

# ***Kooli- uendustlane***

---

***EHA · JKS***

---

***4***

EESTI HARIDUSE ARENDUSKESKUS

# Kooliuuenduslane

JOHANNES KÄISI SELTSI  
KOOLIUUENDUSLIK VÄLJAANNE

Nr. 4 [65] 1992

TALLINN  
1993

**«Kooliuenduslase» toimetis:** Mare Kraav, Ilmar Kopso, Enn Siim, Maiu Pintmann, Lehte Sillamäe. Kalju Leht (tegevtoimetaja)

**Kujundanud** Kuulo Vahter

# Toimetajamõtisklus

Praegune haridushaldus annab koolidele heldelt vabadust. Teistpidi kostab hääli, et HM on koolid ohtlikult omapead jätnud. Seda enam, et me ei oska veel endid omapäi vaos hoida. Mine võta siis kinni, kustmaalt vabadus iseenda vastandiks saab.

Lõpuks ometi võeti vastu haridusseadus, lastekaitse seadus. Sel puhul sobib tuttav kommentaar: seadus pole väärtus iseeneses, tema kõlbulikkus selgub elus endas, samuti puudused (neid on rohkesti märgatud juba jõustumiseelselt). Kummatigi oodatakse haridusseadust (kui raamseadust) täiendavaid seadusi. Eriti õpetaja (kui riigiteenistuja) staatust määratlevat seadust.

Maikus vapustas eesti haritlaskonda (kõigepealt küll loov-intelligentsi) tööminister Arvo Kuddo mitmekordne esinemine ajakirjanduses. Minister süüdistas selle ala inimesi rikutuses, sovjetlikult hõlpeulises hoiakus ega jätnud pruukimata ka irriteerivat sõna «parasiitlus». Reaktsioon oli äge (J. Jõerüüt, R. Veidemann ja muidugi Lauri Leesi). Kuid jätkem Lauri Leesi lööbid tema enda lõbuks — tööministril on põhimõtteliselt õigus. Hariduse seisukohast tasub asja üle arutleda. Sest selle ägeda sõnasõja probleemne põhi on tõsine. Ja hakkab määrama kõige karmimal viisil ka hariduse lähemat ja kaugemat tulevikku.

Võtkem omaks, et sovjetiaegne hariduselu oli kõige muu juures ülimalt paradoksaalne. Haridus elas ühest küljest vaeselt. Nimelt selles mõttes, et õpetajaskond oli üks madalamalt kinnimakstud sotsiaalseid gruppe. Samuti seepoolest, et parema hariduse taotleja teadis ette, et kõrge koolituse läbi ei pääse tuluallikate juurde. Haridus ja isiklike võimete väljaarendamine ei olnud peamine sotsiaal-majanduslik väärtustegur. Tõsi, vastavaid dokumente ju nõuti, ent mõjuka asendi ühiskonnas määrasid parteipoliitilised kriteeriumid.

Muidugi oli ajast ja arust ka õppetehniline baas, mistõttu polnud näiteks mõeldavgi teise kirjaoskuse — arvuti kasutamise — elluminek koolis. Mingil määral tuleb vaesuse arvele panna ka õpetajaskonna «sunnismaisus», ilmajäämine otsestest maailmakogemustest rikastustest.

Teisest küljest ei tule salata, et haridusse investeeriti suuri summasid. Näiteks ehitati aeglaselt ja halvasti, aga palju. Koolidesse soetati helde käel inventari, alakvaliteedilist ja sageli tarbetut, aga ikkagi. Ja millised olid haridusasutuste koosseisud! Haridusosakonnad — poolsada ja enam inimest. Ruumikadki majad olid üleasustatud — üks haridusametnik teise kukil. Koondamine on vältimatu, küll peaks seegi toimuma teist äärmust vältides.

Ridamisi ja enamjaolt kohustuslikena korraldati kõikvõimalikke üritusi: kokkutulekuid (küll õpetajaile, küll õpilastele), laagreid, olümpiaade, (õppesisuta) ekskursioone... Raha kõige selle jaoks leiti. Mõned neist üritustest läksid ka märki, enamus küll mitte. Riigi kulul toimus õpetajate täienduskoolitus — sunniviisiline, valdavalt nõrga taseme ja tulemusega, kuid kulukas.

Mis läks maksma pedagoogikateadus, mastaaapne ja põhiolult koolikauge. Lõppeks ei tule salata sedagi, et pidutsefi tublisti ja täie endastmõistetavusega kroonu kulul kui vähegi võimalik. Koolidel olid ju ka šefid ja «mustad kassad».

Nii see oli, aga nagu Arvo Kuddo kinnitab — selle elustiili lõpp on otsapidi käes ja taastekkimine ilmvõimatu.

Kui omariiklusaegsed haridusjuhid saanuksid fundma õppida nõukogulikult laiutatvat hariduselu (mõnel üksikul see õnnestuski), olnuksid nad hämmingus küll. Sest kahel omariikluskümnendil oli hariduses iga kroon arvel. Ei mingit ülepeakaela-kulutust, rääkimata paraaditsevast pillavs suurejoonelisusest. Ma toon üheainsa näite.

1930. a. suvel korraldas EÕL Tallinnas suurejoonelise ürituse — kooliuuendusliku nädala ja näituse. Osavõtjate arv ja koosseis oli järgmine: õpetajaid 2121, külalisi 894 (välismaalasi 147), kokku 3015. Punktuaalse arvestuse järgi olid ürituse kulud 6931 krooni, kusjuures söidu- ja ööbimiskulud jäid osavõtjate kanda. HM kandis kulutustest pisut üle poole, muu tuli toetusena asutustelt. Olgu siin võrdluseks näide sovjetiajast. Ainuüksi esimese õpetajate kongressi bankett tuhatkonnale inimesele läks maksma (riigirahadest muidugi) tublisti rohkem.

Nõukogude aja paradoks seisnes veel selles, et mõned töötajate grupid (konveieritöölised, tramm- ja bussijuhid, arstid ja muidugi ka õpetajad) ei saanud tööd päriselt imiteerida, vaid pidid päev päeva kõrval oma palga siiski välja teenima. Iseasi muidugi tööviljakus ja -kultuur. Kuid töö imiteerimine oli laialdaselt võimalik paljudes ametkondades (valitsusasutused ja parteiaparatuur, majandusametkonnad, paraku ka kultuuritöötajad, teadusasutused ja haridusametnikud). Nimetatagu seda siis parasiitluseks või kuidagi pehmemalt — nähtus oli ja selle tagajärjed annavad nüüd rängalt funda.

Edaspidi ei saa õpetaja jaoks ükskõik olla, kuidas jaotuvad hariduse tarbeks eraldatavad ja kasinamaks jäävad rahad. Töö imiteerimise võimalused tuleb haridussüsteemis tasalülitada, see on õpetajate palga kõrgendamise oluline võimalus. Ja see saab sündida vaid õpetajate endi organiseeritud ja järjekindla nõudluse osavõtul. Seepärast ongi praegu väga oluline õpetajate koondumine tugevaks ja ülemaaliseks liiduks — Eesti Õpetajate Liiduks. Pistelised piketid Toompeal ja üksikkoolide streigid ei vii sihile.

Kogu tõenäosuse juures toimub ka haridussüsteemis üsna ulatuslik koondamine ja koos sellega tekib mõistagi tööpuuduse probleem. Ei tule arvata, et põhikooli õpetajaid see oluliselt ähvardaks — laste ja koolide arv peaks ju enamvähem stabiilseks jääma. Gümnaasiumiastmes on probleem muidugi olemas.

Kummatigi astub senisest märksa enam esile vajadus oma töö taseme eest hea seista. Astub esile kui motivatsioon ja tagatis töövõimaluse leidmiseks ja hoidmiseks. Uus nähtus meie elus, aga ilmselt paratamatu.

Nii et mõtlemisainet kui palju. Aga ometi mitte midagi ebatavalist kui muu maailma mõõtkava silmas pidada.

Need ei ole kesteab kui rõõmsad arutlused kevade lõpul ja suve hakul (1992). Aga olgem elulähedased ja ainult selles vaimus optimistlikud.

\*

Teise jutuna tahan austatud lugejatega vahetada mõtteid «KU» praeguse seisu ja edaspidise kohta.

Kolme numbri ilmumise järel näib, et väljaanne hakkab ennast leidma, et teatav lugejahuvi on olemas. Mis enamat esialgu loota võiski. Muidugi tuleb arvestada, et pedagoogilise kirjanduse armetul turul äratav mistahes uus väljaanne mingit tähelepanu.

Kordan siin veel neid peamisi taotlusi, mida «KU» on enda ette seadnud algusest peale ja mis edaspidi võivad mõneti teistsuguseks saada.

1. «KU» peab peajasjalikult silmas 6-aastase algkooli huvivälja ja problemaatikat. See keskustus ei välista ka hõlmavamate teemade (didaktika ja arengupsühholoogia üldhuvitavad probleemid, huvitavaid andmeid võrdlevast pedagoogikast jm.) käsitlemist. Kui «KU» ilmumisrütmi kätte saab (sellega on raskusi), kui lugejaskond (resp. ostjaskond) stabiliseerub ja kaastöölise ring laieneb — siis, jah, võiks ta oma sisuhaaret avardada põhikooli ulatuses.

2. «KU» algatajad pidasid algusest peale tarvilikuks, et väljaanne järgiks eesti pedagoogilise mõtte järjepidevuslikku arengut. See on tõepoolest austust vääriv põhimõte. Nii dokumenteerivadki «KU»s seda põhimõtet püsirubriigid «Kooliuuenduse minevikust» ja «Kooliuuendus tänapäeval». Esimeses tulevad taas avaldamisele Johannes Käisi ja tema mõttekaaslaste väärtuslikumad kirjutised, samuti memuaarid. Kuid mitte ainult: mõndagi väärtuslikku on kirja pannud õpetajad ja haridustegelased, kes JK kaaskonnas otseselt tegevad ei olnud (nt. teiste seminaride kasvanud ja õppejõud). Igatahes leidub omaaegses perioodikas ja PEMi fondides rikkalikult väärtmaterjali, mis väärib nüüdisluigele kättesaadavaks tegemist.

Rubriik «Kooliuuendus tänapäeval» ootab kaastöid praegusaja õpetajailt. Esimese 4—5 numbriga jaoks on kaastööd leidunud. Kuid iga toimetuse töökindlus eeldab teatud kaastöövaru. Seega pruugin toimetajana ligilähedaselt Käisi sõnu: kui Sa, hea lugeja, leiad oma tööst midagi, mis vääriks tutvustamist kolleegidele — ära hoiä küünalt vaka all! Pedagoogikateadlaste teoreetilistele arutlustele-targutustele eelistame praktikute läbiproovitud tarkust ja kogemust. Tõepoolest, võib aina imetleda Käisi indu ja töövõimekust. Omaaegse «KU»ga kasvatas ta sadu kirjutajaid õpetajate seast. Kui mõni kirjatöö ei tulnudki kiiduväärne, tähendas see vähemalt eneseteostust. Meil tasub ligilähedaseltki sinna poole püüda.

3. Muret teeb «KU» lugejaskonna määramatus ja sellega ühendas tema levitamine. Esimeste numbrite realiseerimine on toimunud peamiselt administratiivsete kanalite (HODE kui väljaostjate) kaudu. See on iganenud ja sovjetlikku päritolu moodus. «KU» taotlus on edaspidi tugineda kindlamale tellijaskonnale, olgu selleks siis asutus või üksikisik. Ootuspärane oleks, et tellijaks saaks iga alg- ja põhikool pluss siis need üksikisikud (peamiselt muidugi õpetajad), kes peavad «KU»d vastava kulutuse vääri- liseks.

Seega siis, hea lugeja, loodame «KU» kasvavat elujõustumist!

**Kalju Leht**

# Kooliuuenduse minevikust

JÜRI PARIJÕGI — 100:

Kalju Leht

## PARIJÕE-FENOMEN

1930. aastate lõpuks olid Jüri Parijõe tööd tõusnud eesti noorsookirjanduse tippu. Tookord oli raske leida koolinoort, kes polnud lugenud «Tsemendivabrikut», «Teraspoissi», «Suuskadel Vallastesse»... Jah, Parijõgi seisis ühel joonel Oskar Lutsuga, ehkki viimane oli tolleks ajaks juba klassiku maines.

Neid kaht on koguni võimalik mõndapidi kõrvutada.

Isiksustena justkui võrdlusvälised, on neil ometi midagi lähenevat. Ja see midagi nagu oleks määratletav kahtpidi. Kõigepealt fabuleerimislust ja sundimatu jutustamine. Lutsu loomelaadist on mõndagi üldteada. Kui ta üldse kirjutab, siis nii, kuidas käsi tempot pidas — nii vahetu oli tema sõnum. Pealegi kulus kenake tükk tema ajast «äraolemisteks» ja omamoodi kontemplatsiooniks. JP toodang sündis üsna tiheda reana pingsa kutsetöö kõrval, algkoolijuhataja kohustusis — nii Rakveres kui hiljem Tartus (viimases lisaks veel ülikooliõpingud). Ju siis pidi kirjatöö õige tempokas olema ja erilise viimistlusefa jääma — kogu tõenäosuse juures. Tõepoolest, lugege JP tekste üle ja te märkate, kui lennuka arendusega nad on; dialoog viib sündmustikku ladusalt edasi, stiilis pole «nikerdamise» märke.

Teine ühisjoon on huumorilahkus — humoristlik koestik sündmustes, tegelastes, sõnas. Tõsiküll, JP huumoris ei leidu seda raskesti iseloomustatavat nukker-lüürilist alatoonit, mis Lutsule on eriliselt tunnuslik. JP huumor on otsejoonelisem ja argisem, ent mitte lame.

On veel kolmaski ühtesattuvus, aga see on pigem isiksuslik. Nimelt hoidusid nii Luts kui Parijõgi ennast kirjanikuna esile tõstmast. Me teame, kui äbarikult fundis Luts ennast tähtpäevade, austusavalduste ja avalike esinemiste puhul. RÕSi õpetajad ja kasvandikud toonitavad ühel meelel, et ka Parijõgi hoidus kõiges ja kõikjal kirjanikurollist. Ehkki kool lausa kihises elevusest — nende õpetajat ja algkoolijuhatajat teatakse ja loetakse üle maa.



Koolimehena on JP jälle põnev kõrvutada RÕSi teeneka direktori Voldemar Raamiga. Mõlemad vaieldamatult väga teenekad, mõjusid nad isiksustena sootuks isemoodi. Kes näinud filmi «Õpetaja Johannes Käis», sellel on VR-ist kujutus tema õpilase Julius Ungru ilmeka kirjelduse läbi. Lüheldast kasvu, range kehahoio ja (väliselt) karmi ilmega — nii mäletatakse teda kooli koridorides alailma ringi liikumas. Tal oli kõik täpselt paigas — välimus, liigufused, kõne, ja teda peeti pedandiks ning kardeti ja austati läbisegi. Ometi oli tegemist lõpuni ausa ja oma õpilastest väga hooliva koolimehena.

JP mäletab RÕSi kasvandik prof. Artur Vahter mõndagipidi teistsugusena. See, samuti lüheldane ja kõhnapoolne mees, mõjus oma rahulikult voolava kõne ja leebe pilguga kuidagi koduselt ja vabastavalt. Aga vahest oli peamine hoopis lahe huumor, JP alatine saatja ja suhtlusõhustiku kujundaja. Nii et suhted kolleegidega (ka viimase klassi õpilased olid JP jaoks «noored kolleegid») ja õpilastega olid täiesti pingevabad. Kontakte Parijõega pigem otsiti kui välditi. Peale muu muidugi professionaalsus: kõigis pedagoogilises praktikas tekkinud kahtlustes jäi JP otsustus lõplikuks. Ma tsiteerin siin Riho Lahit, JP õpilast ja hilisemat kolleegi: «Kui tema suu konsepte läbi vaatas ja selle kohta oma arvamuse avaldas, siis võisid olla kindel, et see proovitund saja-protsendiliselt õnnestub.»

Võib-olla aitavad need kaks kõrvutust omast küljest ilmesfada portreevisandit ühest huvitavamast eesti kooli- ja kirjamehest.

\*

1929 asus JP Rakverest Tartusse, et alustada pedagoogitöö kõrvalt õpinguid ülikoolis. 1930. aastad jäidki tema elu kõige töötihedamaiks ja tulemuslikumaiks ja ... viimaseiks.

Tartu 4. algkool, mida JP juhtima asus, tõusis kiiresti linna parimate hulka, ja siis nimetati teda ka vastavalt «Parijõe kooliks». Rakvere mitmekülgsed kogemused andsid nüüd täisväärt vilja. Juba räägiti Parijõe meetodist ja «nippidest». Luban siin päris ulatusliku väljavõtte R. Lahi meenutusraamatust «Kohtumised» (1988), tutvustamaks üht iseloomulikku JP «nippidest».

Juhataja kabineti uksele koputati arglikult. Sisse astus veidi torssis olekuga poisiklutt ja jäi, silmad maas, ukse kõrvale seisma.

«Noh, Rein! (Olgu öeldud, et Parijõgi tundis peaaegu kõiki oma õpilasi nimepidi.) Mis uudist?»

«Õpetaja Alver saatis,» pomises poiss.

«Siis oli sul ju asja kah. Tule istul!»

Poiss astus viivitamisi tooli juurde ja toetus vaevu-vaevu selle äärele.

«Ma-ma-ma ütlesin õpetajale pahasti .Et sa ise oled.»

«Mida see õpetaja Alver siis tahtis?»

Poiss põrnitses põrandat ega lausunud sõnagi.

«Mingi põhjus ju ikka oli, kui ta su siia saatis.»

Poisi nägu tõmbus pikkamööda nutuseks.

«Mis peale sa talle nii ütlesid?»

«Ta-ta-ta ütles, et mina olen pörsas. Et minu vihik on määritud ja tindi-plekke täis tehtud.»

«Kas sa, Rein, oled pörsast näinud?»

«Olen küll. Suvel maal nägin.»

«Eks ole tore loomake?»

«On küll.»

«Kas sellepärast ütlesidki õpetajale, et sa ise oled?»

«Ei. Ma vihastasin, et mind pörsaks nimetas. Siis ütlesingi.»

«Minu kodu lähedal elas üks mees, kes iga tühja asja pärast vihastas. Teised ütlesid talle, et kui tunned vihahoogu peale tulevat, rüüpa suu veft täis ja istu kuum pliidi peal nii kaua, kuni vesi suus keema hakkab. Siis läheb viha üle.»

Poiss kuulas elavalt. Ta suu läks veidi naerule.

«Õpetaja, mina olen kuulnud, et sedasi öeldud hoopis ühele naisele, kes alati sõimas.»

«Ah nii. Võib olla öeldi temale ka. Sina ei saanud siis endast võitu ja vihastasid, kui sind nii kena loomakesega võrreldi.»

«Ei saanud jah.»

«Mis me siis nüüd teeme?»

«Õpetaja! Ma arvan, et ma lähen vabandan õpetaja Alveri ees. Palun andeks.»

«See on hea mõte. Seda oleks võinud sa juba enne siia tulekut teha.»

«Oleks võinud küll. Opetaja, ma siis nüüd lähen?»

«Kas sa enam vihane polegi?»

«Ei ole.»

«Siis mine. Aga pea meeles, et mina pole käskinud sind andeks paluma minna. Ütle õpetaja Alverile ka, et sa ise tulid selle peale! Nõus?»

«Jah! Head aega!»

Mis siin toimub ja mis on peamine?

Kõigepealt rolliülekanne: direktor püüab mõista Reinu hinge- seisundit ja juhib teda pingest (trotsist) lahti ütlema; R satub kohmetusse — ta ootas teistsugust kohtlemist.

Nüüd on tarvis R pinge kuidagi hajutada (direktor juhib jutu omakandi mehele, «kes iga tühja asja pärast «vihastas»»).

Seepeale astub R ise dialoogi («Õpetaja, ma olen kuulnud . . .»), ja pinge ongi haihtunud.

Edasi tuleb osav käik: direktor asetab R olukorra lahendaja rolli («Mis me nüüd siis teeme?»).

Ja viimaks see kasvatuslikult väga tark (otsekui) kõrvalmärkus: «Ütle õpetaja Alverile ka, et **sa ise tulid selle peale!**»

Tõepoolest, lausa kasvatusteaduslik efüüd. Eriti kui veel juurde mõelda JP muhe-rahulik olek ja kõnelaad.

Niisiis oli JP tõusnud 30. aastate lõpuks väljapaistvaks koolimeheks ning kooli- ja lastekirjanikuks. Ometi tuleb 1940. aastal JP töökäiku ootamatu jõnks: ta määratakse Tartu Õpetajate Seminari direktoriks. Mitte, et JP seda ametikohta poleks väärinud (ilmselt oli ta üks väarikamaid sellele tööle), paradoks on selles, et määrajaiks olid nõukogude võimuorganid. Aga JP oli ju vabandussõdalane, ajaloo- ja kodanikuõpetuse õpikute autor, aktiivne osaleja EV aja organisatsioonides. R. Lahi seletab selle vastuksuse juhusega: ettepaneku tegi linna kooliosakonna juhataja Helene Johani, kes endise rakverelasena JP koolimehevõimeid kõrgelt hindas. Ometi olla JP selle teate saamisel fatalistlikult lausunud: «See on siis minu lõpu algus.»

Kummatigi on mõnigi asjaosaline tunnistanud, et ühe õppeaasta kestel tegi JP seminari direktorina väga palju. Ja selge on seegi, et mõndagi pidi ta tegema oma südametunnistuse ja sisehääle vastu.

Nüüd on selle suure koolimehe traagiline lõpp üldiselt teada: ööl vastu 9. juulit 1941 tapsid nõukogude sisekaitselased Tartu vanglas 192 inimest, kõik, kes kuidagi poliitiliselt kahtluse alla olid sattunud. Tapetute hulgas oli ka Jüri Parijõgi.

### Bibliograafilisi andmeid

Jüri Parijõe kirjandusliku toodangu võib liigitada kahte suurde rühma: a) noorsookirjandus (pikemad jutustused ja lühipalad) ja b) õppekirjanduslikud tööd (õpikud, meetoodilised käsiflused). Nimetagem siin olulisemad neist.

A: «Tsemendivabrik» (1926, 2. tr. 1936); «Laevapoisi päevilt» (1927, 2. tr. 1930); «Jaksuküla poisid» (1930, 2. tr. 1936); «Teraspoiss» (1937, 2. tr. 1939); «Soome» (1929); «Kevad kutsub» (1929); «Suuskadel Vallastesse» (1932); «Alutaguse metsades» (1937). Hiljem on ilmunud valikkogud «Teotahelised poisid» (1942) ja «Jutte» (1958).

B: «Üldõpetus Rakvere õpetajateseminari harjutuskoolis» (1928, koos T. ja M. Brandtiga); ajalooõpik «Möödunud ajad jutustavad» I—III ja kodanikuõpetuse õpik «Noor kodanik» (mõlemad koos T. Adamsoniga); tööjuhatused «Kodulugu» (koos J. Käisiga); lisaks rohkesti artikleid ajakirjades «Kasvatus», «Eesti Kool» jm.

### Enn Saluveer

#### TARTUS J. PARIJÕE KOOLIS

Lahkumine Aluverest polnud sugugi kerge, sest olin sinna jätnud oma elutöö. Meel oli nagu nukker, kui selle kauni ja koduse paigaga jumalaga jätsin, sest olin seal töötanud üheksa aastat. Kooli kõrval jätsin maha ka rea häid sõpru, orkestrante, kes minu

taktikepi all mängisid, lauljaid, keda olin armastusega eesti muusikale lähemale viinud, aga ka noori Rakvere linna tööstuskoolis ja Vaeküla eestõõtegitajate koolis, kus olin kauemat aega muusikaõpetaja.

Lohutasin end aga sellega, et egas ma pole ainuke, kes niiviisi on talitanud, jättes maha kõrgema positsiooni selleks, et enda vaimuvalguse eest hoolitseda, samuti et saada erinevaid kogemusi.

Ülikoolilinna Tartusse ihaldas ja ihkas ju iga noor õpetaja. Mulle tegi vastava ettepaneku mu endine õpetaja Rakvere seminarist ja sealse harjutuskooli kauaaegne juhataja Jüri Parijõgi, kes ise mõni aasta varem lahkus koolijuhataja kohalt ja asus Tartu linna 3. algkooli õpetaja kohale. Kust ta määrati 4. algkooli juhatajaks. Mul on Parijõega veel muuski sarnasust. Nimelt töötas ka tema Sõmeru vallas Kaarli-Raudlepa algkooli juhatajana ligi 10 aastat ja asus sealt siis Rakvere linna 1. algkooli õpetaja kohale. Ka temal oli ainult üks siht — edasi õppida, edasi jõuda ja kõike seda, mida siis oled saavutanud, lahkekäeliselt eesti noortele tagasi anda, et nende vaimu avardada ja nende inimväärtust tõsta.

J. Parijõgi (endise nimega Parinbak) oli põline virulane. Ta oli pärit Kunda lähedalt Siberi külast, lõpetas Kunda rahvakooli ja Rakvere linnakooli. Viimase lõpetas aastal 1909, töötas siis ligikaudu kümme aastat õppejõuna Kaarlis, Rakvere lähedal, ja üheksa aastat Rakveres. Sooritas vanemas eas küpsuseksami ja asus õpetajaks Tartusse, immatrikuleerus samal ajal ülikooli filosoofiateaduskonda, kus õppis edasi ajaloo, eesti keele ja pedagoogika alal.

Kunda ja selle idülliline ümbrus, Kunda jõe sügav paene org, meri, läheduses asuvad metsad ja vaene, kuid kultuuriõhkuv kodu — need vormisid temast suure inimese, kellel oli haruldaselt soe süda, kõrge eruditsioon ja erakorraliselt arenenud vaatlusvõime. Intuiitselt taipre reageerimisvõime koos vaadeldava objekti psühholoogilise tagapõhja mõistmisega tegi temast ühe meie parima lastekirjaniku, samuti aga ka meie parima pedagoogi.

Seepärast pean ma seda oma elusündmuste ahelas suurimaks õnneks, et mul võimalus avanes tema õpilane ja hiljem tema kolleeg olla. Seminari harjutuskooli juhatajana ja seminari koduloo- ja üldõpetuse metoodika õpetajana oli tema üks neist, kelle efekanne oli hästi läbi mõeldud, tihe ja elutark. Tema maailmavaade pedagoogina oli progressiivselt uuendusi taotlev. Ta luges palju, aga ta oskas ka loetut analüüsida ja seda ettevaatlikult kaalutletuna omapoolset rakendada. Tema suur isiksus ei vajanud

ideid selleks, et neid imiteerida. Ta vajas neid selleks, et oma poolselfi uusi ideid tuletada ja luua. J. Parijõgi oli loov isiksus. Juba eesti kooli algaastail katsetas ta kooliuuenduslike võtetega. Koos M. Brandtiga, kes oli harjutuskooli õpetaja seminaris, andis ta välja üldõpetuse töökavad, mis oli omaette tükike tööd sel ajal. Olles üheks esimeseks teenäitajaks üldõpetuse ja koduloolise ainekäsitlemise meetodika alal, sai temast tema endiste õpilaste kaudu kooli uuendaja selle sõna laiemas mõttes.

Õpetades ise ajalugu, innustas ta nii õpilasi kui ka õpetajaid kohaliku kodumuuseumi asutamisele, samuti aga ka kohaliku ajaloo uurimisele. Õpetajate toast Rakvere seminari harjutuskoolis oli saanud ühtlasi ka ajaloo- ja kodumuuseum, ja see oli juba 1924. a. paiku. See oli õpetajate ja õpilaste ühistöö tulemus, kuid ideede andja ja algataja oli tema. Seesugune elustiil paistis silma kõikides tema tööüritustes. Ta jäi ise alati tagaplaanile, tundes suuremat rõõmu sellest, et teisi aidates ja juhtides neid õnnelikeks teha, kui ise end seeläbi aupaistusesse asetada.

Tema ajalookäsitus oli novellistlik, kokkuvõttes tundide lõpul purgivad ja meetoodiliselt hästi läbi mõeldud. Kausaalsus ja kronoloogia leidsid aga sealjuures küllaldaselt määral tähelepanu.

Aga veel enam paeluvad olid tema emakeeletunnid. Olles ise paljude lastelugude autor, samal ajal ka õpperaamatute koostaja, oskas ta neid tunde niivõrd huvitavaks teha, et õpilased olid valmis isegi vahetunni loovutama selleks, et edasi kuulata.

J. Parijõgi kõneles veenvalt. Ta toon oli rahulik, südamlikult sujuv. Hommikustel kogunemistel oli kogu kool tema retoorilises haardes. Meie kogunesime suurde saali klasside kaupa, kõik see toimus väiksemategi korrarikumisteta, sest keegi õpilasist ei tahtnud aega kaotada tema poolt esitatava efekande kuulamiseks.

Tal oli alati midagi uut, huvitavat ja ajakohast. Mäletan, kuidas kord hommikusel kogunemisel — ta oli oma efekande lõpetanud ja juba käega klassidele märku andnud, et need ära lähöksid — ei hakanud keegi liikuma, sest nad olid ikka veel tema poolt esitatud teema mõju all, seistes liikumatult, pilgud suunatud temale. Alles teistkordse märguande järel, veidikese kõrgendatud toonil, liikus kool klassiruumidesse.

Inimesena oli Jüri Parijõgi suur. Ta kohtles oma õpilasi ja kaasõpetajaid väärikalt. Ta jäi alati rahulikuks, hoiatades ka meid: «Kui sa tahad, et õpilased peale ei jää, vaid sina, siis jää rahulikuks, kuula ära õpilaste seisukohad ja siis tee omad järeldused, ole järjekindel ja erapooletu. Õpilasel ei tohi jääda muljet, et sa ainult võimuga teda valitsesid, tal olgu pigemini teadmine, et sa

teda teadlikult tema enda huvides juhivad ja juhatavad.» See oli tema pedagoogiliste veenete alus.

Didaktikuna oli ta samuti selgejooneline. Õpeta vähe korraga, aga selgelt. Ikka lähemalt kaugemale, tuntult tundmatule, konkreetsele — abstraktsele. Kordamine on kõikide tarkuste ema. Neid õpetusi jagas ta peamiselt noortele õppejõududele, kes tema kooli praktikale tulid.

Administraatorina oli ta täpne. Ta ei kummardanud ülemuste ees ja astus alati oma õpetajate eest välja, kui ja kus seda vaja oli. Ta andis õppenõukogu koosolekuil alati võimaluse erinevate arvamuste avaldamiseks, kuid andis tunda, et need olgu varem hästi läbi mõeldud ja suunavad.

Tema erialaks oli õpilaste vaatlemine ja nende tegevuse jälgimine, mil see aga osutus võimalikuks. Ta arvestas otsuste tegemisel õige tugevalt õpilase sotsiaalset päritolu ja koduseid tingimusi, jäädes seejuures aga rangelt ausa ja töötahtelise kodaniku kasvatamise juurde, olgugi et vahel kodused mõjud seda häirivalt takistasid.

Perekonnaisana oli ta oma perekonda armastav ja selle eest hoolitsev. Veetsin oma suvepuhkust mitmel korral temaga koos Rutja kauni looduse rüpes. Ka seal oli ta suvituskaaslaste hulgas armastatud ja oodatud vestleja. Ta teravmeelsus ja huumorimeel olid alati üllatavad. Sisemine rahu kroonis ta isiksust, uhkust ja isekust ta ei sallinud. Mäletan, et ainult ühel korral kaotas ta veidikese oma tavalisest rahust. See juhtus just enne üht sügisest õppenõukogu koosolekut. Olime juba kogunenud õpetajate tupp. Ta istus tavaliselt suure laua otsas kui koosoleku juhataja. Ta armastas täpsust ka koosolekute algamises. Esimene õpetaja, kes aga hiljaks jäi, oli hr. A., teisena ilmus mõned minutid hiljem pr. R. Mõlemad olid nad majaomanikud. Esimesel oli kuus maja, teisel aga ainult üks väike majake, kuid sealjuures lapseline pere. Proua R. tõi sellele koosolekule oma aiast värskeid pirne ja aetas need taldrikuga peale vabandamist J. Parijõe ette. Mina ütlesin selle peale: «Küll on kord! Ise jääb hiljaks ja paneb veel koolijuhatajale pirnid ära kah!»

Selle peale hakkasid kõik teised kolleegid naerma, millele lisandus veel pr. R. humoorikas märkus: «Koolijuhatajale peab ikka ka vahest pirni panema!» Jüri Parijõgi sai nagu veidike tusaseks ja mainis, et näib, nagu oleksid mõned meist koosoleku alguse lõpuga ära vahetanud ja naljale üle läinud.

Ei läinud aga kaua, kui keegi sama päeva õhtul koputas mu uksele. Elasin «Vanemuise» kõrval olevas majas. See oli J. Parijõgi. Ta tuli otse kodust ja ütles: «Ma ei saanud südamerahu. Ma

olin veidikese karm sinule. Muidugi oli see päris ilus nali ja süütu huumor.» Siis viis ta minu ja mu naise oma poole õhtusöögile.

Suure inimesena seisab täna ta mu silmade ees. Ta oli valmis andestama ja ka andeksandmist paluma, kui seda vaja oli. Temaga veedetud tunnid ja tema elutarkus, mida kogesin nii õpilasena kui ka kolleegina, on ja jäävad mul eluksajaks meelde. Aga veel rohkem — need aitavad mind isegi praegu, töötades võoral maal juhtival kohal hariduse alal, otsuseid teha ja sotsiaalset momenti järelduste tegemisel küllaldaselt määralt arvesse võtta.

2. septembril tuleval aastal, s. o. 1967, oleks ta saanud 75-aastaseks. Olgu see kirjutis tema mälestuseks ja tänuks tehtud töö eest eesti rahvuskultuuri tõstmisel.»

(Rmf.: **Raud, M.** Alasi ja vasarate vahel. Koolinõuniku mälestusi. — Stockholm, kirj. EMP, 1966.)

## Ellen LätH

### RAKVERE ÕPETAJATE SEMINARI VAIMUST\*

Kui jõudsin, kõhedus hinges, pastori koju, kohtles ta mind kui täiskasvanut, aitas mantli seljast, kutsus saali, pakkus kompekke. Mina vaevalt et oma õpilaslikust kohmetusest jagu sain.

Konspektist polnud juttugi. «See konspekt natuke nii või teisiti, pole fähtis,» ütles pastor. Ja siis ta seletas mulle, ikka vahetevahel Testamenti lugeda lastes:

1. Teha lastele selgeks asjakäigu ajalooline ja juriidiline tagapõhi: Rooma riigi ülemvõim Juuda- ja Kalileemaal ning selle suhe juutide küllaltki võimuka hierarhilise vaimulikkonnaga. Kõigele vaatamata oli Rooma riigile kasulik hoida ära juutide võimumeeste rahulolematust; Pilatuse kõrge ametikohtki oli ehk veidi ebakindel — ei saa hakkama, tuleb teine.

2. Pilatuse suhtumine endasse kui Rooma riigi kodanikku-patriisi, juudamaalastesse: alamad küll, tülikad ka, arvesta teisi veel pealegi!

3. Pilatuse suhtumine Jeesusesse: ohutu unistaja («Minu kuningriik pole siit maailmast»), vagabund — tema küll Rooma riigile ohtlik pole. Ei tahaks käsi määrada tema hukkamisega.

\* Algus «KU»-s nr. 3.

4. Mis oli variseridel, saduseridel, ülempreestril Jeesuse vastu?  
5. Mida mõtles Pilatus Jeesust küsitledes ja mida tema vastuste kohta?

6. Mida mõtles Jeesus oma vastusega?

7. Miks saatis Pilatus Jeesuse Heroodese kohtu ette ja miks saatis Heroodes Jeesuse jälle tagasi?

8. Miks vastas Jeesus Pilatuse küsimustele, kuid Heroodese ees vaikis?

9. Kas Pilatus pidas Jeesust süüdlaseks?

10. Mispärast ta teda piinata laskis?

11. Mispärast ta mõistis Jeesuse surma?

12. Mispärast ta pakkus rahvale valikut, keda paasapühade ajal vabaks lasta, Jeesust või Barrabast?

13. Mispärast pesi Pilatus käsi? («Minu käed on sellesinase surmast puhtad!»)

14. Milles seisis Pilatuse süü? rahva süü? Kaifase süü?

Seesinane arutlus kestis meil üle tunni aja. Siis juhtis pastor Pallon tähelepanu veel sellele, et õigus, kuigi teda sageli jalge alla tallatakse, pääseb lõpuks ometi võidule. Mõtelgu mina nüüd ise piibli teemadel üks ja igapäevasest elust teine näide selle kohta.

Koju saatis ta mu sama viisakalt kui vastu võttis ja andis kaasa kotitäie kompvekke «Vähilakk», millest oli lõbu tervel meie linnakodu plikadeperel.

Tund läks, nagu ta sellise ettevalmistuse järel pidigi minema, kui noorukese tunniandja kohmetus välja arvata. See märgiti hiljem ära — praktikant oli kammitsais. Kuid eeltoodud arutlus pastor Palloniga — tema ju tõstatas probleemid ja aitas mul neid lahendada — rikastas mind äkilise sügava arusaamisega, et kõiki piibli- ja ka teisi ajalooüldmuse tuleb vaadelda nende toimimise aja aspektist. Tuleb näha, mis on repliikide taga, samuti seda, miks üks või teine tegelane, antud juhul Kristus, nii või teisiti ütleb, aga ka koguni vaikib, nagu ta tegi seda Herodesse ette saadetuna. Pastor Pallon, kes teadis, kui raske ülesanne on praktikandile usuõpetuse tunni andmine, tahtis meie vestlusega selleks mulle abi ja julgust anda, sellega koos aga arendada noore inimese mõtlemiskultuuri mitte üksi piibli, vaid ka väärtkirjanduse lugemisel üldse. Ma aiasin seda.

Kui sel puhul ja veel mõnigi kord hiljem riivata küsimust seminari vaimust, ütlesin, et osa sellest oli veendumus: sa pead saama kultuuriinimeseks, vaimsete väärtuste poole püüdevaks inimeseks ka oma väljapaistmatul kehvakesel maakoolmeistri



kohal. On su looduse poolt kaasa antud eeldused suuremad või väiksemad — sa ise võid endast midagi teha! Kuidas siis: kannad endas oma Rakvere seminari vaimu, mida härra Pallon esitatud juhul nii osavalt sinusse süstis.

Aga kaks järgmist usuõpetuse tundi olid hoopis raskemad anda. Vist oli selleks õnnetuks klassivend Edgar Aavik, kelle proovitunnile langes teema «Kristuse ristilöömine». Et traagilised sündmused nõudsid praktikandipoolset tõsimeelset kaasaelamist, oli mõistefav ja sellega sai tunniandja ka nagu iseenesest hakkama. Ka Pilatuse poolt määratud tekstiga ristilöödu pea kohta — INRI (Jeesus Kristus, juuda rahva kuningas), tuldi toime ja lapsed mõistsid, kuivõrd sarkastiliselt pidi see juutide kõrgkihti torkama. Õpetatav klass, hästi arenenud, oli rahul sellega, et vaatamata Kaifase ja tema kaaskonna protestile vastas Pilatus, seekord näidates Rooma võimu: «Mis ma olen kirjutanud, seda olen ma kirjutanud.» Salgamata ütlen, et kadestasin koolivenda ta edu puhul.

Siis tuli tõrge. Et klassis tekkinud olukorda mõista, olgu siin ära toodud tähtsamad sõnad, mis Jeesus ristil ütles.

«Isa, anna neile andeks, sest nad ei tea, mis nad teevad!» (Kristuse palve teda ristilöövate timukasulaste kohta).

«Veel fäna pead sa minuga paradiisis olema!» (Töötus kurjategijale, kes Kristuse kõrval oleval ristil ripub ja palub, et Jumala poeg tema peale mõtleks, kui oma riiki jõuab.)

«Naine, vaata, see on sinu poeg» — Kristuse sõnad emale Maarjale ja «Poeg, vaata, see on sinu ema!» — öeldud Johanesele, pidades silmas Maarjat.

Alles siis: «Mul on janu.»

Karjatus: «Elii, Elii! Lama sabahtani!» (Mu Jumal, mu Jumal, miks oled sa mind maha jätnud!)

Alistumine: «Isa, Sinu kätte annan ma oma vaimu.»

Tund oli klassis ühiselt ette valmistatud. Praktikant, lasknud lugeda vastava koha evangeeliumist, pidi nüüd õpilastele sisen-dama, et olles juba surma palge ees ja seda ka inimese pojana karteski, mõtles Kristus siiski kõige suurema halastusega enese ristile naelutajatele, kes olid kõige õnnetumad, kõige pafusemad, kuna nad oma hingekalkuses ei mõistnudki, mida teevad. Alles viimasena mõtles ta endale.

Siis algaski klassi vastuväitlus: kui timukad ei mõistnud, mida nad teevad, ei teadnudki, et panevad toime kohutava kuriteo, siis ei saanud nad ei pafused ega õnnetud olla. Ja kaugemale sellest lahkarmusest ei jõutudki, kuidas ka praktikant pingutas. Vaidluse katkestas tunni lõppu kuulutav kell.

Järgmine praktikant pidi asja lahendama, kui tuli tema kord tundi minna. Kuidagi ta seda tegigi, sest klass, soostudes, tegi näo, et ega see ikka nii pole. Ausalt öeldes, uuele ainele mindi n.-ö. üleminekuvariandiga. Võib arvata, et hiljem veenis lapsi pastor Pallon isiklikult.

\*

Et tõsisesse ainesse vaheldust tuua, lubatagu esitada klassivend Ottomar Männi humoorikas jutustus sellest, kuidas õpetaja valmistas teda ette proovitunniks V klassis. Oli kombeks, et praktikant kuulas pealt üksikule proovitunnile eelnevat aineõpetaja tundi, kuna proovitunde oli palju ja polnud alati võimalik, et kogu klass seda teeks. Nii siis läks üks seminari parim joonistaja Männi Ott joonistusõpetaja kunstnik Vihvelini tunnist metoodilist pagasit koguma.

V algkooliklass oli joonistussaal; tõmmu, elegantne, ühegi tolmutüübemeta kuuel, hoolikalt maniküüritud kunstnik Vihvelin astus sisse.

Hr. Vihvelin: «Tere! Istuge! Täna joonistame seda, mis aknast paistab!»

Õpilased kribivad joonistada.

Männi Ott ootas aine metoodilist käsitlust.

Hr. Vihvelin (poole tunni peal): «Viktor, ära näpi tindipotti!»

Männi Ott januneb metoodika järele.

Kell. Tund on möödas.

Hr. Vihvelin: «Vahetunniks palun saalist lahk!»

Muidugi oli toodud näide erand. Tegelikult andsid meie õpetajad huvitavaid näidistunde, kasutasid leidlikke võtteid, saavutasid pealtnäha kerge vaevaga häid tulemusi, ehitasid tunde üles väga erineval viisil. Palju võis õppida. Sedagi, et kui klassi ees on meister, vahivad lapsed talle suhu ja silma. Ma ei mäleta, et ühtki harjutuskooli õpilast oleks tulnud korrale kutsuda. (No seminariste ikka küll!) Ei meenu, et oleks kedagi karistatud. Direktor Raam uskus sõna ja otstarbekohase õppetöö jõusse. Ei püsti-seismist, ei nurgasolemist. Ainult varas pandi üksinda pinki istuma.

Lähen enese vahetute kogemuste juurde.

\*

Proovitunni suhtelinegi õnnestumine olenes vähemalt minu puhul seminari õpetajast-metoodikust, kes head nõu andis. Oma tähtsus oli ka mu oma suhtumisel ühte või teise pedagoogi. Eesti keele õpetaja preili Anete Vanaveski sümpatiseeris mulle oma

erudeerituse, kirjandusearmastuse ja -mõistmise tõttu, isegi tema pisike ironia passis minu meelest tundi nagu pipar prae juurde. Ma tundsin, et olen temaga nagu ühest puust. Seda tunnet kõik õpilased ei jaganud.

Mind haaras tema tava tutvustada klassi uue, äsjailmunud kirjandusega. Põhjusi oli teisigi. Kord laskis ta mul klassile ette lugeda M. Underi «Taevaminekut», mis oli ilmunud alles nüüd sama «Loomingus». Olin vaadanud talle nii anuvalt silma: tahtsin luuletust oma silmadega lugeda ja suuga välja ütelda, ja ta valiski minu selle esitajaks. Poole luuletuse pealt hakkasid mul silmad tilkuma, värvid olid nii hingetungivad. Kas mõni õpilastest seda märkas, ei tea, preili Vanaveski aga nägi ja saatis mu kohale. Edasi luges keegi teine.

Pärast tunde lausus ta mulle nelja silma all:

«Täna veendusin, kui tundlikult te võtate luulet vastu» ja andis mulle lugemiseks Verhaereni «Luuletused» ning tolle aja kohta veidi patused Underi «Sonetid». «Ja proovige ka ise kirjutada!»

Noh, ja andis ta mulle paraja pähkli eesti keele proovitunni aineks: Underi lüürilise luuletuse suveõisest jõest. Ja õpetas:

1. Looge kõigepealt klassis meeolelu luuletusse sisseelamiseks. (See oli metoodikastki teada.)

2. Õppige luuletus pähe ja kandke ta peast lastele ette. Siis, laske lastel lugeda omaette, vaikselt, mõni neist lugegu see veel ka valjusti läbi — kes seal terasemad on.

3. Mitte mingit ümberjutustust!

4. Selle asemel laske kellelgi õpilastest asetuda luuletaja kohale ja kõnelda, mida ta näeb oma vaimusilma ees, kui mõtleb sellele jõe. Ega luuletajagi kirjutanud oma värssse jõe kaldal, vaid pärast kodus nähtut läbi elades.

5. Luuletaja suhtumine loodusesse ja meie oma. Klass peab mõistma selle luuletuse sisu, kui kaunis on loodus, ja peab vähemalt lapsi loodusele lähendama.

6. Luuletuse sõnavara. Laske tahvlile kirjutada kõik värvid, mida Under on näinud, ja laske õpilastel otsida värve, mida veel öisel jõel või selle ümbruses näha võiks. Küsige, milline meel — nägemine, kuulmine, haistmine annab luuletajale kõige rohkem muljeid.

7. Riimist rääkige ka.

Siis ütles ta mulle sõnad, mis jäid kustumatult mällu:

«Ärge seiske klassi ees kui kooliplika, vaid kui õpetaja. Mõtlege, kui raske oli minulgi omal ajal alustada teie juures õppetööd — mõnel põhjusel, mida taipate isegi. Klassist tuleb üle olla. Mina naeratan praegu, kui meenub teie, Rosenbergi, nõudmine, et hindaksin teie eesti keele nõrgaks, kuna ma mõnele teisele

fõesti nõrga välja panin. On teil meeles, mis ma teile vastasin?! Aga käed värisesid mul tookord erutusest ja solvangust. Õpetaja olla on vahel väga raske, aga mis sellest!»

Ma jäin tummaks. Siis kohmasin ütelda:

«Aga te olete ju tark, ja silmad teil säravad, kui räägite kirjan-  
dusest... või keeleuendusest. Ma palun vabandust, et ma teid  
tookord solvasin.»

«Hea küll,» vastas preili Vanaveski, «hiljem sain teist aru. Noh, nüüd pingutage tunniga, meistritööd ei saa teilt nõuda, aga praktikandi kohta proovige võimalikult hästi!»

Sellest jutuaajamisest ei kõnelnud ma mitte kellelegi. Isegi lähe-  
dastemale sõpradele mitte. Aga korra oli preili Vanaveski  
lasknud mul vaadata oma seesmusse ja ma mõtlesin hämmastavast  
avastusest sageli. Õpilasena sain vast esmakordselt tõeliselt aru,  
et õpetajagi hinges võib olla valus koht.

Ühisel koduteel rääkisin antud ülesande raskustest klassi «kir-  
janduslikule korüfeeale» hüvale koolivennale Armin Kukele, mis-  
peale see omalpoolt ütles:

«Harjutuskooli V klassis Underi lüüriline luuletus! «Õine jõgi»!  
Sellealastele jõngermannidele oleks paras laulusalm «Surnukirstul  
viisteist meest, hõissassaa ja pudel rummi!» No seda lüürika tippu  
tulen ma pealt kuulama! Kahju, et oponendi kord minu käes  
pole! Oled sa aga sadanud õnnetuse sisse!»

Ma muidugi teadsin, et ma ei suuda anda küsimuse all olevat  
tundi perfektselt. Tegin, mis oskasin. (Ma pole kooliplika, olen  
õpetaja, kumises kuskil alateadvuses.) Just halvasti ei läinud, aga  
ometi olin nagu kahestunud, kui klassi ees seisin: pool minust  
andis tundi, teine pool arvustas selle käiku ja mind ennast.

Terve klass kuulas pealt, direktor Raam oli kohal, inspektriss  
Mühlberg ka. Tunni arutluses seletas preili Vanaveski nii mulle  
kui kogu klassile, mis oli läinud hästi ja mis jätnud soovida.  
Pettunud ta just polnud, aga sarjas mu siiski vigade eest sõbra-  
likult läbi. Kokkuvõte:

«Olite klassi ees juba rohkem õpetaja moodi kui varem. Võtke  
endalt see pärss maha, see takistab teid. Ennustan, et enne kui  
möödub kaks aastat, käsitlete lüürikat mis laksub. Hindan tundi  
4-ga.»

Klassiveli Armin Kukk tõi mulle «pudeli rummi ja surnukirstu»  
asemel väikese tahvli šokolaadi «ühiseks pruukimiseks ja Underi  
auks». Siis arutlesime pikalt ja «sügavfilosoofiliselt», et miks sel-  
list luuletust üldse on vaja analüüsida: kuuvalguse peegeldus  
mustavas jõevees, vesirooside halkjas värv selles kumas ja vaevu  
sahisevad kõrkjad, sarapuude varjud kaldal on ju Underi loodud  
ilus pilt, mis tuleb lastele silmade ette manada.

«Nojah, kohati suutsid seda tõesti teha, vahetevahel aga kadus pinge nagu ära,» ütles mu isehakanud oponent, «ega mina ka poleks paremini suutnud.»

Jajah, oli ju pastor Pallongi ütelnud, et maali või akvarelli: pole vajani v äga läbi sõeluda, peab fajuma meeoleu. Maalil ei ole peamine sündmustik või «ah kui ilus!» Tuleb otsida, mida kunstnik meile öelda tahab. Esteetika ja eetika käivad ju käsikäes.

Ja mis õpetaja Pallon ütles, see oli meie jaoks väärmatu mõõdupuu. On üks kena sõna — image. See oligi pastor Palloni puhul määrav. Võibolla oli tema isiksuse ääretult meeldiv omadus seegi, et ta kunagi ei kõnelnud Jumalast kui ähvardavast ja rängalt karistavast inimesi igavesse kannatusse heitvast võimust.

Minu koolivenna ja minu toonases mõttevahetuses aga ilmnis selgesti seminari vaim.

Astunud järgmisel saksa keele tunnil klassi, seisis direktor Raam oma tavalise korrektse hoiakuga õpetaja laua taga, lumivalge päevasärgi krae ja puhtusest lausa kiirgavad mansetid omakorda toonitamas niigi suurt auväärsust ja lausus:

«Ma kuulasin eile pealt õpilase Rosenbergi eesti keele proovi-tundi ja olen päri preili Vanaveski arvustuse ning metoodiliste seisukohtadega, niisamuti tunni hindega. Teie, Rosenberg, olite läbi mõelnud, kuidas luua meeoleu luuletuse läbitöötamiseks, nii et klassis tekiks soovitav õhkkond. See läks korda, kuid oleks kujunenud mõjukamaks, kui te ise oleksite tundnud end tunnis vabamana. See tuleb omal ajal, olge kindel, siiski — mida varem, seda parem.»

«Täna tahaksin mina omalt poolt näidata ühte võimalust, kuidas suunata õpilaste mõtteid ja tundeid, et nad oleksid täielikult häälestatud lüürika (ja ka eepika) vastuvõtmiseks.»

Härra Raam jagas meile välja paberilehed kirjutusmasinal paljundatud saksakeelse tekstiga. Pool sellest oli imekaunis, ühtlasi põnev ja salapäranegi jutustus käigust läbi õhtuhämaruses metsa, kuni mineja jõudis päris ootamatult metsniku majani, mida ümbritsesid suured puud ja põõsastik, millest hõõgus metsa hõngu, ühtlasi õdusust ja meelikõitvat salapära. Meil, läbi vaikse ja varjulise metsa minejatel, kelle kõrvu ulatus mõne linnu une-eelne vidin või jala all murduva oksa pröksatus, lasti majani jõudes vaadata läbi akna metsnikuelamu sisemusse.

Siis alles algas luuletus: imekaunid poeetilised värsid koduse lõkke ees istuvast noorest naisest, koduhoidjast, koduhaldjast, tema kaitsusest, temast kui koduhinguse kaitsjast, kodusoojuse säilitajast.

Ma arvan, et siin kirjeldatud tund, antuna direktor Raami

meisterlikkusega, oli tema õpilaste jaoks väärtuslikum kui mitu tundi didaktikat, metoodikat ja eetikat järjestikku.

Tunni lõpul soovis härra Raam, et kõigist klassi naisõpilastest saaksid niisama õnnelikud, kaitstud ja halva eest varjatud kodukolde tulelääitjad ja maja ning pere hinged, kui oli luuletuses kirjeldatud heledajuukseline naine. Poistele ütles ta, saagu neist mehed, kes loovad tõelise kodu ja turvatunde oma naisele.

Ja õieti oli see kõik näitetund, aineks lüüriline luuletus.

Selleski tunnis oli midagi seminari vaimust, ainult et: kui paljud kodud metsa rüpes, põldude vahel või linna elavas melus kaotasid kaitsja või kaitstava sõjakeerus, kui mitmed pidid jätma kodupaiga, põliseks mõeldud eluaseme itta viiduna või läände põgenenuna.

Matemaatika proovitunniks sain endale täiesti üle jõu käiva teema: murru jagamine murruga. Küll uurisin oma matemaatika metoodika vihikut ja seminari aineõpetaja-metoodiku poolt pihku pistetud metoodika õpikut — ei hakanud midagi koitma.

Meil oli sel aastal uus, Võru Õpetajate Seminarist tulnud matemaatikaõpetaja, kahtlemata silmapaistev metoodik, kes sai suurepäraselt toime temaga ühel ajal Rakverre ületoodud Võru seminaristidega. Aga rakverelased, siin õppinud I seminariklassist peale, avaldasid talle kogu oma korrektse käitumise juures mingit vastupanu, igatahes ainult passiivset, aga püsivat. Nii nägin-näen vähemalt mina asjade seis. Õpetaja ärgitas klassi pidevale aktiivsusele, sõnavõtmisele, vaidlemisele, kaasõpilaste väidete arvustamisele. Meile näis, võib-olla ülekohtuselt, võib-olla mitte, et meilt sooviti näha aktiivsust aktiivsuse pärast. Uus õpetaja ei saanud rakverlastele omainimeseks. Meie eelmine matemaatik, härra Kalev Rafassepp, oli teinud õpilastele oma mõningate irooniliste märkustega vahetevahel meelehärmi, kuid ta oli siiski meie «oma õpetaja». Ma polnud matemaatikas halb õpilane, mõnikord härra Rafassepp kiitis mind, feinekord aga, kui olin looderdanud, uskudes, et pea jagab mõndagi, laskis ta üsna julmalt mu peale mõned sarkasminooled.

Oma hädas eelseisva tunni ettevalmistamisel oleksin meelsasti härra Rafassepalt nõu küsinud, aga uuel õpetajalt — ei! Ka ta ise ei suvatsenud oma abi pakkuda nagu toimis enamuse õpetajaist; vaatas korraks pealiskaudselt konsepti.

Mida ei oska, seda ei oska. Tund läks täielikult rappa, et mitte öelda hullemini. 20 minutit kuulas õpetaja-metoodik mu tunniatukest sidrunhapu näoga pealt, siis lahkus — mis seda ohmut

ikka pealt kuulata! Kiiruga õpetasin siis lastele mehhaanilise lahenduskäigu kätte. Tehet oskasid nad tunni lõpuks sooritada, aru ei saanud tuhkagi.

Tund hinnati arusaadavalt nõrgaks. «Filosofeeris midagi segast kogu aja,» oli hindaja õppenõukogus öelnud ja mina kuulsin seda otsust klassijuhatajalt Pallonilt. Miskipärast, vast ajapuudusel, ei arutatud minu fiaskot klassis. Nõrk see tund oligi. «Mis teil seal matemaatikaga juhtus?» küsis minult harjutuskooli III—IV klassi juhataja pr. Brandt, minusse alati hästi suhtuv õpetaja. «Mis juhtus... Ei osanud...»

Tuli anda uus proovitund matemaatikas — VI klassis.

\*

Probleem, mis seekord tuli käsile võtta ja lastele selgeks teha, on näha eeltoodud joonisel. «Leida männi kõrgus, kasutades õpitut kolmnurkade sarnasuse (mitte kongruentsi) kohta.» Sisuliselt ei valmistanud aine mulle vähematki raskust. Sedapuhku vaatas matemaatikametoodik mu konspekti tähelepanelikult läbi ja ei leidnud midagi parandada. Läksin kindla otsustavusega klassi — annan korraliku tunni. Sellele lisandus väiksem-suurem tigidus enda vastu eelmise matemaatikatunni hukkamineku pärast. Ehtõpilaselikul kombel oli mu südamesse pesitunud õelus õpetajagi vastu: ärgu arvaku, et MEIE SEMINARI (s. t. Rakvere oma) õpilased on matemaatikas tohmad ja et me härra Rafassepa juures pole midagi õppinud. Tund läsksi ladusalt, härra metoodiku nägu näis rahulolev, kuigi ta mulle midagi ei öelnud. Inspektriss, kelle oli ära heidutanud minu eelmise matemaatikatunni nõrk hinne, naeratas veidi, kui temalt küsisin, kas ta jäi rahule.

«Teist võib saada matemaatikaõpetaja küll,» vastas ta, «no mis te selle eelmise ebaõnne üle nii nukrutsete!»

Ega enam nukrutsenudki. Aga pisike vimm jäi. Meie uus matemaatikaõpetaja oli mitu korda mõista andnud, et Rakvere seminari õpilaste, nende põliste, reserveeritus ja tagasihoidlikkus tundides oleks nagu tuimus või huvipuudus. Võrust Rakverre saadetud õpilased olid teisiti kasvatatud, neil jutt jooksis, vahel ka asja eest, teist taga, käed neil muudkui tõusid. Tund pidi õpilaste teadmisanust ja osavõtu energilisusest kihama. Aga meie, rakverlaste silmis näis see võõrasfav ja võõristav olevat: näe, MEIE SEMINARIS on hoopis nii, et sõna võetakse, kui on asja seda teha, oma tarkuse või lihtsalt jutufujuga ei tükita esile, kaasõpilase eksliku vastuse puhul ei sirutata kiiresti kätt välja ega upitata end pingile poolpüsti. Mida rohkem uus matemaatik meid selleks püüdis innustada, seda jäigemad olime.

Muidu: ega rakverlaste ja võrulaste vahekord halb ei olnud. Ühed õpilased puha. Eriti meeldivad olid tüdrukud, kes ka meie harjumustega ruttu kohanesid.

Minu hea ja sõbralik koolivend Julius Ungru, Paganamaa päritolu, s. o. Võrumaa patrioot, kaua-aegne Gulagi arhipelaagi laagriõuduste läbielanu, kõrges eas auväärt pedagoog kirjutab «Võru Teatajas» kunagisest Võru Õpetajate Seminarist ja selle teenekast direktorist Johannes Käisist. Kena ja kiiduväärt, lugesin huviga, aga kui silmapaistev koolimees, kaks viimast aastat Rakvere seminaris õppinud koolivend, loo autor, väidab, et Johannes Käis tõi Eestisse seminariajastu, siis ta unustab ära esmalt Forseliuse seminari, samuti 1820. aastal loodud Tartu seminari, juba tsaariajast alates töötanud Rakvere seminari ning ka Tallinna ja Läänemaa omad. Kõik au Johannes Käisile, juba tema kirjandusliku pärandi tõttu, öeldagu mulle ainult, mispoolest olid teised Eesti Vabariigi algupäevil loodud või uut tuult tiibadesse saanud seminarid vähema tähtsusega! Rakvere Õpetajate Seminari kui kultuurikolde väärtusliku ja mahuka kirjeldav-hindava raamatu käsikiri hävis ju pealegi selle peamise koostaja Ain Nurga korteris Tartu lahingute tulepalangus.

Igale Eesti maanurgale oli tema oma seminar tol ammusel ajal samasugune rahvavalgustaja kui Võru seminar Võru kandile.

\*

Miks on MEIE SEMINARIST, kelle vaimu me endas kanname, kirjutatud nii vähe? Miks oleme tema heleda tulukese hoidnud vaka all? Ehk oli põhjusigi. ... Aeg ...

Kui hea või halb oli mu saksa keele proovitund, on endal raske hinnata. Direktor Raami — metoodiku õpetused olid pandud kõrva taha ja ma uskusin neisse. Mu vaist ütles, et jah, just see on õige võõrkeele õpetamise tee — sisuliselt ja organisatsiooniliselt. Seekord olin klassi ees vaba ja tundsin end hästi.

Nähtavasti sobis mulle keele õpetamine — ja ma läksin ka õpetajapölvles erilise heameelega saksa keele tundi, kuni see veel algkooli õppekavas esines. Arvatavasti tegin ka õigesti, minnes hiljem tööle kurtide kooli, kus on tegemist keele õpetamisega a priori, vastu looduse julmi seadusi. Ausõna, härra Raami metoodika passis siin kui rusikas silmaauku. (Ma ei kõnele artikulaatsioonist, see on eri ooper, vaid nimelt keele õpetamisest.)

Märgin, et osa kirjeldatud proovitundidest anti seminari eelviimase, osa viimase klassi õpilastena.

1931/32. õppeaastal olime saanud abiturientideks. Meie ettevalmistus õpetajaametiks sai aina hoogu juurde. Mäletamisi oli meil



sel aastal harjutuskoolis kaks pikemat praktikaperioodi. Kuna viimane neist oli huvitavam ja tõstis meie ette uusi nõudmisi, kõnelgem ainult sellest.

Sedapuhku usaldati terve harjutuskool meie klassi hoole alla. Meid jaotati rühmadesse, iga rühm sai oma valdusse ühe harjutuskooli klassi (resp. komplekti), kus tal tuli anda kõik tunnid 2—3 nädalase praktikaaja vältel. Iga rühm valis enda hulgast esindaja, rühmavanema, kas de facto täitis klassijuhataja ülesandeid. Ta vastuatas töö organisatsioonilise külje eest, tal pidi olema pidev ülevaade õpilaste käitumisest, edasijõudmisest ja tervisest. Rühmavanem pidas sidet harjutuskooli vastava klassi juhatajaga ja sai temalt nõu.

Mina sattusin III—IV klassi rühma. Seminaristidest «õpetajad» meile määratud klassis olid: Linda Anniotti, Magda Bachmann (Bachmanni Mats, hiljem Made Sendra), Johannes Laks (Laksi Juku), Ottomar Mänd (Mjnini Ott), Gerda Orro (eestistatult Härda Oru), Linda Valter (abielunime ei tea) ja nende ridade kirjutaja Ellen Rosenberg (Rosenbergi Ellen, eestist. Raitar, abielus Lätt).

Minu osaks langes rühmavanema koht, ei mitte erilise populaarsuse ega pedagoogilise võimekuse pärast. Ajasin kõige vähem vastu. Täisnimese eluski on mul tulnud olla «Mädchen für alles», osalt meeldiv, paljudel kordadel ka vastumeelne roll. Lihtsalt olen kergemeelselt nõustunud — noh, ja siis ka vajaliku ära teinud. Pole olnudki raske.

III—IV klassi pärisjuhataja oli mulle juba omaseks saanud proua Marie Brandt. Kui olin saanud teada rühmakaaslaste erisoovid, siirdusin pr. Brandti jutule. Tema õpetas mind tegema praktikapäevade-nädalate tööplaani õppeainete osas ja tundide jaotuse praktikantide vahel. Ta kordas üksikasjalikult üle, mida klassis üldiselt oli räägitud: mu kohustus, ühtlasi terve rühma oma, on jälgida õpilasi ja nende arenemist õppetöös ning käitumist vahetundides; kui esineb ebakohti, teha kohe kindlaks põhjused. Jälgigu me kõik laste tervist, üldse: võtku kogu vastutus klassi eest enda õlgadele.

Häid nõuandeid sain proua Brandtilt õpilaste kodude külastamise kohta. Iga praktikant pidi kooli esindajana külastama paari õpilase kodu. Igal juhul soovitati jääda viisakaks ja väarikaks, oma põhjendatud seisukohtadelt mitte faganeda ja kooli nõudmisi kannatlikult seletada. Esmajoones tuli leida just sellele lapsevanemale kohane toon, kellega kõnelus käsil. Pidagu ma meeles: koloneliproua või turupühkija — meie oleme tema lapse õpetajad, ärgu lasku ma vaadata endile ülalt alla ega alt üles.

Proua klassijuhataja ütles, et tema ei hakka pidevalt klassis istuma, vahel küll astub läbi. Tulgu ma ise toime, pidagu oma-

vahel nõu. Alati on saadud hakkama. Mina andku tema nõuanded rühmale edasi. Ja lõpuks:

«Noh, õpetaja Rosenberg, kui minu abi on vaja, siis tulge alati küsima, otsige mind üles, kas või maa alt, kui raskused tunduvad ületamatud.»

See jutuaajamine tuli mulle meelde, kui noor seminariõpetaja pärastõjaaegsest Rakvere seminarist (Pedagoogilisest Koolist), kes oli saadetud õpetajaks Porkuni Kurtide Kooli ja andis minu klassis loodusõpetust, palus mult nixu tehes luba käia minu juures oma tunnikonspekte näitamas ja abi palumas. «Otsige mind alati üles, kui vaja,» ütlesin talle üsna proua Brandti sõnadega. Nõnda ta tegigi ega unustanud tuppa tulles ega sealt lahkudes reveransi. Mina olin ju nii vana, 38 aastat täis! Nüüd olin siis mina nõuandja, kui noor neiu, Vaike Saare (Thalfeldt) sai jalad alla. Temast kujunes hiljem suurepärase, erilise intuitsiooniga kurtide õpetaja; minule parim sõbratar, kuni halastamatu surmavikat ta liig vara maha niitis.

(järgneb)

# Kooliuuenduse tänapäev

Avo Meerits

«... ON VAJA OTSEST DIALOOGI ÕPETAJAGA»

## 1. Missugust rolli peaks mängima «Kooliuuenduslane» täna!

Eesti kool on alati pidanud astuma sammu nende suurte muutustega, mis on aset leidnud meie ühiskonnas. Minu arvates oleme taas jõudnud ühte õnnelikku ajajärku, kus võime kõrvale heita kõik vööra vaimu ja võimu poolt pealesurutu; kus võime võtta enda peale kogu vastutuse oma otsustuste ja tegude eest ning vabaneda «pisikese kruvikese» mentaliteedist. Kuid vabaduses elamine nõuab hoopis rohkemat tarkust, arukust ja kriitilist meelt. Kust seda ammutada? Üheks uueks võimaluseks on õpetajatele, kes soovivad üha sügavamalt mõtestada oma tegevuse eesmärke ja igapäevast tööd ning leida vastuseid küsimustele, mida on püstitanud nende ette igapäevane elu, minu arvates JKSi ja nüüd ka EHA ühine väljaanne «Kooliuuenduslane». On ilmselt naiivne ülehinnata ühe pisikese väljaande mõju tänasele kooliuuendusliikumisele, ometi on ta üks väheseid võimalusi eestikeelses kirjasõnas tutvuda nende probleemidega, millised minu arvates on otsustava tähtsusega meie lähiarengutele — kas meie kool muutub õpetamiskohast õppimiskohaks, kas meie kool loeb oma teeneks ainult kõrgkooli jõudnute protsenti ja aineolümpiaadidel võidetud kohti või tahame, et meie tegevuse keskmes seisaks iga õpilane oma individuaalsuses ja arengutes. «Kooliuuenduslane» võib anda tuge nendele muutustele, mida me kõige enam sooviksime näha meie koolis ja mida ei ole võimalik haridusministri käskkirjaga «ülevalt alla lajatada» ja see on nimelt õpetajate väärtushinnangute, suhtumiste ja arusaamade muutusele.

## 2. «Kooliuuenduslane» ja EHA!

Meie institutsiooni nimetuses seisab uhkelt sõna «arenduskeskus». Minu käsitluses tähendab aga igasugune arendus featud muuduste taotlust. Olgem siin kriitilised, ka meie asutuses on palju niisugust tööd, mida pigem võiks nimetada olemasoleva süsteemi säilitamisega seotud askeldamiseks ja võib-olla oleme siin ka devalveerinud seda kõrget nimetust. Aga ikkagi muudatuste juurde tagasi. Juhtimisteoreetikud ütlevad, et muudatuste läbiviimiseks

miseks on kolm põhilist mehhanismi (mis loomulikult ei eksisteeri alati kõige ehedamal kujul):

- 1) «ülevaalt alla» seaduse või käsu korras;
- 2) väljakoolitatud ja üritusse uskuvate all-lülide (meie juhul koolide ja teiste haridusasutuste) juhtide-liidrite kaudu;
- 3) töötajate põhimassi (meie juhul õpetajate) arusaamade, tööstiilide, hoiakute jm arengu kaudu.

Olen seda meelt, et kõigil nendel kolmel mehhanismil on oma «kasutusala», kuid jämedam lähenemine oleks selline, et kõikvõimalike struktuurimuutuste taotlemisel on kõige efektiivsem siiski esimene mehhanism, kuid sisulisi muudatusi (eelkõige inimeste hoiakud, arusaamad, väärtushinnangud) võib tagada ainult kolmanda mehhanismi kaudu. Ehk teisisõnu, on naiivne loota, et käsu või käskkirjaga saab näiteks Eesti kooli palju lapsekesksemaks muuta. Seega: kui taotleme sisulisi muutusi, oleks meil tarvis oluliselt pöörduda paljudes asjades selle kolmanda mehhanismi poole. Seda on lihtne rääkida, aga keeruline teostada. Kuidas viia meie töötajad oma põhienamuses olukorda, kus nad ISE hakkavad otsima teid, kuidas täiustuda, kuidas areneda. See töö on nagu külv tundmatule pinnasele, mille puhul ei ole üldsegi selgelt teada, kas vili tärkab, kas ta saab kasvuhoogu, kas ta valmib? Selle töö jaoks on vaja OTSEST dialoogi õpetajaga. Üheks võimaluseks seda dialoogi korraldada ongi «Kooli uuenduslane».

### 3. «Kooli uuenduslane» ja täienduskoolitus

«Täienduskoolitus» on küll vist kujunenud moesõnaks, mille sisu üle selle kasutajad eriti mõtlema ei vaevu. Allakirjutanu ei taha sugugi väita, et tema sulest ilmuvad nüüd paberile «kuldsed sõnad», mis õpetajate koolituse kohe järjele aitavad. Aga ehk saame siit koos edasimõtlemiseks ainet?

Lihtsustatud käsitluses vajab meie õpetaja lisaks sellele koolitusele, mida on kunagi saadud kõrgkooli või seminari seinte vahelt, kahte liiki koolitust:

- 1) et mitte lasta närbuda oma teadmistel ja oskustel, sest «vana rasv» saab ükskord ikkagi otsa;

- 2) et tunda ennast arenevana, targemana, ennast teostavana.

Piiri tõmbamine nende kahe täienduskoolituse liigi vahele on loomulikult tinglik, aga ikkagi. Kui esimest liiki täienduskoolitust võib õpetaja puhul käsitleda kui tema ametikohustust, siis enesearendamine on vähemalt demokraatlikus ühiskonnas inimese enese otsustada. Meie asi on, kui me tahame Eestimaa kooli dunaamiliselt arenevana näha, võidelda selle eest, et üha enam õpetajaid seoks ennast selle teise täienduskoolituse liigiga. Meie ülesandeks

on luua soodsaid tingimusi, motivatsiooni, stiimuleid. «Kooliuuenduselase» ülesandena näen eelnevaga seoses seda, et ta suudab äratada nii mõnegi pedagoogi soovi ennast arendada ja teostada, et ta suudab õpetajas äratada usku endasse.

Arusaamades täienduskoolitusest on jäädavalt möödunud need ajad, mil arvati, et piisab sellest, kui üks tark teistele pisut vähemtarkadele oma tarkuse ära jagab ja kõik saavad ühtmoodi pisut targemaks. Tänapäeva arusaam täienduskoolitusest (muidugi pisut lihtsustatult) on kujunemas järgmiseks ahelaks:

- elu püstitab inimese ette probleemi;
- inimene otsustab selle probleemi lahendamiseks;
- lahenduse otsinguil leiab inimene, et on vaja juurde pisut tarkust;

- inimene koolitab ENNAST (see võib toimuda kursusel, seminaril, raamatukogus, mererannas jne.);

- inimene rakendab seda koolitust oma probleemi lahendamisel;

- saadud koolitus osutub teatud aspektist ebapiisavaks, mistõttu inimene hakkab otsima uut koolitusvõimalust jne.

«Kooliuuenduselasele» on seoses eelnevaga vähemalt kolm funktsiooni:

- ta aitab püstitada probleemi;

- ta aitab koolituda (pakub õpetajale vajalikke teadmisi ja informatsiooni; pakub eneseteostus- ja enesekontrollivõimalusi OMA kogemuste kirjapanemisel, teistega jagamisel);

- ta sisendab ja toetab õpetaja usku endasse ja oma missiooni, pakkudes õpetajale ka õpetajate kirjutisi.

Selleks kõige soovim «Kooliuuenduselasele» tuult tiibadesse!

## Enn Siim

### AVATUD KOOLI POOLE

Õpetuse peaeesmärk ja autasu on  
üha lisanduv võime vaimselt kasvada.

John Dewey

Uus haridusseadus sõnastab EESTI hariduse eesmärgi järgmiselt: «1) luua soodsad tingimused isiksuse, perekonna, eesti rahvuse, samuti rahvusvähemuste ja Eesti ühiskonna majandus-, poliitilise ning kultuurielu ja loodushoiu arenguks maailma majanduse ja kultuuri kontekstis; 2) kujundada seadusi austavaid ja järgivaid inimesi; 3) luua igapäevaelu eeldused pidevõppeks.» Kõige tõhu-

sama osa kodu kõrval peaks andma eesmärgile jõudmisel üldharidus, mis on seaduse sõnul «teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ning käitumisnormide süsteem, mis võimaldab inimesel kujuneda pidevalt arenevaks isiksuseks, kes on suuteline elama väärikalt, austama iseennast, oma perekonda, kaasinimesi ja loodust, valima ning omandama talle sobivat elukutset, tegutsema loovalt ning kandma kodanikuvastutust.»

Moto autor John Dewey, aktiivsuspedagoogika üks kaalukamaid vundamentiladujaid, on korduvalt väitnud, et alustada tuleb alati eesmärgi püstitamisest, sest eesmärgile viivaid teid võib olla mitu, need võivad olla erinevad nii õppijatel kui ka õppimist suunavatel pedagoogidel, samuti hariduselu korraldavail ametnikel. Aga mitte kõik teed ei pruugi viia sihile.

Eesti hariduse eesmärgistus on suhteliselt vähenõudlik või jätakse teadlikult vabad käed improvisatsiooniks ja tõlgendamiseks. (Olgu võrdluseks, et Kanadas on üldhariduse eesmärk mõtestatud 13 põhinõudena: (1) arendada õppijate vastuvõtlikkust õppimise dünaamilistele protsessidele; (2) arendada loovust ja kohanemisvõimet õppetöös ning elus; (3) omandada põhiteadmised ja oskused mõistmaks ideid, mida tähistatakse sõnade ja märkidega; (4) arendada füüsilist vormisolekut ja tervist; (5) kujundada valmisolekut hoolitseda inimese heaolu eest; (6) saada rahuldust ühistegevusest; (7) kujundada eneseaustust; (8) arendada mõistmist indiviidi rollist, perekonna osast ühiskonnas; (9) arendada enesekindlust ja elus toimetuleku oskust; (10) kujundada isiklikku vastutustunnet isiksuslikul, kohalikul, rahvuslikul ja rahvusvahelisel tasandil; (11) kujundada väärtushinnanguid erinevate kommete, eetiliste ja usuliste tõekspidamiste suhtes; (12) kujundada austust keskkonna ja ressurside aruka kasutamise suhtes; (13) kujundada tõist rahulolutunnet ja tootlikkuse saavutamise oskust.)

Kas meil on piisavalt vahendeid ja tarkust eesmärgile jõudmiseks? Ja kas me üldse tahamegi seda, mida tahame? Lause on küll laenatud akadeemik Arno Kõörnalt, kuid on omal kohal, kui vaadelda meie askeldusi hariduse ümber veidi noriva kõrvaltvaatajana.

Tore, et seadusega on sätestatud ISIKSUSE arendamise eesmärk. Aga mida me mõtleme selle sisuna? Mida kool, ennekõike õpetajad, peavad tegema senisest teistmoodi, rohkem või vähem, paremini...? Aga võib-olla on seda kõike võimalik teha juba täna, ootamata ära uusi õpikuid, programme, õppekavasid? Kui ei ole võimalik, siis miks kõrgemad võimud ei keela ära nende sadade õpetajate tegevust, kes viljelevad entusiasmist üldõpet, Waldorf-pedagoogikat, aktiivõpet, järgivad Freinet' ja Montessori kasvatuspõhimõtteid. Mispärast need tublid pedagoogid saavad

väga vähe tuge arvukalt teadlasperelt? Miks nende tööde vastu tunnevad nii vähe huvi kõrgkoolide õppejõud, kes peavad tulevasi pedagooge ette valmistama homse kooli jaoks? Miks nende jaoks ei jätku kohti mõnes ministeeriumi poolt kokku pandud delegatsioonis, kes käib tutvumas, kogemusi omandamas, kontakte loomas või koguni koolitust saamas? Küsida võiks veel palju, kui oleks vastajaid (või ka lugejaid, sest pedagoogilise kirjanduse lugemine väheneb järjest, nagu ka see kirjandus ise).

Haridusaskeldustele lähedalseisjana julgen väita, et me tahame uute eesmärkideni jõuda vanade, traditsiooniliste vahenditega. Praegu on kogu tähelepanu pööratud haridust reglementeerivate dokumentide väljatöötamisele (selle kirjatüki ilmumise ajaks on need usutavasti kõigi astmete haridusjuhtide laual või juba sahtliski). Ootame uusi õpikuid ja programme. Õpetame õpetajaile uusi födesid ja edastame ainealast informatsiooni nagu torujuhet mööda õpilasteni — teadmistega varustatud inimene on võitmatu (nii kinnitas kunagi ülemprohvet Maksim Gorki). Ikka kõigile võimalikult palju, ühesuguses tempos, mahus ja orienteerudes keskmisele õpilasele. Ikka nii, nagu tehti enne Johannes Käisi ja pärast teda, mitte aga nii, nagu tema eluajal tema enda või tema aatekaaslaste poolt.

Ikka usume kaljukindlalt, et teadmised on püsivad, nad ei vanane ega tohi ununeda. Ega õpikutödedes tohigi kahelda. Kord ära trükitud, ei vaja nad enam tõestamist ega lähemat uurimist. Meie aga paneme imeks, et õpilased vaevlevad huvipuuduses ja rikuvad korda. Motiveerimata õpetusest (halvad hinded motivatsiooni ei soodusta) said alguse nõukogude kooli põhihädad: spikerdamine, slikerdamine, petmine, pugemine... Nii laoti aastate pikku kõlbluskriisi vundamenti, millele omakorda kerkis majanduskriisi vundament. Nüüd on meil ju ometi aeg ja õigus sellest lahti ütelda — kui tahame edasi elada.

Vaatame veel sedasama nähtust teistpidi.

Oletagem, et meil õnnestub «vana kooli» survevahenditega nõutud faktoloogia õpilastele enam-vähem sisse sööta, kui see päfuga pooleks tõepoolest õnnestub, — kas oleme siis noored inimesed õnnelikuks teinud? Elu ise näitab vastupidist — ellu minnes tuleb suur osa koolifarkust elutarviliku vastu välja vahetada (u. 80% eluks tarvilikke teadmisi hangitakse meil väljastpoolt kooli). Peale selle jääb koolist veel must mälestus oma hindehirmude ja tuupimistsüklifega. Või siis see kurblooline nähtus, et kohusetundlikust õpilasest sai «tuupija», «pugeja», «memmepoeg». Andekamad ja isepäisemad õpilased aga hankisid vaimutoitu õppe- ja koolivälisest allikatest.

Uus, tõeliselt demokraatlik elukorraldus vajab sootuks teist-

suguseid inimesi. Eesti vallad, maakonnad ja linnad ootavad tõeliselt elutarka ja -jõulist põlvkonda. Mida oodatakse sellelt põlvkonnalt? Tegutsemis- ja suhtlemisoskust, loovust ja fantaasiat, sallivust ja koostöövõimet, iseseisvust ja otsusekindlust...

Tõsi on, et ükski ühiskond pole rahul oma kooli ja ühiskonnaga. Reformialgatusi ning nende äpardunud ja poolikuid teostusi on tulnud ette kogu maailmas. Nii oli see Jaapanis, pärast kaotatud sõda ja USAs reaktsioonina venelaste esmalöögile kosmoses; nii on see enamjaolt teisteski riikides, kui ilmnevad tõrked majandusel. Ometi on hariduse areng kapitalistliku süsteemi maades läinud eduleed. Pigem **evolutsioonilisel** teel kui radikaalsete reformide tulemusel. Kool on rikastunud meetodite paljususe poolest, mis igaüks omal viisil püüab isiksuse arendamise tõhususe poole. Need uuenemised ei hakka silma koolist põgusal läbijalutamisel või esinduslikel jutuajamistel. Sest tutvustajad sageli ei taipagi, mis meie jaoks nende praktikas võiks uus olla. Kui me endi arvates midagi uut ometi oleme leidnud ja seda omakorda rakendada püüame, siis nimetame seda kõike alternatiivseks. Õigem oleks vahest nimetada edumeelseid ja tulemuslikke haridustaotlusi **avatud õpetuseks** (resp. kooliks). Seejuures tähendaks avatus **vastuvõtlikkust kõigele uuele, mis vallandab õpilase vaba arengu**.

#### **Mis iseloomustab avatud õpetust, avatud kooli?**

Avatud õpetus sündis ja on sündimas vastukaaluks õpetajakesksele õpetusele, mida iseloomustab isikupäratu tööviis, jäik ja rõõmutu kooli sisekliima, forsseeritud töötempo, verbaalne (suuline) ja eluvõõras esitus.

Anneli Lauriala annab raamatus «Kokeileva koulu» (1986) avatud õpetusele järgmise iseloomustuse.

1. Koolis on pearõhk õppimisel, mitte õpetamisel.

2. Õpilane on ainulaadne isiksus, tal on õigus kahelda, küsida ja vestelda kõigest õpetajaga ja kaaslastega.

3. Õppimine peab tuginema õppija tugevale sisemisele soovile õppida tundma ja mõistma teda ümbritsevat maailma.

4. Kõigil inimestel on vaja õnnestumiskogemust edasitegutsemiseks. Ebaõnnestumised viivad «mina»-käsitluse arendamise eitamisele ja sealtkaudu õppimistahte kadumisele. Koolis peavad kõik kogema edu ja õnnestumisi.

5. Kool peab aitama avastada ja säilitada õpilaste individuaalsust ja kujundama isiksuslikkust.

6. Õppimisel peab olema põhiraskus otsimistel, leidmistel, uurimistel, avastamistel. Õpetada tuleb tõeliste kogemuste, mitte abstraktsete teadmiste kaudu.

7. Õpilaste mõtlemisprotsessi arendamine peab olema tähtsam kui faktide päheõppimine.



8. Õpilased peavad käsitlema õppeprotsessi oma tõeliste arusaamadega ühenduses olevana.

9. Õpilased on erinevad vaimsetelt võimetelt, nagu ka füüsiliselt. Neil on oma faust, tundemaailm, mõttekäik ja seega ka erinev tööviis ja õppimisstiil. Kool peab aitama leida igaühel oma tööstiili.

10. Õpetajal tuleb olla kaaslane ja juhendaja teadmiste ja õppimise maailmas. Tal tuleb jälgida, kuidas õpilased edenevad, ja neid tuleb aidata ainult vajaduse korral.

11. Õpetaja peab aitama iga õpilasel saavutada ootuspärast olekut ning võimetekohast tulemust.

12. Õppimisvaldkonda tuleb laiendada teadmistega kultuurist ja keskkonnast, kus õpilased elavad.

13. Kool võimaldagu õppida ka teistmoodi, erineval viisil, sallides originaalsust ja leidlikkust.

14. Kool peab vastama elule, tõelisusele, kasutama «päris» esemeid ja vahendeid, elulisi situatsioone ja seisukohti.

See kõik tähendab, et õpetaja(d) peab (peavad) a) tundma iga õpilase kodu ja keskkonda, kust ta kooli tuli, arvestama iga õpilase temperamenditüüpi ja võimeid; b) olema tuttav lapse arengupsühholoogiaga ning teadma, mis on lapse arengus oluline teatud arenguetapil; c) kujutlema ka lapse ootusi ja vajadusi. Ta peab looma tingimused, et

● iga õpilast pandaks tähele ning tegeldaks temaga;

● leiaksime alati põhjust positiivse emotsionaalsuse esilekutsumiseks (esijoonest tunnustuse kaudu);

● õpilased saaksid uusi kogemusi, teadmisi, oskusi ja vilumusi hankida huvitavas ja haaravas tegevuses, rahuldada oma uudishimu ja leida uusi sotsiaalseid suhteid;

● igaühel oleks võimalus rõõmustada oma edusammude üle, saada rahuldust lõpetatud ja kordaläinud tööst;

● õpilased kogeksid nii isiklikku kui ka ühiskondlikku vastust;

● oleks võimalusi spontaanseks väljendumiseks (liikumine, laulmine, jooksmine, hüppamine, ka vilistamine, kisamine jne);

● lapse ümbrus, tema õppetarbed ja -vahendid, töökoht, ka riided oleksid ilusad ja korrastatud.

Need on vajadused, mille rahuldamist Saksa kooliuuendaja Eberhardt Skiera peab oluliseks lapse arengus jälgida.

Kuidas, milliste vahenditega, mis ajal, kelle poolt kõike seda teha, kui õppetund on nii lühike kõigi õppekavas ettenähtud teadmiste omandamiseks?

Tõepoolest, on vaja palju leidlikkust, head tahet, tõelist missioonitunnet, ka riskivalmidust, et praeguse koolikorralduse juures minna

üle avatud ja arendavale õpetamisele. Kahjuks ei õpetata arendavaid viise ja meetodeid meie õpetajaid ettevalmistavates õppeasutustes kuigi palju või üldse mitte. EHA püüab entusiastidest õpetajate abil veidikenegi seda lünka täita ja loodab, et selle kaudu hakkab tasapisi muutuma õpilaste suhtumine koolitöösse. Ehk hakkavad õpilased kogema, et

- õppida on huvitav, meeldiv ja vajalik;
- õppimine ei ole tuupimine ja vajab eelnevate kogemuste ja teadmiste rakendamist, iseseisvust, enesedistsipliini;
- ka õppima tuleb õppida;
- õpetajad on huvitavad, targad ja teotahtelised;
- koostöö kaaslastega annab paremaid tulemusi kui omaette nokitsemine;
- õppimine pakub rahuldust, võimalusi fantaasia ja loovuse arendamiseks;
- edukaks tegutsemiseks on vaja osata planeerida oma aega ja töömahtu, tunda oma võimeid.

Sellise suhtumisega jne ja hoiakutega isiksused suudavad toime tulla elus, pakkuda soodsaid tingimusi perekonnale, arendada teadust, tootmist ja tehnoloogiat ning koos sellega kogu ühiskonna elukorraldust ning räägivad kaasa «maailma majanduse ja kultuuri kontekstis».

## KIRSTI KÜBARSEPA LUULETUSI\*

### Sügisõhtu

Taevas on tume, pilvine,  
tähti ei ole.  
Puud kohisevad.  
Külm.  
Allikas vuliseb, vuliseb lakkamata.  
Metsast kostavad krabinad. Praksatab oks.  
Külm.  
Kass kräunub. Öhtu.  
Pimedus.  
Sügis.

\* Kes on **Kirsti Kübarsepp**? — ta on Saduküla põhikooli 4. klassi (nüüdseks juba 5. klassi) õpilane. «KU»le saatis luuletused tema õpetaja Juta Hirv. Arvame, et Kirsti luuletused sobivad hästi järjeks Enn Siimu kirjutisele avatud ja loovuslikust koolist. Usutavasti kuulub ka Saduküla selliste koolide hulka. Ja siis on seal teisigi Kirsti-vaimulisi lapsi, kes armastavad küll joonistada, küll igatviisi septseda — sealhulgas ka värse. — Toim.

## Kevaa

Päike vaatab aknast sisse,  
aias soojendab nartsisse.  
Kõigile ta soojust annab,  
kevadet maailma kannab.  
Kevad aegamisi sõuab,  
varsti, varsti suvi jõuab.

## Lilled

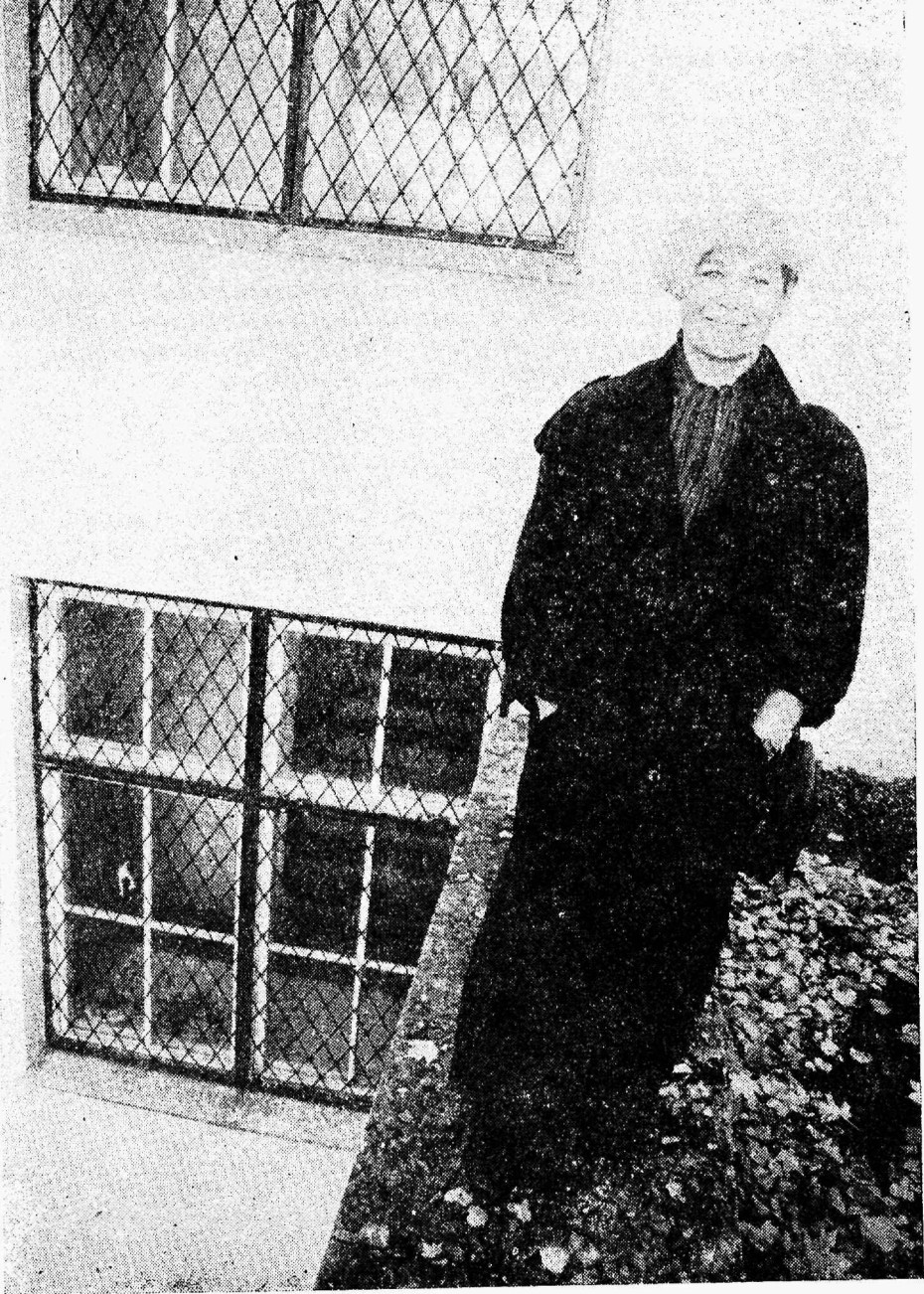
Palju lilli peenral, aasal,  
mõned võtan siit ma kaasa.  
Kulierkupud, pääsusilmad,  
kevadel on kenad ilmad.  
Suvel tõrvalilli palju,  
linnud metsas hõikvad valjult.  
Sügisel on astrid hinnas —  
leidub neid nii maal kui linnas.  
Talv maalib aknale jäälilli.

## Karjakoer

Magab nohisedes karjakoer —  
karjapäev oli palav ja pikk.  
Nüüdseks, unes, on see juba minevik.  
Küljealune soe ning kõht täis tal on.  
Vaimusilmas meenub veel  
karjas nähtud matsakas konn.

## Pulmad

Külas uhked pulmad peeti,  
paare uhkelt autos veefi.  
Uhkelt külas tantsiti  
ja ringimängu vantsiti.  
Seal oli palju neiukesti,  
hulgakaupa peiukesti!  
Need olid alles uhked pulmad!  
Kuid loomadele oldi julmad.  
Maha lehmad! Maha sead!  
Need on uhked pulmad, tead!  
Palju sööki, palju jooki  
köögist lauda kokku veefi.



(V. Luik aastal 1991. T. Tormise foto)

Tõepoolest, käesoleval õppeaastal jõudis kooli Viivi Luige — Epp Maria Kokamäe «Meie aabits ja lugemik». Ootamatu kingitus kahelt kunstiinimeselt eesti õpetajaile ja lastele.

«KU» pöördus mõne uudishimulise küsimusega autorite poole, saamaks lähemalt teada aabitsa sünniloost ja loojate autorite taotlusist. Autorid lisasid ka kolm pisiasja aabitsast — need annavad aimu tekstide laadist. Aga kõigepealt küsimused/vastused (küsimused olid ühesed mõlemale autorile).

**Viivi Luik:**

**1. Uue aabitsa teoksilolek oli minu jaoks täielik üllatus. Pealegi tegijaiks kunstiinimesed. Seepärast küsingi: kust ja kuidas tõuge tuli?**

Olen alati salaja unistanud ühe aabitsa ja lugemiku koostamisest. Kui siis Haridusministeerium selle üllatava ettepaneku tegi, oli mul tunne, nagu oleksin saatuselt suure kingituse saanud.

**2. Lähem tutvumine käsikirjaga viib arvama, et autorid on tõsiselt tööd teinud. Näiteks aabitsakirjandusega tutvumise ja vahest muuski mõttes. Olen ma õigesti arvanud!**

Imelik isegi öelda, aga see eeltöö on kestnud terve elu, sest tunnen paljusid vanemaid eesti aabitsaid lapsepõlvest peale, kuna kodus olid korralikult alles hoitud kõik mu onude-tädide kunagised aabitsad ja lugemikud alates 1910-ndatest ja lõpetades 1930-ndate aastatega. Ka vanaema möödunud sajandi lõpu kooliraamatud olid alles. See kirjavara andis mulle lapsepõlves hulga erilisi kogemusi ja elamusi. Olen need raamatud niiöelda ise läbi elanud. Lapsepõlves loetud tekstide ja nähtud piltide mõju inimese elule on palju suurem, kui üldiselt tunnistatakse.

Ka hiljem on aabitsakirjandus mulle elavat huvi pakkunud, sest aabitsad väljendavad oma aja mentaliteeti, aja vaimu isegi veel paremini kui mood ja arhitektuur. Kes tahab teada midagi eriti olemuslikku mõnest möödunud ajajärgust, see uurigu selle ajajärgu aabitsaid. Ei ole midagi paljastavamamat kui aabitsad!

Kui nüüd kõnelda tööst «Meie aabitsa ja lugemikuga», siis töö oli tõesti suur. See oli rõõmus töö, kuigi võis aru saada, et mitte kõik selle üle ühtviisi ei rõõmusta. Aga uute asjadega on see ju

ikka nii! Mul on südamest hea meel, et tänu aabitsa koostamisele/kirjutamisele viis elu mind kokku niisuguste huvitavate inimestega nagu Aino Valgma, Kai Völli, Leo Tõnisson, Kalju Leht ja mitmed teised. Peale asjalike nõuannete sain nende inimeste olemasolust elulugust ja kinnitust sellele, et eesti kool peab vastu kõigist raskustest hoolimata.

Enne töö kallale asumist uurisin läbi peaaegu kõik selle sajandi eesti aabitsad ja lugemikud, lisaks veel terve hulga uuemaid ja vanemaid soome ning rootsi aabitsaid. Raamatuvirnad olid nii suured, et muud asjad enam tупpa ei mahtunudki.

Lõppkokkuvõttes pidin ka mina (nagu paljud teised enne mind) tunnistama, et Eestis on olnud üllatavalt sügav aabitsatraditsioon ja kõrge aabitsakultuur. Ei ole tarvis midagi võõrsilt laenama minna, kõik rikkused on kodus olemas!

Eestlastele on aabits olnud hoopis rohkem kui ainult käsiraamat lugema õppimiseks. Selleks on ta fagandatud alles viimastel aastakümnetel. Kuid ka kroonulikum aabits väljendab oma aja mõtteviisi. Annab inimesele ellu kaasa just seda, mida ajajärgul ja ajajärgu kultuuril parajasti anda on. Ja häda tulevikule, mida peaks hakkama mõjutama põlvkond, kellele aabits ei ole andnud kaasa mitte midagi muud peale mehhaanilise lugemisoskuse.

### **3. Kas tekste valides/kirjutades ja pilte kavandades olid «mööduvõtuks» konkreetset lapsed või pigem kujutlused lastest?**

Proovisin aabitsa ja lugemiku tekste tuttavate laste peal. Mida «keerulisem» oli tekst täiskasvanu meelest, seda huvitavam tundus see lapsele. Sellest saingi julguse võtta raamatusse sisse raskemaid sõnu ja pikemaid tekste. Näib, et 6—7 aastastel lastel on midagi «tita»-kompleksi taolist. Kohe, kui tekst või pilt tundub «titalik», kaotab laps selle vastu huvi. Niisiis on meie aabitsa «keerulisus» sündinud elu enese nõudmisel. Katsetatud sai erinevast keskkonnast pärit lastega, kuid tulemus oli ikka enam vähem üks — nõuti raskemat ja huvitavamat lihtsa ja tavalise asemele.

Tekstid ja pildid ise on küll sündinud konkreetsetest lastest «möödu võttes». On niiõelda tõestisündinud lood. Kui küsisin, mislaadi luuletusi peaks lugemikus olema, siis tahtis enamusi lapsi vanu tuntud lastelaule. «Miks?» küsisin. «Sest et need on nii armsad ja jäävad hästi meelde,» vastas kuue-aastane tüdruk.

### **4. Kuivõrd mõjusid kaasa teoreetilised (lapsepsühholoogilised, mänguteoreetilised) kaalutlused?**

Püüdsin järgida üht vana läbiproovitud võtet — mõjutada inimest tõe ja headusega. Ilma nendeta on kõik teooriad tühjad.

**5. Senise eesti aabitsakirjandusega võrreldes on laadierinevused väga ilmsed. Kas ja kuivõrd kavatsuslikult? Kas autorid ei pelga õpetajate tagasikohkumist — neli kümnendit on nad innovaatiivsest fööst ilma olnud!**

Siin tahaksin tsiteerida üht lauset Lilian Kivi ja Milvi Rooslehe artiklist «Üldõpetusliku töö kavandamine». See lause on järgmine: «... lõplikult määrab klassi õppetöö omapära õpetaja isiksus.» Võrreldes Nõukogude Liidus üldlevinud arusaamaga õpetaja rollist, on see lähtekoht niisama uus nagu meie aabitski. Lilian Kivi ja Milvi Roosleht on sõnastanud väga täpselt selle, millest ma aabitsa autorina olen lähtunud. Kui õpetajast saab isiksus, siis saab ka «Meie aabitsast ja lugemikust» vist üsna loomulik jätk sellele, mis Eestis kunagi pooleli jäi või katki läks.

**6. Ehk küsivad õpetajad, kas me ei arva, et see aabits on siiski raske. Ja raske mitte niivõrd lapsele, kuivõrd õpetajale, kes peab õppima õpetama teist, kui seni.**

Vastaksin, et see sõltub sellest, kui palju õpetaja ennast ja lapsi usaldab.

Näiteks on kohe aabitsa alguses pikk reis läbi tähestiku. Sellel reisel kohtab laps mitmesuguseid võõraid maid ja linnu. Ei ole mõeldav, et õpetaja nõuaks esimese klassi lastelt pedantselt kõigi nende maade ja linnade nimede meeldejätmist, rääkimata nende geograafilisest asukohast. See reis läbi tähestiku olgu lõbus, mitte hirmus! Hirmsaks võib selle aga teha õpetaja, kui ta nõuab peale tähtede tundmise ka näiteks geograafia fundmist. Selle aabitsa kätte võtmisel tuleb mõista, et õpetamise eesmärk ei ole teha lapsest liikuvat entsüklopeediat ega elavat kompuutrit, vaid mõtleb, uudishimulik, algatusvõimeline olend. Las ta kujutleb salapäraseid paiku, mille nimed on Ölandi saar või Berliin. Varsti saab talle nagunii selgeks, kus need asuvad ja kui palju seal elanikke on. Kuid siis on tal nendesse oma isiklik suhe, ta on neid korra juba aabitsas kohanud.

**7. Mida ütlevad autorid «KU» lugejaile, arvestades, suur osa neist on uue aabitsa pruukijad!**

Soovin kannatlikkust, rõõmsat meelt ja eneseusaldust! Ei maksa karta, et lapsed uuest aabitsast lugema ei õpi. Õpivad küll! Iga terve laps õpib lugema, kuigi igaühaga toimub see natuke erinevalt. Ei tohi aga unustada, et lugema õppimine ei ole eesmärk omaette. See on ainult üks iseenesestmõistetav abivahend inimeseksolemise teel.



(Foto: E.-M. Kokamägi tütarde Anni ja Liisu ning poeg Johannesega.  
V. Salupuu foto.)

1. Aabitsatagemise mõte mõlkus juba ammu peas. Ehk juba siis, kui mu esimene laps kooli läks. Aga konkreetne tellimus tuli Eesti Haridusministeeriumilt 1991. aastal. Tõuke selleks tööks andis eesti vanasõna «kus viga näed laita, seal tule ja aita». Lapsed nurisesid algkoolilugemike ja aabitsate titalikkuse ja igavuse üle ja tundus, et midagi peab selle nurina vastu ette võtma.
2. Minule oli vanade aabitsatega tutvumisest veel tähtsam tutvumine proua Aino Valgmaga. Tema elurõõm ja heasoovlikkus andis meile Viivi Luigega palju jõudu ja julgust selle suure töö tegemiseks. Aino Valgma aitas meid oma olemasoluga, kuid saime ka tema käest abimaterjali töö tegemiseks.
3. Eeskujuks on minu oma pere, kus on lapsed Liisu, Anni ja Johannes.
4. Olen tahtnud olla võimalikult lapselähedane, suhtuda tõsiselt ja aupaklikult lapsesse. Ei ole tahtnud maailma idealiseerida, küll aga olen tahtnud tuua esile elu positiivseid külgi.



5.—6. Arvan, et see meie raamat on nii lihtne ja nii keeruline nagu on elu. Kõik ei pruugi ju ka eluga toime tulla ja nii mõnedki kohkuvad selle ees tagasi. Kutsumusega õpetajat see raamat küll kohutada ei tohiks, sest see annab ju õpetajale palju vabamad käed. Oieti oleme lootnud, et õpetajast saab meie raamatu kaasautor. Kõik lood ja pildid on vaid teetots, mis on kätte näidatud, kuid võimalusi eesmärgini jõudmiseks on erinevaid ja kõik on õiged seni, kuni õpetaja ja õpilane lähevad sõbralikult teineteist usaldades edasi. See raamat juhib laste mõtted sellele, et kõik, mida me ümbritsevas maailmas näeme ja läbi elame, on omavahel seotud.

Selle raamatuga töötades võiksid õpetajad ennast tunda vabade ja loovate isiksustena. Loodan väga, et ka Eestis võivad õpetaja ja õpilane jälle headeks sõpradeks saada. Loodan ka, et lapsed hakkavad huviga ootama kooliminekut ja homset koolipäeva, kus nad jälle kohtuvad oma armsa õpetajaga, kes oskab vastata nii paljudele küsimustele, mida enam ei häbeneta, vaid julgelt esitakse.

## **Kolm pala uuest aabitsast**

### **Johannese kodu**

Kui Johannes jookseb õuest tuppa ja ukse kinni paneb, siis on ta oma kodus. Ükski kuri koer ega võõras suur poiss ei saa talle siia järele tulla. Tubades on igasugused kodu asjad.

Johannesel on ema, isa ja kaks õde — Liisu ja Anni. See on ka nende kodu. Ka nendele ei saa siia ükski kuri olevus järele tulla. Kõik, kes kodus on, need on omad. Omad armastavad üksteist, seda on kodus kõigest tunda. Isegi kui Liisu ja Anni mossitavad, on nad ikkagi omad. Ka siis, kui ema pahandab, on ta oma. Ka siis, kui isa kurjaks saab, on ta oma.

### **Mis Johannes linnas kuulis**

Johannes ja ema läksid kesklinnas Raekoja Platsi äärde jäätist ostma. «Ostame Annile ja Liisule õige ka ühe suure portsu», palus Johannes. «Ah, ei osta! Läheb kõik lödiks enne, kui me koju tagasi jõuame», ütles ema.

Kui Johannes oma jäätise ära sõi, siis läks ta tuju heaks ja ta naeris, suu kõrvuni. Üks mees läks mööda ja ütles: «Vaata aga vaata, viimati tuleb sellest poisist veel president!»

Koduteel nurus Johannes: «Ema, ütle veel üks kord, mis see mees ütles!» Aga ema vastas: «Nüüd sa pead küll kirjutamise selgeks õppima, mis president sust muidu saab!»

## Midrilinumäng

Anni ja Liisu olid suure Tiiu sünnipäeval. Suur Tiiu sai üheksa-aastaseks. Tüdrukud hakkasid mängima üht vanaaegset mängu. Mängu nimi oli «Midrilinumäng». Seda mängiti nii: kõik tüdrukud võtsid käest kinni ja käisid ringis ümber suure Tiiu. Suur Tiiu oli midrilind. Tüdrukud laulsid:

«Meil oli, meil oli üks midrilind  
meie proua, meie proua rohuaias.  
Seal tegi tema, seal tegi tema palju paha:  
ära söi tema, ära söi tema karusmarjad,  
peterselli-, peterselli-, peedijuured.  
Kel püssid, kel püssid, püüdku teda kinni,  
kel võrgud, kel võrgud, võtku teda kinnil!»

Siis tõstsid tüdrukud käed üles ja Liisu hakkas suurt Tiiut taga ajama, kuid Tiiu lipsas eest ära. Liisu komistas ja kukkus Annile selga. Anni komistas ja kukkus Liinale selga, aga Liina komistas ja kukkus Triinule selga. Kõik tüdrukud kukkusid pikali ja siputasid põrandal. Ainult suur Tiiu üksi jäigi püsti.

## Andry Ervald

### MAALIV KIRJUTAMINE — MIS SEE ON!

Alustan puhtsüdamlikust ülestunnistusest. See puudutab mu esimest suurt negatiivset koolielamust. Nimelt mäletan hästi, kui sain esimest korda tunnistuse. Tunnistus oli muide päris ilus — enamus viied. Nende hulgas oli aga kaks nelja — kirjatehnika ja kehaline kasvatus. (Praegu tundub mulle, et see paar polnud juhuslik.) Kirjatehnika neli oli mulle tõeline šokk. Ma ju tõepoolest püüdsin kenasti kirjutada, keeleots väljas ja käsi krampis. Edaspidi ma lausa jälestasin kirjatehnikat.

Nüüd olen mina hindaja ja hinnete saajad umbes sama vanad kui mina oma esimese koolišoki aegu. Kuidas siis neil läheb? Kas nemad on oma šoki juba kätte saanud?

Tundub, et nad on pääsenud, küll aga ei jäänud järjekordsest ehmatuses ilma ma ise. Nimelt tunnistas ühé mu kasvandiku ema, et tema poeg kuulutas kirjutamise kõige meeldivamaks asjaks koolis!? See tundus talle uskumatu ja arusaamatu. Mulle kah. Mõni päev hiljem deklareeris üks teine poiss valjuhäälselt lausa tänava peal, et tema ainus ja vankumatu soov on iga päev koolis matemaatika ja kirjatehnikaga tegelda.

Pea kõigi Muusikamaja õpilaste kiindumus kirjutamisse sundis mind juurdlema, miks see kirjutamine neile ikkagi nii meeltmööda on.

Suutsin leida vaid ühe põhjuse — lapsed õpivad kirjutama teistsuguse meetoodika järgi. Seda võib nimetada maalivaks kirjutamiseks, laulvaks kirjutamiseks või veel kolmandat moodi. Heal lapsel on mitu nime, peasi, et laps ise tõesti hea on. Aga mis nägu see hea laps on? Seda on juba raskem ära seletada.

Põhimõtteliselt on tegemist tavalisest erineva kirjutama õpetamise meetoodikaga. Meie haridussüsteemi jõudis see kena asi läbi ühe nõukogude eksperimentaalpedagoogika suuna («Akvaarium»). Samamoodi töötavad lapsed ja nende õpetajad Steinerikoolides ja küllap veel mujalgi. Selle artikli mõte ei ole välja selgitada, kust on meetoodika pärit ja kes on selle autor. Katsuksin asjast huvitatuile ja sealhulgas ka enesele selgitada, kuidas maaliva kirjutamise õppimine ja õpetamine tegelikkuses toimub.

Alustame sellest, et kirjutama ja lugema võib õppida mitut moodi. Tuletagem meelde vana ja küünilist eeslit liahit, karupoeg Puhhi sõpra. Tema ladus kolm roigast üksteise peale, nii et tekkis A-täht, ning põrnitses seda kaua ja sügavmõtteliselt. Oma õpingutes see tubli loom kahjuks kaugemale ei jõudnudki, aga ma ei pea selles süüdlaseks liahi meetoodikat. Võib isegi olla, et see mõnest teisest kavalam oli.

Küllap aga tulefas liah meelde paljusid koolipoisse ja tüdrukuid, kes samuti mingil põhjusel kirjakunstis edasi ei jõua. Põhjusel võivad olla küllalt erinevad, aga usun, et üks joon on kõigil ühine: pärast esimese uudishimu rahuldamist algab enamasti vaevanõudev ja tüütu tegevus, mis ei too tegijaile rõõmu ega kanna kauneid vilju.

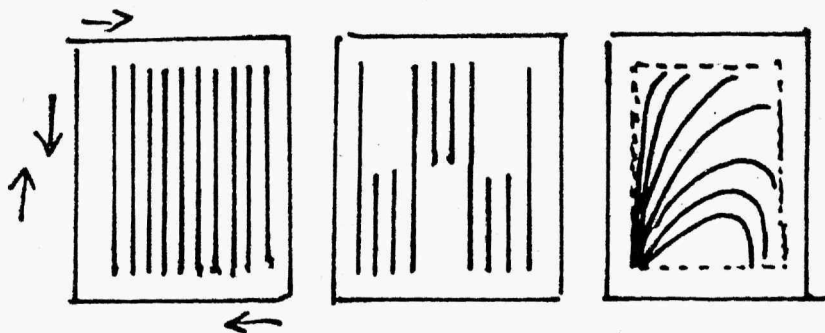
Tavaliselt tähendab kirjutama õppimine peaaegu täielikult kuiva trenni. Mul on oma kooliajast küll niisugused mälestused. Kirjutamise ajal tuli väga pikka aega olla fäitsa vait, liikumatu ja hästi hoolikas. Loomulik ja elurõõmus lapsuke aga kaotab sellises režiimis oma loomulikkuse ja elurõõmu momentaalselt. Alklassi-ealine teeb ju enamasti kõike kogu oma olemusega. Ta on võrreldav väga hea orgaanilise näitlejaga. Situatsioonis, kus ta peab ja saab end ainult osaliselt kasutada, tunneb ta end ebamugavalt.

Teisalt tundub mulle, et lapsed ei mõista kriipsukeste tõmbamise mõtet — kolm rida ühtepidi ja siis kolm rida teistpidi. Juba teise rea keskel väsib ta käsi ära ja kriipsude asemel tulevad mingid kõverikud, mis õpetajat sugugi ei rõõmusta.

Maaliva kirjutamise meetoodika saab neist raskustest üle üsna kavalal moel. Kõik algab lihtsalt n. ö. sehkendamisest, isegi lausa sodimisest. See on ka lapsukelele väga meeldiv ja mõnupakkuv

tegevus. Enamik lapsi, kes hakkavad kirjutamist õppima, ei oska tõmmata korrektseid jooni. Ühe korraliku sotapotaga saab aga igaüks hakkama. Tööd alustatakse sellest, et last õpetatakse juhtima oma kätt ja käe abil joont just sinna, kuhu tarvis.

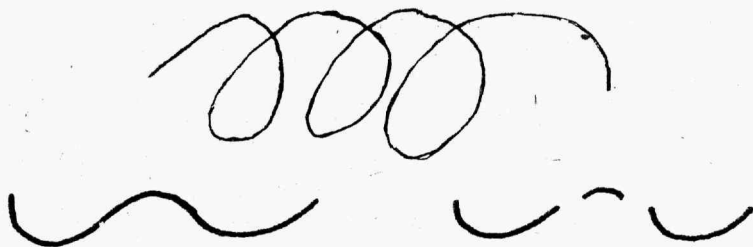
Selleks sobivad igasugused kriipsuveedamismängud. Kõigepealt joonistatakse näiteks otse taevast alla sadavat vihma. Sadu võib olla hõredam või tihedam — sellest sõltub vihmapiisku kujutavate kriipsukeste pikkus. Seejärel kujutatakse vihmasadu nõrga tuulega, siis tugevama tuulega, lõpuks vihma koos meeletu tormiga. Tõmmatavate kriipsude kaldenurk on alati erinev. Tegevusele lisandub ilmingimata hääl, samuti võib enne või pärast joonistamist selle vihmajärgi läbi mängida (vt. joon. 1).



Joon. 1

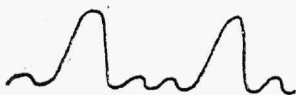
Sedamoodi töötades õpib laps esiteks samuti kriipse tõmbama, kuid peale käe töötavad ka tema teised meeleorganid. Kõige tähtsam on aga see, et kogu tegevus on tegijale meeldiv ja pakub lõbu, mis omakorda loob soovi edasiseks tööks.

Kriipsude ehk õigemini sirgjoonte tegemiseks on õpetaja arsenalis veel õige mitmeid mängu. «Kalamehe mäng» või «Korvpall paberil» näiteks. Lapsed ise suudavad neid samuti hulganisti välja mõelda. Kirjakunsti teise aluskivi — kõverjoone — käffesaamiseks on samuti omad osaliselt analoogsed vahendid (vt. joon. 2).



Joon. 2

Kui sirgete ja kõverate joonte tõmbamine enam-vähem käes on, algab teine etapp. Nimetaksin seda mustriperioodiks. Selle käigus hakatakse paberile vedama pikki korduvate elementidega jooni (vt. joon. 3).



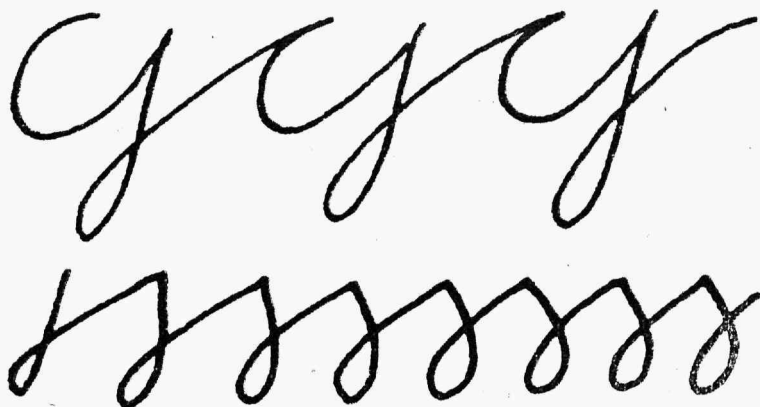
Joon. 3

Seda tehakse taas koos mingi kas õpetaja poolt pakutud või omaleiutatud rütmisalmi või lauluga. Nii saavad üheaegselt töötada silm, käsi, kõrv ja kõri. See väga tore emotsioone pakkuv tegevus annab lisaks õige pea ka esteetiliselt nauditavaid tulemusi. Kirjakunsti seisukohalt on aga tähtis, et need mustrid (nagu kriipsumänge, on neid lõputa arv) peidavad endas elemente eri tähtedest. Vähegi tähelepanelik vaatleja märkab, et esimeses reas on peidus g-tähe konks, teises reas on praktiliselt olemas suur A (vt. joon. 5). Huvi korral võib näiteks iseseisvalt uurida, milliste tähtede elemendid on peidus mustris joonisel 4. Neid on muide õige mitu.



Joon. 4

Steinerikoolis kestab faoline mustriperiood terve teise klassi. «Akvaariumi» järgi töötades läbitakse see etapp veidi kiiremini. Tegelikult tuleb anda igale tegijale võimalus harjutada asja nii kaua, kuni see kindlalt käes. Lisaks kaunile ja kindlale käekirjale tekib ka oskus valida oma kirja jaoks ruumiliselt õige paigutus (erinevalt favametoodikast töötavad õpilased puhtal, ilma jooneta paberilehel), võime seostada hääle ja käe koostööd, mis omakorda on mitteanalüütilise õigekirjaoskuse tekke aluseks, jne.



Joon. 5

Kui laps oma kätt juba kenasti juhtida oskab, leidub taas seeria mängulisi tegevusi, kuidas mustri juurest üksikute kirjatähtede juurde asuda. See on aga juba omaette teema. Lõpetuseks püüaksin ära arvata, miks sellist kirjutamaõppimist siiski õigeks ja heaks ei peeta. Kõigepealt loomulikult seetõttu, et tavaarusaamade järgi peab õppimine olema tõsine ja vaevarahke töö. Kui õppimine ei toimu haudvaikusel ja vastavalt õpetaja käsklustele, pole asi ikka päris õige. Teiseks muutuvad ka lapsevanemad murelikuks, kes samuti ei pea sellist tööd õppimiseks. Kolmandaks ei võimalda antud metoodika lähenemist ä la: «No nii, täna õpime ära U-tähe kirjutamise. Ja enne keegi koju ei lähe, kui U-täht selge!» Seega pole näha kohest tagajärge. Niimoodi töötades peab õpetajal olema piisavalt usku enesesse ja oma üritusse; ta peab olema veendunud, et töö, mida lapsed teevad, on mõttekas ja tulemuslik. Esimesega on lood iga pedagoogi puhul erinevad, teise puhul teeb asja raskemaks see, et tulemusi saab näha tõepoolest alles hulga aja pärast. Samas on kõik teadaolevad õpetajad, kes sel moel lapsi kirjutama õpetavad, oma töö üle rõõmsad ja isegi enesega rahul.

Loomulikult ei tasu siinset kirjatükki võtta kui põhjalikku ja lõplikku ülevaadet antud metoodikast. Pigem on see Muusikamaja poisteklassi jõmmide teise kooliaasta töö lühike kirjeldus. Tüdrukutel oli mõnigi asi teistmoodi, nad arenesid poistest kiiremini ja kaugemale. Peale selle olen ma sügavalt veendunud, et on asju, mida jutus ega kirjas edasi anda ei ole võimalik. Selliseid asju tasub ise teha.

Vanalinna Muusikamaja metoodikakogumikust  
«Artes» II, 1989, lk. 43—48.

### Salakiri

Tere, väike pojakene,  
mina mõtlen sinu pääle.  
Sul on palju pahandusi,  
ära mõtle nende pääle.

Pahanduste pääle maias  
mait on kass, kes luurab aias:  
hiilib tasakesi,  
otsib linnupesi,  
väikseid pojakesi  
pintslu pistal!

### Ülle Kirss

#### ÕPETAJA TÖÖ JA HÄÄL (ÕPETAJA HÄÄLEHOID)

Professionaalne kõnelemine asetab häälele suuri nõudmisi. Hääl peaks olema alati heas korras, haiguste puhul on aga tähtis selle kiire taastumine.

Häälega töötajatele on sama vajalik erialane abi nina-kurgu ja kõrvaarstidelt, foniaatritelt\* ning kõneteraapeutidelt (fonopeedidelt) kui sportlastele spordiarstidelt ja ortopeedidelt.

Inimhääel on midagi enam kui mehhaaniline või akustiline nähtus. Ta on isiksuse peegel, psüühika, emotsioonide ja ka tervisliku seisundi näitaja.

Inimesel ei ole üksainus hääleorgan — hääel tekib mitmete organsüsteemide koostööna. Hääletekke süsteemi inimesel võib tinglikult jaotada järgmiselt:

- 1) häält aktiveeriv õhuvool (hingamiseliinid);
- 2) hääle generaator (kõri koos häälepaeltega), mis põhjustab õhuvõnkeid ning tekitab tooni;
- 3) hääle resonaatorid (keel, suuõõs, nina- ja kõrvakoopad);
- 4) kontrolliv ja koordineeriv süsteem (kesk- ja perifeerne närvisüsteem).

Et hääel oleks talle omase kõrguse, tugevuse ja ilmekusega, peavad kõik need eriskeemid töötama hästi.

Kaunil häälel peaks olema meeldiv kvaliteet, muusikaline kõla ja selleks ei tohiks esineda mürasid.

\* Arst, kes tegeleb häälehäirete ravimisega.

Hääle kõrgus peaks vastama kõneleja vanusele ja soole. Näiteks häälemurdeas noormehe hääl võib olla liiga kõrge, meessuguharmoonie tarvitava naise hääl muutub aga madalaks. Hääl ei tohiks olla nõrk, jõuetu ega kuulajatele ebameeldivalt valju.

Häält peaks saama varieerida, st. muuta selle kõrgust ja tugevust vastavalt kõne emotsionaalsusele ja tähendusele. Hääle ebameeldiv toon võib häirida kuulajaid nii, et on raske keskenduda kõne mõttele ja sisule.

Häälehäiretest võib rääkida siis, kui hääle normaalne tämber on muutunud. Samas on häälehäire suhteline mõiste — halvasti magatud öö võib muuta ooperilaulja töövõimefuks, mõne muu ameti puhul vaevalt keegi märkab oma häälemuutust.

Õpetaja häälehäire annab end tavaliselt tunda hääle käheduse ja jõuetusena.

Üks tavaline foniaatriline patsient peab ennast asendamatuks ja ei soovi jääda haiguslehele kõripõletiku korral, sealjuures kasutab häält haigena palju ja ebaratsionaalselt ning tihti mürarikkas töökeskonnas. Tagajärjeks on enamasti funktsionaalne häälehäire, millele omakorda lisandub psüühiline pinge koos hirmuga kaotada hääl ja nii ka töö. Siis püütakse hääle tekitamiseks kasutada suuremat lihasjõudu, mis omakorda võib kaasa tuua teiseseid orgaanilisi muutusi kõris.

Niisugusel puhul tekib häälepaela serva paksenemine või nn. «lauljanupukene». Selliste haiguste konservatiivne ravi vältab kuid. Sageli tuleb ette võtta ka operatsioon nende paksendite eemaldamiseks.

Teiseks tüüpiliseks näiteks võiks tuua enamasti juhtival ametikohal oleva isiku, kellel on suur tööpinge, palju ja kõvahäälselt rääkimist, eriti telefoniga. Sel juhul tekib sageli hüperkineetiline e. pingestatud häälekasutus. Olukorda võib komplitseerida ka põletik, mis kaasneb sageli väära häälekasutusega. Tihti võib veel liituda ärrituskõha ehk soov pidevalt «häält puhtaks kõhatada».

Kõige sagedamini on häälehäireid lasteaiakasvatajatel, seejärel algklasside õpetajatel, vähem keskkooli ja kõrgkooli õppejõududel. Häälehäireid esineb rohkem naistel kui meestel.

Enam häälehäireid on üle 5-aastase tööstaažiga õpetajatel. Hääle rohkete kasutamine muudab selle häiretele vastuvõtlikumaks. Suur tähendus on ka vastava häälekoolituse puudumisel ja häälele püstitatavatel lisanõuetel (näiteks kõne ja laulu vaheldumine) ning kõnelemise keskkonnal, akustikal, õhu niiskusel ja tolmususel. Akustiliselt kõige halvem on kõnelemine vabas õhus, kus tuleb palju rääkida võimlemisõpetajatel ja treeneritel. Kui häälelained pole kusagilt peegelduda, kõrgendatakse häält ja hääleorganid väsivad ja pingutuvad kergemini. Seepärast mängib tähtsat rolli



klassi- ja õpperuumide akustika. Üheks suuremaks riskiteguriks häälehäirete tekkele on keskkonna müra. Vaikses ruumis on häälekõvadus umbes 50 dB kõnelejust ühe meetri kaugusel. Kui ümbuskonna müratase tõuseb 10 dB võrra, siis kõrgendab kõneleja tahtmatult 3 dB võrra oma häält. Klassiruumides on taustmüra umbes 40 dB, õpetaja hääletugevus 60—80 dB.

Häälekasutuselt eriti rasketes tingimustes töötavad aga lasteaiakasvatajad. Neil tuleb rääkimisega vaheldumisi ka laulda, samas on neil tavaliselt ebapiisav häälekoolitus. Lasteaias on taustmüra suur, tihti 85—90 dB. Hääletöö teeb veel raskeks tööruumide tolmu ja kuiv õhk. Patsientidel, kes töötavad mürarikkas keskkonnas, kus õhus on keemilisi ärritajaid või tolmu, näeb tihti «häälepaelanupukesi», polüüpe ja ka kroonilist kõripõletikku.

Tuleb lisada, et inimeste hääl ei talu koormust ja väsimust erinevalt. Selleks tuleks juba vastavat ametit õppides mõelda häälele. Häälehäirete ennetamiseks on tähtis häälekoolitus: kõnetehnika ja ratsionaalne häälekasutus. Sama kehtib ka häälega töötajate kohta.

Suurt hoolt ja tähelepanu tuleb pöörata kõripõletike ja ülemiste hingamisteede haiguste ravile. Kõripõletiku korral tuleks vähemalt 3 päeva pidada häälepuhkust koos vastava raviga.

Kui õpetajal on tekkinud häälehäired, peaks ta pöörduma nina-kõrva-kurguarsti või foniaatri poole, kes paneb diagnoosi ja määrab ravi. Peaks lisama, et häälehäire põhjustajaks pole alati tavaline kõripõletik.

Nagu eelpool öeldud, on sageli tegemist hoopis funktsionaalsete häälehäiretega, kus kõrisse vaadates ei pruugigi suuri orgaanilisi muutusi märgata. Samas on tegemist mõningase häälepaelte sulgumisdefektiga, aga hääle kvaliteet on väga muutunud. Nii-sugusel puhul on vajalik ravivõtte hääleteraapia e. fonopeedia.

Meil Eestis pole see aga kahjuks kõigile kättesaadav. Põhja-Eesti ainuke täiskasvanute hääle rehabilitatsiooniga tegelev logopeed töötab Tallinna Vabariikliku Haigla konsultatiivses polikliinikus.

Hääleteraapia parandab häälekasutust ja taastab rutem töövõime.

Siinjuures annaksin mõned praktilised näpunäited õpetajatele häälehügieenist.

1. Hoiduge häält kõrgendamast, hüüdmisest ja valjuhäälselt naermisest.

2. Kõhige «häält puhtaks» või aevastage, kui selleks on tõeline vajadus, tehke seda aga õrnalt ja vaikselt. Hääle «puhtaks kõhimine» on tihti halvaks harjumuseks. Soovitav on teha seda hääletult või artikuleerides.

3. Ärge tehke ebaloomulikke või naljakaid hääli.

4. Hoiduge kõnelemisest mürarikastes paikades — töötavate masinate läheduses, kuulates valju muusikat või kasutades juuksefööni.

5. Hoiduge kõnelemisest transpordivahendites, bussis, trammis või suurel kiirusel sõitvas autos.

6. Hoiduge rääkimisest kui põete ülemiste hingamisteede ägedaid haigusi.

Nohu korral ei maksaks laulda, osaleda näidendites, pidada kõnesid.

7. Rääkige adekvaatse tugevusega ja häälekõrgusega ning normaalse kiirusega.

8. Kõneldes hoidke oma pea otse. Ärge pingutage näo-, kaela- ja õlalihaseid.

9. Tööruumides peaks olema küllaldane temperatuur ja õhuniiskus. Külma ilmaga hoiduge hingamast läbi lahtise suu.

10. Hoidke oma tervist. Võimelge regulaarselt. Ei tohiks suitsetada. Hoidke eemale umbsetest ja tolmustest ruumidest.

11. Juhul, kui kasutate regulaarselt ravimeid, veenduge, et neil poleks kõrvaltoimeid hääleaparaadile. Näiteks rasestumisvastased tabletid, naistel üleminekuea häirete korral kasutatavad meeshormoonpreparaadid.

12. Kõneldes istuge ruumi keskele, et oleksite kergesti kuuldav kõigile ning ei peaks väga valjult rääkima.

13. Rääkige vaid siis, kui teised on ruumis täiesti vaikselt.

14. Suuremates õpperuumides või audifooriumides kasutage kui võimalik mikrofoni.

# Mujalt maailmast

Meri-Liis Laherand

## ERIK ERIKSONI PSÜHHOSOTSIAALSE ARENGU TEOORIA

Erik Homburger **Erikson** on Freudi psühhoanalüütilise teooria mõjukamaid edasiarendajaid nn. e g o -psühholoogia liinis.

Eriksoni mudel erineb Freudi omast mitmes olulises punktis. Erikson pidas instinktiivsete jõudude osa isiksuse arengus väiksemaks ja sotsiaalse kogemuse osa suuremaks kui Freud — sellest ka tema «psühhosotsiaalsus», vastukaaluks Freudi «psühhoseksuaalsusele».

Freud «avastas» ja rõhutas varase lapsepõlve määravat osa isiksuse edasises arengus. Erikson respektueeris seda avastust ning Freudi teooria neli esimest arengustaadiumi sobivad ka Eriksoni mudelisse. Isiksuse küpsemise otsustava perioodi nihutab Erikson varasest lapsepõlvest noorukiikka, ning kui Freudi isiksuse arengu staadiumid lõpevad täiskasvanuks saamisega, siis Eriksonil käivad need läbi kogu inimese elu. Kui Freudi arvates on neuroosid varase lapsea probleemide tagajärg, siis Erikson usub, et neuroosid võivad areneda inimesel igas staadiumis. (Ewen 1980, 216—245; Schell, Hall 1979, 35—42; Hopkins 1983, 74—77). Isiksuse arengu staadiumid võrdlevalt Freudil ja Eriksonil on esitatud järgmises tabelis (Hetherington, Ross 1986, 12):

Vanus	Freud	Erikson
0—1	oraalne (suukaudne)	põhiusaldus või -usaldamatus
1—2	anaalne (pära- ku kuuluv)	autonoomia või häbi, kahtlus
3—5	fallose e. Oidipuse	initsiatiiv või süütunne
6—12	latentne (varjatud)	föökus või alaväärsus
12—18	genitaalne (sugu- elunditega seotud)	identsus või rolliline segadus
noorem täis- kasvanu-iga		intsiimsus või isolatsioon
täiskasvanu- iga		loovus või stagnatsioon
küps iga		e g o -terviklikkus või meeleheide, lootusetus

Erikson samastab isiksuse arengu ja ego-identsuse arengu, kuid eristab isiklikku identsust (personal identity) ego-identsusest (ego identify). Isikliku identsuse tunne põhineb ühelt poolt iseendaga samasuse tundel (perception of the selfsameness) ja iseenda püsivuse tajumisel nii ajas kui ruumis, teiselt poolt selle tajumisel, et ka teised seda tunnustavad. Ego-identsus puudutab aga enam kui üksnes eksisteerimise **fakti**, see peegeldab eksisteerimise **kvaliteeti**. Ego-identsus tähendab seda, et isik on teadlik nendest meetoditest, mis muudavad tema ego tervikuks, et ta tunnetab nende meetodite püsivust ja isikupära. See tähendab oma **individuaalse stiili** äratundmist ning teadmist, et seda stiili tunnustavad ka **talle olulised inimesed** (Erikson 1968, 50).

Eriksoni järgi on identsuse igal arenguastmel domineeriv teema või ülesanne, mille lahendus võib õnnestuda või ebaõnnestuda. Imikueas näiteks tähendab positiivne arengukäik **põhiusalduse**, negatiivne aga **põhiusaldamatuse** väljakujunemist. Dominantprobleemiga seotud psüühiline pinge kasvab senikaua, kuni indiviid on jõudnud mingi lahenduseni. Seda pinget või kriisi võidakse kogeda väga ebameeldiva psüühilise seisundina, kuid Erikson ei näe selles katastroofi. Vastupidi, see on otsustav pöördepunkt, kust areng suundub ühelt teelt teisele, periood, mida iseloomustavad suurenenud tundlikkus ja potentsiaal. Igast järjekordsest kriisist väljatulnu tunneb üha selgemat sisemist ühtsust ning usub üha enam, et suudab «hästi hakkama saada» («to do well»). Mis on «hästi», sõltub isiksuse enda ja talle oluliste inimeste tõekspidamistest; «hästi» on kultuuriliselt suhteline. (Erikson 1968, 92—96.)

Arengusaavutusi, milleni erinevates staadiumides jõutakse, nimetab Erikson psühhosotsiaalse adaptatsiooni sammudeks, psühhosotsiaalse jõu komponentideks (nt. Erikson 1963, 262) ja vaimse vitaalsuse eeldusteks (Erikson 1968, 96). Terve, vitaalne isiksus ei ole lapsele sündides kaasa antud kingitus. Erikson rõhutab arengu **epigeneetilist printsiipi**: arengus tekib esialgu üldplaan ja sellest üksikud osad, kusjuures igaühel neist on oma valitsemine, aga ühtlasi ka suurima haavatavuse periood. «Terve» täiskasvanud isiksuse puhul funktsioneerivad kõik osad harmoonilise tervikuna. Sellise isiksuse kirjeldamisel kasutab Erikson Marie Jahoda definitsiooni: terve isiksus valdab aktiivselt oma ümbrust, talle on omane isiksuse ühtsus, terviklikkus ning ta on võimeline iseennast ja maailma õigesti tajuma. Kõik need kriteeriumid on seotud lapse kognitiivse ja sotsiaalse arenguga. (Erikson 1968, 92.)

## Imikuiga ja vastastikune tunnustamine

Isiksuse vitaalsuse kõige fundamentaalsem eeldus on **põhiusalduse tunne** (a sense of basic trust) — kõikehõlmav suhtumine iseendasse ja maailma, mis on tekkinud esimese eluaasta kogemuste põhjal. Põhiusalduse väljakujunemises on otsustav osa imiku ja tema ema (hooldaja) suhtel. Ema tundlik reageerimine lapse vajadustele soodustab usaldusliku suhtumise väljakujunemist kogu maailmasse, sh. ka iseendasse. Kui lapse hoolduses on olnud puudujääke, võib esimese arenguülesande täitmine ebaõnnestuda ning kujuneda põhiusaldamatus (basic mistrust). Täiskasvanueas võib see väljenduda — iseenda või teistega tülis olles — täieliku endassesulgumisena; raskematel juhtudel isegi psühhootiliste seisunditena, mispuhul keeldutakse igasugusest selfskonnast, aga ka toidust ja mugavustest.

Psühhoanalüüsis nimetatakse lapse esimest arengustaadiumi **oraalseks**. Ent lisaks toidu vastuvõtmisele **suu kaudu** on laps sel perioodil vastuvõtlik ka muus mõttes. Silmade kaudu «imeb» ta endasse visuaalset maailma. Kõigi meeltga «võtab» ta «vastu» ka heaolutunnet. Seepärast võime rääkida **vastuvõtmis-staadiumist** (incorporative stage): laps võtab vastu seda, mida talle pakutakse. Laps ei vaja mitte üksnes toitu, vaid ka sensoorseid stiimuleid. Kui talle seda ei võimaldata, võib vastuvõtuvalmidus oluliselt häiritud saada — kuni difuusse kaitseseisundi või letargiani.

Väga tundlikel indiviididel, samuti neil, kelle varajast frustratsioon edasine elu ei ole kompenseerinud, võivad varase ea vastastikuste suhete puudujäägid põhjustada hilisemat häiritud suhtumist maailmasse üldse ja neile olulistesse inimestesse eriti. Vastastikused suhted aga ei sõltu ainult suu kaudu saadud rahuldusest, vaid rahuldusest, mis saadakse teistegi retseptorite kaudu. Nagu näiteks mõnutunne sülesolemise ja kiigutamise, soojustunne, beebile naeratamine, temaga rääkimine jne. Sellise «horisontaalse» (so. samal arengustaadiumil pakutava) kompensatsiooni kõrval pakub edasine elu muidki kompensatsioonivõimalusi (nn. longituudkompensatsioon).

Oraalse staadiumi teises järgus õpib laps naudingutunnet juba aktiivsemalt saama hammastega närides. Silmad õpivad objekte fookusse võtma, «püüdma» ja jälgima; kõrvad õpivad olulisi helisid eristama, neid kindlaks määrama; käed õpivad haarama jne. Kõigi nende oskuste ja üksikvõimete areng ja ilmnemine on erialakirjanduses hästi dokumenteeritud. Eriksoni huvitab rohkem see areng, mis puudutab üldist lähenemist maailmale. Tema arvates väljendub oraalse staadiumi teises järgus interpersonaalne suhtle-

mine asjade **võtmise** ja neist **kinnihoidmise** sotsiaalse modaalsu-  
sena. Kriisile oraalsete staadiumi teises järgus on raske hinnangu-  
anda ja seda on raske märgata. See näib koosnevat kolme arengu-  
liini üheaegsest esinemisest: (1) tugevnenud tung vastu võtta,  
omastada ja aktiivsemalt jälgida, hammaste tuleku ebamugavu-  
sega seotud pinge ja teised oraalsete mehhanismiga seotud muu-  
tused; (2) imiku suurenev teadlikkus iseendast kui omaette eri-  
isikust ja (3) ema järkjärguline kaugenemine seoses toimetustega,  
millest ta raseduse hilisjärgus ja imiku eest hoolitsemise tõttu oli  
pidanud eemal olema. See tähendab ka tagasipöördumist abielu-  
intiimsuse juurde ning võimalik, et ka uut rasedust. Need ilma-  
jäämis- ja eemaldumiskogemused võivad soodustada põhiusalda-  
matuse kujunemist juhul, kui põhiusaldusel ei õnnestu ennast  
maksma panna ja säilitada. Usalduse väljakujunemine lapsel on  
tihedalt seotud ema usaldusega iseenda suhtes.

Kõige varasem ja vähem diferentseeritud «identsustunne» on  
seega ema ja imiku vastastikuste suhete, usalduse ja tunnustamise  
peegeldus. See kogemus on aluseks edasisele armastus- ja  
vaimustustundele, selle puudulikkus aga võib tõsiselt takistada  
identsustunde tekkimist noorukieas, mil tuleb maha jätta lapse-  
põlv ja alustada täiskasvanuelu selle oluliste valikutega. (Erikson  
1968, 96—107.)

## Varane lapsepõlv ja tahe olla ise

Varase lapsepõlve teise — **anaalse** — arengujärgu põhitähendus  
on seotud kiire muskulaarse küpsemise ja rääkima hakkami-  
sega, eristus- ja järeldusvõime kasvuga ning vajadusega koordi-  
neerida mitmeid omavahel vastuolulisi tegevusi. Iseloomulikud  
tendentsid on «kinnihoidmine» ja «lahtilaskmine». Selle ja veel  
paljude tegevuste kaudu hakkab seni väga sõltuvuslik laps  
kogema oma **autonoomset taht**. Laps kogeb ebavõrdsust oma  
tugeva tahte ja võimete ning vanema ja iseenda vahel.

Sellesse ikka langeb ka puhtusepidamise õpetamine, mille eri-  
lise ranguse ja nõudlikkuse korral võib areneda neurootiline tüüp,  
kes on kitsi, alalhoidlik ja piinlikult fäpne. Ja mitte ainult oma  
soolestiku töö kontrollimises, vaid ka kiindumustes, aega ja raha  
puudutavais asjus. Anaalses piirkonnas peegeldub eriti ilmekalt  
võitlus konfliktsete impulsside — alalhoidmise ja vallandamise —  
vahel. Selle taga on jäikus ja pinge lõdvenemine, painutamise ja  
sirutamise üldine ambivalentsus. Kogu staadium kujutab endast  
**võitlust autonoomia eest**. Niipea kui laps tunneb end omil jalul  
kindlamalt, õpib ta nägema maailma läbi oma «mina». Üldine  
alalhoidmise-vallandamise tendents väljendub paljudes näiliselt

vastandlikes tegevustes: laps surub end ema vastu, ent samas tõukab ta formakalt eemale; tahab asju kätte saada, aga loobib need kohe maha jne. Tegelikult sisaldub kõigis põhimodaalsustes nii vaenulikke kui ka sõbralikke ootusi ja suhtumisi. Nii võib «kinnihoidmine» muutuda destruktiivseks ja halastamatuks kinnihoidmiseks (vangistamiseks), aga ka hoolitsemiseks. Samuti võib «lahtilaskmine» muutuda destruktiivsete jõudude vallandamiseks või leebeks «ollalaskmiseks». Need modaalsused ei ole iseenesest head ega halvad, nende väärtus sõltub sellest, kuidas nad on seotud kultuuriringi vajadustega.

Vastastikune regulatsioon täiskasvanu ja lapse vahel jõuab nüüd tõsise proovikivini. Kui väline kontroll on olnud liiga varane ja karm ning laps on seetõttu ilma jäänud püüetest ise kontrollida oma soolestiku tööd ja ka teisi funktsioone, võib ilmajäämise ja jõuetuse tunne panna teda rahuldust otsima regressiivsel teel: ta pöördub tagasi oraalse kontrolli juurde (hakates näiteks põialt imema) või muutub vaenulikuks ja kangekaelseks.

See on otsustav staadium võitluses armastava hea tahte ja vihkava eneserõhutamise, koostöö ja isemeelsuse, eneseväljenduse ja neurootilise kinnisuse vahel. **Vaba tahte** tunnetamise ontogeneetiline allikas on enesekontrolli tunnetamine, millega kaasneb kõrge enesehinnang. Enesekontrolli kaotamise ning liigse vanematepoolse kontrolli tunnetamine loob eelduse **kahtlus-** ja **häbitunde** tekkeks. Autonoomiatunde arenguks on vaja põhiusaldust.

Autonoomiastaadiumis leiab aset esimene emantsipatsioon — eemaldumine emast. Noorukiea lapsepõlvest eemaldumine kordab seda esimest emantsipatsiooni mitmes mõttes. Tegelikult identisuse kujunemine eeldab sõltumatut indiviidi, kes suudab teha valikuid ja oma tulevikku juhtida. Esimeses staadiumis kujunenu võiks kõlada veendumusena: «Ma olen see, mida ma usun mul olevat ja mulle antavat»; teise, autonoomiastaadiumi moto võiks olla: «Ma olen see, mida ma saan vabalt valida». (Erikson 1968, 107—114)

## Lapsepõlv ja rollide läbimängimine

Kindlalt veendunud, et ta on omaette, eri isik, tuleb lapsel nüüd välja selgitada, mis laadi isik tast võib saada. Muidugi on ta sügavalt «identifitseerunud» oma vanematega, kes enamasti tunduvad talle tugevad ja ilusad, aga mõnikord ka mõistetamatud, ebasõbralikud ja isegi ohtlikud. Kolmandat staadiumi iseloomustab kolm arenguliini, mis ühtlasi põhjustavad ka arengujärgule iseloomuliku kriisi: (1) laps hakkab rohkem ja vabamalt ringi liikuma, mislābi laieneb piiramatult ka tema eesmärkide ringi;

(2) aina täiustuva keelevõime toel võib laps kõikvõimalike asjade kohta küsimusi esitada; ja (3) nii keele- kui ka motoorsed võimed lubavad laiendada kujutlusvõimet rohketele rollidele. Kõige selle taga on **initsiatiivitunde** (sotsiaalpsühholoogias ka otsinguaktiivsuse — toim.) teke, mis on aluseks reaalsele ambitsioonidele ja eesmärkidele.

Seni kirjeldatud «tunnete» arenguskeem on sama: iga kriisi positiivne lahendus tähendab, et isik tunneb end «rohkem isendana»: armastatumana, pingeavamana, targemana — uutmoodi vitaalsena. Ta on aktiivsem, tema käsutuses on vaba energia teatud ülejääk, mis võimaldab ebaõnnestumisi kiiresti unustada ja otsida uusi ligitõmbavaid tegevusi, sealhulgas ka ohtlikuna tunduvaid.

Kolmanda eluaasta lõpus (kõndimine ja jooksmine ei valmista enam mingeid raskusi, selles on laps sama meisterlik kui täiskasvanu) hakkab laps end täiskasvanutega võrdlema ka muus suhtes. Tal tekib huvi suurus-, soo- ja eaerinevuste vastu ning ta asub omavahel võrdlema ka omaenda võimalikke tulevikurolle.

Selle staadiumi käitumise **pealetungivust** iseloomustavad mitmed tegevused ja fantaasiad: pealetung (1) ruumis — äänu suurenenud mootorsetele võimekustele; (2) tundmatusele uudishimu rahuldamisega; (3) teiste inimeste kõrvadele ja mõistusele oma agressiivse häälega; (4) teiste kehadele füüsilistes rünnakutes; lõpuks (5) mõtte fallose tungimisest naise kehasse. Psühhoanalüüsis nimetatakse seda staadiumi seepärast fallostaadiumiks. Selle staadiumi «genitaalsus» on seotud lapseliku uudishimuga ega ole tihti erifi märgatav. Seksuaalsete kujutluste kõige sügavam emotsionaalne tagajärg on seotud Freudi poolt Oidipuse kompleksiks nimetatuga.

Initsiatiivi tugeva regulaatorina toimib **südametunnistus**. Nüüd ei karda laps mitte üksnes välist kontrolli, vaid ka oma enda «sistemist» häält, mis tekitab temas uue lõhestuse. See on moraali ontogeneetiline nurgakivi. Ent inimliku vitaalsuse seisukohalt tähendab südametunnistuse ülekoormamine täiskasvanute poolt lapse vaimu ja seeläbi ka kõlbelisuse kahjustamist. Laste südametunnistus on üldjuhul liiga primitiivne ja kompromissitu, nad mõistavad kuulakust liiga sõna-sõnalt ning elavad sügavalt läbi olukordi, kus vanemad ise ei näi elavat sellesama südametunnistuse järgi, mida nad ootavad-nõuavad lastelt. Laps võib hakata arvama, et ei maksa headus, vaid jõud. Moraalsus võib teiseneda kättemaksuhimuks ja teiste rõhumiseks.

Selle staadiumi initsiatiivi ja konfliktide patoloogilised tagajärjed võivad jääda kauaks varjatuks ning ilmneda alles täiskasvanueas **hüsteerilise keeldumise** või **enesepiiramisena**, mis ei lase ini-



mesel välja elada tundeid, fantaseerida ja kasutada oma võimeid. Aset võib leida ka vastupidine — «ülekompensatsioon», rahutu initsiatiivi-demonstratsioon. Inimesed võivad tunda, et nende väärtus seisneb millegi tegema asumises ja mitte selles, mida nad endast olevikus kujutavad. Nende pidev rahutus, «stardivalmidus» võib olla eelduseks mitmetele psühhosomaatilistele haigustele. Täiskasvanuil on õigem anda eetilist eeskuju iseenda käitumisega ja mitmesuguste kangelaslugude jutustamisega. Initsiatiivi, ilma konfliktide ja süütundeta, võimaldab ka mäng.

Initsiatiivistaadium on aluseks püüdlemistele täiskasvanueesmärkide poole ning loob eeldused oma võimete rakendamiseks. Selles staadiumis kujuneb — juhul kui ei sega süütunne — veendumus, et «ma olen see, mis ma kujutlen end tulevikus olevat». Kui laps kogeb selles staadiumis vastuolu oma ideaalide ja täiskasvanureaalsuse vahel ning elab läbi pettumuse, satub ta süütunde ja vägivallega seotud arenguteele, mis võib ohustada ka inimese eksistentsi. (Erikson 1968, 115—122)

### Kooliiga (6.—12. a.) ja identifitseerimine ülesandega

Kujutusperioodi lõppedes on laps rohkem kui üheski teises eas valmis kiiresti ja ahnelt õppima, saama suureks ses mõttes, et võtta endale kohustusi, alluda distsipliinile ja täita ülesandeid. Ta on aldis ka koostööle, ühisele konstrueerimisele ja planeerimisele. Selles eas puutuvad lapsed kokku õpetajatega ja teiste laste mitmesugust tööd tegevate vanematega, kelle tegevust nad tahavad jälgida ja jäljendada.

Kõikides kultuurides tuleb lastel kooliikka jõudes alluda teatud korraldussüsteemile. Kool on täiesti omaette maailm, kus on oma eesmärgid ja piirangud, saavutused ja pettumused.

Kuigi lapsed vajavad veel nüüdki jõudeolemist — et mängida, lugeda, telerit vaadata, unistada —, saabub varem või hiljem aeg, kus nad rahulolu saavutamiseks peavad midagi ära tegema, ja tegema seda hästi või isegi täiuslikult. Nad peavad tundma **tööga hakkama saamise tunnet**, töökuse tunnet (*sense of industry*). Vaadeldaval perioodil, mida Freud nimetab latentseks, laps nagu unustaks või pigem sublimeeriks need tungid, mis panid teda unistama ja mängima. Nüüd õpib ta tunnistust ära teenima millegi vajaliku õppimise/tegemisega: kohanema tööriistade maailma seadustega, innukalt osalema tootmissituatsioonis.

Selle staadiumi ohtlikkus peitub võimaluses võõranduda iseendast ja oma tööst — see tähendab hästituntud **alaväärsustunde** (*sense of inferiority*) teket. Põhjuseks võib olla varasema konflikti ebarahuldav lahendus: laps võib siiani igatseda rohkem

oma emme kui teadmiste järele; ta võib siiani tahta olla pigem tita kodus kui suur laps koolis; ta võib siiani võrrelda end isaga, ning see võrdlus tekitab temas nii süü- kui ka alaväärsustunnet. Võimalik, et perekonnas ei ole last kooliks ette valmistatud. Ka kool ei suuda alati säilitada lapse varasemates staadiumides välja kujunenud usku, et ta suudab «hästi hakkama saada». Laps võib kogeda sedagi, et tema väärtus õpilasena sõltub mitte niivõrd tema õppimissoovist ja -tahtest kui hoopis nahavärvist või tema vanemate mitmesugustest omadustest.

Head ja ennast usaldavad õpetajad teavad, kuidas sobitada mängu ja tööd, kuidas õhutada last oma andeid ilmutama, kuidas talle aega anda ning mida teha nende lastega, kellele kool ei tundu tähtis ja meeldiv. Head vanemad tunnetavad vajadust toetada laste usaldust oma õpetajate vastu ning siis ka püüavad leida neile usaldust vääriivaid õpetajaid. Sest sellest sõltub, kas õnnestub säilitada ja arendada lapses veendumust, et ta suudab midagi hästi teha. Intervjuudes silmapaistvate inimestega jääb ikka ja jälle kõrvu, et just üks õpetaja on «süüdi» nende talendi õitselepuhkemises.

Fakt, et algkoolis on enamik õpetajaid naised, võib põhjustada konflikti vähem intellektuaalsete poiste maskuliinses identifitseerimises, sest teadmised on feminiinsed, teod aga maskuliinsed. Õpetajate valikul ja ettevalmistamisel tuleks arvestada ohte, mis varitsevad last selles arengustaadiumis. Alaväärsustunde arengu võimaluse suudab miinimumini viia õpetaja, kes teab, kuidas rõhutada seda, mida laps **suudab** ning kes oskab ära tunda psühholoogilisi probleeme. Just nii saab kõige paremini ennetada õppimisvõime ja -tahte langust. Lapse identsustunne ei peaks põhinema ka veendumusel, et ta on lihtsalt üks tubli väike töötajaja või abiline, ja selleks ta jääbki. Võib juhtuda, et pikkade kooliaastate jooksul ei koge laps kordagi tööõõmu ega tunne, et on vähemalt ühes asjas tõesti hea.

Toimetuleku tunde perioodist rääkides oleme puudutanud küll väliseid ja seesmisi takistusi uute võimete kasutamisel, ent mitte uusi inimlikke tunde ja nendega seotud probleeme. Antud staadium erineb varasematest selle poolest, et siin ei toimu seesmist murrangut. Omefi on see vaid vaikus enne formi, mis varasemad tunded puberteediea uutes kombinatsioonides uuesti pinnale kergitab. Otsustavaim on see staadium sotsiaalses mõttes. Kuna töötamine nõuab tegevust teiste kõrval ja koos teistega, s. o. algelist tööjaotust, siis areneb sel perioodil välja arusaamine kultuuri **tehnoloogilisest eetikast**. See on täiskasvanute fööelus eduka osalemise alus.

Ameerika algkoolis eksisteerib seoses laste identsuse arenguga

kaks probleemi. Koolist püütakse teha kas (traditsioonilisel juhul) karmi täiskasvanu elu mudelit, kus rõhutatakse enesepiiramist ja kohustust täita käsku, või, vastupidi (moodsa lähenemise korral) nähakse temas lapsepõlve loomulikku pikendust, mängu ja laste endi tegevuseelistuste rõhutamisega. Mõlemad äärmusmeetodid töötavad mõnede laste puhul, ent ülejäänutes kutsuvad esile teatud kohandumise. Esimesel juhul õhufatakse laste täielikku sõltuvust teatud kohustustest. Nii võib laps õppida palju vajalikku ning ta võib areneda väga tugev kohusetunne, ent samas võib tas lämbuda loomulik õppimis- ja töötamissoov. Teise äärmuse puhul võivad õpetajad tõdeda, et lapsed ei saa enam midagi selgeks, õpilased aga küsida: «Õpetaja, kas me **peame** täna tegema seda, mida **tahame**?». Tegelikult meeldib selles vanuses lastele leebe, ent kindel suunamine, mis viiks neid seiklusrohket avastusteni keeruliste asjade maailmas.

Kahe kirjeldatud äärmuse vahele jääb palju koolitüüpe, samuti selliseidki koole, kus ei valitsegi mingi stiil.

Identsuse arengut ähvardab veel üks oht. Kui laps hakkab tööd pidama ainsaks rahulolu- ja tunnetusallikaks, võib temast Marxi ütlust kasutades saada «professionaalne idioot». Selle arengustaadiumi panust lapse identsuse arengusse võiks väljendada sõnadega: «Ma olen see, mida ma suudan tegema õppida.» Meie ajal võib see paljude inimeste jaoks olla mitte identsuse algstaadium, vaid sellega nende identsus piirdubki. Paremal juhul koondatakse (vähemalt meeste puhul) oma identsus tehniliste ja ametialaste võimete ümber. Just seepärast on identsusprobleem muutunud meie aja oluliseks nii psühhiaatrilises kui ajaloolises mõttes. Inimene peaks tajuma end mitte mutrina igapäevase töö masinavärgis, vaid inimkonna osana.

## Noorukiiga

Viiendas arengustaadiumis seab nooruk kahtluse alla kõik varasemad lahendused, mis puudutavad usaldust, autonoomiat, initsiatiivi ja kompetentsust. Kiire kehaline areng ja suguline küpsemine tekitavad temas «füsioloogilise revolutsiooni». Nooruk hakkab otsima püsivust, terviklust ja samasust iseendas — **identsustunnet** ning võitleb selles otsingus uuesti läbi varasemate aastate võitlused, nähes oma vanemaid seejuures tihti vastaserollis. Ta proovib ja vahetab rolle ja käitumisviise, neid enda jaoks ümber mõtestades. Selle perioodi potentsiaalne probleem on selles, et terviklustunde saavutamine ei pruugi õnnestuda ning tekib isikliku difuussuse tunne; mõnel noorukil ei õnnestu aru saada, kes nad on — inimestena, oma soo esindajatena, potentsiaalsete tööta-

jatena ja täiskasvanud inimestena. Kui rollilise difuussuse tunne jääb püsima ka täiseas, ei suuda inimene päriselt otsustada, kes ta on ja mida oma eluga peale hakata.

Enne ratsionaalse valiku tegemist ja endale täiskasvanu kohustuste võtmist vajab nooruk aega erinevate rollidega katsetamiseks — nii tegelikkuses kui ka fantaasias. Sellist otsustamise edasilükkamist nimetab Erikson **psühhosotsiaalseks moratooriumiks**. Need katsetused on tihti institutsionaliseeritud: eneseproov sõjaväes, kolledžis, aga ka nt. kuritegelikus kambas. Eriksoni järgi on nooruki vaim sel perioodil otsekui seisatud, riputakse lapsepõlve ja täisea ning ka lapsepõlve moraalsuse ja täiskasvanueetika vahel. Psühhosotsiaalne moratoorium tähendab kriisiperioodi kestmist.

Kui nooruk teeb olulised otsused oma täiskasvanuelu, eriti elukute kohta enne rollidega vabalt katsetamist, siis ei toetu kujunenud identsus tugevale vundamendile. Erikson nimetab seda **enneaegseks identsuseks** (identity foreclosure). Sel juhul ei ole kriis saanud oma loomulikku kulgu läbida. Sageli on siin tegemist vanematepoolse survega. Sel juhul võidakse psühhosotsiaalset moratooriumi läbi elada hiljem, vanemate mõju alt vabanenult.

Psühhosotsiaalse enesemääramise protsess võib nõuda noorukilt korraka liiga palju otsustusi raskete probleemide üle, nagu seksuaalne käitumine, tööks ettevalmistumine, narkootikumide kasutamine jne. See võib tekitada noorukis **identsussegaduse** (identity confusion). Segadusest oma sisemuses võidakse teadlik olla (nagu seda on nt. Salingeri romaani «Kuristik rukkis» peategelane Holden Caulfield), ent ometi ei suudeta endaga midagi peale hakata. Identsussegadus võib koonduda eriti intiim- ja seksuaalelu valdkondade ümber. Kuigi seksuaalsed tungid on tugevnenud, kardavad paljud noorukid interpersonaalset intiimsust — nad kardavad teistega jagatud intiimsuses kaotada oma juba saavutatud identsust. Tõeline, psühhosotsiaalses mõttes terve identsus kujuneb Eriksoni järgi alles noorukiea lõpuks, mil identsuskriis on lahenenud.

Identsussegadusega kaasneb tihti ka võimetus tõsiselt töötada. Segavad keskendumisraskused ning hirm võistlusesituatsioonide ees. Sellisel kujul ohustab identsussegadus nooruki adekvaatsustunnet. Äärmuslik juht on «töövõime halvatus» (work paralysis), mille puhul elukutse-identsuse saavutamine on äärmiselt raske, kuna vastava otsuseni jõudmine ei ole võimalik väljaspool võistlust ja rollieksperimente.

Identsussegadus võib noorukis tekitada ka nn. **negatiivse identsuse** — perekonna või muu lähigrupi poolt pakutud rollide vaenu-

liku eemaletõrjumise. Siin on sageli süüdi vanemad, kes pakuvad oma järglastele ideaale, mille vastuvõtmiseks nood ei ole veel küpsed. Mõnikord võib negatiivne identsus viia isegi kuritegevuseni. Seda nähtust võib vaadata kui autonoomia- ja initsiatiivi-väljendust, mille on põhjustanud vääristunud kommunikatsioon nooruki ja vanemate vahel identsuskriisi ajal. Kõige tõsisema kuju võib negatiivne identsus võtta enesetapukatsetes.

Nooruk on **saavutanud** oma **identsuse** siis, kui ta on läbinud identsuskriisi ning võtnud vastu oma elukutset ja -ideoloogiat puudutavad otsused. Valiku aluseks on olnud alternatiivne hoolikas uurimine. Oma vanemate suhtes on noorukid nüüd täiesti autonoomsed. Identsuse saavutamine on Eriksoni järgi eelduseks tõeliselt intiimsete interpersonaalsete suhete loomiseks.

## Täiskasvanuiga

Lõpetanud oma identsusotsingud, soovib noor täiskasvanu ühendada oma identsuse teiste omaga. Eriksoni järgi on nüüd käes uus arengustaadium, mil ollakse valmis **intsiimsuseks**. Nüüd ollakse juba piisavalt tugevalt selleks, et teistele pühendudes mitte kaotada omaenda identsust. Alles nüüd võib tekkida tõeline seksuaalne armastus. Selle perioodi potentsiaalne probleem on **isolatsioon** teistest, võimetus luua armastussuhteid, kuna segab võistlussituatsioon või hirm.

Seitsmendat staadiumi iseloomustab **loomine** (generativity) ning siin on täiskasvanu huvi suunatud uue sugupõlve kasvatamisele. Eriksoni järgi on selle perioodi võtmesõnadeks produktiivsus töös ja loomine isiklikus elus. Nüüd on oluline ühiskonnale kasutamine ja teiste eest hoolitsemine. Üksnes laste ilmaletoomine ei anna inimesele looja tunnet, oluline on näha oma rolli nende kasvatamises ja oma sotsiaalset rolli laiemas mõttes. Selle perioodi ohud on enese «mahamatmine» (self-absorption) ja seisakutunne (sense of stagnation), tunne, et ei jõuta kuhugi ega tehta ära midagi olulist.

Elutsükli lõppstaadium Eriksoni teoorias on täiusetunde saavutamine. Inimene tunneb, et on oma sihid saavutanud ja oma elu hästi elanud. Lõppstaadiumi potentsiaalne probleem on kahetsus ja meeleheide käestlastud võimaluste ja valede valikute pärast. Meeleheites inimene kardab surma, **ego-tervikkuse** saavutatu aga mitte. Kuigi meeleheites inimene tunneb oma elu vastu vastikust, igatseb ta siiski veel üht šanssi. Tervikkuseni jõudnud inimene näeb surmas tähendusrikka teekonna lõppu.

Erik Erikson lõi oma identsuse arengu teooria targa eluvaatluse ja kliinilise praktika põhjal. Hiljem on paljud uurijad püüdnud sellele ka empiirilist toetust leida. Empiirilised uuringud on seotud põhiliselt epigeneetiliste staadiumide ja identsusega.

**Bronfston** (1959): grupi üliõpilaste krooniline ängistus osutus oluliselt seotuks ebakindla mina-pildiga ja isiksuse sisemise eba-püsivusega;

**Peck ja Havighurst** (1960): laste ja noorukite isiksuse arengut uurides leiti kinnitusi psühhosotsiaalsele mõjudele, eriti põhi-usalduse ja autonoomia osas;

**Marcia** koos kolleegidega (1973): ajas kõige vähem püsiv on moratooriumistaatus; identsuse väga varakult saavutanud muutsid seda hiljem tõenäolisemalt; tugeva identsusega naisüliõpilased osutusid vähem konformseteks ega lahendanud ülesannet grupi survele valesti;

**Waterman, Buebel, Waterman** (1970): kinnitasid oma uuringuga suhteid tugeva identsuse ja varasemate kriiside (põhiusaldus, autonoomia, töötahe) eduka läbimise vahel;

**Waterman, Kohutis, Pulone** (1977): luulefuste kirjutamine aitas tudengitel nende identsuskriisi paremini lahendada kui päeviku-pidamine;

**Ciaccio** (1971): suurim mõju isiksuse arengule on teisel staa-diumil (autonoomia/häbi, kahtlus); (Ewen 1980, 245; Hopkins 1983, 90—91)

Need jt. uurimused näivad pakkuvat Eriksoni identsusmodelile empiirilist toetust.

#### Kasutatud kirjandus:

1. Erikson, E. *Childhood and Society*, 1963.
2. Erikson, E. *Identity, Youth and Crisis*, 1968.
3. Ewen, R. *An Introduction to Theories of Personality*, 1980.
4. Hetherington, E., Parke, D. *Child Psychology*, 1986.
5. Hopkins, J. *Adolescence*, 1983.
6. Schell, R., Hall, E. *Developmental Psychology Today*, 1979.

#### Tuula Raafikainen

### INTEGRATSIOON — KOOLI ARENDAMISE VAHEND

#### VEEUPUTUS ÕPETAMISES

«Peaks tulema pedagoogiline veeuputus, kus Noa laeva pääsek-sid ainult Montaigne, Rousseau, Spencer ja uus lapsepsühholoo-gia alane kirjandus. Kui see kogum pääseks kuivale maale, siis ei peaks inimesed enam koole ehitama, vaid viinamarjaaedu

rajama, kus õpetajate ülesanne oleks vaid viinamarjade asetamine laste huulte kõrgusele, selle asemel et nad nüüd saavad kultuurimahlu sajakordselt lahjendatuna.» Nii on meie sajandi algul ähvardanud Ellen Key oma raamatus «Tuleviku kool». Key tulevikukoolis polnud klassiruumi, seal olid erisugused töötoad ja saalid, milles vajalikud töövahendid. Koolil pidi olema aed ja lilled nagu kodus lastelgi. Õpetaja ülesandeks oli õpetada õpilast omal jõul toime tulema, ise leiutama abivahendeid ja ise pingutama, et raskustest üle saada. Raamatukogu pidi olema kooli tähtsaim ruum ning õpikud — köitvad ja elulähedased. Kas meie koolid on nüüd niisugused, nagu Ellen Key, «Lapse sajandi» autor, tulevikukoolid arvas olevat, või lükkub lapse sajand koolimaailmas algavasse aastasajasse?

Kooli uuenedmine on aeglane protsess. Tehnikas on meie sajandil toimunud mitmeid revolutsioone, aga inimteadus on uuendustõrksam. Nii toimub ka koolimaailma uuenedmine ettevaatlikult ja pikaldaselt.

Tõsi, kooligi on arendatud ja uuendatud terve sajandi jooksul. Vaadeldes kasvõi väiksemate õpilaste klassiruumi, mis tänapäevakoolis on kodused ja rõõmsad. «Seitsme venna» kõstri-koolist pole jälgegi! Kooliametnike taotluseks on tuua uusi tuuli ka õpetuse sisusse. Valla oma õppekava orjuba põhikoolis toimimas ja nii võib iga kool endale kergemini oma näo leida.

## **Kontsentratsioon on jõud**

Õpetuse integreerimine on vahend, mida 1980. aastatest alates põhikooli arendamiseks pakutakse. Mõiste «integratsioon» ei ole uus, aga terminina on see alles viimastel aastatel pedagoogikasse tulnud. Juba aastasadu on teatud, et inimloomus pürib terviklikkuse poole. Meie sajandi algul on üks saksa mõtleja öelnud: «Kontsentratsioon on jõud, selle puudumine — nõrkus.» Mõte jõudis ka Soome pedagoogikasse. Viimasel aastakümnel oleme hakanud selgemini märkama, missugustest killukestest koosneb õpilase koolitöö. Vaevalt kunagi ja kusagil mujal peab inimene töötama nii hajutatult ja katkendlikult, kui ta seda teeb koolis. Just ainete kaupa 45-minutilisteks järkudeks hakitud tunnikava on peetud kooli arenemise piduriks. Sellise õppekava kohta on kasutatud ka nimetust «pedagoogiline mikstuur». Õpilastele pakutakse seda iga päev tunniannustena: 45 minutit matemaatikat, 45 minutit inglise keelt, veel samasugune annus emakeelt, seejärel 45 minutit «raputada» (kehaline kasvatus) ja päeva lõpetuseks hinge kosutamiseks veel kolmveerand tundi usuõpetust.

Kodus tuleb päevaannus koduülesandeid tehes uuesti läbi segada. Mikstuur on valmis ja uus järgmisel koolipäeval ootamas.

Uusitalo on tabavalt ütelnud, et killustatud tunnikava nõuab poolsõjaväelist teotsemist: üks ütleb, mida ja kuidas teha ja lapsele endale ei anta võimalust asja üle arutleda, midagi algatada, eksidagi. Õpilased tüdivad ja töömotivatsioon langeb. Helsingi ülikooli uurimuses jõutakse järeldusele, et veel 1980. aastate koolides on niisugust poolsõjaväelist teotsemist umbes 70 protsenti.

## Mosaiikteadmiste tulv

Integreeritud, terviklikule õpetusele üleminekut peetakse vältimatuks uuenduseks, et saada aega ja võimalusi õpilaste ja õpetajate vaheliseks suhtlemiseks. Hajali teadmiskillukesed tuleb koguda suuremateks tervikuteks, et õpetus muutuks huvitavamaks ja õpilased õpiksid paremini. Õppimis- ja mõistmisvõimelt terviklikule lapsele peab pakkuma võimalikult loomulikku ja huvipakkuvat õppekava, et õppimine kujuneks motiveerituks ja tõhusaks. Üldõpetus on vahend, mille abil võidakse õpetatavad asjad liita lapse enda kogemuseringi ja korrata teatud valdkonna asju mitmeid kordi eri võtteid ja eri kanaleid kasutades.

Seppo Pietilä peab arvukateks õppeaineteks killustatud teadmisi, mis on vägivaldselt lahti rebitud oma õigest keskkonnast, isegi ohtlikuks. Teadmiskildude õppimine on suures osas tuupimine, päheõppimine. Õpilased ei õpi elu jaoks, nad õpivad kooli jaoks. Kui teadmised või oskused on eraldi oma tegelikust keskkonnast, on nad sellega muutunud iseväärtusteks. Teadmisi õpitakse nende endi pärast, kriitikata ja mõtlemata, miks õpitakse või kuidas õpitud võiks tegelikult rakendada. Lapse seisukohalt on olukord kaootiline. Ainult loomulik võime unustada päästab lapse hävitavast mosaiikteadmiste tulvast. Kui laps ei oskaks unusteda, oleks ohus ta vaimne tervis. Lapse enesekaitsevahendite hulka kuulub ka võime pärssida oma aistinguid. Laps võitleb mosaiikteadmiste vastu, sulgedes oma silmad ja kõrvad. Õpetaja aga ei taha mõista last pääsfvat loomuomast enesekaitsevahendit: last peetakse tähelepanematuks, hoolimatuks, laisaks. Lapse väljalülitumise tegelik põhjus jääb sageli selgitamata.

Üldõpetus (Gesamtunterricht) on juba viimasel sajandivahetusel saksakeelses Euroopas kujundanud reformi ainejaolise ja tuupimis-koolilise õpetuse vastu. Ellen Key «Lapse sajand» äratas märkama lapse väärtust. Soomes juurdus üldõpetus 1930. aastatel. Praegune



üldõpetus ei ole nimest hoolimata koopia 50 aasta tagusest «augustsalolikust\*» õpetusest. Üldõpetusliku tööviisi rakendamisega taotletakse kasvatada tegevaid, ühistöövõimelisi, positiivselt uudishimulikke inimesi töötama, elama ja oma harrastustega tegelema uuel aastasajal, mil arvatakse tähtsustuvat inimeste omavaהלised suhted ja nn. pehmed väärtused.

Kooli tasandil toimib üldõpetus kõige paremini, kui kõik koolikollektiivi liikmed tegutsevad üheskoos. Igaüks peab teadma, miks ja mida kavandatakse ja mida tehakse. Ühine kavandamine ja evaluatsioon (väärtustamine) on vältimatud. Ka kodud tuleb kaasa haarata. Lukus uste taga oma latrites tegutsedes ei valmistata suhtlus- ehk infoühiskonda jõudmiseks.

Nüüdiskoolis on õpetaja roll muutumas. Õpetajad on juhendajad, töö ja kaitsuse kindlustajad. Rühmatunnid annavad paindlikkust. Õpilaste töö liigendub vastavalt eri teematervikutele, mis kujundatakse õppeplaani ainetest koondades. Üksikute ainete õppeplaani proportsioone küll järgitakse, aga neid mugandatakse õpilaste tööviisi ja tööülesannetega, arvestades õppekavali eesmäärke.

Elulähedus on üldõpetuse õppimisraskusi leevendav aspekt. Pole šoki-õppimist, kiirus ei suru peale. Ka kiiremini edenevad õpilased saavad tegutseda oma võimeile vastavalt. Tegelemine oma huviojektidega ja omas rütmis võib tõsta lapse üle selle arengutaseme, millel ta tavaliselt toimib.

Põhikooli õppetundide pikkuseks ei määrata ühemõtteliselt 45 minutit. Ka muus osas on bürokraafia muutumas üldõpetust soosivaks. Näiteks 1988. aasta sügisest alates võivad õpetajad valida uue päeviku, mis oma vormiga ei kirjuta ette selle täitmise korda. Õpilaste hindamiseski on viimastel aastatel uuendusi, sedagi arendatakse edasi. Koolivalitsusel on tihe kontakt uuendusmeelsete koolide ja õpetajatega. Korraldatakse koolitust, jagatakse informatsiooni. Üldõpetusliku tööviisi rakendamiseks ei ole tarvis eri katselubasid, sest kooli töökavas on piisavalt viiteid

---

\* Aukusti Salo (1887—1951) — Soome algkooliuuendaja, Johannes Käisi kaasaegne. 1919—1947 Hämeenlinna õpetajate seminari juhataja. 20. aastate lõpus ilmus tema mitmeid pedagoogikaraamatuid didaktikast, koduloo, meisterdamise ja lugemise õpetamisest. Algklassiõpetajate täienduskoolituse organiseerija. 1935. a. ilmus tema koostatud algkooli õppekava üldõpetusliku tööviisi tavis, kus tähtsustati koduloolist õpetust, õppeainete seostatust, lapse isetegevust. Töökooli ja isetegevuspõhimõtete pooldaja, üldõpetuses pooldas seotud õppekava. Üldõpetusliku tööviisi rakendamiseks koostas ka õpiku, õppematerjali. Eeskujud: 1919. aasta Rootsi õppekava, Saksa ja Austria üldõpetus, Kilpatricku ja Decroly tööd. Eestist tulevatesse mõjudesse suhtus tõrjuvalt. — Tõlkija märkus.

selle tööviisi rakendamiseks. Õpikudki ei takista uuendamist, sest õpik pole ju õppekava. Õpikud on teenijad, sulased, aga mitte õpetuse peremehed.

## ÜLDÕPETUSKAVA KOOSTAMINE

### Õpetuskava taust

Uues kooliseaduses on vallale antud suuremad võimalused mõjutada õppekava koostamist ja teostamist, vaid koolituspoliitiliselt ja majanduslikult kesksed põhimõtted on seadusandlikult riigikogu ja haridusministeeriumi poolt ette kirjutatud. Koolivalitsuselt tulevad valla õppekava koostamist ja üksikainete õpetamist puudutavad üldised juhised ja ta otsustab valla tunnimäärade piirid.

Uut tunnijaootust andes on riigikogu eeldanud ka õpetuse suunatust integratsioonile. Valla õppekavas, vähemalt esiõpetuse järgus, eeldatakse integreerimist üldõpetusena.

Üldõpetuse kavandamine algab õpetajate ühistööga, kus määratletakse kesksed teematervikud (mitte ainetervikud!) ja alles seejärel hakatakse vaatama, kuidas teemat saadakse eri õppeainetes käsitleda.

### Õpetusterviku kavandamine

Lilian Logan on õpetusterviku kavandamises eritlenud seitset eri järku:

- 1) õpetusterviku leidmine ja piiritlemine;
- 2) esialgne sissejuhatus õpetustervikusse ja selle eesmärgid;
- 3) peaprobleemi valimine;
- 4) õpetustervikus ette tulevad mõisted ja eeldatavad järeldused;
- 5) õppimisaktiivsuse kavandamine;
- 6) materjal ja allikad;
- 7) evaluatsioon.

Kajaani Teppana katsekooli 1. ja 2. kl. teematervikud on kavandatud Logani mudeli alusel. Ideid on saadud ka Aukusti Salo 1935. aasta üldõpetuskavadest. Teppanas on teematervikud võetud peaausjalikult koduloost ja kalendritähtpäevadest. Nendes teemadesse on integreeritud teiste õppeainete materjal, nii et see loomulikult liituks teemaga. Eesmärgid on fikseeritud üldplaanis, silmas pidades nii üldeesmärke kui ka eri ainete taotlusi.

### Näide õpetusterviku kavast

Näide on jaanuarikuu kolmandast nädalast, teemaks «Minu talvine ümbrus». Kavandusprotsess edenes järgmiselt:

MINU TALVINE ÜMBRUS

õppeained:	kodulugu	emakeel	kunstiõpetus	muusika	keheline kasvatus
------------	----------	---------	--------------	---------	-------------------

üldesmärk: õpilane uurib ja vaatleb oma talveümbrust, seda mõjutavaid tegureid ning oskab talveoludes toimida

õppeainelised tunnetuslikud, afektiivsed ja tegevuslikud eesmärgid	õpilane oskab vaadelda ilma, oskab kasutada termomeetrit ja riistetud vastavalt ilmale	õpilane julgeb ennast väljendada, oskab loetule/kuuldule kaasa elada ja leida tegevvõimalusi arendamiseks	isikupärase pildijutustuse kujundamine, värvusõpetuse alused	tutvutakse keskkonna häältega, õpitakse vaikset ja valjut häält	talviste liikumismõimaluste ja harrastuste näitamine
kesksed (aiane)-õppesisud	kodupaiga talveolud, ilma kujundavad tegurid, kaitse külma ja pimeduse eest	oma kogemusi talveilmast («See kohutav lumeform», «Karu kalapüük», «Miks nutad, väike lind»)	talvepildi vaatlemine, omalooming («Sinine pakane»)	laul: «Pii, pii pisike lind», «Lumeväljajade öö», solfedzo	lumemänge, suusatamine: tõus ja laskumine

NBI	Korraldada õppekäik. Külas klassi vanaisal. Kuidas elati enne?	Ofsi rahvapärismi. Ilmaennustusi. Ilmavaatlustabel. Oma ilmaennustus (arvuti abil)	Varu vesivärvid ja künnlad	Ära unusta — SUUSADI instrumente
Hindamine: kokkuvõtte: keppnukuteatri etendus				

Vaadeldava nädala usuõpetuse, matemaatika ja tööõpetuse õppekava materjal õpiti ainetundides, «vahepalana», sest need ei liitunud nädala teemasse. Klassile esitatud kavas olid kirjas vaid teema ja kesksed õppesisud.

Kavandamise järel uuriti, mida pakuvad õpikud ja töövihikud ning mujalt käffesaadav materjal. Kavasse võib märkida ka allikad ja õpikuist käsitletav materjal.

Sinikka Paananen on oma raamatus «Pikikutiedoista kokonaisuuteen» (Pisiteadmistest tervikuni) on ilmekalt eritlenud õppekava kavandamist mõjutavaid tegureid: ühiskond, tööelu, valitsusametnikud, õpetaja- ja õpilasisiksused, õpikud. Väga selgesti on näidatud õpiku osa kavandamises.

### Diferentseerimata integratsioon

Üldõpetusega ühenduses on vaja tähelepanu juhtida õpetustervikute pinnalisele integratsioonile, kui see ei tugine üksikosiste eritlusele, diferentseerimisele. Näiteks võiks eelmist nädalakava näidet jätkata teemaga «TALVELINNUD»: koduloos tutvufaks talvelindudega, kunstõpetuses joonistatakse talvelinde, muusikas lauldaks «Tii-tii tihane» ja emakeeles loetakse lugemispala «Linnu-maja».

Paberil näib see kava rahuldav, aga õpetamine selle alusel kujuneks umbropsu, sihita. Mis võiksid näiteks olla nädala ainelised eesmärgid? Mida tähendab «tutvumine talvelindudega»? Kas see tutvumine on koduloos nii põhjalik, et õpilane oskab joonistada lindu, keda me ta noka, sulestiku, suuruse ja värvuse järgi tunnistasime kodupaiga talvelinnuks? Või on kunstõpetus- taotluseks hoopis fantaasiapilt, milles ei püütagi koduloos antud teadmisi kinnistada? Missugused on muusika ja emakeele eesmärgid? Kas lapsed oskavad juba «Tii-tii tihast» laulda? Kas nad on võimelised lugemispala iseseisvalt lugema? Küsimusi tekib palju. Miski on selles integratsioonikavandis jäänud pooleli.

Integratsiooni kavandamine on nagu laevade uputamise mäng: alles siis, kui teemaring (horisontaalrida) ja õppeaine eesmärgid (vertikaalne suund) ristuma saadakse, saab need ühendada tervikuks, kujundada neist tervikkava.

Soome keelest tõlkinud  
**Kai Völli**

MATEERIASSE KOOTUD PALVE

Keegi ei suuda meile seletada mateeriat. Ükski õpetlane pole suutnud anda valemit.

Kristlane teab, et mateeria tuleb Jumalalt ja et mateeria ja vaimu lahufamine on toonud maailma õnnetuse.

Ta teab ka, et tal ei ole mingit tõelist võimu asjade üle peale tolle, mille ta Jumalalt saab palve kaudu.

See meditatsioon on määratud neile, kes juba teavad, et neil on vaja Jumalat.

Praegu. Kohemaid.

Siinsamas.

Ei tule ootama jääda homseid valgusi. Ei tule karta seda, mida hüütakse vaimulikuks põuaks. Meie sisekõrbed ei tohi meid takistada läbistamast nähtavat selleks, et nähtamatu tungiks maailmasse.

Tuleb paluda igal hetkel ja igas paigas.

Paluge lakkamatult, ütleb Issand.

Tuleb lasta voolata oma palvel kõigisse elu valuvormidesse.

On loendamatu viise palvetada. Need lähtuvad kõik ühest ja samast punktist: tahta Jumalat.

Issand ei oleks käskinud palvetada lakkamatult, kui palved ei võiks olla muud kui vaid rida sõnu. Ei ole võimalik luulutada vagu lauseid, kirjutades ümber käsikirja või vastates telefonikõnedele.

Aga võib tahta Jumalat igas oma toimingus, igas oma liigutuses.

Tuleb palvetada lakkamatult, kõiki võimalikke palveid, sest aeg tõttab, ja aeg, mis on meile antud, on mõõt, mis tuleb täita ääreni.

/— — —/

Tuleb uurida oma südametunnistust.

Tuleb silmitseda ka oma nägu.

Tuleb vaadelda objektiivse pilguga omaenda pilti peegeldumas aknaklaasilt või ligimese silmist.

Tuleb näha, millises olekus esitame maailmale Jumala templit, mis me oleme.

Peegli au on see, et ta ei oska tõde peita.

See, mida mõtleme, see, mida teeme, sööbib meie rühti ja meie näkku.

Tuleb püüelda, et ühel hääl päeval olla palve läbi feisendatud näoga.

/— — —/

Palve on käffesaadav igale inimesele, olgu tema kultuuriaste või tema elu tähtsus milline tahes.

Temast koosneb ainus rikkus, mida keegi ei saa inimeselt riisuda.

Ta säilib otsekui ainsa varuna, kui inimeselt on röövitud kõik.

Mõistus võib variseda kokku psühhiaatri menetluse varal, kuid Jumal on valvel, et palve idu püsiks kuni bioloogilise elu viimse hetkeni.

Palve teeb selgeltnägevaks.

Palvesse soetatud eksitus asub iseendast ennast parandama.

Kui õpetlased oskaksid palvetada, siis eksiks nad hoopis harvemini. Sest Jumal ise on ainus absoluutne kriteerium olemetele, asjadele ja olukordadele.

/— — —/

Palve vabastab.

Enamik inimolendeid on iseeneste orjad. Nad tiirlevad kogu elu oma puuduliku mina ümber.

On olemas ka raha- ja võimuhullust.

Tuleb lubada endale vaid seda ainsat hullust, mis ei tee aialtuks ja mis lõplikult kihutab välja kõik teised: nõuda taevast Kuningriiki...

/— — —/

Tuleb välistada oma palve kronoloogiast.

Ei maksa piirduda oleviku ja tulevikuga, ei maksa salata minevikku. Ei maksa hüljata minevikku. Kõik on olevikus, kõik on lgavikus.

Ei maksa haliseda või olla nõrдинud selle õige, saatuse pärast, keda on taga kiusatud, pekstud, surmatud avalikul väljakul või ajaloo kongides. Tuleb vahele astuda. Võtta osa sellest, mis on toimunud, olgu või mitme sajandi eest. Tuleb palvetada, et tema kannatus olnuks väiksem, et ta üldse ei kannatanuks, et ta ei viibinukski sellel inimeste viisi ja Saatana viisi järgi toimunud kohtupidamise teesklemisel. Tuleb palvetada, et tema lugu ükskord lõplikult siseneks — kui see on võimalik Jumala suhtumist mööda — näilisuste karnevali.

Ei maksa nutta iseenda üle, et ei ole mõistetud elada, et ei ole mõistetud täita oma kohust või et ei ole mõistetud armastada kedagi siis, kui ta oli alles elus.

Tuleb armastada praegu, kohemaid. Tuleb teha uuesti see, mida

ei tehtud parajal ajal. Aeg on elastne. Ta möödub, ent ta on taastatav ning Jumala ees on võimalik tõtata läbi sajandite ühe hetkega.

Tuleb paluda Jumalalt, et ta korrastaks need asjad, mis on tehtud halvasti, unustatud, äpardunud, moonutatud.

Tuleb töötada kaasa maailmakorrale algusest kuni otsani.

Ei tule haarata oma palvesse üksnes vaimu, vaid ka mateeriat.

Tuleb palvetada mis tahes haua ees, ajalooraaamatu ees, lammutamisele määratud lossi ees, muuseumi vitriinis oleva paleoliitilise kirve ees.

/— — —/

Tuleb ehitada maailma ühes Jumalaga.

Palvel on salaside kõnega. (Ei mitte lingvistide kõnega, vaid kõnega, mis on Sõna.)

Innukas palve ainestub, just nii nagu kõnegi võib ainestuda. Et veenduda selles, ei ole vaja otsida näiteid nõidade juurest, piisab mõlgutlemisest jumaliku sündmuse üle: Sõna on saanud lihaks.

Kui meie usk oleks küllalt tugev, võiksim paigutada ümber mägesid. Kahtlemata on inimesi, kes seda juba on teinud, ja nagu lugu on kõikide jumalike asjadega: ilma liialt häirimata näilikkuste maailma. Just sellepärast maailm ei usu seda. Aga see pole tähtis.

/— — —/

Tuleb pühitseda oma ametit.

Tuleb kutsuda Jumala ilu nende lihtsate asjade pääle, mida peab tegema endale elatise hankimiseks. Tuleb anda neile üllust palve varal.

Tuleb kududa oma palve ainesse, mille kallal töötatakse. Tuleb panna ta villa, metalli, pintslis sisse.

Palve elustab aine isegi siis, kui radioaktiivne süsinik midagi ei näita.

Tuleb paluda Issandat viimistella meie teadmisi, lisada meie inimlikule asjatundmisele üks kiir tema jumalikku tarkust.

/— — —/

Tuleb paluda endale jumalikku valgust, et näha maailma sellisena, nagu Issand teda näeb.

Tuleb paluda kannatlikkust, mõõdutunnet, tasakaalu, mida üksnes Jumal võib anda.

Tuleb paluda jõudu selle armastamiseks, mille Jumal meile annab armastada.

Tuleb paluda kohtlast meelt ütlemiseks: «Et Sinu tahtmine oleks minu tahe.»

Maailm ehitab end meie silma all. See maailm, mis kuulub Kuningriiki. Ei mitte seda, mis on aldis Illusioonide Vürstile ja on mõistetud kadumisele.

Iga palve on Jumala ehitusse lisatud kivi. Imekivi, millel on meelevald vabastada palvetajat oleluse tarbetuist koormaist ja teha õilsaks kõike, mida ta kätte võtab. Kõike, mida ta oma pilguga hõlmab.

Ja päästa kõike, mida ta armastab.

/— — —/

(«Loomingu» Raamatukogu» 1992, nr. 1/2)

**Fanny de Sivers** (s. 1920). — Eesti päritolu keeleteadlane ja esseist. Sündinud ja gümnaasiumihariduse omandanud Pärnus, õppinud Tartu ülikooli filoloogiateaduskonnas (1938—41), 1941 siirdus Eestist Saksamaale, kus jätkas ülikooliõpinguid (Breslau ja Innsbrucki ülikoolis). Alates 1949. aastast elab Prantsusmaal. Töötanud Prantsuse riigiasutustes tõlgina ja sekretärina, hiljem Teadusuuringute Rahvuslikus Keskuses (Pariisis) keeleteadlasena. Tegelnud ka teatritantsukunstsfiga.

Viimaseil aastail avaldanud esseid ka eesti ajakirjanduses («Akadeemia», «Vikerkaar», «Loomingu» Raamatukogu).

K. L.



Ilmar Kopso

EHA 70 EHK 70 AASTAT

## TALLINNA LINNA PEDAGOOGILISE MUUSEUMI LOOMISEST

Eelmise aasta algul tähistas Eesti Hariduse Arenduskeskus oma 70. aastapäeva — meenutades 18. jaanuarit 1922. Sel kuupäeval võtsid Tallinna linnaisad vastu otsuse luua pedagoogikamuuseum.

Tallinna Linna Pedagoogilise Muuseumi (TLPM-i) kohta on detailne monograafia a-st 1977 (Horm, V. Aleksei Janson — Tallinna Pedagoogilise Muuseumi rajaja. — Rmt-s: Nõukogude Pedagoogika ja Kool, XV. Tln., 1977, lk. 10—87). E. Pirn on puudutanud TLPM-i seoses Eesti (NSV) Pedagoogikamuuseumi eellooga (Pirn, E. Eesti NSV Pedagoogikamuuseum ja tema ees seisvad ülesanded. — Rmt-s: 300 aastat pedagoogikaharidust Eestis. Tln., 1984, lk. 93—101). Ka Eesti Pedagoogikaraamatukogu hiljutine juubel ning seejärgne likvideerimine ajendasid vaateid TLPM-i poole (Algkooliõpetajate Keskraamatukogust Eesti Pedagoogikaraamatukoguks. 1892—1992. Juubelikogumik. Tln., 1991). Võimalik, et veel mõni oma juuri minevikus otsinud asutus on omaette TLPM-i meenutanud. Niisiis ei sobi TLPM-i nimetada ei mustaks ega valgeks laiguks. Kummati näib ta üsna mõistatusliku moodusisena, eriti kui tema tegevust kaardistada tänapäevases nõukogudejärgses mõõdustikus.

Järglaste rohkus viitab TLPM-i tegevuse mitmekülgsusele ja laiahaardelisusele. Ent meenutagem, et alustada tuli kolme koha-kaaslasest töötajaga kahes toas (Tallinna Keskraamatukogu hoones) ning ka 1930. aastate teisel poolel pidi ta leppima mõne-teistkümne töötajaga ning mahtuma Sakala 23 hoonesse. Täna sees vaates paistab see väikse asutusena, kellelt võis oodata vaid ühes nurgas nokitsemist. Kujutluspilti metoodika ja täienduskoolituse keskasutuse eellasest murendab nimetuski — Tallinna Linna Pedagoogiline Muuseum.

1901. a. «Olevikus» nr. 10 kuulutas «Raagi raamatukauplus Jurjewis», et ta pakub «Rahvakoolide Inspektori herra soovitamisi mööda valmistatud /— — —/ koolide muuseumide kappisid». Muidugiteada ei pidanud «Inspektori herra soovitamised» silmas museoloogilise vara, vaid igapäevase koolivara (õppevahendid, raamatud) hoiupaika. Muuseumi mõistel oli tsariaegses koolis

eritähendus. Sellele põhines ka TLPM-i nimetus. Ta polnud harulduste koguja, eksponeerija ning kaugetele järeltulevatele põlvedele säilitaja, TLPM oli mõeldud selleks, et rahuldada Tallinna koolide õppetöö vajadusi. «Muretseda koolidele eraldi tarvilikke õppevahendeid on liiga kulukas; peale selle, mõnd neist tarvifatakse ainult kord aastas. Muuseum muretseb aga õppevahendeid palju rikkalikumal ja mitmekesisemal kujul, tulles vastu õppetööle palju laiemas ulatuses, kui seda võiksid teha üksikud koolid,» selgitas TLPM-i direktor Aleksei Janson poolteist aastakümnet hiljem (Janson, A. Tallinna Linna Pedagoogiline Muuseum 15-aastane. — Eesti Kool, 1937, nr. 2, lk. 111).

Tallinna 1928/29. a. hariduselust ülevaadet andes tõdes koolinõunik Chr. Brüller, et «Rõõmustaval viisil on tunduvalt kasvanud Muuseumi kaastöö tarvitamine koolide poolt»: TLPM-i ruumes on sealsete töötajate kaasabil läbi viidud 125 õppetundi, 39 kooli on «laenanud mitmesuguseid loodusloolisi õppevahendeid — umbes 1300 ning mikroskoope 19 korda, siis maateaduslisi — 636, ajaloolisi — 396, joonistuslisi — 50, emakeelisi — 148, matemaatilisi — 52, koduloolisi — 8 korda, kokku 2700 korda» (Ülevaade haridusfegevusest Tallinnas 1928/29. Tln., 1929, lk. 14). 1935/36. õppeaastal laenati välja juba 6801 eset, 15 919 diapositiivi, 3919 piltpostkaarti, muuseumi audifooriumis anti 535 tundi (Janson, A., lk. 112).

Tallinna koolidele (1929. a-st ka Harjumaa koolidele) õppevahendite väljalaenamamine ning kohapeal kasutamisevõimaluste andmine kujuneski TLPM-i töö peateljeks. Nõudlust selle järele tohiksid kinnitada ka eespoolsed arvud ning asjaolugi, et sama suund oli omane (väiksematele) pedagoogilistele muuseumidele Tartus ja Pärnus.

TLPM-i põhikiri nägi ette pedagoogilise raamatukogu asutamist. Alusvarana andsid Tallinna võimud muuseumile üle 1522 raamatut. Juuripidi seondus see alusvara A. Jansoni eestvõttel 1892. (1891.) a-l asutatud Tallinna algkooliõpetajate raamatukoguga. Siit ka võimalus Eesti Pedagoogikaraamatukogule tähistada hiljuti oma 100. sünnipäeva ning rääkida nii juubeli paistel kui likvideerimisohus sajandivanusest varamust. Selle varamu ning kogu TLPM-i raamatukogu sisu ja edasine saatus nõuab eraldi pikemat käsitlust. Nii nagu vajab lähivaatlust üldse pedagoogiliste raamatukogude süsteem EV-s. Rääkides õpetajate enese- ja edasiharimisest, mõeldi tollal eelkõige sellele, kas ja kust saab õpetaja lugeda head pedagoogilist kirjandust.

TLPM-i raamatukogu kasvas kiiresti Eesti parimaks õpetajaraamatukoguks. 1937. a-l võis A. Janson sedastada, et «muuseumis

on pedagoogiline ja teaduslik raamatukogu 9932 köitega, käib 31 pedagoogilist ajakirja eesti, saksa, inglise, prantsuse, soome ja vene keeles» (A. Janson, lk. 112).

Sovjetlike raamatuhävitajate kunagistele ponnistustele vaatamata on Eesti Pedagoogikamuuseumi fondi jõudnud umbes 400 TLPM-ile kuulunud võõrkeelset trükist. Sealjuures paar A. Janson'i omandimärgiga ning mitu inglise kooliuuendaja A. J. Lynch'i teost, millel autori pühendus Tallinna Linna Pedagoogilisele Muuseumile.

Muidugi soodustas TLPM-i töötajaskonna suurenemine ning ruumiolude paranemine ka töövälja laienemist. Paraku teame tänapäevast, et lähedad ruumid, suur ametnikkond ning hariduselu fungivadki vajadused ei pruugi väljenduda ühe ametiasutuse töö viljades.

Siin juba korduvalt tsiteeritud kirjutises osutas A. Janson TLPM-i olulisele küljele: «Kõigil omavalitsuse asutustel on omapärane iseloom: nad tekivad elu nõudel, elu areneb, arenevad ka asutused.» TLPM oli omavalitsuse asutus; tema asutajaks ja ülalpidajaks oli Tallinna linnavalitsus. Ta eelarve ulatus A. Janson'i sõnul 20 000 kroonini, Haridusministeeriumist tuli toetust 600 kr. aastas (Janson, A., lk. 112).

Järelnõukoguliku pilguga vaadates paistab TLPM-i seisundist ning eelarve suhetest riigivõimu suutmatuse või tahtmatuseki väärt haridusasutust ülal pidada. Nii seda kui teist võis puhuti esineda, kuid määravam oli detsentraliseerimisprintsip, mis jättis kohaliku hariduselu korralduse põhiliselt omavalitsuse kompetentsi. Riigirahadel ülalpeetavate keskasutuste loomine, olgu siis metoodilise juhendamise või täienduskoostuse vallas, tähendanuks vähemasti kõrvalekallet detsentraliseerimispõhimõttest.

TLPM ei takerdunud riiklike keskasutuste konkurentsuhetesse ning hierarhilistesse sõltuvustesse, enesestmõistetavusega järgis ta püüet olla hariduselule kasulik. Koolid vajasid kodumaiseid õppevahendeid — ning TLPM hakkas tegema herbaariume, kivimite kollektsioone, algatas «Eesti ajaloo piltide» väljaandmist. Tallinna lähistel jooksis 1923. a. madalikule laev, mille laadungis oli ameerika kinoaparaate. Haridusministeerium ostis need koolide jaoks ära — ning TLPM hakkas õpetajaile juhtnõore andma, kuidas noid aparate koolikinos käsitseda. 1932. a. 15. jaanuaril saatis TLPM kirja Ringhäälingule, milles tegi ettepaneku anda kord nädalas eetrisse 45—50-minutilisi kooliraadio saateid. Muuseum oli nõus saadete sisulise külje enda peale võtma. Esimene kooliraadio saade toimus 17. märtsil 1933.

EV hariduselu, eriti suuremate ettevõtmiste puhul ei saa mööda

sõnast «meeskonnatöö». Selle hea näide oli Eesti Õpetajate Liidu korraldatud ning Haridusministeeriumi poolt finantseeritud kooli-uuendusnädal ja -näitus Tallinnas 12.—26. VIII 1930. V. Hormi sõnul: «Üksi osavõtjate arv — üle 4000, neist 147 välismaalast — näitab, millist elavat vastukaja leidis see üritus meie õpetajaskonnas» (Horm, V., lk. 62). EÕL-i väljaandel ilmunud raamat «Kooli-uuenduse päevaküsimusi» annab tagantjärelegi aimu selle ettevõtmise sisukusest. Külalislektoreid oli Inglismaalt (eespool märgitud A. J. Lynch), Soomest, Saksamaalt, Austriast ja Lätist. Tallinna Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi avarais ruumes toimus üle-eestiline töökogemuslik näitus (kus ka Võru Õpetajate Seminar oli silmapaistvalt esindatud). A. Janson kuulus näituse peakomiteesse ning ruidugi lõi TLPM pere kaasa näituse koostamisel.

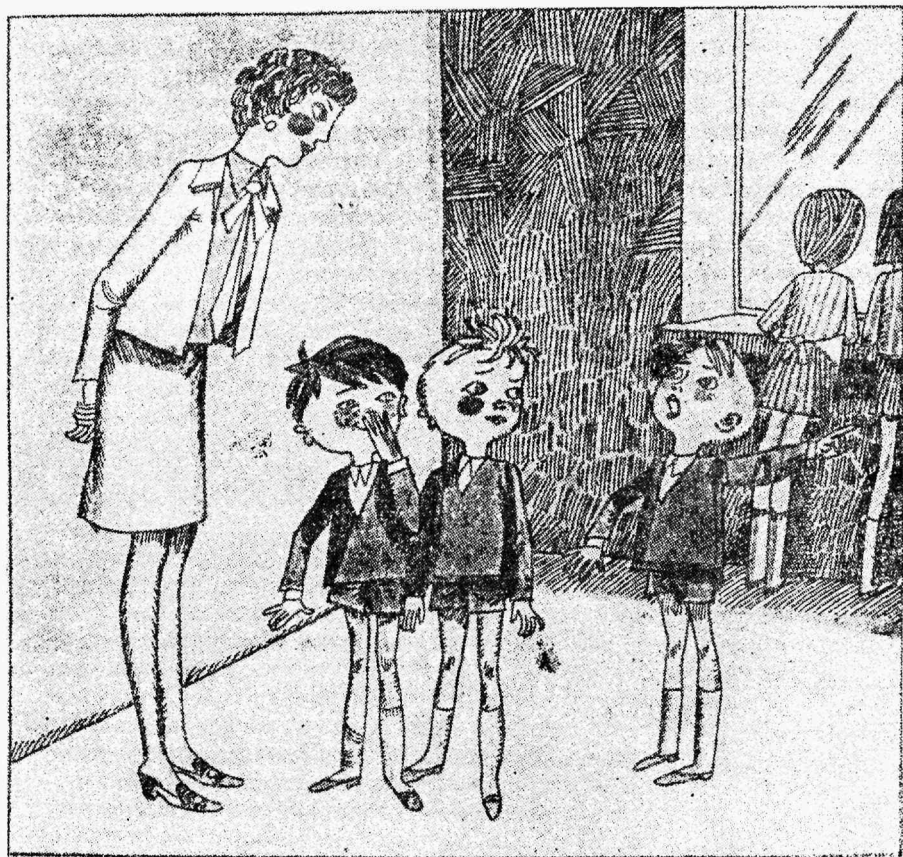
EV hariduselu ilmet ei kujundanud suured asutused, vaid suured töömehed. TLPM oli oma direktori nägu. Näib, et A. Janson eriti ei muretsenud seepärast, kuivõrd hästi üks või teine algatus kooskõlastub ametikohustustega. Esmaolulised olid koolivajadused ning usk, et hea tahtmise ning pealehakkamise puhul võib ka ilmvoimatuna näiv ometi välja tulla. Sel moel said TLPM-is kokku ettevõtmised, mis nüüdse bürokraatliku vaate järgi kuidagi ei sobi ühte asutusse. Nii näiteks korraldas TLPM 1936. a. rahvusvahelise lastekirjanduse näituse, 1937. a. aga pani ette luua Pirita jõe orgu loomaaed. Meile võõravõitu on seegi, et TLPM pea võrdsel määral orienteerus nii õpetajaile kui õpilasile. 1937. a. teatas A. Janson rahuldusega: «Mõni aasta tagasi hakati korraldama praktilisi töid loodusloo alal keskkooliõpilasile /— — —/ Koolid tihti ei suuda seda teha aja, ruumi, seadete ja raha puudusel. Praegu töötab muuseumis ligi 300 õpilast 17 rühmas botaanika, zooloogia, entomoloogia, inimese anatoomia, keemia, füüsika, astronoomia ja geograafia alal. On asutatud muuseumi juurde ka õpilaste loodussõprade ühing, millest võtab osa 300 liiget /— — —/ Suveti töötab muuseumi juures ekskursioonijaam. See organiseerib suvel Tallinna ümbrusse ja üle Eesti pikemaid ekskursioone, kus õpilased õpivad fundma teaduslikult kodumaad, koguvad loodusloo materjali endale, muuseumile kui ka oma koolile. Lähemal ajal asutatakse muuseumi juurde laste tehniline töötuba, kus õpilastele antakse võimalust iseseisvalt töötada tehnika alal /— — —/» (Janson, A., lk. 112)

On osundatud küll sellelegi, et «Janson pühendas oma tähelepanu peamiselt loodusteadustele, füüsikale, geograafiale, humanitaarsed ained jättis ta /TLPM-is/ kahjuks unarusse. Ka muuseumi teised ülesanded — näidata Tallinna koolide elu ja töötingimusi varematal aegadel — jäi teostamata.» (Veiderma, A. Mõnda endistest aegadest. Käsikiri. PEM f. 3001, lk. 388)

Tulevikus nägi A. Janson TLPM-i «avaliku populaarteadusliku rahvamusueumina» ning «õpilaste koduna». 1941. a. muudeti TLPM Tallinna Linna Pedagoogiliseks Kabinetiks. Saksa võimu aegu sai TLPM tagasi endise nime, kuid kaotas oma juhi A. Janson. See EV-s lugupidamist pälvinud haridustegelane osutus 1940. a. vale-riigikogu (vanimaks) saadikuks, kes nüüd lootis tulevikult töörahvale «sirget teed ilusa ja õnneliku tuleviku poole» ning kuulus ka Moskvas «vennalikku perre» astumise sooviga esinenud Eesti delegatsiooni. Septembris 1941 A. Janson arreteeriti ja hukati. 1944 muutus TLPM taas Tallinna Linna Pedagoogiliseks Kabinetiks, millest järgmisel aastail moodustus EHA otsene eelkäija — Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.

Eesti Pedagoogikaraamatukogu fähistas oma juubelit sõnadega «1940. a. juunipöörde järel aktiveerus TLPM-i tegevus» (Algkooliõpetajate Keskraamatukogust, lk. 6). Niisugusest naeratuses annab välja lugeda igatsust ENSV järele. Kuidas ikka iseloomustada 1940. a-st alates Sakala 23 hoones toimunut? Ühelt poolt ja teiselt poolt ... Aga kummal poolel me nüüd ise oleme?

# Ellen Niidult «Kooliuenduslasele»



## Kuri nurk

Kõll-kõll kõliseb kell. Taavi traavib Tarmoga mööda koridori. Ära forma ometi, pimevaim! Lööd nina vastu nurka ära. Nurk läheb nüriks ja Jüri jookseb kaebama:

«Õpetaja, õpetaja, Taavi ja Tarmo formavad jälle mööda koridori. Õpetaja, õpetaja, Taavi jooksis ninaga vastu nurka.»

«Tohoh,» ütleb siis õpetaja. «Ja nurk saatis sind kähku kaebama?»

## Prillid

Tiidule Triinu ja Taavi klassist kirjutas arst prillid.

Tiit tuli kooli, prillid peas. Lapsed hakkasid Tiitu prillide pärast narrima.

«Tiidul on prillid, Tiidul on prillid!» teatas Triinu.

«Ninaprill, ninaprill,» naeris Taavi.

«Prillmadu, prillmadu,» parastas Priit.

«Öökull, öökull!» kisas Öösike.

«Prillipapa, prillipapa,» hõiskas Öonne.

«Tühi jutt,» naeris Tiit. «Ilma prillita ei paistnud ainult mõne poisi või pliki pisku aru mulle õieti ära. Pidin kogu aeg silmi kissitama.»

«Tõsi kah?» küsis Helle.

«Tõsi jah,» vastas Tiit.

## Tiia pliiats

Triinu taga istub Tiia. Tiial on ilmatu ilus pliiats. Pliiats on pikk kui telefonipost ja pealt kullakarraline.

«Anna, ma vaatan ka su pliiatsit,» palus Triinu enne eesti keele tundi.

«Ei saa,» ütles Tiia. «Pliiats kulub niiviisi liiga pisikeseks.»

Tiia vahib ise oma pliiatsit pingi ääre all.

«Kuule, Tiia, mis kirju pulk sul koolis kaasas on?» küsis Helle enne matemaatika tundi.

«Kuidas pulk,» pahandas Tiia. «See on pliiats! Onu tõi selle mulle Odessast.»

«Mis mõttega onu sulle küll niisuguse pliiatsi tõi, mis vaatamisest ära kulub,» imestas Triinu. «Selle hulluga ei saa ju teiste ees kirjutada.»

## Triinu mängib klaverit

Triinu tahab õppida klaverit mängima. Triinu käib funnis ja peab iga päev harjutama.

Harilikult meeldib see talle hästi, aga sealsamas ei meeldi see talle mitte põrmugi.

«Mina ei viitsi harjutada,» ütleb siis Triinu. «Miks mina pean alatasa klaverit mängima?»

«Eks sa mängi siis lauda või tooli,» soovitab Taavi. «Või mängi diivanit, voodit ja riietekappi.»

Triinu ei vasta selle peale midagi.

«Sa võid puhvetit ja taburetti ka mängida, või näiteks peretoa pikka pinki,» soovitab Taavi.

«Meil polegi pikka pinki,» ütleb Triinu.

«Siis mängi kummutit. Seda sa saad taadi ja memme toas mängida. Küll sa siis kuuled, mis häält taat teeb, kui sa klaveri asemel kummutit mängid,» naerab Taavi.

«Sina ära mängi tsirkusetola,» vihastub Triinu. «Ja ära tsirkusetarka ka mängi! Mina võin mängida, mis ma ise tahan. Ma võin just kiusu pärast klaverit ka mängida!»

«Sa mängid ju piripilli,» arvab Taavi. «Ega sa kahte pilli korraga mängida saa.»

«Saan aga just ja saan aga jah,» nähvab Triinu ja istub klaveri faha.

Triinu mängib hästi. Triinu mängib juba nagu päris. Taavile meeldib, kui Triinu klaverit mängib.

## Maakera

Taadi laual on maakera. Maakera on maid ja meresid täis. Maakeral on nabad vale koha peal. Seal, kus peaks olema pea, seal on põhjanaba. Seal, kus peaksid olema jalad, on lõunanaba. Seal, kus peaks olema naba, seal naba ei olegi.

Taavi on taadiga maakera mööda sõitnud. Taavi teab teed Tallinnast Türgimaale. Taavi oskab sõita maitsi ja meritsi, nii kuidas vaja.

Maitsi saab Moskvasse. Meritsi saab Mehhikosse. Madagaskarile saab maitsi ja meritsi kokku.

Taavil on mõnele poole asja ka. Taat tahaks Türgist tubakat. Memm tahaks Moskva metrood näha. Ema palub lirimaalt Teedu jaoks iiriseid. Triinu tahab Tripolisest triibulist trikood. Isa aga ei leia Islandi kätte.

«Isa, Island on meres lirimaast edasi,» õpetab Taavi.





Mered on maakeral sinised. Kuid taat teab ka Musta merd. Taat teab veel Valget merd ja Punast ja Kollast merd, olgu nad silmale nii sinised kui tahes. Taat teab nii mõndagi.

Taadi tädipoeg elab Austraalias. Austraalia on seal allpool. Austraalias elavad koaalad ja kängurud. Koaald on Teedu karuga ühte nägu.

### **Puutalgud**

«Papile ja mammile toodi täna koorem kasepuid,» ütles ema.

«Taavi on paras poiss papi juurde appi saata,» ütles isa.

«Kui Taavi on paras, siis olen mina niisama paras ja veel parajamgi,» arvas Triinu.

«Olgu nii,» ütles ema. «Koos te oletegi kobedamad.»

Ja õige see oli.

Papi lõhkus õue peal puud peeneks.

Taavi ja Triinu kandsid halud kuuri alla.

Naabri Kalle ladus kuuris riida üles.

Aga mammi muudkui praadis ja praadis üleval köögis pannkooke:

Papile kümme,

Kallele kümme,

Taavile kümme,

Triinule kümme.

Ja mõned head kümned veel igaks juhuks juurde. Kes seda puutalguliste kõhumöötu nii täpselt teab!

## Taadi taskukell

Triinu ja Taavi taadil on tore taskukell. Taskukellal on helevalge numbrilaud. Numbrilaua peal on kaks musta osutit ehk seierit, nagu ütlevad taat. Osutite ümber käib kellanumbrite ringmäng. Ainult et ringi ei käi numbrid, vaid hoopis osutid.

Õhtul tohib Taavi kella üles keerata. Taadi kella keeratakse võtmega nagu Triinu üleskeeratavat lindu. Kurr, kurr, kurr — häälitseb kell mõnusalt. Taavi oskab keerata tasa ja targu. Siis tõstab ta kella kõrva juurde. Tiks-tiks-tiks-tiks — nokib kell aega. Täpselt nagu tihane teebki, mõtleb Taavi.

Taadi taskukell ongi tihase moodi, kuldkollane ja kapslid kui tiivad lendvel. Taavi paneb kella kummuti nurgale. Seal see siis istub ja tiksib, taadi kuldtihane.

Kella pesa on taadi taskus. Sinna lendab ta varahommikul. Päeval käsutab kell taati: kella kaheksaks tööle, kella kahesteistkümneks lõunale, kella kuueks koju Teetu sülle võtma.

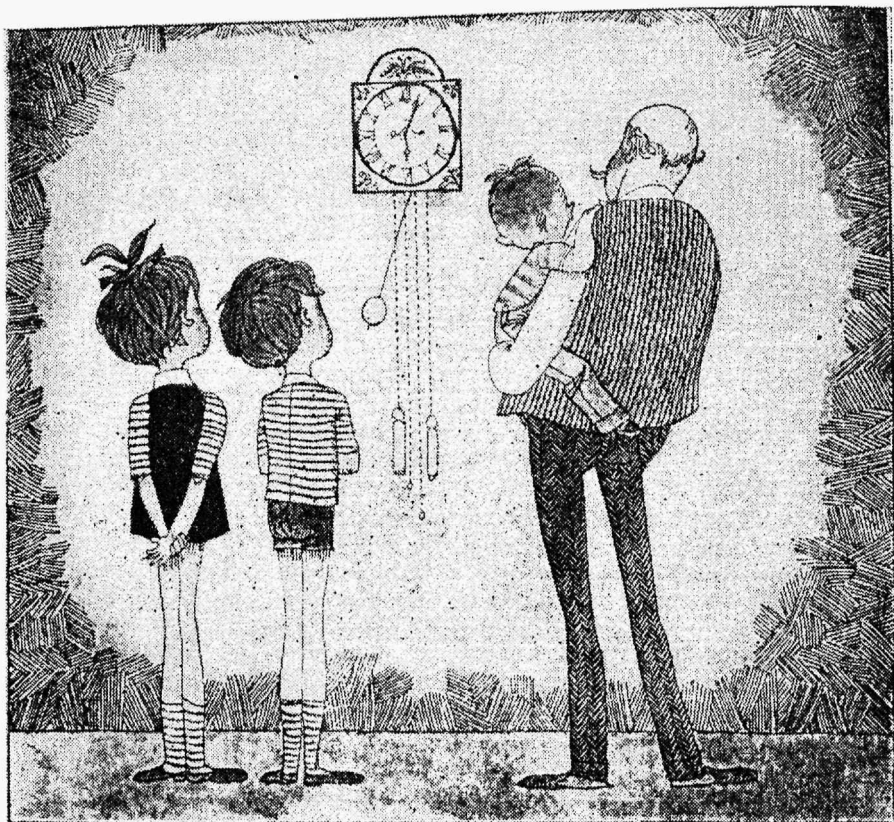
Õhtul kell taati ei käsuta. Õhtul annab kell taadile lahkesti nõu: kell kakskümmend päevauudised, kell kakskümmend üks aeg ja sündmused. Õhtul istub ta ise kenasti kummutil, õige aeg noka vahel.

«Taaf, kas sinu taskukell sekundeid ei näitagi?» pärib Triinu.

«Miks ta nii pisikesi asju peaks näitama,» arvab taaf. «Aitab minutitest küll. Isegi minuteid läheb ainult memmel vaja. Muna-keetmiseks viis minutit, kooli jõudmiseks kümme minutit, koogi-küpsetamiseks kakskümmend viis.»

«Mis siis sinul vaja läheb?» küsib Taavi.

«Ikka pikki tunde,» ütlevad taaf. «Ja veel parem — päevi ja aastaid.»



«Oi aeg,» imestavad Triinu ja Taavi. «Millal küll see pisike kell aasta jõuab ära nokkida?! Aasta on ju suur nagu mägi.»

«Liigagi ruttu käib see ta käes,» arvab taat. «Taatide aastad on ju tunduvalt pisemad kui laste omad. Taatide aastad pole kella käes midagi. Natuke nokaga täksida, ja ongi läinud.»

«Pomm!» lööb suur seinakell. Tema minutid on suured kui kõrvitsad. Täiesti laste minutid.

## Imeline autobuss

Meie õue kes-teab-kust  
sõitis väike autobuss.  
Rattaid oli all tal kuus,  
pasun tegi «tuut» ta suus,  
ja ta oli uus mis uus  
ilus väike autobuss.

Lapsed seisid  
kuss mis kuss.  
Imeline autobuss!  
Naksus pidur,  
furtsus gaas,  
säras latern,  
läikis klaas,  
pasun kõlas taas ja taas.  
Imeline autobuss!

Lastel tummad olid suud.  
Lapsed olid lummatud:  
oli just kui päris ta,  
just kui bussiarist ta,  
kui ta sõita täristas,  
väike rõõmus autobuss!

Tegi õues tiiru viis,  
võttis maha  
kiirust siis.  
Pidur tegi korra vuss,  
kummid tegid korra suss,  
ning jäi seisma  
väike buss,  
väike ilus autobuss.

Seisma jäi!  
Sa imelummi!  
Tormas sinna lastesumm.  
Keegi polnud enam fumm.  
Tormas sinna  
kui üks mees,  
seisis troppis bussi ees.  
Taevas!

Juhti pole sees!  
Aga buss on buss mis buss.

Ja sealsamas  
väike buss  
tegi ukсед lahti — vuss.  
Oh mis tore vingerpuss!

Kohe peale  
tips ja taps  
ronis viimne kui üks laps.  
Krantski hüppas kaasa — krap!  
Oh mis tore bussilaps!

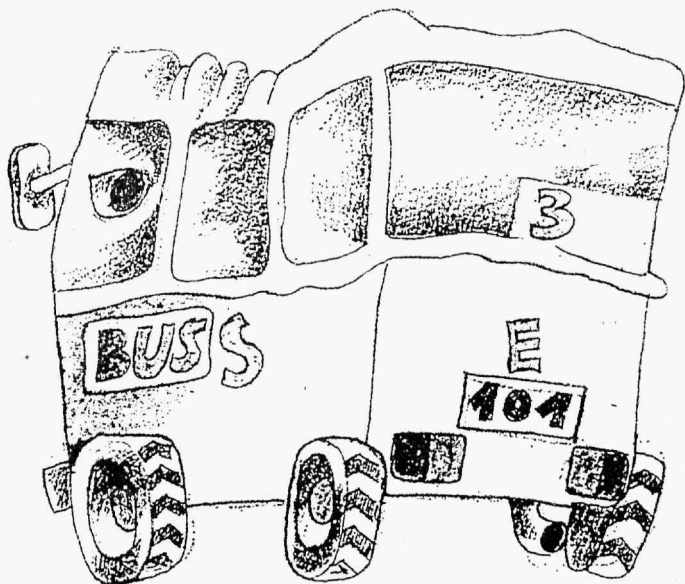
Rooli taha ronis Juss,  
gaasi peale surus suss,  
ja ennäe, läks käima buss,  
imeline autobuss.

Sõitjaid oli paras arv.  
Kilkas rõõmust lasteparv.  
Krantzil turris oli karv.

Aga buss  
sai sisse hoo,  
õuel nagu pimeloom  
kihutas see imeloom,  
tore väike autobuss.

Aknas tegid siiru-viiru  
kirjud kiiged sada tiiru,  
viuh!  
ja mööda lendas sara,  
keerles laste maine varal!

Aga ümber sõiduraja  
laias kaares  
liikus maja  
sirradi-virradi kogu aja.  
Oh sa busside busside buss!



Vapralt rooli keeras Juss,  
rõõmsalt turtsus väike buss.  
Lapsed hüüdsid  
iu! ja iuhti!  
Kui ta kurvi võttis viuhti.

Lapsed hüüdsid:  
«Täitsa Juss!»  
Lapsed hüüdsid:  
«Täitsa buss!  
Imeline autobuss!»

Siis aga õue  
formas mees,  
autojuhi prillid ees.  
Jopp oli must kui pigi tal,  
laubalt voolas higi tal.  
Peatus maja ligiald  
õige kurja näoga mees.  
Oh sa vaene väike buss!

Oh, kui kohkus  
väike buss  
ja jäi kohe seisma  
vuss!  
Seisis, häbelik ja norus.  
Lapsed tulid maha jorus.  
Krantski tuli,  
saba sorus.  
Ja kes rutuga veel sai,  
tegi bussile veel pai.  
Oh sa vaene väike buss!

Aga kurja näoga mees,  
autojuhi prillid ees,  
oligi seal juures juba,  
nõudis kõigilt  
sõiduluba,  
nõudis juhiluba Jussilt,  
nõudis sõidulehte bussilt.

Polnud, polnud, polnud, ah,  
polnud neil ju luba jah!  
Polnud bussil,  
polnud Jussil,  
polnud teistel lastel kah.

Siis see võõras  
kuri mees,  
autojuhi prillid ees,  
noomis, noomis,  
noomis kõiki  
risti-põiki, ristipõikil

Üle hoovi  
kostis kisa:  
«Tulgu siia mõni isa,  
tulgu kohe mõni ema,  
vaatame,  
mis ütleb tema!»

Siis see võõras  
kuri mees,  
autojuhi prillid ees,  
riidles, riidles Jussiga,  
riidles vaese bussiga.  
Ütles:  
«Kuju, koju marss,  
sina autobussivarss!»

Nuttis, nuttis väike buss,  
ja veel rohkem  
nuttis Juss,  
vaene väike sohver Juss!

Hüüdsid lapsed:  
«Juss on meiel!»  
Hüüdsid lapsed:  
«Buss on meie!»  
Hüüdsid ka veel:  
«Meie majal!»  
Hüüdsid ka veel:  
«Pole vaja!»  
Hüüdsid:  
«Onu mine ära!»

Hüüdsid:  
«Onu ära kära!»  
Nutsid aga Juss ja buss.

Siis see võõras kuri mees,  
autojuhi prillid ees,  
alles kurjaks läkski vast.  
Kuulamata ühtki last,  
ütles nõnda:  
«Vaata kus asi!  
Kes sind üldse siia lasi,  
sina häbemata masin!  
Kes sul lubas  
täna just  
ära joosta vabrikust?  
Ja kes lubas võtta Jussi  
seda alaealist bussi?  
Oh sa häbematu Juss!»

Oleks ära viinud bussi,  
oleks ära viinud Jussi,  
oleks ära viinud just  
tuge mees sealt vabrikust,  
kui ei oleks  
tulustjalu  
tulnud õpetaja Salu,  
kooliõpetaja Salu,  
see, kel on kõik keeled suus  
ja kes elab korter kuus.

Tema küsis  
Jussi keeles,  
tema küsis  
bussi keeles,  
ja veel lisaks  
eesti keeles  
ja veel lisaks  
meeste keeles  
ja veel laste keeles kah:  
«Mis on lahti, sõbrad, ah?  
Miks te käes siin  
nutab Juss?  
Ja miks nutab  
siin see buss,

## SISUKORD

TOIMETAJAMÖTISKLUS (K. Leht) . . . . .	3
KOOLIUUENDUSE MINEVIKUST	
JÜRI PARIJÕGI — 100 . . . . .	7
K. Leht, Parijõe-fenomen . . . . .	7
E. Saluveer, Tartus J. Parijõe koolis . . . . .	10
E. Lätt, Rakvere Õpetajate Seminari vaimust . . . . .	14
KOOLIUUENDUS TÄNAPÄEVAL	
A. Meerits, ... On vaja otsest dialoogi õpetajaga . . . . .	26
E. Siim, Avatud kooli poole . . . . .	28
K. Kübarsepa luuletusi . . . . .	33
K. Leht, Uus aabits tulekul . . . . .	36
Kolm pala uuest aabitsast . . . . .	40
A. Ervald, Maaliv kirjutamine — mis see on? . . . . .	41
H. Runnel, Salakiri . . . . .	46
Ü. Kirss, Õpetaja töö ja hääl (õpetaja häälehoied) . . . . .	46
MUJALT MAAILMAST	
M.-L. Laherand, Erik Eriksoni psühhosotsiaalse arengu teooria . . . . .	50
T. Raatikainen, Integratsioon — kooli arendamise vahend . . . . .	61
F. de Sivers, Mäteeeriasse kootud palve . . . . .	68
VARIA	
I. Kopso, EHA 70 ehk 70 aastat Tallinna Linna Pedagoogilise Muuseumi loomisest . . . . .	72
ELLEN NIIDULT «KOOLIUUENDUSLASELE»	
Kuri nurk . . . . .	78
Prillid . . . . .	78
Tiia pliats . . . . .	78
Triinu mängib klaverit . . . . .	79
Maakera . . . . .	79
Puufalgud . . . . .	80
Taadi taskukell . . . . .	81
Imeline autobuss . . . . .	83

ilus väike autobuss?  
Ja miks riidleb siin  
see mees  
terve majarahva ees?»

Ütles kuri mees:  
«See buss  
olgu praegu hoopis kuss,  
sest et tema täna just  
jooksis ära vabrikust.  
Teie, selfsimees,  
ei tea vist,  
et ei tohi  
alaealist  
bussi lasta kuhugi  
mitte ühel juhulgi!»  
Ja ta ise hoidis vaest  
väikest Jussi kinni kraest.  
Aga õpetaja Salu  
kaitses kõiki tulistvalu  
Ütles sõna  
bussi kaitseks,  
teise sõna  
Jussi kaitseks.  
Ütles:

«Kui on mängus krops  
inimlaps  
või bussilaps,  
siis tal õige hing on sees  
ja tast saabki õige mees.»

Ütles:  
«Saada nüüd see buss  
õuest välja, armas Juss.  
Küllap juba selfsimees,  
autojuhi prillid ees,  
viib ta sinna,  
kuhu vaja,  
ja kõik asjad korda ajab.

Karistusega  
jääb Juss.  
Karistusega  
jääb buss.

Seda palub meie hoov,  
see on meie kõigi soov.  
Milleks nõnda palju juttu  
ja veel nõnda palju nuttu?  
Kasvab veidi  
väike buss,  
kasvab veidi  
väike Juss,  
läheb ruttu  
bussikooli,  
õpib hoidma  
bussirooli.  
Paistab, et fast tuleb puht  
esimese liigi juht.  
Mis siin veel  
on nutta Jussil,  
või veel vähem  
väiksel bussil  
või mis muretseda muil,  
meestel, poistel, tüdrukul?  
Läheb mööda  
aastat paar  
ja see asi kõik  
on klaar.»

Imestas siis  
kuri mees,  
autojuhi prillid ees.  
Imestas  
ja jättis riiu,  
laskis patsist lahti Tiiu,  
laskis tutist lahti Mati,  
laskis vafist lahti Kati,  
laskis kõrvust lahti Jussi,  
paitas käega  
üle bussi.  
Ütles:  
«Lähme tulistjalul  
Tänan, õpetaja Salu,  
Selge,  
läheb aastat paar  
ja see asi kõik on klaar.»



**CS**  
**Orukkal**