

KZU

KOOLIUUENDUSLANE

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut ja emakeel	Viivi Maanso
Õpilaste iseseisev töö PTUI uurimisprogrammis	Aleksander Savik
Kooli ja omavalitsuse eelarve vahekord Abja Gümnaasiumi näitel	Tarvo Talvistu
Otto Johannes Kiisel Eesti Vabariigi haridustegelasena	Aino Kits
Viljandi Pedagoogiline kool 50 – elame veel! Artur Vahter – <i>professor musicus</i>	Jüri Selirand Heino Rannap
Eesti kool aegade voolus (katkendeid raamatust) Nigol Andreseni meenutuseks	Märt Raud Kalju Leht

1999

3/4

KOOLIUUENDUSLANE

KIRJASTUSE KOOLIBRI VÄLJAANNE

Nr 28-29 (89-90) 1999



KOOLIBRI

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

Keeletoimetaja: Ene Sepp

ISSN 1406-0493

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



TOIMETAJAMÖTISKLUS

Lugesin uuesti läbi (pigem küll sirvimisi) eesti kooliolusid (hariduslugu) käsitlevad ilukirjandusteosed. Pean silmas neid, milles kool ja haridus on põhiaineks ja kompositsiooni raamiks. Neid pole just palju, aga ka mitte vaeselt vähe. Niisiis: E. Särgava "Rahvalgustaja" (1904), O. Lutsu "Kevade" (1912), A. H. Tammsaare "Tõde ja õigus" II (1929), K. Ristikivi "Rohtaed" (1942), M. Undi "Hüvasti, kollane kass" (1964), M. Traadi "Pommeri aed" (1973), J. Krossi "Wikmani poisid" (1988), A. Wiitari "Kummelimuru" (1993). Juurde tuleb arvata veel S. Rannamaa noorsooromaanid "Kadri" (1959) ja selle järg "Kasuema" (1963). Muidugi, koolielu (*resp.* külakoolmeistri aatelisi pingutusi) käsitlesid juba mitmed ärkamisaegsed kirjamehed, aga jäägu too aeg sellest lühikäsitlusest kõrvale. Nagu ka need paljud eesti ilukirjandusteosed, milles kool ja haridus esinevad motiivina või kõrvalisema ainesena.

Siin nimetatud raamatud on mõnedki vaadeldavad omamoodi belletristiliste memuaaridena – sedavõrd annab tooni autori minakesksus ja sageli autobiograafiline lähe; enamjaolt on määratletav ka prototüübiga. Ilukirjanduslik tase pole küll ühtlaselt tipmine, ometi on tegemist laia lugejaskonda pälvinud teostega. Siin küsime hoopis nii: mida see kirjanik võiks pakkuda tänasele (postmodernistlikule) lugejale, õpetajale mõistagi eriti? Kas selles leidub nüüd arvestatavaid (pedagoogilisi) tunnetusväärtusi? Vastus tohiks olla: mineviku- ja haridushuvilise eestlase jaoks kindlasti. Ühtaegu peaks leidma kinnitust tõsiolu, et pedagoogika põhitõed on väga püsiväärtuslikud; see johtub aksiomaatilise tõdemusest, et ajakestev on ka inimese psühhosomaatiline seadumus.

Pedagoogikas on vastandiks **vana** (konservatiivne) – **uus** (innovaatiline), tarbetu ning eksiviiv. Haridus ja pedagoogika tähendavad esijoones jätkuprotsessi, mis muidugi teiseneb koos aegade ja oludega, kuid jääb inimkonna ja kultuuri püsiväärtusi kandma. Sestap on minevikukogemus sel või teisel määral ikka ja jälle taaspruugitav. Võtame mõne näite siinses seoses.

Võtame kas või O. Lutsu "Kevade", ühe kõige eestilikuma raamatu. Meie jaoks justkui sedavõrd "äraprüugituna" (lisaks lugemisele teater ja film), tundub, et temast ei anna enam midagi "välja pigistada". Aga siiski pakun ühe pedagoogilise tuletise.

Kui Luts 1912 "Kevade" esimese osa õhinal kirja pani, ei olnud tal kogu tõenäosuse juures aimugi psühholoogiast kui teadusest. Ent vaat' mis välja tuli! Tegelaste jaotus lausa antiikmudeli näitlikustamiseks. Palun väga: Toots – (puhas) koleerik, Tõnisson – flegmaatik, Imelik – melanhoolik, Kiir – sangviinik, Arno Tali – melanhoolik-flegmaatik. Rāja Teele üheselt määratletav ei ole, kiindumine Arnosse osutab tugevale tundepõhjale, aga et ta lõpuks Tootsile "päitsed pähe pani", annab tunnistust koleerilise temperamendi mõjulepääsust.

Nii elabki Lutsu tegelaskond täisvereliselt – igaühel on teistele midagi anda. Pedagoogikas nimetatakse seda vastastikuseks rikastamiseks, mis muide rikastab ka kunstiliselt.

Tegelikkuses muidugi nii säravaid valikuid üldjuhul ette ei tule, tegelikkuses toimib iseregulatsiooni (sünergeetiline) põhimõte, argikeeli – juhuse seadus. Me oleme siiani kimpus väikekoolidega ja hoiame kinni kääbuskoolidest (mõnisteist õpilast) ning enamjaolt pedagoogikavälistel kaalutlustel. Tegelikult on kääbuskool üks õnnetu asi ja õigustab ennast vaid hädavajadusel. Sest mingil juhul võib selline kool olla õpilasiti hall ja üheülbaline, ilma lutsuliku särata, rääkimata sellest, et ei saa luua arvestatavat lastekoori, isegi rahvastepallimeeskonda mitte.

Õpetajad on eesti ilukirjanike kujutuses põhijoones portreeteeritud ühes ühtelangevas tonaalsuses, alates õpetaja Laurist ja lõpetades härra Wikmaniga. Neid ühendav märksõna on **kutsekiindumus**, mida võib nimetada ka aatelisuseks. Enamjaolt on nad erksa tundepõhjaga ja elavad-toimivad ärkamisaja rahvusromantilisest järelmeelsuses. See käib ka pealiskooreliselt karmi härra Wikmani kohta, oli ju tema eeskujuks oma koolile kõik andnud Jakob Westholm. Ses vaates on kõnekad kujundid "aed" (nii Ristikivi kui Traadil juba pealkirjas) ja "viul" (õpetaja Laur, Pommer).

Tõepoolest, toonased õpetajad harisid hoole ja armastusega nii "haridusaeda", kooli aeda kui ka oma aeda. See tähendas püsivat sidet loodusega ja elukeskkonnaga, vahest ka psüühilise tasakaalu alateadvuslikku otsimist. Mingi märk on sellest siiski tänapäevalgi jäänud, sest kõige uuemalgi ajal räägime "Tootsi peenrast".

Kummati võib küsida: kas meie ilukirjanduses portreeteeritud õpetaja on pöördumatult minevikuline ja temast saab rääkida vaid nostalgilises häälestuses? Kogu tõenäosuse juures on aatelisus ja kutsekiindumus tagaplaanistunud küll, aga ei usu, et lõpuni kuhtunud. Leidub nüüdki õpetajaid, kes on südamega oma kooli ja laste juures, eriti maakoolides. Ent aeg on teinud oma töö ning ühiskonna nuripidised protsessid ja olud pole mõjuta jäänud. Nüüdne õpetaja, eriti linnaõpetaja, on tugevasti närvilähtne, mis halvab normaalseid (empaatilisi) suhteid õpilastega, samuti lastevanematega. Teisest küljest on nüüd kättesaadavad ka spetsiifilised võimalused psüühika korrastamiseks. Iseküsimus, kui palju neid pruugitakse.

Ei tule salata sedagi, et õpetaja isiksuslikku kujunemist ja seda mõjutavaid tegureid pedagoogikateadus teadaolevalt ei uurinud. Nõukogude ajal tegutses ses suunas Milli-Irene Pedajas, temagi töö katkes enneaegu. Arvan siingi, et õpetajate ettevalmistus nii TÜs kui ka TPÜs jääb lõdvalt pedagoogikakeskseks – mõlemad on selleks liialt mastaapsed ja mosaiiksed.

Kummatigi arvan, et eesti ilukirjandust tasuks pedagoogikateadusliku silmaga üle vaadata, vahest koguni doktoritöö tasemel.

KALJU LEHT

Viivi Maanso

PEDAGOOGIKA TEADUSLIKU UURIMISE INSTITUUT JA EMAKEEL

"Emakeele tähtsus on selle läbi põhjendatud, et ta mitte ainult igal elualal... mõtete edasiandmise ja mõtete vahetuse alus, eeldus ja vahend ei ole, vaid et teda ühtlasi kõige vaimuarenemise põhitingimuseks peetakse."

Mihkel Kampmann, 1918

Emakeelt on Eesti kooli alguspäevist peale oluliseks peetud ja õppeainena kõrgelt hinnatud. Ei suudetud meie huvi oma keele vastu ja hoolt selle eest lämmatada ka aastakümne eest seljataha jäänud võõrvalitsemise tagurlikemal perioodil. Koos peda-

googilise mõttega tammus vaid paigal emakeele õpetamise metoodika, mis 1920.–1930. aastail oli hoogsalt arenema hakanud.

Nagu mitme teise aine nii ka emakeele õpetamise küsimustega tegelemine sai Eestis uue hoo sisse Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi loomisega 1959. aastal. Tõõtamine uurimisasutuses lubas ainedidaktikast huvitatuil pühenduda uurimistöole – süüvida põhjalikumalt kui koolitööd tehes eesti keele ja kirjanduse õpetamise üksikküsimustesse, tutvuda kättesaadava kirjanduse põhjal sellega, mis tehtud varem ja mujal, töötada välja metoodilisi lahendusi, kavandada ning korraldada katseid koolides.

Emakeeledidaktikaga tegelemist PTUIs võib vaadelda kolme etapina. Instituudi alg-aastail rajasid siinseile metoodikauurimustele aluse eesti keele, kirjanduse ja ajaloo sektori töötajad, kogenud keele- ja koolimehed, juba paljude kirjutiste ning õpikute autorid Nikolai Rimmel ja Johannes Valgma. Nende lahkumise järel instituudist tuli koht täita kasinamate koolikogemustega ja uurimistöös võhiklikel teadustöötajail, kelle metoodikupale oli tollal veel välja kujunemata (Leo Villand, Viivi Maanso, kirjanduse küsimustes Kalju Leht, hiljem ka Mari Kadakas ning Ilmar Kopso). 1970. aastate algupoleel tuli instituuti tööle noori ülikooliõpetanuid (Ene Sepp, Kai Võlli, Salme Unt), nii et 1973. aasta lõpul oli võimalik moodustada üksnes eesti keele õpetamisega tegelev allüksus – eesti keele metoodika sektor. Sektori loomist võime pidada kolmanda etapi algustähiseks. Hiljem lisandusid veel Kersti Kaldma ja Epp Rebane. Lühikest aega on sektori teadustöötajad olnud ka Ülle Värvimann-Tarum ja Tiit Päeva.

Tuleb kohe märkida, et emakeeleküsimustega ei tegeldud üksnes nimetatud sektoris. Alklasside emakeeleõpetuse probleemide käsitlemine koondus algõpetuse sektoris, kus algul kogenud metoodiku Erna Söödi, hiljem Eha Hiiesalu-Hiie ning viimasel perioodil Lilian Kivi juhtimisel tegelesid emakeeleõpetuse küsimustega eri aegadel Heljo Randmäe, Salme Unt ja Milvi Roosleht (lähemalt on peatunud nende töödel-tegemistel Kooliuuenduslases Lilian Kivi). Psühholoogia poolt lähenesid emakeeleõpetusele PTUI algusaastail pedagoogika ja psühholoogia sektori juhataja Enn Koemets ning hiljem psühholoogialabori vanemteadur Leelo Tamm. 1960. aastate lõpul loodud koolijõudluse sektoris uurisid emakeeleküsimusi Juta Nurmik ja Milvi Roosleht.

Tegelik töö instituudis algas uurimist vajava arvelevõtust. Samas tunnetati teravalt, et pedagoogilise protsessi seaduspärasusi ei saa avastada laboratooriumides ega sünni siin ka uued töövõtted, vaid seda tehakse koolis; ka ei piisa üksikute koolide kogemustest, vaid edukus sõltub suuresti sellest, kui laialdaselt kontrollitakse uusi meetodeid ja võtteid praktikas. Et koolide vajadustest paremat ülevaadet saada ja teiselt poolt uurimist-lahendamist vajavaid probleeme teatavaks teha uurimistööst huvitatud tegevpedagoogidele ning neid nõnda kaasa tõmmata instituudi töösse, korraldati veebruaris 1960 ulatuslik nõupidamine, kus arutati pedagoogikateaduse olukorda Eestis. Siin fikseeriti lisaks PTUI töötajate ettepanodule hulk probleeme, mille uurimist tuleb vajalikuks pidada; ettepanekuid oli saadud ka õpetajate nõupidamistelt. Uurimisvajalike probleemide fikseerimisest ja tutvustamisest õpetajale valmis PTUI esimene trükiväljaanne – brošüür “Probleeme ja teemasid pedagoogiliseks uurimistööks” (1960).

Fikseeritud temaatikas on emakeeleõpetuse küsimustel märkimisväärne koht: need haaravad enda alla 52-leheküljelisest teemaloendist umbes 13% (koos kirjanduse õpetamisega koguni 16%). Koostatu läbimõeldusele osutab asjaolu, et enamik instituudis kolme aastakümne jooksul uuritud emakeeleõpetuse probleeme sisaldub otsesemalt või kaudsemalt siinses teemaloendis (nt programmi ainevalik, eri klasside keeleõpikute

metoodiline ülesehitus, töövihikud, lugemisoskuse võrdlus õigekirjaoskusega, stiilivead ja nende ravi); paljud siin kirja pandud teemad ootavad siiani aktuaalsena oma uurimisjärge (nt hindamine, keele raudvara, reeglite osa ortograafia omandamisel, kirjandi teema ja kirjandi õnnestumise vahekord).

Temaatika koostamisele järgnes agar ja tulemuslik töö. Nikolai Rømmeli ja Johannes Valgma jätkuv töö eesti keele õpikute koostamisel ning ümbertöötamisel uustrukkideks viis nad mõttele elustada 1930. aastail otstarbekaks osutunud, õpiaega säästvate ja õpilaste iseseisvat tööd võimaldavate mitmekülgsete harjutustega töövihikute väljaandmist. Paari aasta vältel valmisidki katsetöövihikud: J. Valgma koostas töövihiku kirjajahemärkide õpetamiseks 7. klassis, mis juba järgmisel aastal läks üldkäibeles; N. Rømmeli sulest ilmusid katsetöövihikud täheortograafia, sõnade kokku- ja lahkukirjutamise ning lauseliikmete käsitlemiseks 5., 7. ja 8. klassis, milles sisalduvaist põhimõttest ning ülesandetüüpidest leidsid paljud hiljem rakendust üldkäibivais töövihikuis.

Töövihikute koostamine ei tähendanud neile autoreile seni õpikuis olnud materjali mehhaanilist jaotumist kahe õppevahendi vahel ega ka ainult endisest suuremat harjutuste hulka, vaid ennekõike metoodilisi otsinguid ning uudseid lahendusi. Kahel eelmisel aastakümnel oli eesti keele õpetamine olnud käibivate programmide kohaselt ennekõike ja valdavalt ortograafia ning grammatika süsteemipärane läbiõpetamine, mille kaudu polnud aga jõutud keele korrektse valdamiseni. J. Valgma ja N. Rømmel leidsid, et tähelepanu keskendamiseks sellele, mis on hea keelekasutuse tegelikke eeldusi, ning edukate metoodiliste lahenduste leidmiseks on vaja uurida õpilaste vigu. Juba varem J. Valgma organiseerimisel õpilastöödest välja sedeldatud vigade kartoteegile tulid nüüd lisaks ulatuslike katsete – tuhandetele õpilastele korraldatud spetsiaalsete kontrollitööde – andmed: tulemuste analüüsi alusel valmisid sisukad ülevaated vigade jagunevusest aineositi, nende laadist ja põhjustest. Need võimaldasid J. Valgmal välja töötada enam eksimusi tinginud keeleõpetuse osade, nimelt interpunktsiooni ning sõnade kokku- ja lahkukirjutamise otstarbeka käsitlusmetoodika, mida ta ise rakendas koostatavas õppekirjanduses ja tutvustas õpetajale ulatuslikes kirjutistes (Valgma 1962; 1963). J. Valgma põhimõtet käsitleda kokku-lahkukirjutamist tüüpsõnade alusel on järginud hilisemadki käsitlused.

Nikolai Rømmeli huvi suundus häälikuõpetusse ja -ortograafiasse ning morfoloogiasse. Temagi analüüsis õpilaste vigu, püüdis nende mõttekäiku taastada ning jõudis seisukohale, et keeleõpetuses valdavalt kasutatav induktsioon ja deduktsioon oleks vaja asendada keskastme õpilastele omasema analoogijäreldusega (Rømmel 1962). Selles osutuses sisaldus ühtlasi idee reeglitele tugineva emakeeleõpetuse kõrval pöörata olulist tähelepanu keelevaistu arendamisele – põhimõte, mida vahepeal sugugi tunnustada ei tahetud ning mida üksikuil õpetajail tänapäevalgi raske omaks võtta. Oma metoodilisi tõekspidamisi – sõnavälte ja häälikuortograafia põhijuhutimite õpetamist tüüpsõnade alusel, käänamise käsitlust sõnasarjade kaupa jms – tutvustas N. Rømmel õpetajate täienduskursustel ja paljudes artiklites ning rakendas ka ise töölisnoorte koolidele määratud eesti keele õpikus. Ehkki tema süsteem koguulatuses ei leidnud teed päevakooli emakeeleõpikuisse ja töövihikuisse, kuuluvad paljud N. Rømmeli põhimõtted, õpetamise ja õpihuvi äratamise võtted ning harjutustüübid meie aineala metoodika põhivarras. Just siinseist käsitlusist sai ka alguse mõte lähemalt jälgida, miks eesti keele õpetamine ei ole õpilastele huvitav. Oma sellekohase uurimuse tulemused vormistas Rømmel hiljem eri väljaandeks "Eesti keel õpilase pilguga" (Rømmel 1971). Pole huvitusetä märkida, et mitu aastakümnet hiljem on Martin Ehala otsingud muuta kooli

morfoloogiakäsitus loomulikumaks ja lihtsamaks viinud samuti kaugenemisele Elmar Muugi käändkondade mugandustest ning soovitusele ignoreerida näiteks astmevaheldust tüübimäärangu alusena (Ehala 1997). Kuidagi ei saa aga siinkohal märkimata jätta Nikolai Rummeli osa ka kirjandusdidaktika arendamisel ja kirjanduse käsitlemiseks huvitavate lahenduste pakkumisel.

Alklasside emakeeleõpetuse küsimustega tegeles instituudi algusaastail Erna Sööt. Tänu varem talletatud teadmistele-kogemustele ning pingsale tööle valmis tal mõne aja jooksul mahukas ja põhjalik käsiraamat eesti keele õpetamisest 1. klassi teisel poolaastal (Sööt 1965), mille sissejuhataav osa annab lühiülevaate eesti keele õpetamise ülesandeist 1. klassis ning lugemise, keeleõpetuse ja kõnearenduse meetodikast. Raamatu põhiosa sisaldas üksikasjalikke juhendeid tollal käibinud lugemiku palade käsitlemiseks, keelevaatlusteks, kirjatehnilisteks harjutusteks, sõnavaratöök, koduülesannete kontrollimiseks jms.

Psühholoogia küljelt lähenes emakeeleõpetusele PTUIs lühikest aega töötanud Enn Koemets. Tema huvikeskmes seisis ennekõike välte määramise ja ortograafia omandamise psühholoogia. Hankinud eksperimentaalselt andmeid õpilaste teadmiste ja oskuste kohta neis ainelõikudes ning määranud kindlaks korrelatiivsed seosed, tõstas Enn Koemets küsimuse, kas kool ei ülehinda teadlikkuse osa tegeliku keelekasutuse omandamisel. Hiljem, juba instituudist lahkununa, jõudis Koemets välja antigrammatiliste seisukohtadeni algklasside emakeeleõpetuses. Õppekavaaruatlustes armastas ta tihti väljendada oma tõekspidamisi nõnda: algklassides olgu keel ilma grammatikata, keskastmes keel grammatika abil ning keskkooli vanemates klassides grammatika ilma keeleta. Oma sellekohased uurimused võttis teadlane kokku doktoriväitekirjana kavandatud töös "Ortograafia omandamise psühholoogia", mis jäi paraku kaitsmata ja trükkis ilmumata; kahjuks on ka käsikiri tänaseks jäljetult kadunud. Tähelepanu väärrib samuti E. Koemetsa toonane huvi kirjandiõpetuse vastu, mis realiseerus asjalikes artiklites pedagoogilises perioodikas.

Ehk veelgi olulisem sellest, mis Johannes Valgma, Nikolai Rummel, Erna Sööt ja Enn Koemets PTUI perioodil ise kirja panna jõudsid, oli nende roll noorte innustajana, nõuandjana, teemade soovitajana, juhendajana.

1960. aastate keskepaigaks olid kogenud meetodikut instituudist lahkunud ja nõnda oli emakeeleõpetuse meetodika uurimises tekkinud tuntav tühik. Kuid seeme oli mulda heidetud ning suunad noorematele kätte antud: pedagoogika ja psühholoogia sektoris uurijateed alustanud Leo Villand ja Viivi Maanso olid juba teadustööga tõsisemat tutvust tegema asunud esimestel Tartu ülikoolis välja kuulutatud meetodikaaspirantuuri kohtadel. Kirjanduse õpetamise küsimuste lähem käsitus langes eeskätt PTUIsse tööle tulnud Kalju Lehe õlgadele. Oli küllalt ootuspärane, et keeleküsimumustest ja kirjandusest ühtviisi huvitunud Leo Villand hakkas tegelema keele- ja kirjandusõpetust ühendava tööõlõiguga – sõnastus- ja kirjandiõpetusega. Valitud teema vastas ka ajanõudeile, sest järjest valjemal häälel hakati kõnelema vajadusest pöörata enam tähelepanu õpilaste väljendusoskusele, mille põhiliselt grammatikale orienteeritud keeleõpetus oli vahepeal sootuks kõrvale tõrjunud. Rohke pedagoogikakirjanduse läbitõõtamine andis uurijale kätte lähtekohad; enam kui nelja tuhande kirjandi analüüsimisel ilmnenu rohked sõnastusvead ja tööde sisulised ning kompositsioonilised puudujäägid kõnelesid emakeeleõpetuse ühekõlgsusest ning kinnitasid seega valitud suuna uurimise ja sobivate meetodiliste lahenduste leidmise tarvilikkust. L. Villandi esimene taotlus oli välja töötada sõnastusvigade liigitus ja leida võimalusi stiiliraviks, peaeesmärk aga luua eksimusi ärahoidev õpetamissüsteem.

Uurimuse esialgse praktilise väljundina ilmus eksperimenteerimisel tulusaks osutunud "Hea stiili meelespea" ning 7.–8. klassile mõeldud töövihikud "Kirjandiõpetuse algmed" ja "Stiiliõpetuse algmed" (neist esimene koos Johannes Valgmaga). Tehtu teaduslik väärts leidis täit hindamist TRÜ keeleteaduskonna nõukogus: 1966. aastal anti Leo Villandile esimene sõjajärgne teaduslik kraad emakeeleõpetuse metoodika alal – nimelt pedagoogikakandidaadi teaduskraad kirjanduse õpetamise metoodika alal. Elulähedase ja õpetajaid huvitava uurimuse põhiseisukohti tutvustasid paljud Nõukogude Kooli kirjutised ning PTUI väljaandena ilmunud brošüür sõnastusvigade liikidest ja ravist (Villand 1966). Edasine süüvimine kirjandiõpetusse lubas Leo Villandil jõuda süstemaatilise ülevaateni sellest emakeeleõpetuse olulisest tööloigust. Põhjaliku monograafia "Kirjandiõpetuse teooria ja praktika" (Villand 1975) esimeses osas vaatleb autor kirjandi kui õppevormi olemust ja ajaloolist kujunemist; käsitluse põhiosa kujutab endast rohkeid näiteid ja harjutusi sisaldavat kirjandiõpetuse metoodikat, mis peab silmas niihästi kirjandi koostamise etappe kui ka selle žanrilis-stiililisi erinevusi. Ehkki koostatud esijoones keskmise kooliastme vajadusi arvestavalt, oli väljaande näol ometi tegemist mis tahes tasemel emakeelt õpetavaile pedagoogidele tulusa, mahult ja probleemihardelt sõjajärgsete aastate ulatuslikema käsiraamatuga.

Teiseks väitekirja tasemel uuritavaks emakeeleõpetuse probleemiks kujunes sel perioodil keskastme õpilaste ortograafia ja lugemisoskus (kandidaadiväitekirja teemal "Ortograafiaoskus ja selle seos lugemisoskusega V–VIII klassis" kaitses 1970. aastal Viivi Maanso), millest enam uudsust pakkus teine pool. Rohkeist katseist nähtus, et paljude õpilaste ei lugemise tase, lugemise kiirus ega ka loetava mõistmine vastanud oodatule. Kui seni olid õpilaste lugemisoskuse käsitlused seondunud peamiselt lugemise õpetamisega algklassides ja mõnevõrra ehk ka ilmeka lugemisega, siis nüüd näidati lugemisoskust hoopis avaramalt ning kinnitati vajadust arendada seda edasi vanemateski klassides. Uurimusest välja kasvanud lugemisoskuse diagnoosimise võimalused ning lugemisoskuse taseme tõstmise soovitused (Maanso 1966) tekitasid õpetajais huvi ning neid järgiti paljudes klassides seoses õpilaste iseseisva töö päevakorrade tõusmise ning levikuga.

Algastme lugemisõpetuse ja sellega kaasuva sõnavaratöö ning väljendusoskuse arendamisega tegeles Heljo Randmäe, kelle brošüür 2. klassi lugemistundidest (Randmäe 1968) pakub konkreetsete palade käsitlusmetoodika kõrval üldisemat laadi juhendeid lugemistehnika arendamiseks, lugemise seostamiseks keeleõpetusega, tehtud töö kontrollimiseks jne, ent sisaldab ka huvitavaid harjutustüüpe ja -tekste ning tundides kasutatavat ilukirjandusmaterjali. Oluline koht oli lugemisel ja algklasside emakeeleõpetusel üldse ka Eha Hiie (Hiiesalu) kirjutistel; selle perioodi ehk esileküündivamaid töid "Õpilaste iseseisev töö algklassides" (Hiie 1966) on avaldanud arvestatavat mõju eesti keele õpetamisele algklassides. Kandidaadiväitekirja teemal "Õpilaste iseseisva töö efektiivsuse tõstmine algklassides" kaitses Eha Hiie 1967. a.

1960. aastate lõpul loodi PTUIs koolijõudluse sektor, mis oma uurimistemaatika kavandamisel ei saanud mõistagi mööda minna alg- ja keskastme klasside põhiainek ning sagedasest edasijõudmatuse põhjustajast emakeelest. Nii uurisid koolijõudluse sektori töötajad Juta Nurmik ja Milvi Roosleht õpilaste keeletaseme hindamist ning emakeelehinde struktuuri, koostasid ja korraldasid katseliselt emakeele kontrolltöid, standardisid neid jne. Nooremate õpilaste õigekirjavigade analüüs sai aluseks ühele ortograafia algõpetuse metoodikaist, mille väljatöötamise ja eksperimentaalse kontrollimise eest pälvis Milvi Roosleht pedagoogikakandidaadi kraadi ("Õigekirja õpetamine esimeste

klasside õpilastele eesti keele fonoloogiliste iseärasuste arvestamise alusel”, kaitstud aastal 1976).

Nii kasvas PTUIs pikkamisi emakeelemetoodika uurijate pere. 1973. aasta detsembris moodustati instituudis eesti keele metoodika sektor. Kirjandusõpetust uurivad teadurid olid selleks ajaks juba lahku löönud – koondunud teistegi kunstiliikide õpetamisega tegelevasse, mõni aasta varem loodud esteetilise kasvatuse sektorisse. Esialgu tundus emakeelemetoodikute seesugune jaotus mõneti imelikki olevat, kuid õigustas end sel perioodil kindlasti: nii osutus võimalikuks käsitleda kirjanduse õpetamise küsimusi enam esteetilise kui ideoloogilise kasvatuse kontekstis, aga ka rakendada rohkem inimesi tegelema emakeeleõpetusega.

Oma tööd kavandades orienteerus eesti keele sektor eeskätt põhikoolile, kus aineõpetuse edukus sõltub suurel määral just metoodilistest lahendustest, jättes keeleteaduse mõttes nõudlikumad emakeeleprobleemid kõrgkoolide keelekateedrite peahooleks. Ühe aineala uurimistöö koondumine ühte sektorisse lõi varasemast soodsamad eeldused pikemaajalisteks ühisuurimusteks.

Üheks niisuguseks ühistööks kujunes **õpilaste ja õppekirjanduse sõnavara** uurimine. See teemavalik põhjendus ühelt poolt 1970. aasta alguseks peaaegu üldkehtivaks muutunud arusaamaga, et ainuüksi ortograafia ja õigekeelsuse õpetamine ei taga veel korrektset keelekasutust ega head väljendust; teiselt poolt selle tunnetamisega, et väikerahva napil teadlaskaadriks tuleb võimaluse korral lahendada ühe aine kitsastest piiridest üleulatuvaid, otsapidi didaktikasse jõudvaid probleeme.

Sõnavarauurimust kavandades lähtus sektor teesidest, et teksti mõistmise olulisi faktoreid on selle sõnavara tuntus ning hea väljendusoskuse olulisi eeldusi on sõnarikkus. Küsimusele läheneti mitmesugust metoodikat kasutades eri külgedest (Sõnavaraõpetuse probleeme 1975; Maanso jt 1976). Pärast ülevaate saamist varasematest õpilassõnavara käsitlusist (Kai Völlil jt) uuriti keelestatistilisi meetodeid kasutades õpilaslektüüri sõnavaralist struktuuri ja võõrsõnatarvitust (õpikutekstid – Viivi Maanso ja Ene Sepp, lasteajakirjandus – Kersti Kaldma, laste- ja noorsookirjandus – Ülle Värvimann-Tarum). Mahukas tööloolik oli õpilaste sõnavarataseme ulatuslik diagnoosimine: õpilaste passiivsest ehk lugemissõnavarast andsid ülevaate testid, mille väljatöötamisel said sektoriliikmed hinnatavat põhimõttelist abi psühholoogialabori vanemteadurilt Leelo Tammelt. Lisaks nõnda kogutud materjalile analüüsiti sõnavaratööd, eriti sõnavaraharjutusi tollal käibinud õppekirjanduses (sektori ajutine mittekoosseisuline teadur Virgi Jalakas), eksperimenteeriti sõnatähenduse avamise mitmesuguseid võtteid (Salme Unt), korraldati vaatlusi koolides jms. Aktiivse leksika uurimise lähtematerjaliks olid kirjandid: Ene Sepal valmis sadade õpilastööde läbitöötamise tulemusena väga ulatuslik õpilaste aktiivse sõnavara sõnastik (Sepp 1979).

Uurimistulemusena sedastati, et meie õpilaslektüür, esijoones õpikutekstid olid leksikaalselt keerukad, ei arvestanud vajalikul määral õpilaste sõnatähenduse tundmise taset ja uute sõnade omandamise suutlikkust ega saanud nõnda kuigivõrd kaasa aidata õpilaste sõnavara rikastamisele. Õpikusõnavara seas oli palju 3–4tūvelisi liitumeid, millest tingituna oli keskmine sõnapikkus üsna suur; palju, liiga palju sisaldasid õpikud võõrsõnu, teiste seas küllalt haruldasi ning seesuguseidki, mille tähendust tollal olemasolevad sõnaraamatud ei andnud. Paljud rasked sõnad esinesid õppekirjanduses vaid üks kord. Leksikaalsest raskusest hoolimata oli enamiku õppetekstide valik ühekūlgne ja sūnonūumidevaene: üksikud suure sagedusega sõnad katsid märkimisvāarse osa tekstist. Enam kui 50 Eesti koolis korraldatud sõnavaratestid nāitasid, et keskmine pōhi-

kooliõpilane tundis oodatust märksa halvemini maa-ainelist, samuti ühiskondliku elu ja koguni õppimisega seonduvat sõnavara. Väga suured diferentsid sõnatähtsuse tundmises, eriti aga kirjandite sõnatähtsuses õpilasiti kinnitasid, et leksikaalset taset oli mõjutanud enam ümbritsev (kodune) keelekeskkond kui süsteemikindel sõnavararikastus koolis; nii õppekirjanduse kui ka tundide vaatluse põhjal ilmnis taoti kooli sõnavaratöös tõsisid vajakajäämisi.

Uurimistulemusi ja järeldusi ning nende käigus kujunenud metoodilisi põhimõtteid ning soovitusi tutvustas sektor nii loengute, ettekannete kui ka kirjasõna kaudu, peamiselt arvestas aga ise õppematerjali koostamisel. Ettepanekud, mida sektor tegi haridusministeeriumile õpikukeele leksikaalseks lihtsustamiseks ja sõnavararikastust soodustava õppematerjali väljaandmiseks, jäid paraku ettepanekuiks, nagu vananes ka kõigi tollal käibinud keskastme õpikute põhjal koostatud käsikirjaline võõrsõnaloend, ilma et oleks esile kerkinud mõni õpilasvõõrsõnastiku võimalik autor, kellele sektor saanuks oma abi pakkuda.

Emakeeleõpetuses endas seondub sõnavaratöö otseselt õpilaste väljendumisosa- vuse ravi ja arendamisega. Kirjandiõpetuse jm keelelise väljendusoskuse küsimustesse süüvis sektoris teistest enam Kai Võlli, kes põhikooli õpilaste psüühikat ja enese- väljendusvormide arengut arvestades taotles selgitada motiveeritud kirjandiõpetusele vastuseisvaid tegureid ning leida nende ületamise võimalusi. Selle teema kohase uurimuse praktiline väljund kooli tarvis oli eri žanris õpilaskirjatööde hindamise juhend ning mõistagi ka uurimistööst sünenenud põhimõtete arvestamine oma õpikus.

Emakeelsektori nagu ka mitme teise ainedidaktika sektori olulisi töösuundi oli pikka aega ka **õpikud jm õppevara**. Nimetatud temaatikaga tegelesid pedagoogikainstituudi emakeellased kahes suunas: ühelt poolt lähtuti sisulistest probleemidest, ilma et eesmärgina oleks konkreetse õpiku valmimist silmas peetud; teiselt poolt ajendas mingit küsimusteringi uurima just teatava klassi õpiku koostamine. Mõistagi oli mõlemas suunas mõndagi kattuvat ning üldisemat laadi uurimustest sügenes kasu õpikuautoreile.

1970. aastail ilmus pedagoogikakirjandusse õppekomplekti mõiste. Oli aru saadud, et õpik üksi ei suuda ammendada kaasaja kooli õppevaralt oodatavaid funktsioone: süste- maatilise teadmiste esitamise ja õpilaste tunnetustegevuse elavdamise kõrval õpetust vajalikul määral diferentseerida, luua seoseid teiste ainetega, pakkuda piisavalt võimalusi keerukamate küsimuste kordamiseks, enesekontrolliks jne. Üldteoreetilised käsitlused, millele pakkusid lisa ka PTUI kasvatusteadlaste tolle perioodi tööd, olid selleks ajaks fikseerinud õppekomplekti kui terviküsteemi funktsioonid ning osutanud õpiku integ- reerivale ja koordineerivale rollile selles. Eesti keele sektori ülesanne oli emakeele- õpetuse eesmärkidest ja spetsiifikast lähtudes fikseerida eri õppevahendite funktsioonid, selgitada küsitluste ja vaatluste alusel õpetajate soovid ning vajadused tsentraalselt paljundatava õppevara järele ja võtta arvele olemasolev. Kogutud materjali analüüs lubas koostada niihästi hädavajaliku kui ka perspektiivse emakeele õppekomplekti projekti (Rebane 1984); põhjalikumalt käsitleti juba J. Käisi ajal tähelepanu pälvinud ning 1960. aastail PTUI kollektiivis omaette uurimisobjektiks olnud töövihikuid (Maanso, Võlli 1975), samuti jaotvara (Kaldma 1984).

Uurimistulemusi kokkuvõtvalt kirjutiste ja teadusaruannete kõrval kujunesid tehtu põhiväljundiks arvukad õpikud. 1980.–1990. aastail olid eesti keele metoodika sektori töötajad tervenisti kuues klassis käibiva õppekirjanduse autorid või kaasautorid: 3.–4. klassi ning 9. klassi üld- ja reaalarhu tarvis koostas eesti keele õpikuid ja töövihikuid ühistöös Karl Praakli, Erna Niidu, Viivi Rukki, Viktor Ordliku, Johannes Valgma ja Mati

Hindiga Viivi Maanso, 7. klassi (klassinumbrite muutmise tõttu hiljem 8. klassi) õppekomplekt valmis Kersti Kaldma ja Epp Rebase koostöös, 8. (9.) klassi autoreiks kujunesid Ene Sepp ja Kai Võlli. Väga hästi võtsid õpetajad ja (mitte üksnes keskastme) õppurid vastu Kersti Kaldma koostatud ning sektori töötajate ühisjõul valminud põhikooli eesti keele käsiraamatu (1992).

Õpikute koostamise aluseks olevate põhimõtete kujunemisel, didaktilis-metoodilise struktuuri kavandamisel ning üksikprobleemidelegi lahenduste leidmisel suunas autoreid psühholoogia- ja didaktikakirjanduse kõrval süüvimine õppekirjanduse probleemidesse. Õppevara koostamise eel uuris sektor kriitiliselt nii varasemate õpikute üldstruktuuri kui ka üksikteemade käsitlust tollal uute pedagoogikasundade seisukohalt, aga ka materjali korrastatust ja metoodilisi lahendusi teiste maade, esijoones Soome emakeeleõpikuis; täiendust sugenes omaenda õpetamiskogemustest; mõndagi väärtuslikku saadi tegevõpetajate tunde külastades, nendega vesteldes või neid intervjuerides. Võimaluse piires püüdsid autorid üksiklahenduste ja -peatükkide koolikõlblikkust katsetada; ulatuslikud õpetajate, mõnevõrra ka õpilaste küsitlused aitasid esmatrükkide häid ja halbu külgi, raskusastme sobivust jms selgitada ning sobimatut uustrükkides korrigeerida.

Õppekirjandusega seoses tuleb veel kord peatuda Leo Villandil, kes küll otseselt eesti keele metoodika sektorisse ei kuulunud, ja tema uurimisel õpilaste sõnastusoskusest, millest kasvas välja sõnastusõpetuse printsiibi läbiv rakendus ning Leo Villandi koostatud iseseisvad kirjandiõpetuse peatükid 6.–8. (7.–9.) klassi emakeeleõpikuis.

Õppevara uurimine, kirjeldamine ja koostamine kutsus esile vajaduse läbi vaadata ja süstematiseerida selle piirkonna mõisted ning täpsustada terminoloogiat. Rööbiti õppevahenditega jälgis sektor emakeelemetoodika teisigi põhimõisteid – õppemeetodeid, -vorme ja -võtteid. Lähtematerjalina oli kasutusel põhiliselt aastail 1974–1984 ilmunud emakeeleõpetust käsitlevaist kirjutistest väljasedeldatud enam kui 3000 oskussõna koos olemasolevate määratlustega ja tarvitusega tekstis, süstematiseerimisel eeskujuks PTUI juures toleks ajaks tööle rakendunud pedagoogikaterminoloogiakomisjoni loodud mõiste- ja terminisüsteem. Nüüd, rohkem kui aastakümne hiljem, on rõõm märkida, et paljud toona emakeelsektori ette pandud varasemast lihtsamad ja eestipärasemad metoodikaterminid, mis terminoloogiakomisjoniski heaks kiideti, on tulnud üldkäibeale, nt *jaot(us)vara* (<didaktiline jaotusmaterjal>), *eesti keele eksam* (<eksam eesti keelest>), *ladu(mis)aabits* (<liikuv aabits>), *piltskeem* (<piktograafiline skeem>).

Lisaks ulatuslikumana kavandatud uurimisprobleemaatikale olid küll kõik eesti keele metoodika sektori liikmed suuremal või vähemal määral seotud teemakäsitlustega, mille tingis kaasalöömine kas haridusministeeriumi tellimusena instituudile antud või juhtkonna enda algatatud, kooliõpetust laiemalt hõlmavais uurimustes. Nõnda jälgis sektor emakeeleõpetuse eesmärgiseadet eri aegade programmides tagasivaatavalt, kuid ka toimuvas koolitundides, heitis pilku õpioskustesse ning nende kujundamise võimalustesse emakeelekursuses, uuris Kooliraadio kirjandussaateid jne. Väärrib ehk märkimist, et ka omaaegseid sündeesmasid püüdsime lahendada võimalikult inimlikult ja kasutoovalt. Kui 1980. aastail esitati nõue, et iga õpiku lõpus peaks oskussõnad esitatama ka vene keeles, pidasime seda eesti keele õpikuis üsna kohatuks ja lahendasime probleemi nii, et koostasime põhikoolis õpitavate eesti keeleterminite lühisõnastiku vene-, inglisis- ja saksa keelsete vastetega (Oskussõnu 1987). Kasvatusteemalistes kirjutistes püüdsime aidata õpetajat tunnieesmärkide fikseerimisel, ilma et peaks oma tõekspidamistega vastuollu minema, osutades näiteks, et kasvatuslik ülesanne on ka korrektse keelekasutuse ja hea väljendusoskuse saavutamine ning harjutustekstidegi väärtuse määrab eelkõige see,

kuivõrd neist on kasu keele kui suhtlusvahendi omandamisel; et keele olemuse ja arengu ning muutumise mõistmine kuulub keskkoolilõpetaja maailmapilti, mille kujundamine on vaieldamatult olulisi kasvatustaotlusi; et heaks kasvatusvahendiks keeletunnis on kõnelused võitlusest eesti keele ja eestikeelse kooli eluõiguste eest, samuti nende ühiskondlike olude näitamine, mis võimaldasid eesti keelel areneda sõnarikkaks kultuurkeeleks jms (Maanso 1982).

Rööbiti plaanipärase tööga tuli instituudi töötajail lahendada muidki ülesandeid, mille seas oli vastutusrikkamaid kahtlemata uue eesti keele programmi väljatöötamine 1960. aastate lõpul (hiljem ka fakultatiivprogrammide koostamine). Leo Villand ja Viivi Maanso koostasid ühistöös haridusministeeriumi õpikute osakonna toleaeagse juhataja Harald Reinopiga oma senistele uurimistulemustele tuginedes ühe eesti keele põhikooliprogrammi variandi (Projektid 1969), mille emakeelekomisjon hiljem kolme esitatu seast ametlikult kehtivaks valiski. Kõige enam uut varasemaga võrreldes tõi sellesse ja vastavalt siis ka järgnevate aastate emakeeleõpetusse Leo Villandi koostatud kirjandiõpetuse programm, samuti põhimõte ühendada traditsioonilised keeleõpetusteemad süsteemipärase sõnastusõpetusega. Ettepanek fikseerida keskastme programmis ka konkreetsed nõuded lugemisoskusele ei leidnud kummatigi heakskiitu ning taandus vaid sellele, et 4. ja 5. klassi programmis fikseeriti kummaski vaid 10 tundi *lugemistehnika viimistlemiseks*. Küll oli aga vajadusele tegelda veel algklasside järeldgi lugemisoskusega sedavõrd tähelepanu pööratud, et haridusministeerium pidas vajalikuks PTUI-lt tellida ning välja anda metoodilise juhendi 4.–8. klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks (Maanso 1973). Põhikooli emakeeleprogrammi koostamine jäi PTUI ülesandeks ka hiljem, 1980. aastate alguses, kui oli taas vaja õppeplaani ja -programmi oluliselt muuta. Seetõttu oli ka mõistetav, et uue õppekava loomiseks tuli algatus PTUI-lt ning emakeelekavagi põhimõttelised alused rajati instituudi lõpupäevil siinses emakeelesektoris.

Ülalöeldu ei ammuta kaugeltki kõike, mida PTUI eestikeellased pisut enam kui kolmekümne aasta jooksul teinud ja korda saatnud. Järjekestvamaid neist oli kindlasti osavõtt mitmesuguste komisjonide tööst. Instituudi algusaastaist alates kuulus enamik emakeeleõpetusega tegelnud haridusministeeriumi ainekomisjoni. 1980. aastail loodi PTUI juurde eelkõige programmide ja õpikutega seostuvate küsimuste läbiarutamiseks õppekirjanduse komisjonid. Eesti keele metoodika sektori juures töötavasse õppekirjanduse komisjoni kuulus PTUI teadurite kõrval niihästi kõrgkoolide õppejõude ja keeleteadlasi kui ka tegevõpetajaid ja metoodikuid. Komisjon retsenseeris ning arutas üsna põhjalikult kõiki toona ilmunud õpikute ja töövihikute käsikirju ning püüdis kooskõlastada eri klasside ja kooliastmetegi õpikuautorite seisukohti. Tagantjärele on heameel tõdeda, et emakeeleõpetuse põhiküsimused lahendati sellal meeldivas koostöös nii TPedI ja TRÜ eesti keele kateedri õppejõudude kui ka TA Keele ja Kirjanduse Instituudi teadustöötajatega. Nimetamata ei saa jätta ka sektori osalust vabariikliku pedagoogikaterminoloogiakomisjoni töös.

PTUI tegevuses olid tähtsal kohal mitmesugused seminarid, nõupidamised ja konverentsid, mille organiseerimisele eesti keele metoodika sektori töötajad kaasa aitasid ning millest aktiivselt osa võtsid, olid need siis pedagoogikateadlaste aruandekonverentsid "Pedagoogikateaduselt koolipraktikale", regulaarsed ühiskonverentsid Leedu koolide uurimise instituudiga või midagi muud. Eraldi vääriwad siinkohal nimetamist kolm ettevõtmist, mille kordlus suuremal või väiksemal määral emakeelesektori hooleks oli: 1979. a kevadisel koolivaheajal toimus Viljandis temaatiline konverents "Õppeteksti ja

väljendusoskuse probleeme" (Õppetekst 1979), sama aasta sügisel Tallinnas keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine, millele eelnes ligi aastapikkune asutustevahelise korraldusrühma töö ning millest sai alguse keskkooliklasside eesti keele programmi põhjalik ümbertöötamine (Keeleõpetus ja -korraldus 1980), ning 1984. a Pärnus emakeeleõpetuse eesmärged, sisu ja hetkeolukorda vaagiv konverents, millest alates tähtsus oli oluliselt kommunikatiivne suund emakeeleõpetuses (Kool ja emakeel 1984). Teisena nimetatatu on emakeeleõpetusele oluline veel muuski mõttes: just sel nõupidamisel tegi Paul Lehestik ettepaneku, et õpetajate uurimiskursustel ka emakeeleõpetajate rühm moodustataks. Mõni aasta hiljem sai mõtte teoks ning siingi oli PTUI eesti keele sektori initsiatiiv üsna oluline. Uurimiskursuste lõpul moodustus kursuslaste enamikust ÜPUI emakeeledidaktika sektsioon, kes käib koos tänini; osavõtjailt on ilmunud sisukaid kirjutisi ning metoodilisi materjale.

Konverentsidest teatakse mõistagi kõige enam seda, mis must valgel kirjas, seepärast on eespool osundatud konverentsidega seoses välja antud kogumikele. Neile tuleks kindlasti lisada sõnavaraprobleeme käsitlevate kirjutiste kogumik (Sõnavaraõpetuse probleeme 1975).

Kuidagi ei saa märkimata jätta aastail 1972–1982 Valguse väljaantuna ilmunud kogumikke "Emakeeleõpetuse küsimusi" IV–VII, mis taotlesid jätkata Emilie Janno algatatud artiklilogode "Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi" I–III traditsiooni. Lisaks metoodilise sisuga kirjutistele pakuvad need PTUI päevil kokku pandud kogumikud hindamisväärseid loendeid aastail 1963–1979* ilmunud emakeeleõpetuse küsimusi käsitlevast kirjandusest. IV–VI kogumiku tarvis koostas bibliograafia toonane PTUI bibliograaf Elmi Pata, VII kogumikku Marga Neljandi-Lvova. Bibliograafiad sisaldasid programme jm haridusministeeriumi väljaantud materjale, mis juhendasid otseselt emakeeleõpetajate tööd; õppekirjanduse rubriik hõlmas üldhariduskooli õpikute, töövihikute, harjutustike ja kontrolltööde kõrval ka üksikuid kõrgkoolide väljaandeid, mida õpetajail oli võimalik vanemates klassides kasutada; loetletud kirjutised käsitlesid kõige mitmesugusemaid keeleõpetuse probleeme. 1970. aastail peeti vajalikuks eraldi osana esitada sõnavara-, sõnastus- ja kirjandiõpetust ning lugemisoskuse küsimusi käsitlevaid kirjutisi; 1980. aastate alguseks oli keeleõpetuse kommunikatiivne suunitlus niivõrd aktuaalseks muutunud, et õpilaste suhtlus- ja väljendusoskuse küsimusi käsitlevad materjalid koondati omaette osaks. Kahes viimases kogumikus osutati ka keelereeglistikku ja õigekeelsuslikke normimuutusi käsitlevatele kirjutistele, millega emakeeleõpetajail oli vaja kindlasti kursis olla. On tõsiselt kahju, et toonane hea traditsioon katkes: just nüüd, kui kirjastusi ning avaldamisvõimalusi ohtrasti, on ülevaade ilmuvast kadumas ja nõnda võib mõnigi metoodiliselt kasulik kirjatükk õpetajal lugemata ning väärt õppevõtte kasutamata jääda.

Õppekirjanduse ja kogumike koostamise kõrval on kõik eesti keele sektori liikmed olnud ametis küll oma kaastöötajate, küll õpetajate rohkete, kõige mitmekesisemate kirjutiste toimetamisega. Üksikartikleid pedagogilises perioodikas ning kogumikes on aastate jooksul ilmunud eesti keele metoodika sektori liikmeilt üsna ohtrasti; arvatavasti ei tuleks keegi sektorist toime nende koondbibliograafia koostamisega. Ning küllap võiksid tulevased didaktikauurijad midagi leida ka sektori teadusaruannete nendest osadest, mis omal ajal jäid avaldamiskõlblikeks artikliteks vormistamata. Üsna mitu koolivihikut saaks

* Algusaastaks on valitud 1963 seetõttu, et varasema perioodi kohta oli olemas Ave Šarlai samateemaline TPedI lõputöö.

täis, kui fikseeriksime kõik PTUI päevil emakeeleõpetajaile peetud loengud Värskla täienduskursustel, rohkete osavõtjatega õpikukursustel Tallinnas ja Tartus, oma töötulemuste tutvustamisel. Arvan väga tänuväärseks ka Leo Villandi algatuse korraldada rahvuslikkusest kantud keelepäevi Kurgjal, Tammsaare muuseumis jm, kus püüdsime koolijuhte mõtlema panna emakeele ja kirjanduse olulisuse ning kooli keelekultuuri üle.

Ning mille kõigeaega veel ei tulnud neil aastakümneil tegelda! Kord tuli koostada Sädeme emakeeleviktoriiniks ülesandeid, kord haridusministeeriumile oma aine raudvara, samas korraldada materjali ülevaatenäituseks, kirjutada lastevanemate kogumikesse artikleid, kontrollida koolides tasemetööde läbiviimise korrektsust jne jne – kõike ei jõua siinkohal meenutada. Naljatamisi oleme öelnud – aga tõsi see ju on ja selle üle oleme uhked ka! –, et eesti keele metoodika sektor valmistab teadustöötajaid ette teistelegi sektoritele: nõnda sai Ene Sepast loodava keeledidaktika sektori üks põhijõude ning Kai Völlil innukus ja teooriahuvi pakkus PTUI lõpuaastail tuge algõpetuse probleemide lahendamiseks.



Asutus, osakond, sektor või mis tahes muu üksus tähendab ennekõike inimesi, kellest igaühel oma nägu, oma iseloom, omad tööekspeidamised ja käitumismaneer. Olgu järgmised paar lehekülge pühendatudki neile inimestele, keda ühendas isiksuste eripalgelisusest hoolimata emakeeleõpetus.

Kõigepealt tahaksin meenutada neid, keda enam ei ole, nii, nagu õppisin neid tundma üsna noorena, vaid üldhariduskoolist saadud õpetamiskogemustega teadusasutusse tööle tulles.

Enn Koemets. Nagu mina nii ka paljud teised tulid PTUIsse tööle teadustöös kogenematuna. Enn Koemets oli meist tunduvalt rohkem lugenud ja tutvust teinud uurimistöõ metoodikagagi. Just temalt saime teada, mis on standardhälve, kuidas arvutada korrelatsioonikoefitsienti ning koostada uurimistöös vajalikke teste. Ta ei öelnud kunagi, mida ja kuidas teha, vaid pakkus valikuid ning esitas küsimusi, sundides nõnda nõuotsijat ise mõtlema ja otsustama. Mis aga kõige olulisem: tal oli alati aega ja kannatust nooremaid kolleege vahele segamata ära kuulata. Niisugune situatsioon nõudis, et pidi midagi öelda olema.

Kuid Enn Koemets polnud nõuandja üksnes tööasjades. Oli kaastöötajal laps haige või südamel mõni muu mure, oskas ta tõelise psühholoogina leida lohutava sõna. Meenub, kuidas hädaldas, mida teha, kui mu juhataval klassil oli pühapäeval kooli lõpuõhtu ning olime kavandanud seal üheskoos minna hommikul mere äärde päikesetõusu vaatama, aga juba teisipäeva hommikuks oli määratud filosoofia kandidaadiksam. Ennu nõuanne oli lakooniline, kuid veenev: "Ära ole suurusehullustuses ega arva, et sinuta läbi ei saada. Poistel-tüdrukutel on sinuta minna paremgi."

Johannes Valgma. Tema oli ja on ilmselt siiani meie produktiivsemaid, populaarsemaid ja autoriteetsemaid emakeeledidaktikuid, laia käsitlushaardega, vastuvõtlik uuele, proovija ja katsetaja, kes samas alati õpetuse elulähedasi eesmäärke silmas pidas. Johannes Valgma üliõpilased on kinnitanud, et ehkki Valgma õpetas neile vaid eesti keelt ja mitte metoodikat, saadi tollal ometi temalt rohkem kui kelleltki teiselt kaasa soovitusi õpetajatele. Inimesena oli Johannes Valgma peaaegu alati rõõmsameelne ja püüdis kaasainimesi, ka nooremaid ja päris noori kõiges mõista, kuid samas ei jättnud neid ilma ka isalikest õpetustest. Valgma muhe huumor, koostöövalmidus ja tolerantsus muutsid temaga lävimise nii töös kui ka puhkehetkedel äärmiselt meeldivaks.

Nikolai Remmel. Õpetaja Nikolai Remmel jäi ka teadusasutuses töötades tõeliseks koolimeheks, kes mis tahes teemat uurides ja uusi lahendusi otsides püüdis silmas pidada õpilaste suutlikkust, hõlbustada õppimist, arendada mõtlemist ning arvestada õpimotivatsiooni ja õpihuvi. Tema süvenemine töösse, põhjalikkus ning tõsidus äratasid aukartust. Seisukohti ja lahendusi, milleni N. Remmel oli jõudnud, kaitses ta tuliselt, järeleandmatult, kompromissitult, taoti koguni põikpäiselt. Näiteks kui Leo Villand oli tulnud välja mõttega, et emakeeleprogrammis peaks keeleteemade juures näitama ka sõnastusõpetustöö võimalusi, Nikolai Remmel lausa ägestus – selle peab iga õpetaja ise tunnis leidma, seda ei saa ette kirjutada – ja lahkus nõupidamiselt; kui õpiku käänamiskäsitluse arutlemisel ei võetud kohe omaks tema süsteemi, loobus ta pikemata kaasautorsusest. Tuleb tagantjärele tunnistada, et esimestel koostööaastatel pidasin Nikolai Remmelit üsna endassesüvenenud ja süngeks meheks ning omamoodi lausa kartsin teda. Tundma õppisin teda alles mõne aasta jooksul. Nüüd meenutan teda kui väga emotsionaalset ja heasüdamlikku inimest, kes oli tähelepanelik kaasinimeste, eriti noorte vastu, ja tunnen tõsist kahju, et meie koostöö nii napiks jäi.

Erna Sööt. Temaga oli mul isiklike kokkupuuteid vähe. Mäletan teda vaid mõnelt koosolekult – alati korrekselt riides, tasakaaluka käitumisega, väljapeetud, näol enamasti tagasihoidlik naeratus. Samasugused, väga korralikud, otse kalligraafilise käekirjaga olid ka tema käsikirjalised kirjutised. Kindlasti oli temagi tubli töötaja ning oma sektori-kaaslaste suur autoriteet ja asjalik nõuandja.

Edasi tahaksin põgusalt peatuda mõnel neist, kellega jagasime niihästi töömuresid kui ka sektoriruumi enne eesti keele sektori moodustamist. Esimestel aastatel PTUI pedagoogika ja psühholoogia sektoris ei kujunenud allakirjutatule mitte üksnes headeks kaastöötajateks, vaid ka headeks koostöötajateks Leo Villand ja Juhan Sõerd, hiljem, eesti keele, kirjanduse ja ajaloo sektori päevil lisandus neile Kalju Leht. Tagantjärelegi hindan kõrgelt toona üsna tavaliseks peetud norimist üksteise seisukohtade kallal: vääratasi valminud käsikirjades, niihästi väitekirjapeatükkides kui ka lühikirjutistes, toodi esile hulganisti, armuta, kuid selles polnud mahategevat õelust, pigem sooviti ebakoh-tadele osutamiseга tööd paremaks teha. Niisugune koostöövalmidus ning aus otse-ütlemine ja argumenteeritud arutlemine jätkus nooremate kolleegidega hiljem loodud emakeeledidaktika sektoris, olid siis ühistööks iga aasta lõpus nõutavad põhjalikud teadusaruanded või õpikukäsikirjad. Töökaaslaste seast eesti keele, kirjanduse ja ajaloo sektoris ei saa soojustundega nimetamata jätta sellal laborandina tööle asunud (hiljem kirjandusõpetuse alal pedagoogikakandidaadiks väidelnud) Anne Nahkurit, tähelepane-likku, osavõtlikku ja abivalmis inimest, kes korda majja ja lilli lauale tuues lõi töö-ruumidessegi kodutunde.

Oma lähedasemaid kaastöötajaid hilisemast ajast on paari lausega iseloomustada raskem. Objektivseimas järjestuses (tähestikulises järjereas) seisab esikohal Kersti Kaldma – näiliselt omapead kõndiv kass, kuid alati agaralt kollektiivi huvides toimiv; otsekohene, oma mõtteid keerutamata väljaütlev, sealjuures vahel terav, salvavgi. Sektorijuhataja seisukohalt mõnikord oma selleaegse täieliku kompromissitusega pisut tülikaski, kuid inimene, kes oma lubadusi alati täitis ja kelle peale võis kindel olla, et ta alt ei vea.

Tiit Päeva, meie ainukese koosseisulise mehe tegutsemisaeg instituudis jäi nii napiks, et ei lubanud tal ennast teadustöös kuigivõrd teostada. Targa, paljulugenu ja paljust huvitunud inimesena huvitav vestluskaaslane, kuid sedavõrd kinnine, et pikemat juttu alustas ise vaid harva. Enam vaikne töötaja kui ise algataja, ettevõtja.

Epp Rebane – näiliselt kaine ja asjalik inimene, kes sisimas oli ometi väga südamlük ja elas teiste muredele kaasa, samas oma südamevalu vaid endale hoides. Juba esimestel instituudiaastatel tuli ilmsiks Epu väga hea pedagoogilis-metoodiline vaist. Töösse suhtus vastutustundega; võttis arvesse kaaslaste soovitusi ja hinnanguid, kuid mitte tormeldes ja uisapäisa, vaid järelemõtlevalt ja kaalutletult.

Ene Sepast korrektsemat, hoolikamat ja täpsemat töötajat on ilmselt raske leida. Ta võinuks oma töökuse ja tahtekindlusega teaduses üsna kaugele jõuda, takistuseks sel teel vaid üleaurne enesekriitilisus. Väliselt tagasihoidlik, diskreetne, kõiges mõõdupidav, ometi inimene, kes ei taganenud oma veendumustest ega lasknud oma arusaamu kõrvalseisjaist mõjutada.

Salme Unt, hariduselt algklassiõpetaja ja ehk seetõttu rohkem metoodik kui teadus-töötaja, kes sooviga õpetust mitmekesistada mõttes välja ja eksperimenteeris huvitavaid lastelähedasi töövõtteid. Ettevõtlik ka tööväliselt, alati heatujuline, valmis mida tahes põnevat organiseerima.

Kai Võlli, tüüpiline kaljukits, kes tundis vastutust kui mitte kõigi, siis vähemalt paljude asjade eest ja püüdis ikka ebakohti abivalmilt parandada; ei rahuldunud pisiprobleemide kui tahes põhjaliku töötusega, vaid püüdis haarata alati rohkemat. Kõige uuega kaasa minnes soovis ikka ja alati ka ise uut, originaalset luua. Tohtu töökus ja piisav enesekindlus olid edu eelduseks paljudes ettevõtmistes.

Oleksin ülekohtune, kui ma ei meenutaks meie sektori ametlikke abilisi – laborante. Nende seas oli noorukesi, äsja keskkoolilõpetanuid, kes tulid saama lühiajalisi töökogemusi, et seejärel minna edasi õppima. Nii saidki lauatenisehuvilisest ja pisut ujedast ning sageli punastavast Kaja Kreegist ning arukast, kõigest huvitatud, kuid pisut iseteadvast Tiia Tappost filoloogiatudengid. Tulid ka juba diplomeeritud filoloogid, kes mõistagi ei saanud kaua rahulduda abitöötaja staatusega, vaid leidsid peagi endale sisukamad töökohad – tubli ja töökas Anu Ilus ning perenaiselikult, lausa emalikult sektori töötajate heaolu eest hoolt kandev Kirsti-Ann Alvin. Ülle Värvimann-Tarum – laborandina kiiresti haarav ja tegutsev töötaja, andekas, pisut boheemitsev noorluuletaja – lõpetas Tartu ülikooli eesti filoloogia osakonna kaugõppes PTUIs töötamise ajal ning sai lühikest aega maitsta ka teaduripõlve. Osa emakeelsektoris laborantidena alustanud – Ene Sepp, Epp Rebane ja Kersti Kaldma – jäid PTUIsse lõpuni, asutuse likvideerimiseni.

Meeldivad koostöösuhted ulatusid väljapoole instituutigi. Mõnda aega huvitusid mittekoosseisuliste teaduritena sektori tööst õpetajad Virgi Jalakas ja Ly Madisson, kellede sulest ilmus tol perioodil mõni artikkelgi, kuid rohkemaks ei andnud koolikoormus mahti. Päris omainimene oli emakeelsektoris Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi metoodik ja kabinetijuhataja Viivi Rukki, arukas, oma töösse kiindunud, tähelepanelik ning vist küll kõigi õpetajate poolt lugupeetud inimene. Emakeele õppekirjanduse komisjoni päevist tahaksin tänuliku sõnaga meelde tuletada eelkõige Tiia Ereltit, kellelt saime tulusat õigekeelsusnõu, ning Mati Hinti, kelle taotluste ja soovitude kohaselt püüdsime vähendada lõhet keeleteaduse ning kooliõpetuse vahel; tegevõpetajaist oli sellal sagedasemaid ja hoolikamaid uue õppekirjanduse retsensente Juta Anepajo. Tundsi end ühist huvide nimel tegutsevat ka haridusministeeriumiga: minister Ferdinand Eisen suhtus väga soosivalt kõigesse, mis seotud emakeele õpetamisega, ning hea läbisaamine oli meil samuti Harald Reinopi, Aita Talviste, Eha Margi ja enamiku teistestegagi.

(Nimeloetelu on saanud üsna pikk, kummatigi paljud seekord nimetatamata jäänud. Nime puudumine ei tähenda tegude tunnustamatust. Küllap teinekord ja teistsugustes seostes nimetatakse nimepidi kedagi teist.)

PTUID – pedagoogika uurimise instituuti – ei ole enam ammugi. Mis on saanud toonastest emakeeleõpetuse uurijaist, kus töötavad kunagise emakeelemetoodika sektori töötajad täna?

Neist, kes järele jäid, on enamik nii või teisiti emakeeledidaktika ja koolieluga seotuks jäänud. Ene Sepp on bakalaureusekooli eesti keele õpetaja. Tiit Päeva ja käesolevate ridade autor õpetavad Tallinna Pedagoogikaülikoolis tulevasi eesti keele õpetajaid; algklasside emakeeleõpetuse uurijaist ja õppekirjanduse loojaist töötas samas asutuses kaua tänane emeriitprofessor Eha Hiie ning jätkab praegugi Lillian Kivi; oma kultuuriloo loengutega on üliõpilaste seas populaarne väsimatu Leo Villand. Kersti Kaldma, Epp Rebane ja Kai Võlli jätkasid pärast pedagoogika uurimise instituudi likvideerimist tööd uue õppekava loomisel ning on tänaseks Riigi Kooliameti kaudu jõudnud tagasi Tõnismäele, nüüd aga juba haridusministeeriumi töötajadena.



Mõni aeg tagasi – 5. detsembril 1998 – täitus veerandsada aastat PTUI eesti keele metoodika sektori loomisest. Sirvisime sel puhul kroonikat, mida sektor pidas oma loomispäevast alates instituudi lõpuni. Siin sisaldub see osa sektori tööst, mis jäi välja-poolle ametlikke tööaruandeid: selles peegelduvad (mõnes osas ehk üksnes oma kollektiivi liikmeile mõistetavalt) mineviku olud, ühe sektori rõõmud ja mured, peegeldub üsna suur osa kõigi meie elust. Ehk just neilt lehekülgedelt saab kõige enam selgeks, et hea kollektiiv ei teki üksnes üht tööruumi jagades või samateemalisi probleeme käsitledes. Küllap liitsid meid omavahel ja meie sektorit teiste ptuilastega laupäevakud, mil õue riisudes ning ühtesid ja neidsamu telliseid kord ühte, kord teise paika tassides rõõmustasime üheskoos tärkavate tsillade üle ja pärast kohe koju ei kiirustanud, vaid jätkus enamasti aega pisipeoks, kuid ka suvine või hilissügisene maarahva abistamine, ükskõik kas Pikknarmes juurvilja kõblates ja heina vedades, Kuimetsas kartulivõtul, Valtus õunu korjates või veel kusagil mujal. Talvel käisime üheskoos Loksal ja Keilas suusatamas ning seejärel saunamõnused ja õlut maitsmas. Ei olnud regulaarsed kohtumised Leedu sõsarinstituudigagi üksnes tõsiteaduslikud konverentsikõnelused ja asjalikud arutluspäevad, vaid siia mahtus sportimist ja pidutsemist, laulu, tantsu ning nalja. Ei näärid ega naistepäev, töökaaslaste sünnipäevad ega kraadikaitsmised jäänud kunagi ühise tähistuspeoga märkimata; PTUI aastapäevapidustusteks, kui kollektiiviga liitus endisi töötajaid ja külalisi, jäi instituudi “sammassaal” kitsaks. Eesti keele sektor oli alati valmis organiseerima ja korraldama, aitama võileibu teha ning osalema nõupesu-brigaadis, ja püüdis juubelpidustustesse tuua ka midagi senisest teistlaadset, oli see siis Liidu (Aliide Kulgevee) ülistuslaul või sektori suure sõbra Sassi (Aleksander Saviku) sünnipäevaõnnitlus, kus kõik sõnad algasid s-tähega. Olid meil oma n-õ mittekoo-seisuliselisedki pidude alal, eeskätt instituudi teadussekretär Hanno Isok.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut oli hea kollektiiv, ja mitte üksnes teemakohast uurimistööd tehes. Töö rakenduslik laad ning paljud ühised ettevõtmised löid pinna meeldivaks isiklikuks lävimiseks. Mõistagi ei võtnud kõik ja alati ühtviisi osa kõigest. Mõistagi võidakse öelda, et tagantjärele vaadates ununeb kõik halb ja mäletatakse üksnes kaunist. Kindlasti on tõtt selleski. Kuid tänini püsivad head suhted kinnitavad kirjapandut: nüüd, aastaid hiljem, on niihästi rõõmsatel kui ka kurbadel päevadel, nii juubilare õnnitlemas kui ka lahkunuid saatmas ikka kohal paarkümmend endist kolleegi.

VIIDATUD KIRJANDUS

1. Ehala, M. 1997. Eesti keele struktuur: Õpik gümnaasiumile. Künnimees.
2. Hiie, E. 1966. Õpilaste iseseisev töö algklassides. (PTUI väljaanne nr 27.) Tallinn: Valgus.
3. Kaldma, K. 1984. Emakeele jaotusmaterjalidest. – Rmt: Kool ja emakeel: Metoodilisi juhtjooni. Tallinn, lk 92–96.
4. Keeleõpetus ja -korraldus 1980. – Keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine. – Nõukogude Kool, nr 1, lk 13–34.
5. Kool ja emakeel: Metoodilisi juhtjooni. 1984. Koost V. Maanso. Tallinn.
6. Maanso, V. 1966. Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V–VIII klassis. (PTUI väljaanne nr 23.) Tallinn: Valgus.
7. Maanso, V. 1982. Kasvatusest keeletunnis. – Rmt: Emakeeleõpetuse küsimusi VII. Tallinn: Valgus, lk 8–34.
8. Maanso, V., Sepp, E., Tamm, L., Unt, S. 1976. I–IV klassi õppekirjanduse leksikast ja õpilaste sõnavarast. – Rmt: Pedagoogikateaduselt koolipraktikale: Õpetamise metoodika. Koost E. Noor. Tallinn, lk 47–63.
9. Maanso, V., Võlli, K. 1975. Töövihik emakeeleõpetuses. – Rmt: Töövihik koolis. Koost O. Nilson. Tallinn, lk 95–153.
10. Maanso, V. (koost) 1973. Metoodiline juhend IV–VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks: Projekt. Tallinn: HM.
11. Oskussõnu 1987 – Eesti keele oskussõnu vene-, inglise- ja saksa keelsete vastetega: Abimaterjal emakeeleõpetajale. Koost Ü. Tarum. Tallinn.
12. Projektid 1969 – Eesti keele programmi projektid. Tallinn.
13. Probleeme ja teemasid pedagoogiliseks uurimistööks. 1960. (PTUI väljaanne nr 1.) Tallinn.
14. Põhikooli eesti keele käsiraamat. 1992. Koost K. Kaldma. Tallinn: Koolibri.
15. Randmäe, H. 1968. Lugemispalade käsitlemine 2. klassi eesti keele tundides. (PTUI väljaanne nr 32.) Tallinn: Valgus.
16. Rebane, E. 1984. Eesti keele õppekomplekti teoreetilisi ja praktilisi probleeme. – Rmt: Kool ja emakeel: Metoodilisi juhtjooni. Tallinn, lk 83–91.
17. Remmel, N. 1962. Ortograafia küsimustest. – Rmt: Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi III. Koost V. Ordlik. Tallinn: ERK, lk 43–75.
18. Remmel, N. 1971. Eesti keel õpilase pilguga. Tallinn.
19. Sepp, E. 1979. Keskastme õpilaste kirjandileksika arengust. – Rmt: Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. Tallinn, lk 82–89.
20. Sööt, E. 1965. Eesti keel 1. klassis II poolaastal: Metoodiline käsiraamat õpetajale. Tallinn: PTUI, HM.
21. Valgma, J. 1962. Liitsõna ortograafiast, teooriast ja õpetamise metoodikast. – Rmt: Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi III. Tallinn, lk 74–136.
22. Valgma, J. (koost) 1963. Interpunktsooni metoodika küsimusi. (PTUI väljaanne nr 13.) Tallinn: HM, PTUI.
23. Villand, L. 1966. Sõnastusvigade liigid ja ravi. (PTUI väljaanne nr 26.) Tallinn: Valgus.
24. Villand, L. 1975. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn: Valgus.
25. Õppetekst 1979 – Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. Toim V. Maanso, J. Mikk. Tallinn.

VIIVI MAANSO
töötas PTUIs 1.01.1960–31.01.1989
ning oli eesti keele metoodika sektori juhataja
5.12.1973–31.01.1989

ÕPILASTE ISESEISEV TÖÖ PTUI UURIMISPROGRAMMIS

PÕGUS TAGASIVAAD

Üks kollektiivne ja kompleksne uurimisteema omaaegse Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi (PTUI) 1964.–1974. aasta tööplaanis oli “Õpilaste iseseisva töö aktiveerimise meetodid 8klassilises koolis”, mida juhendas instituudi direktor Osvald Nilson. Liitusin grupiga 1965. aastal, uurimaks iseseisva töö rakendusvõimalusi füüsikatundides. Uurimisrühma ülesanne oli välja töötada õpilaste iseseisva töö (ÕIT) süsteem, mida oleks võimalik 8klassilises koolis kiiresti kasutusele võtta. Selleks tuli

1) õppeaineti kindlaks teha ÕIT osa ja koht õppeprotsessis ning õppetundide struktuuris, et tagada ainekavade nõuete täitmine; selgitada tingimused ÕIT oskuste ja vilumuste kujundamiseks;

2) koostada didaktilised vahendid ÕIT süstemaatiliseks kasutamiseks ja kontrollida katseliselt nende efektiivsust;

3) töötada välja ÕIT korraldamise meetodika.

60. aastatel oli ÕIT problemaatika ülipopulaarne. Peale Moskva tegeldi sellega tõsiselt Kaasanis, Tšeljabinskis ja paljudes teistes kohtades. Eestis töötas paralleelselt kaks iseseisva töö uurimisrühma: TRÜ pedagoogikakateedri juures Inge Undi juhendamisel ja PTUIs. ÕIT teemal ilmus hulgaliselt väitekirju; doktoriväitekirja pidasid silmas ka Inge Unt ja Osvald Nilson. Tekib paratamatult küsimus: millest selline suur huvi iseseisva töö vastu?

Ametlikult põhjendati teema valikut teaduse ja tehnika kiire arenguga, vajadusega ette valmistada hulgaliselt kvalifitseeritud spetsialiste, kes on võimelised ilmutama loovust, iseseisvalt omandama uusi teadmisi ning kiiresti kohanema muutuvate tingimustega. Põhjendus on igati asjalik, kuid miks teadlaste ja töötajate hea ettevalmistamise vajadus just siis nii teravalt esile kerkis.

60.–70. aastatel toimunu (hariduse sisu moderniseerimine, uute õppemeetodite otsingud jm) saab märksa mõistetavamaks kahe tolaeegse suurriigi – USA ja NSV Liidu – haridussüsteemide konkurentsi taustal. USAs kritiseeriti kehtivat riiklikku haridussüsteemi koolis antava keskpärase hariduse pärast ja kavandati selles ka muudatusi. Ameeriklasi häiris, et NSV Liidus valmistati aastas ette 80 000 inseneri ja teadlast Ameerika 30 000 vastu. Uurimused näitasid, et venelaste ettevalmistuse tase ei ole ameeriklaste omast madalam. Venelaste edusammud kosmonautikas (sputniku lennutamine 1957 ja Juri Gagarini kosmoselend 1961) näitasid küllalt veenvalt, et kartused ei olnud asjatud. See kiirendas muudatusi Ameerika haridussüsteemis. Nõuti prioriteetide kohest läbivaatamist, loodusainete, matemaatika ja võõrkeelte osa suurendamist õppekavades ning tulemuslikumat õpetamist. Koostati uued keemia-, füüsika- ja bioloogia-programmid, rajati õpetajate ümberõppesüsteem. Uute ainekavade ning õppematerjalide koostamisse kaasati tuntud teadlasi, psühholooge ja õpetajaid. Mis puutub füüsika õpetamisse, siis töötati välja spetsiaalne uurimuslik füüsikakursus PSSC (*Physical Science Study Committee*), mis pidi senisest rohkem arendama õpilaste loovvõimeid. Ainuüksi füüsika õpetamise ümberkorraldamiseks kulutati sadu miljoneid dollareid.

Hariduse moderniseerimist USAs jälgiti NSV Liidus väga tähelepanelikult. Muudatusi füüsika õpetamises sõitis kohapeale uurima üks pärastistest pedagoogikaakadeemia

juhtidest V. Razumovski, kes tegi nähtust põhjaliku ülevaate (Razumovski 1973). Selles osutati erilist tähelepanu põhimõtelistele küsimustele, juhtideedele. Kiiresti tõlgiti vene keelde USA uued füüsikaõpikud (1. tr 1965) kõige sinna juurde kuuluvaga (laboratoorsete tööde juhendid, ülesanded, meetodilised juhendid õpetajale).

NSV Liidus tunti suurt huvi ka ameerika psühholoogide ja pedagoogide tööde vastu õpilaste loovvõimete arendamises. Ameeriklaste uurimused näitasid, et asjaomaste harjutustega on võimalik loovvõimeid arendada. Erilist huvi pakkusid sellekohased juhised ja meetodilised töötlused. Sellega on suuresti seletatav ka J. Bruneri tööde tõlkimine vene keelde. Oli ilmne, et ameeriklastega konkurentsiks püsimiseks tuleb ennekõike tõsta õppeprotsessi efektiivsust õpilaste tunnetustegevuse aktiivistamisega. Siit ka suur tähelepanu õpilaste iseseisvale tööle.

Kuna Eestis oli õpilaste iseseisvat tööd juba varem küllaltki põhjalikult uuritud (Johannes Käis jt), oli töövihikute koostamise ja kasutamise kogemus, leidis rohkesti asjakohast kirjandust, siis paistiski esmapilgul uurimisülesanne suhteliselt lihtne olevat. Pealegi ilmus Inge Undi monograafia "Õpilaste iseseisev töö tunnis" (Unt 1966), mis aitas selgusele jõuda päris mitmes põhiküsimuses. Probleemi süvenemisel selgus aga, et teoreetiline ettevalmistus (seda ennekõike pedagoogilises psühholoogias ja didaktikas) on puudulik. Selgus, et isiklik õpetamiskogemus, mille tähtsusest nii palju räägitakse, ei pruugi alati soodustada probleemide lahendamist.

Ei saa luua efektiivset õpilaste iseseisva töö süsteemi selge ettekujutuseta sellest, kuidas omandatakse teadmisi, oskusi ja vilumusi, kuidas arenevad õpilased vaimselt jne. Iseseisva töö uurimiserühmal puudus ühtne õpiteooria, mille alusel tööde süsteem üles ehitada. Tahtmata olla ülekohtune teiste liikmete vastu, peab siiski tunnistama, et vähemalt uurimuse esimesel etapil lähtus igaüks oma kodukootud õpiteooriast, mis suuresti tugines isiklikele õpetamiskogemustele ning siit-sealt omaks võetud põhitõdedele. Iseseisva töö teooria väljatöötamiseks kavatses instituudi direktor luua spetsiaalse sektori, mis jäi aga loomata, sest ei leidunud piisava ettevalmistusega teadureid, kes naeruväärselt madala palga eest oleks võtnud endale nii raske ja vastutusrikka ülesande.

60. aastatel omandasid üha suurema tunnustuse L. Vögotski ja A. Leontjevi töödele tuginevad vaimsete talitluste etapilise omandamise teooria (P. Galperin, N. Talõzina) ja õpitegevuse teooria (D. Elkonin, V. Davõdov), mis aitasid paremini mõista õppeprotsessi. Vaimsete talitluste etapilise omandamise teooria järgi saab uus vaimne toiming alguse vastavast välisest (materiaalsest või materialiseeritud) tegevusest ning selle omandamiseks tuleb läbida mitu etappi. Toimingu kujunemisel on oluline, milline on orienteeriv alus (kas konkreetne või üldistatud, täielik või osaline) ja selle saamisviis. P. Galperini õpiteoorial on omad puudused ja seda ei saa vaadelda mingi monomeetodina, kuid õpilaste iseseisva töö süsteemi loomisel on sellest palju kasu.

Iseseisva töö uurimise käigust PTUIs ja selle tulemustest ei ole siinkohal mõtet pikemalt rääkida, sest need on kokku võetud Osvald Nilsoni venekeelses monograafias "Õpilaste iseseisva töö teooria ja praktika" (Nilson 1976). Monograafia on tähelepanuväärne ennekõike selle poolest, et annab põhjaliku ülevaate töövihikute kasutamisest nii Eestis kui ka mujal maailmas. Töö ilmus vene keeles kahel põhjusel: 1) et laiemalt tutvustada PTUI uurimistöö tulemusi, mis edaspidise töö plaanamise ja finantseerimise seisukohalt oli küllaltki oluline; 2) et uurimistöö juhendaja võiks selle alusel taotleda doktori-kraadi. Kahjuks loobus O. Nilson kraaditaotlemisest, olgugi et suur osa uurimiserühma liikmeist kaitses iseseisva töö teemal edukalt kandidaadikraadi. Ettenägeliku inimesena sai O. Nilson hästi aru, et tõrgete korral dissertatsiooni kaitsmisel (doktoriväitekirjade

korral olid igasugused sekeldused tavalised) võib kõige suurema staažiga uurimisinstituudi direktor kohta kaotada. Teiselt poolt ei leidnud monograafia üleliiduliselt oodatud soodsat vastuvõttu. Peamine põhjus seisnes selles, et monograafia ilmumine jäi hiljaks. Õpilaste iseseisva töö kohta oli üllitatud juba hulgaliselt uurimusi (I. Lerner, N. Polovnikova, P. Pidkasištõi jt), kaitsitud mitu doktoridissertatsiooni ning esialgne suur huvi teema vastu hakkas kaduma. Üleliiduline lugeja jäi ükskõikseks töövihikute vastu, millest monograafias palju räägiti, sest vene koolidesse need puhtmajanduslikel põhjustel ei tulnud. Monograafia saanuks kindlasti suurema tähelepanu osaliseks, kui see sisaldanuks selgepiirilist iseseisva töö teooriat, mida pealkirja järgi võinuks oodata.

Igale tööle on alati võimalik midagi ette heita ja puudusi võib leida ka Osvald Nilsoni monograafias. Autori enda puudus on kindlasti ka see, et ta kas ei osanud või ei tahtnud ennast üleliiduliselt nähtavaks teha. Üleliidulistest nõupidamistest hoidus ta võimaluse korral kõrvale ning võttis sõna vaid siis, kuis see möödapääsmatu oli. Didaktikanõupidamisi pidas ta ühe ja sama seltskonna demonstratsiooniesinemisteks eri kohtades. Mängureegleid tundmata oli sõnavõtmine seda laadi nõupidamistel küllaltki riskantne. Ei ole siis ime, et didaktikute hulgas Osvald Nilsonit peaaegu ei tuntud.

Muidugi oli see Osvald Nilsoni enda asi, kas taotleda doktorikraadi või mitte. Juhtum kinnitab vaid tõsiasja, et doktorikraadi taotlemine pedagoogikas väljaspool Eestit ei sõltunud ainuüksi töö sisust. Ja ikkagi on sellest puhtnimlikult kahju, et uurimistöö ei jõudnud oma loogilise lõpuni. Minu sügava veendumuse kohaselt oli PTUI-I Eesti hariduselus märkimisväärne roll. Sellest kahjuks ei räägita, kui palju agarate ametnike algatatud kahtlase väärtusega ettevõtmisi PTUI ära nullis või need õigesse rööpasse suunas. Selleks vajalikku asjatundlikkust ja ettenägelikkust oli Osvald Nilsonil piisavalt.

Mõnedki ministeeriumi ametnikud ja õpetajad on avaldanud pahameelt selle üle, et nii lihtsa küsimuse uurimiseks, nagu on seda ÕIT, kulutatakse nii palju aega ja raha. Küsiti ja ilmselt küsivad paljud ka praegu: mida on seal nii väga uurida? On üldteada, et kui inimesel pole mõnes valdkonnas teadmisi või on need napid, siis ei ole tal selles valdkonnas ka probleeme. ÕIT puhul kehtib see nii küsija kui ka tegija kohta. Ennekõike teadmiste nappusega on seletatav, et uurimisrühm võttis endale ülesanded, mille lahendamiseks tuli aega juurde nõutada. Kuid asjal on ka teine külg. Peale plaanilise töö tuli instituudi teaduritel täita rohkesti plaaniväliseid ülesandeid (osalemine ministeeriumi komisjonide töös, koolide inspekteerimine, loengud õpetajatele, artiklite kirjutamine jpm). Eneseharimise seisukohalt oli see äärmiselt kasulik töö, kuid mõnigi kord kippus see põhitööd segama.

Minu arvates oli ÕIT uurimine Eestis 60.–70. aastatel vägagi viljakas ja seda kas või juba seetõttu, et uurimistöö tulemused jõudsid õppematerjalide kaudu koolidesse. Inge Undi ja Osvald Nilsoni monograafiad on hea kokkuvõtte tehtust ning ühtlasi lähtematerjal uutele uurimustele. Viimaste vajaduse tingib tegelik koolielu ise.

PROBLEEMÖPPE PROBLEEME

ÕIT süsteemi loomine ja rakendamine eeldas probleemõppe kasutamise võimaluste uurimist. Probleemõppe ehk avastusliku õpetamise/õppimise peamine iseärasus on teatavasti uute teadmiste ning tegevusviiside omandamine teoreetiliste ja praktiliste probleemide lahendamise kaudu. Endises NSV Liidus tekkis suur huvi probleemõppe vastu koos iseseisva töö buumiga 60.–70. aastatel. Aktuaalseks muutusid J. Dewey, J.-J. Piaget, J. S. Bruneri, W. Okoni jt sellekohased tööd. Sel ajal ilmus ka vene autoritelt

(peamiselt mõtlemisprotsesse uurivatelt psühholoogidelt A. Matjuškinilt, T. Kudrjavitsevit) arvestavaid monograafiaid, mis võimaldasid paremini mõista probleemõppe olemust ja selle kasutamise vajalikkust mõtlemise arendamisel. Eestis tegeles sel ajal probleemõppe küsimustega põhjalikumalt Inge Unt. Probleemõppest räägiti tol ajal palju, olgugi et enamik rääkijaid ei mõistnud päris hästi selle olemust. Eesti õpetajad vaatasid probleemõppe ümber toimuvat kui õppemeetodite uuendamise järjekordset aktsiooni, mis peagi vaibub. Paraku nii see ka juhtus.

Nüüd, ühenduses üleminekuga põhikooli ja gümnaasiumi uuele õppekavale, on orienteeritus probleemidele saanud normatiivseks seisukohaks; nüüd on kasulik ja vist ka vajalik peatuda pikemalt sellel, mis seoses probleemõppega tuli lahendada 60.–70. aastatel. Ennekõike tuli leida vastus küsimustele, milleks ikkagi on vaja probleemõppelist lähet ja milline on seos traditsiooniliste õppemeetoditega.

Traditsiooniliste õppemeetodite kriitikast justkui järeldub, et nüüdiskoolis tuleb valdavalt kasutada probleemõppelisi menetlusi. Teiselt poolt näitab praktiline koolitöö, et ka traditsiooniliste õppemeetoditega saavutatakse suurepäraseid tulemusi. Rahvusvahelise mainega pedagoogikateadlane K. Frey, kelle tööd projektõppe valdkonnas on meilgi tuntud, on ühes oma töös (Frey 1990) probleemse (avastusliku) õppimise kohta öelnud:

- avastuslik õppimine on kütkestav õpimeetod, mille abil õpilased arendavad oma ettekujutusi loodusteaduslikest fenomenidest, treenivad probleemide lahendamist, avastavad uued mõtlemisteed ja töötavad välja oma heuristikud;
- pühapäevakõneluses on kõik õpetajad vaimustatud avastusliku õppimise pooldajad, praktilises töös tekib neil aga hulgaliselt probleeme;
- õpilaste lahendused on õpiku omadega võrreldes enamasti poolõiged, mistõttu need on õpetajale raskesti vastuvõetavad;
- me ei loo endale illusioone avastusliku õppimise laialdase kasutamise suhtes.

Probleemõppe visa juurdumine meie koolidesse on osaliselt seotud euroopaliku lähenemisega haridusele ja õppimisele. Euroopalikus hariduses on alati oluliseks peetud teooriate omandamist, deduktiivset lähenemist õppimisele. Traditsioonilise deduktiivse meetodi korral tuleb õpilastel ennekõike omandada teooria ning seejärel kasutada teoreetilisi seisukohti praktikas. Vastupidiselt sellele on ameerikalikus lähenemises esmatähtis pragmatism, õpilaste kogemuse rikastamine, mida on vaja, et saavutada tööalane ja sotsiaalne kompetentsus. Õpilased saavad mingis valdkonnas praktilisi kogemusi, lahendavad probleeme, teevad järeldusi ja teoreetilisi üldistusi. Ameerikalikus lähenemises on viimasel ajal suurenenud teooriate osa, euroopalikus aga õpilaste praktiline kogemus (vt Lindgren, Suter 1994).

Traditsiooniliste või probleemõppemeetodite eelistamisest on mõtet rääkida vaid siis, kui on ära näidatud kriteeriumid, mille järgi nende efektiivsust hinnata. Niisugused kriteeriumid peaksid olema

- õpitulemused (saavutatud eesmärgid) ja nende kvaliteet;
 - õpiaeg ja muud tingimused, mida on vaja tulemuse saavutamiseks.
- Õpitulemuse tuleks vaadelda kahest aspektist:
- teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamine;
 - nihked vaimsete võimete arengus.

Probleemõppe propageerijad väidavad, toetudes sellekohastele uurimustele, et õppematerjali probleemse omandades kasutavad õpilased uusi teadmisi ja tegevusviise uutes tingimustes paremini, sest nad on omandanud üldisemad teadmised ja tegevuse printsiibid. Probleemõppe oponendid tõestavad omakorda, et traditsiooniliste meetodite

täiustamisega võib saada samad või isegi paremad tulemused. Küsimus on vaid selles, kummal juhul saavutatakse tulemus kiiremini. Kui erinevus on vaid selles, et ühel juhul tekitatakse probleemituatsioon ja sõnastatakse probleemid, teisel juhul seda aga ei tehta, vaid asutakse kohe valmis teadmisi edastama ja omandama, siis esimesel juhul omandatakse kiiremini, kuna tegevus on rohkem motiveeritud.

Õppematerjali probleemne omandamine sõltub oluliselt välise abi määrast. Suure abi korral on õppematerjali probleemne omandamine kestuselt enam-vähem sama kui mitte-probleemne, sest mõlemal juhul on tegemist reproduktiivse tegevusega. Väikese välisabi korral on omandamine pingelisem, kuid see-eest pikaajalisem. On ilmne, et kui eesmärk on omandada teadmisi, oskusi ja vilumusi, siis on traditsioonilised õppemeetodid omandamise kerguse ja kiiruse seisukohalt probleemõppemeetoditest efektiivsemad. Igas õppeaines on teemasid, mille probleemne käsitlemine oleks tõepoolest õpiaja raiskamine. Oskuste ja vilumuste kujundamisel, kus oluline osa on harjutamisel, on traditsioonilised õppemeetodid asendamatud.

Probleemsuse tekitamist tuleb vaadelda kui võimalikku ja sageli ka vajalikku etappi uute teadmiste ning tegevusviiside omandamisel. Sellele etapile järgnevad teadmiste kinnistamine ja süstematiseerimine, toimumisviiside harjutamine, milles prevaleerivad traditsioonilised õppemeetodid. Kõigele lisaks peavad õpilased õppima ka valmis teadmisi omandama. Neid oskusi on neil vaja nii koolis kui ka pärast kooli igapäevaelus ja enesetäiendamisel.

Kui eesmärgiks seatakse õpilaste tunnetusvõimete, sealhulgas loovvõimete arendamine, siis ei saa tekkida mingit kahtlust probleemõppemeetodite efektiivsuses. Seega ei ole probleemõppemeetodid alternatiiviks traditsioonilistele õppemeetoditele. Probleemõpe ei välista, vaid isegi eeldab seletava-illustreeriva õpetamise kasutamist. Küsimus taandub sellele, kuidas erinevad õppemeetodid konkreetsete teemade käsitlemisel otsustavalt ühendada.

Probleemõppe senisest märksa laiemaks kasutamiseks eesti koolides tuleb ennekõike revideerida paljusid meie endi arusaamu haridusest ja õpetamisest. Peame tunnistama, et loovvõimeid ei saa taandada eruditsioonile. Lähtuvalt euroopalikust haridusarusaamast on meie kool püüdnud kujundada erudeeritud inimest, kellel on sügavad teadmised paljustest valdkondadest. Teadmisi on probleemide nägemiseks ja lahendamiseks muidugi vaja, kuid nad ei kompenseeri iseseisva, paindliku ja kriitilise mõtlemise, ideede genereerimise võime jpm puudumist. Võimete arendamine eeldab adekvaatset tegevust.

Eelöelduga seondub arusaam, et enne tuleb õpilastel kujundada teadmiste süsteem ja vajalikud oskused, alles seejärel on võimalik kasutada probleemõppemeetodeid. Selle arusaama järgi tuleb probleemõpet rakendada põhiliselt keskkoolis, põhikooliõpilastel ei ole probleemide nägemiseks ja lahendamiseks piisavalt teadmisi ega oskusi. Nimetatud seisukoht on sügavalt ekslik. Probleemituatsioonid luuakse selleks, et õpilased tunnetaksid uute teadmiste ja tegevusviiside omandamise vajadust ning probleeme lahendades need ka omandaksid. Probleemõppeelemente on võimalik ja vaja kasutada kõikides kooliastmetes. Psühholoogiast on teada, et inimese põhilised mõtlemisstruktuurid kujunevad tema elu esimese 15 aasta jooksul, edaspidi ta vaid suurendab nende struktuuridele toetudes oma kogemust. Kui see nii on, siis tuleb just põhikoolis pöörata erilist tähelepanu mõtlemise arendamisele, seega siis probleemide lahendamisele ning piirata õppematerjali mehaanilist omandamist. Vastasel juhul on probleemõppemeetodite kasutamine keskkoolis raskendatud.

Muutama peaks ka õpetajate õpetamis-/juhtimisstiil. Paljud oma aines tugevad õpetajad väldivad probleemõpet, kuna see sunnib muutma väljakujunenud õpetamisstiili. Probleemide lahendamine ei õigustavat ennast, niikuinii tuleb käsitletav õppematerjal üle rääkida, et õpilased seda mõistaksid. Õpetaja õpetamisstiil sõltub suuresti sellest, mille järgi tema tööd hinnatakse. Kui edaspidigi hinnatakse üksnes selle järgi, kuidas on õpilased omandanud nõutavad teadmised ja oskused, siis ei muutu õpetamises põhimõtteliselt midagi, kui palju probleemõppest ka ei räägitaks.

Pedagoogilisest kirjandusest võib mõnigi kord välja lugeda, et õpilastele on õpetaja autoritaarne juhtimis- ja õpetamisstiil vastunäidustatud, et igaüks neist tahab ise mõelda ja teha. Tegelikuses ei ole see kaugelki nii. Enamik õpilasi kohaneb kiiresti tähelepanule, reproduktiivsele mõtlemisele ja mälule orienteeritud õpetamisega. On üldteada, et mida arenenum on inimese jälgendamisvõime, seda lihtsam on tal õppida, seda paremaks õpilaseks teda peetakse, olgugi et tema vaimsed võimed ei pruugi kaasõpilaste omast suuremad olla. Kui õpilased ei ole harjunud juba algklassidest peale jõukohaseid probleeme lahendama, siis tekib neil paratamatult hirm raskemate ülesannete ees ning nad püüavad neid igati vältida. Siit on ka mõistetav, miks probleemõppemeetodid paljudele õpilastele ei meeldi. Probleemõpet süstemaatiliselt rakendades on õpilaste suhtumine ja tööstiil tõenäoliselt hoopis teistsugused.

Probleemõppemeetodite kasutamine nõuab õpetajalt sellekohast ettevalmistust, mida suuremal osal ei ole. Paljud õpetajad on avaldanud arvamust, et probleemõppe kasutamine ei valmista neile erilisi raskusi, sest kõrgkoolis on ju pedagoogikat ja psühholoogiat õpitud, kui vaid õpiaeg seda võimaldaks. Tegelikult nõuab probleemtundide andmine õpetajalt head ainealast ja didaktilis-metoodilist ettevalmistust. Kõrgkoolis saavad tulevased õpetajad küll vajaliku ainealase ettevalmistuse, kuid ei saa erinevate õppemeetodite kasutamise esmast kogemust. Selle kogemuse peab õpetaja omandama praktilises koolitöös katse ja eksimuse meetodil. Uurimused näitavad, et esimese viie aasta jooksul kujuneb noorel õpetajal välja oma arusaam õpetamisest, oma teooria, mille abil ta seletab kõiki pedagoogilisi nähtusi ja mida on hiljem suhteliselt raske muuta. Seega on kõrgkooli tegemata jätmisi hiljem raske millegagi korvata.

Probleemsuse printsiibi normatiivseks kuulutamisest üksi on õpetaja jaoks vähe, sest nimetatud printsiip on vaid orientiir, mis abistab õpetamise üldstrateegia väljatöötamisel. Probleemsuse printsiibi realiseerimise tehnoloogias ja metoodikas on õpetaja jaoks veel palju ebaselget. Suhteliselt palju on uuritud probleemõppe kasutamise võimalusi matemaatika, loodus- ja sotsiaalinete, kasinalt aga keelte ja kunstiainetes õpetamisel. Praegu ei ole selge, milliste probleemitüüpide lahendamiseks peaksid õpilased pärast ühe või teise õppeaine õppimist iseseisvalt toime tulema, kuidas õpetada neid looma ja kasutama heuristikuid, milline on probleemõppe ja traditsioonilise õpetamise otstarbekas suhe konkreetsete teemade õpetamisel jne. Sellest tingitult puuduvad spetsiaalsed didaktilised vahendid, mis abistaksid õpetajat õppematerjali probleemsel käsitlemisel. Probleemsuse printsiibi realiseerimine nõuab mahukat uurimistööd ja siinkohal võikski küsida, kes selle töö peab ära tegema. Kuna praegu pole PTUI-taolist asutust, kes vastutas kõikide tegemata tööde eest, siis otsest vastust küsimusele anda ei saa. Ilmselt ei saa probleemsuse printsiibi realiseerimise küsimustest vaikides mööda minna ei õpetajaid ettevalmistavad kõrgkoolid, õppekomplektide autorid ega õppematerjale väljaandvad kirjastused.

Ja lõpuks veel suurest ajakulust. Tõepoolest võtab nii probleemtunni ettevalmistamine kui ka selle andmine rohkesti aega, sest õpetaja peab küllalt detailselt ette kujutama tunni

käiku, ära arvama õpilaste mõtlemise loogika, valmistama ette abistavad ülesanded ja suunavad küsimused jpm. Probleemide lahendamiseks tuleb anda õpilastele piisavalt mõtlemisaega. Rohkesti aega kulub ka diskussioonideks. Kõigele sellele vaatamata on jutt suurest ajakulust tublisti ülepaisutatud. Enamasti räägivad ajanappusest õpetajad, kes kõikide tunnuste järgi ei ole üritanud ja nähtavasti ei üritagi probleemõpet rakendada. Hea tahtmise juures on võimalik õppetundides aega ratsionaalsemalt kasutada ning leida aega ka probleemide lahendamiseks. Iseküsimus on, millisel määral koolide omanäolised õppe- ja ainekavad arvestavad õpilaste mõtlemise arendamise vajadust. Probleemõppe kasutamine ühes või teises õppeaines sõltub nädalatundide arvust. Seepärast ei oska ma kuidagi seletada juhtu, kus reaalkallakuga klassis viiakse füüsika nädalatundide arv miinimumini (2 tundi nädalas), et õppekavasse lülitada kombeõpetus.

ÕPILASTE ISESEISVA TÖÖ SÜSTEEMIST

Õpilaste iseseisva töö mõistet kasutatakse pidevalt ja näib, et õpetajatele on selge, mida selle all mõista. See-eest didaktikud vaidlevad juba aastakümneid iseseisva töö sisu üle. Nimetatud mõistele on antud kümneid määratlusi. Selles kirjutises ei lisa ma olemasolevatele veel üht, vaid püüan selgitada oma seisukohta selles küsimuses, et jutt iseseisva töö süsteemist oleks mõistetavam.

Üldiselt peetakse iseseisvaks tööks õpilaste tööd, mille nad teevad kõrvalise abita. Kõrvalise abi puudumine on kindlasti üks iseseisva töö tunnus, kuid ilmselt mitte määrav. ÕIT mõistmiseks kasutagem Johannes Käisi abi, kes eristab ennekõike mõisteid *töö* ja *tegevus*. J. Käis kirjutab: "Kui tahetakse rõhutada just tööprotsessi, siis kõneldakse tegevusest; on aga mõtte põhirõhk tegevuse tulemusel, tarvitame sõna töö." (Käis 1935, 18.) J. Käis kasutab rohkem mõistet *isetegevus* ja määratleb seda järgmiselt: "Isetegevus on iseseisev, individuaalsete võimete ja huvidega kohandatud töö." (Samas, 21.) Seega on õpilaste iseseisev töö õpilaste tegevus, mis on suunatud mingi eesmärgi saavutamisele, aga mitte tegevuse organiseerimise ja läbiviimise vahend, nagu seda nii mõnigi autor on väitnud. Selles mõttes tuleb nõustuda Osvald Nilsoniga, kelle arvates "õpilaste iseseisev töö on õpitegevuse liik, mille korral õpilased täidavad õpetaja juhtimisel individuaalseid, grupi- ja frontaalseid ülesandeid, tehes seejuures vaimseid ja (või) füüsilisi pingutusi" (Nilson 1976, 78).

Õpitegevuse põhikomponendid on teatavasti õpiülesanne, ülesande lahendamiseks kasutatavad vaimsed ja praktilised toimingud ning enesehinnangu ja -kontrolli toimingud. Õpitegevuse vallandab ülesanne, kui õpilane on selle vastu võtnud. Siit ilmneb, et ÕIT süsteemi loomine tähendab sellise ülesannete süsteemi koostamist, mille lahendamise loodetakse saavutada seatud eesmärgid. Niisugune süsteem peab kaasa aitama teadmiste teadlikumale ja sügavamale omandamisele, ainealaste ning ainepiire ületavate intellektuaalsete ja praktiliste tegevusviiside (vaatlemine, kirjeldamine, katsetamine, tõlgendamine, tõestamine jt) valdamisele, õpilaste võimete ja isiksuseomaduste (aktiivsus, iseseisvus jne) arendamisele ning õpioskuste kujunemisele.

ÕIT süsteemi loomine eeldab iseseisvate tööde klassifitseerimist, mida võib teha mitmel alusel. Levinum on iseseisvate tööde tüüpide eristamine õpilaste iseseisvuse astme järgi. Kõige väiksem on õpilaste iseseisvuse aste retseptiivsete iseseisvate tööde korral (töö tehakse etteantud näidiste järgi) ja kõige suurem loovtööde korral. Üleminekul tegevuselt näidiste järgi loovtegevusele võib eraldada mitu vaheetappi. Nii võib vaadelda omaette iseseisva töö tüübina töid, milles õpilastel tuleb ülesandes antud toimumisviisi

(printsiiipi) veidi muudetud konkreetsetes tingimustes kasutada. Omaette tüübina tuleks vaadelda ka selliseid töid, kus õpilased peavad õpitud teadmiste ja tegevusviiside seast ise leidma antud ülesande lahendamiseks vajalikud. Neile lisaks võib eraldada uurimuslikud iseseisvad tööd, milles õpilased leiavad deduktiivse järeldamise või siis katsete korraldamisega enda jaoks uut infot. Kui palju iseseisva töö tüüpe ka ei eraldataks, eeldab iga järgmine eelmiste olemasolu.

Edasi tuleb konkreetse õppeaine spetsiifikast lähtudes eraldada juba iga tüübi konkreetsemad iseseisva töö liigid. Nii näiteks võib õpilaste sooritatavad füüsikakatsed sõltuvalt katsete funktsioonidest liigitada retseptiivseks, uurimuslikuks jne. Ka uurimuslike katseid võib kõrvalise abi määra järgi jagada veel alaliikideks.

Järgneb ÕIT süsteemi konkretiseerimine õppeaine kursuse või teema tasandil. See nõuab õpetamise-kasvatamise eesmärkide konkretiseerimist. Süsteemi loojal peab olema selge, millisel tasemel tuleb ühed või teised teadmised omandada, milliseid praktilise ja vaimse tegevuse viise tuleb kujundada jne ning milline on nende eesmärkidega adekvaatne õpitegevus.

Õpitegevus sisaldab kõiki invariantseid tegevuse liike (kujundavat, tunnetus-, hinnangulist ja kommunikatiivset tegevust), kuid eri õppeainetes erinevas vahekorras. Loodusainete õpetamisel ja õppimisel prevaleerib tunnetustegevus. Õppimises (tunnetuses) eristatakse makrotasandil kaks põhietappi: õppematerjali vastuvõtmine ja mõistmine ning õppematerjali valdamine. Viimase all mõeldakse uute teadmiste ja tegevusviiside kinnistamist ja kasutamist. Õpilaste õpitegevus kummalgi etapil sõltub õppematerjalist. Õppematerjal võib olla üksnes kirjeldav või sisaldada nii kirjeldusi kui ka teoreetilist materjali, et avada kirjeldatud nähtuste, sündmuste ja protsesside olemus. Nii piirdub mehaanika-kursuse kinemaatikaosa liikumiste kirjeldamisega, nähtustele antakse seletus alles järgnevas dünaamikaosas. On ilmne, et kinemaatika õppimine pakub häid võimalusi õpilaste kirjeldamisoskuse kujundamiseks. Nähtuse kirjeldamise eesmärgil võetakse kasutusele uusi mõisteid, kasutatakse graafikuid, märke, sümboleid. Iseseisvate tööde seas omandavad olulise koha tööd graafikutega, valemite tõlgendamine, vaatlused ja katsed.

ÕIT süsteemis on tähtis osa probleemülesannetel, mille all mõeldakse väga erinevates vormides esitatud teoreetilisi või praktilisi ülesandeid, mida lahendades satub õpilane probleemsituatsiooni ning tunnetab uute teadmiste ja tegevusviiside omandamise vajadust. Probleemülesande koostamise või valiku lähtekoht on probleemsituatsioon, mille õpetaja kavatseb tunnis luua. Ennekõike tuleb otsustada, mis on probleemsituatsioonis tundmatu (suurustevaheline seos, empiiriline seadus, keemiline side, oskus määrata vaba langemise kiirendust vm). Kuna probleemsituatsioon on subjektiivne nähtus, siis ei saa ühegi ülesande korral päris kindel olla, et see on kõikide õpilaste jaoks probleemülesanne. Ent ülesannet saab lisatingimuste esitamisega alati raskemaks muuta.

Probleemülesandeid koostades ja valides on kasulik teada, millised probleemitüübid mingis õppeaines sagedasemad on. Matemaatikas ja loodusainetes on näiteks sagedased tõestamise ja seletamisega seotud probleemid, mistõttu nendes õppeainetes moodustavad kaaluka osa just tõestamis- ja seletamisülesanded. See on ootuspärane, sest tunnetuse põhiülesanne on seletada maailma. Seletamine võib olla geneetiline (kuidas sai objekt selliseks, nagu ta on), põhjuslik (mis põhjustasid või põhjustavad mingi sündmuse, nähtuse, protsessi), funktsionaalne (milles on objekti funktsioneerimise spetsiifika), struktuuriline (millistest objekti struktuurielementidest seostest ja vastastoimetest on mingi omadus tingitud) või lähtuda seadusest (millise seaduspärasuse ilming on käsitletav sündmus, nähtus, protsess). Nimetatud seletamisliikide osa on õppeaineti erinev.

Kuna keemia tegeleb ainete ehituse ja muundumise küsimustega, siis prevaleerib siin struktuuraalne seletamine. Bioloogias kasutatakse rohkem kui teistes õppeainetes geneetilist, ajaloos jälle põhjuslikku seletamist. Seletada saab nähtust, protsessi või sündmust, mille kohta eelnevalt midagi teatakse. Seega eelneb seletamisele nähtuse jne kirjeldamine. Seletamise mõistet kasutatakse mitmes tähenduses. Sagedamini mõistetakse seletamise all empiiriliste faktide olemuse avamist tunnetuse teoreetilisel tasandil.

Siinkohal tuleb rõhutada, et seletamisoskus on üks olulisi õpetaja kutsemeisterlikkuse näitajaid. Just õpetaja seletamisoskusest sõltub suurel määral see, kui hästi õpilane õppematerjali mõistab. Seega tuleb õpetajal arendada nii enda kui ka õpilaste seletamisoskust. Kirjeldamisoskuse kujundamist alustatakse juba algklassides, seletamist saab õpilastelt nõuda alles siis, kui on tehtud empiirilisi üldistusi või omandatud teooria elemente. Hüpoteeside püstitamine probleemide lahendamisel kujutab endast sageli seletamiskatseid.

Seoses õpilaste iseseisva tööga kerkib küsimus, kes peab selle süsteemi looma. Muidugi võib kuulutada õpetaja loovisikuks ja asetada kogu töö, nagu seda on varemgi tehtud, tema õlgadele. Minu arvates on selle küsimuse lahendajate järjestus selline: ainedidaktikud, õppekomplektide autorid, aineõpetajad. Iseseisva töö süsteemi ülesehitamise põhimõtted ja üldine struktuur töötatakse välja ainedidaktika tasandil, õppekomplekti (õpik, metoodiline juhend, töövihik jne) autorid näitavad, millised konkreetset iseseisva töö liigid kursuse õppimisel sobivad ning kuidas neid peaks rakendama. Õpetaja ülesanne on kohendada pakutud süsteem oma tööstiilile, klassi tasemele ja muudele selle realiseerimiseks vajalikele tingimustele. Õpetaja võib luua ka uue iseseisva töö süsteemi, mis õpilaste arengu lähitsoonile paremini vastab.

ISESEISVA TÖÖ DIDAKTILISI MATERJALE

ÕIT plaanimine ja korraldamine eeldab sellekohaste didaktiliste materjalide olemasolu, mida on vaja esmajoones õpiaja ratsionaalsemaks kasutamiseks ja õpitegevuse suunamiseks. On teada, et lahendatava ülesande nõudmised peavad jääma õpilase arengu lähitsoonile. Et sama klassi õpilaste teadmised ja võimed on vägagi erinevad, siis on ilmne iseseisva töö diferentseerimise vajadus nii esitatavates ülesannetes kui ka õpetajapoolses juhendamises. 60.–70. aastatel ilmus hulgaliselt didaktilisi materjale (didaktilised kaardid, töövihikud, töölehed), abistamaks õpetajat iseseisva töö korraldamisel tunnis. Järgnevas peatume vaid füüsika jaotvaral.

60. aastatel ilmusid mõned füüsikaõpetaja jaoks mõeldud tööülesannete kogud, mis kujutasid endast üleminekuvarianti tavalise ülesannete kogu ja trükitud jaotvara vahel. Need kogud olid tähelepanuväärsed selle poolest, et pakkusid õpetajale konkreetse füüsikakursuse jaoks ÕIT süsteemi – selles nende põhiline väärtus seisneski.

Laialt kasutati omal ajal tööülesannetega kaarte. Trükist ilmus mitu didaktiliste kaartide kogu, mida võib praegugi veel eesti koolides leida. Iga endast lugupidav füüsikaõpetaja valmistas isikliku didaktiliste kaartide kogu, mida ta pidevalt täiendas. Niisuguste kogude peamised eesmärgid olid õpetada õpilasi saadud teadmisi mitmesugustes situatsioonides kasutama, kujundada neil praktilisi oskusi ja vilumusi, kokku hoida õpetaja aega iseseisva töö korraldamisel ning võimaldada õppetööd diferentseerida. Trükitud didaktiliste kaartide kogud ei pakkunud õpetajale ühtset iseseisva töö süsteemi, neis oli vähe töid nähtuste ja seaduspärasuste iseseisvaks tundmaõppimiseks.

Üks levinum didaktilise materjali liik Eesti koolides on olnud töövihikud, mille koostamine ja katsetamine oli, nagu eespool juba öeldud, üks uurimisrühma ülesanne. Ülevaate selle töö tulemustest saab Osvald Nilsoni koostatud kogumikust "Töövihik koolis" (Nilson 1975). Endises NSV Liidus ilmus esimene füüsika töövihik 1926. aastal. Esimesed töövihikud kujutasid endast laboratoorsete tööde kogumikke koos detailsete juhistega, tabelitega mõõtmistulemuste jaoks ja küsimustega, millele tuli katseandmete põhjal iseseisvalt vastus leida. Järeldused ja kokkuvõtted kirjutati samasse vihikusse. Õpilaste aja kokkuhoidu ja nende suunamist praktiliste tööde sooritamisel taotleti ka paljude välismaa (Rootsi, Soome, Taani) koolides kasutatavate töövihikutega, millega õnnestus uurimuse käigus tutvuda.

60. aastate keskpaiku ilmusid Venemaal A. Ussova ja Z. Vologodskaja füüsika katsetöövihikud 8klassilise kooli jaoks. Nende töövihikute peamine väärtus seisnes selles, et need tuginesid teoreetiliselt põhjendatud ÕIT süsteemile, mis hõlmas paljusid iseseisva töö liike. Töövihikutes oli mitmesuguseid loovtöid, sealhulgas uurimuslikke praktilisi töid. Ette võib heita vaid seda, et põhitähelepanu oli pööratud teadmiste kasutamisele, vähem nende iseseisvale omandamisele, peaaegu üldse polnud probleem-õppeelemente füüsika õpetamisel.

Kunagise Saksa DV koolides kasutati õppetöö intensiivistamiseks ja ratsionaliseerimiseks töölehti. Need kujutavad endast lahtisi lehti iseseisva töö ülesannetega, kusjuures neile on jäetud ruum ülesannete lahenduste ja küsimuste-vastuste jaoks. See oli väga otstarbekalt koostatud huvitava sisuga materjal, mis oli mõeldud näidiseks õpetajale, kuidas võiks didaktilisi materjale koostada. Mõned töölehed olid koostatud eesmärgiga tutvustada õpilastele probleemide lahendamise etappe ning suunata neid probleeme iseseisvalt lahendama.

Iseseisva töö didaktiliste materjalide vajalikkuses ei saa kahtlust olla, küll võiks aga mõelda selle üle, kas loodusainetes kasutatavaid materjale ei ole vaja muuta. Töövihikute kasutamine tunnis oli probleemiks juba varem ja on seda ka praegu. Paljud füüsikaõpetajad kasutavad töövihikut sageli sundkorras, sest õpilased on need välja ostnud. Kuna koolidel on paljundusvahendid olemas, siis võiks tõsiselt kaaluda, kas füüsika töövihik ei peaks koosnema töölehtedest, mida kool vajaduse korral ise paljundab. Selline variant ei sobi ilmselt matemaatika ega keelte töövihikute puhul.

Töövihikud on eesti koolides kasutusel vaid põhikoolis. Ent ka vanemates klassides on vaja didaktilisi materjale. Millised peaksid need olema, sellele on praegu raske vastata. Küll peaks niisugune materjal soodustama probleemõppe laiemat kasutamist, õppematerjali süstematiseerimist, mitmesuguste vaimsete ja praktiliste oskuste sihikärgest kujundamist.

KIRJANDUS

- Frey, K. 1990. Allgemeine Didaktik. Arbeitsunterlagen zur Vorlesung, 4., überarbeitete Auflage, Zürich.
- Käis, J. 1935. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru.
- Lindgren, H. G., Suter, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool.
- Nilson, O. (koost) 1975. Töövihik koolis. Tallinn: ENSV HM, PTUI.
- Unt, I. 1966. Õpilaste iseseisev töö tunnis. Tallinn: Valgus.
- Нильсон О. А. 1976. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин: НИИП ЭССР, Валгус.
- Разумовский В. Г. 1973. Физика в средней школе США. Москва: Педагогика.

Tarvo Talvistu

KOOLI JA OMAVALITSUSE EELARVE VAHEKORD ABJA GÜMNAASIUMI NÄITEL*

SISSEJUHATUS

Enamik koole Eestis on nn munitsipaalkoolid. Nende arve kinnitab tänapäeva Eestis kohalik omavalitsus (edaspidi omavalitsus). Omavalitsusel on seega kohaliku kooli elu kujundamisel suur roll. Omavalitsusel tuleb oma eelarvest finantseerida kõiki oma eelarveartikleid, see tähendab, et raha tahtjaid on teisigi peale kooli. Näiteks oli Abja-Paluoja linna eelarves rahastamist nõudvaid eelarveridu tervelt 20 [1]. Omavalitsustel pole paraku raha kuigi palju, enamik neist saab riigi toetust. Sellises olukorras tekib paratamatult rahajagamisel pingeid. Koolil kui ühel rahasoovijal oleks nüüd hea oma tahtmistes millelegi konkreetsele tugineda. Käesolevas uurimuses püütaksegi välja pakkuda võimalusi, millest võiks kool lähtuda omavalitsuses oma eelarvetaotlusi kaitses, ja vaatleb ühtlasi kooli rahastamist Abja-Paluoja linna näitel. Uurimuse viimast osa on vaja ka selleks, et määratleda kooli osa kohaliku omavalitsuse tasandil rahalises mõttes.

1. KOHALIKU OMAVALITSUSE EELARVE TULUDE ISEÄRASUSED

Kohalike omavalitsuste eelarvete tulubaasis on põhilisteks tululiikideks arvlemised ja ülekanded, s.o toetus riigieelarvest, üksikisiku tulumaks ning teistelt omavalitsustelt saadud vahendid [2, 116]. Eelõeldust lähtudes on alljärgnevalt vaadeldud koolipoolset panust nende kolme tuluartikli täitmisse. Lisaks on vaja rõhutada tõsiasi, et elujõulise kooli olemasolu välistab õpilaskoha maksumuse tasumise vajaduse teistele omavalitsustele (omavalitsuse territooriumil sisseregistreeritud õpilaste kooliskäimise eest tuleb kindlasti maksta) ning võimaldab omavalitsusel raha säästa. Sellest tulenevalt saab teha järeldusi omavalitsuse poolt koolile kinnitatud eelarve ja kooli majandusliku kasulikkuse (kahjulikkuse) kohta omavalitsusele.

1.1. KOOLIPOOLNE PANUS TEISTELT OMAVALITSUSTELT SAADUD VAHENDITESSE

Ühes vallas asuvas koolis võib käia ka teiste valdade lapsi. Kooli eelarve koostamisel seda arvestatakse. Kui eelarve on valmis, siis jagatakse see õpilaste arvuga ning saadakse aastane õpilaskoha maksumus koolis. Seda kohamaksu peaksid teised vallad, niipalju kui nende lapsi selles koolis käib, nn koolivallale (vald, kus kool asub) maksuma (kohamaks korrutatud vastavas koolis käivate õpilaste arvuga). See summa olekski otsene koolipoolne panus teistelt omavalitsustelt saadud vahenditesse (edaspidi nimetatakse seda summat teiste valdade osalustasuks ehk lühendatult TVO-ks). Kaudse panusena võib nimetada nende vahenditega tegeleva(te) inimes(t)e töötasult omavalitsusele laekuva tulumaksu teatavat osa. Seda viimast ei ole aga mõttekas selles uurimuses käsitleda.

* Tartu Ülikooli täienduskoolituskeskuse lõputöö (juhendaja professor Olev Raju).

1.2. KOOLIPOOLNE PANUS ÜSIKISIKU TULUMAKSUST LAEKUVATESSE VAHENDITESSE

Koolitöötajad saavad töötasu riigilt ja omavalitsustelt. Riigilt saavad töötasu õpetajad ja koolijuhid. Kõik ülejäänud koolitöötajad – majanduspersonal (koristajad, töömehed, kütjad jpt), huvialaringide juhid, logopeed ja psühholoog (kui kaht viimati nimetatut on üldse võimalik palgata) – saavad oma töötasu omavalitsustelt. Lisaks eeltoodule maksab kool ka töötasu lepinguliste tööde eest (eriti suvel tehtavate remonditööde osas), mille jaoks on koolile ette nähtud töötasu maksmise summad omavalitsuse poolt kooli eelarve sees (käesolevas töös neid ei vaadelda). Tulumaksuseaduse § 8 järgi [3] laekub nimetatud töötasudelt makstav tulumaks järgmiselt: füüsiliste isikute tulumaks 44% osas riigile ja 56% osas omavalitsusele. Füüsilise isiku tulumaks makstakse sellele omavalitsusele, kuhu maksumaksja on sisse registreeritud [3]. Eeldusel, et koolitöötajad ja lepingulised töötajad on sisse registreeritud n-ö koolivallas, on nende palkadest lähtuv omavalitsusele laekuv tulumaksu osa koolipoolne otsene panus omavalitsuse eelarvesse. Kaudsete panustena võib nimetada järgmisi rahalisi vahendeid:

1. 44%, mis laekub riigieelarvesse ja mis mingil määral mõjutab riigi toetust omavalitsusele;

2. koolitöötajate ja lepinguliste töötajate väljaminekud koolivalla kauplustesse ja teenindusasutustesse. Sõltub ju sellest kaubandus- ja teenindustöötajate palk, millest lähtuv tulumaks laekub jällegi (eeldusel, et need töötajad on sisse kirjutatud koolivalla territooriumile ja ei deklareeri oma tulumaksu mõnele teisele omavalitsusele) vaadeldava omavalitsuse eelarvesse;

3. tihtipeale tegeleb koolilaste toitmisega mõni kohalik firma. Seal töötavate inimeste palk sõltub otseselt koolis söövate laste arvust. Eelmises punktis nimetatud eeldusel laekub koolisöökla ja sellega seotud inimeste töötasust lähtuv tulumaks omavalitsuse eelarvesse;

4. eraldi tuleb välja tuua kohaliku munitsipaaltegevõtte panust kooli eelarve kulutamisse. Munitsipaaltegevõtte teenindab kooli (näiteks kütab koolimaja, tegeleb vee- ja kanalisatsiooniprobleemidega jne). Sellest teenindamisest tuleneva töötasu pealt laekub omavalitsuse eelarvesse tulumaksu. (Edaspidi nimetatakse koolipoolset panust üksikisiku tulumaksust laekuvatesse vahenditesse lühendatult ÜTLV).

Kaudseid panuseid on muidugi veel: näiteks kooliekskursiooni bussijuhi koolist sõltuva palgaosa pealt makstav tulumaks. Kool arveldab palju – seega kohalike panga töötajate palgaosast lähtuv tulumaks jne mõjutavad teises punktis nimetatud eeldusel omavalitsuse eelarvet. Kaudsete panuste täpsema analüüsiga selle töö maht tegelda ei võimalda. Igal juhul on selge, et nad suurendavad kooliga seotud ja omavalitsuse eelarvesse laekuvaid tulusid.

1.3. KOOLIPOOLNE PANUS TOETUSESSE RIIGIEELARVEST EHK KOOLIST SÕLTUV RIIGI TOETUS

1.3.1. Eelduste sõnastamine

1998. a riigieelarve seaduse § 2 järgi [4] arvutatakse kohaliku omavalitsusüksuse eelarvesse toetus (T_n) järgmiselt:

$$(1.1) \quad T_n = (m \cdot a_k - a_n) 0,9 \cdot c_n, \text{ kus}$$

m – toetustaseme koefitsient,

a_k – riiklikest maksudest ettenähtud eraldiste ja laekumiste keskmine tase kohalike omavalitsusüksuste eelarvetesse Eestis 1998. aastal kroonides ühe elaniku kohta,

a_n – riiklikest maksudest ettenähtud eraldiste ja laekumiste tase kohaliku omavalitsusüksuse eelarvesse 1998. aastal kroonides ühe elaniku kohta,

c_n – kohaliku omavalitsusüksuse elanike arv.

Koolipoolse otsese panusena toetusesse riigieelarvest võib vaadelda punktis 1.2 toodud eeldustele vastavate koolitöötajate palgast laekuvast tulumaksu osast sõltuvat riigi toetust ($\Delta T_{\text{ÜTLV}}$) ning koolitöötajate (ka nende alaealiste laste) olemasolust (st sellest, et nad on omavalitsuse territooriumile sisse kirjutatud) sõltuvat riigi toetust (ΔT_{cn}). (Koolipoolset panust toetusele riigieelarvest ehk koolist sõltuvat riigi toetust nimetatakse edaspidi lühendatult KSR).

1.3.2. Koolitöötajate palgast sõltuva riigitoetuse osa määramine

Koolitöötajate palgast sõltuvat tulumaksuosa on valemis (1.1) arvestatud valemi liikmega a_n . Siit järeldub, et a_n võib vaadelda kui summat:

$$(1.2) \quad a_n = \text{ÜTLV} \div c_n + a, \text{ kus}$$

a_n – vt valemit (1.1),

c_n – vt valemit (1.1),

ÜTLV – koolitöötajate palgast omavalitsusele laekuv tulumaksuosa,

a – riiklikest maksudest ja tasudest omavalitsuse eelarvesse laekuva tulu tase kroonides ühe elaniku kohta, millest on maha arvatud $\text{ÜTLV} \div c_n$ kroonides.

Et teada saada, kui suur osa riigi toetusest sõltub koolitöötajate palgast makstavast tulumaksust, tuleb kõigepealt määrata $\text{ÜTLV} \div c_n$; siis lahutada $\text{ÜTLV} \div c_n$ tegelikust a_n -st ja leida uus riigi toetus (T_{nu}) valemi (1.1) järgi; siis lahutada T_{nu} -st n-õ vana riigi toetus T_{nv} (T_{nv} on riigi toetus, mis on arvutatav kõnesoleval aastal valemi (1.1) järgi). T_{nv} on lihtsalt leitav, sest riik on selle juba välja arvanud ja seda saab kas siis omavalitsusest või Riigi Teatajast vaadata. Sisuliselt on kõnesoleva aasta ja omavalitsuse T_{nv} võrdne T_n -ga. Käesolevas töös on aga vaja teha vahet erineval viisil saadud riigi toetuste vahel ning seetõttu on õigustatud T_n -i asendamine T_{nv} -ga. Saadud vahe, mis avaldub valemiga

$$(1.3) \quad \Delta T_{\text{ÜTLV}} = T_{\text{nu}} - T_{\text{nv}}, \text{ kus}$$

$\Delta T_{\text{ÜTLV}}$ – koolitöötajate palgast laekuva tulumaksuosaga määratud riigi toetus kroonides,

T_{nu} – uus riigi toetus kroonides, mis on arvutatud allpool toodud valemi (1.4) järgi,

T_{nv} – kõnesoleva aasta ja omavalitsuse riigi toetus kroonides

ongi koolitöötajate palgast laekuva tulumaksuosa määratud riigi toetus.

1.3.3. Uue riigi toetuse arvutamise valemi tuletamine

Võttes aluseks valemi (1.1) ja punktis 1.3.2 kirjeldatud meetodika, saame tuletada T_{nu} arvutamiseks valemi:

$$(1.4) \quad T_{nu} = [m \cdot a_k - (a_n - \dot{U}TLV + c_n)] 0,9 \cdot c_n, \text{ kus}$$

T_{nu} – vt valemit (1.3),

m – vt valemit (1.1),

a_k – vt valemit (1.1),

a_n – vt valemit (1.1),

$\dot{U}TLV$ – vt valemit (1.2),

c_n – vt valemit (1.1).

Valemi kasutamisel tuleb silmas pidada järgmist: 1) m ja a_k on riiklikult etteantavad arvud ja nendes suurustes koolipoolse osaluse leidmine ei ole siinkohal otstarbekas; 2) kõik valemi (1.1) suurused on kirjas rahandusministri määrustes ja nendega kaasnevates seletuskirjades [1].

1.3.4. Koolitöötajate ja nende alaealiste laste olemasolust sõltuva riigi toetuse osa määramine

Koolitöötajate ja ka nende alaealiste lastega seotud riigi toetuse osa arvestab valemis (1.1) liige c_n . c_n -ist saab lahutada omavalitsusüksuse territooriumil elavate koolitöötajate ja nende alaealiste laste arvu (n) ja arvutada siis ΔT_{cn} . Viimase suuruse leidmine tugineb järgmisele arutelule.

T_{nv} ehk T_n on riigi poolt määratud valemiga (1.1). Seega on T_{nv} antud arv. Jagades T_{nv} c_n -iga ning korrutades n -iga, saamegi ΔT_{cn} -i. Eelöeldust järeldub valem ΔT_{cn} -i arvutamiseks:

$$(1.5) \quad \Delta T_{cn} = (T_{nv} + c_n) \cdot n, \text{ kus}$$

ΔT_{cn} – koolitöötajate ja nende alaealiste lastega seotud riigi toetuse osa kroonides,

T_{nv} – kõnesoleva aasta ja omavalitsuse riigi toetus kroonides,

c_n – kohaliku omavalitsusüksuse elanike arv,

n – koolitöötajate ja nende laste arv, kes elavad kohaliku omavalitsusüksuse territooriumil.

1.3.5. Kohaliku omavalitsusüksuse territooriumil elavate koolitöötajate ja nende laste arvu leidmine

Kohaliku omavalitsusüksuse territooriumil elavate koolitöötajate ja nende laste arvu (n) piiritlemine nii, nagu on näidatud valemis (1.4), on seotud vajadusega määratleda kõige otsesemalt kooliga seotud inimeste ring omavalitsusüksuse territooriumil. Koolitöötajate peredes on ju veel teisigi liikmeid, näiteks vanavanemad, abikaasad jne. Nende seos kooliga on kaudsem (kui seda üldse on) ning probleemi käsitlemine väljub oma mitmetahulisuse tõttu käesoleva töö raamidest, mistõttu seda siin rohkem ei vaadelda. Olgu siinkohal lisatud, et kohaliku omavalitsuse territooriumil elavate kooliga seotud inimeste arvu statistika täpselt välja ei too. See arv tuleb määrata tõenäosusteooria abil.

1.3.5.1. Kooliga mitteseotud inimeste arvu ($c_n - n$) leidmine

Riik arvestab oma toetuse määramisel omavalitsuse territooriumil elavate inimeste arvu. Koolitöötajatel ei oleks vaja elada omavalitsuse territooriumil, kui neil ei oleks seal tööd, st kui seal ei oleks kooli. See väide on muidugi vaieldav. Võib öelda, et inimesed, kes kooli kadumise tõttu oma töökoha kaotavad, otsivad uue töö ja elavad omavalitsuse terri-

tooriumil ikka edasi. Eriti suure tõenäosusega teevad nii vanemad inimesed (kuni kümme aastat pensionini). Teiselt poolt peavad nooremad koolitöötajad (eriti õpetajad) ikkagi uue töökoha otsima ning see võib tuua kaasa ka elukohavahetuse. Juhtub nooremal koolitöötajal perekond olema, vähendab ka nende lahkumine c_n -i. Ära tuleb märkida ka õpilaste võimalik lahkumine kooli puudumisest või selle viletsusest tingituna. Koolist sõltuva c_n -i ja riigi toetuse täpsema seose esiletoomine ei ole selle uurimuse piirides kahjuks võimalik. Nii et esimeses lähenduses võib c_n -i vähendada koolivallas elavate koolitöötajate ja nende alaealiste laste arvu võrra, sest nende puhul on seos kooliga kõige selgem.

1.3.6. Koolist sõltuva riigi toetuse arvutamise valemi leidmine

Arvesse võttes punktis 1.3.1 öeldut, saame KSR-i leidmiseks valemi:

$$(1.6) \quad KSR = \Delta T_{\dot{U}TLV} + \Delta T_{c_n}, \text{ kus}$$

KSR – koolist sõltuv riigi toetus kroonides,
 $\Delta T_{\dot{U}TLV}$ – vt valemit (1.3),
 ΔT_{c_n} – vt valemit (1.5).

Tuletuskäik KSR-i rakendusliku valemi leidmiseks oleks järgmine. Asendades valemis (1.6) $\Delta T_{\dot{U}TLV}$ tema avaldisega valemist (1.3) ja ΔT_{c_n} tema avaldisega valemist (1.5), saame

$$(1.7) \quad KSR = (T_{nu} - T_{nv}) + (T_{nv} \div c_n) \cdot n$$

Asendades T_{nu} tema avaldisega valemist (1.4), saame

$$(1.8) \quad KSR = \{[m \cdot a_k - (a_n - \dot{U}TLV \div c_n)] 0,9 \cdot c_n - T_{nv}\} + (T_{nv} \div c_n) \cdot n, \text{ kus}$$

a_k – riiklikest maksudest ettenähtud eraldiste ja laekumiste keskmine tase kohalike omavalitsusüksuste eelarvesse Eestis 1998. aastal kroonides ühe elaniku kohta;
 a_n – riiklikest maksudest ettenähtud eraldiste ja laekumiste tase kohaliku omavalitsusüksuse eelarvesse 1998. aastal kroonides ühe elaniku kohta;
 c_n – kohaliku omavalitsusüksuse elanike arv;
 $\dot{U}TLV$ – koolitöötajate palgast omavalitsusele laekuv tulumaksuosa kroonides;
 T_{nv} – kõnesoleva aasta ja omavalitsuse riigi toetus kroonides,
 n – koolitöötajate ja nende laste arv, kes elavad kohaliku omavalitsusüksuse territooriumil.

1.3.7. Koolist sõltuva riigi toetuse leidmise valemist tulenevad võimalikud järeldused

Kui KSR on suurem kui null, siis toob kool omavalitsusele riigi toetust sisse ja suurendab seega omavalitsuse eelarvet. Kui KSR on väiksem kui null, siis kahandab kool omavalitsusele määratavat riigi toetussummat (kui seda on üldse määratud) ja seega ka omavalitsuse eelarvet. Viimane variant on loomulikult puhtteoreetiline. Maakoolides on koolist sõltuv riigi toetuse osa küllaltki suur. Milline on see Abjas, vaatame allpool.

1.4. KOOLI OMATEENITUD RAHA

Kooli omateenitud raha (edaspidi KO) on näiteks aiasaaduste müügist, ruumide väljaüürimisest jne saadud tulu. KO on omavalitsuse eelarve tulude artikkel. Seda tulu koolita aga poleks, nii et teda võib siiski raha sissetoomise mõttes vaadelda kui kooli teenitud raha. Praktikaspüütakse need tulud näitamata jätta ja see raha jääb koolile. Alljärgnevalt vaatleme, et KO laekub omavalitsuse eelarvesse.

1.5. KOOLI POOLT OMAVALITSUSELE SISSETOODUD RAHA ÜLDSUMMA ARVUTAMISE VALEMI TULETAMINE

Arvestades punktides 1.1.–1.3 kirjapandut, võime kirjutada kooli poolt omavalitsusele sissetoodud raha üldsumma arvutamise valemi:

$$(1.9) \text{ STR} = \text{TVO} + \text{ÜTLV} + \text{KSR} + \text{KO}, \text{ kus}$$

STR – kooli poolt omavalitsusele sissetoodud raha üldsumma kroonides,

TVO – teiste valdade osalustasu kroonides,

ÜTLV– koolitöötajate palgast omavalitsusele laekuv tulumaksuosa kroonides,

KSR – koolist sõltuv riigi toetus kroonides,

KO – kooli omateenitud raha kroonides.

1.6. KOOLI POOLT OMAVALITSUSELE SÄÄSTETUD RAHA

Fakt on, et kaasaja nõuetega kaasaskäiva kooli olemasolu korral ei pea koolivalla lapsed minema teiste omavalitsuste koolidesse ning koolivald ei pea maksma TVO-d. Ka seda rahasummat, mis sel moel alles jääb, võib pidada kooli panuseks omavalitsuse eelarvesse. Säästuraha arvutamise valem on järgmine:

$$(1.10) \text{ SR} = \bar{OM} \cdot n_{\bar{o}}, \text{ kus}$$

SR – kooli poolt omavalitsusele säästetud raha kroonides,

\bar{OM} – õpilaskoha aastane maksumus kroonides koolivalla koolis, mille kohalik omavalitsus on kehtestanud,

$n_{\bar{o}}$ – õpilaste arv koolivallas.

1.7. KOOLI KOGUTULUKUSE ARVUTAMISE VALEM

Olgu kooli eelarve tähis E. Selles töös on E-ga tähistatud kooli eelarve ka kooli kogutulukuse näitajaks.

$$(1.11) \text{ E} = \text{STR} + \text{SR}, \text{ kus}$$

E – kooli eelarve kroonides,

STR – kooli poolt omavalitsusele sissetoodud raha üldsumma kroonides,

SR – kooli poolt omavalitsusele säästetud raha kroonides.

Kui omavalitsus kinnitab kooli eelarve, mis on väiksem kui E, siis elab omavalitsus kooli arvel. Kui E on suurem koolile kinnitatud eelarvest, siis võib öelda, et omavalitsus peab kooli rahaliselt üleval mingisuguses ulatuses. Selle ulatuse määra on lihtne leida, kui arvutada E ja lahutada see kooli tegelikust (kinnitatud) eelarvest.

Välja pakutud kooli kogutulukuse valem (E-valem) võib olla aluseks kooli eelarve koostamisel ja kinnitamisel. Koolipoolne panus omavalitsuse eelarvesse on veelgi suurem, sest nagu eespool märgitud, ei ole käesolevas töös käsitletud kaudseid panuseid. Kogutulukuse leitud eelarve (E) ja kooli poolt tegelikult kättesaadud omavalitsuse poolne eelarve (TE) vahe (V) näitab, kas kool toob omavalitsusele raha juurde ja säästab seda (V on suurem kui null) või hoopiski on omavalitsuse eelarve koormaks (V on väiksem kui null). Variant V = 0 oleks kõige parem. Siis võib öelda, et kool "oma ei jäta ja võõrast ei võta". V arvutamise valem on järgmine:

$$(1.12) V = E - TE, \text{ kus}$$

- V – E-valemist leitud eelarve (E) ja kooli poolt tegelikult kättesaadud omavalitsuse poolse eelarve (TE) vahe kroonides,
- E – E-valemist leitud eelarve kroonides,
- TE – kooli poolt tegelikult kättesaadud omavalitsuspoolne eelarve kroonides.

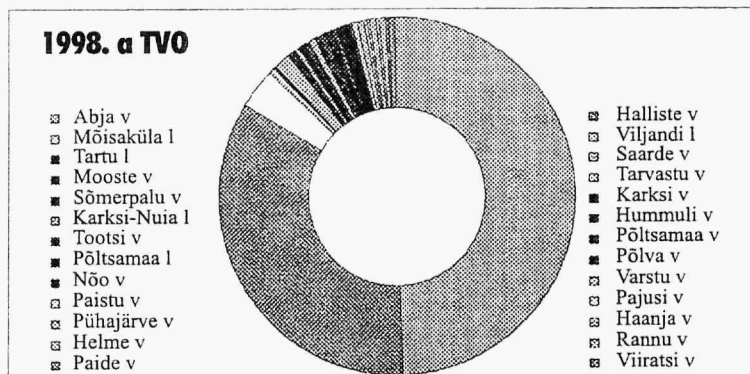
Tuleb veel nimetada kooli täidetavat sotsiaalse kontrolli ja turvalisuse funktsiooni [5], millega kool oma eelarve piirides peab toime tulema ning mis ilma koolita jääks üksnes omavalitsuse kanda. Probleemi võimalikult arusaadavalt lahtimõtestamise huvides kasutatakse esitatud valemeid järgnevas punktis ühe omavalitsusüksuse näitajatele tuginedes, st teeme kõik teoreetiliselt esitatu praktiliselt läbi.

2. ABJA GÜMNAASIUMI RAHASTAMISE ISEÄRASUSED ABJA-PALUOJA LINNA NÄITEL

2.1. KOOLI KOGUTULUKUSE VALEMI RAKENDAMINE ABJA GÜMNAASIUMI 1998. AASTA FINANTSNÄITAJATELE TUGINEDES

2.1.1. Teiste valdade (omavalitsuste) osalustasu leidmine

Abja gümnaasiumis käisid 1998. aastal peamiselt Abja-Paluoja linna, Abja valla, Halliste valla ja mõned Mõisaküla linna lapsed. Seetõttu maksid need omavalitsused peamise osa õpilaskoha aastasest maksumusest Abja gümnaasiumis. Koolis juba neljandat aastat tegutseva piirivalveklassi tõttu on õpilaskoha maksumust tasuvate omavalitsuste nimekiri võrdlemisi pikk, sest õppurid on pärit paljudest kohtadest üle Eesti. See mõjutab otseselt TVO-d ja ka õpilaskoha maksumust. Arvesse võttes Abja-Paluoja linna volikogu kinnitatud õpilaskoha maksumusi Abja-Paluoja linna haridusametutes, saame vastavalt punktile 1.1:



Joonis 2.1.
Teiste valdade osalustasu Abja gümnaasiumis 1998. aastal proportsionaalselt kroonides

(2.1) $TVO = 526\,634 \text{ kr (Abja vald)} + 362\,489 \text{ kr (Halliste vald)} + 37\,616 \text{ kr (Mõisaküla linn)} + 13\,679 \text{ kr (Saarde vald)} + 3 \cdot 10\,259 \text{ (Mooste ja Hummuli vald, Põlva linn)} + 7 \cdot 6839 \text{ kr (Viljandi, Karksi-Nuia ja Põltsamaa linn)} + 12 \cdot 3420 \text{ kr (Tartu linn; Tarvastu, Sõmerpalu, Tootsi, Põltsamaa, Nõo, Paistu, Pajusi, Pühajärve, Helme, Rannu ja Helme vald)} = 1\,060\,108 \text{ kr (vt joonis 2.1)}.$

2.1.2. Üksikisiku tulumaksust laekuvate vahendite leidmine

Abja gümnaasiumi õpetajate aastane palgafond 1998. aastal (ilma sotsiaalmaksuta) oli 1 807 594 krooni [6, 30]. Selle summa järgi tuleb ÜTLV ühe osa saamiseks leida Abja-Paluoja linna territooriumil mitteelavate õpetajate töötasudelt makstav tulumaks. Neid õpetajaid oli 16, nende teenitud brutopalk oli 390 423 kr ja makstud tulumaks 89 407 kr [7].

Abja gümnaasiumi omavalitsuse poolt tasustavate töötajate 1998. aasta palgafond oli 656 100 kr (ilma sotsiaalmaksuta) [1]. Selle summa järgi tuleb ÜTLV teise osa saamiseks leida Abja-Paluoja linna territooriumil mitteelavate koolitöötajate töötasudelt makstav tulumaks. Neid töötajaid oli neli ja nende teenitud brutopalk oli 86 652 kr ning makstud tulumaks 17 863 kr [7]. Tulumaksuseaduse järgi [3] maksid Abja gümnaasiumi töötajad 1998. aastal tulumaksu 579 064 kr (koolitöötajate küsitlus näitas, et keegi ei deklareerinud oma tulusid mujale kui Abja-Paluoja linna). Selleks, et saada nende andmetega ÜTLV, tuleb toimida järgnevalt: 579 064 kroonist lahutada omavalitsuse territooriumil mitteelavate töötajate makstud maks:

$$(2.2) \quad 579\,064 \text{ kr} - (17\,863 \text{ kr} + 89\,407 \text{ kr}) = 471\,794 \text{ kr}$$

Nüüd saab arvutada ÜTLV:

$$(2.3) \quad \text{ÜTLV} = 471\,794 \text{ kr} \cdot 0,56 = 264\,205 \text{ kr}$$

2.1.3. Koolist sõltuva riigi toetuse leidmine

1998. a oli Abja-Paluoja linna T_{nv} 2 018 000 kr [5]. KSR leitakse valemi (1.9) järgi, kus esinevatel suurustel on järgmised arvulised väärtused:

$$a_n = 1395 \text{ kr elaniku kohta;}$$

$$c_n = 1680 \text{ elanikku;}$$

$$a_k = 2535 \text{ kr elaniku kohta;}$$

$$m = 1,077 \text{ [1];}$$

$$\text{ÜTLV} = 264\,205 \text{ kr (vt eelmist punkti);}$$

$$n = 56 \text{ inimest [5].}$$

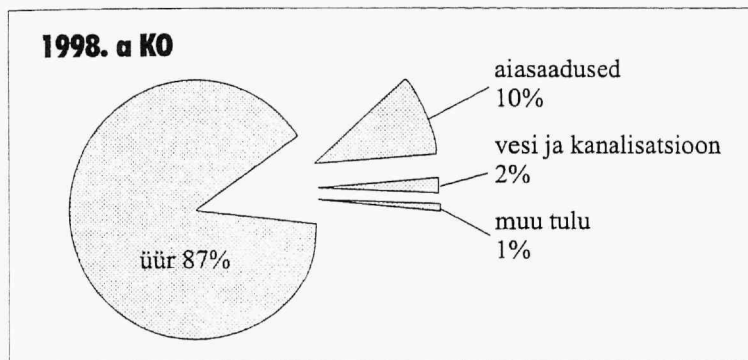
$$(2.4) \quad KSR = \{ [1,077 \cdot 2535 - (1395 - 264\,205 + 1680)] \cdot 0,9 \cdot 1680 - 2\,018\,000 \} + (2\,018\,000 + 1680) \cdot 56 = 305\,866 \text{ (kr)}$$

Leitud KSR on suurem kui null. Seega toob kool omavalitsusele riigi toetust sisse. Kui KSR oleks nullist väiksem, siis võtaks kool riigi toetust (kui seda on üldse määratud) omavalitsuselt ära ehk teisisõnu oleks eelarvele koormaks.

2.1.4. Kooli omateenitud rahaliste vahendite leidmine

Abja gümnaasiumi n-ö omateenitud rahalised vahendid koosnevad järgmistest summadest: üüriraha – tasu vee, kanalisatsiooni ja elektri eest (maksavad kooli ruumides tegutsevad firmad, näiteks AS Ele (tegeleb toitlustamisega)); tasu kanalisatsiooni ja vee eest, mida peavad maksma need inimesed, kes kasutavad kooli puurkaevu vett. Abja gümnaasiumi puhul on sellega seotud kahe maja elanikud – neid on 16 korteris ning nad peaks maksma Abja-Paluoja linnavolikogu kehtestatud eeskirjade järgi. Sõna peaks kasutatakse sellepärast, et igaühest ei ole erinevatel põhjustel maksjat; aiasaaduste (tomatid, lilled jt) müügist laekuv raha; muu tulu. Seega on summa KO Abja gümnaasiumi jaoks järgmine:

$$(2.5) \quad KO = 23\,495 \text{ kr (üür)} + 2796 \text{ kr (aiasaaduste müük)} + 494 \text{ kr (vesi ja kanalisatsioon)} + 194 \text{ kr (muu tulu)} = 26\,913 \text{ kr (vt joonis 2.2)}$$



Joonis 2.2.
Abja gümnaasiumi
1998. a kooli
omatulu kroonides

Kooli omateenitud vahendeid võib veelgi olla. Abja gümnaasium ei võta näiteks praegu oma valla inimeste käest võimla kasutamise üüri (tasu elektri, vee, kanalisatsiooni ja ruumi hooldamise eest). See on KO kaudne osa, mida käesolevas töös ei vaadelda.

2.1.5. Kooli poolt omavalitsusele säästetud raha leidmine

Võttes aluseks valemi (1.10), Abja gümnaasiumile kinnitatud õpilaskoha maksumuse $\text{ÖM} = 3420$ kr aastas [3] ning Abja-Paluoja linna sissekirjutatud õpilaste arvu $n_{\text{õ}} = 218$ õpilast [5], saame SR-i jaoks avaldise:

$$(2.6) \quad SR = 3420 \cdot 218 = 745\,560 \text{ (kr)}$$

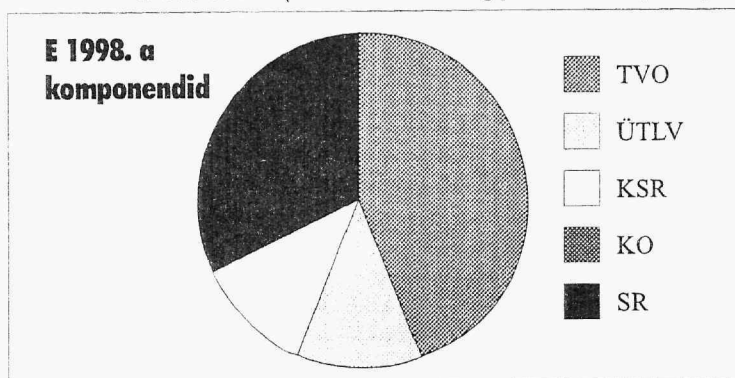
2.1.6. Kooli kogutulukuse leidmine

Kõigepealt tuleb leida STR valemi (1.9) põhjal

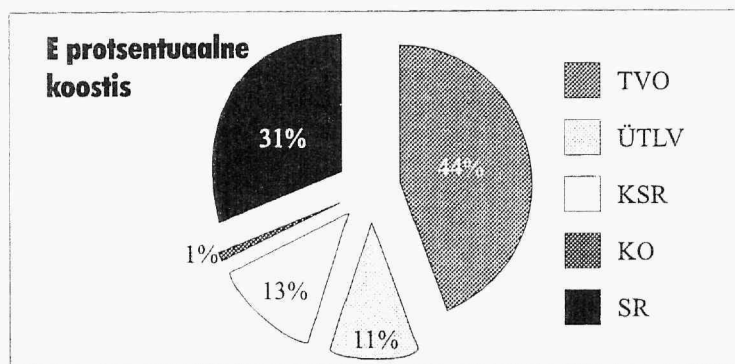
$$(2.7) \quad STR = 1\,060\,108 \text{ kr (TVO – vt punkt 2.1.1)} + 264\,205 \text{ kr (ÜTLV – vt punkt 2.1.2)} \\ + 305\,866 \text{ kr (KSR – vt punkt 2.1.3)} + 26\,913 \text{ kr (KO – vt punkt 2.1.4)} \\ = 1\,657\,091 \text{ kr}$$

Nüüd saab leida E valemi (1.11) järgi:

$$(2.8) E = 1\,657\,092 \text{ kr (STR - vt valem (2.5))} + 745\,560 \text{ kr (SR - vt punkt 2.1.5)} \\ = 2\,402\,652 \text{ kr (vt ka tabel 2.1 ning joonised 2.3 ja 2.4)}$$



Joonis 2.3.
Abja gümnaasiumi kogutulukuse (E) komponendid proportsionaalselt kroonides



Joonis 2.4.
Abja gümnaasiumi 1998. a kogutulukus (E) protsentides

Tabel 2.1

Abja gümnaasiumi 1998. a kogutulukuse (E) komponendid kroonides

E komponendid

	TVO	ÜTLV	KSR	KO	SR
1998. a	1 060 108	264 205	305 866	26 913	745 560
E	1 060 108	264 205	305 866	26 913	745 560

2.2. KOOLI KOGUTULUKUSE VALEMIGA SEOTUD ARVUTUSTE TULEMISTE ANALÜÜS

Abja gümnaasiumi 1998. aasta omavalitsuses kinnitatud plaanitud eelarve oli 1 846 640 kr [1]. Sellest sai kool tegelikult kätte 1 713 681 kr (mittelaekumise põhjuseid käesolev töö ei vaatle), millest üks osa oli juba kooli omateenitud vahendid. Kooli omateenitud vahendite osas jäi plaan 30 000 krooni täitmata. Sellest tulenev eelarve puudujääk oli 30 000 kr – 26 913 kr = 3087 kr. Seega sai kool omavalitsuse käest nn omavalitsuse raha järgmiselt:

$$(2.9) 1\,713\,681 \text{ kr} - 26\,913 \text{ kr} = 1\,686\,768 \text{ kr}$$

E-valemiga määratud kooli võimalik eelarve on avaldise (2.8) põhjal 2 402 652 kr. Avaldistega (2.8) ja (2.9) määratud tulemuste vahe on vastavalt valemile (1.12):

$$(2.10) V = 2\,402\,652 \text{ kr} - 1\,686\,705 \text{ kr} = 715\,947 \text{ kr}$$

Avaldisest (2.10) nähtub, et V on suurem kui null. Seega aitas kool omavalitsuse eelarvesse raha juurde tuua ja säästa 715 947 krooni ning nii-öelda pidas ka veel iseend üleval.

Kui vaadelda E-valemist tulenevat üksnes omavalitsusele raha sissetoomise seisukohalt, siis peab valemis (1.11) viimase liikme SR ära jätma, kuna SR on seotud teiste omavalitsuste poolt oma koolides kehtestatud õpilaskoha maksumusega. Järelikult on Abja gümnaasiumi puhul tehtud arvestustes aluseks võetud Abja gümnaasiumi enda õpilaskoha maksumus. Kuid suurusjärk on ikkagi õige, sest omavalitsuste kehtestatud maksumused on igal pool enam-vähem ühesugused. Niisiis, ilma SR-ita avaldise (2.7) järgi $E = 1\,657\,091 \text{ kr}$. Vahe V valemi (1.12) alusel on järgmine:

$$(2.11) V = 1\,657\,091 \text{ kr} - 1\,686\,705 \text{ kr} = -29\,614 \text{ kr}$$

Saadud vahe V on väiksem kui null. Seega kulutab omavalitsus mingisuguses lähenduses kooli ülalpidamiseks oma raha. Kuid kaudsed panused, millest on olnud korduvalt juttu punktis 1, on jäänud ülesande liigse keerukuse ja käesoleva töö mahu piiratud tõttu vaatluse alt välja. Nii et kokkuvõttes oli Abja gümnaasiumil siiski täita vastutusrikas roll Abja-Paluoja linna eelarve tulude poole täitmisel.

Võttes aluseks avaldisega (2.8) määratud E väärtuse (2 402 652 kr) ning leides, mitu protsenti moodustab see Abja-Paluoja linna 1998. a eelarve planeeritud tuludest (6 973 560 kr) [1], näeme järgmist:

$$(2.12) [2\,402\,652 \text{ kr} \div (6\,973\,560 \text{ kr (eelarve tulud)} - 30\,000 \text{ kr (keskkooli omatulu)} - 85\,000 \text{ kr (toiduraha piirivalveklassis)})] \cdot 100\% \approx 35\%$$

Kogutuludest moodustab see tervelt 35%! Siinkohal ei tohi unustada veel kaudseid panuseid, mida on kirjeldatud punktis 1.

On ilmselge, et Abja gümnaasium kergendas tunduvalt Abja-Paluoja linna eelarve tulude poole kokkusaamist, mõjutades kõiki sellest tulenevaid seoseid. Võib isegi väita, et Abja gümnaasium toetas omavalitsust rahaliselt. Koolijuhid ja hoolekogud saaksid nüüd, kui nad seda sooviksid, kasutada E-valemit oma kooli eelarve üldsumma arvutamiseks ning selle argumenteeritud kaitsmiseks omavalitsuses. Olgu ta siinkohal ära toodud töövalemina. Töövalemi saamiseks on arutluskäik järgmine:

esmalt asendame valemis (1.9) KSR-i valemiga (1.8);
teiseks asendame valemis (1.11) STR-i eelkirjeldatud viisil muudetud valemiga (1.9);
kolmandaks asendame muudetud (1.11) valemis SR-i valemiga (1.10).
Tulemus ongi valem (2.13):

$$(2.13) E = TVO + \dot{U}TLV + \{ m \cdot a_k - (a_n - \dot{U}TLV \div c_n) \} \cdot 0,9 \cdot c_n - T_{nv} + (T_{nv} \div c_n) \cdot n + KO + \dot{O}M \cdot n_{\bar{o}},$$

kus TVO – teiste valdade osalustasu kroonides,

$\dot{U}TLV$ – koolitöötajate palgast omavalitsusele laekuv tulumaksuosa kroonides,

a_k – riiklikest maksudest ettenähtud eraldiste ja laekumiste keskmine tase kohalike omavalitsusüksuste eelarvetesse Eestis 1998. aastal kroonides ühe elaniku kohta,

- a_n – riiklikest maksudest ettenähtud eraldiste ja laekumiste tase kohaliku omavalitsusüksuse eelarvesse 1998. aastal kroonides ühe elaniku kohta,
- C_n – kohaliku omavalitsusüksuse elanike arv,
- T_{nv} – kõnesoleva aasta ja omavalitsuse riigi toetus kroonides,
- n – koolitöötajate ja nende laste arv, kes elavad kohaliku omavalitsusüksuse territooriumil,
- KO – kooli omateenitud raha kroonides,
- ÕM – õpilaskoha aastane maksumus kroonides koolivalla koolis, mille kohalik omavalitsus on kehtestanud,
- n_0 – õpilaste arv koolivallas.

KOKKUVÕTE

Uurimuse eesmärk oli koostada valem, mis näitab, kuidas kool mõjutab tänapäeva Eestis omavalitsuste eelarvet. Valemi abil on koolil võimalik veenvalt (eriti vaesemate omavalitsuste puhul) määratleda oma seisund valla eelarve suhtes. Nimelt kool mitte ei kuluta omavalitsuse raha, vaid toob hoopis omavalitsusele raha sisse. Eriti oluline on kool raha sissetoomise allikana vaesematele omavalitsustele.

Selle uurimuse põhjal saavad koolijuhid ja hoolekogud, kui nad seda soovivad, kasutada valemit (2.13) oma kooli eelarve üldsumma arutamiseks ja selle argumenteeritud kaitsmiseks omavalitsuses. Kõne alla võib tulla ka riiklikult kooli eelarve miinimumsumma kindlaksmääramine valemi (2.13) põhjal.

Abja-Paluoja-laadse omavalitsusüksuse jaoks on kool oluline sissetulekuallikas, moodustades sellest tervelt 35%. Kui kooli poleks, siis oleks Abja-Paluoja linna eelarve koostamine komplitseeritud. Seega on Abja gümnaasium üks omavalitsusüksuse ülalpidajaid, mitte ülalpeetavaid. Sisuliselt peab mõlemat ülal muidugi riik. Kooli peetakse aga üleval riiklikult ning ainult teatud kuluartiklite osas tehakse seda kohaliku omavalitsuse kaudu. Kindlalt võib aga väita, et kool omavalitsuse rahakotile koormaks küll ei ole.

Kool on sissetulekuallikaks esmapilgul kooliga üldse mitte seotud inimestele. Seega mõjutab kooli käekäik tugevalt sotsiaalset olukorda Abja-Paluoja-laadse linna territooriumil.

Meie praegustes tingimustes on kool oluline kanal, mille kaudu riik doteerib omavalitsusi. Vaesematele omavalitsustele on kooli kaudu tulev riigi toetus ikka väga suur.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Abja-Paluoja linnavolikogu 16.02.1998. a otsus nr 4 "Abja-Paluoja linna 1998. aasta eelarve kinnitamine".
2. Taul, M. Rahandus ja finants. Viljandi maakond arengus. Kommentaaridega aastaraamat 1997. Viljandi, 1997, 116 lk.
3. Tulumaksuseadus. Tallinn, RT I 1998, 9, 111.
4. 1998. aasta riigieelarve seadus. Tallinn, RT I 1997, 97/98, § 2.
5. Abja Gümnaasiumi kantselei aruandlus seisuga 31.12.1998.
6. Viljandimaa Riigikassa 31.12.1998. a. Kassakulu aruanne, lk 30.
7. Abja Gümnaasiumi raamatupidamisalane aruandlus seisuga 31.12.1998.
8. Saarniit, J. Eesti noorte väärtusteadvuse muutused. Loengumaterjal. Üleskirjutus. Tartu, 1999, 20. jaanuar.
9. Taul, M. Riiklikust toetusfondist Abja-Paluoja linna eelarvesse eraldatava toetuse arutamiseks vajalikud suurused. Autori intervjuu. Üleskirjutus. Viljandi, 1999, 2. märts.
10. Vabariigi Valitsuse määrus "Valla ja linna eelarvetele riigieelarvest vahendite eraldamine". Tallinn, RT I 1998, 14, 223.

Aino Kits

OTTO JOHANNES KIISEL* EESTI VABARIIGI HARIDUSTEGELASENA

Otto Johannes Kiisel (20.10.1886 Tallinn – 7.07.1967 USA, Minnesota osariik) oli üks Eesti Vabariigi 20. ja 30. aastate silmapaistvaid haridustegelasi.

Ta oli mitmekülgsest haritud. O. J. Kiisel õppis Tallinna linnakoolis; omandas algkooliõpetaja kutse. Õpingud jätkusid Tbilisi Õpetajate Instituudis, hiljem Tbilisi Polütehnilises Instituudis [1, 85], Tartu Ülikooli majandusteaduskonnas ja Kaubandusteaduste Kursustel Peterburis. Seal omandas ta keskkooliõpetaja kutse kaubandusainete alal [2; 3, 100].

Oma elu pühendas O. J. Kiisel pedagoogitööle, tollal prestiižikale elukutsele. Aastail 1904–1906 oli ta õpetaja Virumaal Aaspere Ministeriumikoolis. Algkooliõpetajana töötas ta ka Tbilisi Kõrgemas Algkoolis (1910–1912). 1912. aastal sai O. J. Kiisel õpetajakoha Tbilisi Kaubanduskoolis, kus ta töötas 1918. aastani [1, 85; 2; 3, 100].

Tulnud Eestisse, läks O. J. Kiisel vabatahtlikuna Vabadussõtta.

1919–1944 (v.a 1936. ja 1937. aasta, mil ta töötas Haridusministeeriumi koolivalitsuse direktorina, ja 1940/41. õa) oli O. J. Kiisel seotud Tallinna Kaubanduskooli ja Kommerts-gümnaasiumiga**, töötades seal õppejõuna ning 1921. aastast direktorina. Ta oli ka Kaubanduskursuste juhataja. Teda on meenutatud õpetajana, “kes oli osavalt ametis oma katseklaaside ja retortidega. lialgi polnud midagi puudu ega millegi otsimist. Ei olnud ühtki tundi ilma katseteta või kriidita tahvli juures” [4, 69]. Koolidirektorina pööras ta suurt tähelepanu kooli varustamisele eeskujulike õppevahenditega ning koolimaja korrashoiule, remondi- ja ehitustöödele [5, 3].

Tema sulest on ilmunud ka õpikuid [6; 7; 8; 9].

Hinnatav on O. J. Kiiseli tegevus mitmes seltsis ja organisatsioonis. Ta oli Tallinna Õpetajate Seltsi esimees (1920–1934), Eesti Keskkooliõpetajate Kogu asutajaid ja ka esimees, Õpetajate Koja organiseerijaid, osaühisuse Töökool juhatause liige, Eesti Kaubandusliku Hariduse Edendamise Seltsi asutajaid ja esimees. O. J. Kiisel oli ka Tallinna linnavolinik [1, 85; 2].

Peatume lähemalt mõnel O. J. Kiiselig seotud tegevusvaldkonnal.

O. J. Kiisel pidas väga oluliseks õpetaja osavõttu eesti kooli loomise ja arendamise tööst, öeldes, et “kõige muuga võib ministeerium valmis saada, kuid rahvuslise kooli loomine käib temal üle jõu ...”. Samuti leidis ta, et õpetajatel peaks olema otsustav hääل õppe-kasvatusküsimuste lahendamisel, majandusküsimused jäägu koolivalitsuse hoolde [10, 33].

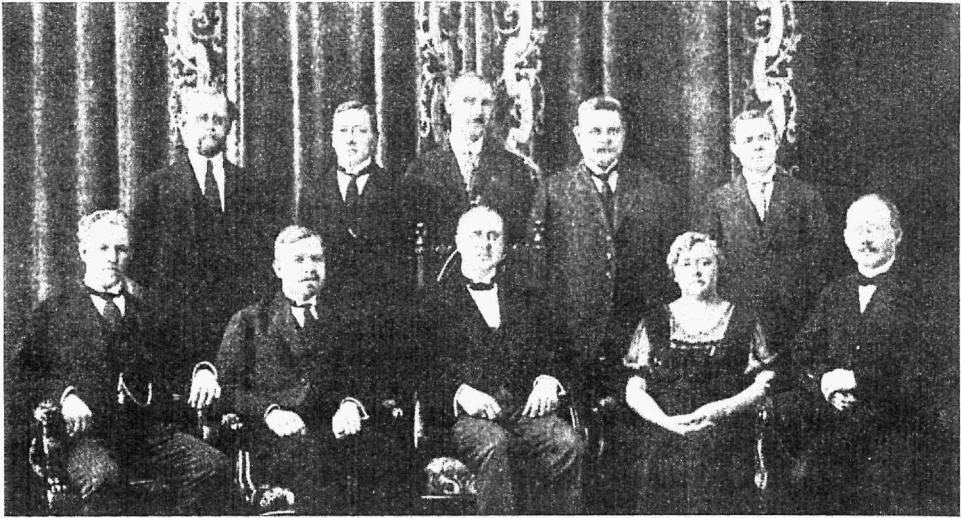
Õpetajad said osaleda hariduse edendamises oma kutseorganisatsiooni – Eesti Õpetajate Liidu*** kaudu (asutatud 1917. a). Tallinna Õpetajate Seltsi**** juhtis O. J. Kiisel

* Kuni 1936. aastani Otto Johannes Kiesel.

** 1934. aastast Tallinna Linna Poeglaste Kommerts-gümnaasium ja 2. Keskkool.

*** Eesti Õpetajate Liitu (EÖL) kuulusid 12 maakondlikku liitu ja 10 iseseisvat seltsi ning Vene Õpetajate Liit.

**** 1917. aastal asutatud seltsi põhikirja täiendati 1919. aastal. Seltsi põhieesmärgid olid: 1) oma liikmete ja nende perekondade vaimsete, õiguslike ja majanduslike huvide selgitamine, kaitsmine ning aineiline toetamine; 2) koolielu igakülgne ja rahvakultuuri iseärasustele vastav edendamine.



Tallinna Õpetajate Seltsi juhatus 1922. a.

*Istuvad: N. Kann, A. Weiderman, O. J. Kiesel, A. Raudkats ja G. Ollik;
seisavad: A. Kuusik, G. Ney, N. Nurmiste (Neuhaus), O. Reinok ja J. Tamm.*

15 aastat. Juhatusel liikmetena tegutsesid aastaid G. Ollik, G. Hion, D. Treiman, V. Peet, G. Ney ja lühemat aega N. Kann, A. Raudkats, J. Tamm jt [11, 6–10].

Seltsis tehti organisatsioonilisi ümberkorraldusi. 1920. aastal leidis juhatus, et on vaja koondada kõik liikmed ühisele tööle. Selleks moodustati seksioonid ja komisjonid. See korraldus lahendas tööjaotuse. Komisjone oli 16: kooliseaduse, koduloo-, algkoolide täiendusklasside, kesk- ja kutsekoolide korralduse, õppeabinõude, raamatukogu-, spordi-, noorsooliikumise, pensioniseaduse komisjon jt. Seksioone oli algul 8: eesti keele, matemaatika-, loodus- ja maateaduse, ajaloo-, kujutava kunsti, käsitöö-, võimlemise ja usuõpetuse seksioon. Peagi lisandusid laulmise ja muusika, võõrkeele- ja pedagoogiline seksioon. 1921. aastal moodustati eraldi nais- ja meeskäsitööringid ning asutati lasteaednike seksioon. 30. aastatel oli 14 seksiooni. Lisandunud olid täienduskoolide ja pensionäride seksioon [11, 16, 17; 12, 3].

Küsimused, mis puudutasid õpetatavaid aineid ja metoodikat, olid viidud seksioonidesse. Seksioonid korraldasid ka õpetajate kongresse. Nii peeti eesti keele, matemaatika-, laulu ja muusika, võimlemis- ja käsitööõpetajate kongressid. Selts korraldas ka kursusi [11, 16, 17; 13, 3; 14, 9].

Üks tegevussuund oli loengute ja kõneõhtute korraldamine. Sissepääs nendele üritustele oli vaba. Loengute ja referaatidega esinesid teadlased, kirjanikud, haridustegelased ning õpetajad. Pedagoogikas peatuti nii tolle aja pedagoogilistel probleemidel kui ka kooliajaloo teemadel (lektorid J. Käis, H. Roos jt). Kirjandusloenguid pidasid G. Suits, M. Metsanurk jt. Rahvaluule- ja mütoloogiaprobleeme valgustas O. Loorits; P. Kogerman pidas loenguid põlevkiviteemadel [11, 16, 17; 15, 63; 16, 139; 17, 2; 18, 41; 19, 2–4].

O. J. Kiisel esines teemal "Pedagoogilise muuseumi eri-ajakirjanduse ülevaade". Pedagoogiline muuseum oli ellu kutsutud seltsi algatusel (1922. a). Muuseumi käsutusse anti Tallinna Õpetajate Seltsi raamatukogu [11, 24], mida täiendati pidevalt.

Seltsi aruannetes ning ka ajakirjas Kasvatus selgitati ja kaitsti õpetajate majandus-huve. Astuti samme õpetajate palkade tõstmiseks ja kättesaamiseks ning soodustatud tingimustel arstiabi saamiseks [20, 4, 60, 61].

Seltsil oli kodu Tallinnas, maja Kollasel tänaval 20a, 1935. aastast Pühavaimu tänaval; puhkekodu oli esialgu Jägalas, hiljem Vasalemmas. Suvel kasutasid õpetajad Vasalemma härrastemaja suvekorteriks (talvel asus seal kool). Kollase tänava majas leidsid korteri mõned õpetajad ja pensionärid [11, 20, 21].

Valdava osa sissetulekuist sai selts liikmemaksudest. Suuremad toetused tulid seltsile Ühistöölt. Nimetatud organisatsioon (õigemini Eesti Seltside ja Organisatsioonide Liit) oli valitsusega käsikäes tegutsenud Vabadussõja ajal. 1. jaanuaril 1922 Ühistöö likvideeriti. Ühistöö likvideerimisel annetati Õpetajate Seltsile varem laenatud raha (100 000 marka). Tallinna Õpetajate Seltsi ülesandeks jäi koostada ja välja anda ülevaade Ühistöö ajaloost. Seltsi valitud komisjon sai kokkuleppele Eduard Laamaniga, kes seadis kokku raamatu "Ühistöö Eesti riigi loomisel" (ilmus 1927. aastal) [21]. Teoses kajastati ka Kooliõpetajate Roodu tegevust Vabadussõjas.

Suure tähtsusega oli seltsi korraldatud korjandus Vabadussõjas langenud õpetajate ja õpilaste mälestussamba heaks. Samba püstitamiseks valis seltsi peakoosolek 1925. a komisjoni, kellele anti volitus valida mälestusmärgi kava ja püstitada sammas. Selts valis komisjoni liikmeiks O. J. Kiiseli, A. Kärgi, G. Ney ja N. Pätsi, G. Olliku haridusministeeriumi, arhitekt A. Soansi linnavalitsuse ning J. Prümmeli Ajakirjanike Liidu esindajana [22, 2].

O. J. Kiisel kui mälestussamba püstitamise komisjoni esimees võttis aktiivselt osa samba avamise eeltöödest ning mälestusmärgi pidulikust avamisest 13. novembril 1927. aastal Tallinna Linna Poeglaste Realgümnaasiumi juures (23, 23, 24).

Õpetajate Seltsi tegevusest said ajakirjanduse kaudu infot koolid, haridustegelased ja asjahuvilised. 1924. aastast ilmus "Tallinna Õpetajate Seltsi teated", mis saadeti koolidesse. Samast aastast alates üllitati ka trükitud aruandeid. Nimetatud trükistes avaldati muu hulgas andmeid ja fotosid vanematest õpetajatest, juubilaridest, surma läbi lahkunud liikmetest jm.

Eeltoodu valgustab Tallinna Õpetajate Seltsi sisukat tööd.

Nagu mainitud, oli O. J. Kiisel osaühingu Töökool juhatus liige. Ühingu osanikud olid Eesti Õpetajate Liitu koondunud organisatsioonid ja nende liikmed. Osaühingu ülesanne oli kirjastada õpperaamatuid ning pedagoogikakirjandust, varustada koole raamatutega, täita õppevahendite tellimusi, valmistada ja müüa koolitarbeid. Ühingu eesmärk oli võimaldada koolidele odavamalt ja otstarbekamat varustust [10, 285].

O. J. Kiesel oli Eesti Keskkooliõpetajate Kogu (EKESKO) asutajaid. 5. veebruaril 1933. a võttis gümnaasiumiõpetajate 2. kongressil moodustatud toimkond vastu otsuse, et keskkooliõpetajad peavad organiseeruma iseseisvalt ühingutesse ja moodustama omaette kutseorganisatsiooni – Eesti Keskkooliõpetajate Kogu. Põhikiri registreeriti 14. juunil 1933. Sama aasta 23. juunil toimus EKESKO asutamiskoosolek, kus valiti ka ajutine juhatus eesotsas O. J. Kieseliga [24, 38]. Eesti Keskkooliõpetajate Kogu korraldusel peetud esimesel keskkooliõpetajate päeval (okt 1933) jaotas juhatus ametid järgmiselt: esimees O. J. Kiesel, abid V. Neggo ja A. Kaljot; sekretär O. Paas, abid G. Kõösel ja T. Koik; laekur K. Ratassepp, abid J. Hansen ja A. Kuusik. Keskkooliõpetajate kogu üritustel arutati keskkooli korralduse, ülesannete, õppe-kasvatustöö probleeme, avaldati seisukohti õppekavade ja õpikute kohta. Käsitleti näiteks teemasid "Keskkooliõpetaja organiseeritud ühiskonna liikmena" (O. J. Kiisel) ja "Keskkooliõpetaja majanduslikest muredest" (V. Neggo) [25, 75; 26, 35].

EKESKO pööras tähelepanu ka koolinoorte kasvatamisele, nende silmaringi avardamisele. 1935. aastast ilmus ajakiri Tuleviku Rajad. Eesti keskkooli- ja gümnaasiuminoorsoo ajakirjas avaldati noorte omaloomingut, ilukirjandust, populaarteaduslikke artikleid, ringvaateid ja kroonikat. Noorte poole pöördusid riigimehed, haridustegelased, omavalitsuste juhid, nt K. Päts, A. Tõnisson, O. J. Kiisel, A. Roos, R. Kleis jt [27; 28].

O. J. Kiisel organiseeris õpilaste rahvusvahelist kirjavahetust. 1936. aastal asutati Eesti Keskkooliõpetajate Kogu juurde Rahvusvaheline Õpilaste Kirjavahetuse Eesti Büroo (Sakala 51), mis oli vastava rahvusvahelise organisatsiooni liige. Eesti büroo esimees oli O. J. Kiisel, juhataja H. Metsvahi.

EKESKO ei jäänud kõrvale õpetajate organiseerimisest 30. aastail. N-õ vaikival ajastul hakati Itaalia eeskujul looma kutsekodasid, mis pidid koondama kõik ühe eluala esindajad ning vahendama nende soove ja mõtteid valitsusele [29, 82]. EKESKO esitas 1934. aasta jaanuaris Eesti Õpetajate Liidule õpetajate organiseerimiseks uued ettepanekud. Kogu õpetajaskonda puudutavate üldküsimumuste otsustamiseks pandi ette asutada Õpetajate Koda (ÕK), kuhu olemasolevad organisatsioonid valiksid esindajaid pariteetsel alustel. Sama meelt oli ka keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate 4. kongress.

Eesti Õpetajate Liit tegi omapoolse ettepaneku, et Õpetajate Koda loodaks olemasolevatele õpetajate organisatsioonidele. Nende märgukirjas rõhutati, et EKESKO projekti kohaselt osutuks side koja ja laiema õpetajaskonna vahel nõrgaks. EÕL koostas uue Õpetajate Koja projekti [30, 150].

1936. aasta mais jõustunud ÕKi seadus [31, 391] lähtus EKESKO ettepanekutest. Uut organisatsiooni tutvustas O. J. Kiisel pedagoogikaajakirjas Eesti Kool [32, 397]. Ta märkis, et Õpetajate Koja nõukogu ja juhatuse kaudu moodustavad kõik õpetajad-kojaliikmed ja ühes sellega liikmeid valinud õpetajate organisatsioonid ühise õpetajatepere, ühise jõulise terviku. Ta rõhutas, et Õpetajate Koja konstruktsioon võimaldab õpetajaile intensiivset ja tulemusrikast tööd. Kojas olid esindatud kõik koolitööbid pariteetsel alusel hoolimata sellest, kui palju õppejõude töötas ühes või teises koolitööbis. Nii ei olnud karta, et enamus saaks vähemusele oma vaateid peale suruda. Samas pidi vähemuski tasakaalu saavutamiseks arvestama enamust.

O. J. Kiisel töötas haridusministeeriumis 1936. aasta oktoobrist 1937. aasta oktoobrini koolivalitsuse direktorina. Märt Raud on oma mälestusteraamatus "Eesti kool aegade voolus" kirjutanud, et tema soovitas haridusminister Jaaksonile oma sõpra Kiiselt sellesse ametisse. Ta pidas O. J. Kiiselt energiliseks ja teovõimsaks meheks, kes asus kooliosakonda juhtima tsentralisatsiooni põhimõttel [35, 73; 36, 19].

O. Kieseli haridusministeeriumis töötamise aega langeb keskkoolide seaduse muutmise küsimus. 1934. a mais jõustunud koolireformi kohaselt järgnes 4klassilisele algkoolile 5klassiline progümnaasium, kust pääses eksamitega edasi 3klassilisse gümnaasiumi [37]. Püsima jäi küll ka 6klassiline algkool, mille lõpetanud võisid soovi korral astuda keskkooli 3. klassi, mis aga õppekavade erinevuse tõttu nõudis lisaõpinguid. Pedagoogilistes ringkondades ja elanikkonna hulgas hakkas üha enam poolehoidu võitma 6klassilisele algkoolile järgnev 3klassiline keskkool [24, 40, 41; 38, 412; 39, 581, 582].

Riigivanema 1937. a dekreediga jõustatigi keskkoolide seaduse muutmise seadus, millega seadustati 6klassilisel algkoolil baseeruv 3klassiline keskkool-reaalkool; selle lõpetanud omandasid võrdsed õigused 5klassilise keskkooli-progümnaasiumi lõpetanu-

* Koolivalitsuse ülesannetest vt lähemalt raamatust "Haridusasutused Eestis 1919–1940" [33] ning I. Kopso artiklist "Veel Kustav Ollikust ning Haridusministeeriumi kodukorra (1927) saateks" [34].

tega. Progümnaasiumi ja reaalkooli (mõlemad moodustasid keskkooliastme) lõpetajate õigused olid võrdsed, suurim erinevus oli kaks kohustuslikku võõrkeelt progümnaasiumis ühe võõrkeele vastu reaalkoolis [40, 853–856].

Kahe võõrkeele õpetamist kolmeklassilises koolis ei peetud produktiivseks. O. J. Kiisel rõhutas, et kolmeklassiliste reaalkoolide asutamine oli oluline [41, 6].

Laiulatuslik töö oli keskkoolide ja gümnaasiumide võrgu koostamine. 13. novembri 1936. a ringkirjas maa- ja linnakoolide valitsustele juhtis O. J. Kiisel tähelepanu küsimustele, mida võrgukava koostamisel arvestada (nt kohalikku majandust, rahvastiku koostist, rahva majanduslikku kandejõudu, koolide materiaalsel õppebaasi). Ta soovitas, et koolivalitsuse piirkonnas arutataks haridusprobleeme laiemates rahvahulkades [42, 142].

Kõrvuti gümnaasiumide võrgu väljatöötamisega oli vaja koostada uued tunni- ja õppekavad. Samal ajal nähti ette ka algkooli õppekavade revideerimine ja muutmine. Selles töös sai toetuda koolinõunike uurimustele algkoolilõpetajate võimete, oskuste ja teadmiste kohta [41, 29–31; 42, 130].

Koolinõunikud uurisid ka algkooliõpilaste kehalist ja vaimset taset. Koolivalitsus palus Õpetajate Kojal võtta oma töökavasse algkooliõpilaste töökoormuse aluste selgitamine, et määrata kindlaks, milline võiks olla õpetajate töökorraldus ning töötehnika üksikutes klassides algkoolis [44, 44; 45, 71].

Koolivalitsus algatas uurimuse poeg- ja tütarlaste erinevustest (algkoolist gümnaasiumini) peamiselt õppe- ja kasvatustöö korraldamise, õppeainete valiku ja õppekavade seisukohalt. Uurimus pidi selgitama, kas Eesti oludes on soovitatavad ühis- või lahuskoolid (keskkoolid või gümnaasiumid) ning kas poeg- ja tütarlaste tunnitabelid ning õppekavad peaksid erinema.

O. J. Kiisel nõudis õpikute standardimist. Eri koolikirjanike õpikuid oli välja andnud mitu kirjastust. Kui vanemad vahetasid elukohta ja lapsed kooli, pidid õpilased tihti uued õpikud muretsema [36, 34].

Üks koolivalitsuse juurde moodustatud eesti keele, inglise keele, matemaatika-, ajaloo- ja tervishoiukomisjoni ülesanne oli koostada ning standardida oma ala õppe- raamatuid. Esialgu otsustati standardida eesti keele lugemikud ja matemaatika ülesanded, et hiljem seda laiendada teistele õppeainetele. Koolivalitsus pöördus õppejõudude poole kaastöösooviga, paludes andmeid, milliseid lugemispalud nad soovitaksid emakeele standardlugemikesse. Nimetatud raamatute koostamiseks oli moodustatud komisjon haridusnõunik Märt Raua juhtimisel [46, 43, 44].

O. J. Kiisel soovid olid järgmised:

- õpperaamatud peaksid olema nägusalt ja vastupidavalt köidetud;
- sisult peaksid õpperaamatud vastama standardõpikute mõistele: et oleksid lühidalt ja täpselt antud kõik vajalikud teadmised;
- statistilised andmed, mille sisu kiiresti vananeb, tuleks paigutada erilehtedele, mis annab võimaluse õpperaamatut värskendada, ilma et muu osa kaotaks väärtuse;
- paremate õpperaamatute eest tuleks määrata auhinda, võiks kaaluda n-ö kuldõpiku nimetuse andmist parematele õpperaamatutele;
- soovitatav oleks, et haridusministeerium võtaks enda peale õpperaamatute koostamise keskenduse ja autoritele antaks teatud ülesanded õpikute koostamiseks ühes või teises aines [47, 18].

* 1937. a algkoolide õppekavas, võrreldes 1935. aastaga, suuri muutusi ei olnud. 1937. a puudus eraldi õppeainena kodulugu, lisandunud oli kirjatehnika [40, 1131; 43, 1570–1571].

Kooli õppe-kasvatustöös rõhutati kasvatuskülje tähtsustamise vajadust [48, 14]. Huvitav on lugeda O. J. Kiiseli kasvatusteemalisi artikleid ja ettekandeid. Gümnaasiumi kasvatusülesannetena märkis O. J. Kiisel: "Ta peaks kasvatama täiuslikku inimest ja ühiskonna liiget, kes kohustusi ja vastutust tunneb rahva ja riigi vastu; kasvatatud ja haritud inimene peaks seejuures olema töö- ja arenemisvõimeline. Kõrvuti aktiivsusega ja isetegevusega tuleb rõhutada veel eneseusaldust, kiiret otsustamist, mõtete keskendumist ja kombineerimise võimet. Meil arvatakse, et gümnaasiumi haridusega isik ei peaks enam tegema füüsilist tööd. Ometi oleme just raske töö läbi nii kaugele jõudnud, kus meie oleme. Töö peab jääma meie ülimaltks vooruseks ka tulevikus. Palju peaks iseäranis olema töö- ja elurõõmu, sest oleme ja elame oma riigi koidikul. Oleme oma riigi üheks kindlaks alustoeks pannud laia demokraatia, mis eeldab aga hästi kasvatatud kodanikke. Koolis on tegevad kaks poolt: õpilased ja õpetajad. Seni on enamikus esimesed olnud passiivsed ja viimased aktiivsed. Töö edukuse ja paremate tagajärgede suhtes tuleb neil pooltel oma osad vahetada. Õpilaste omavalitsuse küsimuses oleme olnud seni väga tagasihoidlikud. Kooli kasvatuslikku mõju saab suurendada iseäranis sellega, et meie kooli seome tihedate sidemetega teda kandva ja ümbritseva ühiskonnaga." O. J. Kiisel märgib, et üks kõnesoleva ajastu tunnus on mõtete ja ideede ümberkorraldamine ning tervikliku rahva kujundamine tugevaks ja iseseisvaks, kellel on küllaldaselt määral füüsilist jõudu oma elu alalhoiuks ning vaimseid väärtusi. Koolil on täita kaks ülesannet: kasvatada ja õpetada. Koolil tuleb sageli kasvatusküsimustes kodule nõu anda. Kool peaks kõrgel hoidma vanemate autoriteeti laste ees ning süvendama lastes austust ja lugupidamist vanemate ning hooldajate vastu [39, 474–478; 45, 31; 49, 8–10].

Koolivalitsus koos ühinguga Kool ja Kodu Tallinnas töötas vanematele ja hooldajatele õppiva noorsoo ning kooli kohta välja juhendid, kus on juttu sellest, millised ülesanded ja kohustused lasuvad kodul tervishoiu, kasvatustöö, õppetöö ning vaba aja veetmise alal [45, 3, 4].

Mõningaid muudatusi tehti õppe- ja kasvatustöö järelevalve osas: vahetati koolinõunike tegevuspiirkondi, täiendati koolinõunike ülesandeid, jäeti nende kanda õppe-kasvatustöö järelevalve keskkoolides [48, 15].

O. J. Kiisel nõudis koolinõunikelt koolide kohta põhjalikke sisulisi aasta-aruandeid. Et vältida juhuslikkust ja ebaobjektiivsust, tuli edukate või ebaedukate koolide puhul kajastada kolme aasta tulemusi ning märkida, milliseid koolitöö parandamise meetmeid oli võtnud koolinõunik. Paremate õpetajate töö hindamise skaala oli lai: tulemused õppetöös, koolikirjanduses, kasvatusel alal, seltskondlikus elus, kultuuripropaganda valdkonnas, kunstis, spordis, kirikuelus jne [41, 32, 33].

O. J. Kiiseli arvates ei tohtinud koolitöö kulgeda päevast päeva juhuslikult, vaid kava-kindlalt. Iga kool pidi valmistama õppe- ja kasvatustöö arengukava, mis pidi käsitlema alljärgnevat küsimusi:

- koolihoone, õppetöökojad, internaat, kooliaed ja kooliümbrus;
- õppevahendid, raamatukogu ja koolimuuseum;
- kooli kasvatusöö;
- kooli õppetöö ja töökavad;
- kooli isetegevus;
- õpilaste toitlustamise korraldamine;
- muud õppe- ja kasvatustööd soodustavad tegurid [46, 82, 83].

Arengukava koostamise juhendeid anti ajakirjas Eesti Kool artiklis "Kooli õppe- ja kasvatustöö arendamiskava" [50]. O. J. Kiisel tutvustas oma seisukohti ja esitas ka

õppetöö kalendri, tervishoiunädala, rahvusliku kasvatus nädala, ühistegevuse nädala ja klassijuhatajatundide näidisplaane.

Klassijuhatajatundide küsimus kerkis esile nii Tallinnas kui ka Tartus 1930. a paiku. Mõnes koolis olid need tunnid paigutatud tunnikavasse juba mõni aasta enne ametlikku korraldust. Selle küsimuse esimesi algatajaid oli O. J. Kiisel, kes ühel koosolekul (1931) esines ka klassijuhatajatunni kavaga [51, 690].

Klassijuhatajatunni temaatika muutus aktuaalseks O. J. Kiiseli haridusministeeriumis töötamise ajal. Ajakirja Eesti Kool 1937. a septembrikuu numbris ilmus koolivalitsuse direktori ülevaade klassijuhatajatunnist [52]. Ta märkis, et see on uus õppeaine või pigemini uus tööülesanne. Klassijuhatajal tuleb luua klassist ühtne tervik ning kujundada õpilastest tööühiskond. Aasta-aastalt tuleb vaadelda ja käsitleda järgmisi probleeme:

- kooliklassi elupildi loomine;
- õpilastüüpide uurimine;
- klassi ja kooli suhete selgitamine;
- klassi õpilaste kõlbeliste, vaimsete ja esteetiliste tunnete ning vaimsete omaduste uurimine ja kasvatuslik mõjutamine positiivses suunas.

O. J. Kiisel märkis, et kasvatus töös on otsustava tähtsusega klassijuhataja isik. Artiklis on toodud klassijuhataja töökava temaatika: kool, kodu, ühiskond, töö, puhkus, eneseharidus ja kasvatus ning inimene seltskonnas. Klassijuhatajate aruanded arutati läbi õppenõukogus.

Õpetajad täiendasid oma teadmisi selleks korraldatud päevadel ja kursustel. Õppeaasta jooksul kutsuti ellu 27 õpetajate päeva. Kursusi korraldati kaheksas piirkonnas [48, 14]. O. J. Kiiseli arvates oli päevade korraldamisel ka puudusi (mitmed kursused kuhjusid jms). Ta soovitas Õpetajate Kojal koostada kongresside ja õpetajate päevade üldise kava, mis hõlmaks pikema ajavahemiku ning nende korraldamise alused [44, 45].

Mõnes piirkonnas oli probleemiks õpetajate riigikeeleoskus. Asjakohases määruuses ja ringkirjas seati nõudmised: iga õppejõud peab oskama riigikeelt, et ta suudaks kõnes ja kirjas vabalt avaldada oma mõtteid. Keeleoskuse taset pidid jälgima õppe- ja kasvatus töö järelevalveametnikud. Puuduliku keeleoskuse korral anti selle parandamise tähtaeg ning nõude mittetäitmise puhul pidi lahendama küsimuse koolivalitsus [42, 178, 179; 49, 13].

Õpetajatelt nõuti ranget distsipliini. See peegeldub ringkirjades asetäitjatundide ja õppetööst puudumise ning õppetundidesse hilinemise asjus. On antud juhiseid asendustundide tasustamise, asetäitjaõpetajate määramise jt küsimuste kohta. Õppeasutuste juhatajatel tuli asjaomastele instantsidele kaks korda kooliaasta jooksul esitada aruanne pedagoogide õppetööst puudumise ja tundidesse hilinemise kohta. Õppetöö ajal mitmesugustest kursustest või mõnest üritusest osavõtuks oli õpetajal vaja nõutada koolivalitsuse kaudu Haridusministeeriumi koolivalitsuse luba [46, 4].

Koolivalitsuse ringkirjades käsitleti ka kooliraadio küsimusi. Raadiomääruste alusel (1935. aastast) olid koolide raadioseadmed, mida kasutati õppevahendina ja ringhäälingu ülekannete edastamiseks õpilastele, kasutusmaksust vabastatud. O. J. Kiisel juhtis koolijuhtide tähelepanu sellele, et kooliraadio ei asenda õppetundi. Kooliraadio ühiskuulamise korral tuleks tunnid nii paigutada, et ükski õppetund ei jääks selle pärast andmata [42, 19].

O. J. Kiisel soovis, et igas koolis oleks koolimuuseum, kus säilitataks ning eksponeeritaks koolitöö ja kooli ajaloo seotud dokumente ning fotosid. Koolimuuseumis peaksid leiduma andmed lõpetajate, diplomite ja auhindade kohta, kuid ka uurimistööd ning materjalid kooli lähema ümbruse kohta. Koolimuuseumi projekti üldised ja tehnilised juhised pidid valmima koostöös Õpetajate Kojaga [44, 52].

1936/37. õppeaastal töötati välja Koolimajade Ehituslaenu Fondi seadus ja määrus. Koolivalitsuse määrustes, eeskirjades ja ringkirjades anti lähemaid juhiseid ehitusprojektide majandusliku kandejõu läbivaatamise ja koolimajade eri koolitüüpidele vastavuse kohta. Sellesamas valdkonnas suurenesid koolinõunike ja koolijuhatajate ülesanded. Pöörati ka tähelepanu kooliruumide korrastamisele [46, 42].

O. J. Kiisel ei olnud rahul olukorraga, kus osa koolijuhte leppis puudustega, mida võinuks kõrvaldada lihtsate abinõudega [42, 205].

Maa- ja linnakoolide koolivalitsustele, koolijuhatajatele ning linna- ja vallavalitsustele tuletati meelde, et tihti ei täideta seadusi ja määrusi kooliteenijate kohta. Kooliteenija peaks olema palgatud aastaks, elama koolimajas ja korrastama kooliümbrust ning tegema mitmesuguseid majandustöid [42, 203].

Koolid olid varustatud koolimööbliiga erinevalt. Koolivalitsus tegi Tallinna Pedagoogiumi direktorile A. Kuksile ülesandeks selgitada ja avaldada seisukohad otstarbekohase koolimööbli kohta alg-, kesk- ja kutsekoolides ning gümnaasiumides, moodustades selleks toimkonna, kes ühtlasi koostaks ülevaate koolimööblist nii maal kui ka linnas [41, 17].

Soovitati anda sooja einet kõigis koolides ning õhtusööki internaatides. (Paljudes koolides juba anti sooja einet.)

O. J. Kiisel palus Õpetajate Kojal koostada ka maakoolide internaatide normaal-kodukord ning teha internaatide juhatamise töötasu normimise ettepanekud [44, 40, 48].

O. J. Kiisel pidas tähtsaks vabaharidust. Sel alal jätkasid tegevust rahvaülikoolid, rahvaraamatukogud, mitmesugused kursused ja õpperingid. 1936/37. õppeaastal asuti seda tööd kavakindlamalt koordineerima. Oluline oli teada saada keskorganisatsioonide plaane. O. J. Kiisel nõudis põhjalikke ülevaateid, kus tuli lähtuda detailsest jaotusest (tegevuse üldised sihid, rahvuslik kasvatus, noorsookasvatus, kodukultuur, kodu-uurimine, tervishoid, karskus, kutseharidus, haridustöö kultuuriliselt mahajäänud aladel jne) [42, 167, 168]. Koostati seltskondlike keskorganisatsioonide vaheline üldine vabaharidustöö kava järgnevas õppeaastaks; võeti vastu ka rahvaülikoolide korralduse põhimõtted [46, 13, 17].

O. J. Kiisel töötas välja rakendusraamatute vormid (seni olid koolid hoolitsenud ise rakendusraamatute eest). 1937. aasta 28. juulil ilmus alg- ja täienduskoolide, progümnaasiumide, reaalkoolide ning gümnaasiumide asjaajamise korra ja rakendusraamatute ühtlustamise määrus [46]. Selle järgi tuli koolides pidada 23 rakendusraamatut, nagu õpilaste üldnimestik, õpilaste käitumise ja edasijõudmise märkimiste raamat, õppenõukogu protokolliraamat, postiraamat, arhiiviraamat, külalisraamat, kassaraamat, kviitungiraamat, vallasvara raamat, õppeabinõude nimestik, raamatukogude üldnimestikud jne. Algkoolide jaoks olid nad aga liiga keerulised. Minister otsustas, et keskkoolide rakendusraamatuid ei või teha algkoolidele kohustuslikuks. O. J. Kiisel ei tahtnud järele anda. M. Raud on märkinud, et see oligi põhjus, miks koolivalitsuse direktor Kiisel lahkus ametist [36, 33, 34; 53].

Kokkuvõttes võib O. J. Kiiseli aastast tööd haridusministeeriumis pidada edukaks.

Tallinna linna haridusküsimustes oli O. J. Kiiselil võimalus kaasa rääkida Tallinna linnavolinikuna. Linnavolikogu protokollidest selgub, et tööerakondlasest linnavolinik osales aktiivselt koolide hoolekogude kandidaatide esitamises. 21. algkooli maja ehitusprobleemide arutluse juures soovitas O. J. Kiisel ehitada koolile kaks saali ühe asemel. Koolide õppemaksu kohta oli linnavoliniku seisukoht: "Maks määrata proportsionaalselt sissetulekumaksu ja laste arvu järele nagu välismaal ..." Ta oli vastu restorani rajamise

plaanile kesklinna soliidsete asutuste lähedusse (nagu koolid, Jaani kirik ja pank). O. J. Kiisel kuulus ka nende linnavolinike hulka, kes nõudsid restoranides ja einelaudades alkoholiga kauplemise määruste täitmist [54, 215, 225; 55, 66, 67, 212].



Otto Johannes Kiiselit võime iseloomustada kui võimekat ja väsimatut töömeest, kes oli nõudlik nii enese kui ka teiste vastu. Ta nõudis korda ja täpsust; kohati kaldus ta aga bürokraatiasse.

Eriti südamelähedased olid Kiiseli keskkooliõpetajate ja kodulinna Tallinna õpetajate probleemid.

Ta oli hea organisator ning majandusmees. Need omadused tulid kasuks nii kutsetöös kui ka ühiskondlikke kohustusi täites. O. J. Kiiseli tööd hinnati Valgeristi teene-temärgiga.

Otto Johannes Kiiseli mitmekülgne tegevus nii Eestis kui ka paguluses väärrib edasist uurimist.

KASUTATUD ALLIKAD

1. Eesti kooli biograafiline leksikon. Koost H. Rannap. Tallinn, 1998.
2. Eesti Kirik, 1936, nr 43.
3. Eesti riigi-, avaliku- ja kultuurielu tegelased 1918–1938, 1. Tallinn, 1939.
4. Bülletään, 1978, nr 26. Stockholm.
5. 25 aastat Tallinna Poeglaste Kaubanduskooli. Tallinn, 1934.
6. Kiesel, O. J. Katseline keemia koolidele. Tallinn, 1921.
7. Kiesel, O. J. Katseline keemia koolidele. Tallinn, 1922.
8. Kiesel, O. J. Katseline keemia koolidele. Tallinn, 1924.
9. Kiesel, O. J. Kaubateadus. 1. Tallinn, 1921.
10. Kasvatus, 1920, nr 1.
11. 25. märts 1917–1927. Tallinn, 1927.
12. Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-peakoosolek. Tallinn, 1932.
13. Riigi Teataja, 1934, nr 54, 6. juuli.
14. Kasvatus, 1923, nr 3.
15. Kasvatus, 1925, nr 2.
16. Kasvatus, 1927, nr 3.
17. Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-peakoosolek. Tallinn, 1925.
18. Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-peakoosolek. Tallinn, 1928.
19. Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-peakoosolek. Tallinn, 1931.
20. Kasvatus, 1921, nr 4.
21. Ühistöö Eesti riigi loomisel. Kokku seadnud Ed. Laaman. Tallinn, 1927.
22. Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-peakoosolek. Tallinn, 1927.
23. Karmo, M. Ühe mälestussamba lugu. Tallinn, 1993.
24. Kelder, H. Ühest vähemtuntud õpetajate kutseorganisatsioonist. – Kooliuuenduslane, 1997, nr 2.
25. Eesti Riigiarhiiv (edaspidi ERA), f. 1108, nim. 3, s.74.
26. Kasvatus, 1933, nr 7.
27. Tuleviku Rajad, 1935/36, nr 2.
28. Tuleviku Rajad, 1935/36, nr 6.
29. Laur, M., Pajur, A., Tannberg, T. Eesti ajalugu, 2. Tallinn, 1995.
30. Horm, V. Õpetajate Koda (1936–1940). – Nõukogude pedagoogika ja kool, 1972, nr 6.
31. Riigi Teataja, 1936, nr 48, 25. nov.
32. Eesti Kool, 1936, nr 8.
33. Haridusasutused Eestis 1919–1940. Tallinn, 1989.
34. Kopso, I. Veel Kustav Ollikust ning Haridusministeeriumi kodukorra (1927) saateks. – Kooliuuenduslane, 1996, nr 3.

35. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 219.
36. Raud, M. Eesti kool aegade voolus. 2. Stockholm, 1965
37. Riigi Teataja, 1934, nr 47, 25. mai.
38. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 140.
39. Eesti Kool, 1935, nr 10.
40. Riigi Teataja, 1937, nr 42, 25. mai.
41. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 83.
42. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 82.
43. Riigi Teataja, 1935, nr 56, 29. juuni.
44. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 357.
45. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 222.
46. Haridusministeeriumi Teataja. Tallinn, 1937.
47. ERA, f. 1108, nim. 3, s. 223.
48. Haridusministeeriumi tegevus 1936/37. Tallinn, 1937.
49. Gümnaasiumiõpetajate 2. Kongress. Tallinn, 1931.
50. Eesti Kool, 1937, nr 7.
51. Eesti Kool, 1938, nr 10.
52. Eesti Kool, 1937, nr 9.
53. Uudised, 1937, nr 39, 1. okt.
54. Tallinna Linnaarhiiv (edaspidi TLA), f. 82 (Tallinna Linnavolikogu protokollid), nim. 2, s. 3.
55. TLA, f. 82, nim. 2, s. 4.

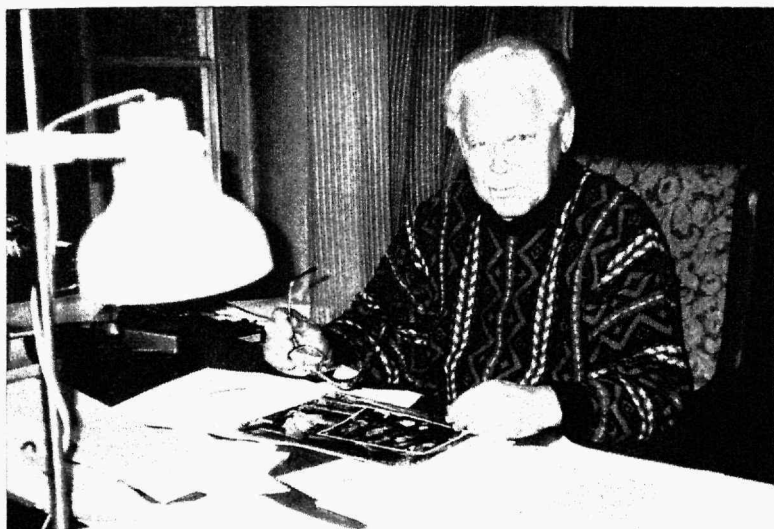
Jüri Selirand

VILJANDI PEDAGOOGILINE KOOL 50 – ELAME VEEL!

Nimetatud tähtpäev pani tahtmatult laenama pealkirja Romain Rolland'i elurõõmsa kangelase ülioptimistliku põhitõdemuse. Alustades oma arvepidamist selles maailmas, ütleb Colas Breugnon kujukalt: "Viis aastakümnet – see on väärt asi! Pilgake pealegi, noored. Ei jõua igaüks nii kaugele. Ärge te arvake, et kerge on poolsada aastat Prantsusmaa teid tallata, ja veel säärasel ajal... Jumal! Küll on me turjale sadanud vihma ja päikesepaistet, nii et hoi aalt! Küll on meid küpsetatud ja keedetud, küll vees leotatud! On sellesse pargitud kerre topitud rõõmu ja valu, õelust, kogemusi ja lollusi, õlgi ja heinu, viigimarju ja viinamarju, küpset vilja ja toorest vilja, roose ja okkaid; on nähtud ja loetud, higistatud ja saadud, saadud ja antud!"

Küllap on neis sõnades nii mõndagi igaühe elutee kohta, kes selle suve kuuma seitsmevennapäeval – 10. juulil 1999 – tuli Viljandisse tähistama poole aastasaja möödumist Eesti noorima ja lühiealisima pedagoogilise õppeasutuse rajamisest. Igatahes kirjutajale tunduvad need õigustatud juhatama sisse järgnevaid meenutusi.

Viljandi Pedagoogilise Kooli asutamine tähistab tollases Eestis kooliõpetajate ettevalmistamise teatud reorganiseerimist. Eesti mitmekordne okupeerimine võõrvõimude poolt, repressioonid ja Teise maailmasõja otsene lahingutegevus Eesti pinnal tekitas suuri kaotusi eriti maal töötavate algkoolide õpetajaskonnale. Aastail 1944–1947 valmisid algkooliõpetajaid ette seitsmeklassilisele eelharidusele tuginenud viieaastase õppeajaga õpetajate seminarid Tallinnas ja Tartus, mis 1947. aastal muudeti kuueaastase õppeajaga õpetajate instituutideks keskastme (5.–7. klass) õpetajate ettevalmistamiseks. 1945. aastast peale töötasid nelja-aastase õppeajaga õpetajate seminarid Rakveres ja



Kirjutaja 1990. aasta novembris Ajaloo Instituudi fondide sektori-juhatajana töös arheoloogia-näituse materjalidega.

E. Väljali foto

Haapsalus. Viimase I lend, kuhu kuulusin minagi, sai 1947. aastal keskastme õpetaja kutse, järgmised lennud aga algklasside (1.–4. klass) õpetaja kutse.

Vajadus algklassiõpetajate järele oli aga endiselt suur. 1949. aastal puudus vastav kutse veel ühel kolmandikul algkooliõpetajaist (faktiliste andmete osas tuginen meenutustes Viljandi pedagoogikakooli lõpetanud Aino Kitse artiklile “Kool, kus õpetajaks õpiti” ajalehes Nõukogude Õpetaja nr 31, 3. august 1974). Et anda soodsamaid õpivõimalusi Kesk- ja Lõuna-Eesti noortele, otsustati luua õppeasutus ka Viljandis. Ettevalmistuste ajal oli esialgu juttu selle asutamisest seminarina, kuid asutamisdokumendis (22. august 1949) sai see nimetuse Viljandi Pedagoogiline Kool. Tööd alustas kool esimese ja teise kursusega, kus oli kokku 120 õpilast. Semestrite kaupa organiseeritud õppetöö käivitus direktori kohusetäitja Peeter Toome ja õppealajuhataja Voldemar Toome juhtimisel. Sellele järgnevalt korraldati ümber ka Rakvere ja Haapsalu seminaritöö, mis hakkasid kandma samuti pedagoogilise kooli nimetust.

1950. aasta märtsis määrati Viljandi pedagoogikakooli direktoriks minu ajalooõpetaja ja klassijuhataja Haapsalu õpetajate seminaril kolmandal õppeaastal, hilisem kolleeg, sõber ja laulukaaslane õpetajate meeskvartetis, tollal Läänemaa koolide inspektor Kaljo Vedler. Tema juhtimisel kolis kool üle sobivasse hoonesse Valuoja ääres (praegu Viljandi Valuoja põhikool) ja kasvas uute õpilaste vastuvõttudega täiskomplektseks nelja kursusega õppeasutuseks. Koolil oli õpilaste jaoks kasutada kaks internaadihoonet Jakobsoni tänaval, Valuoja kaldale rajati õppe- ja katseaed ning spordiväljak.

Direktori eriline hool oli aga koos õpilaste ja klassikomplektide arvu suurenemisega koolile täiendavalt uusi õpetajaid leida. Õpetajana töötas tema enda abikaasa. Haapsalust kutsus ta Viljandisse energilise ja suurte kogemustega muusikapedagoogi Gerda Püssi, 1951. aastal ajalooõpetajaks minu ning 1952. aastal usaldas asutatud Viljandi Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli juhatamise minu abikaasale.

Jõudnud nüüd ajajärku, mil minu elu ja töö oli vahetult seotud Viljandi pedagoogikakooliga, püüan kõigepealt iseloomustada sealset õpetajate kollektiivi, nagu see hetkel mälu pildis taastub. Nii nagu Haapsalu õpetajate seminaris olid ka Viljandi pedagoogi-



Viljandi Pedagoogilise Kooli III lennu A-rühm kooli lõpupäeval 1954. aasta kevadel koos klassijuhatajaga (Jüri Selirand on vasakult neljas).

gikakooli õpetajad valdavalt keskealised ja vanemadki. Saanud oma ettevalmistuse sõjaeelses Eesti Vabariigis, olid nad koolmeistrid selle sõna tõelises tähenduses, tundsid põhjalikult õpetatavat ainet ja õppemetoodikat, võtsid sõbralikult vastu nende sekka lisandunud nooremad kolleegid ning olid viimastele nii mõneski järgitavaks eeskujuks. Ja üks märkimisväärne detail tolle aja kohta: eesotsas direktoriga oli enamik õpetajaid parteitud; parteisse kuulus vaid kolm õpetajat, kes moodustasid siis kooli minimaalse liikmete arvuga parteialorganisatsiooni.

Pedagoogikakoolis õppimine tähendas õpilastele suurt töökoormust. Hommikupoolsed õppetunnid olid pühendatud üldainetele, mille programmid tuli nii mõnelgi korral võtta läbi kiirendatud korras. Neile lisandusid spetsiaalsed õppeained, nagu pedagoogika, psühholoogia, eri ainete meetodika.

Päeva teisel poolel olid klaverimängutunnid, laulukoori, keelpilliorkestri ja mitmesuguste huvialaringide töö. Neid õhtupoolseid rohkeid ettevõtmisi meenutades on tõstetud esile aktiivset osavõttu tollase Viljandi rajooni spordivõistlustest ja rajooni koondvõistkonda lülitatuna ka üle-eestilistest koolinoorte võistlustest (Viljandi Pedagoogilise Kooli toodi Eesti koolinoorte meistrititel kuulitõukes ja vabamaadluses). Edukalt esineti iga-aastastel sõpruskohtumistel Rakvere ja Haapsalu Pedagoogilise Kooliga, loodi sidemed ka Valmiera Pedagoogilise Kooliga Lätis. Kooli noored naturalistid pälvisid oma tööga alati korrasolevas õppe-katseaias esikohti rajooni põllumajandusnäitustel. Silmapaistev oli töö kooli kirjandus- ja muusikaringis ning kunstilise isetegevuse valdkonnas.

Tulevastes algklassiõpetajates mitmekülgse arendamisega seotud suurematest ettevõtmistest meenub, et lavastasin oma klassi õpilastega IV kursusel täismahus A. H. Tammsaare "Põrgupõhja uue Vanapagana" (lavastust aitas lihvida tollal Ugalas töötanud sõber Einari Koppel). Endale pidin võtma ainult episoodilise kirikuõpetaja osa, kõiki teisi tegelasi esitasid minu klassi poisid ja tüdrukud, kusjuures sobiv Kaval-Ants leidis just viimaste hulgast. Näidendi kandsime ette Ugala laval. Teine suurem ettevõtmine oli mul klaviiris saatemuusika kirjutamine kehalise kasvatusõpetaja Helga Mägedi omaloomingulisele tantsule-pantomiimile "Kullaketrajad" Fr. R. Kreutzwaldi samanimelise muinasjutu aineil. Kirjutasin ka muusika mitmele laulule koolis lavastatud näidendis "Kaksteist kuud" ja nii mõnegi laulu õpilassolistidele ettekandmiseks koolipidudel.

Õpetajaks õpetamisel oli aga loomulikult esmatähtis pedagoogipraktika. Õppekava järgi algas see näidistundide kuulamisega, korrapidamisega vahetundide ajal ja ühe õpilase iseloomustuse koostamisega. Esimesed proovitunnid tuli anda kolmandal kursusel. Nende ettevalmistamisel koostati üksikasjaliku ajalise jaotusega tunnikonspekt, muretseti või valmistati ise vajalikud näitvahendid. Neljandal kursusel tuli teha läbi pidev mitmenädalane pedagoogipraktika. Viimase kohta olen pannud kirja ühe tütarlapse muljed:

"Seekord erutas mind sõit Türiale palju enam tavalisest kojusõidust. Sõitsin ju komanderinguga praktikale samasse kooli, kus kunagi ise olin õppinud.

Mulle anti juhataja 4. klass, üks kooli suurema õpilaste arvuga klasse...

Oma ülesannetega õpetajana tulin üldiselt toime, kuid esines ka puudusi. Nii tahtsin esialgu vene keele tundides pakkuda korruga liiga palju, mille tõttu lapsed ei suutnud kogu uut materjali omandada. Suurt abi osutas mulle klassijuhataja, kes juhtis minu tähelepanu sellele ja ka teistele vigadele. Et õpilased suutsid suurema osa minu läbitöötatud materjalist omandada, seda näitas praktika lõpupäevil tehtud matemaatika kontrolltöö, milles enamik õpilasi sai hindeks "hea" või "väga hea".

Külastas ka õpilaste kodusid ja püüdsin anda lastevanematele nõu kasvatusküsimustes. Praktika ajal omandasin palju vajalikke kogemusi sügisel algavaks tööks..."

Viljandi pedagoogikakoolis ei õpitud ainult **õpetama**, vaid samal ajal ka **kasvatama**. Seejuures ei taunitud halba käitumist mitte ainult pedagoogikakooli õpilaste hulgas, vaid tehti seda ka teiste Viljandi koolide õpilaste suhtes. Tsiteerin sellega seoses mõne lõigu ühest oma varasemast ajaleheartiklist:

"Jälgides Viljandi noorte käitumist tänaval ja avalikes kohtades, torkab silma, et neist nii mõnedki ei pea kinni kultuurse käitumise normidest... Paljud Viljandi 1. ja 2. Keskkooli õpilased kasutavad pärast koolitöö lõppu õhtul kojusõiduks bussi nr. 1, mille peatus on 2. Keskkooli juures. Kella seitsme paiku õhtul on selles peatuses tavaliseks pildiks kooliõpilaste rüselemine, üksteise tagumine portfelliga jne., millele lisandub üksteisest ülekarjumine. Esmajoones trügivad bussile poisid, tüdrukutele eesõigust ei anta, rääkimata vanematest inimestest, kes pääsevad bussile viimases järjekorras. Bussis istuvad tavaliselt õpilased, kuna vanemad inimesed peavad püsti seisma.

Kindlasti on õpilastele koolis räägitud sellest, kuidas käituda bussipeatuses ja bussis, kuid see unustatakse varsti, sest puudub kontroll nõuete täitmise üle. Olukord paraneks kindlasti, kui Viljandi 1. ja 2. Keskkooli poolt organiseeritaks bussipeatuses korrapidamine, kasutades selleks ka lapsevanemaid, et kindlalt juurutada õpilastes viisaka käitumise harjumusi. Samuti oleks vajalik, et iga vanem inimene pööraks tähelepanu õpilaste käitumisele bussipeatuses ja bussis. Selle vastu, milliseks kasvavad meie noored, ei tohi jääda keegi ükskõikseks.

Käitumisnormidest ei pea kinni õpilased ka kõnniteel liikudes. Sageli ei anta vanematele inimestele teed, häiritakse kaasõpilasi, eriti nooremaid, kojuminekul. Viljandi Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli lastevanemate komitee jälgis hiljuti kuu aja vältel kontrollpostide kaudu õpilaste kojuminekut. Kontrollpostid avastasid, et sama kooli kolmanda klassi õpilane Tormi E. kiskus tüdrukute käest portfelle ja loopis neid porilompidesse. Kui vanemad inimesed kutsusid Tormit korrale, siis külvati nad üle valimatute sõnadega. Koos sama klassi õpilase Peeter B-ga organiseeris Tormi kaklusi koolikaaslastega. Neljanda klassi õpilasel Raivo T-l on harjumuseks lüüa kooliteel oma kaaslasti jalaga. Palju sääraseid väärnähtusi avastasid kontrollpostid ka Viljandi 1. ja 2. Keskkooli õpilaste käitumises.

Niisuguste väära käitumise nähtuste vastu peavad koos kooliga võitlema ka lastevanemad. Kahjuks suhtub aga osa lastevanemaid ükskõikselt oma laste kasvatamisse, ei ole huvitatud koostööst kooliga ja nii kujunebki välja olukord, et need lapsevanemad ei aita kaasa koolis õpetatud harjumuste juurutamisele, vaid kisuvad vahel isegi neid maha. Nii näiteks eespool mainitud Raivo T. ema arvates võib Raivo teha kõik, mis ei ole kahjulik Raivo enda tervisele. Kui Raivo tahab lüüa oma kaaslasti jalaga, siis las ta lööb – kannatajaks pooleks on ju teised, mitte aga Raivo! Sellise kasvatuse tulemused hakkavad Raivo emale valusasti kätte maksma: juba praegu ei suuda ema ise toime tulla pojaga."

Need read pärinevad aasta 1955 lõpust. Kas ei kehti sama, pahatihti isegi võimendatul kujul aastal 1999 koolilaste käitumise kohta nii Tallinnas kui ka mujal Eestis. Üks põhjus sellele on asjaolu, et osa taastatud Eesti Vabariigi nõukogudeaegse kasvatusega keskmisest põlvkonnast, sealhulgas osa pedagoogidestki, seadis nõukogude kollektivismist vabanemiseks oma ideaaliks sadakond aastat tagasi, 19. sajandi lõpul tekkinud individualistliku **vabakasvatuse** põhimõtte – jätta lapsele täielik tegevusvabadus ja eitada täiskasvanute kasvatuslikku mõju. Nende arvates olevat laps isiksus juba sündimisest peale, kes koolis ei tohtivat muutuda objektiks subjektist kooliõpetajale, kes hakkavat oma kasvatustööga rikkuma lapse inimõigusi. Niisugused vanemad pole suutelised looma oma lastes kodutunnetust ja nad on loobunud ka oma järglaste igasugusest järelevalvest kodust väljaspool. Nii on tekkinud murdeaaliste ja neist eeskuju võtvate nooremate laste põlvkond, kes on kõndima õppimisest peale kasvanud tänaval omapäi. Vanemate õigustusel on tänav neile ja pahatihti kaugemalt tulnud eakaaslastele mängumaa, kus kisatakse ja karjutakse täiest kõrist, lõhutakse tänavarajatisi jne, nagu oleksid nad selle tänav ainoomanikud ja tegutseksid seal ihuüksi kedagi teist segamata. Nende arusaamu väärastavad televisiooni vägivallast ja hälbelistest nähtustest vohavad programmid, neid on kurdistanud jumaldatud tümpsubändid, nüristab meelemürkide levimine. Sellised ühiskonnale vastanduvad absolutiseeritud huvidega kodutunnetuseta tänavalapsed on selleks taimelavaks, millest võrsuvad 21. sajandi esimeste aastakümnete omaenese isikut ja huvisid ületähtsustavad egoistid. Kas pole selline sünge tulevikuperspektiiv masendav?

Nõukogulikkusest vabanemiseks on koos vanniveega ka laps välja heidetud. Üheks oluliseks valdkonnaks taastatud Eesti Vabariigi tuleviku kindlustamisel on ja jääb **kasvatus**, mis teatavasti tähendab meie järeltulijate sihikindlat suunamist ja mõjutamist, nende ettevalmistamist eluks ja tööks, nende kõlbeliste omaduste kujundamist. Ainult kasvatus kujundab lapsest oma käitumist teadlikult reguleeriva ühiskonna liikme ehk isiksuse. Kahtlemata on vaja, et täna koolides töötavad õpetajad ei piirduks lihtsalt õpetamisega, vaid seaks taas väärilisele kohale õpilaste kasvatamise. Eriti oluline osa selles on klassijuhatajail, kes peaksid tihendama sidemeid lastevanematega, jälgima ja

tundma oma kasvandike käitumist ka väljaspool kooli ja kodus. Ja kas ei oleks meie haridusorganeil siiski ka põhjust mõelda õpilaskohaste esmatähtsate käitumisreeglite väljatöötamisele? On ju seegi nende ettevalmistamine edasiseks eluks Eesti Vabariigis, kus kehtivad täiskasvanute seadustega reglementeeritud elunormid.

Just õpetamise ja kasvatamise lahutamatus on minu meelest üks põhiprintsiip, mille andis oma lõpetajatele kaasa Viljandi pedagoogikakool. Esimese lennu saatis kool õpitut ellu rakendama 1952. aasta kevadel. 1955. aastal algas pedagoogiliste õppeasutuste võrgu uus reorganiseerimine, et valmistada edaspidi õpetajaid ette keskkooli eelhariduse baasil. Uut esimest kursust Viljandi pedagoogikakoolis enam ei avatud. Mind viidi aasta lõpul üle tööle haridusministeeriumi vaneminspektoriks pedagoogiliste õppeasutuste alal. Sellel ametikohal osalesin 1956. aastal mulle omal ajal õpetajakutse andnud Haapsalu Pedagoogilise Kooli sulgemises, mille kolmanda ja neljanda kursuse õpilased viidi üle Viljandisse.

Viljandi Pedagoogiline Kool suleti 1958. aastal. Üheksa aasta jooksul lõpetas kooli üldse seitse lendu, kokku 497 keskeriharidusega algklassiõpetajat. Muide, aastail 1952–1954 tegutses kooli juures ka kaugõppeosakond, milles 1952/53. õppeaastal täiendas end 68, 1953/54. õppeaastal 98 tegevõpetajat. Kas nimetatud arvud tuleb liita või on koondarvuks viimane, jääb lahtiseks, kuigi direktor usaldas mainitud osakonna juhatamise mulle kui tollasele kaugüliõpilasele.

Viljandi Pedagoogilise Kooli sulgemine ei tähendanud selle jäljetut kadumist ajalukku. Kooli vaimu kandnud lõpetanute enamik asus tööle õpetajatena, jätkati õpinguid kõrgemates õppeasutustes nii statsionaarselt kui ka mittestatsionaarselt, neist said õppealajuhatajad, koolidirektorid, kõrgemate koolide õppejõud ja teadurid. Sealjuures on nii mõnigi lõpetanu kinnitanud, et kõrgkoolides märgati kohe Viljandi Pedagoogilise Kooli lõpetanute aineõpetuse meetodikate tugevat alust ning oli õppeaineid, mille eksamiks oli omandatud piisavad teadmised juba Viljandis. Mille muuga kui ainult Viljandi Pedagoogilise Kooli vaimuga võib seostada lõpetanute kauaaegset edukat tööd koolipõllul, mis paljudel on kestnud tänapäevani. Selle kohta vaid paar konkreetset näidet. Ainult tugeva ettevalmistuse ja armastusega oma töö vastu võib seletada, et II lennu lõpetanud Ants Tomp oli üle 40 aasta Tuhalaane kooli direktor ja, kasvatanud endale samast koolist järeltulija, jätkab praegu samas õppealajuhatajana. Viljandi pedagoogikakoolis omandas õpetajakutse praegu edukalt Tartu õpetajate seminari direktorina töötav August Solo.

Viljandi Pedagoogilise Kooli asutamise 50. aastapäeva tähistamise organiseerisid seal vene keelt ja kirjandust õpetanud Arvo Kimmel, lastekirjanduse õpetaja Valli Kimmel, laulmisõpetaja Helmi Kriisa ja majandusjuhataja Raja Kevandi. Osavõtjate hulgas olid ka kehalise kasvatusõpetaja Helga Mägedi, bioloogiaõpetaja ja õppe-katseaia eest hoolitsenud Leana Parri, matemaatikaõpetaja Helle Kasvand, klaveriõpetaja Elo Põder ja selle meenutuse kirjapanija. Kahjuks on suure hulga omaaegsetest Viljandi Pedagoogilise Kooli õpetajatest viinud aeg puhkama kodumaa rüppe. Juba 1950. aastal murdis ränk haigus Frida Vedleri, kelle kõrvale saatuse tahtel tuli sama haiguse tõttu süngitada 1959. aastal minu abikaasa Silvia Selirand; lahkunud on Kaljo Vedler, õppealajuhataja Hili Kukk ja paljud teised head kolleegid Arvo Kimmeli ettelõpetatud pikas nimekirjas, mida kuulati langetatud päi Gustav Ernesaksa "Mu isamaa on minu arm" viimase salmi taustal.

Kunagisi õpilasi saabus registreerimislehtede järgi Viljandisse 142: I lennu (1952) 43 lõpetanust 7, II lennu (1953) 39 lõpetanust 17, III lennu (1954) 59 lõpetanust 16, IV lennu (1955) 80 lõpetanust 32, V lennu (1956) 88 lõpetanust 30, VI lennu (1957) 68 lõpetanust 11 ja VII lennu (1958) 120 lõpetanust 29. Kokkutulekut iseloomustavad minu klassi-

organisaatori ja kirjandusringi juhatanud Vaiki Labi (III lend) sõnad tema kirjust vastusena minu sellekohasele küsimusele:

“Mina saan sellest kokkutulekust rääkida ainult ülivõrdes. See oli nii vaba ja kodune, igasugusest akadeemilisest aktusestambist vaba. Jällenägemis- ja äratundmisrõõm oli nii siiras, et paljudel olid pisarad silmis. Mis sest, et vahel nimi ei meenunud, nägu oli aastavagudest hoolimata ometi tuttav... Mina oma sõnavõtus tahtsin rõhutada seda, et mida vanemaks me saame, seda rohkem tunneme vajadust kokku saada, meenutada. See oli meil [mõeldud on III lennu A-rühma – J. S.] viieteistkümnes kord. Kah ümmargune arv. Ja Matthias Johann Eiseni värsiread käivad ka kangesti meie kohta:

*Oh kooliaeg, oh kooliaeg,
kui armas oled mulle sina,
su pääle mõtlen mina
mu kõige elu päive sees
nii häädes kui ka kurjades.*

*Oh kooliaeg, oh kallis aeg,
sa rumaluse lõpetasid
ja häid viise õpetasid,
mind tegid meelemärkajaks
ja unest üles ärkajaks.”*

Kokkutulekul meenutasid soojade sõnadega ja mõnusalt päevi Viljandi Pedagoogilises Koolis Ants Tomp, Juhani Ergma, Priit Kuusk, Arvo Eek, Kalju Mugu, Henn Tiivel, Helme Kodu jt. Ühine hubane koosviibimine saalis lõppes lillesülemitega ja loomulikult



aastasena sai temast kodutalus karjapoiss. Kolm esimest aastat käis ta Koila koolis. See kool oli tegelikult kaheklassiline, kuid õpihimulise poisi jättis koolmeister ainukese õpilasena kolmandassegi klassi. Järgnesid õpingud Unukse koolis, kus oli ka harmoonium ja klaver. Huvi muusika vastu oli tekkinud kodus, kuulates isa lõõtspillimängu, ema ja vanema õe laulu, vendade puhkpilli- ja kandlelugusid.

QUID TIBI IN MENTEM VENIT?

Lõpetanud kolmeteistaastasena algkooli, kibeles ta edasi õppima. Kodus aga otsustati, et kuni õde Lydia pole lõpetanud seminari, peab Artur tegema talutööd. Vanemate vastuseisust hoolimata läks Artur eksamitele Rakvere seminari, kuhu ta vastu võeti. Kodus oli pahandust palju – kes teeb talutööd? Jonnakas poeg surus aga oma õpitahtmise läbi ning asus koos õega kehva moonakotiga seminaristiks. Muusika õpetamise meetodikuks oli seminaris soome-eesti uuendusmeelne pedagoog Evert Mesiäinen. Viiulit õpetas Aleksander Üunapuu. Sellele pillile pühendas Artur Vahter palju aega ja jõudis sellisele järjele, et võis mängida seminari sümfooniaorkestris kontsertmeistrina, enamgi veel: ta kutsuti elukutseliseks viuldajaks Narva suveorkestrisse, kuhu aga talutööde tõttu kuidagi ei saanud minna.

VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT

Lõpetanud üheksateistaastaselt seminari, asus ta otsima vaba õpetajakohta. Rohke kirjavahetus koolidega tekitas tusk – ei tulnud ühtegi kohapakkumisega vastust. Tulemus jäi lootusetuks ka siis, kui jalgrattaga oli läbi sõidetud kõik koolid Rakvere–Tallinna maantee piirkonnas. Kui lõpuks Narvas advokaadina töötav vend poleks muretsenud talle koha Narva 3. algkooli, oleks ta pidanud jääma talutööliseks. Narvas tuli õpetada algkoolis matemaatikat ja joonistamist. Et süda kiskus ikka enam muusika poole, organiseeris noor entusiast Narva tööstuskoolis poistekoori. Vanema venna eeskujul ja soovitusel oli aga sihiks astuda ülikooli õigusteadust õppima. Lõplikult kallutas vaekausi muusika kasuks ilmselt edu laulusolistina, nii et terendus ka lauljakarjäär.

SIBI LIBERTATEM ABIUDICO

Astunud Tallinna Konservatooriumi, et õppida laulmist, seejuures elades ja töötades Narvas, tuli pidada ranget enesedistsipliini, aga see oli varakult Artur Vahteri loomuses. Ametlikuks lauluõpetajaks sai Aleksander Arder ja sageli Narvas käiv Tenno Vironi. Post vahendas töid harmoonias ja muusikateoste analüüsis. Itaalia keelt sai õppida Narvas elavalt itaallaselt. Muidugi, konsultatsioonideks ja eksamite sooritamiseks tuli korraldada Tallinna sõita. Sooritanud vajalikud aineeksamid kõrgemale kursusele ja olles omandanud praktilisi kogemusi õpetajatööks, astus Artur Vahter 1940. aastal konservatooriumi muusikapedagoogika erialale, jätkates õppimist ka lauluklassis.

DOMI HABEO, DOMI EST MIHI

Nüüd oli Narva elutuba varsti pille täis, sest tulevane keskkooli muusikaõpetaja pidi oskama mängida kõiki tähtsamaid orkestripille. A. Vahter on meenutanud: "Kui tulin töölt, võtsin esimese pilli, siis teise, kolmanda ja nii oli õhtuks harjutatud klaverit, viiulit, tšellot, kontrabassi, trompetit, klarnetit ja flööti." Konservatooriumi lõpetamiseks tuli jätta hea töö Narva koolis ning kolida pealinna. Seal sai ta muusikaõpetaja koha 14. algkooli ja 20. keskkooli. Konservatooriumis oli tollal muusikaõpetamise metoodika lektor prof Riho Päts, koorijuhtimist õpetas Gustav Ernesaks, orkestrijuhimist ja orkestreerimist Juhan Aavik, muusikaajalugu August Topman ja Karl Leichter. 1941. a kevad-suvel lõpetas A. Vahter konservatooriumi keskkooli muusikaõpetaja kutsega. Diplomi sai ta aga kätte mitu aastat hiljem, sest alanud II maailmasõda viis ta rindeteedele.

IUVENIS MILITARIS

Mobiliseerituna saadeti ta metsatöödele Uurali mäestikus Ivdeli väljasaadetute laagrisse, sealt omakorda äsja loodud Eesti Laskurkorpusesse. Elanud tagavarapolgus üle kaks rasket haigust, kopsupõletiku ja plekilise tüüfuse, määrati ta tervenemisel 27. polgu kapellmeistriks. Pedagoogianne ning konservatooriumis omandatud muusikalised kogemused aitasid organiseerida tagavarapolgus 200-liikmelise meeskoori ja ka naiskoori ning esineda kontsertidega sõjaväeosades ja ümbruskonna kolhoosides. 7. diviisi orkestrijuhina tegi ta läbi lahingud Velikije Luki all ja Kuramaal. Oma sõjaväekarjääri lõpetas Artur Vahter korpuse kapellmeistrina.

NIL VOLENTI DIFFICILE EST

1946. aastal sõjaväeteenistusest vabanenud muusikule pakkus Gustav Ernesaks dirigendikohta riikliku meeskoori juures ja nii sai Artur Vahterist üheteistkümneks aastaks RAMi koorijuht. Pedagoogilise täpsusega olgu mainitud, et tööaastatel riikliku meeskooriga juhatas ta üle 300 kontserdi, ettekandele tuli 236 kooriteost, nende hulgas Cherubini "Reekviem", Rimski-Korsakovi "Tark Oleg", Griegi kantaat "Uus isamaa", V. Kapi "Põhjarannik". Eduka koorijuhitöö eest autasustati Artur Vahterit teenelise kunstitegelase aunimetusega. 1959–63 oli ta peadirigent Jüri Variste kõrval Eesti raadiokoori dirigent ning 1970.–1980. aastatel sõjaveteranide meeskoori juht.

NEMO NASCITUR ARTIFEX

1947. a kutsus konservatooriumi direktor Vladimir Alumäe Artur Vahteri Tallinna kooridireerimise õppejõuks ning konservatooriumi muusikaajaloo lektoriks, hiljem lisandus kooridireerimine. Järjekindla uurijana koondus A. Vahteri töölauale üha rohkem and-

meid eesti heliloojate ja maailma suurte muusikute loomingulise tegevuse kohta. Ta luges üliõpilastele Lääne-Euroopa muusika ajalugu, ise hoolsalt õppides ja konspekte kirjutades ning neid üliõpilastele kirjutusmasinal paljundades (trükitud materjale polnud). Eesti muusika ajaloo loengute ettevalmistamine nõudis taas uurimuslikku süvenemist.

FACILE EST IMPERIUM IN BONIS

Suur töövõime, kolleegide-õpetajate ja üliõpilaste tööle innustamise oskus ning suhtlemisanne suunasid Artur Vahteri aastakümneteks õppetöö otseseks juhiks kateedrijuhatajana. Siia kuulus muusikateaduse kateedri tööle rakendamine, seejärel Tallinna Pedagoogilises Instituudis muusikaõpetajate ettevalmistamise korraldamine. Mahuka organiseerimistöö tõi kaasa koolimuusika eriala ületoomine TPÜst konservatooriumi ning seal muusikapedagoogika kateedri käimapanek ja juhatamine. Artur Vahteri juhatatud kateedrid on kandnud küll eri nimetusi, kuid on ette valmistanud sadade muusikaõpetajate tee Eesti koolidesse. Kuidas siis muidu saanuks teoks üldlaulupeod ja muud muusikaüritused, kuidas muidu tõusnuks eesti muusikakultuur rahvusvaheliselt tunnustatud tasemele. Artur Vahteri erialaõpilased – dirigendid, muusikapedagoogid, kultuuri-tegelased – on olnud tõelised tunglakandjad eesti vaimumaailmas. Nimetagem mõnedki neist: Raimond Lätte, Enn Oja, Undel Kokk, Elsa Rikandi, Lennart Jõela, Mati Märtn, Kaari Sillamaa, Pille Lill, Mari-Krõõt Nurk, Evelin Normet jt. 1968. a anti A. Vahterile professori kutsenimetust.

HABENT SUA FATA LIBELLI

Artur Vahteri 21 raamatul ja enam kui 250 artiklil on nii kultuurilooline kui ka pedagoogiline tähtsus. Muusikat õppijad on leidnud olulist teavet raamatutest "Gustav Ernesaks" (Tallinn, 1959, vene k 1961), "Aleksander Läte" (1965, vene k 1968), "Miina Härma" (1971), "K. A. Hermannia päevik" (1994), "Eesti muusika" I ja II (1968–1975, koostaja ja autor) jt. A. Vahteri kirjastiil on ratsionaalne, faktitõepne, analüüsiv, seejuures lodusalt loetav. Mitmed nendest on brošüüridena ilmunud soome, vene, saksa ja inglise keeles (koostöös Leo Normetiga). Muusikateadlasena on ta aastast 1954 Heliloojate Liidu liige, üks viljakamaid kontserdiarvustajaid ning kasvatusküsimumste uurijaid. Teadustööd muusikaõpetajate võimetest koolides on andnud tagasiside ja võimaldanud anda muusikapedagoogika üliõpilastele täiendavaid oskusi.

VITA, SI SCIAS UTI, LONGA EST

Artur Vahteri pikk elu on optimaalselt kasutatud. Maal sündinud ja kasvanud poisi edasine tervislik eluviis lubab maestrol 87. eluaastal olla vaimses vormis, uurida eesti kultuuri ajalugu, valada saadud teadmisi raamatutesse, nõustada kolleege muusikaakadeemias ning olla mõistev perekonnapea kunstnikust nooremale ja muusikaõpetajast vanemale pojale. Põline pedagoog Artur Vahter on õelnud oma pedagoogiliste tõekspidamiste kohta järgmist: "Olen au sees pidanud Rakvere Õpetajate Seminari direktori Voldemar Raami põhimõtteid: suhtugem õpilastesse lugupidavalt, sest väärikas inimene kasvab vaid väärikas keskkonnas. Tähtsam kõigest on usalduslik suhtumine ja suhtlemine. Usaldus ei tähenda alandatud nõudlust. Õppetegevuse lähteks olgu hea ja edu loova alge avastamine igas õpilases."

HEINO RANNAP
on Eesti Muusikaakadeemia emeritprofessor

Jõululaul

Kersti Merilaas

Andres Vahisalu

Rahulikult

1. Jõu - dis vaik - ne õh - tu-tund, lan - geb pil - vest lai - a lund,
2. Las - kub maa - le jõu - lu - õõ, üm - ber kiir - gav tä - he - vöö,
3. Rõõm-salt ki - lab ai - sa - kell, jõu - lu - loost meil sü - da hell,

3. salm rit.

val - ges kat - tes i - ga puu, tae - val liug - leb hõ - be - kuu.
ter - vi - tab teid kel - la - kaik, kütün - la - sä - ras i - ga paik.
lan - geb pil - vest lai - a lund, kuu - sed näe - vad jõu - lu - und.

Katkendid Märt Rava raamatust "EESTI KOOL AEGADE VOOLUS"

ÕPETAJASKOND

1.

Iseseisvuse algul moodustas õpetajaskond vormiliselt terviku. Seda tähistasid ühine nimetus "õpetaja" ja kuuluvus üheõiguslikult E. Õp. Liitu. "Õpetaja" nimetus võeti vastu 1917. a. kongressil Anveldi töökommuuni ajal, kui hariduskomissariks oli Vallner. Liidus ei tehtud algul vahet koolitüüpide vahel. Sinna kuulusid peale algkooliõpetajate ka kesk- ja kutsekoolide õppejõud. Erinemine tuli alles a. 1934. Esimesena moodustasid oma ühingu kutsekoolide ja täienduskoolide õpetajad. Neile järgnesid keskkoolide õpetajad, misjuures lahkuminevate majanduslike huvide pärast tekkis nende ja algkooliõpetajate vahel pinevus. Sisuliselt olid aga mitme liigi õpetajate vahel suured vahed palkade suhtes. Vene ajal oli vahe "kutseliste" ja "kutsetute" õpetajate vahel olnud võrdlemisi väike. Kui ilmlikud ja vaimulikud revidendid nende tegevusega rahul olid, võisid nad rahulikult töötada, ilma et oleks olnud koha kaotamise hirmu. Kui tulid pahandused, tabasid need nii kutselisi kui kutsetuid. Õpetaja kutse ei takistanud vallandamist. Iseseisvuse ajal peeti täisõiguslikeks õpetajaiks ainult kutselisi, kuna kutsetud võisid olla ainult kohustetäitjaks, keda iga kooliaasta lõpul lahti registreeriti. Nõrkade ja kõlbmatute kutseliste ametist vabastamine oli aga väga raske. Iseseisvuse alguses viisid õpetajad läbi nõudmise, et nende palgad ühtlustataks riigiteenijate palkadega. Aga riigiteenijail oli palju ametiastmeid ja erinevate palkadega töökohti, seetõttu seati ka õpetajate palkade suhtes sisse astmestik. Palgaredelis oli 15 astet, mille määramisel olid otsustavad kutse, hariduse aste, ametikoht, teenistusevanus jne.

Vene ajal erinesid algkooliõpetajad koolitüüpide (valla-, kihelkonna-, ministeeriumi-, õigeusu kiriku- ja linnakool) järgi. Vallakooli- ja kihelkonnakooli õpetajate vahe ei seisnud mitte ainult palgas, vaid ka seltskondlikus positsioonis. Erineti ka maakondade järgi. Lõuna-Eesti maakondades, kus koolijuhatajate palkadeks oli olnud maksuvaba koolitalu, olid nad jõukamad ja iseteadlikumad kui Põhja-Eestis, kus saadi madalat rahapalka. Iseseisvuse esimestel aastatel paistis see vahe veel üsna teravasti silma. Missugune vahe oli näiteks Viljandimaa ja Läänemaa õpetajate vahel, seda märkis aastal 1924 Viljandimaa koolivalitsuse juhataja Jaan Nurk, kes oli kutsutud selleks Läänemaalt. Pärast Viljandimaa õpetajate päeva ütles ta: "Missugune soliidne kogu ja kui väärikas esinemine! Juba koosoleku ruumi sisse astudes sain mulje, nagu oleksin sattunud jõukate haritud peremeeste koosolekule. Läänemaa õpetajad ei ulatu nende lähedalegi. Siin olid sõnavõetud rahulikud ja korrektsed, Läänemaal on nad aga paatoslikud ja kärarikkad – seal hõõgub veel küllalt revolutsioonilist tuld ja tundub tugevat kütisesuitsu lõhna. Viljandimaal sõidavad õpetajad koosolekule oma hobustega. Läänemaal kas jalgrattaga või kõmbivad bussipeatusse jalgsi. Olen kuulnud, et Viljandimaa koolijuhataja ideaaliks on oma talu omandamine, milleks ta paneb mark marga kõrvale hoiule. Läänemaa õpetaja ülimaks sooviks on mootorratas ja kui võimalik külgorviga." Neis sõnades oli ehk vahest liialdust, aga üldjoontes olid nad õiged.

Kolmekümnendais aastais olid kõik need vahed juba tasandunud. Kutsetud olid taganenud kutsetute eest. Nooremad õpetajad olid kõik kas õp. seminaride või peda-

googiumi kutse- ja gümnaasiumile vastava üldharidusega. Koolijuhatajate tee jõukusele oli suletud. Ka Viljandimaa õpetajad pidid kõmpima jalgsi või sõitma jalgrattal lähemasse bussipeatusse. Koolitalud olid antud asunikele juurdelõikeiks. Koolidele oli jäetud ainult väikesed maalapikesed, mis ei võimaldanud hobuse ega lehma pidamist. Koolitalude äravõtmist võib nimetada koolijuhatajate proletariseerimiseks. See ei toimunud pedagoogilistel, vaid erakondlikel põhjustel. Seda katsuti küll põhjendada koolihuvidega, selletades, et koolijuhataja ja koolitalu peremehe ametid ei olevat ühendatavad – õpetaja talutöö takistavat korralikku koolitööd. Põllutöö ei jätvat õpetajale aega enda edasiharimiseks ja võtvat temalt vajaliku suvepuhkuse võimaluse. Aga see oli ainult ettekääne. Hoolikad koolijuhatajad olid tavaliselt ka edukad põllumehed. Kes aga oli hooletu, seda ei teinud virgemaks ka ta suvine vaba aeg. Koolitalu äravõtmine vähendas tunduvalt koolijuhatajate palka ja lõdvendas kooli sidet maaga. Sellel, et koolil puudus hobune, olid mitmesugused halbused, eriti internaatidega koolides. Vene ajal ehitatud koolimajades puudusid isoleerimisruumid haigete laste jaoks. Igasuguseid haigusi, küll nakkushaigusi, küll hädaohtlikke, tuli koolides ette palju. Endisel ajal viidi need koolijuhataja hobusega kohe koju, nüüd aga pidid nad tihti päevade kaupa ühises magamistoas viibima – hobuse palkamine naabrusest ei olnud lihtne ega kerge. Kuna ka jaoskonnaarstidel hobust ei olnud, ei saadud ka neid kiiresti arsti juurde toimetada. Ja nii juhtus, et nakkushaigust põdevad lapsed päevade kaupa tervete hulgas viibisid.

Majanduskriisi tõttu langesid õpetajate palgad samal ajal kui elukallidus tõusis. Seati sisse küll "vanema õpetaja" aste kõrgendatud palganormiga neile, kes olid üheksa aastat edukalt töötanud. See-eest aga riputati noorte algavate õpetajate leivakott kõrgemale. 1931. aasta teenistusseadus seadis sisse pedagoogiumi ja seminaride lõpetajaile kaks kandidaadiaastat madalama palgaga. Põhjendati seda koolide huvidega: see prooviaeg pidi näitama, kas kandidaat õpetajaks sobib. Kandidaadid pandi töötama koolinõunike alalise valve all, kes pidi neid atesteerima kutsekomisjoni ees. Teoorias kõlas see hästi, aga praktikas oli see üks eluvõõramaid määrusi õpetajate teenistusseaduses. Otse vastandina korraldajate mõttele oli nüüd nõrkadel kandidaatidel kergem koolitööle pääseda. Seni oli noorte õpetajate kõlblikkuse eest olnud vastutavad ettevalmistusasutused, millel pika aja jooksul küllalt oli võimalik ette näha, kas õpilane õpetajaks sobib või ei. Nüüd võeti see vastutus nendelt ära. Pedagoogium ja seminarid võisid kerge südamega lasta välja ka nõrku õpetajaid, pannes otsustamise nende kõlblikkuse eest koolinõunike peale. Kuna aga samal ajal suurendati koolinõunike ringkondi, püsima jäi aga nõudmine, et koolid kaks korda aastas läbi käidaks, siis jäi koolinõunike "pidev järelevalve" paberile. Oleks olnud ebaõiglane keelata kutsetunnistust noortele, kes vastava õppeasutuse lõpetanud ja kaks aastat näljapalgaga ametis olnud, kui nende revideerimisel vigu ilmnis, kusjuures ikka tuli arvestada kandidaatide närvlikkust ja ülepingutatud meeleolu. Täiesti ülekohtus oli aga maksta kandidaatidele madalamat palka kui kutselistele. Õpetajaameti kandidaadid tegid ära sama töö kui teised õpetajad, aga palka makseti neile nelja astme võrra vähem. Sellestki piskust võtsid vallavalitsused "korterit ja kütte arvel" kümme protsenti ära. Seaduses oli veel üks halb punkt: kandidaadiaste pidi olema lõpetatud viie aasta jooksul. Seepärast tuli ametisseastumisega rutata. Aga õpetajate üleproduktiooni tõttu oli kandidaatidel koha leidmine raske. Seepärast asuti siis tihti kahekesi ühele kohale – ela siis või sure!

2.

Tihti kuuldavale toodud väide, et eesti rahvakooli õpetajaskond olevat olnud poliitiliselt ülekaalus vasakpoolne ja radikaalne, on alusetu. Koolinõunikud küll õpetajate poliitilise meelsuse uurimisega ei tegelnud, aga pikapeale omandasid nad selle kohta siiski ülevaate. Aktiivseid poliitikuid, kes kandideerisid seadusandlikesse ja omavalitsuse organitesse ning pidasid koosolekuil propagandakõnesid, ei olnud palju, aga neid siiski oli. Õpetajate enamik oli siiski poliitiliselt passiivne. Et mitte sattuda lastevanematega erakondlikel põhjustel vastuollu, hoiduti sekka löömast erakondlikku võitlusse. Oli ju lastevanemaid mitmesugustest erakondadest, mistõttu kergesti võisid tekkida süüdistused, et üht või teist last taga kiusatakse poliitilistel põhjustel. Naisõpetajate enamuse poliitilised sümpaatiad avaldusid peamiselt valimistel.

Eksiarvamusel õpetajaskonna radikaalsuse kohta on mitu põhjust. On ju tuttav tõde, et üksikud tasakaalutud rohkem kära võivad teha kui kümned rahulikud. Eesti Õpetajate Liidu juhatuse radikaalsust põhjustas peamiselt see asjaolu, et liit oli kutseühing, mille tähtsamaks ülesandeks oli õpetajate õiguste ja tasude eest võitlemine. Ja kuna vasakpoolsed erakonnad tema nõudmisi kõige südikamalt toetasid, siis on loomulik, et nende esindajad juhatuses mõjule pääsesid. Avalikkuses levitati isegi vaadet, et kooli ja õpetajaskonna huve ainult radikaalsed erakonnad kaitsevad.

Poliitilises arenemises käis õpetajaskond sama teed kui kogu rahvas. Iseseisvuse algaastail valitsesid vasakpoolsed erakonnad. Loomulikult kajastus see ka õpetajate sümpaatiates ja antipaatiates. Aastatega kahanes radikaalsus järk-järgult. Pöörde-aastaks võib pidada aastat 1924 kommunistide võimuhääramise katsetega. Iseseisvuse algaastail oli, nagu M. Ulk oma mälestustes märgib, Järva õpetajaskond õige radikaalne, aga aastail 1931–34, kui olin seal koolinõunik, olid sellest meeleolust jäänud järele ainult veel riismed. Samuti seisis algaastail Läänemaa õpetajaskond punase hoiaku kuulsuses, aga kui ma seal hiljem koolinõunikuks olin, oli see värving ära uhitud. Nagu kõik kihid, nii maksid ka õpetajad erakondadele oma matti, ainult ühe vooluga, vapside liikumisega, ei läinud nad kaasa.

Eesti õpetajaskonda ei iseloomustanud tema poliitiline tegevus, vaid ta pedagoogilised otsingud ja seltskondlik töö.

Algaastail oli õpetajail tunne, et nad Lääne-Euroopast kaugele on maha jäänud. Nagu Noor-Eesti oli püstitanud loosungi "saagem eurooplasteks!", nii sai ka õpetajaskond lipukirjaks "Lääne-Euroopale järele!"

Kooli alal oli aga olukord nüüd sootu teistsugune kui Noor-Eesti ajal kirjanduses. Kirjanikud võisid ilutseda paberil, mis üteldakse olevat kannatlik. Aga õpetajail tuli hoolitseda selle eest, et nende õpetus koolides annaks praktilisi tagajärgi. Tutvunud Lääne-Euroopa pedagoogilise kirjandusega ja nende katsekoolidega, leiti peagi, et sealsed reformikavad, mis olid koostatud miljoniliste rikaste linnade jaoks, ei olnud puhtal kujul kohandatavad kehvast põllumajanduslikus Eestis. Tuli otsustada, mis uuenduslikest püüetest on meil kasutatav ja missugusel kujul. See suur töö tuli ära teha ühisel jõul. Seda tehti pedagoogilistes ajakirjades ja teostes ning kongressidel, kursustel ja õpetajate päevadel. Pedagoogiline mõte töötas usinasti ja julgesti.

See oli otse õpetajate päevade, kongresside ning meetodiliste ja kooliuuenduslike kursuste laviin, mis üle iseseisvusaega Eesti koolide käis. Ning osavõtjate arvult olid nad aukartustäratavad – kongressidest osavõtjaid oli alati mitme saja ümber üle maa. Säärast massilist kongressitamist võib nimetada eesti õpetajaskonna omapäraks. Õpetajaskond

leidis, et kooli sisuline reformimine on tema enese asi. Aga mõistet "õpetajaskond" tuleb võtta siin laiemas ulatuses. Eestis kuulusid sinna ka koolinõunikud, haridusnõunikud ja ministriumide osakondade direktorid. Sinna kuuluvaiks pidasid endid ka need haridusministrid, kes olid koolides töötanud õpetajatena – J. Kartau, J. Annusson, H. Bauer, Fr. Sauer, A. Veiderma, J. Piiskar ja N. Kann. Võiks arvata, et kursusi ja kongresse vajati peamiselt iseseisvuse algul, kui kool oli alles ümberkorraldamise staadiumis, aga tegelikult oli see just vastuoksa – mida rohkem noori õppejõude seminaridest ja pedagoogiumidest peale tuli, seda sagedamini neid peeti ja seda suurem oli osavõtjate arv. Kõik koolitöö vaheajad olid neid tulvil täis. Võtame näiteks suve 1938, kus ürituste arv oli 23. Neist oli ühepäevalisi õpetajate päevi 7, kahe- ja kolmepäevalisi kongresse 3, neljast päevast kuni kümne päevani kestsid neist 13. Väärivad erilist tähelepanu 3 üritust. 11.–15. juulini korraldati Helmes loodusteadlik ekskursionijaam, kus töötati neljas rühmas – linnustik (juhataja A. Lint), geoloogia (juh. A. Luha), botaanika (juh. G. Vilbaste), muinsuskaitse (juh. E. Laid). 21.–30. juulini toimusid Viljandis õpetajate täienduskursused, mis olid pühendatud peamiselt kodumaa tundmaõppimisele ja millega käisid kaasas ka ekskursionid. Juhtideks olid seal praost A. Westrén-Doll, A. Luha ja G. Vilbaste. Kõige arurikkamaks võib pidada Tartu täienduskursust 1.–13. augustini, millest võtsid osa 650 õpetajat ja kus töötati 25 rühmas. See kursus pidi kestma edasi ka kahel järgmisel suvel, aga a. 1940 rikkusid ta ära kommunistid.

Kõigis neis õpetajate üritustes paistis silma kamraadlik vaim. Vahed "suurte" ja "väikeste" pedagoogide vahel tasandati, nii et haridusnõunikud, koolinõunikud ja õpetajameti kandidaadid tundsid end ühise perena. Juhtivate tegelaste suhtes tundus vahel isegi üleolevat tooni. Meenub näiteks järgmine lugu. Ülainimetatud Tartu täienduskursustel käsitlesin üldkogu ees klassijuhataja tunni sisustamist. Seejuures moodustasin kursuslastest rühmad ja andsin neile ülesanded. Esimese rühma referent, noor õpetaja, parodeeris mu mõtteid nii teravmeelselt ja säärase aplombiga, et lõbu oli kuulata. Ei olnud mul mõtet laskuda temaga diskussiooni, sest aruande sihiks oli ilmselt minu narrimine. Auditorium ootas põnevusega, kuidas ma sellele reageerin. Küsisin referendilt, kuidas tema nimi on. Koosoleku ruumist käsi läbi sumin, nagu oleks kümmekond vihmavarju vihmavalingu kaitseks äkki lahti tõmmatud. Vastus oli: "Tõnu Paomets." Ütlesin talle naeratades: "Noormees, te lähete elus kaugele!" Järgnes kõrvulukustav aplaus üle saali ning edasi läks töö kõige sõbralikumas meeleolus. Kuulajad ei võinud muidugi teada, et ma Hiiu-Käina algkooli juhataja Tõnu Paometsa nime hästi tundsin: inspektori aruandes nimetati teda silmapaistvalt heaks õpetajaks ning teadsin ka seda, et tal oli koolis suurepärase õpilaste orkester. Leidsin võimaluse, kuidas ta tõusuteed kergendada: kui Tallinna õp. seminari harjutuskoolis avanes õpetajakoht, sai Tõnu Paomets selle endale. See oli ainult pisike näide sellest vaimust, mis valitses neil kongressidel. Et seda õigesti hinnata, peame laskma silmad ringi käia. Tulime seisuslikust ühiskonnast, kus klassivahed olid nii suured, et mõisnik töölisega üle öla kõneles ja kus seletati, et pastori naine on "proua", köstri oma aga "emand". Kui eestlased "luikedena" Inglismaale läksid, kohtasid nad seal säärast aristokraatset uhkust, et eesti eriteadlast ähvardati töölt jalamaid vallandada, kui ta veel kord julgeb lordi kõnetada. Ja rootsi "demokraatlikus" ühiskonnas määrab veel tänapäeval inimese väärtuse ta tiitel. Võime uhkusega konstateerida, et demokraatne mõtteviis oli eesti õpetajaskonnas Lääne-Euroopa omast ette jõudnud.

3.

Eesti õpetajate seltskondliku tegevuse traditsioonid on vanad. Möödunud sajandil olid nad külavaimulikud – ristsid lapsi, saatsid surnuid, tanutasid noorikuid ja pidasid palvetunde. See hõlbustas rahval vaimulikke talitusi. Tasu nad selle eest ei saanud – see arvati käivat koolmeistrite kohustuste hulka. Koolitööle oli see kasuks – koolmeister seisis rahvaga alalises ühenduses ja õppis tundma kodusid, kust lapsed kooli tulid. Enne kui laps jala üle koolimaja läve tõstis, tundis teda koolmeister ja teadis, mida temast on oodata ja kuidas temaga käituda. Kiriklikule tegevusele tuli ärkamisajal lisaks rahvuslik. Osa sellest – laulukooride ja pasunakooride asutamine ja juhtimine – toimus veel kirikuõpetajate õnnistusel, kaunistasid ju laulu- ja pasunakoorid suurtel pühadel pidulikke jumalateenistusi laulu ja mänguga. Aga kui koolmeistrid asusid toetama hariduslikke üritusi, tekkisid konfliktid mõisnike ja kirikuõpetajatega. Kui koolmeistrid asusid korjama rahvalt raha Aleksandrikooli asutamiseks, siis keelasid pastorid ja mõisnikud selle ära.*

Rahvakoolide üleminekul a. 1890 Vene haridusministeeriumi valdusse oli peale hulga miinuste ka mõningaid plusse. See vabastas luteriusu koolid kiriku võimu alt ja pastorid kaotasid koolmeistrite käsutamise ja vallandamise õiguse. Vanemad õpetajad toimetasid ka pärast seda rahva soovil vaimulikke talitusi edasi, nooremad tõmbusid tagasi. (Mina ristsin Virumaal lapsi veel aastal 1902 – kirik oli külast 16 km kaugel). See-eest läks aga elavaks nende seltskondlik tegevus. Vene valitsus oli küll visa andma lubasid seltside asutamiseks, aga nende arv suurenes iga aastakümnega. Kandvateks jõududeks neis olid kooliõpetajad. Nad olid seltside eestseisustes, juhatasid laulukoori ja näiterühmi ja korraldasid pidusid. See oli nii intensiivne töö, et agaramatel tegelastel laupäevade ja pühapäevade õhtud sellega olid täidetud. Kuna maal veel näitelavad ja poodiumid puudusid, siis pidid kooliõpetajad ka neid ise ehitama.

Iseseisvuse ajal läks seltskondlik tegevus maal väga elavaks. Organisatsioonide arv kasvas kiiresti. Mõnes kihelkonnas loetleti neid juba paarikümne ümber ning kõigis neis vedasid õpetajad juhtivalt kaasa. Peeti endastmõistetavaks, et laulukooride, orkestrite ja näiterühmade juhtideks on õpetajad. Kui hiljem tekkis suuremaid keskusi ja kavatseti ulatuslikumaid ettevõtteid, käisid naabruskonna õpetajad isegi kümne kilomeetri pealt koorides laulmas ja näitemänges kaasa mängimas. Veneaegne “maasool” ja “rahva-

* Paistu Pulleritsu koolmeister Jaan Adamson kaebas oma kirjas 12. 3. 1872 C. R. Jakobsonile: “Liivimaa kahe kuulsa kasti seisusest on Aleksandrikooli vastandikkude suurem hulk vaimulikud härrad. Need teevad kui ussid salaja ja avalikult ärarikkumise tööd. Rüütli ei oleks nii väga selle vastased, kui nad esimestest ei saaks üles ässitatud. Aga kellele teevad nad sellega kõige rohkem kahju? Ei muule kellelegi kui iseendale. Ajaratas veereb ikka edasi ja rahvas hakkab igal pool märkama, ja siis saavad niisugused nagu kilplased arvatud, kes päevalalgust tahavad kotiga kinni matta. Mõnes vallas tahtsid korjajad, et Aleksandrikooli kuulutus vallakoolimajas peale palvetundi pidi ette loetud saama ja andsid seda üks nädal enne teada, et rahvast rohkem kuulama tuleks. Aga kirikuõpetaja oli ka sellest kuulda saanud ja laskis ühe kohtumehe läbi selle ära keelata. Seesama õpetaja olevat ka oma koolmeistrid kõvasti ära keelanud, et ükski selle asjaga ei pea tohtima tegemist teha. Nii hästi põllumeeste seltsid kui ka Kirjameeste Selts ei näita kumbki neile kastidele meelepärast olevat, iseäranis näitasid vaimulikud härrad olevat selle peale vihased.” Teises kirjas teatab Adamson: “Ühes Liivimaa kihelkonnas olevat üks koolmeister sellepärast ametist lahti lastud, et ta Aleksandrikooliga nõus olnud. Peale selle olevat ka kõik teised koolmeistrid oma korjamise raamatud abikomitee eestseisusele tagasi saatnud. Ja nüüd olevat seal kõrtsimehed rahakorjamise liikmeteks hakanud – noh, neil on enam priiust kui vaestel koolmeistritel.”

valgustaja" muutus seltskondliku isetegevuse mootoriks. Tasu selle töö eest ei saanud ei juhatajad ega osalised. Tööd tehti innuga ja armastusega kohusetundest rahva vastu.

Ei puudunud ka opositsioon õpetajate seltskondliku töö vastu. Selle moodustasid peamiselt radikaalsed ollused õpetajate eneste perest, kes nimetasid seltskonnatöö rühkijaid "tegelinskiteks", kes end rahva meeleheaks asjata väsitavad ja seetõttu kooli-uenduslikust tööst eemale jäävad. Aga see oli kiusujutt. Korralik koolitöö ja intensiivne seltskondlik tegevus käisid enamasti käsikäes. Seltskondlik tegevus hoidis õpetaja kontaktis rahvaga. See oli haridustöö väljaspool kooli. Tänu seltskondlikule tegevusele jõudis eesti maarahvas Lääne-Euroopa talurahvast kaugele ette.

Kui aastal 1944 asusin põgenikuna Saksamaale, nägin häämmastusega, kui primitiivsel tasemel olid seal veel talupoegade lõbustused. Lõbustuskohtadeks olid kõrtsid, kuhu tuld (tihti koos lastega) õlut jooma ja tantsima. Suuremaiks kogunemiskohtadeks olid mingisugused turupühad tsirkuse, karussellide ning muu tingeltangeliga. Neisse voolas rahvast kokku ümberkaudsetest asulatest. Maanteed olid siis täis sõidukeid, vanker vankri kõrval, täidetud täiskasvanute ja lastega. See meenutas pilti mu noorpõlvest, mil Tartus saksa sügisnäituse ajal korraldatud rahvapeole samal viisil rahvast kokku voolas, vähemal määral ka Pärnu aastalaata. Kõneldes saksa maaelu tundjatega kuulsin, et teater ja kontserdid olevat seal haritlaste jaoks, kuna talupojad nende vastu huvi ei tundvat, ning et seal puuduvat ka säärane organisatsioonide võrk kui see oli Eestis. Seepärast peame, kui tahame hinnata eesti õpetajate seltskondlikku tööd, mõõtma seda rahvusvahelise mõõdupuuga. See on peamiselt meie õpetajaskonna teene, et Eestis "maa" "linna" hariduse alal sammu pidas.

Mõne suletõmbega illustreerib õp. A. Irväl maaõpetajate seltskondlikku tegevust, nagu see oli välja kujunenud iseseisvuse viimasel aastakümnel:

"Kui kõnelda Eesti rahvalgustajate töökoormast, siis saame õige pildi alles siis, kui seda tööd võrdleme teiste riikide, näit. Rootsi maakoolmeistri tööga nii koolis kui nn. seltskondliku töö alal. Ametlikult ei kuulunud ka Eestis seltskondlik töö õpetaja elukutse juurde, aga see oli meie kooli ajalooline pärand, mis aegade jooksul oli kujunenud nagu iseenesest obligatoorseks. See polnud mingi ime, et koolmeister või koolmeistrinna kõmpis sügavas lumes või poris pimedail küladeedel kilomeetreid näidendiproovidele, koosolekutele, laulukooride ja orkestri harjutustele vähemagi nurinata või tasu nõudmiseta. Seda tehti koos teiste tegelastega täie arusaamise ja lugupidamisega üksteise vastu. Küsitagu näit. siinsel vanal kultuurimaal, kus kohas on rootsi koolmeistrid külapoiste või -tüdrukute abiga lavastanud niisuguseid kuulsaid operette nagu "Mustlasparun", "Krahv Luksemburg", "Viimne valss" jt., nagu need lavastused toimusid näit. Virumaal Lüganusel, Väike-Maarjas, Vaivaras ja teistes kohtades. Sõnalavastuste nimetamiseks ei ole põhjust, sest need olid sagedased nähted igas kihelkonnas. Küsitagu siinseilt raamatukoguhoidjailt, kus külas siin on toimunud kirjanduslikud õhtud Nobeli laureaaside tööde kohta! Küsitagu siinseilt koolivalitsustelt, kui palju on neil orkestreid ja laulukoori koolide juures, millede juhtijaks on tavalised ilma muusikalise erihariduseta õpetajad, nagu see meil oli harilikuks nähteks igas suuremas koolis.

Vaatame, kuidas toimus see rahvalgustaja vabaaja töö. Vaatleme näit. laulukooride harjutusi, mis talvekuudel toimusid tihti kaks korda nädalas ja iga kord vähemalt 2–3 tundi. Suurlaulupidude eel harjutas mõnigi koor kella kaheksast õhtu kella kaheteistkümmeni

* Aluse sellele opositsioonile pani vene ajal Ernst Peterson-Särgava oma sarkastiliste romaanidega "Issanda kiituseks" ja "Rahvalgustaja".

öösel. Lauljaks olid vähema või suurema lauluoskusega inimesed igast võimalikust kategooriast ja väga mitmesugustes vanustes. Et lauljaid mitte eemale peletada, ei toimunud mingisugust kvalifikatsiooni proovi. Prooviti vaid hääle ulatust ja tämbrit ja seejärel toimus vastuvõtt vastavasse häälegruppi. Vanemad kooriliikmed värbasid uusi kooriliikmeid ja tegid seda tööd väga tänuväärset. Koorijuhhi teadliku ja pideva harjutuse tulemusena saavutati aga sageli väga häid tulemusi. Teadagi esines paljudes valdades vana koorikultuur endistest headest kirikukooridest. See töövili anti edasi perekondade ja sugukondade viisi generatsioonist generatsiooni. See nähe ilmnis peaaegu kõigis meie koolides, sest esimeste klasside õpilased esitasid suurt lauluoskust. Nad olid õppinud kodus viisi, s. o. õiget tooni pidama. Külakoolmeistril ja koorijuhhil tuli olla laulupedaagoogina hääleseadjaks ja laulude "viiljaks", s. t. päheharjutajaks, sest meie koorid laulsid peamiselt peast, ehkki viimasel ajal iga laulja omas oma noodikogu. Kõike seda kunsti tuli noorel õpetajal õppida tegelikus töös, sest ainult mõned üksikud väga silmapaistvad seminaristid said kooliajal harjutada koori juhtimist. Seminaride lauluõpetajail Mesiäinenil, R. Pätsil ja August Kiisal olid sel ajal küll lõpmatud teened, kuid seminari ja külakoori laulmapanemiseks läheb vaja vägagi erinevaid meetodeid."

ÕPETUS

1.

Tartu koolinõunik Juhan Lang, jõudnud a. 1938 tagasi pikemalt uurimisreisilt Prantsuse, Saksa ja Šveitsi koolidesse, ütles, et Eesti algkool neist vanade kultuurimaade koolidest maha ei jää: "Pedagoogilise ning metoodilise taseme ning võimete poolest ei jää meie kool maha Lääne-Euroopa koolidest. Meil on vahest enamgi elavust ja mitmekesidust pedagoogilises töös, nagu see on loomulik noorele koolile. Koolide väline miljöö ja töötingimused on meil üldse raskemad, eriti õppevarustuse ja ülekujutatud klasside suhtes." Villem Altoa kirjutas samal aastal Konjunktuuriinstituudi väljaandes "Eesti 20 aastat iseseisvust": "Õppemeetodite alal on praegune kool teinud otse pöördelisi edusamme ja seda eestkätt tänu õpetajaskonna aktiivsusele, millejuures hariduselu juhtiv keskus, haridusministeerium, on võimaldanud vaba tegutsemist."

J. Lang ja V. Altoa külastasid oma uurimisretkel linna algkoole, kuna maakoolid neil nägemata jäid. Need seisid aga linnakoolidest märksa madalamal tasemel. Tolleaegseist lääne "talupoegade koolest" oli meil üldse ähmane ettekujutus. Oldi arvamisel, et need annavad suuremat haridust kui eesti koolid, sest seal oli kursus kaheksa-, meil aga kuueaastane. Nende kaheksa-aastane haaras aga ka kuue- kuni seitsmeaastasi lapsi, kes meil kas lasteaedades käisid või kodust õpetust said. Meie traditsiooniline "kodukool" õpetas lastele üsna palju – siirdudes kooli mõistsid nad kõik juba lugeda ja kirjutada, enamasti oli kõigil peas ka ükskordüks ning mälu olid nad harjutanud tugevasti katekismuse "viie peatüki" Lutheri seletustega: vähemalt kümme käsku olid kõigil korralikult peas. Saksa maa-algkoole tundsi osaliselt sealse pedagoogilise kirjanduse kaudu. Aga seal ei seisnud sõnagi sellest, et väga paljudes koolides ühel õpetajal tuli õpetada korraga kaheksat õppeaastat. Kõneldes koondklassidest piirduiti kahest või kolmest klassist koosnevatega. Vahelsekka vilksatas ka teade neljast klassist koosnevast liitklassist. Aga sattunud a. 1944 põgenikuna Saksa maakohta, leidsin, et suur hulk sealseid algkoole kuulus *kaheksaklassilise* koondkooli tüüpi üheainsa õpetajaga. Külastasin nimelt sääraseid koole ja nägin, et neil oli palju sugulust Eesti omaaegse

vallakooliga – üksainus tuba õpilaste jaoks ja õpetaja korter. Koolijuhatajad kirjeldasid olukorda järgmiselt: Saksamaal kehtib igivana põhimõte, et iga vähegi suur küla peab omama kiriku ja kooli. See kool peab ära mahutama kõik kaheksa õppeaasta lapsed. Väiksemates küldes jätkub aga õpilasi ainult ühe õpetaja jaoks. Olevat lausa võimatu, et 6–7-aastased lapsed kahe-kolme kilomeetri pealt kooli peaksid minema. Õpetus neis olevat korraldatud nii, et klassid kahekaupa on võetud kokku, nii et kool tegelikult olevat neljaklassiline. Iga klass pidavat õppima üht ja sama kaks aastat. Vestlustest rahvaga selgus, et koolide õppeviisides kui ka kasvatuses valitses veel sama range konservatiivsus kui see oli meie vallakoolides saksa koolivalitsuse ajastul: õpetaja joonelaud laksuvat, poiste karvatudid lendlevat ja õpetaja paukuvat, "Schweinehund" olevat tavaliseks meelitussõnaks.

Šveitsi maa-algkoole oli külastanud Fr. V. Mikkelsaar ja tema kirjeldustest teadsime, et seal paljudes koolides tuli ühel õpetajal töötada kaheksa klassiga korraga. Seal oli see tingitud looduslikest olukordadest: paljud asulad olid eraldatud mäeahelikega ja kuristikuga, nii et ka mõni üsna väike küla pidi omama oma kooli. Mikkelsaar oli viibinud ühes säärases koolis ka õppetunnis ning ta seletas, et ta sealsest õppeviisist ei olevat aru saanud. Õpetaja, saabunud klassi, oli kirjutanud ühe klassi jaoks seinatahvile mingi numbri ja küsinud: "Verstanden?" Lapsed vastanud: "Jawohl!" Nii antud ülesanded kõigi kaheksa klassi jaoks. Õpetaja enam midagi ei seletanud ja lapsed töötanud vaikselt omaette. Mitmed koolijuhatajad, kelle koole ta oli tahtnud külastada, ei ole talle luba andnud õpetust pealt kuulata.

Konservatiivsel *Inglismaal* pandi suurt rõhku ülema klassi džentlmenlikule kasvatusesele. Alama seisuse, eriti maarahva koolidest palju ei hoolitud. Koolikohustus pandi seal kehtima alles 1940. aasta ümber. *Prantsusmaal* teostati ühtluskooli põhimõte alles a. 1937. Seni ei pääsetud algkoolist keskkooli – keskkoolidel olid oma ettevalmistusklassid, millede õppekavad algkoolide omadest erinesid. *Ungari* rahvakoolide kohta andis mõningaid andmeid Jenö Fazekas "Eesti Koolis" 1937. Tema seletuse järgi oli seal mitmesuguseid koolitüüpe, misjuures olid domineerinud kiriklikud – rooma-katoliiklikud, kreeka-katoliiklikud, kalvinistlikud, luterlikud. Valitses koondklasside süsteem, misjuures 50 protsenti koolidest töötas üheainsa õpetajaga, üksikklassid olid ainult 7 protsendis koolidest. Üleriigiliselt keskmine õpilaste arv klassis oli 60. Veel aastal 1929 töötas 421 kooli 80–90 õpilasega klassis ja 140 kooli klassides oli üle 100 õpilase.*

Eesti algkoolide töötulemuste ja õpilaste võimete kohta annab ülevaate E. Koolinõunike Ühingu poolt aastail 1933 ja 1934 läbiviidud uurimus algkoolide lõpetajate teadmiste, oskuste ning nende intellektuaalse, kehalise ja moraalse taseme kohta. See oli põhjalik töö, mis korraldati üleriiklikus ulatuses kõigi õppeainete kohta. See toimus ühingu juhatuse kontrolli all ja temast võtsid osa kõik koolinõunikud. Eeltööd kestsid terve aasta, misjuures koostati, katsetati, parandati ja kogumuste põhjal ümber töötati testid. Õpetajate jaoks koostati ankeedid. Töö viidi läbi a. 1934 nelja kuu jooksul jaanuari keskpaigast kuni aprilli lõpuni. Igat õppeainet uuriti mitmes maakonnas ja linnas. Töötulemused olid kõigis õppeaineis täiesti rahuldavad või head. Seejuures ilmnes iseloomulik nähe – maa-algkoolid ei jäänud teadmiste ja võimiste poolest linnakoolidele

* Üks pisike detail, J. Lang märgib: "Meie seisukohalt uudisena tundus kivitahvli kasutamine kolmel esimesel õppeaastal Saksamaal, Šveitsis ja Prantsusmaal. Selle kõrval on kasutamisel ka vihud. Üleminek vihkude tarvitamisele toimub pidevalt kolmanda õppeaasta lõpuks. Eestis kadus kivitahvel möödunud sajandi lõpul.

alla. See näitab, et ka koondklasside töö häid ja rahuldavaid tulemusi andis. Uurimuse tulemused ilmusid brošüüridena haridusministeeriumi kirjastusel aastail 1935–36, aga kuna ajakirjandus nende kohta sõna ei võtnud, jäid nad rahvale teadmatuks.

Endale sain usuõpetuse taseme uurimise. Koostasin vastava testi 75 küsimusest – 60 interkonfessionaalset ja 15 konfessionaalset mõlema usundi jaoks. Nagu nõutav, paigutasin sinna kergeid, raskeid ja üliraskeid küsimusi. Kasutasin seejuures praostite A. Westrén-Dolli, F. Jürgensoni ja A. Köögardali ja Paide ühisgümnaasiumi usuõpetaja pr. Salk-Muusikandi abi. Kontrollimisel osutus test õpilastele jõukohaseks. Uurimus korraldati neljas koolinõuniku ringkonnas Viljandi-, Järvamaal ning Tallinnas ja Nõmmel, kokku 124 klassis 1737 õpilasele. Töö läbiviijad kohtadel olid peale mu enda koolinõunikud M. Roots, M. Ulk ja Kr. Prüller. Testimisel osutusid õpilaste teadmised küllaldaseks, misjuures erinevused ringkondade vahel olid minimaalsed. Õigete vastuste aritmeetiline keskmine oli 39 ehk 52%. (Kuni 20% loeti nõrgaks, 20–40% puudulikuks, 40–60% rahuldavaks, 60–80% heaks ja 80–100% väga heaks). Häid ja väga häid vastajaid oli 30%, rahuldavaid 40% ja alla rahuldava 30%. See seis koostöös algkoolide üldpildiga, milles kõige rohkem on rahuldavaid õpilasi ning mõlemad tiivad üksteist tasakaalustavad. Kavaliselt tunti Uue Testamendi lugusid – Jeesuse elu ja õpetust hästi, Vana Testamendi ja kirikulugu rahuldavalt, kuna prohvetite tundmine oli alla rahuldava, ainult 25%. See näitas, et prohvetid algkooli eale üle jõu käivad ja et kava koostaja P. Põld algkooli võimeid oli üle hinnanud.

Testiga koos käis ankeet usuõpetajaile 26 küsimusega. Neist selgus muu seas, et õpilaste arv, kes usuõpetusest eemale jäid, oli õige väike – Tallinnas 11%, Järvamaal 7% ja Viljandimaal kõigest 3%. Ainult 9% usuõpetajaist avaldas soovi, et usuõpetus lastele kohustavaks tehtaks.

Kirikuõpetajate konverentsi (“musta päeva”) korraldajailt Tartus sain kutse tulla konverentsile kõnelema uurimuse tulemusist. Detailsete arvude ja näitlike diagrammide abil andsin põhjaliku ülevaate usuõpetuse seisukorrast algkoolides, lükates tagasi eelarvamuse, nagu oleks usuõpetuse tase algkoolis madal. Selles osas mulle vastu ei vaieldud. Aga mõned nurisesid, et paljud usuõpetajad ei ole kiriku liikmed. Hajutasin ka selle arusaamatuse, näidates ankeedi põhjal, et kiriku liikmeid oli 92%, kuid osa neist ei kuulunud samasse kogudusse, kus asus kool, vaid pidasid kinni neist kogudustest, kus nad olid leeritatud.

2.

Uurimise kuivi arve tõendasid koolinõunike iga-aastased aruanded ministeeriumile. Jälgides õpetuse arenemist algkoolis oli koolinõunikel tunne, nagu oleksid nad tunnistajaks, kuidas kevadine rohi kasvab. Kooliosakonna direktor P. Mägraken nurises koolinõunikega nende alati liig optimistlike aruannete pärast: “Ikka ja ikka te kirjutate, et õppetöö paraneb. Millal ta siis kord niikaugele jõuab, et enam ei ole vaja paranemisest kirjutada?” Talle vastati “Tallinna väravavahi” sõnadega, et Tallinn millalgi valmis ei saa. Mägrakese skepsis oli seletatav sellega, et ta oli töötanud küll pikemat aega veneaegses, mitte aga iseseisvusaegses algkoolis ja et ta ei käinud ka neid revideerimas. Koolinõunike aruanded olid siiski õigustatud: õppetöö paranes tõesti iga aastaga. Järk-järgult lahkusid väiksema haridusega kutsetud õpetajad koolipõllult ja andsid aset korraliku üld- ja kutselise haridusega pedagoogiumi ja seminari lõpetajaile. Vanad väsinud õpetajad läksid pensionile ja edasitöötajad täiendasid püsivalt oma haridust kursustel. Noorte

pedagoogilised lapsehaigused paranesid kogemuste tagajärjel ja vanemate kolleegide mõjul. Omandati ajakohaseid ja oludele vastavaid meetodeid ja töövõtteid. Ehkki need ei pretendeerinud "kooliuuenduse" kõlavale nimele, töid nad õppetöösse värskust ja elevust. Mõneski koolis katsetati rühmatööd, jaotades klassid töö- ja huvirühmitusiks.

Koolinõunike aastaaruandeis venisid "silmapaistvalt heade" õpetajate nimistud nii pikaks, et nende jaoks läks vaja kartoteeki. Puudulike ja nõrkade õpetajate nimistud kuivasid kokku. Uute koolimajade ehitamine, õpilaste toitlustamise korraldamine ja muud kooliolude parandamiseks ministeeriumi poolt ettevõetud üritused ei jätnud ka mõju avaldamata õppetöö edukusele.

J. Käis tõendas iseteadvalt, et eesti kooli kiire areng olevat ainuüksi õpetajaskonna teene ja et "eesti pedagoogika" olevat välja kujunenud õpetajaskonna järjekindla töö tulemusena. Seejuures piiras ta õpetajaskonna mõistet ainult ametisolevate õpetajate ja nende juhtidega E. Õp. Liidus.

Õpetajaskonna teened eesti algkooli arendamisel on vastuvaidlematud. Aga selleks oli vaja olnud luua soodsaid tingimusi. Eesti kooli loomisel tuleb kõrgelt hinnata rahvaesinduste – Aj. Maanõukogu, Asutava Kogu ja Riigikogude suuri pingutusi anda soodsaid seadusi koolielu arengu võimaldamiseks. Maa- ja linnavalitsustele olid koolid südamelähedased ja nad katsusid neid igapidi toetada oma kehvade rahaliste ressursside piirides. Mitte viimane koht ei olnud ka haridusministeeriumil, mille tegevust viimaks oli sunnitud hindama ka E. Õp. Liidu radikaalne juhatus. Liidu silmapaistvaid tegelasi Kaarel Praakli kirjutas "Kasvatases" 1938. aasta uute õppekavade puhul: "Eesti algkoolide endised õppekavad, mis ilmusid a. 1928, olid meie iseseisvusaegse kooli silmapaistvaks tulemuseks. Neis kavades leidsid tähelepanu kaasaja didaktilised ja pedagoogilised ideed, mis olid istutatud meie õpetajaskonda, seminaridesse ja kogu koolitöösse juba enne nende kavade ilmumist ja mis üha arenesid ja täienesid kooliuuenduse liikumise tähe all. Töökooli põhimõtted, keskustuse nõuded, lapse huvide arvestamine, individuaalse töö rõhutamine ja kõik moodsa kasvatuse nõuded leidsid tolleaegsetes kavades lahenduse, nad olid tõsise pedagoogilise töö tulemus."

Õppetöö elustamiseks ja värskenduseks aitasid suurel määral kaasa ka meie kaks pedagoogilist ajakirja – E. Õp. Liidu häälekandja "Kasvatus" ja haridusministeeriumi kuukiri "Eesti Kool".

3.

Metoodiliste uuendustega pidi kaasas käima loomulikult ka õpikute reform. Uute teede rajamisel on suured teened kolmel mehel – Fr. V. Mikkelsaarel matemaatika, Jüri Parijõel ajaloo ja J. Käsil loodusõpetuse alal. Need töid õpetusse elamusliku printsiibi. Mikkelsaare matemaatika-käsiraamat algkooli esimesele klassile lõi hingekella selle aine abstraktselise käsitlusele ning tegi arvud, geomeetrilised jooned ja kujutused elavaks. Kahjuks ei võimaldanud suur töökoorem ja järjest edasiarenev tiisikus teda metoodilisel alal edasi töötada. Tema meetodist haaras kinni vanemaid ja nooremaid pedagooge. Ilmusid õpikud, õigem ülesannete kogud, mida iseloomustavad nende tiitellehed – "Elavad arvud," "Väike arvaja" jne.

Ajaloo-õpikud jäid kauaks uutest tuultest puutumata. Autoreiks olid keskkoolide õpetajad Emma Asson ja J. Adamson, kes pakkusid kuiva materjali ja pragmaatilist ajalugu. Reformaatoriks tuli Jüri Parijõgi oma teosega "Möödunud ajad jutustavad".

Loodusteaduse-õpikud olid rajatud vaatlusele ja katsetele. Autoreiks olid algkooli tundjad koos J. Käisi ja Tartu seminari direktori J. Portiga. J. Käis varustas peale selle koole suurepärase saatematerjaliga.

Emakeele õpetuse alal töi algaastail värskust ja hoogu noor algkooliõpetaja Ado Rull. Aga selle noore paljutöotava pedagoogi röövis meilt varakult tiisikus. Tema käsikirjad jäid V. Tammanni kätte, kes aga ei olnud suuteline tema aateid edasi arendama. Grammatikaliste harjutuste alal jätkas tema meetodit Priidu Puusepp, kes sel alal jäi ainuvalitsejaks kuni iseseisvuse lõpuni.

Emakeele lugemikud astusid nüüd oma arengu neljandasse järku. Esimeseks astmeks olid saksa autorite moraalitsevad teosed, mis olid saanud alguse Rochovi lugemikuga "Laste Sõber" 1776. aastast. Selle voolu kõige silmapaistvamaks esindajaks oli pastor Malmi vagatsev lugemik "Laulud ja Loud", mis oli kasutusel ärkamisaja esimesil aastail. Selle tõrjus välja C. R. Jakobsoni reaalse sisuga lugemik. Sajandivahetusel järgnes sellele M. Kampmanni entsüklopeediline lugemik, milles kuivad populaarteaduslikud kirjutused vaheldusid jutukeste ja moraalitsevate paladega. Iseseisvuse ajal püstitati nõudmine, et koolilugemikud peavad olema ilukirjanduslikud. Selle põhimõtte teostamine tekitas praktilisi raskusi – ei olnud kerge leida sobivat materjali. Kõige vähem muret oli aabitsatega ja esimese astme (1. ja 2. klassi jaoks) lugemikega. Sel alal oli eeltööd tehtud juba vene ajal, mil oli ilmunud häid aabitsaid. Nüüd rõhutati ka nende välimust. Aabitsad ja lugemikud varustati värviliste piltidega. Saada oli ka lastepäraseid lookesi.

Keskastmel (3. ja 4. klassi jaoks) oli asi raskem. Peale J. Parijõe kaunite miniatuuride ja O. Lutsu pedagoogiliselt vähemväärtuslike Tootsi-lugude eesti kirjandusest palju võtta ei olnud. Kõige raskem oli lugemiku koostamine vanema astme (5. ja 6. kl.) jaoks. Ilukirjanduslikke töid, mida oleks võidud paigutada lugemikku tervikutena, oli vähe. Tuli leppida katkenditega kirjanike teostest. Aga need patustasid elamusliku printsiibi vastu. Katkendid ei loonud tervikut ega tekitanud elamusi. Peale selle pääsesid mõjule kirjanduslikud eriteadlased ja keskkoolide eesti keele õpetajad, kes nõudsid, et lugemikus võivad aset leida ainult kõrgeväärtuslikud tööd. Seega tungisid algkooli ka tol ajal valitsevad kirjanduslikud voolud. Raamatuisse paigutati palasid, mis käisid üle algkooli-õpilaste vaimse horisondi või olid kasvatuslikult ebasobivad. E. Murdmaa paigutas näiteks oma 5. klassi lugemikku Selma Lagerlöfi pala, milles kirjeldati alimentide protsessi vallaslapse puhul, ning ta artiklid nõretasid pessimismist. Sellele esteetilisele, pedagoogilisi printsiipe hülgavale voolule astus resoluutselt vastu J. Parijõgi: "Õpik peab ainult ja sisult vastama lapse mõttelaadile, tungidele ja huvidele. Seepärast peaks meie algkooli V ja VI klassidele pakutavate teoste laad revideerimisele võetama. Me loeme praegu A. Kitzbergi "Libahunti", Tuglase "Popi ja Huhuud" ja "Inimese varju". Kas kuuluvad neis teostes käsitletavad probleemid selle ea nooruse maailma? Kindlasti ei! Neid teoseid käsitledes ja arutades on ikka tunne, nagu tahetaks lastelt nende noorust vägisi ära kiskuda ja lohutada neid eneste järele sinna maailma, kuhu nad ei kuulu."

Muudatusi ja parandusi töi siia J. Parijõe – G. Reiali – A. Vaigla standardlugemik mitmekülgse sisuga. See jättis laste maailmale mittevastavad palad välja ja "ehitas kiriku keset küla". Ilukirjandusele anti selles ruumi 40 protsenti. Ülejäänud ruum oli määratud ajaloolistele, loodusteaduslikele, kultuurilistele ja tehnilistele aladele.

Maateaduslikku ainekku ja meetodikat reformeeris oma õpikutega Anton Parts. Ta astus julge sammu, rajades kodumaa ülevaate senise administratiivse jaotuse asemel maastikulisele liigitusele. Algkoolile osutus see veidi raskeks, sest administratiivse

liigituse põhjal sai õpilane konkreetsema ja püsivama ettekujutuse Eestist. Õpik oli koolides siiski laialt kasutatav – a. 1938 ilmus temast 5. trükk.

Kooliturgu ei valitsenud siiski reformõpikud, vaid märksa suuremal määral praktiliste koolikirjanike omad, kes katsusid käia “kuldset keskteed”, võttes palasid siit ja sealt, nii nagu see vastas nende maitsele ja pedagoogilisele taibule. Matemaatikas domineerisid näiteks A. Maramaa ülesannetekogud ja eesti keele alal V. Tammanni lugemikud “Huvitaja”.

Laulmise alal töid pöördi paremusele J. Aaviku – V. Tammanni laulikud igale klassile, mis kandsid nimetust “Kooli leelo”. Vene ajal toimusid laulutunnid algkoolis koorilaulu alusel. Väiksemates koolides võeti laulmiseks kokku kogu kool ja õpetati üldisi koorilaulu, mis õpilastele olid tihti rasked. Ja kuna tol ajal olid kohustuslikud vene rahva- ja tsaaripatriootilised laulud, siis süstemaatiliseks laulmise õpetamiseks aega üle ei jäänudki. Vaimulikud laulud, mis pastorite poolt välja valiti, ei pidanud silmas metoodilisi nõudmisi, vaid kiriklike vajadusi. Iseseisvuse ajal seati sisse laulutunnid klasside järgi. Seejuures vajasisid nooremad klassid teistsuguseid laule kui vanemad. Suur puudus oli nooremate klasside lauluvarast. Siin tuli appi Juhan Aavik, kes komponeeris lihtsaid viise lapsepärasele tekstidele. Viisid läksid klasside järgi järjest keerulisemaks ja raskemaks. Mitmekesisust ja värskust laulmise õpetusse tõi a. 1935–37 Riho Pätsi sari “Lemmiklaulik”, mida ilmus samuti iga klassi jaoks. Need laulikud olid välja kujunenud tegelikust koolitööst. Laulud olid hoolega välja valitud – iga kool võis leida sealt sobivaid. See sari rikastas koolide lauluvara – uusi tundmatuid laule oli seal 140 ning uusi viise kogu sarjas üldse 220. Igas vihus leidis sääraseid laule, mis oma lõbusa sisuga lastele meeldisid.

Laulmine oli algkoolis meeldivaimaks aineks. 1934. a. korraldatud ankeedi järgi pidasid laulmist meeldivaimaks aineks 63 protsenti poeglastest ja 75 protsenti tütarlastest. Vastumeelseks pidasid seda ainult 7 protsenti poisse ja 1 protsenti tütarlapsi.

Viimases klassis olid laste laulud, mida hoogsalt lauldi nooremis klassides, juba oma võlu kaotanud ja asemele olid astunud üldised koorilaulud. 1934. a. ankeedi andmete põhjal osutusid kuuendale klassile meeldivamaiks (lauludele antud hääle järjekorras) järgmised 16: 1. Ei saa mitte vaiki olla – M. Härma, 2. Kuldrannake – A. Läte, 3. Sind surmani – A. Kunileid, 4. Kaunimad laulud – F. Saebelmann, 5. Örn ööbik – K. Ramm, 6. Merimeeste laul – šoti viis, 7. Ema süda – R. Hansen, 8. Kevade marss – K. A. Hermann, 9. Eesti lipp – E. Võrk, 10. Oma saar – J. Simm, 11. Hümn, 12. Porilaste marss – F. Pacius, 13. Väinola lapsed – soome viis, 14. Langenud kangelastele – J. Aavik, 15. Üksinda – J. Kappel, 16. Isamaa ilu hoieldes – K. A. Hermann.

Võimlemist reformeeris Tallinna pedagoogiumi võimlemisõpetaja E. Idla, kellelt kahjuks ei ilmunud käsiraamatut.

4.

Töökooli põhimõte esitas koolidele nõudmise: lapsed õpikuist lahti ja iseseisvale tööle! Isetegevusel oli tähtis koht juba endiseaja koolis: aritmeetiliste ülesannete lahendamine ja kirjatööd toimusid kodus ilma õpetaja abita. Ka oli see möödapääsematu liitklassides – sel ajal kui õpetaja töötas ühe klassiga, tegutsesid teised klassid iseseisvalt. Nüüd laiendati seda nõudmist kõigile ainetele. Õpilased pidid iseseisvalt vaatlema esemeid ja joonistama neid, koostama tabeleid, diagramme, kartogramme, koguma väljalõikeid ajalehtedest, koostama albumeid, toimetama seinalehte ja nõnda edasi ja nõnda edasi.

Juhiseid selle kohta anti õpetajate päevadel, kongressidel, kursustel ja pedagoogilistes ajakirjades. Algkoolide õpetajatele ruttasid appi keskkoolide õppejõud ja mitmesugused eriteadlased. Radikaalsed kooliuuendajad sattusid seejuures hasarti.

Missuguste hädaohtudega see üleliigne isetegevuse rõhutamine oli ühenduses, seda eslotsa ei märgatud. Kooliuuendajad, lähtudes aimest, ei arvestanud õpilaste jõudu ega võimeid. Viimaks märkasid seda ka kooliuuenduse tulised harrastajad ise. Nii kirjutas R. Taba ("Kasvatus" 1937 nr. 8): "Viin oli küll uus, aga valati vanadesse astjatesse. Noor, seminarist tulnud õpetajaskond oli äge. Kõik püüti vastu võtta heas usus ja loodi irrealseid pilte tegelikust olukorrast." Iga aineõpetaja pidas vajalikuks anda õpilastele peale tundidele ettevalmistuse veel iseseisvaid töid, mis süvendaksid ainet. Neid "süvendavaid" iseseisvaid töid kogunes nii palju, et õpilastel nendeks aega ei jätkunud ja nad tihti ka üle jõu käisid. Õpilaste töökoormat suurendasid nõudmised, et iga iseseisev kodune töö peab olema väliselt kaunis. Töö võis olla sisuliselt kui hea tahes, aga kui ta ei rahuldanud õpetaja esteetilist maitset, tunnistati ta puudulikuks. Liialdati ainealase joonistamisega, eriti maateaduse ja loodusteaduse alal. Viimaks pidid õpilaste liigse koormamise vastu astuma koolinõunikud. Seejuures tekkis koomiline olukord: koolinõunikke kujutati ikka ette õpetajate kubjastena, nüüd aga asusid nad kaitsma õpilasi õpetajate üliagaruse vastu. Nii hoiatas V. Altoa a. 1937, kui ta oli Narva ja Alutaguse koolinõunik, koole "kirjutamise tõve" ja "joonistamise tõve" eest ("Kasvatus" 1937 nr. 3):

"Kui asuti "teele töökoolile", siis oli vältimatu võnge üle normaalolukorra, mida taotlesime. Meil joonistati liig palju nii alg- kui keskkoolis. Klasside seinad kattusid õpilaste joonistatud tabelite, kartogrammide ja kaartidega. Kappides seisis vinnad väljapanemata töid. Mõni aine, mis tunniplaanis figureerib ainult kahe nädalatunniga, võttis õpilastelt graafiliste tööde tõttu enam aega kui ained ulatuslikuma tundide arvuga, nagu emakeel, matemaatika, võõrkeeled. Ja kui oli tulemas näitus, siis töötati suurema innuga. Joonistamine ühe meetoodilise menetlusvõttena levis peaaegu kõigisse ainetesse. Meil joonistati emakeeles, matemaatikas, usuõpetuses, laulmises, kõnelemata ajaloo, maadeteadusest, loodusloost. Allakirjutajale on kõige enam skepsist valmistanud usuõpetuse vihikud. Olen lehitsenud neid näitustel ja koolides, ega ole saanud lahti tundest, et laste joonistused vist küll vähe aitavad selle aine õilsaid sihte. Kõik need Jeeriku piiramised, Noa laevad, Taaveti ja Koljati võitlused, mida on tulnud näha usuõpetuse vihikuis, on nii lapselikult abitud, et ei näe nende karikatuursustki, vaid et kahju on. Oma kujutlusvõimete suhtes ebakriitiline laps joonistab silmapilgutamata kas või viimsepäeva või põrgu pildi. Suur kiusatus on liitklassides kasutada joonistamist aja täitmise vahendina. Õpetaja ühes klassis töötab, teised joonistavad."

V. Altoa kirjutab edasi: "Eesti keele kirjalike tööde alal on tehtud liialdusi. On lastud terved ulatuslikud teosed 50–100 lehekülge läbi töötada kirjalike ülesannete varal, kusjuures õpilasel kõigile küsimustele tuli vastata kirjalikult. Kujutlegem nüüd seda tohutut kirjutamist, mis tuleb lisada õpilaste niikuinii arvurikastele kirjatöödele! Tavaliselt teostati sel puhul teosest brošüür, isegi mahukas klade ja õpetajal oli nende läbivaatamisega niipalju vaeva, et suuliseks tööks mahti ei jäänudki. See ei toimunud mitte üksi emakeele alal, vaid kõigis ainetes. Klass muutus kantseleiks hulga kirjutajatega, misjuures õpetaja ainult ülevaataja osa etendas. Meil ei pruugi hinnata kõiki õpetaja suust läbikäinud sõnu, ent elaval sõnal on siiski väärtus."

"Joonistamise-" ja "kirjutamistõve" vastu võitlemisel oli koolinõunikel löömist mitmesuguste eriteadlastega ja J. Käisi "kooliuuenduslastega". Iga eriteadlane seadis koolidele oma ainealal liialdatud nõudmisi. Kui näit. maadeteaduse eriteadlane J. Kents kursustel

oma kava õpilaste isetegevuse alal ette kandis, siis oli tunne, et ta tahab muuta algkooli mingisuguseks maadeteaduse instituudiks ning seda kahe nädalatunniga – vajaliku aja pidid õpilased näpistama kodusest tundidele ettevalmistamisest.

Seepärast on mõistetav haridusministeeriumi nõudmine aastast 1937, et iga õpetaja oma ainetes valmistaks pikema aja kohta kava ning et õppenõukogu selle eest hoolitseks, et nendega õpilasi liialt ei koormata. Ka oli haridusministeerium kehtestanud nõudmise, et õpilastele ei antaks koduseid töid puhkepäevadeks ja pühadeks.

Kõrgendatud nõudmised iseseisvate tööde suhtes surusid alla õpilaste hinnangud. Koolides tekkis palju puudulikke ja nõrku hindedeid, mille tagajärjel õpilasi jäeti teiseks aastaks klassi või anti sügiseks järeleksameid.

5.

Pärast seda kui Võru õp. seminar suleti ja J. Käisi E. Õp. Liidu teaduslikuks sekretäriks valiti, algas eesti algkoolides radikaalne õppemeetodite reformeerimine ehk “J. Käisi kooliuuendus”. Reformide põhimõtted ei olnud küll originaalsed ega J. Käisi omad, aga uus ja omapärane oli viis, kuidas neid taheti ellu viia. Neid ei asutud katsetama üksikuis koolides, vaid J. Käisi katsus neid teostada laial rindel ja suure kiiruga, lootes isegi, et kogu riik ta “kooliuuenduse” omaks võtab. Ta katsus läbi pressida seda kange propagandaga. Ta asutas aastal 1930 E. Õp. Liidu juurde “kooliuuendajate rühma”, kuhu võis astuda iga õpetaja, kes selleks soovi avaldas. Kui rühma liikmete nimekirja ajakirjas avaldati, leidsin hämmastuseks sealt ka palju sääraseid, kes olid tuttavad oma saamatuse poolest ja kel olnuks vaja veel palju õppimist “vana pedagoogika” alusel. Need kompenseerisid oma puudulikkust koolitööd sellega, et võisid lugeda oma nime “kooliuuendajate” hulgas. J. Käisi kavatses veel sammukese edasi astuda – muuta oma rühm kindla põhikirja, kodukorra ja distsipliiniga organisatsiooniks. Aga selleni ta ei jõudnud.

J. Käisi kooliuuendus koosnes kahest osast – “üldõpetusest” nooremais (1.–3. klass) ja “individuaalsest õppeviisist” vanemais klassides. Üldõpetust kannab ainetes kontsentratsiooni idee – õpetust ei korraldata ainetundide järgi tunnikava korras, vaid tervikuna väljaspool õppeainete liigitamist. Ta peatunnuseks ongi tunnikava puudumine: üleminek ühelt ainelt teisele toimuks lastele märkamatu. Lähtutakse põhimõttest, et järskude üleminekutega ühelt õppeainelt teisele killustatakse lapse tähelepanu ja häiritakse ta mõttelendu – lugemiselt minnakse äkki üle rehkendusele, siis käsitööle ja nõnda edasi. See üteldi pidurdavat lapse loomulikku arenemist. See väide põhineb aga lapse vaimu- ilma ja mõttelaadi puudulikul tundmisel. Lapse mõte on vastupidiselt sellele oletusele püsiv ja hüplev – siinsamas laps nutab ja siinsamas naerab, ühelt tegevuselt hüppab ta teisele: mängib nukuga, tüdineb sellest ja haarab mõne teise meelelahutuse järele; nähes midagi uut, unustab ta kohe selle, millega enne tegeles. Üleminek ühelt ainelt on talle otse vahelduseks ja sobib hästi igavuse vältimiseks.

Üldõpetus seisneb selles, et puudub tunnikava ja tööpäeva jaotus ainetundideks. Õpetaja valib hommikul ühe teema ja püsib selle juures terve päev, põimides sellesse kõik õppeained ja püsides igaühe juures niikaua, kuni ta seda peab vajalikuks. Selle teema raamidest loetakse, kirjutatakse, joonistatakse, tehakse käsitööd, võimeldakse, lauldakse ja kõneldakse usuõpetusest. Illustratsiooniks võib olla J. Käisi energilise jüngri V. Ordliku üldõpetuse preparatsioon teemal “Kalapüük”, mille läbitöötamiseks 1. ja 2. klassis on määratud tervelt kaks päeva (“Kasvatus” 1939 nr. 2).

Töö algab hommikul õppejutuga toidust, toidu valmistamisest, kaladest, kalapüügist ja kalapüügiiristadest. Siis loetakse mõni pala merest ja kalapüügist, kirjutatakse töölehele mõned kalapüüki puutuvad sõnad ainsuses ja mitmuses nagu "võrk, võrgud", "märkmärgid", "tark-targad". (Emakeel!). Loetakse ajalehtedest kalade hindu ja arvutatakse, kui palju ostjail tuleb maksta, võrreldakse kalaliikide hindu, arvestatakse, kui palju mitmet sorti kalu võib teatava rahasumma eest saada. Koostatakse ülesandeid kalaturu kohta. (Aritmeetika!). Lauldakse K. A. Hermannilaulu "Kalapüük". (Laulmine!). Kombineeritakse sõudmise, õngitsemise ja ujumise liigutusi, koostades sellest matkimismäng või mäng "kalad võrgus". (Võimlemine!). Joonistatakse teemal "õngitsemine" ja tööõpetuses teevad poisid korkidest või käbidest õngekorke ja tütarlapsed teevad kalapüügi motiividel nõelatööd. Usuõpetuses toodi teema alla "kalapüük" lugu – "ülestõusnud Jeesus ilmub jüngerile Kalileas", ehkki sel kalapüügiga midagi ühist ei ole.

Säärane õppeainete kontsentreerimine teemade ümber võib olla huvitav ja kasulik kordamise või õpilaste üldarenemise kontrollimise korral. Aga leida teemad aasta läbi iga päeva kohta, kuhu oleks põimitud kõik õppeained ning korraldada seejuures ainete õpetamist meetoodiliselt ja süstemaatiliselt, selleks peab olema geniaalne ja väga vilunud pedagoog. Säärane õppeainete kokkukujumine juhuslike teemade ümber ei võimalda kavakindlat tööd didaktiliste põhimõtete kohaselt – õpetus kujuneb plaanituks sinna-tänna hüplemiseks. J. Käisi argument, et välismaal on küll üldõpetus paljudes riikides sisse seatud, ei kaalu palju: välismaadel kasutati seda algkooli 1.–2. klassis 6–7-aastaste laste juures, milline aste vastas meie lasteaiale, kus kogu õpetus on koondatud mängimise ümber. Meil taheti see läbi viia algkooli 1.–3. klassides 8–10-aastaste laste juures. J. Käsil ei olnud isegi selle vastu midagi, et üldõpetus püsiks ka 4. klassis, ehkki seal alustati juba maadeteaduse, loodusteaduse ja ajaloo õpetamisega.

Veel energilisem oli J. Käis individuaalsete tööviiside propageerimises. See oli ta ratsu. Kursustel, kongressidel ja õpetajate päevadel oli ta sel teemal alaline kõneleja. Sellele küsimusele on pühendatud ka enamik ta pedagoogilistest teostest. Individuaalsuse põhimõte pedagoogikas seisneb selles, et lapsi ei tule õpetada massiliselt ühe ja sama šablooniga ja kava järgi, vaid individuaalselt iga õpilase annete ja võimete kohaselt. Praktiliselt on see põhimõte kergesti läbiviidav kodukoolis või väikestes rühmades, kus õpetajal on iga üksiku jaoks küllalt aega. Koolides suurte klassidega on see juba märksa raskem. On õige, et massõpetamine osa laste arengut pidurdab. Klassis on mitmesuguseid lapsi, andekaid ja andetuid, hoolsaid ja hooletuid. Õpikud arvestavad "keskmist õpilast", aga see "keskmine" on nõrgaandelistele liig raske, jõulised ja andekad peavad aga raiskama oma kallist nooruseaega, et koos sammuda keskpärasusega. On palju kaalutud küsimust, kas ei oleks õigem asutada kõrgeandelistele lastele oma erikoolid. Maal hõreda rahvastikuga nagu Eestis peaksid olema selleks internaatkoolid. Kõrgeandelistele laste koolide asutamise mõttega käis Eestis ringi Läänemaa koolinõunik Markus Univer, kes oma revideermisreisidel oli isegi välja noppinud ka särgased lapsed ja koostanud nende piltidest albumi. Ta ei pääsenud oma kavaga aga kaugemale kui koolinõunike päevale. Tema kaasreferent, Tartu õp. seminaridirektor Juhan Tork ütles, et kava on teoreetiliselt meeldiv, aga praktiliselt Eesti oludes läbiviidamatu. Läbirääkimistel toonitati sedasama ja sinna see kava jäigi. Meil oli siiski üks kõrgestiarenenud laste kool, millel oma ringkond puudus ja kuhu saatsid oma lapsed peamiselt professorid ja muud akadeemilise haridusega isikud. Neil lastel olid kodus väga head arenemisvõimalused. Kui mõni õpilane ei suutnud teistega kaasa sammuda, siis astus ta sealt välja ja läks oma ringkonna kooli.

J. Käis pidas võimalikuks lahendada andekate ja andetute laste probleemi tavalises algkoolis, korraldades õpetust iga õpilase võimete kohaselt. Ta koostas iga aine jaoks töövihikud ülesannetega, mida õpilased lahendasid oma võimete kohaselt. Samal ajal, kui andetu õpilane maadles ülesande nr. 10, keskmine nr. 20 kallal, võis andekas jõuda juba poole töövihikuni. Kuna iga õpilane oli seejuures eri kauguses, siis nimetatigi seda individuaalseks tööviisiks. Säärase tööviisi juures puudus õpetajal võimalus anda seletusi ja juhatusi kogu klassile. Ta töö klassis piirdus sellega, et jälgis õpilaste töötamist ja andis juhatusi neile, kes seda vajasisid. Klassid pulveriseerusid üksikuteks õpilasteks. Klassist kadus kõnelemine ja selle asemele astus kirjutamine ja vaikne töötamine. Säärase tööviisi varjuküljed ilmesid pea. Kuna iga õpilane ise määras oma töötempo, siis võisid ühed venida nagu tigud, kuna teised ülearu ruttasid ja pealiskaudselt tööd tegid. Endise aja tööviiside juures kehtis pedagoogiline tarkus, et "kordamine on õppimise ema", siin aga puudus kordamisvõimalus üldse. See andis tunda end eriti matemaatikas.

Au- ja võimuhimulise mehena jättis J. Käis kõik arvustused ja vastuväited tähele panemata ja kihutas kellade ja kuljuste helinal edasi. Ta pidas end "eesti pedagoogika" juhiks, seepärast ei võinud ta taganeda. Ka andis individuaalsete töövihikute koostamine talle head sissetulekut. Ta tõendas, et tema "kooliuuendus" on igal pool läbi löömas, aga see oli siiski reklaam. "Eesti Koolis" (1939, nr. 10) kirjutab ta: "Uusi õppemenetlusi ja töövahendeid kasutatakse üle riigi, kõige rohkem Petseri-, Võru, Valga- ja Tartumaal. Siin on ringkondi, kus kooliuuenduse tööd tehakse kõikjal, kuigi mitte igas koolis saja- protsendiliselt, s. o. mitte igal õppealal. Üldõpetust õppealade keskuse printsibina kasutatakse peamiselt 1.–2. klassis, kõige rohkem Võru- ja Petserimaal (kuni 45 protsenti koolides). Üle kogu riigi rakendavad üldõpetust 17 prots. 2.–4. klassis esineb üldõpetust harvem 11 protsendiga."

J. Käisi aruande järgi oli a. 1939 "kooliuuenduse rühma" liikmete arv 452, neist kõige rohkem Petserimaal – 38 protsenti, kõige vähem Tallinnas ja Pärnus – mõlemas ainult 5 protsenti. J. Käis ise ei märganudki, et ta selle aruandega oma "kooliuuenduse" liikumisest karikatuuri maalis – mida mahajäänum oli ringkond ja mida nõrgemad koolid, seda enam oli seal kooliuuenduse rühma liikmeid ning seda rohkem oli levinud seal üldõpetus. J. Käisi "protsentides" kooliuuenduse levikusse on mul usku vähe – need on koostatud õpetajate kontrollimata andmete põhjal. Koolinõunike aastaaruanded ministeeriumile ei lausunud aga sõnagi ei üldõpetusest ega individuaalse tööviisi levikust. Mul ei tulnud revideerimistel üldõpetusega üldse kokku puutuda. Puhtakujulist individuaalset tööviisi nägin ainult kahes koolis – ühes Pärnu-, teises Järvamaal. Mõlemad koolijuhatajad olid J. Käisi vaimustatud jüngrid, kes uhkuse ja iseteadvusega jutustasid oma tööviisidest. Nende seletustest oli mul kohe selge, kust kohast king nende kooliuuendust pigistas – pealiskaudsus liigse ruttamise tagajärjel, puudulik kontroll ja kordamise puudumine. Valisin matemaatikatudendes mõlemas koolis kerged ülesanded ja küsisin, kas need on õpilaste võimete kohased. Mõlemad juhatajad haavusid, et miks ma nende koolide taset nii madalaks pean. Aga kui ka kõige tugevamad õpilased ülesandeid ei lahendanud, venisid meeste näod pikaks. Järva koolijuhataja ütles kohe, et ta peab muutma õppeviisi, Pärnumaa õpetaja vabandas halbu tulemusi õpilaste "inspektori-hirmuga". Ütlesin talle, et ma ei keela teda edasi töötamast sellise meetodiga, aga hoiatasin, et kui kevadeks töötulemused ei parane, siis ma ta kooli puudulikuks tunnistan. Kevadisel revideerimisel olid tulemused veelgi halvemad. Õpilaste nõrkadele teadmistele oli lisaks tulnud korralagedus. Jõudsin kooli emakeele tunni ajal – klassis mõned õpilased töötasid pinkides, teised seisisid ja vestlesid, kolmandad uitasid õues. Õpetaja istus laua taga ja parandas

vihikuid säärase hoolega, et ta mind enne ei märganud, kui teretasin laua ääres. Tunnistasin kooli nõrgaks. See aitas – ka siin muudeti õppeviisi.

Seadus andis õpetajatele õppeviiside valikus vabaduse, ainuke nõue oli, et need tuleb läbi arutada õppenõukogus. Koolinõunikud olid koolide metoodiliste otsingute suhtes leplikud, heatahtlikud ja kannatlikud, valvates peamiselt selle järele, et õpilaste teadmiste tase ei vajuks madalale ja et õpetamisel väärnähteid ei tuleks. Kokku võttes revideermise tulemusi arvestasid nad muidugi ka õppeviise ja esinesid nõuannetega, aga oma seisukohta nad peale ei surunud – selleks puudus neil ka võim. Seda hindasid tunnustavalt isegi ka radikaalsed kooliuuendajad. R. Taba kirjutas "Kasvatuses" (1937, nr. 8): "Kui vaadelda ametlikku suhtumist kooliuuendusse, peab tunnustama selle küllaldest erapooletust. Varemalt püüti jõudumööda kaasa aidata kiiremale uuendustöö edukusele, hiljem jäädi rohkem kõrvaltvaatlejaks. Ametlik silm on rahulikult vaadelnud arengut, sellele vahele segamata. Seesugune seisukoht ongi ehk kõige õigem." Ainult J. Käisi ei saanud sellega kuidagi leppida, et tema kooliuuendajate rühmas ühtki koolinõunikku ei olnud. Ta nurises ("Kasvatus" 1938, nr. 1): "Olen kuulnud mõnelt koolide järelevalve teos-tajalt, et talle on ükskõik, missugust meetodit õpetaja tarvitab, kas vana või uut, kui aga õpilased teavad. See väide on ekslik ja isegi siis, kui õpetaja tööd hinnatakse õpilaste teadmiste põhjal."

J. Käisi eespoolmainitud aruandest kuuldub ka minoorseid toone: viimasel 4–5 aastal ei olevat "kooliuuendustöö" enam nii silmapaistev kui varem. Seda tagasiminekut põhjustas koolinõunike aktsioon liigse laialivalgumise ja mitmesuguste "tõvede" vastu õpetuses: nad võtsid revideerimisel kasutusele kontrolltestid. Need koosnesid tavaliselt sajast mitmesugusest küsimusest, kergetest ja raskematest, millele vastamiseks anti 50 minutit. See andis võimaluse võrrelda teadmiste taset koolides konkreetsete andmete põhjal. Kui test näitas õpilaste teadmiste madalat taset, ei saanud õpetaja pageda kooliuuenduse sirmi taha. Testid sidusid koolid uuesti õppekavade ja õpikute külge. Nende sissetoojaks revideerimisesse oli Pärnu koolinõunik J. Estam, kes seda meetodit juba algusest peale ise kasutas. Teda toetas tõhusalt haridusnõunik J. Grünthal ning nende mõjul tunnistas E. Koolinõunike Ühing testid revideerimisel soovitavaks abinõuks. Seega võib nimetada J. Käisi ja J. Estami pedagoogilisteks antipoodideks.

Jättes kõrvale J. Käisi ühekülguse ja liialduse kooliuuenduste propageerimisel, peab tunnistama, et tema mõju pedagoogilise mõtte arengule oli suur. Teda võib pidada eesti kõige viljakamaks pedagoogiliseks kirjanikuks ning suurepäraseks loodusõpetuse populariseerijaks. Ta korraldas õpetajate kongresse ja oli nendel väsimatu kõneleja. Ta lõi pedagoogide keskel oma kooli, keda püsivalt õhutas aktiivsusele.

(Järgneb)

NIGOL ANDRESENI MEENUTUSEKS

Siinne meenutus on piinlikult hiline, sest Nigol Andreseni 100. sünniaastapäev oli 2. oktoobril (srn 1985). Olgu lohutuseks, et sel puhul avaldas Haridus (nr 5) sisurikka kirjutise Nigol Andreseni vennapojalt Lembit Andresenilt. Selles teeb autor esmakordselt kättesaadavaks N. A. koolimälestused, andresenlikult faktirikkad ja haridusolusid tabavalt markeerivad.

Mida lisada omalt poolt?

Tundsin Andresenit lähedalt. Õpingute aegu elasin kaks aastat (1947–49) tema perekonnas. Ja kuigi suure tööhõivatuse tõttu jäi tema osalus perekonnaringis napiks, tajusin selgesti erakordse isiksuse lähedalolu. Vähemasti lõunalauas huvitus ta oma laste (ja koos nendega ka minu) õpingute edenemisest ning poetas rikastavaid seiku omaenda seminariaegadest ning Eesti haridusminevikust üldse.

Õige on, et Nigol Andresen oli ikkagi juunikommunist, esimesi võimukandjaid okupatsioonivalitsuses, ENSV RKNi esimehe asetäitja ja hariduse rahvakomissar, aga teada on seegi, et hariduse tippjuhina riskis ta paljuga, hoidmaks Eesti teenekat hariduskaadrit ning paigutamaks neid inimesi sobivasse ameteisse. Üksainus näide. Jüri Parijõe, kelle koolivõimeid ta hästi tundis, pani ta pooleldi jõuga Tartu õpetajate seminari direktoriks. Ei olnud Nigol Andreseni teha, et Vene okupatsioonivõimud Jüri Parijõe Tartu vanglas mõrvasid.



Kui N. A. 1955. a Siberist koju pääses, oli tema esimesi käike HMi ministri asetäitja (kaadrite alal) juurde. Ta nõutas endale õpetajakohta ja asuski Tallinna 16. keskkooli kirjandusõpetajaks, ent loobus peatselt. Mulle tunnistas: ei, nüüdne kool pole enam temasuguse jaoks. Muidugi terendus talle õpetajatöö Tallinna eliitgümnaasiumides 20.–30. aastail.

HMist sagedaseks läbiastujaks jäi ta edaspidigi. Ikka nii, et esimene käik Ferdinand Eiseni juurde, kellega teda sidus ammune tutvus ja aateühitus, ning seejärel õpikute osakonda. Oli parajasti tihe kirjandusõpikute soetamise aeg, mis noil aastail võisid juba olla vabamad vulgaarsotsioloogiast. Võin kinnitada, et N. A. oli kõigi minu HMis töötamise ajal ilmunud kirjandusõpikute käsikirjade tähelepanelik lugeja. Ja mitte ainult. Tema siseretsensioonid olid ulatuslikud ning läbinägevad. Kui autor ideoloogiakuulekalt üle pakkus, olid tema ääremärkused näiteks niisugused: “Kas see on ilmtingimata tarvilik” või “Siin võinuks tinti kokku hoida” või “Ei kõlba õpilastele valetada” ... Seejuures – NB! – keeldus ta kategooriliselt oma retsensioone ametlikult vormistamast, vaid ütles nii: “See ei pruugi õpiku käekäigule kasuks tulla.” Selge see: N. A. dissidentlik maine oli üldteada. Mul oli sellest kahju, sest ei olnud võimalik maksta kuhjaga teenitud honorari, liiati elas vanahärra pidevas rahanappuses.

Koolialmanahhide hoogsa ilmumise aastail sain Nigol Andresenilt suurt abi. Nimelt võisid need väljaanded ilmuda haridusministri kinnitusega, käsikirjade vastutav läbilugemine kuulus aga õpikute osakonna ülesannetesse. See oli mahuldasa suur töö (almanahhini jõudsid 42 keskkooli), pealegi – ideoloogiliselt väärata ei tohtinud. Nii nõutasin kahtlastes punktides ikka ja jälle N. A. abi. Imetlesin tema erioskust kahtlasi sõnastusi siluda, selmet lihtsalt kõrvale jätta või jämedaid kupüüre teha.

1959. aastal alustas HM koos Kirjanike Liiduga põnevat sarja – “Noorte kirjandus-sõprade kokkutulekud”. Minu mäletamist mööda toimus neid neli, enne kui almanahhidele Moskva poolt kriips peale tõmmati. Kokku tulid almanahhide õpilastoimetajad ja n-õ hooldusõpetajad. N. A. oli nende ürituste ettevalmistamisel ja teostegemisel väga tõhusalt tegev. Rühmakonsultatsioone juhtisid Kirjanike Liidu inimesed ja mulle ei jäänud märkamata, et N. A. rühma lülitus otsekui juhuslikult keegi keskkomitee vastutavaist töötajaist.

Jah, noorte kirjandusse tulek oli N. A. südameasju, tema maine ses suhtes oli üldteada.

Minu töötamise aastail Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis oli N. A. meie (s.o kirjanduse) sektori sagedane külaline. Need olid meie jaoks elevad ja rikastavad “vahetunnid”. Ta ranged daamid andsid talle andeks isegi lakkamatu piibutamise, sest kõiki köitis tema peen sarkasm ja homeeriline naer, hämmastav eruditsioon ning väljenduskuulatuur.

Nigol Andreseni elutöö kultuurikandjana ning vaimuainimesena võtab kokku kas või üksainus fakt: tema personaalbibliograafia (1979) märgib 880 publikatsiooni (raamatud, artiklid-retsensioonid, tõlked).

Nigol Andreseni auväärne kuulumine Eesti haridusloosse ei vaja tõestamist.

Kalju Leht

SISUKORD

K. Leht. Toimetajamõtisklus	3
V. Maanso. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut ja emakeel	4
A. Savik. Õpilaste iseseisev töö PTUI uurimisprogrammis	19
T. Talvistu. Kooli ja omavalitsuse eelarve vahekord Abja Gümnaasiumi näitel	29
A. Kits. Otto Johannes Kiisel Eesti Vabariigi haridustegelasena	41
J. Selirand. Viljandi Pedagoogiline kool 50 – elame veel!	50
H. Rannap. Artur Vahter – <i>professor musicus</i>	56
A. Vahisalu. Jõululaul	60
Katkendid Märt Raua raamatust "Eesti kool aegade voolus"	61
K. Leht. Nigol Andreseni meenutuseks	78