

Haridus- ja Teadusministeerium

EESTIKEELNE KESKHARIDUS 100

KONVERENTSI ETTEKANDED

TARTU, 29. AUGUST 2006

Keeletoimetaja: Meeli Sedrik
Kujundus: Kalle Müller (Momo)
Trükk: Gutenberg

© Haridus- ja Teadusministeerium ja autorid 2006

SISUKORD

| | |
|---------------------------------------------------------|----|
| SAATEKS | 5 |
| MAILIS REPS | |
| HARIDUS- JA TEADUSMINISTER | |
| KEEL, KOOL, ÕPETAJA | 7 |
| JAAK AAVIKSOO | |
| TARTU ÜLIKOOLI REKTOR | |
| EESTIKEELNE KESKHARIDUS – EESTI IDENTITEEDI NURGAKIVI | 15 |
| MARTIN EHALA | |
| TALLINNA ÜLIKOOLI ÜLD- JA RAKENDUSLINGVISTIKA PROFESSOR | |
| EESTI RAHVUSLIKU KOOLIELU TEKKE EELLOOST | 21 |
| ILMAR KOPSO | |
| TLÜ EESTI PEDAGOOGIKA ARHIIVMUUSEUMI DIREKTOR | |
| EMAKEELNE ÕPETUS AVARDUVAS EUROOPAS | 31 |
| KALMAR KURS | |
| HARIDUSATAŠEE EESTI EL-I ESINDUSE JUURES | |
| OMAKEELNE OSKUSSÕNAVARA – EMAKEELSE KOOLI EELDUSI | 44 |
| HENN KÄÄMBRE | |
| TÜ FÜÜSIKA INSTITUUDI DIREKTORI NÕUNIK | |

| | |
|--------------------------------------------------------|----|
| EESTLASTE TEE KESKHARIDUSENI | 50 |
| ALLAN LIIM | |
| TARTU ÜLIKOOLI EMERIITDOTSENT | |
| | |
| AINE JA KEEL. EMAKEEL JA TEISED KEELED | 68 |
| PEETER OLESK | |
| KULTUURI- JA HARIDUSMINISTER 1994–1995 | |
| | |
| MIINA HÄRMA GÜMNAASIUMI ROLLIST EESTI HARIDUSMAASTIKUL | 75 |
| ENE TANNBERG | |
| MIINA HÄRMA GÜMNAASIUMI DIREKTOR | |

SAATEKS

Peaaegu sada aastat tagasi, vana kalendri järgi 1. septembril 1906. aastal ilmus Postimehes lühike kirjutis, mis teatas: “Eesti tütarlaste eragümnaasiumi kahe alumise klassi tegevus avati täna kell 10 kooli ajutises korteris Jaani uulitsal nr. 24 enam kui 50 kasvandikuga, vaikselt aga südamlikul viisil.”

Nii nagu tänapäeval kipub eestikeelse keskhariduse juubelisünnipäev teiste sündmuste varju jääma, ei leidnud juhtkirjalist kajastamist ka sünd ise. Tõsi, põhjused on erinevad. Praegu peame eestikeelset kooli iseenesestmõistetavuseks. Tollane hariduslik põhiküsimus oli eestikeelse õppetöö alustamine vallakoolide kahes esimeses klassis – mida küll seadus lubas, ent millele enamik umbkeelseid riigiametnikke vastu töötas. Lisaks olid kõige Eestis toimuva taustaks karistussalkade hirmuteod, mis ei läinud mööda ka koolist ja õpetajatest.

Erinevuste kõrval on 100-aastase kooliarengu mõlemas otsas ka ühiseid jooni. Tütarlastegümnaasiumi esimese direktori Oskar Kallase avakõnes nimetatud teemad – õpetuse otstarve ja eesmärk, õpilaste ja õpetajate kohustused ja vahetõde, vastastikune usaldus – on ajakohased ka tänapäeval. Loomulikult peame täna vaatama sajand tagasi avatud kahest klassist välja kasvanud eestikeelsele keskharidusele mitmel põhjusel ka avarama pilgu ja suuremate lootustega, paiguti aga ka suurema murega.

Eestikeelne keskkool ei ole tänapäeval enam mitte ainult eestlaste jaoks. Selles õpib ja hakkab õppima üha rohkem teistest rahvustest noori ning nemadki peavad eesti õppekeele kaudu jõudma korraliku hariduseni. Kui meie eestikeelse keskhariduse esimene õppeasutus oli mõeldud vaid tütarlastele, siis täna tuleb rõhutada: gümnaasium on ka poiste jaoks, sest ühesooline rahvuslik intelligents on paratamatult poolik.

Tollal, möödunud sajandi alguses, iseloomustas maailma suletus, vanade piiride kindlustumine ja uute teke. Tänapäeval elame avanemise ja integratsiooni ajastul ning see loob uue olukorra ka haridusele. Kinnitades vajadust anda eesti keeles maailma tasemel teadmisi, peame samas õpetama võõrkeeli tulemustega, mis lubavad meie noortel vahetult osa saada Euroopa ja kogu maailma kultuuri ning teaduse saavutustest.

Sada aastat tagasi toetas veel arenemata eesti kirjakeel sündivat eestikeelset gümnaasiumi. Praegu on gümnaasiumi ülesanne kõikide ainete õpetuse kaudu tagada eesti keele oskus, arendada ja vajadusel luua seda keelt väärtustavat suhtumist. Eestikeelne gümnaasium peab olema sillaks põhikoolist eestikeelsesesse ülikooli, et ülikoolis antava õpetuse kaudu kindlustada eesti keele kõikide kasutusfunktsioonide kestmine ka tulevikus.

Head kolleegid! Mõelgem siinseid konverentsimõtteid edasi ning viigem need laiali üle Eesti! Kujundagem 100 aastat tagasi Jaani uulitsas toimunud sündmuse täna algavast tähistamisest juubeliaastat vääriv arutelu eestikeelse keskhariduse sisu ja vormi, probleemide ja tuleviku üle. Olgem asjalikud ja loovad, nii et võiksime hiljem tõdeda Postimehe sajandivanuste sõnadega: “See ei ole mitte kaugele silmapaistev ja päält näha hiilgav töö, mis siin tehakse, aga seda suurema mõjuga ja tagajärjega meie rahva tuleviku kohta.”

Mailis Reps

haridus- ja teadusminister

KEEL, KOOL, ÕPETAJA

JAAK AAVIKSOO

TARTU ÜLIKOOI

REKTOR

Eestikeelne keskkool tähistab käesoleval aastal oma sajandat sünnipäeva. Ometi on koolihariduse ajalugu Eestimaal palju pikem, koos ristiusu ja saksa kultuuriga saabus Eestisse ka formaalne kooliharidus. Balletikooli seinal Toompeal on mälestusmärk toomkoolile kui ühele vanimale koolile. Eesti kooliharidus on üle 700 aasta vana. Gümnaasiumitaseme õppeasutused siginesid Eestisse pea kolm sajandit hiljem. Eesti hariduselu tähtsündmuseks võib pidada endise gümnaasiumi põhjale Rootsi kuninga Gustav II Adolphi poolt 1632. aastal asutatud ülikooli. Kuigi Tartu ülikooli Rootsi ajajärgust ei ole teada või ei ole tõsikindlalt teada ühtegi eesti soost üliõpilast, jättis Rootsi-aegne ülikool siiski Eesti hariduselule märkimisväärse jälje, mille viljad ulatuvad tänasesse päeva. Eestikeelset kooliharidust seostab Rootsi ajaga rahvakoolide teke tänaseks veidi enam kui 320 aastat tagasi. See oli koht, kus eesti rahvas hakkas kirjatarkust ja rehkendamisoskust omandama. Rahvakoolide tegelikul käivitamisel andis võib-olla kõige suurema panuse Bengt Gottfried Forseliuse asutatud seminar. Teame kõik Ignatsi Jaagu lugu, kes oli vahest esimeseks eesti soost tunnismeheks, et haridus, ja sealhulgas ka kõrgem haridus, ühelgi maamehel mööda külgi maha ei jookse ja et nad selles vallas tulemusi võivad saavutada, mis kuningalegi kõlbab ette kanda.

Rootsi ajal alguse saanud rahvakoolid jäid pikaks ajaks sellele vundamentile, millele tasapisi hakkas kasvama kogu Eesti haridussüsteem. Vene keisririigis oli hariduskeeleks rahvakoolist kõrgemal tasemel saksa ja seejärel üha rohkem

vene keel. Eestikeelse kooli püüdlused said uue hoo sisse 19. sajandi teisel poolel Aleksandrikooli liikumisega. Eesti soost haritlaste püüdlused eestikeelse keskhariduse saamiseks aga paraku tsaariaja tingimustes vilja ei kandnud ja Aleksandrikool tuli venekeelse põllutöökoolina.

Ometigi haridusmõte edenes, võõrastes keeltes kesk- ja kõrghariduse omandanud eesti soost haritlased jõudsid eestikeelse keskkoolini nüüd juba 100 aastat tagasi. 1906. aastal alustas Tartus tütarlaste gümnaasium, mida praegu tunneme Miina Härma gümnaasiumi nime all. 20. sajandi algus andis eesti kultuurielule tänaseni aktuaalseks jäänud panuse – Noor-Eesti liikumise. Üheks selle liikumise motoks oli “Saagem eurooplasteks, aga jäägem eestlasteks!” – lausung, mis täna on vahest sama päevakohane kui 100 aastat tagasi. Oli päris selge, et eesti vaimne eneseteadvus vajab ka emakeelset keskharidust. Eestikeelne keskharidus oli hädavajalik eesti linnakultuuri tekkeks. Kui lugemine, kirjutamine, rehkendamine ja katekismus olid jõukohased ka rahvakoolidele, mille sajanditepikkune jõupingutus andis üldise kirjaoskuse eesti rahvale juba 19. sajandi lõpuks, oli eesti kirjakeele ja linnakultuuri kujunemiseks vajalik ka emakeelne keskharidus. Emakeelne keskharidus, mis aitas oluliselt kaasa emakeelse mõisteruumi kujunemisele nii sügavuti kui ka laiuti. Ühest küljest loogilise jätkuna, aga teisest küljest siiski üllatavalt ruttu oli Eesti valmis juba 1919. aastal käivitama emakeelset ülikooli. Ehkki veidi alla 300-aastase ajaloo ülikoolis alustati vaid kolme eesti soost professoriga, jõuti paarikümne aastaga tõeliselt eestikeelse ülikooli väljaarendamiseni. See samm oleks olnud mõeldamatu ilma eestikeelse keskkooli sünnita sada aastat tagasi.

Eestlaseks olemine ja eestlaseks jäämine on lahutamatu seotud eesti keelega. Erinevalt paljudest teistest rahvastest on just keeleline eneseteadvus olnud see ühendav lüli, mis eestlased rahvaks on kujundanud, seepärast on arusaadav, et eestluse püsimine ja eesti kultuuri jätkumine on lahutamatu seotud meie emakeele arenguga ja emakeele areng on omakorda seotud emakeelse kooli säilimisega, emakeelne kool aga ei ole mõeldav emakeelse õpetajata. Seepärast ei ole üle pingutatud öelda, et eesti rahvuse ja kultuuri säilimine toetub kolmele sambale: keelele, koolile ja õpetajale. Sestap olengi oma tänase ettekande eestikeelse keskkooli sajandaks aastapäevaks pealkirjastanud “Keel, kool, õpetaja”.

Esmalt siis keelest, emakeelest ja teistest keeltest. Püüdkem alustuseks vastata, milline peaks eestlase keeleilm olema. Kui omaaegsete talutööde tegemiseks piisas eesti keele oskusest, siis käsitöölisel või ametimehel tuli osata juba vähemasti üht, hiljem ka kaht võõrkeelt. Täna tuleme Eestimaal pea kõikjal, nii maal kui ka linnas, ametiasutustes ja kultuuriasutustes toime eesti keeles. Ehkki päris nii ei ole see veel kõikjal, on Eesti Vabariigi taasiseseisvumine taganud meile kindlustunde, et eesti keel säilitab oma elujõu Eesti Vabariigi territooriumil. Nagu eespool juba öeldud, eeldab see kolmnurga – keel, kool, õpetaja – igakülget tugevdamist.

Ometi ei saa eestlase keeleilm piirduda ainult emakeelega. Saja aasta eest valdas iga keskkoolilõpetaja kolme kohalikku keelt: eesti, saksa ja vene keelt. Ja need, kes gümnaasiumini ei jõudnud, olid keeleliselt vahest tagasihoidlikumalt haritud, kuid ainult eesti keeles ei saanud nemadki hakkama. Õpime ka täna koolis nii A-, B- kui ka C-võõrkeelt, aga kui küsida, kas eestlaste keeleoskus on viimase sajandiga paranenud, siis usun, et sellele küsimusele ei ole vahest õiget vastust, ei ainuüksi emakeelt puudutades ega ka võõrkeelte oskust silmas pidades. Kuidas on meie keskkoolilõpetajate keeleoskusega, kuidas suudame ennast emakeeles selgeks teha või võõrkeeles oma soove, mõtteid ja ideid kirja panna? Võime sedasama küsida ka ülikoolilõpetajate kohta. Ja ehkki minu eespool esitatud retoorilisele küsimusele oskab vaevalt keegi selgelt ja ammendavalt vastata, jääb õhku ometi arusaam, et nii emakeele- kui ka võõrkeeleoskuse arenguks on küllaldaselt ruumi.

Seepärast võikski ühe esimese soovina tänasel juubelipäeval soovida, et iga keskkoolilõpetaja Eestimaal, ja seda mitte ainult eestikeelsetes keskkoolides, vaid kõigis keskkoolides, valdaks oma emakeelt, valdaks eesti keelt. Ilmselt ei pääse me inglise keele oskusega, mis üha enam kujuneb ülemaailmse suhtlemise keeleks. Kui eestikeelse kooli lõpetaja õpiks lisaks inglise keelele veel kolmanda keele, siis oleksime enam-vähem seal tagasi, kus olime saja aasta eest. Meie keskkoolilõpetaja oskaks kolme keelt: emakeelt, üleilmset inglise keelt ja mõnda meie lähinaabrite keeltest. Kas see jääb ainult unistuseks või ka kuidagi realiseerub, saame näha ühe põlvkonna ehk 25 aasta pärast. Ometigi võiks selline tahtmine leida tee meie ametlikku hariduspoliitikasse, sest usun, et vähemaga ei tohiks me leppida. Vahest ei ole tähenduseta seegi tõsiasi, et kui me esimeseks eestikeelseks keskkooliks peame omaaegset tütarlastegümnaasiumi, siis on see sama kool, mis 1961. aastast

alates on ka inglise keele süvaõppega kool. Võib-olla ongi arusaamine, et mida paremini me oskame võõraid keeli, seda tugevamaks ja kindlamaks muutub ka meie emakeele positsioon, peidetud sellesse tänaseks 45 aasta tagusesse otsusesse.

Maailm on viimase saja aastaga oluliselt muutunud, vaevalt eksime, kui ütleme, et ka eelseisvad sada aastat muudavad nii haridus- kui ka keelepoliitikas ja vahest ka geopoliitikas nii mõndagi. Võiksime küsida, missuguse kooli aastapäeva tähistame saja aasta pärast. Kas aastal 2106 on meil ikka veel võimalus ja õnn tähistada eestikeelse keskkooli aastapäeva? Muidugi loodame, et see on võimalik. Ometigi peaksime arvestama ka sellega, et tehniline progress võib sellesse tuua sedavõrd ootamatuid korrektsioone, et isegi küsimuse esitamine, mis keeles me räägime, on kohatu.

Juba täna on reaalselt võimalik automaattõlge ühest keelest teise ja ehkki nende aparatuuride mõistevara on üsna napp, ulatudes mõneaastase lapse mõistevara mahuni, on päris selge, et iga aasta toob siin kaasa uusi arenguid ja võimalusi. Olen kindel, et enamik siin saalis viibijatest hakkab oma elus rääkima kakskeelse telefoniga, kus inglise-, saksa-, prantsuse-, aga miks mitte ka hiinakeelne ühest otsast sissereägitud tekst väljub teisest otsast eestikeelsena ja seeläbi meile kõigile paremini mõistetavana. Võib-olla võimaldab tehnoloogia areng meil mõne aja pärast kohmaka telefoni asendada pisikese mikrolülitusega ja kui veelgi edasi fantaseerida, kui praegu süstitakse koortele isikutunnistus mikrokiibina naha alla, siis ei ole ometi võimatu, et ühel hetkel võidakse meile sünnitusmajaski keelekiibid külge või kaasa anda. Kui see nii peaks ühel hetkel sündima, siis oleme justkui need muinasjututegelased, kes lindude ja loomade keeli mõistsid. Kui me seeläbi kõikidest keeltest ühtemoodi aru saame, kas siis ongi üleüldse võimalik vahet teha, mis keeles meie partner meiega räägib, kas on see meie armas eesti emakeel või midagi muud, hoopis eksootilisemat.

Kui see nii peaks minema, siis ei olegi võimalik vastata küsimusele, kas saja aasta pärast on meil olemas eestikeelne keskkool või on see üks paljudest koolidest, mis räägib kümnetes, aga võib-olla ka sadades keeltes, eesti keel nende hulgas. Ometigi tahaksime kindlad olla, et meie emakeel, sõltumata tehnoloogia arengust, säiliks. Julgen arvata, et meil on selle tagamiseks ka kõik võimalused, mida kindlustab kool. Kui me ütleme kool, siis käivad meil kindlasti peast läbi erinevad

mõtted. Kool isegi on üsna mitmetähenduslik: balletikool ja algkool, puukool ja rauakool, kokakool ja hobusevaraste kool, ülikool ja kõik need teised koolid.

Mis teeb koolist kooli? Üsna kodukootud määratlusena vajame me kooliks kohta, kuhu õpilased ja õpetajad õppimise ja õpetamise eesmärgil kokku saaksid tulla ja õppimisele ning õpetamisele anduda. Seega oleks kool koolimaja koos kõige sinna juurde kuuluvaga. Loomulikult tahame, et meie kool oleks hea kool, aga milline on hea kool? Headest koolidest oleme kuulnud, palju vähem on kindlasti neid koole, sh häid koole, mida me näinud oleme või mida me tunneme. Sellest lihtsast arutlusest järeldub, et hea kooli teeb heaks tema hea maine. Hea kool on niisugune kool, millest hästi arvatakse ja millesse hästi suhtutakse. Kuidas sünnib selline hea kool, millest me kõik unistame? Kui lihtsalt kooliks piisab õpilastest, õpetajatest ja eesmärgist, siis hea kool on looming, millesse annavad oma panuse kõik õpilased ja õpetajad, kes selles koolis käivad. Ometigi ei piisa sellest veel kooli hea maine loomiseks, vajame aega, et õpilastest saaksid ühel hetkel selle kooli vilistlased, kes saaksid hea sõnaga meenutada oma kooli, õpetajaid ja kaasõpilasi, alles siis hakkab koolile tekkima maine. On üsna oluline, et igäühe kool jääb suuresti selliseks, nagu ta oli siis, kui seal õpiti või õpetati. Kõik, kes on olnud õpetajate või muude ametimeestena ühe kooliga või ka ülikooliga pikemat aega seotud, on täheldanud, kuidas vilistlased oma kooli tagasi pöördudes meenutavad ühest küljest hea sõnaga oma kooliaega ja teisest küljest on naiivsuseni ulatuva siirusega veendunud, et eks see kool ole ikka sama vana hea kool, mille tema 10, 20, 50 või 70 aastat tagasi lõpetas. Sellepärast on kool konservatiivne asutus. Kool on see, mida temast mäletatakse ja teatakse – seal omal ajal õpetanud õpetajad, kaasõpilased ja sündmused. Kuivõrd kool sünnib paljude inimeste aastatepikkuse ühisloomingu tulemusena, siis tuleb tõdeda, et kool on üks väga tõsine asi. Hea kooli tekkimiseks peab olema piisavalt õpilasi, õpetajaid ja koht, kus õpilased ja õpetajad seda kooli luua saavad, ja kõike seda peab jätkuma vähemasti üheks, aga veelgi parem kui paljudeks inim põlvdedeks, et hea kooli maine saaks kujuneda ja ühiskonnas mitme põlvkonna kaudu kinnistuda.

Siinkohal tahakski juhtida tähelepanu ühele tõsiasjale, mille üle paraku ei saa uhkust tunda. Meie taasiseseisvumisjärgses tarkuseeufoorias on minu paremat arusaamist pidi korduvalt ja kahetsusväärset patustatud kooli mõiste

vastu. Kool on väga tõsine ettevõtmine, sellest ei piisa kaugeltki ainult tahtmisest ja võimust seda tahet ellu viia, vaid otsus kooli asutamiseks ja pidamiseks peab olema kantud äärmiselt suurest vastutustundest. Võtaksin kooli asutamist võrrelda paljudele lastevanematele tuttava olukorraga: teie laps soovib endale koera ja sageli on raske lapsele selgeks teha, et koer on elusolend, kelle enda juurde võtmisega käivad kaasas ka äärmiselt tõsised kohustused ja niisuguse otsuse tegemisel peab olema piisavalt vastutustunnet, et mõista, kas me suudame koerale kui mitte inimväärseid, siis vähemasti koeraväärseid tingimusi pakkuda. Sama küsimust peaksime esitama kooli, saati veel ülikooli asutamisel, ometi tundub, et paljudel juhtudel on jäänud see mõte mõtlemata ja piirdunud on pelgalt tahtmise ja selle teostegemiseks vajaliku otsustusvõimu olemasoluga. Tänaasel päeval tuleb tõdeda, et enamikule meie kohalikest omavalitsusest käib keskkooli pidamine üle jõu ja mõistuse ja see ei ole mitte hinnangu andmine kohalikele omavalitsustele, vaid pigem selle tõsiasja tunnistamine, et kool, eriti keskkool, on äärmiselt tõsine ettevõtmine ja vajab mitmesuguseid ressursse, mida täiesti objektiivsetel põhjustel paljudele omavalitsustele ei jagu.

Rõhutan veel kord, et Eesti vajab hädasti tõsist arutelu koolivõrgu korralduse üle ja usun, et tasapisi, vaatamata poliitilistele eriarvamustele ja huvidele, pääseb maksvusele arusaamine, et keskkooli tõsiselt võetav korraldamine on võimalik vaid maakondlikul tasemel. Loomulikult ei juhtu midagi katastroofilist, kui me seda ei tee, Eesti keskkooli areng viib ühel hetkel paratamatult niisuguse lõpptulemuseni, ainult et hind, mida me selle eest maksame paljude noorte inimeste rikutud hariduseluga, on kaugelt liiga kõrge, et seda vastuvõetavaks pidada. Loodame, et neil, kes on kutsutud ja seatud seda probleemi lahendama, jätkub tervet mõistust nende otsuste vastuvõtmiseks.

Last but not least, õpetaja. Usun ise, et suurema osa Eesti hariduselu probleemidest võib taandada õpetaja mõistele või vähemasti vaadelda neid probleeme eelkõige läbi õpetaja prisma. Kahetsusväärsel moel on õpetaja tähendus ühiskonnas hägustunud ja paljudel juhtudel me ei tajugi, kui oluline on kõige laiemas mõttes õpetaja olemasolu või lähedus meie igapäevase elu vaatepunktist. Paljudel meil on olnud elus probleeme, mida me ei ole ise ühel või teisel põhjusel suutnud lahenda-

da. Hea nõu, õpetus on meid aga edasi aidanud ja kuidas kunagi, kas kaks korda, kümme, sada või isegi tuhat korda paremini, kiiremini ja tulemuslikumalt edasiliikumine on suuresti tänu sellele õpetusele teoks saanud. Õpetus on see iva ja iga õpetusega käib kaasas õpetaja, nii on see alati olnud ja tundub, et rohkem kui tänasel päeval ka varasematel aastatel siin Eestimaal. Kahjuks on meie postsovetlik maailmakäsitus asetanud tähelepanu keskmesse meid endid, meie ego. Teised inimesed, kes meie ümber, on kadunud, vähenenud on nende roll ja kadunud on ka kõige laiemas mõttes õpetaja, kes on koos teiste meid ümbritsevate inimestega tegelikult kujundanud meist inimese, niisuguse nagu me oleme.

Hiljutises üleilmses haridusuuringus PISA, kus nüüd on ka Eesti Vabariik lõpuks otsustanud osaleda, ilmnes, et üheks edukamaks haridusriigiks on Soome koos mitme Aasia riigiga, kusjuures lähemal vaatlemisel ilmneb, et on üksainus oluline parameeter, mis kõige tugevamini on kooskõlas koolihariduse tulemuslikkusega, see on õpetaja staatus ühiskonnas. Staatus on keeruline mõiste, sellesse annab oma panuse kõikide lastevanemate suhtumine oma õpetajatesse, sellesse annab oma panuse õpetaja staatus koolis, tema koht ja roll, respekt või selle puudumine õpetaja, tema sõnade ja tegude suhtes. Sellesse annab oma panuse koolimaja staatus, õpilaste ja õpetajate töökoha väljanägemine. Selle ameti staatus mõjutab otseselt ka seda, kes üldse soovivad saada õpetajaks. Ja lõpuks, mitte vähe tähtsana, võib-olla isegi sümboolselt kõige olulisemana annab oma panuse õpetajate õpetaja staatus. Viimast puudutades tahaks kahetsusväärset märkida, et kui õpetajast ja tema staatusest ühiskonnas tehakse veel juttu, siis õpetajate õpetaja staatusest, nende õppejõudude staatusest, kes tulevasi õpetajaid ette valmistavad, ei ole peaaegu üldse juttu ning nende koht ja roll nii ülikooliseinte vahel kui ka ühiskonnas laiemalt jätab palju paremat soovida. Loomulikult on õpetaja staatust puudutades tähtis ka õpetaja palk, mis on selle süsteemi oluline osa, kuid kaugeltki mitte kõige olulisem. Ma arvan, et me kõik oleme tuttavad sellega, et on vanemaid, kes ennast lapsest vabaks ostavad, kellel eri põhjustel, kas oma töökohustuste, hobide või muude asjaolude tõttu, ei ole laste jaoks piisavalt tähelepanu ja kes püüavad seda taskurahaga kompenseerida, toimugu see siis välisel või sisemisel sunnil. Kohati tundub mulle, et ka õpetajate puhul on distants õpetajate ja ühiskonna

vahel kasvanud nii suureks, et ainsaks ühiseks jututeemaks ongi tasku- või palgaraha. Ometigi teame, et lapsest vabaks ostmine sisaldab endas äärmiselt suuri riske ja mida kaugemale me sellel teel läheme, seda enam me tajume, et tegemist on allakäiguspiraaliga.

Ma arvan, et siinkohal on meil tõsine põhjus mõelda, kuidas edasi. Ma ei kutsu kaugeltki mitte üles õpetajate palgateemat päevakorrast maha võtma, vaid pigem mõtlema selle peale, mis on veelgi olulisem. Ma olen veendunud, et meie emakeelne kool ei vaja täna midagi enam kui usalduslikku dialoogi õpetaja ja rahva vahel, selle korraldamise vastutus on haridusministril, kõigil meil siin saalis viibijatel ja haridusest hoolijatel. Teen Tartu Ülikooli nimel ettepaneku alustada Eesti õpetaja riikliku programmi väljatöötamist, mis peaks panema aluse eespool nimetatud usaldusliku dialoogi tekkimisele, ja vahest leiame endas jõudu ja tahtmist aasta pärast, s.o eestikeelse keskhariduse 101. aastapäeval siiasamasse kokku tulla, et rääkida Eesti õpetaja programmi ettevalmistamisest ja selle töö tulemustest. Tartu Ülikool oleks vastava poliitilise valmisoleku korral nõus korraldusliku poole enda peale võtma.

Austatud minister ja head haridussõbrad! Tehkem oma eestikeelsele koolile väarikas juubelikingitus, mis tagaks võimaluse järgnevatele juubelitele suurema rahuloluga vastu minna.

EESTIKEELNE KESKHARIDUS – EESTI IDENTITEEDI NURGAKIVI

MARTIN EHALA

TALLINNA ÜLIKOO

ÜLD- JA RAKENDUSLINGVISTIKA PROFESSOR

Sotsioloog Benedict Anderson (1983: 5–7) on väitnud, et rahvus on näiline ja ettekujutatud kogukond, mille on loonud eliit ühiskonna mobiliseerimiseks ja ühtsuse saavutamiseks. See lähenemine jätab mulje, et rahvus on kui mitte just midagi ebaloomulikku, siis vähemalt kunstlikult üles puhutat. Vaidlemata vastu sellele, et ettekujutus rahvusühtsusest on loodud juhtide ideoloogilise tegevuse tulemusel, väidan ma, et mitte üksnes rahvus, vaid igasugune kollektiivne identiteet on oma olemuselt kommunikatiivne ja seega konstruktivistlik. Ehk teisisõnu – ükski kollektiivne identiteet ei eksisteeri *a priori*, vaid tekib tänu kommunikatsioonile ja areneb niikaua, kuni teda jätkuvas kommunikatsiooniprotsessis taasluuakse.

Kollektiivne identiteet kujuneb kommunikatsiooni tulemusel, nii on selle arengule äärmiselt olulised need ühiskondlikud struktuurid, mille ülesanne on informatsiooni vahendada. Need on haridussüsteem ja massimeedia. Kuna massimeedia on suures ulatuses eraomanduses, siis puudub selles vahendatud informatsiooni sisu üle riigil kontroll. See tähendab, et haridussüsteem, iseäranis üldhariduskool, on suurim riiklik institutsioon, mille tegevus mõjutab rahvusliku identiteedi kujunemist ja selle jätkusuutlikkust otseselt. See on väga suur vastutus. Paraku ei ole pikka aega haridussüsteemi identiteediarenduslikule rollile tähelepanu pööratud ja kui viimasel ajal on hakatud seda tegema, siis on mul tekkinud hirm, et vint keeratakse üle.

Selleks, et seda mõista, tuleks vaadelda eesti rahvusliku identiteedi dünaamikat viimase kahekümne aasta jooksul. Just täpselt nii kaua aega tagasi algas fosforiidisõjaga viimane suurem rahvuslik mobilisatsioon, mis kasvas üle laulvaks revolutsiooniks. Sel perioodil oli identiteeti organiseerivaks teljeks etniline printsiip. Täitnud oma ülesande, lahtus emotsionaalne kõrgseis kiiresti pragmaatiliseks majanduslikuks individualismiks. Ajad olid rasked ja nagu üllalt oli lubatud, söödigi kartulikoori. Visalt, kuid järjekindlalt vähenes ka umbusk muulaste suhtes, paranes nende eesti keele oskus ja sagesid kontaktid eesti ja vene kogukonna liikmete vahel. Selle parim näide on ühiskonna jagunemine poliitilisteks parteideks sotsiaalsete, mitte niivõrd rahvuslike tunnuste alusel. 1990. aastate lõpust alates hakkas järjekindlalt suurenema orientatsioon Lääne tarbimiskultuurile ja sellega seotud postmodernsetele elustiiliidentiteetidele. Oluline ei olnud mitte niivõrd etniline, kuivõrd sotsiaalne kuuluvus. Ühtäkki avastati, et sellal kui osa rahvast sööb ikka veel iseseisvuse lunastamiseks kartulikoori, naudib teine osa Euroopas tikuvõileibu ja suhtub vanamoodsasse rahvuslusse üsna halvasti varjatud üleolekuga. Päevakorda tõusis sotsiaalse õigluse temaatika ja mõneks ajaks kujunes identiteeti organiseerivaks kujundiks kahe Eesti sümbol.

Rahvusliku identiteedi temaatika kerkis taas üles seoses Eesti astumisega Euroopa Liitu ja on sellest alates muutunud järjest olulisemaks osaks avalikust diskursusest. Majanduslik, sportlik ja kultuuriline edu on tõstnud oluliselt rahvuslikku eneseteadvust ja taas on esile kerkinud erinevad huvigrupid ja poliitilised jõud, kes püüavad rahvuslike meeolude abil ühiskonda mobiliseerida niihästi mitmesuguste poliitiliste või sotsiaalsete eesmärkide saavutamiseks kui ka oma võimu suurendamiseks poliitilises süsteemis. Tähelepanuväärne on see, et praegune rahvusliku eneseteadvuse tõus puudutab nii eestlasi kui ka kohalikku vene kogukonda, põhjustades isegi mõningast identiteetide polariseerumist, iseäranis Teise maailmasõjaga seotud küsimustes.

On ammu tuntud tõde, et vaenlase kuju on parim viis rühma konsolideerimiseks, sisemiste vastuolude ületamiseks ja ühiseks tegutsemiseks. Juhul kui vaenlast parasjagu silmapiiril ei ole, siis on võimalik luua vaenlase kuju kommunikatiivselt mõne provokatsiooni abil, mis rühma liikmeid emotsionaalselt tugevalt mõjutab. Näiteks andis riigipäevahoone põletamine natsidele võimaluse konsolideerida Saksamaad

niipalju, et kehtestada erakorraline olukord ja õiendada arved Weimari vabariigiga. Meil on viimase pooleteise aasta jooksul taolisi võimalusi poliitilise mõju suurendamiseks kasutanud kohalikud rahvusradikaalid niihästi eesti kui ka vene kogukonnas.

Nii võimaldas Lihula mälestusmärgi käpardlik eemaldamine laiendada eesti rahvusradikaalide sotsiaalset kandepinda. Samamoodi on Tõnismäe mälestusmärgi vastu suunatud vandaaliaktid ja eesti rahvuslaste ähvardused aidanud mobiliseerida vene kogukonda. Vene radikaalide demonstratiivne 22. septembri tähistamine ja pronkssõduri nimetamine “vabastaja ausambaks” suurendas veelgi parempopulistlike seisukohtade toetust eestlaste hulgas. Sama mõju mõlemale poolele süvendas kahe eesti rahvuslase ilmumine 9. mai tähistamisele pronkssõduri juurde selle aasta kevadel. Nende ja teiste provokatiivsete tegude tulemusel on toimunud eesti ja kohaliku vene identiteedi mõningane polariseerumine ja mõlema rühma erisuste esilekerkimine vähemalt mõlema kogukonna äärmuslikuma tiiva retoorikas. Nii on pronkssõdur kujunenud Eesti etniliste identiteetide omamoodi indikaatoriks.

2005. aasta maikuu teisel poolel uuringufirma Faktum ja Ariko korraldatud arvamusuuringus Tõnismäe pronkssõduri teisaldamise kohta jagunesid tulemused protsentuaalselt järgmiselt (BNS 2006):

| | Eestlased | Venelased | Kokku |
|-------------|------------------|------------------|--------------|
| Teisaldada | 53 | 16 | 40 |
| Alles jätta | 29 | 73 | 44 |
| Muu | 18 | 11 | 16 |

Nagu tabelist näha, on pronkssõduri küsimus eelkõige eestlaste identiteedi küsimus: nende hulgas on arvamused selles küsimuses palju ühtlasemalt jaotunud kui venelaste hulgas, kelle valdav enamus toetab kuju allesjäämist ja ainult 16% on nõus selle teisaldamisega. See tähendab, et kuju on vene identiteedile väga oluline ja ainult kõige rohkem eestlastega lõimunud osa aktsepteerib eesti enamuse arvamust. Samas kui vaadata tulemusi kõigi vastanute lõikes, siis jagunevad arvamused üsna võrdselt pooleks, mis näitab, et eesti ühiskonnas tervikuna ei ole selles küsimuses konsensust. Õnneks ei lähe veelahe täpselt mööda etnilisi piire, vaid pigem etniliste eestlaste hulgast läbi.

Seetõttu on äärmiselt oluline, milliseks kujuneb eesti ja vene identiteedi diskursus ja dialoog lähematel aastatel. Põhimõtteliselt võimaldab praegune mõningane ebastabiilsus niihästi positiivseid kui ka negatiivseid arenguid, mis ilmselgelt hõlmavad vastavalt mõjutama Eesti üldist sotsiaalset ja ka majanduslikku arengut.

Kui need inimesed, kes 2006. aasta maikuu ei olnud oma seisukohta kujundanud, kalduvad pronkssõduri allesjätmise poole ja nendega ühinevad ka need venelased, kes praegu nõustuvad selle äraviimisega, siis on tulemus üsna sarnane euroreferendumi tulemusega – 64% poolt, kusjuures mitte-eestlaste hulgas on pooldajate suhtarv suurem kui eestlaste hulgas ja vastaste hulgas on valdavalt eesti rahvuslased. Samasugune oli seisukohtade jaotus ka euroliiduga liitumise küsimuses. Kui toimub vastupidine areng, suureneb kuju äraviijate toetajaskond eestlaste ja allesjätjate toetajaskond venelaste hulgas. Selline areng muudaks küsimuse üsna selgelt etniliseks.

Eesti identiteedi arengus on niisiis lähematel aastatel otsustava tähtsusega küsimus, kas Eesti ühiskonnas jätkub polariseerumine Teise maailmasõja küsimuses või saavutatakse rahvusühendav konsensus, mille tulemusel mõlema äärmuse, nii eesti kui ka vene rahvusradikaalide mõju ühiskonnas väheneb. Kummagi arengu võti ei peitu haridussüsteemis, kuid on selge, et kooli ja õpetajaskonna hoiakud võivad oluliselt mõjutada õpilaskonna käitumist ja sellega vastavalt kas arenguid katalüüsida või pidurdada.

On selge, et positiivne rahvuslik enesehinnang ja grupisisene solidaarsus on ühiskonna arengule positiivse mõjuga: inimesed tunnevad end turvaliselt, neil on eluterve kollektiivne enesepilt, mis muudab nad ettevõtlikumaks, julgemaks ja suurendab usku edusse. Ettekujutus oma rahvuse kollektiivsest edenemisest ja rahvuslikust eesmärgist toetab kindlasti niihästi majanduslikku kui ka kultuurilist ülesehitust. Veel paar aastat tagasi nägin ma Eesti ühe tõsisema moraalse probleemina just rahvusliku kollektiivse identiteedi nõrkust. Viimasel paaril aastal on aga hoiakud muutuma hakanud ja alanud on üsnagi tõhus rahvuslik konsolideerumisprotsess.

Samas on juba klassikalistest sotsiaalpsühholoogilistest uurimustest teada, et kollektiivse identiteedi tugevnemisega kaasneb reeglina siserühma liikmete (“meie”) eelistamine ja välisrühma liikmete (“nemad”) diskrimineerimine. Väga sageli viivad sellised arengud ksenofoobia tekkimisele või tugevnemisele, iseäranis juhul, kui vaenlase kuju luuakse ja seda kasutatakse sihilikult sotsiaalse mobilisatsiooni saavutamiseks.

Nagu eespool ütlesin, on kõik need jooned selgelt märgatavad ka käimasolevas rahvuslikus mobilisatsioonis niihästi eesti kui ka vene kogukonnas.

Kooli ülesanne identiteedi arendamisel on praegusel ajajärgul säilitada kainet meelt ja mitte kaasa minna rahvusliku hüsteeriaga. Positiivse rahvusliku eneseteadvuse kasvatamine on kooli oluline ülesanne, kuid selle juures on äärmiselt tähtis mitte konstrueerida eesti identiteeti vastanduvana kohalikule vene rahvusrühmale. Sama kehtib muidugi ka vene kooli kohta. See on esimene eesmärk, mille poole püüdlisel tõuseb kooli roll identiteedi nurgakivina eriti oluliselt esile. Kuid see ei ole ainuke.

Kuigi me tähistame praegu eestikeelse keskhariduse sajandat aastapäeva, mis lubaks uhkusega tagasi vaadata meie rahvuslikule arengule, ei tee ma seda. Põhjus on selles, et alates saja esimesest aastast omandab minu tänase ettekande pealkiri “Eestikeelne keskharidus – eesti (väikese algustähega) identiteedi nurgakivi” hoopis teise tähenduse. Alates aastast 2007 algab vene gümnaasiumi üleminek kakskeelsele õppele. Ja see esitab eestikeelsele keskharidusele uue väljakutse.

Järelikult tähendab eestikeelne keskharidus alates järgmisest aastast iga aastaga vähem ja vähem monoetnilist haridust. Mitte ainult seepärast, et vene kool hakkab üle minema eestikeelsele õppele, vaid ka seepärast, et eestikeelses koolis hakkab käima iga aastaga rohkem neid lapsi, kelle kodune keel ei ole eesti keel.

Seega lakkab eestikeelne keskharidus sellisel kujul ja selliste ülesannetega, nagu see eksisteeris sada aastat ja nagu me sellega harjunud oleme, tasapisi olemast, meeldib see meile või mitte. Ja küsimus, kuipalju eestikeelne keskharidus on eesti etnilise identiteedi nurgakivi, muutub iseäranis aktuaalseks.

Ma ei eksi arvatavasti, et kakskeelsele õppele üleminek tekitab vene kogukonnas muret. Mõelge, mismoodi oleksime ise suhtunud, kui näiteks 1982. aastal oleks alanud eestikeelse keskkooli üleminek osalisele venekeelsele õppele. Oleksime tajunud seda selge venestamise märgina, iseäranis kui keegi oleks veel pidanud pidulikku ettekannet pealkirjaga “Venekeelne keskharidus – vene identiteedi nurgakivi”.

Kui meie, eestlased, ei taha teistele rahvastele teha sama, mida me ise kartasime, kui olime vähemusrahvas Nõukogude süsteemis, siis tuleb meil hakata oluliselt laiendama arusaamist sellest, mida tähendab eestikeelne keskharidus ja millise identiteedi nurgakivi see on.

Sellega tahan ma tähelepanu juhtida, et vaatamata eesti rahvuslikule mitmekesisusele tajume me vanast harjumusest Eestit edasi monoetnilise maana. Tõesti, suur osa Eestist on üsna monoetniline ja sellist illusiooni ei ole raske tekitada. Sama monoetniline, kuid teise nurga alt on Narva. Kui me sellises olukorras jätkame harjunud malli järgi, et rahvuskeelne kool on etnilise identiteedi nurgakivi, siis me saame parimal juhul kaks kogukonda, kes elavad teineteisest täiesti mööda, kuid halvemal juhul vastastikuse ägeda mõistmatuse selles osas, miks vene pool ei taha eesti keelt õppida ja miks eesti pool püüab venelasi assimileerida.

Niisiis, järgmisest aastast alates muutub mu ettekande pealkiri tõsiselt aegunuks. Eestikeelne kool ei ole eesti identiteedi nurgakivi, vaid integratsiooni nurgakivi ja suure algustähega Eesti identiteedi nurgakivi. Integratsioon on kahepoolne protsess ja täpselt sama palju kui me soovime, et mitte-eesti noored kasvaksid üles nii, et nad mõistavad, selle maa keelt ja mis sellel maal toimub, mismoodi siin elatakse ja millised on selle põhilised väärtused, samamoodi me tahame, et eesti noored kasvaksid üles nii, et nad võtaksid omaks ja peaksid lugu teistest etnilistest rühmadest, kes Eestis on, mõistaksid nende väärtusi ja tõekspidamisi ja õigust olla erinev. Et nad ei peaks mitte-eestlasi tülikaks nuhtluseks, mis rikub nende ilusat Eesti unistust, vaid osaks meist kõigist – eestlasteks suure algustähega.

Ma ei usu, et see on kerge protsess, aga see on ainus tee, mida mööda minna, kui soovime saada suureks vaimult. Seepärast ma soovin, et meie koolides areneks ja tugevneks õhkkond, kus perekondlikud erisused, niihästi etnilised, rassilised kui sotsiaalsed, oleksid võrdselt respektieritud, nii et kõik teie õpilased tunneksid end mugavalt teie koolis ja selle kaudu eesti kultuuris. Võtke ühendust venekeelsete koolidega ja viige oma õpilased kontakti mõne ühise ürituse kaudu – ei ole paremat viisi eelarvamuste ületamiseks kui isiklikud kontaktid. Kasvatage oma isikliku eeskujuga sellist avarapilgulisust ja Eesti on õnnelik paik, kus elada.

KIRJANDUS

Anderson, Benedict 1983. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London and New York: Verso.

BNS 2006, Eestlased ei poolda pronkssõduri omaalgatuslikku kõrvaldamist. – Postimees 23. mai; <http://www.postimees.ee/270506/esileht/siseuudised/202804.php>.

EESTI RAHVUSLIKU KOOLIELU TEKKE EELLOOST

ILMAR KOPSO

EESTI PEDAGOOGIKA ARHIIVMUUSEUM

DIREKTOR

Rõhutan esmalt seda, et sõna *eesti* on siin ühenduses sõnaga *kool* väikese tähega. Niisiis on kõne all eesti kool.

Kas sellisel tähemängul on kooli puhul üldse mõtet? Me ju ei kahtle hetkegi, et kirjutada *Eesti tuletikutööstus*. Sest mis asi on eesti(pärane) tuletikutööstus? Kummati räägime enesestmõistetavusega eesti kultuurist, kunstist jms. Tänapäeval ka rahvusraamatukogust, rahvusülikoolist, rahvusteatrist jne.

Vastus eelmise lõigu algul esitatud küsimusele võiks olla selline: sedavõrd, kuivõrd haridus ja koolgi on meie silmis vaimuilma, esmajoones kultuuri nähe, sedavõrd on põhjust ning vajadustki arutleda eesti kooli üle.

Peeter Põld, mitmel kohal meie esimene, näiteks Eesti Vabariigi haridusministrina ja ka pedagoogikaproffessorina, lõpetab oma monograafia “Eesti kooli ajalugu” (1933, uustrükk 1992) peatükiga “Eesti rahvusliku kooli tekkimine”. Eesti rahvuslik kool on niisiis eesti kool. Selle peatüki vaatlusese on just 1906. aastast alanud nn haridusseltside koolide liikumisel ja niisuguse liikumise tulemustel. Ka esimese eesti gümnaasiumi — Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasiumi sünnil. (Põld 1992: 158–161)

Tõsine teadlane, ent ka välvuv isemõtteleja ning äge polemiseerija Oskar Loorits on näinud eesti kooli (nimelt rahvaülikooli) juuri küll üldse väljaspool hariduspõldu. Igatahes on ta osundanud, et iga kiriku või mõisa kohta oli veel mitu kõrtsi, “mis rajati vähemal määral juba varem, peamiselt aga Rootsi ajast alates ja

mis 17., 18. ja 19. sajandil, s.t. tervelt läbi kolmesaja aasta on olnud eesti rahvale mitte ainult tuju tõstjaks, vaid kindlasti ka rahvaülikooliks, ühiskondliku mõtte taimelavaks ja võitlusvaimu kasvatajaks, kus sugugi ainult ei lakutud ega laaberdatud, vaid popsutati piipu ja arutati asju” (Loorits 1955: 63).

Mööndes, et ses O. Looritsa väites võib ju olla mingi tõetera sees, läheme siinkohal ometi P. Põllu rajale tagasi. Meil lihtsalt ei ole teaduslikke või muid tekste, mis lähemalt iseloomustanuksid kõrtsi kui haridusinstituutsiooni, tema hariduslikku sisu ja metoodikaalast ideoloogiatki.

Miks ei sobi eesti kooli sünniks 17. sajand, mil Rootsi võimu sunnil rajati Eestis rahvakooli võrk (lisaks veel seminar, nn Forseliuse seminar õpetajakoolituseks (1684–1688))? Sest sellase kooli ülesanne ei olnud arendada eestlast haritud eestlaseks, vaid vormida eestlasest luterlane. Võimendus see püüe 1686. aastal Rootsis vastu võetud kirikuseadusega, mis hakkas meie maal toimima mõni aasta hiljem ja mis nõudis leerilastelt katekismuse tundmist ja ka lugemise oskust. Leeri läbitemine oli aga abiellumise puhul vältimatu eeltingimus. Eesti talupoja jaoks ütles see seadus: kui tahad abielluda, siis pead enne õppima lugema. Viimast muidugi katekismuse ja piibli tundma õppimise ning tõsiseks luterlaseks saamise huvides.

Rootsi aja mõju eestlaste kontaktidele kirjasõnaga oli ilmselt suurem kui 17. sajandi lõpu hõre ja ebaühtlase jaotuvusega koolivõrgukaart pisut enam kui 40 rahvakooliga lubab oletada. Põhjasõda viis Eesti küll Vene riigi koosseisu, kuid nn Balti erikorra alusel: kiriku ja rahvakooli suhted jäid Rootsi aja alustele. Pärast laastavat katku aastatel 1695–1697 ning seejärel pikka ja kurnavat Põhjasõda oli Eestimaa kubermangu 18 kihelkonnas lugeda oskajaid 10,4% (1724.–1726. aasta kirikuvisitatsiooni andmeil) (Aarma 1990: 72). See protsent ei ole teab kui suur, kuid siiski haridusloolasele ja muidu küsimisvõimelisele inimesele arupidamise alus. Kui too kaart ütleb, et 1688. aastal oli Läänemaal, Harjumaal, Virumaal ja Järvamaal kokku vaid 9 kooli (Andresen 1995: 53), siis kust tuli ränkraskete aegade järel 10,4% lugemisoskuslikke? Selle protsendi taga peab olema muid mõjureid, näiteks koduõpe.

18. sajandi esimesel poolel lisandus uus lugema õhutav tegur — vennastekoguduste liikumine, mis vagaduseharrastuse kõrval pidas oma kutsumuseks hariduse, eriti kirjaoskuse levitamist ja rahvakeelse (usu)kirjavara soetamist. Igatahes

oli 1730. aastate algul lugejaid “Eesti-Ma Rahwa Kalendriile” (vanim teadaolev aastast 1731) (Annus 2000: 11). Niisiis oli kandvat pinnast eesti kalendriraamatute traditsiooni alustamisele. Esimese eestikeelse täispiibli tiraaž 1739. aastal oli tollast eestlaste arvu arvestades hirmsuur — 6015 eksemplari (Vahtre 1994: 75). Tolle piibliraamatu levitamiskeskused kinnitasid, et tiraaži (ja ka hinna) määramisel oldigi liiga optimistlikud (Põldmäe 1939: 453–454). Seda omakorda kinnitab minu emapoolse suguvõsa perepiibel (ikka aastast 1739), mis kingiti ühele minu esivanemale aastal 1766.

Lubatagu siinkohal tsiteerida selle piibli kaane siseküljel olevat kalligraafiliselt kirjutatud teksti: “Hinso-Wabiani tüttri Anna pärralt on sesama Piibli Ramat. Minno Pulma-päval kinkiti sedda minnule: se olli sel künnemal Januari-ku-päwal 1766.” Minu esiema oli tollal taluinimene. Kuid ta tahtis kirjutada või laskis kirjutada oma piiblisel niisuguse teksti. Ta väärtustas seda teksti ja kirjutamist. Ta oli juba kirjainimene.

Kas rahvusliku ärkamise aegne kool ei olnudki eesti kool? P. Põllu monograafia ütleb selle perioodi kohta “Eesti rahvusliku kooli mõtte ja pedagoogika algus” (Põld 1992: 141). Seega uus kvaliteet liikumisel eesti kooli poole kindlasti.

Rahvusliku ärkamise aja lävel (1850. aastail) oli Eesti kirjaoskuse poolest üsna imelises asendis võrreldes teiste Euroopa maadega: Šotimaa, Rootsi, Soome 80–90%; Inglismaa, Eesti 70–80%; Prantsusmaa, Belgia 60–70%; Itaalia, Hispaania 30–40%, Venemaa 10–15% (Aarma 1990: 72). Otsigem selle tabeli tipu seletuseks põhjusi milliseid tahes, selge on see, et eesotsas on protestantlikud maad.

Rahvusliku ärkamise ajale läks enamik eestlastest vastu peaaegu kirjaoskajana. Nad olid ootevalmis auditorium tekkivale eesti ajakirjandusele ning selle haridusõhutustele. Papa Jannsen kinnitaski Eesti Postimehes 1868. aastal: “Õpetus ja haritud olek ei ole kellegi seisuse ja seltsi pärisoma, vaid nagu tuul, vesi ja päikese paiste kõigi inimeste pärralt, tahab kõiki kinnitada, kosutada, puhastada, parandada ja õnnelikuks teha. Iga kopik, mis iseene ja oma laste õpetuse eest välja anname, on kõige parem[a] intressi peale pandud” (Schmidt 1925: 22). Kui mõttes lisada siia kõrvale kas või Jakob Hurda ja Carl Robert Jakobsoni haridusteemalised esinemised, siis on selge, et kujunemas on uus eesti haridusideoloogia,

mis väljub kooli kui kiriku teenri raamidest, küll aga mõtleb eesti rahva tuleviku peale.

1881. aastal oli Eestis 70 kihelkonna- ja 1221 luteri usu külakooli (45 000 õpilasega) (Andresen 1995: 113). Kui koolide arvu põhjal oletada eesti õpetajakonna suurust, siis saame veelgi suurema arvu. Seal oli lisaks lugejaile ka kirjutajaid — ajakirjanduses näiteks. Ent ka õpikute kirjutajaid. Sündis eesti õpiku traditsioon: eestlane kirjutas õpiku eestlase tarbeks.

1872. aastal hakkas tegutsema Eesti Kirjameeste Selts (EKmS). Enne seda oli kavatsus asutada “Koolmeistrite Selts”. 1873. aastal oli 52% seltsi liikmeist kooliõpetajad, 1882. aastal 24%. Erinevus neis protsentides ei tähenda õpetajate arvu vähenemist EKmS-is, vaid seda, et õpetajate arv seltsis suurenes sel ajavahe-
mikul 6,5 korda, seltsi liikmeskond aga suurenes 13,5 korda. Kummati näitab 270 õpetajat EKmS-i liikmeskonnas 1882. aastal (Elango 2001: 25), et EKmS-i näol oli kujunenud suuresti haridusühing, kus sai omi haridusasju arutada ning mille kaudu sai ka kirjastada eesti õpilastele õpikuid.

Rahvusliku ärkamisaja üks püüdeid oli luua emakeelne kõrgem kool. Tekkis nn Aleksandrikooli liikumine. Eesti Aleksandrikooli heaks korjatud rahaga asutati Kaarlimõisas Põltsamaa lähistel 1888. aastal Aleksandri linnakool vene õppekeelega.

Eesti “kirjamehed” läksid omakeskis riidu, saksa ringkond (mõisnikud ning ka sakslaste juhitud ning maakoole kontrolliv luteri kirik) suhtus eestlaste hariduspüüetesse vaenulikult, Vene riigivõim vähemasti umbusklikult. Pealegi oli saabumas venestamisaeg.

Venestamisaeg lüümas eesti kooli algeid, kuid survele vastuseisus tekkisid uued aatemehed ja ka uus haridusideoloogia.

1887. aastal andis Vene riigivõim välja määruse, et kõigis koolides (ka neis Eesti maakoolides, mida nägime lähenemas eesti koolile) peab õppekeeleks olema vene keel. Ainult vallakoolides tohiti kahel esimesel õppeaastal eesti keelt tarvitada. Edaspidi kõlbas eesti keel vaid usuõpetuse ja emakeele tundidesse.

Venestamisaeg tähendas hoopis koolielule. Ent ka eesti ühiskonnale. Ühel pool oli tugev ning sihiteadlik riigivõim, teisel pool nõrgenenud, ent kaugeltki mitte nõrkenud baltisaksa kogukond. Keskel segaduses eestlased, kelle etteotsa

kippusid Jakob Kõrvi ja Ado Grenzsteini taolised. Väidetavasti eesti asja ajavatest suguvendadest tulpinud Jaan Jõgever kirjutas oma päevikus: “Algas külakoolmeistriliste taskukunstnikkude aeg [---] Grenzsteinil on veel natuke jesuiiti kalvalust, teiste kohta ei tea ühtegi muud nimetada, kui et nad raha mõistavad tasku pista. Midagi sihti!” (Tuglas 1926: 59).

Skeptiline J. Jõgever ei osanud märgata, et taskukunstnike mõjuväli oli siiski ahenemas. Asemele olid tulnud või tulemas uued mehed, Tartu ülikooli võrsed – need, kellega hiljem hakati seostama mõistet “Tartu renessanss”: Villem Reiman, Oskar Kallas, Heinrich Koppel, Peeter Põld, muidugi Jaan Tõnisson ning teisi. “Venestuse umbseis oludes üleskasvanud uus sugupõlv oli vaba ärkamisaja illusioonidest ja pettumustest ning oskas uutest tingimustes hoopis paremini orienteeruda. See elujõulisem, pillamata eluenergiaga generatsioon ei tahtnud enam kuuldagi vabatahtlikust rahvuslikust enesemõrvast.” (Tarvel 1960: 100–101)

Peatun pikemalt J. Tõnissonil – ajakirjanikul, seltskonnaelu (nagu tollal öeldi) suunajal, tulevasel riigimehel ja riigivanemalgi. Ta ei olnud hariduselt ega ametilt koolimees, kes mahtunuks “Eesti kooli biograafilisse leksikoni” (koostaja Heino Rannap, 1998). Kuid tema osa tulevase eesti kooli palge, suuna ning haridusideoloogilise aluse kujundamisel oli suurem kui nüüd, pärast punaudu kadumist, oleme suutnud märgata, ammugi siis lahti seletada.

1891. aasta 4. jaanuari üldkoosolekul võeti Eesti Kirjameeste Seltsi liikmeskonda 22 uut liiget. Nende seas oli ka eesti üldsusele suhteliselt tundmatu üliõpilane J. Tõnisson. Sel koosolekul oli kaks peakõnelejat: V. Reiman ja J. Kõrv. Esimene rääkis eesti kooli sünnist 17. sajandil. Teine, J. Kõrv, kõneles M. Veske ja J. Kunderi viimastest töödest ning väitis seejuures: “... kui Eesti rahvas Vene rahvasisse ära sulab ja otsa saab, siis ei ole see [---] sugugi nii paha ega raske asi; nagu endised Soome-Eesti sugu rahvad põhja-Venemaal aega mööda ja ilma vägivallata [on] venelasteks saanud, niisama [võivad] ka praegused Eestlased Venelasteks saada.” (Tuglas 1926: 259)

Samal lainel oli Ado Grenzstein. Oopuses “Eesti küsimusest” väitis ta: “Kes väikeste rahvaste puhul ausasti mõtleb, peab neile üht jutlustama – liitumist suurte rahvaste külge. Midagi muud ei ole minu veendumuste järele. Ise enestele kultuuri luua, see on väikestel juba ükskord võimata. Kas see on rõõmustav või kurb,

see on küsimus, mida parem mitte asetada, sest keegi maailmas ei suuda toodud tõsiasja juures midagi muuta” (Tuglas 1926: 204).

J. Tõnisson seevastu uskus ja propageeris oma Postimehes mõtet, et “... igal iseteadlisel rahval kui kõlblisel iseolemusel [on] oma koht ja ülesanne kõlbluse ilmas. [...] rahvuse iseteadvusega ehk enesetundmisega inimestekogu on kõlblusele niisama tühine, kui iseloomuta olemus.” Ning kõlbluse maailmas ei otsusta mitte suurus ja vägevus, “vaid tublidus üksi ja ainult”. (Põld 1960: 60)

A. Grenzstein kinnitas eesti rahvale: “Mitte kuhu mõte, vaid kuhu käsi ulatub [...] meie peame oma käsivarre pikkust mõõtma ja käe ainult selle järele välja sirutama, mille juurde ta tõeste ulatab” (Tarvel 1960: 106).

Muidugi arvestas ka J. Tõnisson olude ja võimalustega. Juba ajalehe omaniku ja toimetajana pidi ta seda kunsti tundma. Seda enam, et nii oma tegevuse kui ka eesti rahva tulevikupüüdluste alusena nägi ta legaalsust, seaduslikkuse piires püsimist. Ent toosama kõlblus, J. Tõnissonis eneses ja kogu eesti rahva ülimalt vara, sundis püüdlema “ülema eesmärgi [...] poole [...] See omandas seesmise kohuse iseloomu, mida rahvas peab täitma ja mis väljendub iseteadlises edasipüüdmises oma loomusundisid ja jõudusid mööda” (Põld 1960: 60).

P. Põld on lisanud: “Kõlblus ei tunne ühtegi järeleandmist, vaid hüüab ikka kindlasti: “sina pead!” – ta on kategooriline imperatiiv Kanti mõttes.” Niisiis viis J. Tõnisson rahvusliku iseteadvuse küsimuse seesmise kohustuse pinnale, “mida rahvas peab täitma ja mis väljendub “iseteadlises edasipüüdmises oma loomusundisid ja jõudusid mööda””. (Põld 1960: 60)

Olukorras, kus riigivõim on võõras, avalikult ja jõhkralt vaenulik, vallaomavalitsuste mõju koolielule venestamistingimustes veelgi vähenenud, linnades aga ei olnud eestlastel seniajani üldse otsustus- ja korraldusõigust, jäi loota vaid iseenesdale – kantseliidis öelduna eraalgatusele. Sündis J. Tõnissoni oma-abi kontseptsioon: proovigem ise teha, mida võimud ei tee. Selleks et tegu oleks tõhusam, ühinegem – ühistutesse, seltsidesse, niipalju kui Vene riigi seadused lubavad. 1897. aastal astus J. Tõnisson Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi liikmeks ning valiti peagi ka selle seltsi esimeheks. Oma näituste, kursuste, põllu- ja aiatöökooli ning kätsetaluga muutus see selts ülemaaliseks keskuseks põllunduses. 1900. aastal võeti Tartu Eesti Põllumeeste Seltsis vastu otsus asutada Eesti Laenu- ja Hoiuühisus

(Jaan Tõnissoni ... 1960: 35–36). Oli loodud eesti huviseisid järgiv organisatsioon panganduses.

Hariduse alal riigivõimu kõrvale niisuguseid oma-abi struktuure luua ei saanud. Kuid tõhusa oma-abi eelduseks oli korralik haridus. Oma-abi eeldas iseteadlikku, isetegelikku ja iseseisvat inimest ning rahvust. Peatee selleni oli J. Tõnissoni silmis rahvahariduse taseme tõstmine. See on eesti rahvuse eluküsimus, kinnitas ta väsimatult.

Kui koolis, kus õpe peab toimuma vene keeles ja meeles, ei saa eestlane eesti haridust, siis peab proovima edendada eesti haridust väljaspool kooli. Ning J. Tõnisson pidas tähtsaks koduõpet – kodust “emaõpetust”, et eesti rahvast “kõigepealt lugejaks rahvaks kasvatada, et ta peale kooli iseennast kirjanduse abil võiks harida” (Põld 1960: 66).

Juba üle-eelmise sajandi lõpukümnendil suundus J. Tõnisson enesestmõistetavusega valdkonda, mida tähistame vabahariduse mõistega (mille asemele nüüd kipub, selge põhjenduseeta, huvihariduse mõiste). Kõigepealt muidugi seepärast, et venestamisaeagne koolisüsteem ei olnud ju teab kui aldis J. Tõnissoni püüdlustele: eesti asja sai ajada ikka peamiselt väljaspool kooli. Teiseks, J. Tõnissoni ideestiku põhiteljed eeldasid vabaharidustööd. Kui J. Tõnisson tähtsustas iseteadlikku, isetegelikku ja iseseisvat inimest, siis tähtsustas ta seega iseõppivat inimest.

Jaan Roosi väitel hakkas J. Tõnisson propageerima rahvaülikooli ideed kohe, kui sai Postimehe toimetajaks. Juba 1897. aastal seadis ta eeskujuks Taani ja Soome rahvaülikooli-liikumise, saades seega meie rahvaülikooli-liikumise esimeseks algatajaks (Roos 1939: 2). Niisiis on ilmselge, et N. F. S. Grundtwig, Taani ja üldse Põhjamaade rahvaülikoolide tegevuse alusideoloog, oli J. Tõnissonile tuttav. (Taani rahvaülikoolide propageerijad rääkisid meile 1980. aastate lõpul ja 1990. aastate algul oma mahedas taani kõlaga inglise keeles asjust ja mehest, mis ja kes olid J. Tõnissonile tuttavad juba 19. sajandi lõpu aastail.)

Vanemuise uue maja avamisel augustis 1906 avaldas J. Tõnisson mõtte, et Vanemuises tuleks ellu kutsuda rahvaülikool kursuste näol. Siin on nähtudki eesti rahvaülikooli algust: aastail 1906–1914 korraldati Vanemuises mitmesuguseid kursusi. (Kõpp 1960: 142)

(On niisiis loomulik, et J. Tõnisson oli vabahariduslikke seltse ja liite koonnada Eesti Haridusliidu esimees (1926–1928) ning Eesti Haridusliidu nõukogu esimees (1930–1936) (Laane 1994: 15).)

Eriti ohtlikuks pidas J. Tõnisson (koostöös ja -meeles V. Reimaniga) nn ministeeriumikoole.

Mis kool oli ministeeriumikool? Tsiteerime, küsimuse teravdamise huvides pikalt, seni ainsat Eesti kooliloo ülevaadet, mis jõuab aastani 1940 ja mis küllap on ka Eesti Vabariigis tulevaste õpetajate koolitamisel õppevahendina käibel: “Uue rahvakooli tüübina hakati kohe pärast koolireformi väljakuulutamist riigivõimu toetusel avama [---] ministeeriumikoole.” Need koolid andsid vallakooli ja kõrge- ma astme maakooli – kihelkonnakooli hariduse. “Ministeeriumikooli pidas ülal vald, õpetaja palga maksis riik. Vallakooli ümbermuutmisel ministeeriumikooliks võidi anda riiklikku toetust majade ehitamiseks ja iga-aastast abiraha kooliinven- tari, õppevahendite ja raamatute muretsemiseks. Koolimaja ehitamise korral eral- dati ka ühe tiinu suurune maatükk viljapuude kasvatamiseks ja iluaia rajamiseks. Riigi toetusrahadega kerkis maale uusi ajakohaseid koolimaju valgusküllaste klas- siruumide, internaadi ja õpetajate korteritega.” (Andresen 1995: 144)

Niisiis oli ministeeriumikooli loomine valdadele majanduslikultki kasu- lik. Kuid nad olid puhtalt Vene inspektorite võimu all ning tõrjusid venestamis- pesadena välja luteriusulisi vallakoole.

Eesti rahvuslaste, V. Reimani ja muidugi J. Tõnissoni üks võitlussuundi oli võitlus just ministeeriumikoolide vastu. Ministeeriumikoolide vastu võideldes pidi J. Tõnisson Postimehes paljutki ütlemata jätma. Ent näiteks tulevase Eesti Vaba- riigi hariduselu ideoloogia seisukohast on huvitav jälgida J. Tõnissoni järgmist argumentatsiooni: “Meie usume, et rahvakool ja rahvakooli õpetajad ainult siis suudavad õnnistusrikkalt tööd teha, kui nemad mitte rahva üle ega rahva vastu ei seisa, vaid rahva keskel. Rahvakooliõpetaja au ega lugupidamist ei tõsta mitte see, et tema inspektori võimu all seisab, vaid see, et tema seisukord majandusliselt, õigusliselt ja haridusliselt kindel, iseseisev ja lugupidamist äratav on. Seda kind- lust saab meie rahvakooliõpetajatele just siis muretseda, kui nemad omavalitsuse kogulise ehk kollegialvõimu alla jäävad, mitte aga rahvakoolide inspektorite ainu- lise võimu alla ei seata” (Kõpp 1960: 137). Selles tsitaadis on varjul kolm tulevase Eesti Vabariigi hariduselu korralduse põhimõtet: 1) kool peab olema eelkõige oma- valitsuse hoole all, 2) kooli käekäiku peab otsustama kollegiaalne otsustuskogu, 3) kool ei tohi olla määravalt seotud ametnikkonna hierarhiaga.

Viimati nimetatud põhimõtet nimetati Eesti Vabariigi kooliautonoomia (resp. pedagoogilise autonoomia) põhimõtteks. Selle valguses sätestas Eesti Vabariigi esimene, 1920. aastal vastuvõetud põhiseadus, et “Teadus, kunst ja nende õpetus on Eestis vaba”. Osutades ometi, et “Õpetusandmine seisab riigi ülevale all” (Haridusala korraldus ...1932: 5). Iseasi, kas kooliharidust annab määratleda kui teaduse ja kunsti õpetamist. Kuid märgakem, et too põhiseaduslik säte asetas õpetaja teadlase ja kunstniku kõrvale.

19. aprillil 1906. aastal tsaari poolt kinnitatud otsus Balti kubermangude erakoolide õppekeele kohta ei avanud õnneväravaid eesti kooli arenguks. Ent väikese võimaluse andis ometi – et järgida selgeks mõeldud aateid, otsida ja täpsustada uusi põhimõtteid ning lahendusi. Tekkinud 21 alg- ja 4 keskkooli (Vahtre 1994: 125), kus eesti keel tõusis õppekeeleks, oli ju suhteliselt kitsas rada. Kummati oli see nüüd juba rahvusliku eesti kooli algus – ning tänapäevani ulatuva kooliuuen- dustee algus.

KIRJANDUS

- Aarma, Liivi 1990. Kirjaoskus Eestis: 18. sajandi lõpust 1880. aastateni nekrutinimekirjade andmeil. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituut.
- Andresen, Lembit 1995. Eesti kooli ajalugu: algusest kuni 1940. aastani. Tallinn: Avita.
- Annus, Endel 2000. Eesti kalendrikirjandus 1720–1900. Tallinn: Teaduste Akadeemia Kirjastus.
- Elango, Aleksander 2001. Esimene rahvuspedagoogiline organisatsioon Eestis: jooni Eesti Kirjameeste Seltsi pedagoogilisest tegevusest. — Tagasivaade: valik publitseeritud artikleid 1928–2000. [Tartu:] Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 17–29.
- Haridusala korraldus ... 1932 = Haridusala korraldus: seadused ja määrused haridusalal ühes Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi ringkirjade ja juhtnööridega ning Riigikohtu otsustest võetud seletustega 1932. Tallinn: Riigi trükikoja trükk ja kirjastus.
- Jaan Tõnissoni ... 1960 = Jaan Tõnissoni elukäik 1934. aastani 1960. — Jaan Tõnisson: koguteos tema üheksaküm- nenda sünnipäeva tähistamiseks. Stockholm: Vaba Eesti, lk 18–53.
- Kõpp, Johan 1960. Jaan Tõnissoni kultuurpoliitilisi taotlusi. — Jaan Tõnisson: koguteos tema üheksaküm- nenda sünnipäeva tähistamiseks. Stockholm: Vaba Eesti, lk 130–154.

- Laane, Karl 1994. Eesti Haridusliit 1924–1940: mõteldes Eestimaa tuhandetele isetegevuslastele. Tallinn.
- Loorits, Oskar 1955. Eesti ajaloo põhiprobleemid. Stockholm: Tõrvik.
- Põld, Peeter 1960. Jaan Tõnisson eesti rahvusliku mõtte arendajana. — Jaan Tõnisson: koguteos tema üheksakümnenda sünnipäeva tähistamiseks. Stockholm: Vaba Eesti, lk 54–87.
- Põld, Peeter 1992. Eesti kooli ajalugu. Tartu[: Tartu Ülikool].
- Põldmäe, Rudolf 1939. Lisandusi eestikeelse piibli väljaandmisloole. — Eesti Kirjandus, nr 10, lk 448–455.
- Roos, Jaan 1939. Jaan Tõnisson ja rahvaharidus: Jaan Tõnissoni 70-nda sünnipäeva puhul. — Eesti Kool, nr 1, lk 1–5.
- Schmidt, H[ans] 1925. J. V. Jannseni pedagoogilised vaated. — Eesti Kirjandus, nr 1, 3, 6, 7, lk 14–23, 92–100, 234–240, 286–292.
- Tarvel, Peeter 1960. Jaan Tõnissoni rahvuspoliitilisi vaateid. — Jaan Tõnisson: koguteos tema üheksakümnenda sünnipäeva tähistamiseks. Stockholm: Vaba Eesti, lk 88–129.
- Tuglas, Friedebert 1926. Ado Grenzsteini lahkumine: päätükid meie ajakirjanduse ja tsensuuri ajaloost. Tartu: Noor-Eesti Kirjastus.
- Vahtra, Sulev (koost.) 1994. Eesti ajalugu: kronoloogia. Tallinn: Olion.

EMAKEELNE ÕPETUS AVARDUVAS EUROOPAS

KALMAR KURS

EESTI VABARIIGI ALALINE ESINDUS EUROOPA LIIDU JUURES

HARIDUSATAŠEE

SISSEJUHATUSEKS

Üleilmastumine on tekitanud erinevaid tõmbe- ja tõukejõude. Üleilmastumist iseloomustab inimeste suur liikuvus, mis omakorda tõstab esile keele-, kultuuri- ja haridusküsimused. Keeltest rääkides on tekkinud mitmel piirkonnal või maailmajaol tugevamad ja suurema levikuga keeled, mis aitavad kaasa inimeste ja riikide suhtlemisele.

Samal ajal võib täheldada väiksemate elujõuliste rahvaste eneseteadvuse ja keelte tähtsuse tõusu (Fishman 1998–1999). Muidugi on kaasajal väiksemate riikide ja rahvaste võimalused omakeelse kõrgkultuuri arendamiseks väga suure surve all.

Üleilmastumine on avaldanud maailma piirkondadele mõju omal moel. Iga piirkond ja maailmajagu näitab oma vastutoimet ja tugevust eri valdkondades. Nii on see olnud juba pikka aega järjest enam avarduva Euroopaga ehk tsiteerides sellel aastal lahkunud president Lennart Meri kõnet Aasta Eurooplase auhinna tsereemonial Pariisis 1999. aastal: “Milles siis peitub Lääne-Euroopa väikese poolsaare kiire arengu saladus viimastel aastatuhandetel? Arvan, et see peitub ennekõike meie mandri soodsas liigendatuses, mis lõi eeldused kultuuride diversiteediks, väljades samal ajal nende isoleerumist” (Meri 2003: 113).

Euroopa tugevus on haridusvaldkonnas ja keelepoliitikas kahtlemata tema mitmekesisus. Riigid korraldavad ise oma hariduselu ning loovad võimalusi teiste keelte ja kultuuride õppimiseks. Inimese põhioskuste ja teadmiste osas rõhutatakse esmajärjekorras nii emakeele kui ka ametlike keelte oskust ning vajadust õppida samal ajal teiste riikide keeli.

Üleilmastumine, hariduse rahvusvahelistumine, inimeste liikuvus, suurema levikuga suhtluskeelte surve avaldavad järjest enam mõju näiteks üldhariduskoolidele, et õppida järjest enam võõrkeeli. “Eurooplaste seas valitseb üksmeel mitme keele oskamise kasulikkuse suhtes,” tõdetakse Eurobaromeetri uuringu kokkuvõttes (Eurooplased ja keeled). Nii tegeletakse ka Eestis võõrkeelte strateegia väljatöötamisega, mis on lahutamatu osa kogu keelepoliitika raamistikust.

Euroopa Liidu valitsusjuhtide tasemel on 2002. aasta kohtumisel arutatud teise ja enama võõrkeele võimalikult varase õpetamise eesmärki ja see sõnastatud. Tähtis on osata Euroopa Liidu ametlikke keeli, kuid muidugi ka teisi keeli, sest keelteoskus aitab kaasa riikide ja kultuuride tundmisele, võimaldab õppida, reisida ja töötada teistes riikides ning annab ligipääsu teistes keeltes olevale teadmisele. (Muidugi mõjutab see suundumus ka teiste haridustasemete ja õppeasutuste õppekavasid ning üksikisiku kogu elu kestvat haridusteed. Mitmekeelsuse ja võõrkeelte õppimise teemat käsitletakse eraldi konverentsil “Mitmekeelne Eesti mitmekeelses Euroopas” Tallinnas käesoleval aasta septembris.)

Ühe lahendusena võõrkeelte õpetamise mahu suurendamiseks üldhariduskoolides arendatakse mitmes Euroopa riigis näiteks võõrkeele ja aine integreeritud õpetamist. See on aidanud väga olulisel määral toetada mitte ainult võõrkeeltes õpetamist, vaid ka regionaalsetes või ajaloolistes vähemuskeeltes toimuvat õppetööd.

Õiguslike aluste puhul tuleb muidugi esmajärjekorras alustada ülemaailmsest raamistikust ning viidata näiteks Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni (ÜRO) kodaniku- ja poliitiliste õiguste rahvusvahelisele paktile (1966) ning lapse õiguste konventsioonile (1989), Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD)

erinevatele soovitudele ning Euroopa tasandile liikudes Euroopa Julgeoleku- ja Koostööorganisatsiooni (OSCE) vähemusrahvuste alasele tegevusele (Kopenhaageni dokument (1990) ja Viini deklaratsioon (1993)).

Euroopa riikide tihedat koostööd pärast Teist maailmasõda tähistavad mitmed ühendused, liidud, nõukogud. Kesksed institutsioonid on siiski — ja seda mitte ainult hariduse, keelepoliitika ja emakeelse õpetuse osas — 25 liikmesriigiga ning ligi 500 miljoni inimesega Euroopa Liit (keskusega Brüsselis) ja 46 liikmesriigiga ning ligi 800 miljoni inimesega Euroopa Nõukogu (keskusega Strasbourgis).

Praegune *Euroopa Liit* (EL) sai alguse majanduskoostööst ning on ligi poole miljardi elanikuga ühisturg, mille koostöö ja tegevused ulatuvad väga paljudesse valdkondadesse. Vaadates EL-i ajalugu võib tõdeda, et üleilmastumine on tõuganud suuremale koostööle. EL on arenenud liikmesriikide vaheliste lepingute kaudu. Näiteks EL-i Maastrichti leping (1992) tihendas oluliselt majandus- ja rahanduspoliitika alast koostööd (näiteks ühisraha kasutuselevõtt). Teravnev globaalne konkurents viis EL-i riigi- ja valitsusjuhtide aruteludes 2000. aastal eesmärgini saada maailma kõige kiiremini arenevaks majanduspiirkonnaks ning tõdeti vajadust suurema sotsiaalse sidususe järele (nn Lissaboni strateegia).

Mõlema näite puhul on oluline käesoleva teema puhul lisada, et EL-i Maastrichti lepingu alusel loodi EL-i institutsioonide nõuandva koguna regioonide komitee, kes esindab erinevate EL-i piirkondade huve ning kellega tuleb enne teatud valdkondade otsuste tegemist konsulteerida. Regioonide komitee on aidanud palju kaasa keelepoliitika ja keeleõppega seotud küsimuste arutelule. EL-is räägitakse järjest enam vajadusest toetada EL-i piirkondlike või liikmesriikide territooriumil elavate omariikluseta rahvaste ajalooliste vähemuskeelte säilimist ja arengut.

Nn Lissaboni strateegiaga, majanduskasvu ja tööhõive eesmärkidega on aga oluliselt tõusnud kogu haridusvaldkonna roll EL-is. (Lisaks sisulisele tööle ja otsustele EL-i keelepoliitika alases koostöös tuleks nimetada ka üht institutsionaalset märki valdkonna arengust EL-is. Nimelt on Euroopa Komisjoni hariduse, koolituse ja kultuuri valdkonna voliniku ametinimetusele lisatud alates 2004. aastast esmakordselt mitmekeelsuse valdkond ning loetletud valdkondade eest vastutav volinik on slovakk Ján Figel'.)

EL ei saa teha liikmesriikidele täpseid ettekirjutusi haridusvaldkonnas (EL-i asutamislepingu artiklid 149–150), kuid toetab haridusalast koostööd ning aitab

kaasa näiteks liikmesriikide keelte õpetamisele ja levitamisele. EL-i riigi- ja valitsusjuhtide 2000. aastal vastu võetud EL-i põhiõiguste harta artiklis 22 sätestatakse, et liit toetab “ühiste väärtuste säilitamist ja arendamist, austades samal ajal Euroopa rahvaste kultuuride ja tavade mitmekesisust, samuti liikmesriikide riiklikku identiteeti ning nende riikliku, piirkondliku ja kohaliku tasandi asutuste korraldust, austab keelelist mitmekesisust”. Haridusvaldkonna koostöö õiguslikes alustes ei ole kavandatud muudatusi ka palju kõneainet tekitanud Euroopa põhiseaduse lepingu eelnõus (artiklid III-182 ja III-183), mille Eesti parlament kiitis heaks 9. mail käesoleval aastal.

Praegu EL-is arutatavates soovitudes põhioskuste kohta elukestvas õppes on väga tähtsal kohal emakeeles ja võõrkeeltes suhtlemine. EL-is tegeletakse ühise koostöö raames väga palju keelepoliitikaga ja otsesemalt või kaudsemalt emakeelse õpetusega. Näiteks on praegu arutatava EL-i uue elukestva õppe haridusprogrammi üks keskne idee kultuurilise ja keelelise mitmekesisuse toetamine. Kaudselt aitab emakeelset õpet toetada ühine koostöö ja kogemused õppekavaarenduse, õpetajakoolituse jt valdkondades.

Euroopa Nõukogu (EN) otsuste puhul tuleb esmajärjekorras nimetada Euroopa piirkondlike ja vähemuskeelte hartat (1992) ning Euroopa Nõukogu vähemusrahvuste kaitse raamkonventsiooni (1995), mis jõustusid 1998. aastal.

Kuna EL-i asutamisleping seab ranged piirid haridusalaseks koostööks, siis ongi teatud valdkondades (näiteks keelepoliitika) EN-i liikmesriikide koostöö palju põhjalikum. Näiteks 16.–18. oktoobrini käesoleval aastal korraldab EN valitsustevahelise üldhariduse ja keelte konverentsi, mis on üks osa vastavast tegevuskavast aastateks 2006–2009. EL ja EN teevad seetõttu väga tihedat koostööd võõrkeelte, võõrtöötajate laste hariduse ja keeleõppe, piirkondlike ja vähemuskeelte ning emakeelse õpetuse valdkonnas.

Euroopas on tehtud kiireid samme keelelise mitmekesisuse säilitamiseks ning emakeelse õpetuse käsitlemiseks ja arendamiseks. Taani näitel võiks illustreerida kogu emakeelse õppe olukorra keerulisust ja võimalusi: 1) EL-i riikidest pärit laste puhul tuleks toetada nende keele ja kultuuri õpet (nn võõrtöötajate laste haridust käsitlev direktiiv); 2) vähemusrahvused (näiteks sakslased) peaksid saama emakeelset õpet (Euroopa piirkondlike ja vähemusrahvuste harta); 3)

Euroopa Majanduspiirkonda kuuluvatest riikidest pärit laste (näiteks islandlaste) emakeelne õpe vajab toetamist; 4) kolmandatest riikidest pärit kodanike lapsed (näiteks araablased) peaksid saama emakeelset õpet, kuid see sõltub sageli väga palju kohaliku tasandi otsustest. Ja kui nelja erineva sihtgrupi tegelikku olukorda analüüsida, siis tõdetakse, et tuleks oluliselt rohkem nendele teemadele tähelepanu pöörata (Horst 2002: 11–12).

Erinevaid rahvusvahelisi ja regionaalseid (Euroopa) haridus- ja keelepoliitikat ning konkreetselt emakeelset õpet käsitlevaid sätteid lugedes tuleb tõdeda, et kuigi on väga palju rõhutatud õigust õppida emakeelt ja emakeeles, siis ei ole riikidele ettekirjutusi või kohustusi, mis tasemeni (alates algharidusest) tuleks riikidel eri keeltes emakeelset õpet tagada (Mälksoo 2000; Tomusk 2004: 128–143).

Riikide haridussüsteemid on valdavalt riigikeelsed. Õpilased võivad õppida ainult emakeeles, õppida kakskeelses koolisüsteemis, õppida oma emakeelt võõrkeelena. Mitme riigi- või asjaajamisekeele puhul on emakeelse õppe võimalusi keskhariduse tasemel rohkem tulenevalt riikide ajaloost, riigikorraldusest, haridussüsteemist jne. Õigusaktid on riikides väga erinevad, eriti keskharidust ja kõrgemaid haridustasemeid käsitlevad õigusaktid (Williams 2005: 72–89).

Näiteks Belgias on flaami ja vallooni kogukondadel eraldi hariduskorraldus. Ühendkuningriigis on iseseisev haridussüsteem Inglismaal, Šotimaal, Walesis ja Põhja-Iirimaal. Alates 1978. aastast on samad arengusuunad Hispaanias (Kataloonia, Baskimaa, Galiitsia, Valencia jt). Näiteks ei ole portugali keeles Hispaanias või tšehhi ja slovaki keeles Austrias keskhariduse tasemel palju võimalusi emakeelseks õppeks, kuigi jutt on naaberriikidest, riigikeeltest ja EL-i ametlikest keeltest. Samal ajal on näiteks taanikeelne keskkool Saksamaal ning on loodud saksakeelse keskhariduse võimalused Taanis.

LIIKUVUS JA RÄNNE — EMAKEELSE ÕPETUSE UUED PROBLEEMID NING VÕIMALUSED

Seoses ühinemisega rahvusvaheliste konventsioonidega, samuti EL-i liikmeks saamisega on Eesti koolid kohustatud vastu võtma riigi territooriumil elavaid koolikohustuslikke lapsi ning pakkuma neile haridusvõimalusi. Rahvusvahelises

õiguses tehakse vahet ajalooliselt riigi territooriumil elanud rahvusrühmadel ja immigrantidel. Need kohustused puudutavad peamiselt nn uusimmigrante ehk EL-i liikmesriikidest Eestisse saabuvate töötajate lapsi.

EL-i esimesed haridusalased otsused 1976. aastal koosnesid kuuest punktist, milles muu hulgas pöörati tähelepanu võõrtöötajate ja nende laste kultuuri õppe ning ametialase koolituse toetamiseks. Ja nii on täna kehtivatest vähestest haridusvaldkonda mõjutavatest direktiividest oluline võõrtöötajate lastele hariduse tagamist reguleeriv õigusakt — ja see on ka Eesti kohustus alates 1. maist 2004 —, millega kohustatakse toetama asukohariigi keele intensiivset õpet ning kaasa aitama nende laste emakeele ja kultuuri õppimisele (nõukogu direktiiv 77/486/EMÜ).

Lisaks tööjõu vabale liikumisele EL-i sees nõuab järjest enam tähelepanu nende inimeste haridus ja keeleõpe, kes saavad kolmandatest riikidest mõnda EL-i liikmesriiki töötamise, õppimise või teadustöö eesmärgil alaliselt või pikaajaliselt elama: asüülitaotlejad, pagulased ja kolmandatest riikidest saavad migrantid ning nende lapsed.

Seoses Eesti rahvaarvu vähenemisega ja rahvastiku vananemisega räägitakse järjest enam välistööjõu vajadusest. Selle küsimuse otsustamiseks tuleb kindlasti analüüsida välistööjõu mõju ning riigi võimalusi haridus- ja keelepoliitikas ja ühiskonna lõimumisel. Hiljuti nädalakirjas Newsweek ilmunud pealugu, milles kritiseeriti Euroopa hariduse olukorda, tõi ühe kõige probleemsema teemana esile näiteks Austria, Belgia, Hollandi ja Saksamaa haridussüsteemi liigse selektiivsuse ja jäikuse ning immigrantide ühiskonda lõimumise küsimused, mis võivad kujuneda väga ohtlikuks, kui nendele teemadele ei pöörata piisavalt tähelepanu (Theil 2006).

Teadaolevatel andmetel on pärast Eesti ühinemist EL-iga välismaale tööle läinud ligi 17 000 Eesti kodanikku. (Eri hinnangutes on pakutud ka suuremaid arve.) Pärast EL-iga ühinemist on täienenud ajaloolised eestlaste kogukonnad (näiteks Soomes) või on suurenenud muud eesti kogukonnad (näiteks Iirimaal, Belgias). Huvitav on selles kontekstis vaadata näiteks eestikeelse õppe ja eesti keele välisõppe maailmakaarti. See räägib meile muidugi palju eestlaste kultuurisidemetest ja liikuvusest, riigi ajaloost ja eestlaste sunnitud lahkumisest 1940.

aastatel. Kindel on see, et lähiajal tuleb juurde kohti, kus lisaks traditsioonidega ja tuntud keskustele (Riia, Stockholm, Peterburi jt) hakatakse õpetama eesti keelt või võimaldama mingil määral emakeelset õpet.

Tulenevalt nn võõrtöötajate laste hariduse direktiivist tuleb pakkuda võimalusi ka oma keele ja kultuuri õppeks. Näiteks Iirimaa puhul, kus oli kohe pärast EL-i laienemist 2004. aastal valmisolek võtta vastu töötajaid uutest riikidest, on eriti kiiresti kasvanud poola ja läti kogukond. Ilmub poolakeelne ajaleht, korraldatakse poola keele ja kultuuri õpet koostöös koolidega jne. Iirimaa valitsus on palganud täiendavalt inglise keele õpetajaid ning teeb kõik selleks, et uued inimesed saaksid lõimuda ühiskonnaga, kuid aitab kaasa ka omakeelse õppe arendamisele. Eesti kogukonna suuruseks Iirimaal hinnatakse kuni 4000 inimest (registreeritud tööloube 2800). Kahjuks ei ole täpsemaid andmeid ega ole palutud kaasabi eestlaste haridusalaseks tegevuseks. Võimalik, et üks põhjus on Iirimaaale tööle läinud Eesti kodanike vanuseline koosseis ning kooliealiste laste väga väike hulk.

EUROOPA KOOLIDE KONVENTSIOON — ÜKS VÕIMALUS EMAKEELSEKS ÕPPEKS

Kuigi Euroopa Liidu haridusalane koostöö algas ja esimesed otsused tegid haridusministrid 30 aastat tagasi, 1976. aastal (Histoire ... 2006), oli teatud haridusalane koostöö liikmesriikide vahel juba 1953. aastast. Nimelt sai siis alguse nn Euroopa koolide süsteem, mis loodi EL-i kuue asutajariigi vahelise lepinguga. Oluline on esile tõsta, et idee üheks algatajaks oli just väikeriik Luksemburg.

Tööd alustasid koolid, kus eri liikmesriikide õpilased said õppida oma emakeeles. Riigid tegid koostööd ühise õppekava väljatöötamiseks, palgati õpetajad ja määrati inspektorid — see algatas koostöö, mille tulemuseks on õppekava ja lõputunnistus, mida Euroopa koolide konventsiooniga liitunud riigid vastastikku tunnustavad. Euroopa koolide lõputunnistus (*European Baccalaureate*) on keskhariduse lõputunnistus ning peab tagama juurdepääsu EL-i liikmesriikide ning ka teiste riikide (näiteks USA, Šveitsi) kõrgharidusele.

Nende üldhariduskoolide tegevust rahastab põhiosas Euroopa Komisjon. Euroopa koolide konventsioon seab koolide peamiseks eesmärgiks pakkuda EL-i

institutsioonide, liikmesriikide esinduste ja teiste asutuste ametnike lastele head haridust. Erinevalt muudest rahvusvahelistest õppekavadest on Euroopa koolide õppekavas väga olulisel kohal õpilase võimalus säilitada rahvustunne, tagades kõigile võimaluse õppida oma emakeelt ja emakeeles.

Kahjuks ei ole aga kõikides koolides EL-i ametlike keelte seksioone, sest seksiooni avamiseks vajalik õpilaste arv ning koolide praegune infrastruktuur, mis on eriti kriitilises olukorras Brüsselis, seavad piirid. 2006. aasta aprillis otsustati liikmesriikide ja Euroopa Komisjoni esindajatest koosnevas Euroopa koolide nõukogus näiteks leedu keele seksiooni avamine nooremas kooliastmes Brüsselis. Eesti võib jõuda eesti keele seksiooni avamiseni nooremas kooliastmes lähiaastatel. (Eesti saatkonna hinnangul — kuna registreerimiskohustust ei ole — on Belgias ja Luksemburgis kuni 1000 eestlast.) Valdav enamik eestlasi õpib inglise keele seksioonis ning nende emakeelne õpe on piiratud vähendatud ainekavaga eesti keele õppega.

Praegu tegutseb üle Euroopa nendes linnades, kus on EL-i institutsioonid või asutused (ametid, teaduskeskused jt), 13 sellist üldhariduskooli ning 2005/2006. õppeaastal oli õpilaste koguarv 20 300. Eesti lapsed õpivad Brüsselis (42 õpilast), Luksemburgis (45) ja Vareses (Itaalias) (2). Eesti on Euroopa koolide konventsiooni täisliige alates 1. septembrist 2005. aastast, kuid eesti keele õpet pakutakse juba 2004. aastast. Kõigile Eesti õpilastele on tagatud võimalus õppida eesti keelt emakeelena. Eesti õpilased peavad saama lisaks heale haridusele — sh 3–4 võõrkeelt, millel on väga suur roll õppekavas — ka võimalikult hea eesti keele oskuse. Eesti riik varustab Euroopa koole õpikutega ning võimalust mööda ka muude eesti keele ja kultuuri õppimist abistavate materjalidega. 2006. aastal lõpetasid esimesed kaks eestlast Euroopa kooli Luksemburgis.

Eesti keele ja kirjanduse õpetamine selles koolisüsteemis on kindlasti väga erinev. Teine keelekeskkond ja õppekeel, rahvusvaheline kogukond võib soodustada vajadust mõista oma päritolu ja väärtusi. Eestlaste puhul on emakeeleõpetaja ainus õpetaja, kelle tundide kaudu on võimalik tegeleda näiteks Eesti kultuuri ja ajaloo, arutada Eesti ühiskonna päevakajaliste sündmuste üle jne, kuid selleks kõigeks ei ole keeleõppe tundide raames piisavalt aega (Merirand 2006). Ainuüksi vähendatud mahuga ainekava ise seab täiendavaid piire.

Käesoleval aastal on uue hoo saanud arutelud Euroopa koolide tuleviku üle. Põhjusi kogu süsteemi uuendamiseks on väga palju. Näiteks on arusaamine EL-i laienemise tegelikust mõjust sellele süsteemile jõudnud lõpuks ka Euroopa koolide juhtideni. Euroopa koolide peasekretär nimetab 2005. aasta aruandes ühe keskse teemana just uute liikmesriikide õppurite ja keelte lisandumisega tekkinud probleeme (Ryan 2006).

Üheks tulevikuarutelu suunajaks ja aktiivseks osapooliks on Euroopa Komisjon. Komisjoni asepresident Siim Kallas, kelle vastutusalasse kuulub Euroopa Komisjoni personali- ja halduspoliitika ning selle osana EL-i ühisest eelarvest rahastatav Euroopa koolide süsteem, mõistab emakeelse õppe olulisust ning vajadust võimaldada seda ka tulevikus (Kallas 2006). Arutelud konventsiooni liikmesriikide haridusministrite tasemel Euroopa koolide süsteemi rahastamise, juhtimise jm üle veel jätkuvad.

Väga suure tõenäosusega suureneb juba lähitulevikus Euroopa koolide arv ning pikemas perspektiivis pääseb senisest enam Euroopa koolidesse õppima ja selle kaudu emakeelt ja emakeeles õppima laiem ring, kui seda on EL-i institutsioonides või asutustes töötavate ametnike lapsed. See oleks üks oluline lisavõimalus kõigile EL-i kodanikele tööjõu vabal liikumisel.

Näiteks esitas Soome rahvusvahelise hariduse komitee, mis analüüsis rahvusvahelise üldhariduse olukorda Soomes, ministriumile aruande ja tegi selle alusel haridusministeeriumile ettepaneku kaaluda nn Euroopa kooli asutamist alates 2008. aastast (Helsinki ... 2006). Lisaks küllaltki suurele rahvusvahelisele kogukonnale Helsingis on peamiseks ajendiks Soomes 2007. aastal tööd alustav Euroopa Kemikaalide Agentuur ning see tähendab, et EL-i agentuuri ametnike lastele tuleb luua Euroopa koolide süsteemi raames õppimisvõimalused. See näide on oluline eestlaste jaoks, keda on Soome viimase kahe aasta jooksul tööle läinud üle 7000 inimese. Seega tekib väga suure tõenäosusega selle kooli näol juurde üks uus koht eesti keele välisõppe kaardil ning sellest koolist võib kujuneda uus koht eesti keele õpetamiseks ja see võib viia pikemas perspektiivis eesti keele sektiooni avamiseni Helsingis.

Euroopa Liit on avardunud mitmes mõttes ja mõttes ning eriti viimase kümne aasta jooksul. EL-is on täna 25 liikmesriiki. 2007. aastal saavad ilmselt liikmeks Rumeenia ja Bulgaaria. EL-i laienemise jätkumise ja võime üle käivad tõsised arutelud. Täpsem analüüs ja otsused selguvad 2006. aasta lõpuks.

EL-i liikmeks oleku üks suur lisaväärtus väikeste riikide ja keelte jaoks on EL-i ametliku keele staatus. EL alustas kuue liikme ja nelja ametliku keelega. Täna on EL-is 20 ametlikku keelt, kuid 2007. aastast lisandub iiri keel, millest saab EL-i ametlik keel. Kahe uue riigi liitumisel 2007. aastal (Bulgaaria ja Rumeenia) kasvab ametlike keelte arv seega 23-ni. Demokraatia ja keeleline mitmekesisus ei ole odav. Praegu kulub näiteks EL-i institutsioonides õigusaktide ja muude dokumentide kirjalikuks tõlkimiseks ametlikesse keeltesse 800 miljonit eurot aastas. See ei tähenda, et näiteks 2007. aastast oleks kõikidel EL-i liikmesriikide ühiskohtumistel tagatud tõlge iiri keelde ning ka kirjalikud dokumendid oleks alati olemas iiri keeles. See ei ole iirlaste eesmärk ning säilib teatud valikulisus. Iirlastel ei ole võimalik tagada näiteks piisaval arvul suulise tõlke eksperte. Muidugi tõlgitakse olulisemad poliitilised kohtumised ning tekstid ja otsused iiri keelde. Iiri keele kasutamise tõus ning riiklik areng on toonud kaasa otsuse, et iiri keel saab EL-i ametlikuks keeleks.

“EL-i ametlik mitmekeelsuse poliitika on maailmas ainulaadne,” nagu kirjutatakse EL-i kodulehel “Keeled ja Euroopa”. “EL kasutab oma kodanike keeli, sest see võimaldab muuta liidu tegevust läbipaistvamaks ja tõhusamaks ning tagada selle õiguslikkus.” See ei ole muidugi nii lihtne igapäevapraktikas ning ametliku keele staatus ei saa kuidagi iseenesest tekitada võrdsust keelte vahel. Ainuüksi Euroopa Komisjoni sisemiste töökeelte (inglise, prantsuse, saksa) vahel käib tõsine konkurents ning nende keelte ja riikide esindajad jälgivad valvsalt EL-i asutuste sisesid arenguid. Eesti ja teiste väikeriikide jaoks on esmatähtis, et oleks olemas tagatised (finants- ja haldusmeetmed) EL-i väiksemate liikmesriikide riigikeelte (eesti, leedu, läti, malta, sloveeni, soome jt) õigustele ja suutlikkusele jätkuvalt toimida EL-i ametlike keeltena ja aidata selle kaudu kaasa nende keelte arengule hariduse, teaduse, kultuuri ning infolevi keeltena.

Kahtlemata annab ametliku keele staatus palju juurde nii riiklikult kui ka rahvusvaheliselt, võimaldades kasutada EL-i haridus-, teadus- ja kultuurikoostööd ja rahalisi meetmeid arendustööks (haridusprogrammid, keeletehnoloogia, terminoloogia, õpetajakoolitus jt valdkonnad). Teatud EL-i liikmesriikides on just ametliku keele staatus ja maine aidanud kaasa vähemuste omakeelse õppe ja keele kasutamise võimaluste olukorra parandamisele (Williams 2005: 134–149). Maailmas on umbes 6000–7000 keelt ning arvatakse, et enamik neist võib kaduda selle sajandi jooksul. Eriti puudutab see neid keeli ja haridust nendes keeltes, millel ei ole ametlikku staatust või õiguslikku kaitset. Kuid keeleline ja kultuuriline mitmekesisus sõltub väga palju ka kultuurilistest ja sotsiaalsühholoogilistest faktoritest (Ehala 2005: 37).

Iirimaa näide EL-is ei ole tähtis mitte ainult kiire majandusarengu tõttu, vaid ka identiteedi, kultuuri ja keele arenguga seoses. Iirimaa ühines EL-iga 1973. aastal ning 25. aastapäevaks koostatud analüüsis tõdetakse, et iga rahvas, riik ja keel on EL-is teatud mõttes vähemus (-rahvas, -keel, -kultuur) ning see on eriti oluline just väikeriikide seisukohalt (Ryan 2000: 59). Sama ideed on rõhutanud ka president Lennart Meri 2000. aastal, kõneldes väikerahvaste rollist EL-is (Meri 2001).

KOKKUVÕTTEKS

Üleilmastumine on toonud kaasa nii ohte (näiteks võõrkeelte surve) kui uusi võimalusi (võimalus õppida avarduva Euroopa koostöös teiste riikide kogemusi). Arvestades eestlaste kriitilist arvu omakeelse kõrgkultuuri arendamiseks, tuleks kasutada võimalusi emakeelse hariduse arendamiseks ning eesti keele seisundi tugevdamiseks. Kindlasti tuleb läbimõeldud keelepoliitika ja valikute kaudu toetada eesti keele ja eestlaste õpetamist väljaspool Eestit.

Avardunud võimalused õppimiseks, teadustööks ja tööks Euroopas ning mujal on laiendanud eestlaste kogukondi üle maailma. Rahvusvaheliste kogemuste ja Euroopa arengu taustal võime tõdeda, et võimalused emakeelseks õppeks on teatud tasemel olemas. Palju sõltub iga riigi võimalustest ja otsustest, kuid ka

eestlaste endi meelsusest emakeelse hariduse arendamisel ja emakeelsel õppel väljaspool Eestit.

Emakeelse õpetuse ajalugu, olukorda ja arengut käsitleva konverentsi üheks järelduseks võiks olla tsitaat: “Ning lõpuks — edukad oleme kindlasti siis, kui me ise oma keelt väärtustame ja oma keele püsimisse usume. Mina usun küll, et eesti keel jääb püsima ka tulevikus, ka Euroopa Liidus, sest meie keele saatus ega staatus ei sõltu mitte niivõrd Euroopast või meie vene keelt kõnelevatest kaasmaalastest, vaid ikka meist endist. Võib-olla just EL-iga liitumisega kaasnev võõrkeelte surve sunnib meid taas oma keelele rohkem tähelepanu pöörama. Ajaloost võib sellele mõttele kinnitust leida” (Tomusk 2000: 9).

KIRJANDUS JA LISATEAVE

Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe 2005. — Eurydice. *The information network on education in Europe*; <http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/FrameSet.htm>.

Ehala, Martin 2005. *The Role of Mother Tongue Education in Language Maintenance and Developing Multiple Identities.* — *European Identities in Mother Tongue Education. Publication of the Pädagogische Akademie des Bundes in Ostösterreich*, pp 36–49.

Euroopa Komisjoni tegevus keelepoliitikas; http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_en.html.

Euroopa koolide kodulehekül; <http://www.eursc.org>. *The European Schools*; <http://www.eursc.org/SE/htmlEn/Brochure-en.pdf>.

Euroopa Liidu keelevaldkonna kodulehekül; <http://europa.eu/languages/>.

Euroopa Nõukogu keelevaldkonna kodulehekül; <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/>.

Eurooplased ja keeled. Eurobaromeetri eriuuring nr 243; http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_en.html.

Fishman, Joshua A. 1998–1999. *The New Linguistic Order.* — *Foreign Policy*, Winter, pp 26–40.

Helsinkiin... 2006 = Helsinkiin ehdotetaan perustettavaksi Eurooppa-koulu. Opetusministeriö, tiedote 08.06.2006; http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/6/Helsinkiin_ehdotetaan_perustettavaksi_Eurooppa-koulu.html?lang=fi. Kansainvälisen henkilöstön lasten koulutustarpeet ja EB-tutkinnon järjestäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:16; <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr16.pdf?lang=fi>.

- Histoire ... 2006 = Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit — Un exemple. 2006. Luxembourg: office des publications officielles des Communautés européennes.*
- Horst, Christian 2005. The Right to Mother Tongue Education. — European Identities in Mother Tongue Education. Publication of the Pädagogische Akademie des Bundes in Ostösterreich, pp 10–35.*
- Kallas, Siim 2006. Welcome speech on the occasion of the opening of the Conference on the European Schools. Opening of the Conference on the European Schools, Noordwijk, the Netherlands, 15–16 May 2006; http://ec.europa.eu/commission_barroso/kallas/speeches_en.htm.*
- Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe 2005. — Eurydice. The information network on education in Europe; <http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/EN/FrameSet.htm>.*
- Meri, Lennart 2001. Väikerahvaste roll Euroopa Liidus. — Rüigimured. Tartu: Ilmamaa, lk 182–189.*
- Meri, Lennart 2003. Kui suur on Euroopa? — Mõtteline Euroopa. Valik esseid Euroopa Liidust. Koostanud Marek Tamm ja Märt Väljataga. Tallinn: Varrak, lk 109–116.*
- Merirand, Laura 2006. Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest Brüsseli II Euroopa koolis 2004–2006. Kirjalikud märkmed ettekande autorile 06.06.2006.*
- Mälksoo, Lauri 2000. Keel ja inimõigused: Eesti keelepoliitika rahvusvahelise õiguse normide paistel. — Akadeemia, nr 3, lk 451–475.*
- Ryan, Liam 2000. Strengthening Irish Identity through Openness. — Europe: The Irish Experience. Ed. Rory O'Donnel. Institute of European Affairs, pp 55–68.*
- Ryan, Michael 2006. Annual report of the Secretary-General to the Board of Governors of the European Schools; <http://www.eursc.org/SE/htmlEn/1512-D-2005-en-1.doc>.*
- Theil, Stefan 2006. Where the Future is a Dead End. — Newsweek, June 12, pp 34–41.*
- Tomusk, Ilmar 2004. Keel ja poliitika. Artiklid ja ettekanded 1996–2003. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.*
- Uus mitmekeelsuse raamstrateegia. Euroopa Komisjoni teatis, 22.11.2005; <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1032>.*
- Williams, Glyn 2005. Sustaining Language Diversity in Europe. Evidence from the Euromosaic Project. Palgrave Macmillan.*

OMAKEELNE OSKUSSÕNAVARA – EMAKEELSE KOOLI EELDUSI

HENN KÄÄMBRE

TÜ FÜÜSIKA INSTITUUT

DIREKTORI NÕUNIK

Paul Ariste on öelnud: “Igale rahvale on kõige ilusam tema emakeel.”

Arvo Mägi nendib oma “Eesti rahva ajaraamatu” eessõnas: “Keel — see ongi õigupoolest rahvas. Oma keeleta oleksime hajunud võõraste rahvaste hulka.”

Emakeel. Mõelgem hetkeks: miks me räägime *isamaja, isakodu, isatalu*, aga – *emakeel*. Põhjus on ilmne: laps õpib kõnelema eeskätt emalt, nii nagu ta esimesi sammegi hakkab tegema ema käe toel. Paljudes teisteski keeltes öeldakse samuti: *mother tongue, die Muttersprache, rodnoi jazõk* (“sünnikeel”). See lähedus emaga kandub üle ka temalt õpitud kõnekeelele.

Eks ole siis loomulik, et iga rahva lastele meeldib saada haridust oma emakeeles ja vanematel on rõõm saata oma võsukesti emakeelsesesse kooli. Kindel seegi, et emakeeles suudetakse õppeainete sisusse sügavamale tungida ja põhitõdesid meelde jätta. Võõrkeeles õppimine võib pahatihti kujuneda vaid õppetükkide tui-maks pähetuupimiseks, mis võib küll arendada mälu, kuid mitte mõtlemisuskust. Kuid just mõtlemisvõime turgutamine on hariduse esmaülesanne.

On ülev tunne täna siin tähistada emakeelse keskhariduse sajandat aastapäeva. Mitte iga rahvas ei ole veel sellise tähtpäevani jõudnud.

Ent koolis õpetatakse paljusid aineid. Igaüks neist vajab oskuskeelt, oskussõnu.

Seepärast ongi omakeelne oskussõnavara emakeelse kooli eeldus. Tõsi küll, kuidagi saadaks hakkama ka võõrkeelseid termineid omakeelsesesse teksti lükkides.

Kuid see oleks siiski hädalahendus. Tõsi küll, üksjagu termineid on rahvusvahelised, pärit vanadest keeltest, ladina ja kreeka keelest. Osalt on see pärandus aegadeist, kui kogu teaduskirjandus ja kooliõpetuski oli ladinakeelne. Need terminid on püsistunud enamikus keeltes, nii meiegi keeles. Neid tekstis silmates võib umbkeelnegi lehitseja aimata, millest kõneleb see või teine teadusteemaline kirjatükk.

Muidugi ei vajata oma oskuskeelt üksnes koolis. Sellela oleks võimatu ka omakeelne teaduse ja tehnika arendamine. Oleks nukker kuulda, kui eesti teadlased oma erialaküsimusi arutledes läheks üle võõrkeelele ega saaks hakkama emakeeles. Paraku seda mõnikord juhtub, eriti kui vajalikke omakeelseid termineid ei ole veel olemas või neid ei teata või soovitakse edvistada. Võõrterminitega pigitud teadusjutt meenutaks anekdootis narritatud narvakate vestlust: “Kirpitsavabriku truba ajab musta dõmmi välja ...” Selliseid esitusi nadis eesti keeles, mis kubiseb inglise terminitest, olen juhtunud nii mõnigi kord kuulama, Eesti füüsikapäevadel näiteks.

Kummatigi on eesti oskuskeel õnnelikus olukorras. Ta hakkas arenema suhteliselt hilja, võrreldes vanade kultuurkeeltega. Seetõttu sai vältida mõningaid teiste vigu. Ja eesti oskuskeelt arendati erilise innuga, et teistele järele jõuda, et “maakeelest” saaks universaalselt kasutatav keel.

Nii ootamatu kui see ka pole, on meie emakeelse oskussõnavara loomise pioneerid olnud muulased, baltisakslased. Estofiilsete baltlaste osa on olnud meie maal oluline mõnelgi alal. Väljapaistva andami lisas eesti oskuskeele kujunemisse Põlva pastor Johann Georg Schwartz (1793–1874), kes andis 19. sajandi keskel välja terve sarja oma aja kohta kvaliteetseid eestikeelseid õpikuid kihelkonnakoolidele, üldpealkirjaga “Koli-ramat”. Neli neist kooliraamatuist kirjutas ta ise, sh 1855. aastal ilmunud “Wisika ehk õppetud lodud asjade issewisidest ja wäggedest”. Tema osa füüsikaõnastu loomisel olen lähemalt käsitlenud ühes varem as ettekan des (Käämbre 2006). Mõistagi oli õpikuis vaja teatud miinimumi oskussõnu. Kuna neid seni polnud, tuli need luua.

Muide, nagu raamatu eeskõnest nähtub, kirjutas Schwartz oma õpiku Lõuna-Eesti murdes, Põhja-Eesti murdesse pani selle ümber endine Rõuge kirikhärra Reinthal. Huvitav paralleel sootuks hilisemast ajast: kui laulva revolutsiooni ajal koondas Madis Kõiv tööühma, et luua algupärane eestikeelne füüsikaõpik, oli

tema deviisiiks: “Kirjutame õpiku võro keeles. Aga see peab saama nii hea, et see tõlgitakse eesti keelde.”

Mõningaid näiteid Schwartzi terminitest: *vägi* 'jõud', *jauke* 'osake', *tõmbamise vägi* 'gravitatsioon', *kinnipidamise vägi* 'adhesioon'. Inertsiseaduse formuleerib ta nii: “Ükski asi, kel elu ei ole, ei liigu iseenesest omast paigast ära, ja kui ta on liigutud, siis ei jää tema iseenesest mitte seisma.” Pangu *keskelttirimise väed* ja *torutirimise väed* tänapäeval pealegi muigama. Kuid neil on ka omapärane võlu, nagu rohekaks tõmbunud vanal vasel.

Muhedaid keelendeid leiame teistestki 19. aastasaja trükistest.

Varasemaist eestikeelseist aimeramuist, Friedrich Reinhold Kreutzwaldi sarjast “Ma-ilm ja mõnda, mis seal sees leida on” (1849) loeme selliseid sõnu nagu *ilmakerre* 'taevakeha', *wälkow-jõggi* 'elektrivool' ja planeetide määratlust: “tähhed, mis iseennast ümberkeritavad ja rõngasteel Päikese ümber jooksevad”. Gravitatsiooni kirjeldatakse nõnda: “Iggas kohhas sawad kerred raskuse läbbi Ma külgi tõmmatud, ja ei peäse ükski temast pakko.”

Carl Robert Jakobsoni kõrgelt hinnatud, palju trükke vastu pidanud luge-mikust (1876) leiame torelda sõna *täring penikoorem*, s.o kuuppenikoorem, mille asemel tänapäeval öeldaks kuupkilomeeter (1 vene penikoorem = 7 versta = 7467 meetrit).

Ferdinand Johann Wiedemanni kapitaalsest sõnaraamatust leiame praeguste sõnade *kütja*, *kütteväärtus* ja *raudtee* asemel *ahjusuumees*, *põletisramm* ja *tuletee*.

Muidugi tekkis põlluharijal-karjakasvatajal rahval oma oskussõnu juba soo-tuks varem. On ju *ader*, *äke*, *kesa* ka omamoodi oskuskeelendid. Või siis *vokk*, *kangasteljed*, *kerilauad*.

Eesti oskuskeelt on aegade jooksul pidevalt arendatud ja täiendatud. Väljapaistvad teened on siin keelepatriarh Johannes Voldemar Veskil. Aastatel 1920–1930 ühtlustati meie keelt tema juhtimisel. Hindamatu on keelearenduses “Eesti entsüklopeedia” ja kõikide järgnenud entsüklopeediate loojate ja toimetajate osa. On ilmunud kümneid erialasõnastikke, ka üldsõnastikes sisaldub palju termineid. Ma pole jõudnud üksikasjaliselt uurida, kuid arvan, et ei eksi palju, väites, et *per capita* on meil neid rekordiline arv, vähemasti miljoni keekekasutaja kohta. Kuid vajalik on pidev arendamine, pidev täiendamine, et erialade arengule järele jõuda.

Raamatsõnastikud ei saa teaduse kiire arenguga, uute mõistete tekkimisega sammu pidada. Seepärast on eriline tähtsus arvutisõnastikel, mida on hõlpus pidevalt uue sõnavaraga täiendada.

Georg Liidja (2006) on rõhutanud tänapäevase arvutustehnika rakendamise vajadust ja eeliseid oskuskeele arendamisel. Arvutiportaalide kaudu saavad eriteadlased hõlpsasti erisõnavara kohta mõtteid vahetada, konsensusele jõuda. Termin võtab kõigepealt kasutusele see, kel terminit vaja, kes on leidnud uue nähtuse, ehitanud aparadi, loonud meetodi. Kuid lähialal võidakse pakkuda erinev rööptermin. See segab vastastikust mõistmist. Sõnavaraportaalide kaudu võiks oskussõnavara arendamine ja kooskõlastamine hoogu võtta ja sellesse saab rakeduda suurem hulk osalisi, et see ei jääks vaid üksikute huviliste õlule.

Inglise füüsikust kirjanik Charles Percy Snow (1905–80) avaldas 1959. aastal laineid löönud essee “The Two Cultures and the Scientific Revolution” (“Kaks kultuuri ja teadusrevolutsioon”). Selles tõi ta esile sügava lõhe, mis kujunes humanitaar- ja reaalalade vahele eriti 1930. aastatest alates. Selle essee ajal puhkes ka Nõukogude Liidus mõttevahetus, ajuti üsna tuline, mis sai tuntuks “lüürivate ja füüsikute” debati nime all. See vastasseis on üsna põline, selle süte alt lahvatavaid leeki näeme vahel tänapäevani. Snow oli nagu kutsutud ja seatud sellele lõhele tähelepanu juhtima, sest oma “kahepaiksuse” tõttu lävis ta niihästi täppisteadlaste kui ka kirjanikega ning koges päevast päeva kummagi pooluse vähiklikkust ja võõristust vastaspooluse suhtes.

Tahaksin rõhutada, et terminoloogiatöö on mingil määral ka silla heitmine humanitaaria ja reaalia, “kahe kultuuri” vahele. See tegevus nõuab koostööd terminoloogide-filoloogide ja üksikalade eriteadlaste vahel. Need kokkupuuted mõjuvad kindlasti vastastikku rikastavalt ja üksteisemõistmist soodustavalt. See teabesild on hädavajalik, et kultuur suudaks harmooniliselt, kooskõllaliselt arenda ja jõus püsida.

Oskuskeel on osa üldkeelest. Nende vahel toimuvad pidevad siirded. Oskuskeel ammutab oma sõnavaralist materjali üldkeelest. Ja vastupidi, teaduse ja tehnika arenedes ning kasutusvalade laienedes siirdub hulk oskuskeele sõnu üldkeelde. Seda protsessi on üksikasjalikult käsitlenud Rein Kull (2000), üks meie silmapaistvamaid terminolooge, nüüd juba kahjuks manalamees.

Me kõik oleme kogenud, et kaupadele lisatakse mitmekeelsed tarvitamisjuhendid.

Saksa professor Klaus-Dirk Schmitz juhtis hiljutises Tartu ülikooli terminoloogiatöötöas tähelepanu ühele mitmekeelsete terminoloogiapankade (nt EuroTermBank) eriväärtusele: nendeta oleks raske koostada mitmekeelseid tarvitamisjuhendeid toodetele. Need aga tagavad toodete turustamis- ja rakendamise võimaluse paljudes maades. Veelgi enam, nende terminipankadeta oleks firmadel raske jaotada tootmisiinstruktsioone eri maades asuvatele allettevõtjatele.

Niisiis ei ole oskuskeelega arendus seotud üksnes õpetamise ja teaduse tegemisega, vaid sellel on ka otsene majanduslik väljund.

Eriline koht on keelearenduses oskuskeelega komisjonidel. Näiteks meditsiini alal töötab selline ammu ja tõhusalt. Füüsikas komisjon oli, kuid suri välja. Ei saa siiski ainult komisjonidele loota. Põhiraskus küllap jääbki lasuma mõningase keelevaistu ja keelehuviga eriteadlastel, kelle ettepanekuid komisjonid vaevad, heaks kiidavad või tagasi lükkavad.

Teadus ja tehnika arenevad nobedasti ja aiva kiiremaks see edukäik läheb — koos kõigi oma vooruste ja pahedega. Iga päev toob uusi mõisteid, mille tähistamiseks on vaja uudissõnu. Kust neid saadakse? On kaks võimalust: kas teistelt laenata või ise teha. Laenamisel tuleb silmas pidada laensõna sobivust meie keelepruuki, et seda välja öeldes keel sõlme ei läheks. Ka uudissõna moodustamisel tuleb taotleda, et sõna oleks kõlav ja suupärane ega läheks sassi teistel aladel juba kasutatavate sõnadega. Kõigepealt tuleb muidugi kontrollida, kas ehk sobiv sõna juba ammugi käibel ei ole, et ei ponnistataks jalgratta leiutamise kallal. Termin peab olema täpne, üksüheselt mõistele vastav. Tuleb jälgida tasakaalu laenude ja omasõnade vahel.

Äärmusse kaldusid üksvahe soome hõimuväljed, kes üritasid lausa kõiki oskussõnu soomendada. *Elektristki* sai *sähkö*. Soome kolleegid on minult küsinud: “Kuidas te üldse saate lapsi kõnelema õpetada, kui isegi *puhelin* on teil *telefon*?” Mul oli vastuküsimus valmis: “Kas oletegi nii järjekindlad? Meil on ilus sõna *ajalugu*, teil aga — *historia*.”

Helmut Riikoja (1959) on rõhutanud terminite ühesuse nõuet: ei kõlba, kui ühe mõiste kohta on käibel mitu sõna, eri valdkonnas näiteks. Kuid äärmusse ei

maksaks sellegi nõudega minna. Õpikuis ja aimekirjanduses tuleks eelistada oma-sõnu, erialakirjanduses on võõrsõnad vältimatud. Toon näite. Vätkelaser kiirgab üksikute välgete kaupa. *Välge* on lühike iseseletuv sõna. Kuid teadusartiklis on muidugi laseri *impulss* omal kohal.

Oskuskeekele täiustamine on pidev protsess, mis peab sammu pidama erialade edenemisega. Oma oskuskeeleta ei saa ükski keel olla täielik, täiuslikkusest rääkimata.

Head läbisaamist oskuskeelega kõigile!

KIRJANDUS

Kull, Rein 2000. Oskuskeel ja üldkeel: erisused ja samasused. — *Keel ja Kirjandus*, nr 8, lk 545–557.

Käämbre, Henn 2006. Eestikeelsest füüsikaterminoloogiast. — *Eesti teaduskeel ja terminoloogia — kuidas edasi? Eesti Teaduste Akadeemia seminari materjalid*. Tallinn, lk 11–14.

Liidja, Georg 2006. Sõnavõtt. — *Eesti teaduskeel ja terminoloogia — kuidas edasi? Eesti Teaduste Akadeemia seminari materjalid*. Tallinn, lk 33.

Riikoja, Helmut 1959. Tehnika terminoloogiast. — *Keel ja Kirjandus*, nr 7, lk 434–439.

EESTLASTE TEE KESKHARIDUSENI

ALLAN LIIM

TARTU ÜLIKOOL

EMERIITDOTSENT

Kuigi Eesti vanim keskhariduskool Gustav Adolfi Gümnaasium Tallinnas tähistas tänavu juba 375. aastapäeva, ei saa me kõnelda samas ajalises ulatuses keskhariiduse levikust eestlaste hulgas. Avaliku koolina 1631. aastal asutatud Tallinna Gümnaasiumi ülesandeks oli ja jäi tegevuse esimese kahe ja poole sajandi jooksul aadli-, maksuvabade kodanike ja linnakodanike seisusest poeglase harimine ja kasvatamine. Linna lihtrahva pääsemine gümnaasiumi, kõnelemata talurahvast, oli välistatud nii nende õigusetuse, vaesuse, vajaliku ettevalmistuse puudumise kui ka tolleaegsete tõekspidamiste tõttu. Sama tuleb öelda alates 1765. aastast tegutsenud gümnaasiumikursusega kinnise poeglase õppeasutuse Eestimaa Rüütli- ja Toomkooli kohta, mida pidas ülal rüütelkond ja mis rahuldab põhiliselt aadli haridusvajadusi. Rohkem keskhariiduskoole Eestis kuni 19. sajandi alguseni ei olnud.

Haridusreformi käigus lisandus 1804. aastal teise avaliku keskhariiduskoolina Tartu Kubermangugümnaasium. Tallinna Gümnaasium reorganiseeriti 1805. aastal Tallinna Kubermangugümnaasiumiks. Õpilaste vastuvõtmisel nendesse õppeasutustesse hakati sissekirjutusraamatusse (Inscriptionsbuch) märkima ka isa seisust või tegevusala. Hiljem rakendati sama nõuet muudeski koolides. Teatud määral hõlbustab see eesti päritoluga gümnaasistide identifitseerimist. Alates 1835. aastast nähti koolide aastaaruannete statistilises osas ette õpilaste üldarvu kõrval

ka nende seisusliku jagunemise näitamine. Seisusliku koosseisu lahtrid aruandluses püsisid kuni 1917. aastani. Tänu sellele on võimalik jälgida talupojaseisusest keskkooliõpilaste arvu ja osatähtsuse dünaamikat pikema aja jooksul. Algselt tähendas õpilaste talupojaseisusesse kuulumine nende päritolu maarahva ja eestlaste hulgast. Tõsi, teatud arv talupojaseisusest gümnaasiste võis olla, 1865. aastal asutatud Pärnu Gümnaasiumis oligi, pärit lätlaste hulgast. Edaspidi kattusid need seisuse, tegevusala ja rahvuse mõisted vaid osaliselt. Alates 19. sajandi viimastest veerandist ei olnud mitte kõik talupojaseisusest õpilased enam maalt pärit. Linna elama asunud maainimesed jäid passi järgi endistviisi talupoegadeks, kuigi uues elukohas tegutsesid hoopis muudel aladel. Osa nendest võis varandusliku seisundi märgatava paranemise, haridustaseme tõusu või ametiredelil kõrgemale jõudmise tõttu olla arvatud linnaseisuste hulka. Eesti soost keskkooliõpilasi oli siis kindlasti rohkem kui talupojaseisusest õpilasi. Samal ajal tuleb arvestada ka ühe osa etniliste eestlaste kaotsimineku ümberrahvustumise tulemusena. Vähe ei olnud juhtumeid, eriti 19. sajandi kolmel esimesel veerandil, kus koos ühiskondliku positsiooni muutumisega muutus ka inimeste rahvuslik enesemääratlus. Eestlasest sai algul kadakasaks, hiljem sakslane. Õpilaste rahvusliku kuuluvuse üle esialgu arvestust ei peetud. Vaid üksikutel juhtudel pidasid kubermanguvõimud vajalikuks nõutada koolidest andmeid selle kohta. Statistilised andmed õpilaste rahvusliku päritolu kohta jõudsid avalike koolide klassipäevikutesse, aastaaruannetesse ning ajakirjanduses avaldatud lõpetajate nimekirjadesse alles 19. sajandi lõpul. Erakoolide aruannetes jäi sellekohane andmestik aga kuni tsaariaja lõpuni juhuslikuks ja katkendlikuks.

Koolide aruannetes oli ka õpilaste konfessionaalse kuuluvuse lahter. Meid huvitava küsimuse kohta sealt andmeid ei leia. Luterlaste hulgas oli sakslasi, eestlasi ja lätlasi. Õigeusklike hulgas venelasi, eestlasi ja lätlasi. Katoliiklaste hulgas poolakaid, leedulasi, lätlasi ja sakslasi. Omaette lahtris olid kirjas juudid. Nii jäävad eelkõige ikkagi õpilaste seisusliku kuuluvuse näitajad põhiliseks allikaks, mis võimaldavad 19. sajandi jooksul, teatud reservatsiooniga ka 20. sajandi algul kuni 1917. aastani, jälgida eestlaste jõudmist keskhariduseni.

Alustagem ülevaadet poeglaste keskhariduskoolidest, kuhu eestlased jõudsid varem kui tütarlastekoolidesse. Teadaolevalt esimesed eesti soost ja

talupojaseisusest õpilased Tartu Kubermangugümnaasiumis olid Carl Gottfried Gustav Masing, köstri poeg Sangastest, õpinguaastad 1805–1808, hiljem pastor Vastseliinas; Philipp Jürgensohn, talupoeg Vana-Karistest, õppis gümnaasiumis 1809–1813, hiljem Viljandi Maakohtu ametnik; Johann Laaland, talupoeg Vana-Kuustest, õppis gümnaasiumis 1811–1815, alustas õpinguid pärisorjana, osteti kaasõpilaste toetusel mõisniku käest 800 rubla eest vabaks, hiljem kooliõpetaja Tartus; Friedrich Robert Faehlmann, mõisavalitseja poeg Aost, õpinguaastad gümnaasiumis 1814–1817, hiljem arst, kirjamees, ülikooli eesti keele lektor ja Õpetatud Eesti Seltsi esimees; Jacob Johann Nocks, mõisavalitseja poeg Liigvallast, õpinguaastad 1816–1819, hiljem kooliõpetaja ja -inspektor Rakveres ja Tallinnas. Pärisorjusliku korra tingimustes oli tegemist noormeestega, kelle isad oli mõisnik vabaks lasknud ning olid seejärel tõusnud kihelkonnas või mõisas teistest talupoegadest kõrgemale sotsiaalsele positsioonile, kes ise vabaks osteti, kelle õpinguid toetasid kas mõisnik, kirikhärra või kaasõpilased. Tallinna Kubermangugümnaasiumi ajavahemikus 1805–1820 vastu võetud 293 õpilase hulgas ei olnud ühtegi talupoega.

Pärisorjuse kaotamine Eestimaal 1816. ja Liivimaal 1819. aastal muutis talupojad küll vabadeks inimesteks, kuid nende liikumisvabadus jäi endistviisi piiratuks. Linna koolimine eeldas mõisavallast loa ja passi saamist. Rohkem kui liikumisvabaduse piiramine takistas talupoegade pääsu gümnaasiumi nõrk ettevalmistus talurahvakoolides, keelebarjäär ning õppimiseks vajalike rahaliste ressursside nappus. Talupojaseisust gümnaasistide arv jäi seetõttu veel pikaks ajaks tagasihoidlikuks.

Tallinna Kubermangugümnaasiumi ajavahemikus 1821–1835 vastuvõetute hulgas oli seitse põllumehe (saksa keeles Landwirt), kolm aedniku, kaks teenri, üks möldri ja üks jahimehe poeg. Arvatavasti oli kõigi 14 puhul tegemist eestlastega. Kahtlus siiski on, sest mõiste põllumees ei tarvitsenud olla identne mõistega talupoeg. Aastail 1837–1856 võeti õppima 65 mõnel aastal talupoegadeks, mõnel aastal vabadeks inimesteks nimetatud kasvandikku. Mõiste vabad inimesed tähendas ka linna lihtrahvast. Eeldatavasti olid kõnealused noormehed kas kõik või enamikus eestlased. Eestlastele oli gümnaasiumis õppimine nõrgemate eelteadmiste ning piiratumate majanduslike võimaluste tõttu raskem kui sakslastele.

Suurem osa nendest langes juba madalamatest klassidest välja ning lõpetamiseni jõudsid vaid üksikud. Olgu siinkohal meelde tuletatud, et õppetöö gümnaasiumis kestis 1804–1820 kolm, 1821–1860 viis ja 1861–1890 seitse või kaheksa aastat. Tallinna Kubermangugümnaasiumi 1820.–1850. aastatel lõpetanute hulgas olid pärastised nimekad eesti kultuuritegelased koolimees, lektor ja kirjandusloolane Dietrich Heinrich Jürgenson (lõpetas 1823), arstid Philipp Jakob Karell (1826) ja Gustav Hirsch (1847), valgustuslik kirjamees Philipp Stramm (1841) ning pastor, koolilugemike autor ja tõlkija Carl Eduard Malm (1854).

Tartu Kubermangugümnaasiumi võeti ajavahemikus 1835–1860, siis kui peeti juba arvestust õpilaste seisusliku kuuluvuse kohta, ligikaudu 60 talupojaseisusest noormeest. Gümnaasiumi lõpetamiseni jõudis nendest seitse. Nimekad neist on Johann Friedrich Cornelius Laaland (lõpetas 1840), keda võib pidada teise põlve eesti haritlaseks, mis 1824. aastal sündinud talupoegliku päritoluga mehe kohta on üsna haruldane, töötas Peterburi Jaani koguduse pastorina, hiljem oli Peterburi konsistooriumiringkonna kindralsuperintendent, esimene eestlane piiskopiametis; Jakob Hurt (lõpetas 1858), gümnaasiumiõpetaja Kuressaares ja Tartus, kirikuõpetaja Otepääl ja Peterburis, rahvaluule- ja keeleteadlane, eesti rahvusliku liikumise juhtiv tegelane; Friedrich Gustav Cornelius Treffner (lõpetas 1859), gümnaasiumiõpetaja ja -inspektor Tartus.

1830.–1850. aastatel tegutsenud poeglaste gümnaasiumikursusega erakoolides Tartus, Kaarlimõisas, Viljandis ja Võrus ei olnud talupojaseisusest ja eesti soost kasvandikke. Küll õppis neid aga kõrgemates kreiskoolides. Ajavahemikus 1842–1849 võeti Kuressaare Aadli Kreiskooli (asutatud 1839) 18 ja Pärnu Kõrgemasse Kreiskooli (asutatud 1840) 25 talupoega. Ei ole andmeid, kui palju neist lõpetas kooli. Kõrgemate kreiskoolide lõpetajad said õiguse astuda gümnaasiumi prima'sse (lõpuklassi) või mõnel erialal koguni ülikooli, kui nad olid suutelised sooritama nõutud eksamid.

1857. aastal õppis kõigis poeglaste keskhariduskoolides ühtekokku 679 õpilast, kellest olid seisuse järgi 244 (35,9%) aadlikud, 230 (33,9%) maksuvabad kodanikud (haritlased ehk literaadid, vaimulikud, aukodanikud, ametnikud ja sõjaväelased), 88 (12,9%) kaupmehed, 107 (15,8%) käsitöölised ja 10 (1,5%) talupojad.

Tütarlaste keskhariduskoolide alguseks Eestis tuleb lugeda seniste linna-tütarlasterkoolide (mida tinglikult võib lugeda kreiskooli tasemel õppeasutusteks) reorganiseerimist kõrgemateks linna-tütarlasterkoolideks. Epiteet kõrgem nende nimetuses tähendas tütarlastele ettenähtud hariduse kõrgemat astet. Ülikoolide uksed jäid naistele veel tükiks ajaks (kuni 1905. aastani) suletuks. Kõrgem linna-tütarlasterkool rajati Tallinnas ja Pärnus 1852., Tartus 1853. ja Kuressaares 1858. aastal. Kõigi nende puhul oli tegemist linnamagistraatide poolt ülalpeetavate avalike õppeasutustega. Nende eesmärk oli anda keskseisustest neidudele täielik üldharidus ning soovi korral ettevalmistus kodukasvatajanna, koduõpetajanna või elementaarõpetajanna kutseeksami sooritamiseks. Talupojaseisusest kasvandikke võis vastu võtta erandkorras. Kõrgemad linna-tütarlasterkoolid olid algselt 3-klas-silised. Järgnevatel aastakümnetel lisati klasse ning pikenes õpiaeg. Ümberkorralduste tulemusena vastasid Läänemere-kubermangude saksakeelsed kõrgemad linna-tütarlasterkoolid oma 7-aastase õpiajaga mujal Vene riigis 1870. aasta põhi-määruse alusel loodud venekeelsetele 7-klassilistele tütarlastegümnaasiumidele. 1857. aastal õppis Tallinna, Tartu ja Pärnu kõrgemas linna-tütarlasterkoolis ühte-kokku 307 kasvandikku, kellest kuulus 9 (2,9%) aadli-, 89 (29%) maksuvabade kodanike, 54 (17,6%) kaupmehe-, 146 (47,6%) käsitöölise ja 9 (2,9%) talupoja-seisusesse. Tallinnas, Tartus ja Võrus 19. sajandi keskel tegutsenud kõrgemates eratütarlasterkoolides õppisid enamasti aadlike, vähemal määral ka jõukamate lin-nakodanike perekondadest pärit neid. Talupoegliku päritoluga õpilasi ei olnud. Tütarlaste keskhariduskoolid olid õpilaskonna, õppekeele ja mentaliteedi poolest saksa koolid. Üksikuid talupojaseisusest ja eesti soost kasvandikke leidis vaid Pärnu ja Kuressaare kõrgemas linna-tütarlasterkoolis. Nendest tuntumad on Pär-nus õppinud Lilli Suburg (õpinguaastad 1852–1859) ja Lydia Jannsen (1854–1861). Võime neid pidada esimesteks haritud eesti tütarlasteks.

1860.–1880. aastad tähistasid keskhariduskoolide ajaloos koolivõrgu laie-nemist, õpilaste arvu suurenemist ning märgatavaid muutusi nende sotsiaalses ja rahvuslikus koosseisus. Tõuke selleks andsid majanduslik tõus (sh linnades töös-tuse, kaubanduse ja ehitustegevuse kiire areng, maal talude päriseksostmine ja põl-lumajanduse üleminek turumajandusele) ning rahvuslik liikumine oma haridus-püüdlustega. Majanduse areng suurendas vajadust haritud inimeste järele. Haridus

läks hinda. Senine hõre keskhariiduskoolide võrk ei suutnud kasvanud nõudmisi enam rahuldada. 1861. aastal reorganiseeriti Kuressaare ja Pärnu kõrgemat kreiskoolid progümnaasiumideks ja need 1865. aastal omakorda gümnaasiumideks. 1872. aastal alustas esimese venekeelse keskhariiduskoolina Eestis tegevust Tallinna Aleksandri Gümnaasium. Seal hakati õpetama ka eesti keelt. 1875. aastal asutati Narvas progümnaasium, mis 1881. aastal muudeti gümnaasiumiks. 1875. aastal alustas Viljandis tegevust Gustav Schmidt'i erakooli baasil loodud rüütelkonna poolt ülalpeetav Liivimaa Maagümnaasium. Uut tüüpi keskhariiduskoolidena asutati 1880. aastal Tartu Reaalkool ja 1881. aastal Tallinna Peetri Reaalkool. Avalike koolide kõrvale tekkis ka gümnaasiumihariidust andvaid eraõppeasutusi (näiteks 1875. aastal Tartu Poeglasteasutus, mida rohkem tunti küll tema juhatajate järgi Schröderi, Kollmanni, Zeddelmanni ja Walteri erakooli nime all), mis enamasti teenisid baltisaksa aadli ja linnakodanike jõukamate kihtide huvisid. Erandiks oli Tartus Hugo Treffneri poolt 1883. aastal asutatud progümnaasiumikursusega II järgu erapoeglastekool, mis 1890. aastal kujunes täieliku gümnaasiumikursusega I järgu erakooliks ja sai 1907. aastal eragümnaasiumi nimetuse ja õigused. Selle kooli õpilaskonna enamiku moodustasid eestlased. Tütarlaste keskhariiduskoolide võrk muutus vähemal määral. Avalikest koolidest tuli juurde kaks tütarlastegümnaasiumi: Tallinnas 1874. aastal (kuni 1881. aastani progümnaasiumiklassidega) ja Narvas 1884. aastal, mõlemad vene õppekeelega. Saksakeelsed I järgu eratütarlastekoolid olid Tallinnas, Tartus, Viljandis ja Võrus. Mõni neist paotas nüüd pisut oma uksi ka eesti tütarlastele.

1889. aasta algul oli Eestis 15 poeglaste keskhariiduskooli (sh 7 gümnaasiumi, 2 reaalkooli, 1 toomkool, 1 eragümnaasium ja 4 progümnaasiumikursusega II järgu erakooli) kokku 2500 õpilasega ning 14 tütarlaste keskhariiduskooli (sh 2 gümnaasiumi, 4 kõrgemat linna-tütarlastekooli ja 8 I järgu erakooli) kokku 1950 õpilasega.

1860.–1880. aastatel õpilaskonna sotsiaalses ja rahvuslikus koosseisus toimunud muutused paistsid rohkem silma poeglaste keskhariiduskoolides. Koos jõukuse kasvu ning eneseväarikuse tõusuga suurenes linna väikekodanlike ringkondade (kelle hulgas järjekindlalt kasvas eestlaste osatähtsus) ning maahariitlaste (köstrite, kooliõpetajate, vallakirjutajate) ja pärisperemeheks pürgivate

talupoegade huvi anda oma poegadele parem haridus. Selle tulemusena suurenes avalikes koolides nii kaupmeeste ja käsitöölise kui ka talupojaseisusest õpilaste arv. Kõige varem ja suuremas ulatuses paistis see silma Tartu Kubermangugümnaasiumis, kus õppis 1861. aastal 11, 1871. aastal 53 ja 1881. aastal 124 talupoega. Pärnu Gümnaasiumis õppis 1866. aastal 12, 1876. aastal 22 ja 1886. aastal 64 talupoega. Tallinna gümnaasiumides jäi talupojaseisusest kasvandike arv tagasihoidlikumaks. Poeglaste avalikes keskhariduskoolides ühtekokku suurenes talupojaseisusest õpilaste arv 42-lt 1862. aastal 161-ni 1878. aastal ja 280-ni 1888. aastal. Tütarlaste avalikes keskhariduskoolides oli talupojaseisusest õpilasi 1862. aastal 10, 1878. aastal 50 ja 1889. aastal ligikaudu 100. Teisisõnu tähendas talupoegliku päritoluga õpilaste arvu suurenemine eesti soost õpilaste arvu suurenemist. Milline oli 1880. aastatel eestlaste osatähtsus koolide lõikes, selle kohta mõned teadaolevad andmed. Eestlastest õpilased moodustasid Tartu Kubermangugümnaasiumis 1889. aastal 20,2%, Tartu Reaalkoolis 1889. aastal 14,1%, Pärnu Gümnaasiumis 1887. aastal 13,6%, Tartu Kõrgemas Linna-tütarlastekoolis 1883. aastal 11,2%, Pärnu Kõrgemas Linna-tütarlastekoolis 1883. aastal 5,8%, Tallinna Kubermangugümnaasiumis 1888. aastal 4,9%, Liivimaa Maagümnaasiumis 1885. aastal 4,9% ja Kollmanni eragümnaasiumis 1885. aastal 2,3%.

1860.–1880. aastatel keskhariduse omandanud eestlastest tuli järgmine põlvkond haritlasi. Nendest tuntumad koolide kaupa. Tallinna Kubermangugümnaasiumist: pastor ja luuletaja Jaan Bergmann; pastor, originaalsete matemaatikaõpikute autor Rudolf Kallas; Aafrika keelte uurija ja misjonär Evald Julius Ovir; luuletaja, tõlkija ja pangandustegelane Aleksander Tombach-Kaljuvald; eksternina 1888 küpsustunnistuse saanud ajakirjanik ja riigitegelane Jaan Tõnisson. Tartu Kubermangugümnaasiumist: pastor, kirjanik ja suguvõsauurija Martin Lipp; kirjanik ja kooliõpetaja Maximilian Pödder; keemiaprofessor Gustav Tammann; arstiteadlane, Tartu ülikooli rektor Heinrich Koppel; arstiteadlane Aleksander Paldrock. Pärnu Gümnaasiumist: pastor, folklorist ja luuletaja Matthias Johann Eisen; pastor, ajaloolane, kultuuriloolane ja ühiskonnategelane Villem Reiman; füüsikaprofessor Johan Vilip. Kuressaare Gümnaasiumist folklorist, haridustegelane ja diplomaat Oskar Kallas. Tartu Reaalkoolist: insener, majandus- ja poliitikategelane Karl Ipsberg; arhitekt Georg Hellat; kunstnik Paul

Raud. Tallinna Peetri Reaalkoolist insener Theodor Kalep, esimese lennukimootori ja lennuki ehitaja Venemaal. Pärnu Kõrgemast Linna-tütarlastekoolist kirjanik Elisabeth Aspe. Tartu Schultzi I järgu eratütarlastekoolist helilooja, koorijuht ja muusikaõpetaja Miina Härma. Tartu Kõrgemast Linna-tütarlastekoolist luuletaja Anna Haava.

Aastail 1887–1895 viis Venemaa valitsus Eesti-, Liivi- ja Kuramaa kubermangus läbi venestusliku koolireformi. Selle teravik oli suunatud küll Balti erikorra vastu, kuid baltisakslaste kõrval puudutas see valusasti ka eestlasi ja lätlasi. Reformi käigus mindi kõikides koolides üle venekeelsele õppetööle, v.a maa-alkkoolides kahel esimesel õppeaastal õpilaste emakeele, usuõpetuse ja luterliku kirikulaulu õpetamine, siinsetes koolides hakati rakendama ülevenemaalisi haridusseadusi ning õppetöö üle pandi valvama tsaarivalitsuse huvisid väljendavad koolide inspektorid ja direktorid. Muutus ka mõne keskhariduskooli nimetus. Tartu Kubermangugümnaasium nimetati 1890. aastal Tartu Gümnaasiumiks ja see 1904. aastal Tartu Aleksander I Gümnaasiumiks. Tallinna Kubermangugümnaasiumist sai 1890. aastal Tallinna Nikolai I Gümnaasium.

Reformi tulemusena muutus osaliselt keskhariduskoolide võrk. Võimude poolt suleti või lõpetasid ise tegevuse Eestimaa Rüütli- ja Toomkool Tallinnas, Liivimaa Maagümnaasium Viljandis, Tartu Kõrgem Linna-tütarlastekool ja veel mitu saksakeelset ja -meelset õppeasutust. Avati aga ka uusi koole, nagu Alfred Grassi I järgu eratütarlastekool Tartus 1893. aastal, Pärnu Tütarlaste Gümnaasium 1895. aastal ja Tartu Puškini Tütarlaste Gümnaasium 1899. aastal. Ajavahemikus 1889–1905 vähenes keskhariduskoolide arv, kuid suurenes keskkooliõpilaste arv. 1905. aasta algul oli Eestis 13 poeglaste keskhariduskooli (sh 6 gümnaasiumi, 2 reaalkooli, 2 gümnaasiumikursusega I järgu eraõppeasutust ja 3 progümnaasiumikursusega II järgu eraõppeasutust) kokku ligikaudu 3550 õpilasega ja 12 tütarlaste keskhariduskooli (sh 4 gümnaasiumi, 2 I järgu linna-tütarlastekooli ja 6 I järgu eratütarlastekooli) kokku ligikaudu 2550 õpilasega.

Keskkooliõpilaste seisusliku ja rahvusliku koosseisu muutumist kõnealustel aastakümnetel saab jälgida avalikes koolides. Eraõppeasutuste lünklik statistika ei võimalda seda teha. Ajavahemikus 1889–1905 suurenes talupojaseisusest õpilaste arv poeglaste avalikes keskhariduskoolides 280-lt (14,4% õpilaste üldarvust)

685-ni (23,5% õpilaste üldarvust) ja tütarlaste avalikes keskhariiduskoolides 100-lt (9,1% õpilaste üldarvust) 326-ni (20,6% õpilaste üldarvust). Eestlasi oli siis juba kindlasti rohkem kui talupojaseisusest õpilasi. 1892. aasta algul õppis Tallinna, Tartu, Pärnu ja Kuressaare poeglaste gümnaasiumides kokku 621 sakslast, 328 eestlast, 235 venelast, 42 juuti, 40 poolakat, 31 lätlast ja 46 muust rahvusest õpilast. Üksikasjalikumad andmed õpilaste rahvusliku koosseisu muutumisest kolmes suuremas poeglastegümnaasiumis on toodud tabelites 1, 2 ja 3. Sealt nähtub, et Tartu Gümnaasiumis moodustasid eestlased 1901. aastal 41%, Tallinna Nikolai I Gümnaasiumis 1902. aastal 30,8% ja Pärnu Gümnaasiumis 1892. aastal 33,6% õpilaste arvust. Tartu Reaalkoolis oli eestlaste osatähtsus õpilaskonnas 1902. aastal koguni 45,8%. Tallinna Peetri Reaalkoolis domineerisid aga endistviisi sakslased.

Tähelepanu väärib talupojaseisusest tütarlaste arvu suurenemine keskhariiduskoolides. See näitab, et 19. ja 20. sajandi vahetusel hakati eesti ühiskonnas hindama ka tütarlastele parema hariduse andmist. Eriti rohkesti eesti tütarlapsi oli Tartus Puškini gümnaasiumis. Seal aastail 1901–1904 õppinud Hella Murrik-Wuolijoki on oma mälestusteraamatus “Koolitüdrukuna Tartus” kirjutanud, et “kõrgemates klassides oli eestlastest õpilasi kas veerand või kolmandik, alamates klassides olid eesti tüdrukud juba suures enamuses”. Rohkesti eestlasi õppis ka Pärnu ja Tallinna tütarlastegümnaasiumis ning Tartus Alfred Grassi I järgu eratütarlastekoolis.

Ajavahemikus 1889–1904 keskhariiduskooli lõpetanutest võrsus nimekaid avaliku elu ja kultuuritegelasi. Nii tulid Tartu Gümnaasiumist arstid ja riigitegelased Friedrich Akel ja Konstantin Konik, arstiteadlane Aadu Lüüs, teatritegelane Karl Menning ning kirjanikud Jaan Lattik ja Gustav Suits. Tartu Reaalkoolist kirjanik Ernst Enno, agronoom ja riigitegelane Jaan Hünerson ning majandus- ja riigitegelane Juhan Kukk. Hugo Treffneri I järgu erakoolist hilisemad piiskopid Jakob Kukk ja Johan Köpp, riigitegelased Jüri Jaakson, Mihkel Pung ja Jaan Teemant, arstiteadlane Siegfried Talvik, matemaatik Jaan Sarv, keeleteadlane Johannes Voldemar Veski ning kirjanik Anton Hansen Tammsaare. Tallinna Nikolai I Gümnaasiumist loodusteadlane Johannes Piiper. Tallinna Peetri Reaalkoolist arhitektid Karl Burman ja Eugen Habermann ning tehnikateadlane Ottomar Maddison. Pärnu Gümnaasiumist riigitegelane Konstantin Päts, haridustegelane

Jüri Annusson, arstiteadlane Eduard Aunap ja kirjanik Jaan Lõo. Kuressaare Gümnaasiumist keeleteadlane Johannes Aavik ja haridustegelane Nikolai Kann. Narva Gümnaasiumist pedagoogikateadlane ja haridustegelane Peeter Põld. Tallinna Tütarlaste Gümnaasiumist pedagoog Elfriede Meikov-Lender. Tartu Grassi erakoolist pedagoog Anna Mälk (abielunimega Tõrvand-Tellmann).

Tormilisel 1905. aastal tõusid ühiskonnaelu päevakorda muude probleemide kõrval ka haridusküsimused. Liivimaa ja Eestimaa rüütelkond nõudsid venes-tamispoliitika lõpetamist ning reformide-eelse olukorra ennistamist, sealhulgas saksakeelsete erakoolide võrgu taastamist. Eesti ringkonnad taotlesid emakeelset algharidust ning venekeelsete keskhariduskoolide kõrvale suuremates linnades riigi kulul ka eestikeelsete õppeasutuste ellukutsumist, samuti võimalust asutada emakeelseid erakoole.

Revolutsiooni survele pidid tsaarivõimud haridusküsimustes tege-ma järeleandmisi, millest mõned puudutasid ka keskhariduskooli. Mää-rusega 14. jaanuarist 1906 lubati haridusministril anda venekeelsete-le eratütarlastekoolidele, kus õppetöö toimub tütarlastegümnaasiumide või -progümnaasiumide õppeplaani ja -programmi alusel, eragümnaasiumi või -progümnaasiumi nimetus ja õigused. 19. aprillil 1906 kinnitatud Riiginõukogu otsus lubas Balti kubermangude erakoolides õppekeelena kasutada kohalikku keelt tin-gimusel, et need koolid on täielikult eraüldpidamisel, Venemaa ajalugu ja geograa-fiat õpetatakse vene keeles ning lõpetajad sooritavad lõpueksamid mõne kroonu-õppeasutuse juures vene keeles.

Baltisakslased tõttasid varasematele traditsioonidele ning suurematele ra-halistele ressurssidele toetudes otsekohe kasutama avanenud võimalusi. Lühikese ajaga taastasid nad saksakeelsete erakoolide võrgu. 1912. aastal oli Eestis 3 poeg-laste ja 9 tütarlaste saksakeelset keskhariduskooli enam kui 2400 õpilasega.

Eestlaste võimalused emakeelsete keskhariduskoolide loomiseks olid ma-janduslikult piiratumad, kõnelemata kogemuste puudumisest emakeelse õppetöö korraldamisel. Tuli kalkuleerida ning leida optimaalsemad lahendused. Kõige kii-reloomulisemaks peeti uute keskhariduskoolide rajamist eesti tütarlastele.

Esimeseks sammuks eesti õppekeelega keskhariduskoolide loomisel oli Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi (ENKS) Tütarlaste Keskkooli asutamine Tartus. Mõtte

algatajad ja elluvijad olid Postimehe ümber koondunud rahvuslikud jõud eesotsas Jaan Tõnissoni, Heinrich Koppeli, Oskar Kallase, Peeter Põllu, Anton Jürgensteini ja teistega. Loodav õppeasutus pidi olema vastukaaluks vene- ja saksakeelsetele tütarlaste õppeasutustele ning andma eesti neidudele võimaluse saada oma emakeeles hea haridus ja rahvuslik kasvatus. Tütarlastekooli luues peeti silmas eesti noormehigi. Helmi Mäelo on oma mälestusteraamatus kirjutanud: “Tolleaegsed rahvajuhid nägid, et paljud eesti rahvusest haritud mehed abiellusid võõrastesse rahvustesse kuuluvate naistega, mistõttu perekonna koduseks keeleks sai mingi võõrkeel. Uus kool pidi täitma ka seda lünka, et haritud eesti mees saaks luua haritud eesti kodu, milles valitseb eesti keel ja eesti meel.”

ENKS-i Tütarlaste Keskkool alustas tööd 1. septembril 1906. aastal nooremate gümnaasiumiklassidega. Sama aasta 3. oktoobril kinnitas Venemaa Rahvahariduse Ministeerium kooli põhikirja, mis andis õiguse ettevalmistusklasside ja seitsme põhiklassiga I järgu eratütarlastekooli väljakujundamiseks. Alates 1912. aastast tegutsesid kõik gümnaasiumiklassid ja 1913. aastast ka täiendusklass. Esimest eestikeelset keskhari- duskooli juhatas aastatel 1906–1908 Oskar Kallas ja aastatel 1908–1918 Peeter Põld.

Esimesele sammule eestikeelsete keskhari- duskoolide loomisel järgnesid peagi teised. 1906. aasta sügisel pandi alus Pärnu Eesti Kooliseltsi II järgu segakoolile ja 1907. aastal Nuustaku Kooliseltsi II järgu segakoolile. Mõlema näol avardusid eesti tütarlaste ja noormeeste võimalused saada progümnaasiumi ta- semel emakeelset haridust. 1908. aastal lisandus Viljandi Eesti Haridusseltsi II järgu progümnaasiumikursusega tütarlastekool, mis 1915. aastal kujunes täieli- ku gümnaasiumikursusega I järgu eraõppeasutuseks. Esimesed neli eestikeelset keskhari- duskooli lükkasid oma tegevusega ümber väited eesti keele sobimatusest gümnaasiumide õppekeeleks ning andsid tõuke eestikeelsete gümnaasiumiõpiku- te koostamiseks ja väljaandmiseks.

Milline oli esimeste eestikeelsete keskhari- duskoolide õpilaste sotsiaalne pä- ritolu, seda näitavad andmed ENKS-i Tütarlaste Keskkooli kohta. 1912. aastal õp- pis seal 389 õpilast, enamik talupojaseisusest. Tegelikult oli vanemate hulgas 124 taluomanikku, 85 kaubandus- või tööstusettevõtete omanikku ja majaomanikku, 59 käsitöölisi ja voorimeest, 47 haritlast, 23 ametnikku, 22 rentnikku, 14 teenijat, 13 töölisi ja 2 mõisaomanikku.

Oluline osa keskkoolivõrgu laiendamisel ning eestlaste õppimisvõimaluste avardamisel oli ka venekeelsetel eragümnaasiumidel ja erakeskkoolidel. Eragümnaasiumid kasutasid kõiki kroonuõppeasutuste õigusi, erakeskkoolidel neid ei olnud, kuid loodeti edaspidi saada, mõnel juhul saadigi. Hugo Treffneri I järgu erapoeglastekool sai 1907. aastal eragümnaasiumi nimetuse ja õigused, kandis sealtepeale Hugo Treffneri Eragümnaasiumi nime, võis ise vastu võtta lõpueksameid ja anda välja küpsustunnistusi. Vene õppekeelega erakeskkoolid olid Tallinnas tegutsenud Jakob Westholmi poeglastekool (alates 1910. aastast progümnaasiumi- ja 1915. aastast gümnaasiumikursusega, eragümnaasiumi nimetuse ja õigused sai 1917. aastal) ja Jaan Kirsipuu poeglastekool (alates 1912. aastast progümnaasiumikursusega). Uute tütarlaste keskkoolidena alustasid tegevust 1907. aastal Tallinnas Elfriede Lenderi Eragümnaasium, Ludmilla Beljajeva Eragümnaasium ja Johanna Rahwingi Eraprogümnaasium. Nendest viimane muudeti 1913. aastal samuti täieliku gümnaasiumikursusega õppeasutuseks. 1912. aastal asutas Aleksandra Šilova Tartus I järgu eratütarlastekooli, mis juba järgmisel aastal sai eragümnaasiumi nimetuse ja õigused. Alates 1913. aastast tegutses Valgas Aleksandra Wolfi Eraprogümnaasium ja 1915. aastast Rakveres Maria Stroinovskaja Erakeskkool.

Ajavahemikus 1906–1916 täienes avalike keskkoolide võrk kahe poeglasteõppeasutuse (1908 Valga Reaalkool ja 1912 Rakvere Gümnaasium) ja seitsme tütarlasteõppeasutusega (gümnaasiumid Valgas, Võrus, Kuressaares, Paines, Viljandis, Haapsalus ja Tallinnas). 1914. aasta algul oli Eestis 50 keskkooli, sh 16 poeglaste, 27 tütarlaste ja 7 segaõppeasutust kokku 12 452 õpilasega. Esimese maailmasõja ajal keskkoolide arv vähenes. Tsaarivalitsus sulges ühe osa saksakeelsetest erakoolidest, teisel osal tuli taas üle minna venekeelsele õppetööle. Sõjaohu tõttu evakueeriti 1915. aastal Kuressaare Gümnaasium ja Kuressaare Tütarlaste Gümnaasium Venemaa sisekubermangudesse.

1917. aasta algul oli Eestis 37 keskkooli, sh 6 poeglastegümnaasiumi, 3 poeglaste reaalkooli, 1 poeglaste eragümnaasium, 4 gümnaasiumikursusega poeglaste erakeskkooli, 1 progümnaasiumikursusega erapoeglastekool, 10 tütarlastegümnaasiumi, 4 tütarlaste eragümnaasiumi, 1 tütarlaste eraprogümnaasium, 5 gümnaasiumikursusega tütarlaste erakeskkooli ja 2 progümnaasiumikursusega

erasesagakooli. Kokku oli keskkooliõpilasi 13 090, kellest 57% õppis avalikes keskhariduskoolides ja 43% eraõppeasutustes ning 44,9% poeglasteõppeasutustes, 53,1% tütarlaste õppeasutustes ja 2% segakoolides. Keskhariduse senisest ulatuslikum levik tütarlaste hulgas oli hariduse arengu üks olulisemaid tulemusi kõnealusel ajajärgul.

Keskkooliõpilaste rahvuslikust koosseisust 1917. aasta kevadel annavad üksikasjalikuma ülevaate tabelid 4 ja 5. Enamiku koolide kohta on seal täielikud statistilised andmed. Üksikutel juhtudel, kui on teada vaid õpilaste üldarv, on eestlastest õpilaste arv tuletatud ligikaudse täpsusega. 1917. aasta kevadel moodustasid eestlased 52,3% avalike keskhariduskoolide õpilastest, sh 56,8% poeglastegümnaasiumide, 44,9% reaalkoolide ja 56,6% tütarlastegümnaasiumide õpilastest. Eestlaste osatähtsus poeglaste eragümnaasiumide ja erakeskkoolide õpilaste hulgas oli 60,1% ning tütarlaste eragümnaasiumides ja erakeskkoolides 51%. Eesti haridusseltside erakoolid olid täielikult eesti õpilaskonnaga koolid.

1916/1917. õppeaasta lõpul õppis kõigis keskhariduskoolides ühtekokku üle 7000 eesti rahvusest õpilase, s.o ligikaudu 53% keskhariduskoolide õpilaste üldarvust. Arvuliselt õppis rohkem eestlasi Tartu Aleksander I Gümnaasiumis (456), ENKS-i Tütarlaste Keskkoolis (420), Elfriede Lenderi Eragümnaasiumis (395), Hugo Treffneri Eragümnaasiumis (345), Jakob Westholmi Erakeskkoolis (336), Tallinna Nikolai I Gümnaasiumis (335) ja Pärnu Tütarlaste Gümnaasiumis (322).

Alljärgnevalt väike valik ajavahemikus 1905–1917 keskhariduse omandanud ja hiljem Eesti Vabariigi avalikus elus tuntuks saanud eestlastest neile küpsustunnistuse andnud koolide kaupa. Tartu Aleksander I Gümnaasium: arstiteadlased Rudolf Bernakoff, Herbert Norman ja Konstantin Savi, bibliograaf Friedrich Puksoo, folklorist Oskar Loorits, etnograaf Ferdinand Linnus, keemikud August Paris ja Arthur Puksov, kiriku- ja haridustegelane Johannes Oskar Lauri, kunstnik Aleksander Eller, põllumajandusteadlased Kaarel Leius ja Nikolai Rootsi ning veterinaariateadlane Johannes Kaarde. Pärnu Gümnaasium: ajaloolane Hendrik Sepp, bioloog Hugo Kaho, kirjanikud Johannes Semper ja Johannes Vares-Barbarus, poliitikategelased Oskar Kask, Heinrich Laretei, Jüri Uluots ja Jüri Vilms, põllumajandusteadlane Theodor Pool ja metsateadlane Andres Mathiesen. Hugo Treffneri Eragümnaasium: arstiteadlased Feliks Lepp, Voldemar Vadi ja

Albert Valdes, haridustegelased Jaan Roos ja Konstantin Treffner, poliitikategelased Kaarel Eenpalu, August Jürima ja Artur Tupits ning veterinaariateadlane Ferdinand Laja. Tallinna Nikolai I Gümnaasium: ajaloolased Richard Kleis ja Peeter Tarvel, astronoom Ernst Öpik, keeleteadlane Ernst Nurm, kiriku- ja haridustegelane Hugo Bernhard Rahamägi, kunstiteadlane Voldemar Vaga, matemaatik Kalev Ratassepp ja poliitikategelane Ado Anderkopp. Tallinna Aleksandri Gümnaasium: filoloogid Pärtel Haliste, Julius Mark ja Andrus Saareste ning keemik Paul Kogerman. Tartu Reaalkool: arheoloog Harri Moora, arstiteadlane Karl Schlossmann, heliloojad Heino Eller ja Juhan Simm ning majandusteadlane Nikolai Köstner. Tallinna Peetri Reaalkool: omavalitsustegelane Oskar Angelus ja sportlane Georg Lurich. Tallinna I järgu Linna-tütarlastekool: kirjanik Marta Reichenbach-Sillaots. Pärnu Tütarlaste Gümnaasium: poliitikategelane Marie Tamman-Reisik. ENKS-i Tütarlaste Keskkool: kirjanik Helmi Pett-Mäelo ning keele- ja kirjandusteadlane Eeva Pedriks-Niinivaara. Tartu Puškini Tütarlaste Gümnaasium: ühiskonnategelased Linda Koplus-Eenpalu ja Alma Ostra-Oinas. Tallinna Tütarlaste Gümnaasium: naistegelane Johanna Veiler-Päts ning kunstnikud Natalie Mey ja Lydia Mey-Starkopf.

Eestlaste tee keskhariduseni alates 19. sajandi algusest kuni 1917. aastani oli raske ja vaevaline. Aga ometi kasvas iga aastakümnega algul eesti noormeeste, hiljem ka eesti tütarlaste arv keskhariduskoolides. Oluline murrang toimus 20. sajandi algul. Viimast tosinat aastat Vene võimu all jäävad kooli ja hariduse ajaloos tähistama eesti tütarlaste tung keskkoolidesse, esimeste emakeelsete keskkoolide loomine ning sajandeid püsinud sakslaste keskhariduskoolides domineerimise murdmine. Eestlaste arvu suurenemine keskhariduskoolides lõi eelduse ka eesti üliõpilaste arvu suurenemiseks ning eesti intelligentsi arvukuse tõusuks. Eesti omariikluse alguseks 1918. aastal oli meil nii haritud eesti mehi kui ka haritud eesti naisi.

Tabel 1. Tartu Kubermangugümnaasiumi / Tartu Gümnaasiumi / Tartu Aleksander I Gümnaasiumi õpilaste rahvuslik koosseis 1889–1917

| Aasta | Õpilasi 1. jaan. | Eestlased | | Venelased | | Sakslased | | Muud | |
|-------|------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------|------|
| | | arv | % | arv | % | arv | % | arv | % |
| 1889 | 479 | 97 | 20,3 | 45 | 9,4 | 308 | 64,3 | 29 | 6 |
| 1897 | 429 | 155 | 36,1 | 77 | 18 | 145 | 33,8 | 52 | 12,1 |
| 1901 | 410 | 168 | 41 | 87 | 21,2 | 120 | 29,3 | 35 | 8,5 |
| 1909 | 587 | 295 | 50,3 | 112 | 19,1 | 121 | 20,6 | 59 | 10 |
| 1914 | 697 | 364 | 52,5 | 136 | 19,5 | 118 | 16,9 | 79 | 11,1 |
| 1917 | 801 | 461 | 57,5 | 133 | 16,6 | 83 | 10,4 | 124 | 15,5 |

Tabel 2. Tallinna Kubermangugümnaasiumi / Tallinna Nikolai I Gümnaasiumi õpilaste rahvuslik koosseis 1888–1917

| Aasta | Õpilasi 1. jaan. | Eestlased | | Venelased | | Sakslased | | Muud | |
|-------|------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------|------|
| | | arv | % | arv | % | arv | % | arv | % |
| 1888 | 306 | 15 | 4,9 | 9 | 3 | 274 | 89,5 | 8 | 2,6 |
| 1892 | 414 | 32 | 7,8 | 49 | 11,8 | 284 | 68,6 | 49 | 11,8 |
| 1896 | 319 | 60 | 18,8 | 68 | 21,3 | 166 | 52 | 25 | 7,9 |
| 1900 | 348 | 72 | 20,7 | 57 | 16,4 | 201 | 57,7 | 18 | 5,2 |
| 1902 | 370 | 114 | 30,8 | 59 | 16 | 181 | 48,9 | 16 | 4,3 |
| 1907 | 424 | 206 | 48,6 | 87 | 20,5 | 99 | 23,3 | 32 | 7,6 |
| 1911 | 552 | 345 | 62,5 | 97 | 17,6 | 34 | 6,1 | 76 | 13,8 |
| 1914 | 613 | 401 | 65,4 | 133 | 21,7 | 42 | 6,9 | 37 | 6 |
| 1917 | 713 | 335 | 47 | 199 | 27,9 | 69 | 9,7 | 110 | 15,4 |

Tabel 3. Pärnu Gümnaasiumi õpilaste rahvuslik koosseis 1870–1917

| Aasta | Õpilasi 1. jaan. | Eestlased | | Venelased | | Sakslased | | Muud | |
|-------|------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------|------|
| | | arv | % | arv | % | arv | % | arv | % |
| 1870 | 186 | 17 | 9,2 | 6 | 3,3 | 158 | 85 | 5 | 2,5 |
| 1892 | 155 | 52 | 33,6 | 11 | 7,1 | 67 | 43,2 | 25 | 16,1 |
| 1908 | 444 | 190 | 42,8 | 58 | 13,1 | 135 | 30,4 | 61 | 13,7 |
| 1911 | 468 | 256 | 54,7 | 55 | 11,8 | 93 | 19,9 | 64 | 13,6 |
| 1913 | 462 | 247 | 53,5 | 56 | 12,1 | 100 | 21,7 | 59 | 12,7 |
| 1917 | 427 | 278 | 65,1 | 39 | 9,1 | 58 | 13,6 | 52 | 12,2 |

Tabel 4. Poeglaste keskhariiduskoolide õpilaste arv ja rahvuslik koosseis 1917. aasta kevadel

| Kool | Õpilasi | Eestlased | Venelased | Sakslased | Lätlased | Juudid | Muud |
|------------------------------|---------|-----------|-----------|-----------|----------|--------|------|
| Tallinna Nikolai I G | 713 | 335 | 199 | 69 | 15 | 64 | 31 |
| Tallinna Aleksandri G | 349 | 181 | 126 | 3 | 4 | 18 | 17 |
| Tartu Aleksander I G | 796 | 456 | 135 | 83 | 33 | 76 | 13 |
| Narva G | 403 | | | | | | |
| Pärnu G | 429 | 278 | 39 | 58 | 22 | 25 | 7 |
| Rakvere G | 197 | 161 | 14 | 1 | 3 | 13 | 5 |
| Tallinna Peetri RK | 509 | 202 | 101 | 150 | 26 | 2 | 28 |
| Tartu RK | 330 | 200 | 50 | 26 | 28 | 17 | 9 |
| Valga RK | 248 | 86 | 28 | 7 | 116 | 2 | 9 |
| H. Treffneri EG | 423 | 345 | 10 | 9 | 14 | 41 | 4 |
| J. Westholmi EKK | 383 | 336 | 18 | 8 | 7 | 3 | 11 |
| A. Walteri EKK | 153 | 0 | 0 | 151 | 0 | 0 | 2 |
| K. Anrepi EKK | 146 | 16 | 1 | 121 | 2 | 2 | 4 |
| J. Kirsipuu EKK | 258 | | | | | | |
| Eestimaa Rüütli- ja Toomkool | 292 | 3 | 3 | 281 | 1 | 0 | 4 |

Õpilaste arv segakoosseisuga keskhariduskoolides 1. jaanuaril 1917 oli: Nuustaku Kooliseltsi II järgu koolis 145 ja Pärnu Eesti Kooliseltsi II järgu koolis 113 õpilast, kõik eestlased.

Tabel 5. Tütarlaste keskhariduskoolide õpilaste arv ja rahvuslik koosseis 1917. aasta kevadel

| Kool | Õpilasi | Eestlased | Venelased | Sakslased | Lätlased | Juudid | Muud |
|----------------------|---------|-----------|-----------|-----------|----------|--------|------|
| Tallinna TG | 391 | 116 | 225 | 15 | 11 | 12 | 12 |
| Tallinna Linna TG | 251 | 152 | 44 | 23 | 15 | 3 | 14 |
| Haapsalu TG | 144 | 103 | 21 | 4 | 12 | 0 | 4 |
| Paide TG | 170 | 154 | 8 | 4 | 1 | 0 | 3 |
| Narva TG | 357 | | | | | | |
| Pärnu TG | 469 | 322 | 41 | 68 | 23 | 12 | 3 |
| Tartu Puškini TG | 471 | 224 | 144 | 32 | 28 | 29 | 14 |
| Viljandi TG | 308 | 256 | 20 | 14 | 2 | 14 | 2 |
| Valga TG | 423 | 115 | 78 | 16 | 159 | 34 | 21 |
| Võru TG | 317 | 222 | 28 | 15 | 31 | 14 | 7 |
| L. Beljajeva EG | 616 | 251 | 209 | 75 | 12 | 45 | 24 |
| E. Lenderi EG | 461 | 395 | 37 | 3 | 1 | 22 | 3 |
| I. Rahwingi EG | 478 | 154 | 70 | 235 | 3 | 5 | 11 |
| A. Šilova EG | 333 | 150 | 27 | 44 | 48 | 55 | 9 |
| A. Wolfi EPG | 200 | | | | | | |
| ENKS EKK | 420 | 420 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| A. Grassi EKK | 268 | 56 | 4 | 202 | 1 | 1 | 4 |
| E. v. d. Howeni EKK | 300 | | | | | | |
| M. Stroinovskaja EKK | 240 | | | | | | |
| Viljandi EHS EKK | 207 | 207 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

ARHIIVIALLIKAD

Eesti Ajalooarhiiv. Fond 384: Riia/Tartu õpperingkonna kuraator.

Venemaa Riiklik Ajalooarhiiv. Fond 733: Rahvahariduse Ministeeriumi Rahvahariduse Departemang.

KIRJANDUS

Eesti avalikud tegelased 1932. Eluloolisi andmeid. Toimetanud R[ichard] Kleis. Tartu.

Eesti biograafilise leksikon 1926–1929. Peatoimetaja A[rno] R[afael] Cederberg. Tartu.

Eesti biograafilise leksikoni täiendusköide 1940. Peatoimetaja P[eter] Tarvel. Tartu/Tallinn.

Eesti kooli ajalugu 1989. 1. köide. 13. sajandist 1860. aastateni. Tegevtoimetaja E[ndel] Laul. Tallinn.

Haridusinstituutsioonid Eestis keskajast kuni 1917. aastani 1999. Koostanud Allan Liim. Tartu.

Liim, Allan 1979. Poeglaste keskhariiduskoolide õpilaste seisuslik ja rahvuslik koosseis Eestis (1860. aastaist 1917. aastani). – Hariduse ja kooli ajaloost Eestis. Koostanud ja toimetanud E. Laul. Tallinn, lk 52–69.

Liim, Allan 1996. Tütarlaste keskhariiduskoolidest ja nende õpilastest 1861–1917. – Kleio. Ajaloo ajakiri, 4, lk 21–30.

Liim, Allan 1972–2002. Keskhariiduskoolid ja keskhariidus 1861–1917. Käsikiri. Tartu.

AINE JA KEEL. EMAKEEL JA TEISED KEELED

PEETER OLESK

KULTUURI- JA HARIDUSMINISTER 1994–1995

Järgnev on mõtisklus mõnest didaktilisest põhiprobleemist. Need on: 1) mis on õppeaine; 2) missuguses keeles seda õpetatakse; 3) kuidas on seotud mis tahes õppeaine õpetamine alamal astmel (näiteks algkoolis) selle õpetamisega kõrgemal (näiteks doktorantuuris) ja 4) kuidas kirjeldada õpetamise rida metatasemelt. Kõik iseenesest lihtsad küsimused, mis tegelikkuses on paraku aetud väga segamini.

Iga asi, mida õpetatakse, ei pruugi olla aine tunniplaani mõttes. Tavalises koolis on aineks teiste hulgas kahtlemata laulmine. See on igapäevase kindlasti jõukohasem kui pillimäng. Kui aga kooriproovis õpetatakse uut laulu, siis ei õpetata mitte ainet distsiplinaarses mõttes. Õpetatakse lihtsalt uusi sõnu ja uut viisi, et esineda koos teistega, keda seni ei ole ehk üldse tuntudki. Me oleme harjunud sellega, et *aine* on ligikaudu seesama, mis *õppeaine*. Mingis vallas – näiteks trigonomeetria – vajalike teadmiste (kas või Phytagorase teoreemi tõestamine) ja oskuste (olgu või pindalade mõõtmine) süstemaatiline omandamine kindlaksmääratud aja jooksul ning atestatsioonile vastavate nõudmiste järgi.

Elukestva õppimise ajastul on selline harjumus eksitav. Kutsekoolis võib õpetada ka kokandust ja toiduainete töötlemise tehnoloogiat õpetatakse kõrgkoolideski. Need on seega nii tunniplaaniained kui ka akrediteeritavad erialad. Kuid ma ei ole juhtunud kuulma, et kuskil, välja arvatud võib-olla kelnerite kursustel, õpetataks tunniplaani järgi õigesti joomist – ehkki kõikidele on mõistetav, et ei

saa süüa õigesti, kui juuakse valesti. Näide on vallatu, aga probleem ise on teatavasti globaalne.

Niisiis, kõik ained tunniplaaniaineteks ei pääse. Sellest aga, et mingi valdkond sinna ei mahu, ei järgne sugugi, nagu oleks ta juba *a priori* vähem tähtis, koguni fakultatiivne. Mulle ei ole kunagi õpetatud retoorikat. Küll on üks või teine andnud head nõu ja lõppude lõpuks teeb seda iga koosoleku juhataja, kes annab ette esinemise pikkuse. Lihtsalt minu ajal (1961–1977) ei näinud didaktiline nomenklatuur sellist ainet eraldi ette.

Õppeaine on järelikult selline valdkond, mis on tunniplaanis ja õppekavas eraldi välja toodud ja võib olla kas integreeriv, nagu matemaatika, või diferentseeriv, nagu tööõpetus, milles poisse õpetatakse treima, tüdrukuid aga praadima. Erinevus viimases on muidugi asümmeetriliselt dünaamiline. Ka mehed peavad oskama süüa teha. Seevastu naised ei pea tingimata treima.

Kahtlemata on arusaadav, et mis tahes kunagi õpitud aines – nagu näiteks emakeel – tuleb ennast kogu aeg täiendada. Didaktilises nomenklatuuris muutuivad astmeti nende ainete nimetused, mitte aga funktsioonid. Keegi ei õpeta ülikoolis loenguainena emakeelt. Õpetatakse eesti keelt ja teisi keeli. Siiski ei kahtle ükski selles, et ka eestlane peab oma keelt üha juurde õppima. Vähe sellest. Ta peab oskama seda keelt õpetada teistele. Usun, et aastal 1906 mõeldi sellele, kuidas ja, mis oli siis eriti problemaatiline, missuguste vahenditega seda teha.

Meie põlvkond alustas matemaatikas arvutuspuhkadest ja jõudis lauaarvutite nägemiseni. Felixitega koolis ei töötatud ja nii oli kõige käepärasem ikkagi lükati. Mercedest – ei usu, et seda arvutusmasinat oleks keegi kutsunud hellitavalt Mersuks – ei ole ma näinud. Tartu Ülikooli kauase õppejõu professor Ülo Kaasiku andmeil (29.11.2005) leidis üks selliseid ülikoolis 1950. aastate keskel. Umbes samal ajal arvutati sellenimelistel seadmetel Moskvast asuvas tookordse nimega NSVL TA Füüsikaprobleemide Instituudis tuumauuringuteks vajalikke suurusi. Need olevat tekitanud koletut müra. Lükati oli kahtlemata vaikselt. Igas juhitud instituudis taolisi masinaid ei olnud ja hilisem Nobeli füüsikapreemia (1978) laureaata akadeemik Pjotr Kapitsa (1894–1984), selle instituudi rajaja, nägi maja ehitamisel ette küll punanurka, aga mitte eraldi arvutuskeskust. Tema instituudis oli küll algusest peale tugev teooriaosakond, kuid Kapitsa räägib selle tööst,

mitte aga ruumidest. 1940. aastate lõpus ei olnud füüsikutel alati lükateidki. Arvutati peast või sõrmedel ...

Tunniplaaniainena ei ole mulle arvutit õpetatud sekunditki. Ometi oleks vääri väita, et seda on teinud elu ise. Mul on olnud abivalmis eraõpetajaid, kellest kõige rohkem on minuga tööd teinud minu õpilane, ametivend ja sõber Toomas Liivamägi. Hariduselt on ta füüsikaõpetaja, arvutiasjandus ei ole niisiis tema eriala. Eraõpetajaks olen olnud ka ma ise, aineteks poliitiline analüüs ja kirjalik väljendusoskus. Ent meie sugused eraõpetajad ei tööta kunagi tunniplaani järgi või mingi õppekava kohaselt. Me õpetame nõkse. Kui me õpetaksime distsiplinaarselt, siis see tähendaks, et õppetunni vahelejätmine või kodutöö tegemata jätmine on karistatavad.

Õpetamine on funktsioon, mida võib täita igauks. Ka aine ise võib olla funktsioon, näiteks elementaararvemaatika kui hädavajalik eeltingimus kõrgema matemaatika omandamiseks. Aine võib olla aga ka polüfunktsionaalne, näiteks maailmakirjandus (e ajalugu), mille “sees” õpetatakse nii võrdlevat kirjandusteadust kui ka ajaloolist poeetikat, kuid mille piires üldiselt ei õpetata oma rahva kirjandust. Ositi johtuvad erinevused ses suhtes sellest, kas aine ja teadus langevad nimepidi kokku (näiteks keemia) või mitte (näiteks kodulugu). Mis keeles seda teha, on suuresti meetodiline probleem, s.t küsimus sellest, kuidas siduda ainest arusaamise ideaalsus tema mõistmise jõukohasusega.

Pedagoogikas on valdkondi, kus põhimõte *tempora mutantur* on preskriptiivne, koguni kategooriline ja see ei sõltu sugugi muutustest riigikorras. Saab õpetada vanu keeli. On aga eksitav õpetada ajaga sammu pidamiseks keelt, mis on ajast ja arust. Tartu Ülikooli eksperimentaalse füüsika professor Johan Vilip (1870–1942) oli rahvusvaheliselt autoriteetne seismograafide konstrueerija. Kui ta aga loengus ütles *kiirte langemisnurga asemel sissekukkumise vinkel*, pani see tudengid muigama. Loengus vahest mitte, kuid pärast seda küll.

Õpetajal ei ole siiski võimalik alati enne tundi minekut ära oodata, kuni meetodik – tihtipeale sootuks kooliväline! – oma tööga valmis saab. Tund algab kiiremini ja õpetaja võimalused jätta tund ära sel põhjusel, et tal on endal asjad segamini, pöörduvad küllalt kohe tema vastu.

Aastal 1906, mil asutati Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasium, algasid tunnid samuti *enne* meetodiku jõudmist järje peale. Mihkel

Kampmaa (1867–1943) asus sellesse kooli õpetama aastal 1907. Loenguid eesti kirjandusest hakkas ta Vanemuise Seltsis pidama alates aastast 1910. Nende alusel ilmuski 1912 raamat “Eesti kirjanduselo peajooned. Näidete varal seletanud M. Kampmann. Esimene jagu”. Mõeldud on see koolile ja kodule, kuid ka õpetajatele keskkoolides. Mihkel Kampmaa jõudis oma metoodikani järelikult ise, ent – tunnid olid juba alanud! Seda tuleb ette väga sageli.

Kas see tähendab, et enne kool kui asutus (ja omaette koolimaja) ja alles siis metoodika? Ei, mitte alati ja mitte nii lineaarselt. Arvu π tähis on pärit aastast 1706 (William Jones, 1675–1749). Mihkli nunnaklooster rajati Tallinnas 1249. Üks osa sellest anti 1631 Gustav Adolphi gümnaasiumile. Ei ole usutav, et mitte ükski tollase gümnaasiumi õpetajatest ei oleks kuulnud Archimedesest (287–212 eKr) ega tema hoiatavast hüüatusest “noli turbare circulos meos!”. Päris kindlasti tundsid nad kreeka tähestikku. Kui nad ei tundnudki üksikasjalikult Archimedese matemaatika-alaseid töid, pidid nad siiski teadma, et ringjoone pikkuse ja läbimõõdu jagatis on peaaegu konstantne (*peaaegu* seepärast, et vastav jagatis on irratsionaalarvuline). Kuigi koolimaja oli vanem kui kool ja matemaatiline sümbol jällegi koolist noorem, on Archimedese arvutused ning nende tõlgendused muust mainitust võrreldamatult vanemad.

Ei ole võimalik, et ainuski neist, kes olid ENKS-i Tütarlaste Gümnaasiumi algusaastate juures, oleks tundnud Horatiuse (65–8 eKr) esimese oodide-raamatu 11. oodi “Tu ne quaesieris” 8. värssi eestikeelses tõlkes. Ain Kaalepi (1926) vastav tõlge ilmus alles 1971. Tolleaegsete rahvuslike haridustegelaste koolitusse või vähemalt teadmusesse kuulus aga ladina keel ja sedakaudu ei saanud Horatius olla neile võõras. Ain Kaalep on tõlkinud pärast Horatiuse värsipoolmikku “fugit irreparabile tempus” sõnad “carpe diem” sõnadeks “naudi päeva”. Horatiust võib aga tõlgendada avaramaltki. Kasuta ära soodus hetk ja ilus aeg, kuid seda mitte pragmatistlikult kaalutledes, vaid andes endale aru, et kogu aeg head tuuled ei puhu ja tuulevaikuski võib olla nuhtluseks.

Teiste sõnadega, ENKS-i Tütarlaste Gümnaasiumi asutamiseks oli 1906. aastal sobiv hetk ega olnud mõtet jääda ootama, millal kunagi sünnib eestikeelse gümnaasiumihariduse metoodika alt üles, algkooli esimesest klassist ülikooli sisseastumiseksamiteni. Tegelikult tähendas see ka “ei” ütlemist venestamisele,

ründavale poliitikale alates Aleksander III (1845–1894) tulekust võimule 1881. aastal. 20. sajandi algusel sugeneski tema "pärandist" Eestis õpetamise keeleprobleem. Tolleaegsed linnapered olid sageli kolmkeelsed – eesti (mis võis tähendada ka murdekeelsust), vene ja saksa. Uskuda võib, et ükski nendest keeltest ei olnud üheski eesti peres täiuslik normatiivselt vaatekohalt. Kindlasti ei vallatud neid ka võrdväärselt. Samas on usutav, et vanemate ja laste kolmkeelsused olid erinevad. Vanemate lugemus võis haarata ka ladina, inglise ja prantsuse keelt.

Toon näiteks oma tädi, dr Juta Oleski (1907–1970), kes oli ka ENKS-i Tütarlaste Gümnaasiumi vilistlane. Tema isa, advokaat Lui Olesk (1876–1932) oli pärit Põhja-Tartumaalt, Kavastu vallast Meomalt. Keel Lui Oleski lapsepõlvkodus ei võinud olla aga puhas Tartu-Maarja murrak, sest tema kasuisa, kes poisi üles kasvatas, oli tulnud Meomale Mulgimaalt. Gümnaasiumihariduse omandas Lui Olesk Hugo Treffneri juures, lõpueksamid sooritas ta Narvas. Tartu ülikoolis õppis ta juurat, ent vaevalt oli tal asja eesti keele lektorikursusele. Lisaks eesti, vene, saksa, ladina ja prantsuse keelele pidi ta tundma ka kreeka keele aluseid.

Lui Oleski abikaasa, hilisem sotsiaaldemokraat Minni Kurs (1879–1940) oli pärit aga suguvõsast, mille juured on Rõngus. Kas ta Rõngu murrakut oskas, ei tea ma öelda. Kuid eesti, vene, saksa, prantsuse ja inglise keele kõrval pidi ta mõistma ka soome ja jidiši keelt. Arstina oli Lui Oleski ja Minni Kurs-Oleski vanuselt teine tütar õppinud ladina keelt. Ta töötas umbkeelsest venelasest ülemuse all ning armastas lugeda saksakeelset ilukirjandust. Nagu eelnevast mõistate – vanemate ja tütarde keelteoskus võib erineda.

Lisagem veel kaks asjaolu. Üks on religioosne kuuluvus, millest läheb lahku õigus olla ateist. 20. sajandi algul ateistliku käitumist tunnistada ei tahetud ja seda võib kogeda praegugi. Ometi ei peaks kahtlema selles, kui oluline on see, millise keele järgi sa pühasid raamatuid tunnend. Kas see on seesama keel, mida sa kasutad äripäeviti kodus, tööl ja poes, või hoopiski see keel, mida sa kuuled õpetaja suu läbi?

Teine seisneb selles, mismoodi õpetatakse sulle teisi keeli ja tähestikke. Kreeka keel ei ole Eesti keskkoolides kuskil kohustuslik õppeaine. Sellegipoolest puutub laps kreeka tähestikuga kokku juba varakult, vastavalt sedamööda, kuidas ta liigub edasi matemaatikas ja hiljem ka füüsikas. Temalt ei nõuta kreeka keele

tundmist, aga kui ta ei tunne arvu π , jääb ta vahele. Samasugune on lugu juba tähistusega "sin α ", milles saab kokku koguni 2 keelt. Sõnastamata siin mingit reeglistikku, seaksin juhtivaks põhimõtteks siiski järgmise: oma keeles peab saama õpetada kõiki teisi keeli.

Õpetamise järjepidevus on alati stohhastiline. Meil ei ole kunagi tagatist, kes suhtes, kes kui kaugemale või kõrgele jõuab. Pealegi me ei tea ju ette, kes võib olla inimeselapse järgmine õpetaja ja missugused on tema metoodilised hoiakud. Vahemikus 1965–1972 vahetus mul matemaatikas seitse õpetajat, kes kõik omavahel üksteist päris kindlasti ei tundnud. Nad teadsid, et palk tuleb välja teenida või et palgale tuleb lisa teenida, kuid seda, kuidas oli oma ainet andnud keegi kaugem eelkäija, nad teada ei võinud. Õpilased visati vette matemaatika mingis neile tundmatus kohas (näiteks maatriksarvutus), õpetajad pidid hüppama vette neile tundmatute õpilaste keskele. Liati ei võinud põhikooli õpetajad teada, kes läheb pärast lõpetamist kuhu edasi.

Niisugust anarhiat ja teadmatust on võimalik kutsuda korrale. Üks võimalusi on kätkevad direktiivsesse õppekavva, eeskirja, mis sätestab kõik need punktid, mis peavad olema 1.–12. klassini läbitud kohustuslikult. Või, kui olla liberaalsem, kõik need punktid, mis peavad olema läbitud enne astumist ülikooli. N-ö sundmiinimum. Minu lapsepõlves oli selline seina peal lihapoodides ehk, nagu siis öeldi, karnides. Praegu kehtivad nn euronõuded, mis näiteks maasingi müümist õigel kujul, s.o lahtiselt, ette ei näe.

Pidevust mingis aines põhikooli ja doktorantuuri vahel minu arvates garanteerida ei saa, sest doktorantuuri (õigupoolest juba ülikooli esimesele kursusele) võib astuda ka väljaspoole Eesti haridusruumi. Küll on mõeldav, ja see ongi teine võimalus, vähendada õpilase ebakindlust tuleviku ees empaatilise õppekava järgi. Empaatiline õppekava väljendub alumise astme õpetaja äratundmises ja soovitusel, et õpilane peaks jätkama just mingis kindlas sihis, mitte umbropsu. Ei ole määramine, kas niisuguse õppekava annab vormikohane õpetaja ise või keegi kõrvalt. Oluline on, et inimese hariduslik tulevik võib olla pedagoogiliselt prognoositav.

Kolmas võimalus sisaldub õpikute järjepidevuses autoritest sõltumatus. Kahtlemata on see ideaal, kuid sellele annab alati läheneda. Mõeldes Betti Alveri põlvkonnale – kõikidest ainetest, mida temaealised ja nende kaasaegsed

võisid õppida emakeeles, olid õpiku ja lugemiku poolest järjepidevaimad Mihkel Kampmaa eesti kirjanduse ajaloo õpik (1912–1936) ja tema lugemik (1905–1925 ja kordustrukid). Kõigest üks aine kümnete hulgas!

Kas praegune olukord ses suhtes on võrreldes tollasega parem? Meie häda seisab selles, et eestikeelsete kõrgkooliõpikute hulk on endiselt väga väike ehk õpikute järjepidevus on häiritud juba algusest peale. Õpikute järjepidevuse nõue ei pea olema kammitsev ja ilmselt ei saagi seda olla. Kuid igauks, kes on õpetanud mingit ainet kas ainult lõppastmes või keskelt lõpuni, teab isegi: kui alamal on jäänud midagi põhimõttelist õpetamata, siis on see tühik ülemal pool piduriks. Piltlikult öeldes – klassi kordamist on vaja tunduvalt rohkem kui doktorante.

Kujutlen Mihkel Kampmaa didaktilist loogikat umbes järgmisena. 1) Õpik peab olema kirjutatud keskmisest tasemest pisut kõrgemale, ent vedama ka alumise otsa keskmisele lähemale. 2) Õpik peab olema sild õpilase, õpetaja ja aine vahel. 3) Õpik peab olema abiks ka siis, kui õpetajat ei ole. 4) Õpik võib olla uuenduslik nii aine käsitlemise metoodika kui ka aine enda suhtes. 5) Õpik peab olema aineprogrammist avaram. Ligikaudu nõnda võis kirjanduse õpetamine ENKS-i Tütarlaste Gümnaasiumis ka käia.

Kuidas seda kõrgemalt vaatekohalt kirjeldada? Hariduslooliselt on oluline, et sajand tagasi jõuti Tartus võimaluseni anda naistele gümnaasiumiharidus supikursusest kõrgemal. Teiste sõnadega, soolist diskrimineerimist püüti suruda allapoole. Seekõrval toimus rahvusluski: tegemist oli Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi praeguse tüpologia järgi keskkooliga, mitte kursusega. Kolmandaks löid mõlemad protsessid impulsi didaktikaks, mis oli suunatud nii sissepoole, eestlase eneseavastamisele, kui ka väljapoole, kaugema Euroopa nägemisele. Mitte ükski neist protsessidest ei olnud haridusreform selle sõna labases mõttes. Tegemist on pöördega rahvuslikus käitumises, milles ained on inertsiaalsemad kui keel.

MIINA HÄRMA GÜMNAASIUMI ROLLIST EESTI HARIDUSMAASTIKUL

ENE TANNBERG

MIINA HÄRMA GÜMNAASIUMI DIREKTOR

Miina Härma Gümnaasiumi esimese tegevussajandi läbivaks mõtteks on olnud seesama idee, mille nimel kool 1906. aastal asutati: olla toeks eesti rahvuskultuuri püsimisele ja tõukejõuks tema arengule. 20. sajandi alguse Eestis kõneles haritud inimene saksa keeles. Esimese põlve haritlastest eestlased, enamasti mehed, abielusid tihti sakslannadega ja nende koduseks keeleks sai saksa keel. Nende lapsed olid sageli juba saksastunud. Eestlaste majandusliku jõukuse kasvades suurenes vajadus emakeelse hariduse järele. Ärkamisajal oli esimene katse eestikeelse keskkooli loomiseks ebaõnnestunud. 20. sajandi alguse uue rahvusliku tõusu aegadel hakkas mõte eestikeelsest gümnaasiumist taas pooldajaid koguma. 1906. aasta suvel jõudsid kooli rajamise aktivistid eesotsas Jaan Tõnissoniga veendumusele, et rajatav kool peab olema tütarlastegümnaasium. Esikohal pidi olema haritud eesti naiste, tulevaste emade koolitamine. Koduse keele määrab peamiselt ema, seega oli tütarlastele hea hariduse andmine võtmeküsimus tugevate eesti haritlasperede tekkes, eesti rahvuskultuuri püsima jäämises ja edasiarenemises.

1. septembril 1906. aastal alustas Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi (ENKS) Tütarlaste Keskkool õppetööd 48 õpilasega. Kooli võeti vastu eksamite alusel. Tsaariajal oli kooli nimetuseks keskkool, sest gümnaasiumi eksamid tuli sooritada Venemaal mõne kroonugümnaasiumi juures. 1918. aastal Saksa okupatsiooni ajal kandis kool nime ENKS-i Eralütseum ja alates novembrist 1918 (Eesti Vabariigi ajal) ENKS-i Tütarlaste Gümnaasium.

Esimeseks koolijuhatajaks sai Oskar Kallas. Suurt rolli etendas alates 1908. aastast järgneva kümne aasta jooksul koolijuhataja Peeter Põld, kes andis koolile

tema näo ja kelle järgi hakati selle kooli õpilasi kutsuma *põllulilledeks*. Oma rahvusliku vaimu ja õppekeele pärast sai kool hüüdnimeks *Eestikas*, mida õpilased aunimena kasutama hakkasid. Eestikeelne õppetöö oli iseenesest suur uuendus, kuid koolis kasutati ka uuenduslikku pedagoogikat. Nimelt arvas Peeter Põld, et õpilastele peab pakkuma rohkem võimalusi õppeainete valikuks, eriti vanemates klassides. Ta oli veendunud, et see vähendab mõttetut tuupimist ja suurendab huvi õppimise vastu. Põld rõhutas: kool on eelkõige õpilase jaoks ja õpetajad ei tohiks väsida otsimast uusi viise õpetuse paremaks muutmisel. Põllu pedagoogilised seisukohad on aktuaalsed tänapäevalgi.

Eesti jaoks keerulised ajad olid muutusterohked ja keerulised ka ENKS-i tütarlastekoolile. 1917. ja 1918. aastal pidi kool vastu võtma kõik tütarlapsed, kes seal õppida või õpinguid jätkata soovisid, sest vene koolid evakueeriti ja saksa koolid kas suleti või sunniti eesti soost õpilased neist lahkuma. Järsult suurenenud õpilaskonnast olid umbes pooled uustulnukad, kellel puudus tihedam side Eestika vaimuga. Lisaks vaheldusid kiiresti koolijuhatajad. Koolielu stabiliseerus 1921. aastast, kui gümnaasiumi juhatajana asus ametisse Hans Karu, kes juhtis kooli 1940. aastani. Samas ei oldud enam ainus eestikeelne keskkool, vaid üks paljudest, kool traditsioonide ja tugeva õpetajaskonnaga. Hans Karust peeti lugu nii õpetajate kui ka õpilaste seas, kaduma kippuv nimetus *põllulilled* asendus uuega – *karuohakad*. Sillaks Peeter Põllu ja Hans Karu ajajärgu vahel oli alati naeratav õpilaste poolt sügavalt austatud kooli inspektor Elisabeth Luiga, kes töötas koolis 1912. aastast 1939. aastani.

Eesti Vabariigi aega alustati kõrgete ideaalide vaimus. Tollase Eesti haridussüsteemi otsingute ja katsetuste järgus valis tütarlastegümnaasium peamiseks humanitaarsuuna, kuigi mõnda aega töötasid ka reaali- ja majapidamisharu. 1937. aastal avati kooli juures kodumajanduskool. Üsna sügavalt oli Eestikas juurdunud arusaam, et pärast kooli lõppu jätkatakse ülikoolis. 1936. aastal vilistlaste hulgas läbi viidud küsitluse tulemusena selgus, et ülikoolis jätkasid õpinguid ligi pooled lõpetajad, kellest lõpudiplomini jõudis küll vaid kolmandik. Paljud jätsid ülikooli pooleli pärast abiellumist. Tollal peeti heaks tooniks, et kõrgema seltskonna proud töö ei käi. Siiski töötasid ligi pooled vilistlased, peamiselt kas ametnike või pedagoogidena. Osa vilistlasi jätkas õpetajana ka oma koolis.

Teise maailmasõja aastatel muutus mitu korda poliitiline võim, mis tõi omakorda kaasa muutusi kooli juhtimises, õpetajate koosseisus, õpilaskonnas, õppeplaanides, kooli nimes jne.

1944. aasta sügisel alustas kool tööd peaaegu täielikult uuenenud õpetajakonnaga. Kooli vaimu säilimise seisukohast oli oluline, et jätkasid siiski ka mitmed Eestika õpetajad. Suures osas olid ka õpilased endised. Kooli nimi oli vahepeal mitu korda muutunud ja kool hakkas Teise maailmasõja järel kandma Tartu II Keskkooli nime. Aastate jooksul asus siia tööle palju pedagooge, kes olid Eestika vilistlased või vähemalt alustanud seal oma kooliteed. Kui ei tulnud ise õpetajaks, siis püüti oma kooli saata vähemalt oma lapsed. Tänapäev on Härma kooli õpetajate hulgas palju vilistlasi. Ja õpilaste hulgas on palju neid, kellel juba vanavanemad on õppinud samas koolis.

Tütarlastekoolist sai 1954. aasta sügisel segakool. Poiste tulekuga kaasnesid mitmed probleemid, alustades õppetöö ümberkorraldamisest ning lõpetades distsipliiniprobleemidega ja õppeedukuse allakäiguga. Õppeedukus jäi probleemiks edaspidigi, kuigi medaliga lõpetanute ja ülikooli sissesaanute poolest oldi Tartus esirinnas. Õppeedukus hakkas paranema 1960. aastatel, kui Tartu II Keskkool hakkas üha rohkem silma paistma ka reaalinetes. Häid tulemusi saavutati olümpiaadidel nii keemias kui ka matemaatikas.

Eestika vaimu taastamise seisukohast oli oluline kooli 50. aastapäeva tähistamine 1956. aastal. 1950. aastate teisel poolel oli rida teisi kooli ja laiema avalikkuse jaoks olulisi sündmusi: taastati esimestena Tartus tutipäeva ja viimase koolikella helistamise traditsioon, ilmus kooli almanahhi "Kutsuv rada" järjekordne number, seekord trükituna (varasemad numbrid olid masinakirjas). See oli kogu Eestis teine Nõukogude perioodil trükituna ilmunud koolialmanahh. Taastati kooli lõpumärgi traditsioon, kus lendude numeratsioon algas 1913. aastaga (siis lõpetas 1. lend). Tööle hakkas kooli raadiojaam, mis võimaldas vestelda kaugete maadega, mida oma silmaga tollastes oludes ei olnud lootustki näha. Miina Härma 100. sünniaastapäeval, 1964. aastal, anti koolile helilooja nimi. Kooli asutajaid ei tohtinud tollastes oludes eriti nimetada, Miina Härmat loeti aga positiivseks kultuuritegelaseks. Härma oli töötanud Eestikas muusikaõpetajana aastatel 1917–1929. Tegelikult sobis esimese eesti naishelilooja nimi hästi esimesele eestikeelsele

gümnaasiumile, pealegi tütarlastekoolile. Helilooja nime õigustab kooli koorilaulutraditsioon läbi aegade.

Kooli rajamise alguses oli kriitikat, et luuakse kooli rikastele. Hoolimata suhteliselt kõrgest õppemaksust kujunes tegelikkus teistsugusteks. Kõige rohkem oli õpilaste hulgas taluomanike, väikekaupmeeste ja käsitöölise lapsi. Algusaastatel olid ülekaalus Tartumaa lapsed, aja jooksul kasvas linnalaste osakaal, Tartu linna lapsi oli umbes pool õpilaskonnast. Kooli tuldi õppima kaugemaltki, peamiselt Lõuna-Eestist, vähesed ka Põhja-Eestist ja koguni väljastpoolt Eestimaa piire. Maalaste suur osakaal õpilaste hulgas oli iseloomulik ka Eesti Vabariigi ajal, sama tendents jätkus pärast Teist maailmasõda. Näiteks 1945/1946. õppeaastal oli keskkooli soovijaid väga palju, nii et tuli avada neli paralleelklassi, igas klassis üle 40 õpilase. Seega kujunes Tartu II Keskkoolist linna üks suuremaid koole. Oma osa kooli kasvamisest oli kahtlemata ka raudtee lähedusel, tunniplaan sobitati rongide sõiduplaaniga, et maalapsed õigeks ajaks kooli jõuaksid. Tollal oli tavaks minna keskkooli õppima linna. Alates 1950. aastatest hakkas olukord muutuma, kui maale hakati keskkooli rajama ja linnakoolidel ei soovitatud vastu võtta lapsi piirkondadest, kus oli avatud kohalik keskkool. Taasiseseisvunud Eestis on jälle suurenenud väljastpoolt Tartut tulnud õpilaste hulk. Nagu kooli algusaegadel, on Miina Härma Gümnaasium tänapäevalgi populaarne ka väljaspool Tartut ja tuntud eeskätt inglise keele süvaõppega humanitaarkoolina, mis annab hea ettevalmistuse ülikooli astumiseks.

Kooli algusaegadel tuli mitmete ainete, eriti reaalinete õpetamisel tegeleda vastava oskussõnavara loomisega. Paljusid mõisteid ja termineid ei olnud eesti keeles olemaski. Näiteks tõestas matemaatika ja füüsika õpetaja, hilisem Tartu Ülikooli õppejõud Jaan Sarv lahtise tunniga Vanemuise teatris, et füüsikat on võimalik õpetada eesti keeles (ja pealegi tütarlastele). Seega võib ENKS-i tütarlastekooli pidada teataval määral ettevalmistuseks emakeelse ülikooli rajamisele. Siit on võrsunud hulk hilisemaid ülikooli õppejõude. Tihe side ülikooliga on jätkunud hiljemgi. Praegune Härma kool on Tartu Ülikooli praktikabaas, mitmed õpetajad on olnud ametis ülikooli õppejõududena ja mitmed ülikooli õppejõud on õpetanud valikkursusi Miina Härma Gümnaasiumis.

Kooli 10. aastapäeval 1916. aastal märkis Peeter Põld, et on tõestatud eesti keele sobivust õppekeeleks. Emakeeles omandab õpilane teadmisi kergemalt, tal on

võimalik kodus oma koolitöödele abi saada ja vanematel on võimalik koos lapsega õppida. Põld rõhutas, et emakeelse õpetuse kõrval on oluline osata ka teisi keeli, et võõrad kultuurid tundmatuks ei jääks. Keeleõpetus oli olulisel kohal ka pärast iseseisvumist ja õpetuse tase oli jätkuvalt hea. Keeleõpetuse traditsioonid jätkusid samuti nõukogude võimu tingimustes. 1950. aastate teisel poolel oli alustatud koolis võõrkeeleõhtute korraldamisega, millest kasvas välja võõrkeelte klubi. Võõrkeelte oskust said õpilased rakendada ja praktiseerida ka traditsioonilistel rahvaste sõpruse festivalidel. Inglise keele õpetamise head taset Tartu II Keskkoolis hinnati nii ülikoolis kui ka haridusministeeriumis. Nii alustatigi 1961. aastal inglise keele süvaõppega. Sellele aitas kaasa tollane ametlik poliitika, kus peeti oluliseks “kooli ja elu sidemete tugevdamist ja rahvahariduse süsteemi edasiarendamist”, mille tulemusena algas eriklasside loomine mõne aine süvaõppeks. Tartu II Keskkoolis ei piirdutud üksikute eriklasside loomisega, vaid ajapikku kujunes kogu kool inglise keele süvaõppega kooliks. Süvaõppega klassidesse võeti vastu katsete alusel, sest lisakoormus eeldas ka õpilase suuremat töövõimet. Töötati välja ingliskeelsete ainetes süsteem, kujunesid mitmed traditsiooniks saanud ettevõtmised. Miina Härma Gümnaasiumi inglise keele õpetajad on välja andnud mitmeid õppematerjale, mida kasutatakse teisteski koolides. Võõrkeelte hea tase on võimaldanud kasutada välisõpetajaid, osaleda rahvusvahelistes projektides ja õpilasvahetuses.

Saja aasta jooksul on kunagisest tütarlastegümnaasiumist kujunenud heade õpetajate ja koolijuhtide ühise töö tulemusena üks Eesti tuntumaid ja paremaid koole. Selle kooli õpilased on aastast aastasse näidanud häid tulemusi nii aineolümpiaadidel kui ka eksamitel. Kõik, kes soovivad õppida, on saanud selleks siin koolis suurepäraseks võimalused. Gümnaasiumi lõpetajate hulgas on jätkuvalt populaarne jätkata haridusteed kõrgkoolides. Koolist saadud heal tasemel võõrkeele oskus lubab vilistlastel jätkata õpinguid välismaalgi. Läbi aegade on Härma koolis õpetatud lisaks inglise keelele vene, saksa, prantsuse ja ladina keelt. Uuemal ajal on sellesse nimistusse lisandunud veel soome, rootsi ja hispaania keel.

Härma kooli tuntakse tema traditsioonide poolest, alati kõrgetasemelised on näiteks kooli kevadkontserdid. Omamoodi fenomen on kooli segakoor, mille toel on viimastel aastatel lavastatud mitu muusikali. Traditsiooniks on kujunenud gümnaasistide suvised õppereisid Suurbritanniasse.

Alustanud esimese eestikeelse keskkoolina, on Härma koolis eesti keel ja rahvuskultuur endiselt au sees. Kooli tegevuse üks eesmärk on olnud hea eestikeelse hariduse andmine oludest olenemata. Eestika vaim ei ole siit kunagi täielikult kadunud ja loodetavasti püsib see veel vähemalt järgmised sada aastat.

ARHIIVIALLIKAD

Miina Härma Gümnaasiumi arhiiv.

Tartu Maa-arhiiv. Fond 353: Tartu Linna II Keskkool.

Eesti Ajalooarhiiv. Fond 3460: Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlastegümnaasium.

KIRJANDUS

Vahtra, Lauri 2006. Sada aastat valgust ja varju. Miina Härma Gümnaasiumi ajalugu. – Sajandi kool. Tartu.

Kaljas, Silvi 1966. Miina Härma nimelise Tartu Linna II Keskkooli ajaloost 1906–1959. Diplomitöö. Juhendaja

L. Eringson. TRÜ NSV Liidu ajaloo kateeder. Tartu.

Pöld, Peeter 1916. Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Keskkool 1906–1916. Tartu.
