

PEEP
LEPPIK



ÕPETAJAKS
SAAMINE

ON HUVITAV

Peep Leppik

**Õpetajaks saamine
on huvitav**

(tagasi- ja sisevaateid)

**Tallinn
2000**

© Autor Peep Leppik, 2000
Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

EKK trükikoda. 2000. Trükiarv 500
ISBN 9985-887-69-7

SISUKORD

PROLOOG	5
A. EMOTSIONAALNE TEE.....	8
1. MINU INSTITUUT (1982).....	8
2. SUVETEEDEST (1980 JA 1984).....	12
3. KIRI LENNART MERILE (1984).....	16
4. PÖDRAKANEPİ ÖITSEMISE AEGU (1986 JA 1987).....	18
5. TÖÖST (1980)	21
6. KAKS ÖPETAJAT (1981)	23
7. TEATRIHIMEST (1980 JA 1985).....	26
8. TÄHTEDE ALL (1980).....	30
9. VAADELDES RÄNDVAID PILVI (1980).....	32
10. IKKA TAMMSAAREST MÖELDES (30. JAANUAR 1982)	35
11. MAARAHVAST JA REVOLUTSIOONIST (1982).....	38
12. MINU RAHVAST (1983)	41
13. ESIMESILT KEELEPÄEVALT HELMES (1985)	43
14. MINU KALLID POISID! (1982).....	45
15. ÖPPEKABINETTIDE RAJAMISEST (1981).....	48
16. KUIDAS ELAD, METOODIKA? (1981)	56
17. MIDA ARVAD, METOODIKA? (1981).....	61
18. TAAS METOODIKAST (1981).....	65
19. "LASE AGA AJAL KULUDA..." (1985).....	68
20. ÖPETAJAID MINU ELUS I (1999).....	70
B. SÜVENEMISE TEE	85
1. I. UNT. AVATAKSE UURIMISKURSUS DIDAKTIKA ALAL (1980).....	85
2. PÖHIVARAST EI PIISA HARIDUSEKS (1983)	88
3. MÖÖDAME VAHEL OMA TÖÖD (1985)	90
4. MÖNI SÖNA ÖPETAJAST (1984)	92
5. ÖPETAJA PROFESSIONAALSUS JA ISIKUPÄRA (1994).....	94
6. VAJALIKUST RAAMATUST (1985).....	102
7. MIDA ARVATAKSE TEHNOVAHENDEIST? (1988)	103
8. MEIE (JA NEMAD) (1988).....	106
9. (PEDAGOOGIKA)TEADUS JA KOOL (1995)	108
10. ÖPILASTE ARENDAMINE KUI PROBLEEM (1997)	118
11. JOHANNES KÄISI JUUBELILT (1986).....	122
12. ALLEKS VALLNERIT MEENUTADES (1986).....	123
13. KUI C. R. JAKOBSON VALGAS ELAS (1986).....	126

14. UUSI VAATENURKI ELULE (1988).....	129
15. BRANDENBURGI KONTSERTE KUULATES (1988)	131
16. TAAS TAMMSAAREST MÕELDES (1990)	132
17. ÕPIKUTEST (1989)	135
18. "AGA PROBLEEMID ON MEIL ÜHISED..." (1990).....	137
19. VEEL KORD KUUEKLASSILISE ALGKOOLI TOETUSEKS (1991)	139
20. MURE KOOLI PÄRAST (1990).....	142
21. UUS SAMM EESTI KOOLI UUENEMISE TEEL (1992)	145
22. REPLIIKE JA KÜSIMUSI ÕPPEKAVADE NING ÕPETAMISE ASJUS ÜLDSE (1993)	148
23. ARVAMUSED PÕHIKOOLI JA GÜMNAASIUMI ÕPPEKAVA PROJEKTI KOHTA (1994).....	151
24. JOHN LOCKE'1 TUNNETUSTEORIAST (1988).....	154
25. ÕPETAJA VALIKUVÕIMALUSED (ESSEE REFORMPEDAGOOGIKA KAITSEKS) (1996)	159
26. KIRI NOORELE ÕPETAJALE (1997)	166
27. PEDAGOOGILINE MÕTE EI ARENE ISE (1996)	170
28. ÕPETAJAD HARIDUST HINDAMAS (1998)	172
29. ARVUTI JA KOOL (1996).....	179
30. ALKOHOL, SUITSETAMINE JA KOOL (1996)	182
31. MIS ON JUHTUNUD DIDAKTIKAGA? (1998).....	186
32. ÕPETAJA ROLL HARIDUSE KVALITEEDI TAGAMISEL (1998).....	189
33. KOOLMEISTRID HINDAVAD OMA ETTEVALMISTUST TÖÖKS (1999)...	192
34. ÕPETAJAID MINU ELUS II (1999).....	200
EPILOOG	209
AUTORI TEADUSLIKKE PUBLIKATSIOONE	211
LÜHIDALT AUTORIST.....	214

PROLOOG

Ma pole kunagi unistanud õpetajaks saamisest. Ometigi kujunes nii, et minu elu on olulises osas olnud seotud kooliga. Maalt pärit poisina köitsid minu huvi hoopis maisemad asjad, mis haakusid praktilise põllutöö, looduse ja loomadega. Keskkoolis sai minu eriliseks huvi-alaks eesti kirjandus, ehkki alates algkoolist lugesin ma väga palju ka muud kirjandust (sealhulgas populaarteaduslikku kirjandust).

1960. aasta suvel (see oli vist augustis) avastasin ühest ajalehest teate täiendavast vastuvõtust tolleaegsesse E. Vilde nimelisse Tallinna Pedagoogilisse Instituuti JT-erialale (kunstiõpetus, joonestamine ja tööõpetus). Momendil köitis mind see huvitav erialade kombinatsioon. Ette rutates olgu öeldud, et vaist ei petnud ka seekord (nagu ka paljudel juhtudel elus hiljemgi). Paraku kujunes täiendaval vastuvõtul konkurss tolle aja kohta üsna tõsiseks – mäletatavasti 4 inimest kohale. Muidugi polnud enam õppimiseks aega, sest 4-5 eksamit tuli ära teha (koos joonistamiskatsega) 4-5 päeva jooksul. Pärast oli hea meel, et õnnestus sisse saada... Elama võeti mind lell Arturi kodusse, kes just oli Pääskülas pisikese maja valmis saanud. Septembrist alates sai see viieks aastaks ka minu koduks ja Vabaduse puistee (või enamasti Pääsküla-Tallinna raudtee) minu igapäevaseks kooliteeks. Algas oli tehtud...

1998. aastal puhkesid Eestis teatavasti kired õpetajate ettevalmistuse ümber. Õieti algasid need Eesti Õpetajate Liidu vastava toimkonna algatusel juba aasta varem. Arvukate kohtumiste ja seminaride käigus 1998. aastal selgus, kuivõrd on õpetajate ettevalmistus ja õpetaja asend ühiskonnas viimastel aastakümnetel (võrreldes kas või 1960. aastatega) ikkagi allakäiguteel olnud. Just sellepärast tekkis mõtte teha tagasivaatavalt sisevaateid ning jälgida enda õpetajaks kujunemist. Vast oleks sellest ka tänaste õpetajate ettevalmistamisel kasu.

Tegenist ei ole nostalgiliste noorpõlvemälestustega (memuaaridega), vaid autor kasutab oma arvukaid publikatsioone ja märkmeid möödunud aastatest. Nendele toetudes peaks tasahilju välja joonistuma pilt autori õpetajaks kujunemisest. Siinkohal tänab autor Valgamaa ajalehe, Õpetajate Lehe ja Hariduse toimetuse inimesi, kes aastakümnete jooksul on autori kaastöösse heatahtlikult suhtunud.

Kõige ekslikum on arvamine, et pärast pedagoogilise kõrgkooli lõpetamist alustab tööd professionaalne õpetaja. Veel kümme aastat tagasi (olin siis 25 aastat koolis töötanud) ei olnud ma õpetajana nii professionaalne nagu praegu. Seega on noorte õpetajate vastandamine vanadele üks suuremaid hariduspoliitilisi vigu. Õpetaja juures pole niivõrd määrav vanus, kuivõrd professionaalsus (nagu mujalgi turumajanduslikus ühiskonnas). Autor on analüüsi tulemusena jõudnud tõdemuseni, et just viimased 10-15 aastat on temast professionaalse õpetaja teinud.

Kutsun lugejat seda vastuolulist ja huvitavat teed jälgima. Autor ise jagab läbitud tee kaheks:

- 1) **emotsionaalne tee**, mida käib enamuse (eesti) õpetajaid ja mis alati ei vii professionaalsuseni, vaid tihti kibestumise ja tüdimuseni;
- 2) (pedagoogilise psühholoogia) teadusele toetuv tee – **süvenemise tee**, mis võimaldab õpetajal oma tööst enam rõõmu tunda. Kahjuks käivad seda teed vähesed.

Kuid raamatu kirjutamise käigus tekkis ka mõte meenutada - tõsi, üsna lühidalt - oma endisi õpetajaid, kolleege ja teisi inimesi, kes on autorit õpetajaks kujunemisel suuremal või vähemal määral mõjutanud. Helmes on säilinud ka kartoteek ja muud materjalid andmetega kolleegide poolt enam kui 1500 vastastikku külastatud õppetunni kohta. Seda võib nimetada omaette ülikooliks. Kahjuks saan meenutada vaid tühist osa neist inimestest (valdavalt õpetajad), kes mind soodsalt on mõjutanud.

Raamatu kirjutamise idee ise kerkis üles täiesti ootamatult. 1999. aasta algul, pärast jõuluvaheaga, kohtasin koolikoridoris oma õpilast Timo Looritsat, kes oli vanal aastal trükinud arvutikettale minu eelmise raamatu - "Lapse arendamine on huvitav (arengupsühholoogilisi põhimõtteid)", Tallinn, 1999, 79 lk. Ta küsis minult möödaminnes, ega tööd ei ole. Arvasin, et ta naljatab, kuigi pisut nurgelisevõitu pikakasvuline Pärnu poiss, kes Helme kooli kõrval õppis ka Tartu Ülikoolis (Avatud Ülikool), võis oma tõsiduse poolest igale õpetajale (muudest elukutsetest rääkimata) eeskujuks olla. Ja kui paari päeva pärast selgus, et Timo tõesti ei naljatanud, siis asusingi tööle... Asume teele, hea lugeja!

1999. a. talvel Helmes



AJAD MUUTUVAD JA MEIE KOOS NENDEGA...

*Autor noore õppealajuhatajana (1976) ja elukogenud
koolmeistrina (1999) Helmes.*

A. EMOTSIONAALNE TEE

Mäletan selgesti seda jaanipäevalähedast varast suvehommikut 1965. aastal, kui instituudi lõpupeolt Pääskülla jõudsin. Kuna minu töökoht rippus veel õhus, sõitsin samal päeval (enne kojusõitu) Paidesse, sest pidin sügisel oma töökoha tolleaegsesse Paide rajooni saama. Kui haridusosakonna muhe kiilaspäine juhataja **Helmut Saarmann** (nüüd juba manalamees) minu jutu ära kuulas, ütles ta: "Kurat! Täna on õnnelik päev – sain kaks väga vajalikku õpetajat ja mõlemad mehed!"

Õhtul jõudsin bussiga Järva-Jaani, kus kohtasin esmakordselt Järva-Jaani keskkooli pikaajalist legendaarset varjuhoidvat direktorit **Aksel Annukit** (ka manalamees) murul teki peal pikutamas. Mul on praegugi silme ees tema hallis särgis ja hallides pükstes kuju. Järva-Jaanis algaski minu tõeline koolmeistritee.

1. MINU INSTITUUT

(1982)

Tartu Ülikooli 350 aastas on ühe inimpõlve jaoks midagi käsitatut, pedagoogilise instituudi 35. aastapäev on selles mõttes palju selgepiirilisem. Pole vaja ajalooürikutes tuhnida – instituut on meie kaasaegne.

Ma ei julgenud pedagoogilist instituuti tookord *alma mater*'iks nimetada. Aga tagantjärele – emaks võib teda küll nimetada. Pealegi oli ta noor ema, kellel omad võlud.

Ühel 1965. aasta varakevadelisel päeval kogunes kogu tolleaegne lõpukursus instituudi aulasse. Enne loengule minekut ajasime seal maha viimased jutud. Mul tuli kursuse paarisaja lõpetanu nimel öelda mõni sõna. Räägitust on meelde jäänud vaid üks mõttejupp: "Ei tahaks, et kunagi nimetataks 1960. aastate esimest poolt E. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis kroonuliku vaimuga ajaks." Mäletan, et selle lause juures tõmbas tolleaegne rektor **Arnold Koop** kulmu kippa.

See päev ja lausutud sõnad on saanud ajalooks. On olnud aega mõelda instituudi osast meie elus. Võin ausalt tunnistada, et instituut pole mind millegi ilma jätnud. Oma rühmakaaslaste kohta olen kuulnud ainult häid sõnu. Kui tõsiselt järele mõelda, siis õpetas instituut meile lisaks kõigele muule kivide kangutamise, otsesihis vaatamise ja tõrääkimise rasket kunsti. Teadnuks ta seda, oleks rektor juba tol lõpukellapäeval silmi kissitades vabalt naerda võinud. Aga küllap teeb ta seda täna, hoopis sügavamalt ja soojemaltki.

Sel ajal käis õppetöö Narva maanteel kahes majas – peahoones ja kõrvalasavas puumajas. Viimases kogunesime sageli mõne sooja ahju ümber ning alustasime **Eva Lootsari** ja teiste õppejõududega suurte tõdede ja vajalike oskuste omandamist. Pean tunnistama, et kõetud ahju tunne saatis mind läbi kõikide instituudiaastate. Instituudi tolleaegse suuruse juures oli tegemist inimlike mastaapidega. Umbes 800 statsionaarse üliõpilase hulgas võis aimata üheperetunnet, kus inimene ja isiksus ära ei kadunud. Arvan, et see on üsna tähtis.

Nagu mujalgi elus, on ka kõrgkoolis kõige tähtsamateks inimesed, õppejõud. Pedagoogilises kõrgkoolis eriti. Tõsi, tol ajal oli instituudis vist ainult üks professor – nüüd meie hulgast juba lahkunud **Riho Päts**. Suhteliselt palju oli noori õppejõude, seegi oli omaette väärtus. Ja üldse terve hulk suurepäraseid inimesi, kes meenuvad ikka ja jälle, kuid keda pole õieti tänada saanud...

Adolf Tamm, samuti juba manalamees, luges meile instituudis üht osa filosoofiakursusest. Tema oli tudengitele peaaegu õppejõu ideaalkuju. Silme ees on tema rühikas hallipäine kuju pisut vanamoodsa lõikega, kuid väga korrektse ülikonnas. A. Tamme loengutes puudus väline efekt. Seda enam valitses ta mõtet ja sõna. Oma viimasel loengul üllatas ta meid, istudes auditooriumis klaveri taha ja täites ruumi muusikaga...

Elavate hulgas pole ka **Enn Koemetsa**, kes luges meile psühholoogiat. Tema loengud ei seisnenud üksnes teoreetiliste tõdede esitamises. Seadusi ja definitsioone kinnitas ta faktide ja eksperimentidega. Et näidata psühholoogia elujõudu, selle tundmise tähtsust, tegi E. Koemets auditooriumis õpilastega lihtsamaid katseid. Kui psühholoogiaeksamilt pärast kolmveerandtunnist vastamist välja sain, siis tundus, et iga viimanegi teadmine oli norivalt üle vaadatud. Oli põhjalik mees!

Arvan, et pedagoogilises kõrgkoolis peab olema õppejõude, kelle töö on metoodiliselt ülikõrgel tasemel. See annab palju juba eeskujuna. Instituudis oli selliseks meheks **Mihkel Usai**. Teisiti poleks kõrgema matemaatika kursust meile, joonestamise, joonistamise ja tööõpetuse eriala tudengitele, suupäraseks teha saanudki. Aga M. Usai suutis aine kõitvakski teha. Materjali selge järjepidev esitamine ja teadmiste tihe kontroll andsid tulemusi. Näiliselt kuivade valemite kõrval tuli selgeks õppida ka “roosivõrrandid”, mida võib pruudile või peigmehele saata, kui see matemaatikast midagi jagab... Selline tore inimene oli Mihkel Usai, keda olen praktilises koolimeistritöös sageli meenutanud. Olgu ta kõige eest tänatud!

Tore vahekord kujunes rühmal **August Kõrbega**, kes õpetas puidutööd ja selle õpetamise metoodikat. Ta oli alles õppejõuks saanud, tegi oma tööd püüdlikult ja südamega. Tema käe all omandasime puidutöö metoodika põhjalikult. Eriti nõudlik oli ta tööriistade käsitlemisel. Kui praegu kas või olmelistel eesmärkidel hõõvliga töötan ja hajameelsusest selle valesti tööpingile panen, siis kohkun kohe koledal kombel: mis Kõrbe küll ütles, kui ta seda näeks! Temalt õppisime sedagi, kuidas õpilasi kõita, kui töö varem otsa saab või väike vaheaeg tehakse.

Samasugune südamlík ja tööriigaja mees oli **Elmar Mciorg**, kes õpetas meile metallitööd.

Neil aastail hakati kasutama tehnilisi vahendeid. Praegune pedagoogikadoktor professor **Lembit Andresen**, tol ajal vanemõpetaja, oli selles instituudis üks teerajajaid; peaaegu igale loengule tuli ta, LETI näpus. Harjusime sellega ja tagantjärele tuleb tunnistada, et kui ta mõnel loengul pilte ei näidanud, siis olime pisut pettunudki. Koolis töötanud mehena oskas ta tuua elulisi näiteid ja jagada väärtuslikke õpetusi. Oli nõudlik eksamil, pidas lugu tööst. Kui keegi juhtus hädaldama, et ei jõua tööga tähtajaks valmis, siis ütles ta külma rahuga: “Õöd on ka olemas, võtke sealt lisa!” Neile, kes püüdsid seepeale rääkida öise õppimise kahjulikkusest, vastas Andresen: “Noh, aga päeval ei oska te ju toime tulla.”

Graafikakateedri õppejõudude kaader oli ehk kõige noorem ja alles kujunemisjärgus. Aga tore rahvas oli seal. Võttes vahel pintsli kätte, et mõnele heale tuttavale pilti maalida, meenuvad mulle selle töö juures eelkõige **Henn Roode** õpetussõnad. Loovisiksusena oli ta ka väga taktitundeline ja põhjalik pedagoog, erakordselt tagasihoidlik

inimene. Ta andis meile õlimaalitunde, kuid haris meid märkamatuult muuski. Võluva isiksusena kõitis ta meid isegi vahetundides. Pani kogu eluks keeruka värvusõpetuse paika. Kahjuks ei kuule varalahkunud kunstnik neid tänusõnu. See vist ongi heade õpetajate saatus: tänusõnad jäävad lihtsalt hiljaks.

Oli õnn, et kaasaegset ja moodsat kunsti luges meile **Enn Põldroos**. Noore kunstnikuna murdis ta ise sel ajal pead kunstiteose sisu ja vormi kaasaegsuse probleemide kallal. See kandus mingil määral meisegi üle. Kui olime temaga kaasa teinud laagrid ja kunstivaramutega tutvumised Tartus, Värskas (Petseris), Leningradis ja Moskvas, siis olime vähemalt teoreetiliselt neis asjus kodus. Ja vaimustatud ka.

Minu diplomitöö ("Tallinna vanalinn erinevates graafilistes tehnikates") juhendajaks oli **Boris Lukats**, kateedrijuhataja soliidsele kohale vaatamata lihtne ja sõbralik. Rääkis vaikselt, muhedalt ja targalt. Armastas meile ikka öelda: "Inimese esimene mõte on alati rumal, mõtelge veel!" Olgu ta tänatud nende ja paljude muudegi sõnade eest!

Võiks meenutada veel tervet hulka meeldejäävaid inimesi, kellelga tol ajal instituudis kokku puutusime: meie teaduskonna dekaani, väga inimlikku **Ella Lukast**, alati heatujulist rühmahooldajat **Salme Massot** või väikest tulemägi **Sandor Sterni**.

Minu ees on meie rühma foto, mis on tehtud lõpuaktuse päeval Estonia kontserdisaalis. Sellel on 16 neidu ja 17 noormeest. Seegi on instituudi jaoks ilus suhe. Kui noored olime sel pildil! Minu andmetel töötab 11 endist neidu ja 14 endist noormeest tänaseni hariduspõllul. Pole sugugi vähe. Ka teaduskandidaat ja teeneline kunstitegelane on nende hulgas. Arvan, et see kõik on nii tänu instituudis valitsenud vaimule.

Olgu ta selle eest kiidetud!

Minu instituut on kasvanud, arenenud ja paratamatult vanemaks saanud. Mida kõlbab ühel tööd rügaval koolmeistril oma endistele ja uutele õppejõududele soovida? Olge nõudlikud, aga ärge koonerdage ka soojusega! Nagu muistegi!

1970. ja 1980. aastate algul reisisin ma üsna palju. Õpetajale oli see üsna tähtis. Minu kauaaegne emakeeleõpetajast kolleeg Edu Mumm, kes ise oli ka suur reisija, armastas ikka öelda: "Kui teed tiiru ümber sauna, siis oled ka targem, kui kambris istudes..."

2. SÜVETEDEST

(1980)

Ühel möödunud talve pühapäevahommikul, kui akna taga liugles lumekardin, tundsin, et pean tõusma, pakkima oma kulunud seljakoti ja minema hakkama... Et näha Jäämere kiviselt kaldalt Kirdeväila udus ujuvaid rohekassiniseid jäämägesid...

Kuid ei. Järgmisel päeval pidin minema jälle klassi õpilaste ette, et jutustada neile krahv Schlieffeni utoopilisest plaanist, mis pidi Saksamaale juba 1914. aasta lõpul Euroopas ülenvõimu tagama. Saatuse iroonia, et sääraseid plaanid luhta lähevad...

Nüüd on väljas suur suvi. Ja paljusid haarab rännulust. Oleks asjatu suurele kutsale vastu seista. Kui on puhkus, reuma ei vaeva ja käed-jalad terved, tuleb minna. Jätta maha teler, külmkapp ja pardel. Sikutada selga enam kui paarikümnekilone seljakott ja minna. Sinna, kus oleme end kunagi päris koduselt tundnud - metsadesse-soodesse, jõgede-järvede äärde, mägesid ja merd vaatama. Tagasi tulles oleme hoopis rohkem inimese moodi.

Minu juured on Vooremaa viljapõldude ja järvede vahel. Valgamaale jõudsin esmakordselt keskkoolipäevil, kui ühel ilusal hommikul Puka jaamas rongilt maha kargasime. Kohendanud seljakotti, hakkasime astuma Paganamaa suunas. Esimene peatus oli Kuutse-mäe otsas. Sealt võis pilgu juba Valgamaale heita... Küllap on meil hulk inimesi, kes võivad üht-teist rääkida Tatrast, Vitošast või Loreleist, aga koduse Kuutse kõrgust ei tea, rääkimata tema otsa ronimisest...

Ühel suveõhtul õlitasime vennaga oma vanade rataste laagrid ja järgmisel päeval tallasime juba üle Luunja silla Võrumaa poole. Sõit läks Ahja ja Cēsise kaudu Riia alla välja. Kui kuulen Helmes Võru poiste pehmet vada, meenub Võrumaa talupere, kus õhtul hangusime heina lakka ja pärast heintel külitades piimakannu tühjendasime. Tol

ajal võeti veel võõraid inimesi lakka öömajale. Ja kuidas rattad Haanvast Rõuge poole lippasid! See oli ju allasõit Eestimaa katuselt.

Kui olin noor koolmeister, olid autostopiajad. Ühel juuniõhtu-poolikul olime klassiga Virtsus, telgid lõime üles juba Muhu kadakate vahel. Kuus päeva raske seljakotiga Saare- ja Muhumaa kruusastel teedel sinise Läänemere taeva all ei olnud saadud elamuste taustal tütarlastelegi ületamatu raskus. Õhtune vaade Panga pangalt Läänemerele ja Soela väinale pani päevased mured unustama. Nagu sõitki kõikuvas kaluripaadis Abrukale ja jalutuskäik Abruka pärnade all. Kui paar aastat tagasi Kihnu alt Manilaiu poole loksusin ja õnge otsast ahvenaid ämbrisse pildusin, tuli see millegipärast jälle meelde.

Meenub Vilnius. Leedulased pidasid parajasti oma laulu- ja tant-supidu. Peo lõppedes hakkasime pargist linna tulema. Ümberringi rahvariietes väsinud ja higised lauljad. Ja siis hakkasid nad laulma leedu rahvalaule. Laul järgnes laulule. Laulud voogasid mööda rahvast edasi ja tagasi. Seda ei saa unustada. Rahvakunsti suur tähtsus ongi selles, et ta näitab rahva ajaloo sügavamaid kihte. Meie Veljo Tormise teene on selles, et ta on osanud välja sõeluda tuhandeaastase eesti rahvalaulu. Jääb loota, et Tsirguliinas, Valgas ja Helmes võetakse seda sama tormiliselt vastu nagu Budapestis, Uppsalas ja Krasnojarskis.

Olen olnud mitmel suvel Karpaatides. Parimad mälestused on siiski sellest, kui sain seal vahel jalgsi ringi hulkuda. Me ei käinud turistide asfaltteedel. Keerulistel mägiteedel sõitsime vana metsa-veoauto kabiinis või piimaautokastis. Kui tee lõppes, tuli astuda mööda mägirada, ise seljakoti all küürus. Meenub vana sõjameeste ütlus: ainult see maa on võidetud, kust jalavägi üle on läinud...

Eestimaal peetakse üha võimsamaid pulmapidusid. Ropu raha eest hävitavad üksteisele poolvõõrad inimesed ära toitu ja viina. Enamasti on noorpaaril endal selle möllu sees parasjagu igav. Piisaks väiksemast osast sellest rahast, et teha põnev pulmareis. Oleks, millest hiljem lastelegi rääkida... Pulmareisil saaks kohe selgeks, kas selle mehega jõuab üle mäekuru ja kas see naine oskab lõkke juures tahmase keedupotiga midagi peale hakata.

Iga reis paneb omamoodi proovile inimese vastupidavuse, leidlikkuse ja muudki kiidetud jooned. Ükskord pidime kaks ööpäeva

telgis kükitama, sest sadas nagu oavarrest. Teise päeva õhtuks tõusis kohisev mägijõgi, mille kaldal oli telk, üle kallaste. Mida teha?...

Vahelduseks tuleb suveteel leppida ainult väikeste rõõmudega. Rõõm ongi suhteline. Kunagi ületasime naisega Karpaatides mäekuru. Selleks oli kulunud peaaegu terve päev. Enamiku ajast olime astunud vihas. Märjad ja väsinud, jõudsimme mägikülla, kus avastasime pisikese kohviku. Sellest leidsime lahke nooriku, kes nagu moodsas muinasjutus valas meile ungari kohviautomaadist tassidesse tõkatmusta kohvi. Muud meile vaja polnudki. Peale selliste "imelike" mälestuste tahab tänapäeva inimene matkateelt ka midagi ainelist kaasa tuua, kas või kadakase kepi Saaremaa rannamaalt. Kaubamajadest peab matkatee mööda minema. Küll olen niigi raskes seljakotis tassitud hutsuulist külapottsepa sõrmejälgedega taldrikuid ja savipotte. Mõni neist on purunenudki, aga tükke minema visata ei raatsi - liimid kokku ja paned endaga edasi elama. Seitse tuhat kilomeetrit tuli rongis, laeval, lennukis ja bussides inimesi põhjapõdrasarvedega müksida, enne kui need Taimõrilt Helmesse jõudsid.

Olgu suveteel kui huvitav tahes, ikkagi tuleb lõpuks tahtmine koju jõuda. Kunagi, kui olime Eestimaalt ära olnud, tegime pärast piirist ületulekut peatuse. Oli vaikne suveõhtu. Päike oli loojumas. Metsataguse heinamaa kohal olid udujooned. Nendest tuli läbi naine kahe loomaga.

"Peedu, kurat, kas sa saad koju!" uhas ta vitsaga lehma kõrval kargleva pullikese poole. Emakeel on ikka palju enamat kui paljas suhtlemisvahend...

Eestimaal teedel olen hakanud meie väikest karedat rahvakildu austama, kaugemal reisidel teisi rahvaid. Suveteed nühiivad märkamatult maha kolkapatriotismi ja viimasel ajal juuri ajava kosmopolitismi.

Praegu on valgete ööde aeg. Meie üliõpilasmalevas töötavad Poola tudengid on öelnud, et neil on magamiseks liialt valge. Kirdeväilal ei looju päike praegu ööselgi. Istu ja vaata jäämägesid...

(1984)

Olen taas õhus. TU-154 võimsad mootorid veavad lennukit üle öise Siberi läände. Tavaline inimene ei kasuta seda sõiduriista kuigi sageli, aga lennumasinaga läbitud kilomeetrid moodustavad olulise osa meie rännuteedest. Tukuvad inimesed avavad vahel silmad - varsti on vahemaandumine Sverdlovskis. Akende taga on pimedus...

Mulle meenub, et see lennureis polegi tänavu esimene. Juuni keskel sõitsime Pärnust väikese AN-2-ga veerand tunniga Kihnu. Korraga on mu vaimusilmas vana kihnlane Marina Roosleid. Näen, kuidas ta Kihnu õigeusu kiriku ja vana koolimaja vahel meiega juttu ajab, ent Valgamaa ajalooõpetajad kibelevad juba minema. Mul on käe otsas kott värskete suitsuräimedega, need lõhnavad nii magusalt, et vesi tuleb vägisi suhu...

Hiigellennuk hakkab 11 kilomeetri kõrguselt laskuma ja Marina kaob oma madarapunase kihnu seelikuga, kirju pearäti ja valgete sukkadega kuhugi kaugele...Ikkagi on hea, et lennuk rühib läände - pärast kahenädalast hulkumist tahaks jälle kangesti koju, sellele tasasele maale, kus hommikuti võib õunapuude all õunu korjata ning kevaditi ja sügiseti saab värsket Läänemere silku süüa...

Kaks nädalat tagasi oli kõik hoopis teisiti. Kõzõli lennuk lendas Moskvast välja varahommikul. Pärast õhtueelset vahemaandumist Hakassia pealinnas Abakanis ei võtnudki lennuk eriti kõrgust, sest Sajaanide kohal kadusid pilved ja ta liugles aeglaselt üsna madalal mägede kohal. See oli vaimustav vaatepilt. Tundsin nagu Buratino-muinasjutus endale kõrva sosistatavat: "Sind ootavad ees kohutavad seiklused." Tuleb tunnistada, et see tunne ei petnud mind selgi korral...

Seepärast vist olengi väsinud. Varsti on selja taha jäämas üle 12000 kilomeetri lennukisõitu, üle 700 kilomeetri autosõitu ja 400 kilomeetrit laevasõitu.

3. KIRI LENNART MERILE

(1984)

Lugupeetud Lennart Meri! Oma paarkümmend aastat olen Teid tänaval kohates tervitada tahtnud, kuid põhjamaalase vaoshoitus ei ole lasknud sel sündida. Üks minu hea Moskva-tuttav ütles kunagi: "Teie, eestlased, tunnete vist kõiki oma kuulsamaid inimesi seda-võrd, et võite neid kohates tervitada." Mulle meeldiks see komme.

Nägin Teid 1960. aastate algul ühingu "Teadus" saalis Harju tänavas, kui noored teadlased esinesid väikese aruandega uurimismatkast Kamtšatkale. Rääkisite oma sõidust korjakkide juurde. Tegite seda Teile omasel kombel – vaikse häälega, väliselt ühetooniliseltki, kuid suure sisemise pingega. Noore tudengi silme ette kerkis suitsunud jaranga, inimesed ümber kolde istumas ja maailma asju arutamas.

Teie viimased raamatud, reisikirjad tuulest ja muinasluulest, on tekitanud erilist elevust. Sel talvel ilmunud "Hõbevalgem" koos "Hõbevalgega" võiksid olla igavese vaidluse allikaks: palju on neis tõde, palju luulet. Aga peamine pole ju hoopiski see, kas Thule on Saaremaa. Kui me Thule kindlat asukohta tänaseni ei tea, siis võib Saaremaa ka Thule olla; teaduse faktide vastu Te ju ei astu. Tõestatagu, et Thule ei ole Saaremaa!

Müüdid on osa elust. Müütideta oleks elu palju vaesem, üksluisem ja ebaõiglasemgi. Aga see on vist Teie mõte, mis mulle kangesti omane tundub.

Olen endamisi mõelnud, et üsna vähe on maailmas raamatuid, mis pärast läbilugemist käegakatsutavat mõju avaldavad. Kui sellised raamatud oleksid noorpõlves teada, tuleks need põhjalikult läbi lugeda. Ent nende avastamiseks tuleb lugeda tuhandeid raamatuid. Ma oleksin inimesena tohutult vaesem, kui mul poleks seljataga mitmeid reise, sealhulgas "Hõbevalge"-teedel. Teie raamatud on mulle meenunud õistes lennujaamades lennukit oodates, neenetsi püstkoja suitsus *simzõ* sammast uurides ja Tõrvas Tõnu Kaljuste kammerkoori kuulates, kui dirigent šamaanitrummi *arpu* pöristab. Mind on hurjutatud: "Mis sa kolad mööda kõnnumaid, parem kogu raha värviteleri ostmiseks või väljamaareisiks." Inimesed, kes nõnda

soovitavad, pole Teie raamatuid nähtavasti lugenud või pole neist midagi välja lugenud.

"Hõbevalges" olete kirjutanud: "Neenetsi keeles tähendab Jamal maailma lõppu. Hiiglapoolsaart Obi jõe alamjooksu läänekaldal on raske tabavamalt nimetada. See oli tõepoolest maailma lõdisev lõpp, lage ja tuuline, tühi ja näljane."

Need read on suurepäraseks näiteks kirjatähe sugereerivast mõjust inimesele. Ma ei saanudki enne rahu, kui lendasin ühe suvepuhkuse ajal Obi suudmesse Jamalile. Istusime neenetsi ajalehe Narjana Ngerm (Punane Põhjamaa) toimetaja Habetsja Jaungadiga Salehardis tema kahetoalise korteri köögis madalal järil, teetassid ees, ja ajasime juttu. Küsisin oma 31-aastaselt vestluskaaslaselt: "Habetsja, millal sa kuulsid esmakordselt eestlastest?"

Vastuseks jutustas Habetsja järgmise muistendi, mida ta poisikesena vanematelt oli kuulnud. "Kord elas mere ääres vägilane koos oma naisega. Neil oli kaks poega, kes armastasid merel käia. Ema ei lubanud poegi paadiga kaugele - võib ära eksida. Kord, kui pojad olid merel, tõusis torm, mis viis noorema poja paadi kaugele-kaugele merele. Ta sõudis seitse ööd ja seitse päeva. Kohtas siis merihobu ja hakkas teda taga ajama. Sõudnud veel seitse päeva ja seitse ööd, kaotas ta merihobu silmist... Lõpuks jõudis ta täiesti kurnatuna ja väsinuna randa, kus inimesed ta päästsid. Need olid estid (est tähendab neenetsi keeles eestlast). Noormees jäi estide juurde elama, võttis naise ja neil sündisid lapsed.

Hiljem hakkas noorem poeg koduigatsust tundma. Estid soovitasid tal laeva ehitada ja koju sõita. Nii ta tegigi. Kodus kohtus ta vanema vennaga, kes pajatas oma võitlusest vaenujõududega. Noorem rääkis oma loo, öeldes, et põhjas (?) elavad inimesed, kes said tema vendadeks, sest nad aitasid teda igati. Seepeale arvas vanem vend, et nooremal tuleb estide juurde tagasi sõita ja sinna jääda. Sellest ajast peale elavad vennad ühe mere eri kallastel..."

Habetsja jutustas mulle muistendit neli-viis korda järjest, kartsin eksida tõlkega. Selles loos oli ta esmakordselt kuulnud eestlastest. Ta olevat vanematelt küsinud, kus see rahvas elab. Vastuseks viibatud käega läände - seal kaugel mere ääres... Liialt ilus lugu meie ja meie kauge sugulasrahva kohta, et seda uskuda. Või uskuda siiski?

Lugupeetud Lennart Meri, tahtsin pärast kojusaabumist kohe selle muistendi Teile saata, kuid ajapuudusel on jäänud see siiani

tegemata. Aga võib-olla olete temaga oma rännuteedel juba kohtunud?

Nii või teisiti, kui juhtun Teid mõnel tänavanurgal kohtama, siis teretan tingimata...

4. PÕDRAKANEPI ÕITSEMISE AEGU (1986)

Kui see vähenõudlik metsaveerte ja raiesmike pikavarreline taim lillakalt roosatama lööb, muutun ma rahutuks. On tahtmine pakkida seljakott ja minna rännuteedele... Tõtt-öelda õitseb põdrakanep kogu meie lühikese põljamaa suve. Aga seda nähes on mul alati tunne, et olen suvereisidega hiljaks jäänud, sest kohe algab sügis ja suvest on järel pelgalt mälestus.

Suvine reisimine on meie rahva hulgas laialt levinud. Kui aastaid tagasi mööda Jenisseid Jäämere poole rühkisime, oli turismilaeva kümnest grupist kaks Eestist. Eestlast võib suvel kohata kõikjal, kuhu turismibüroode turismimarsruudid viivad.

Praegu oleme ülearu hakanud maailma läbi klaasi vaatama – läbi bussi, auto, rongi, laeva või lennuki aknaklaasi. Oleme küll midagi näinud, sedagi seal, kuhu kaasaegse sõiduriistaga ligi pääseb. Kuid kõige kohutavam on see, et me ei saa sel kombel suhelda inimestega, kes neis kaugeis paigus elavad. Aga just inimesed kannavad oma rahva tavasid ja kultuuri, rääkimata iga inimese kordumatust isikupärast.

Olen sel suvel juba rännuteel olnud – õpetajad-uurijad olid juuli algul Saaremaal. Selles toredas maakohas olen korduvalt viibinud ega lootnud sel korral enam midagi erilist kogeda. Paraku läks teisiti.

1. keskkooli intris sai minu toanaabriks Valgamaa koolmeistritelegi hästi tuntud koolimees **Valdur Lulla**, sünnilt, hingelt ja keelelt läbi-lõhki saarlane. Täiesti juhuslikult vedas ta meid ühel hommikupoolikul läbi vana Ahrensburgi-Kuressaare-Kingissepa tänavate. Kui ta just iga maja juures ei peatunud, siis üle ühe küll. Ligi kolm tundi saime nautida Valdur Lulla suurepärase mälu ja võrtsitatud sõnavara. Naersime pisarateni Kuressaare rikka Thoomi Kata eluseiklusi ning kuulsime mõndagi huvitavat kirjanik Ilja Ehrenburgi ja

kindralleitnant Lembit Pärna Saaremaa-käikudest. Astusime Kuressaare vanasse raekotta (mitte lossi) ja järeletegemist väärivasse linna leinamajja. Siin meenus: umbes samal kombel võis külalistele Valgat tutvustada tänavu manalateele läinud vana koolmeister Alleks Vallner...

Ühel päeval kutsus üks kursusekaaslane mu endaga kaasa. Enne Leisit, pisut Angla tuulikutest mööda, pöörasime kitsale põlluteele, mis viis vanale taluõuele. Sain aru, et olime oodatud külalised, sest üsna pea kutsuti meid õunapuude alt tuppa.

Lauda istus tosina inimese ringis. Vanaperenaine pani ringi liikuma savikausi auravate kollaste kartulitega. Ise läks tagasi õue. Läbi akna nägin, kuidas ta nõõri otsas pudeli vahuveini kaevust välja tõmbas. Meestel kästi see pauguga (!) avada. Perenaine võttis kannu ja valas veini sinna. Siis tõstis ta kannu suule, ise kavalalt naeratades: "Ärge kartke, ega ma kõike ära joo." Kann pandi ringi käima. See lihtne võte tegi meid pea omainimesteks. Pokaalide tõstmine selles vanas talutares oleks olnud puhas eputamine.

Küllap on enamus mandriinimesi Saaremaal käies külastanud ka Lääne-Saaremaal Kihelkonna lähedal Mihkli talu, mis on praegu muuseum. Kihelkonna kant on huvitav ju Aadu Hindi "Tuulise ranna" tegevuspaigana. Seekord oli mul võimalus Mihkli talu õue roigas- ja kiviaedade vahel külasimmanist osa võtta. Pärast tantsurühmade esinemist oli kõigil pealtvaatajatel külakapelli saatel võimalik tantsu lüüa. Niisugust juhust ei tohtinud kasutamata jätta. Miks ma sellest kirjutan? Ma ei ole ekskursioonibüroode poolt organiseeritud turismireiside vastu. Seda enam, et on olemas väga huvitavaid marsruute. Meenub, kuidas eelpool nimetatud Jenissei-sõidul reisiülem polaarjoonetaguses Igarkas hüüdis: "Eestlased, teie saate meie parimad giidid." Olime selle ära teeninud tähelepaneliku suhtumisega giididesse kogu reisi vältel. Aga hiljuti tuli üks tuttav Kesk-Aasia-reisilt ja ütles: "Häbi oli meie inimeste pärast – selle asemel, et giidi kuulata, jooksid pooled kaupluseid pidi." Olen seepärast oma õpilastele koolis reisimisest rääkides alati öelnud: "Kui olete üle Eesti piiri, siis ärge kunagi unustage, kes te olete." Kaugreisidel olen märganud, et kõige sügavamalt säilib inimeste mälus külalise rahvus ja see, kuidas ta käitus. Kõik muu ununeb.

Aga kirjutan hoopis sellepärast, et me praegusel tehnikaajastul ei unustaks kulunud seljakotti, telki ja Eestimaa tolmuseid kruusateid,

mis viivad meid inimestele palju lähemale, kui kihutav luksusbuss laial asfaltteel. Kuni õitseb põdrakanep, jõuame matkakepi alati kätte võtta.

(1987)

Kui mõtlen vanal aastal (1986) käidud teedele, siis meenuvad kõigepealt Võrumaa tolmused kruusateed, mida mööda kõndisin jalgsi suvepäikeses maha kümneid kilomeetreid.

Autod, bussid ja mugavustega majad on hakanud meid märkamatult, aga halastamatult kaugemale viima aastatuhandetevanusest elukeskkonnast - loodusest. Vahel on "tsivilisatsiooni hüved" vaja teadlikult maha raputada ja astuda näoga looduse poole.

Jalad tuikamas päevasest kõndimisest, seisin Sänna taga väikesel Mustjõe sillal ja hingasin sisse suvise jõe pööraseid lõhnu. Mõttes ütlesin iseendale: "Taevas hoidku, kõik see on mulle ometi tuttav - jõemuda ja heina lõhn! Aga millal see ometi oli?" On õnn, kui suudame endas heita silla minevikku...

Suvel olin esmakordselt Obinitsas ja esmakordselt setu laupäeval. Ma poleks tohtinud niimoodi sinna minna - päris ettevalmistamatult. Jõulised setu laulud ja lauljad oma *killõ* ja *torrega*, rahvariiete erksus ja ürgsus, hõbedast ehete kilin ja kõma - see lõi mu ausalt öeldes uimaseks. Laulude sõnadeni ma ei jõudnudki, sest muljed olid nii võimsad. Ainult pilte jõudsin slaididele klõpsutada. Tuttav setust koolidirektor püüdis mulle oma kodukandi kombeid seletada, kuid ma polnud teda võimeline kuulama.

Meie, eestlaste muusikalist maitset koorilauluvalas on suunatud liialt ühekülgsele. Mida kujutavad siis endast setu mitmehäälsed leelod? Kardan, et meie üht väga vana laululaadi, mida vaid setu hõim on oma rahvale läbi sajandite melu osanud alles hoida...

Detsembri keskel istusin Tartus ülikooli õpetatud nõukogu saalis. Ka siin olin esimest korda elus. Professorid rääkisid tarka juttu, kuid mina vaatasin laudade taga viitkümmend kuut suhteliselt noort inimest, kes olid äsja ülikooli aspirantuuri vastu võetud.

Oma pere nõusolekul olin lõpuks alla andnud ja terve septembrikuu Tartu vahet sõitnud ning sisseastumiseksameid teinud. Nüüd ootab ees kõige hirmsam - viimase kuue aasta jooksul Helmes ligi

800 õpilasega tehtud eksperimendi tulemused (tuhanded kontrolltööd ja testid) lähematel aastatel väitekirjaks vormida. Olen ma selleks üldse võimeline? Nii kahtles minus elukogemus ja talupoeglikult kaine maailmanägemine, kui kuuekohalise numbriga aspiranditööndi vastu võtsin. On ainult üks lohutus - olen ise pidanud vaimset tegevust siin maamunal kõige inimlikumaks tegevuseks üldse. Ja õnneks on see mõnus lohutus...

Laialt Võru-Valga autoteelt pöördub märkamatu kruusatee Rõuge poole. Kui teeäärsest lepavõsast läbi, avaneb hunnitu vaade ürgoru põhjas sinetavale Kahrila järvele. No on siin Eestis ka ilusaid järvi!

Ragiseval kruusateel tuli vastu kepiga Võrumaa memm. Teretasin teda maainimese kombel ja ütlesin: "Küll teil on siin ilusad kohad!" Ta seisatas, vastas tervitusele ja tähendas, et jah, ega suvel pole siin häda midagi.

Põhjamaalasele tähendab lühike suvi palju. Kas temast räägitakse või mitte, kuid suve oodatakse. Vaevalt on sügisene pori külmunud, kui ootame juba toomingate õitsemist ja sumedat jaaniööd. Aga enne peavad olema valged lumetuisud ja pikad pimedad öhtud kuuselõhnas küünlasaraga...

5. TÖÖST (1980)

Töö on osa meie elust. Tööga oleme loonud kõik selle, mis meil on. Ja kui midagi puudub, siis on see meil lihtsalt tegemata jäänud. Töö on kujundanud inimkonda, nagu inimkond on kujundanud tööd ennast...

Oli aeg, kus arvasin oskavat peaaegu kõiki maatöid – võisin töötada niidumasinal ja heinu kuhja hanguda, siduda rukkivihke ja neid rehepeksumasina trumlisse lasta. Kevadel 1980 kõlban ainult šeflussovhoosi põldudele kive korjama. Nii on muutunud töö iseloom maal. Küllap on muutunud inimesedki.

1970. aastal uuris etnograaf H. Puss Hiiumaal inimeste hinnanguid sellisesse põlisesse töösse nagu kündmine. Omal ajal oli see põhiliselt naiste teha, seepärast küsis uurija neilt, kas kündmine on

(oli) nende meelest kerge, keskmine või raske töö. Kuna vastused on huvipakkuvad, toon nad siin osaliselt ära (niisiis naiste kohta protsentides):

Vanus aastais	Kerge	Keskmine	Raske
80 ja rohkem	39,2	39,2	21,6
60-70	25	30,9	44,1
40-50	17,1	27,6	55,3

Üks Hiiu eit vastanud, et kui hobune hea ja põld kividest puhas, siis olevat kündmine niisama hea töö, kui teravaks käiatud vikatiga hommikul vara niita, kui rohi on veel kastest õrn.

Mida ütleksid selle peale küll tänapäeva noorikud!?

Meenuvad suvehommikud jõeluhas, paarkümmend meest-naist vikatite välkudes üksteise järel üle heinamaa sammumas. Eesniitja kipub eest ära minema, ent järgmine on juba kannul. Hambad risti, püüad kaare lõpuni niita, sest häbi on kõrvale astuda. Nii kaar kaare järel...

Või juuliõhtune raske heinakoormaga luhast tulek, vihmapiilv taga üles pressimas. Ise päevasest rahmimisest väsinuna koorma peal külitati. Korruga käib põnts! Ja koorem vajub võsa vahele pidulikult ümber. Heinte kiskumisega kaob käsivartest viimne ramm, voolab soolane higi, kurgus nutukramp... See ongi töökasvatus tegelikkuses. Tänu neile poisipõlvetehetkile olen hiljem korduvalt muiates läbi raskuste astunud.

Oma lihtsuses jääb töökasvatus ikkagi keeruliseks. See oli vist akadeemik Heino Liimets, kes kunagi rääkis, kuidas ta oli õpilasi kartulivaole minema vaimustanud. Kõrgpunktiks haaranud kartulikorvi ja hüüdnud: "Poisid! Minu järel!" Kui ta oli veidi hiljem põllult tagasi vaadanud, näinud vaid vaotstes itsitavaid ja üksteist korvidega pilduvaid poisse.

Ja Vargamäe Andrest saab mõista vaid Vargamäe Andres.

Meil on tööinimene au sees ja elab päris hästi. Kui talviti Helmes mehhanisaatorite kvalifikatsioonitõstmise kursused käivad, on kooli parkimisplats autosid täis. Autoomanikke võib kohata aga kooli

koridorides, müts peas ja suits ees... Teatriuurija Karin Kask muretseb, et töölised, just mehed, käivad Eestis kõige vähem teatris.

Käärid loodud võimaluste ja nende kasutamise vahel on veel liialt suured.

Kas alustame järgmist tööädalat reipa sammuga või vaikselt lonkides? Kevadhommikul või suitsusel maiõhtul on paras sellele mõelda, kui kasemahlaämbriga kodu poole tuled.

6. KAKS ÕPETAJAT

(1981)

Helgi Lepikovi kodutanumad on Põhja-Tartumaal, Leo Kagu-Eesti kandis. Ent neid võib pidada põlishelmelasteks, sest nad on Helme kooli jaoks teinud rohkem kui paljud teised. Minu meelest on see inimese hindamisel väga tähtis.

Leo tuli Helmesse üle kahekümne aasta tagasi. Töötanud enne mitmel ametikohal, asus ta Helme koolis meistri kohale ja on siia jäänud. Küllap jääbki.

Helgi tallas pärast EPA lõpetamist noore agronoomina Helme ümbruse muldadel. Kuid kool tõmbas. Oma koolmeistriteed alustas ta naabrite juures Tõrva keskkoolis. Seal tuli Helmesse ja on siia jäänud. Üle viieteistkümne aasta õpetab ta agronoomiat, ökonoomikat, vahepeal põllutööde tehnoloogiat ja viimastel aastatel (kutsekeskkooli ajal) ka üldbioloogiat.

Helgi ja Leo pole pedagoogideks õppinud. Nad lihtsalt on seda. Minu arvates on nad pärit nagu patriarhaalsest Eesti külast, kus lastetegemine polnud eriline probleem. Nende kasvatamine-õpetamine ammugi mitte. Sihukesed juurikad on nad.

Kui näed Helgit Helme vahel pika varrega saabastes askeldamas, moodne mantel seljas, võid arvata, et tegemist on pealinnast kohale-sõitnud inspektoriga. Piisab hõberebasekarvade vahelt tema näo ja silmade nägemisest, kui süveneb mulje heatahtlikust, elutargast, pisut piimalõhnalisest Eesti maanaisest. Õieti peaks ütlema kohvilõhnalisest, sest kohv on Helgi kirg. Ta oskab seda hästi keeta. Tema kodu on päris maamajas põldude vahel. Nagu kohvigagi, ei koonerdata seal külalislahkusega.

Leo hoiab kohvi arvelt raha kokku. Tema joob peamiselt piima. Ent näost pole seda näha. Tema jässakas, nurgeline kogu paistab alati kergesti kätte. Varakevadest saati on ta enamasti poolpaljas ja päevitunud. Lust on vaadata, kuidas ta naerunäolisena traktoriroolis istub, sõnnikulaoti järel ja sõnnik igale poole laiali lendamas. Või on juba rippader hakkamas. Sel ajal on ta Helme naiste lemmik. Kellel tahab maatükk künda, kellel kultiveerida, kellel juba vaod sisse ajada. Vahel jääb kevadõhtu lühikeseks, tuleb lõpetada tulede valgel. Ei ole kuulnud, et ta oleks kunagi kellegi käest “viielise” või “pooliku” vastu võtnud. Niisugune mees on Leo. Helme lasteaia mudilased kutsuvad teda millegipärast karuks. Kui näevad, pistavad kohe kisama: ”Karu! Karu tuleb!”

Leo on läbi-lõhki masinamees. Ühel hilissügisel sõitsin autoga Tallinnast Helmesse. Olustvere kandis tegin peatuse. Kui tahtsin masinat uuesti käivitada, jäin jänni. Käisin nagu asjaarmastaja kunagi tähtsa näoga ümber mootori. Proovisin süüdet, keerasin küünlad maha, sehkendasin karburaatori kallal - miski ei aidanud. Alles hommikupoole ööd käivitus auto poolest vändaringist. Küsisin pärast tarkade meeste käest, milles võis asi olla. Ainult Leo oskas vastata. Mis sellisel mehel viga õpilasi õpetada!

Meistri ülesanne on õpilastele selgeks teha nüüdisaegne mehhaniseeritud põllutöö. See polegi nii lihtne. Masinaid on palju ja ega tänapäeva koolipoisil õppimine alati kõige tähtsam ole.

1974. aastal anti Leole teenelise kutscharidustöötaja aunimetus. See pole teda uhkemaks teinud. Mõni aasta tagasi jõudis üks tema õpilane kündmises kutsekoolide üleliidulisse koondisse. Rahvusvahelised võistlused toimusid Lätimaal Cēsise lähedal. Sõitsime Helmest piduliku seltskonnaga kohale. Lootsime Leod rahvusvahelises seltskonnas pisut soliidsemana kohata. Kus sa sellega! Tuli meie hobusega poolpaljalt ja higisena vastu. Õiget töömeest ei riku miski.

Olen istunud Helgi tundides. Need pole igasuguse kila-kolaga üle risustatud. Pigem on nad lihtsad. Arvan, et Helgi tunniandmise kohta sobib Vassili Suhhomlini seisukoht, et hea tund, nii nagu õpetaja tõeline looming, luuakse tunnis endas... Oma ainekabineti on Helgi kutseharidussüsteemi parimate hulgas. Õpitud agronoomiamet on Helgilt võtnud vähemalt ühe sõrme. Mäletan, kuidas ta aastate eest juhendas kooli õppemajandis põllutööde praktikat. Selles jäid

küll paljud mehed talle alla. Põllul oli ta nagu kala vees. Põllumajandustöötajate päeva tähistamine on juba aastaid koolis Helgi õlgadel olnud. Ta on teinud seda hingega. Tema lemmikteema on leib.

Helmes on palju tublisid tööinimesi. Helgi ja Leo taolisi on hulga vähem, sest nemad on ka võitlejad. Nad pole seisnud ainult enda ja oma õpilaste eest. Kõige kiuste pole nad kartnud võidelda selle eest, et elu edasi läheks, et kõigil oleks parem töötada ja elada. See ei meeldi alati kõigile, kuid tänu nendetaolistele liigub meie elu edasi. Mitu aastat on Helgi kooli ametiühingukomitees tegelnud gruppidevahelise võistlusega. Ei oska arvatagi, kes teda selles osas suudaks asendada. Kuid see pole ainus ühiskondlik ülesanne. Lepikovidel on kodus auto ja värviteler. Need soetasid nad alles siis, kui lapsed olid olemas. Kodu ja lapsed on neil erilisel kohal. Ka selleks on nad osanud aega leida. Velvel on kõrgkool seljataga, peab pealinnas ajakirjanikuametit, sportlik Lea pusib ülikoolis. Pesamuna Andrust oli minulgi vana aasta lõpul Tõrva keskkoolis võimalik joonestamistundides higistama panna. Leo ütleb naljatades, et lapsi oleks võinud rohkemgi olla, aga ämm olevat vahele astunud. Nii või teisiti, kes kõike täpselt teab, aga ämm ja äi elavad samuti nende sõbralikus peres.

Ikkagi on Helgi ja Leo päris tavalised inimesed. Nad peavad loomi ja neil on oma väikesed vead... Kord olevat Leo Andrusēga tagatoas mürama hakanud. Kui siis lambikuppel lae all puruks lõõdud, andnud Leo Andrusēle naha peale. "Mille eest?" küsis Andrus, kui ta seda lugu mulle rääkis...

Õhtuti jääb Leo vara uniseks – kanatüüpi. Lapsena jäänud ta heinakuhja otsas magama. Terve küla otsinud. Kui emal vahel vits peos olnud, siis kadunud ka uni. Jalad olevat teda palju kordi päästnud. Vennas olnud selle koha pealt hoopis teisest puust. Seisnud keset õue ja öelnud emale: "Löö, löö, oma last peksad..."

Lepikovid on rõõmsa- ja huumorimeelsed inimesed. Seda polegi nii vähe inimeste hulgas elamiseks. Ja ega elu neid hellitanud ole. Terviski on hakanud mõlemal logisema. Madala valulävega inimestel ütleb tervis ikka varakult üles, kuid nad võitlevad selle kiuste edasi. Paksunahalised ja "külma kõhuga" elumoonakad elavad enamasti palju priskemalt. Vahel me ei märkagi, et see sünnib teiste arvel.

Leo sai tuusiku ja oli end Gruusias "remontimas". Seepärast julgesingi temast rohkem kirjutada. Noorest peast tegelnud ta maadlusega. Minusuguse saaks praegugi nupuvõttesse. Helgi oma leebe loomuga seda ei lubaks. Tema inimlikult õilsale loomule jäängi lootma...

Tõeliselt saab inimesest Inimene läbi kunstide. Suure lugemise kõrval noorpõlves sai Tallinna-aastail (1960-65) külastada tohutult teatrietendusi (mõnel nädalal kaht-kolme), tõsise muusika kontserte ja kunstinäitusi. Sellest sai hiljem harjumus ka välisreisidel vähemalt kunstinäitusi (ja muuseumi) külastada. Imestada võib vaid selle üle, et 20. sajandi lõpul pole enamus Lõuna-Eesti abituriente isegi Estonias käinud. Ja palju on neid eestlasi, kes oma arvukatel Soome-reisidel on käinud kas või Ateneumis või Retretti kunstimuuseumis?

Ilma kunstideta võib inimene vabalt ära elada, kuid ilma kunstideta Inimeseks ei saa... Aga õpetajaks?

Kuid teater, kontsert või kunstinäitus ei sisalda ainult kuulnud-nähtud-saadud elamust. Moskva Suures Teatris võis tajuda erilist õhustikku (on see osa kultuurist?), ja nüüd, kui mul on olemas ka Kopenhaageni kuningliku teatri balletietenduse kogemus kuninganna emaga vaatajate hulgas, olen saanud osa hoopis uuelaadsest kultuuritraditsioonist. Nagu on lõputa õpetajaks saamise tee, nii on seda ka kultuuri juurde viiv tee...

7. TEATRIIMEST (1980)

On puhas juhus, et minu esimene suurem teatrielamus on pärit varakevadisest märtsikuust. See oli 1960. aastal. Oli koolivaheaeg, sain minna Tallinna ja esmakordselt Estonia teatrisse. Arvan siiamani, et noor inimene peab nägema kohe suuri näitlejaid, siis on ta eluks ajaks teatrivang. Tol ajal oli moes klassikaline operett, sain kahel õhtul järjest näha "Marizat" ja "Lõbusat leske" Georg Otsaga peaosades. Seda oli maapoisile enam kui küllalt.

Kui õppimine hiljem viieks aastaks Tallinna viis, siis sain teatrimuusaga juba päris oma tahtmist mööda kohtumas käia. Taipasin hakata ostma piletit teisele rõdule, nii sain teatrisse kinorahaga. Allpool oli ikka mõni koht, kus laval toimuv hästi kätte paistis. Alati ei olnud pileti saamine nii lihtne, kuid sadu etendusi sai nii vaadatud. Ma ei eelistanud üht žanri teisele, vaid vaatasin ühesuguse huviga operetti ja ooperit, draamat ja balletti. Tasapisi jõudsin arusaamisele, et teatriõhtu õnnestumiseks ei piisa ainult ilusatest näitlejatest ja särava näoga vaatajatest. On vaja seletamatut teatriimet ja avarat teatrikuultuuri.

Igal õhtul sünnivad teatrietendused, kuid teatriimed sünnivad harva. Nii või teisiti - nad sünnivad ajas ja ruumis, sel õhtul, selles teatris. Aga selleks peab kohal olema...

Piisab, kui sulgeda silmad ja üle lava libiseb taas armastav ja kaunis Esmeralda... Olen Helmi Puuri laval näinud vaid ühel korral - "Esmeralda" nimiosalisena. Nagu V. Hugo romaangi on ka selle balleti süžee nukker-inimlik. Helmi Puuri tantsu ei saanud nimetada tantsuks. Olen hiljem näinud mitmeid meeldejäävaid balletietendusi Tallinnas, Moskvast (Suur Teater) ja Leningradis (Kirovi-nim. teater) maailmakuulsate virtuoosidega, kuid Helmi Puuri tütarlapseliku Esmeralda sooja inimlikkust pole nad ületanud. Võib-olla sündis sel õhtul teatriime, võib-olla on see osa Helmi Puuri legendist, võib-olla on tegemist kunstnikuga, kes sünnib kord saja või mitmesaja aasta sees. Sellegi nägemiseks on vaja teatrisse minna.

Kui kuulus renessansiajastu kunstnik Michelangelo oli raiaunud valmis oma "Kentauride võitluse", olid kriitikud arvanud, et siin "näitas lõvi oma küüsi".

Minule on sellise "küntenäitamisenä" meelde jäänud üks Verdi "Traviata" etendus Estonia teatris aastaid tagasi. Hendrik Krumm oli äsja saabunud oma esimeselt Itaalia-reisilt, La Scalast. Seal oli ta ära õppinud Alfredo rolli. Estonias puudus momendil talle vääriline Violetta (Veera Neelus oli hiljuti lavalaudadelt lahkunud). Margarita Voites töötas sel ajal Tartu Vanemuises, kus ka "Traviata" repertuaaris oli. Tema tuligi Estoniasse külalisena esinema.

Estonia teater oli puupüsti rahvast täis. Ei mäleta, kuidas sinna pileti sain. Kohanäitajad kandsid vahehäikudesse ei tea kust hangitud toole ja taburette. Kõikjal sumin, tulede sära, teatrisaali maalitud kupli all mingi eriline ootus... Valuliku avamängu järel avaneb

eesriie - ooperi juhatab sisse sädelev pidu Flora juures. Peaosades kaks noort lauljat. Etendus läks tõusujoones, M. Voitese ja H. Krummi laul ja mäng haarasid saali, saal omakorda neid... Aplausitorm ei tahtnud lõppeda. Olen näinud korduvalt "Traviat", kuid see etendus varjutab kõik. Sündis tõeline teatriime. "Küüntenäitamisega" oli seal tegemist niipalju, et nüüd on M. Voites ja H. Krumm mõlemad rahvakunstnikud.

Hea etendus võib vahel sündida üsna nappides oludes. Panen vahel grammofonile plaadi J. Kilty' "Armsa luiskajaga", mis omal ajal läks tohutu menuga Linda Rummo ja Ants Eskola esituses (vahemärkusena lisan, et selle plaadi lisatiraaži nägin vana aasta lõpul Tallinnas müügil). Selle kahe näitleja tüki kuulsa iirlase Bernhard Shaw' ja inglise näitleja Stella Patrick Campbelli neljakümneaastasest kirjavahetusest lavastas nüüd juba manalamees Voldemar Panso, eesti teatri koloriitsemaid kujusid 60. aastatel ja üldse. Mees, kellele tänane eesti teater võlgneb palju.

"Armas luiskaja" oli peaaegu ideaalne lavastus - tihe tekst, sobivad osatäitjad ja nende peen, nüansseeritud mäng. Arvan, et Linda Rummo ja Ants Eskolale oli osatäitmine "Armas luiskajas" üks loominguilisi kõrgpunkte.

Teater elab ajas ja ruumis. Plaadile talletatuna säilib ta osaliselt. Kui me ei näe näitlejat, tema silmavaadet, tema sammu, tema käeviibet, tema kaju, tema sõrmi, siis ei ole see etendus. Selle nägemiseks on vaja minna teatrisse. Juba selle märtsi ragiseva lumega õhtutel võib juhtuda, et just täna õhtul sünnib kusagil teatriime. On vaja ta kinni püüda, et oleks, mida mõnuga läbi elu kanda...

(1985)

Tallinnas komanderingus olles oli mul võimalik näha tervet hulka teatritükke, milleta oleksin teistsugune. Näib, et mulle jättis suurima elamuse Aleksis Kivi esiktöö "Kullervo", mille tõi draamateatris lavale Soome brigaad. Meelde ei jäänud osatäitmised, vaid omamoodi terviklik, huvitavalt kujundatud müstilis-inimliku õhkkonnaga etendus ise.

A. Dudaravi "Reamehed" oli jõuline etendus, millest sõja hõng lausa füüsiliselt ka minuni esimesel rõdul ulatus. Tagantjärele ma-sendav etendus ses mõttes, et minu silmis erakordse kaasasündinud lavalise sarmiga Urmas Kibuspuu mängis siin vist oma viimase rolli laval - mõni päev hiljem teda enam ei olnud... Oli kevade lõpp.

Edasi vaatasin-kuulasin Estonias kõmulist "Kabareed". Isegi Tallinna-tuttavad küsisid, kust ma piletid sain. Neid saab ikka, ega see asi nii hull olegi. Aga taolisi tõmbetükke olen läinud alati vaatama suure eelarvamusega. See päästiski etenduse, muidu oleks minupoolne pettumus olnud suur.

Tean veel üht kõmutükki, mis teatris kõik lootused ületas. See oli aastat kaksikümmend viis tagasi Voldemar Panso poolt Estonias lavale toodud muusikal "Minu veetlev leedi". Vaatasin seda omal ajal vähemalt kolm korda. Edu aluseks oli F. Loewe'i muusika kõrval kahtlemata kavala iirlase George Bernhard Shaw' (1856-1950) näidend "Pygmalion", mille sisule oli muusikal üles ehitatud. Küllap on selles näidendis eestlasele midagi eriti vastuvõetavat - kui näidend oli 1912. aastal Inglismaal trükist ilmunud, siis 1915. aastal oli ta meil juba esmakordselt laval.

"Minu veetlevas leedis" oli mitu suurepärast osatäitmist, kuid minu silmis oli selleks eelkõige rahvakunstniku Endel Pärna suurroll. Kui hiljem nägin selle muusikali USA-s valminud filmiversiooni, siis jäin ikkagi uskuma, et Endel Pärna ületada ei suudetud.

Oleksin peaaegu unustanud Jaan Kruusvalli "Pilvede värvid" draamateatris. Ka sellest lavastusest on palju räägitud. Õieti on sellest raske rääkida, sest tegemist on pealtnäha lihtsa, aga emotsionaalse tükiga, kus pealtvaatajad ei häbene etenduse ajal nutta. Väga tavaline lugu, tükk eestlaste ajalugu 1944. aasta sügisest, meie enda elatud elu. Aga teatriime sündis. Seda võis öelda ka aplausi pikkust arvestades.

Kuulun oma rahva sellesse põlvkonda, kes mäletab, kuidas külas kaskedega ehitud heinaküünis näitemängu tehti. Minu kooliajal polnud ühtki pidu näidendita. Olen isegi mõnes näidendis kaasa löönud. Tõsi küll - täiesti edutult, aga seda enam olen vast hiljem teatriimet otsida osanud.

Veel aastat viisteist tagasi lavastas endine Säde teatri näitleja **Hermann Vähi** Valgas õpilastega näidendeid. Ta tegi varjatud, rasket, aga väga vajalikku tööd. Nüüd on temagi selles osas oma

elutöö teinud, inimene väsis. Koolides näeb tänapäeval näitemängu harva. Tõrva ümbrusest oskan sellest valdkonnast nimetada ainult õpetaja **Salme Sepa** tööd. Igasugune kultuur vajab järjepidevust.

Kadunud Heino Liimets rõhutas korduvalt, kui tähtis on end tunda oma rahva osana – identifitseerida end oma maa ja rahvaga. 1970. aastate lõpul ja 80-ndate algul, kui algas üsna avalik venestus, oli see eriti tähtis. Näiteks tuli meie kooli juba 1979. a. instruksioon, mis soovitas osa erialaaineid õpetada vene keeles.

Minu ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tundides oli identifitseerimisküsimus punase niidina läbiv mõte, nagu seegi, et panna oma õpilasi ühiskonnas toimuva üle mõtlema - analüüsima hetkeolukorda ja seda, mis on ajaloo jooksul meie maa ja rahvaga juhtunud...

8. TÄHTEDE ALL

(1980)

Kevad on käes. Seepärast viib mõnigi õhtune jalutuskäik meid tähtede alla...

Astronoomiakursuse algul küsin alati oma õpilastelt, milliseid tähti ja tähtkujusid nad tunnevad. Kui nimetatakse Põhjanaela, Suurt Vankrit ja Väikest Vankrit, siis on ka kõik. Väikest Vankrit ei leita enamasti üleski. Universumit on nimetatud ka meie Suureks Koduks. Ent tunneme teda hoopis halvasti.

Kui Jakob Hurt möödunud sajandi lõpu poole “Eesti astronoomia” (1899) jaoks rahva hulgast materjali kogus, sai ta teada enam kui paarikümne tähe ja tähtkuju rahvapärase nimetuse. 1920. aastail jätkati rahva astronoomiaalaste teadmiste kogumist. Täheldati nende teadmiste suurt langust. Praegu ei tasuks sellist kogumist vist üldse ette võtta.

Kõige tähtsam täht oli Põhjanael. Erinevalt teistest tähtedest ta ei liikunud. Seepärast sai teda orienteerumiseks kasutada. Kuna teised tähed nagu tiirlesid ümber tema, hakati teda taevakatla “põhjaks” kutsuma. Hiljem tuli siit ilmakaare nimigi.

Suur Vanker oli vanadel eestlastel tähtsamaid tähtkujusid, ta oli "tunnikell". Tema rataste ja vehmri pöördumise järgi ümber Põhjajanaela määrati päris täpselt aega. Suure Vankri igivana nimi on olnud Suur Odamus ehk Odava tähed. Arvatakse, et selle nime ajalugu viib uurali, s.o. soome-ugri ja samojeedi rahvaste ühisaega. Odamus on algselt tähendanud piirdeaeda või kalatõket.

Tähtkujude rahvapärased nimetused on eestlastel siiski enamikus seotud põllumajandusega. Lõuna-Eestis on hästi tuntud Koot ja Reha, mis moodustavad kauni Orioni tähtkuju. Kui tähevalgel märtsiõhtul pöörata näoga edelasse, siis võib neid näha. Koodist vasakule alla jääb üks heledamaid tähti, Siirius, mida tunti Orjastähena. Pärisorjad olevat töölt ära lubatud alles pärast Siiriusetõusmist. Põhja-Eestis tuntakse Orioni tähtkuju Vardatähtede nime all.

Põhjajanaela lähedale jääb Kassiopeia tähtkuju. Seda tunti Taeva Loogana. Väga tähelepanelikult olid meie esivanemad jälginud Sõela (Plejaadid). Tema asendi järgi määrati kellaaega ja põllutööde algust. Karulast on pärit ütlemine: "Kui Sõel (Sõel) läeb akko, siis härg vakko" (tuleb alustada kevadküündi).

Tähtede järgi ennustati ka ilma. Helmes pandi vanasti tähele, et kui taevas olid näha ainult heledamad tähed, tähendas see suurt sadu ja maru, talvel lumetuisku. Kalamehed arvestagu Häädemeeeste ja Tahkuranna meeste tähelepanekuga - kui taevas on tähine, püüavad mõrrad palju kalu.

Algajale astronoomiahuvilisele pakuvad tänapäeval põhilist huvi ikkagi planeedid. Selle aasta aprillis on võimalik õhtuti jälgida kõiki nähtavaid planeete. Eriti hästi on vaadeldav Veenus. Teda võib näha kõrgel õhtutaevas varsti pärast päikeseloojangut. Kella kaheksa paiku võib kagutaevas näha paaris üles rühkimas Päikesesüsteemi suurimat planeeti Jupiteri ja omal ajal palju hüpoteese tekitanud Marssi; Jupiter on heledam, Marss punakam. Kella üheksa paiku võib idast silmapiirilt hakata otsima neile järele tulevat Saturni. Jupiteril on hulk kaaslast. Esimene inimene, kes neid nägi, oli Galileo Galilei. Selleks valmistas ta algelise teleskoobi. Tänapäeval võib tavalise binokliga näha nelja kaaslast.

Olen Helmes oma õpilastega kooliteleskoobi abil saanud vaadata Jupiteri nelja kaaslast, Veenuse faase (nagu Kuulgi) ja Saturni

rõngaid. Merkuur tiirleb nii Päikese lähedal, et isegi kogemustega vaatlejal on teda raske leida.

Planeedid on tähistaevas kõige heledamad taevakehad. Kuna nende liikumine oli arusaamatu, kutsuti neid rahvaastronoomias "iseäralisteks tähtedeks". Ainult Veenusel oli hulk nimesid - Õhtu-, Ao-, Eha-, Koidu- ja Hommikutäht - vastavalt sellele, kas Veenus oli nähtav õhtul või hommikul.

Tänaste helmelaste nõrkus ilmaennustuste vastu on pärit vist väga kaugest ajast. Veenuse järgi ennustati siin ilma nii: "Kui Aotäht virvend, siis vanarahvas luutse kuiva ja külma, kui Koidutäht virvend, siis tuleb sadu."

Meie esivanemate suhe Suure Koduga oli palju tihedam kui meil. Aga see polnudki alati nii utilitaarne, nagu esialgu näib. Vanasti öeldi Helmes nii: "Tere, tere, noor kuu, sina vanaks, mina nooreks, sina rauda raskemaks, mina kulda kergemaks."

Mulle tundub, et need on väga vanad sõnad. Nende pärast tuleb meil oma esivanemaid kadestada.

9. VAADELDES RÄNDAVAID PILVI (1980)

Laenasin selle loo pealkirja Oskar Lutsult. Mulle tundub, et see iseloomustab hästi üht inimlikku joont - tundeeksust.

Kadunud **Enn Koemets** armastas omal ajal psühholoogialoenguil rõhutada meie emotsionaalset iga. Tema muigamine aga vihjas sellele, et aastatega inimese tundemaailm paratamatult tuhmub, kaotab vastuvõtlikkuse.

Ometi kirjutas rahvakirjanik oma loomingu lüürilisemad leheküljed siis, kui oli juba üle neljakümne. Mulle tundub, et see osi Oskar Lutsu loomingust (biograafilise teostesarja alguspool) väärib just tundekasvatuse seisukohalt enam tähelepanu.

Vahel kuuleme, kuidas noored inimesed (kõige tundeküllasemas eas!) on armutult läbi peksnud oma kaaslaste või mõne tundmatu vanainimese tänavalt. Teinekord ei osata seletada isegi oma teo motiive. Ju siis on nende noorte meeste tundekasvatusega midagi korrast ära. Veel hullem - maailmas on täheldatud tütarlaste

agressiivsuse tõusu. Kui neid pikajuukselisi "rännakrühmlasi" tulevaste emadena kujutada, kipub pind jalge alt kaduma.

Hiljuti kirjutas üks lugeja Sirbis, et pärast Tammsaaret ja Tuglast on eesti kirjandusest millegipärast kadunud lapsed. Laste maailmaga on seotud nende kirjanike loominguga kõige kaunimad leheküljed. Miks nad siis meie tänapäeva kirjandusest puuduvad? Ja miks lapsed ise kasvavad nii, et paarikümneaastane noor on ratsionaalse maailmakäsituse ja -nägemisega? Seda võib leida kas või äsja ilmunud raamatukesest "Sõna I" (Loomingu Raamatukogu sarjas).

Kuskil olevat kirjutatud, et Islandil olevat suhteliselt kõige rohkem kirjanikke maailmas. Võib-olla on hõredal asustusel ja kokkupuutel loodusega oma osa. Emotsionaalse loovisiku kasvatamiseks näib see üsna vajalik olevat. Meie A. H. Tammsaaregi kasvas üles inimestevaesel Kõrvemaal. Seisin sel suvel Tammsaare väljamäel. See oli suur elamus. Rohkem oleks imestamist siis, kui siit poleks meie suurimat kirjanikku üles kasvanud. Trügame linnadesse, kus oma väheste lastega võõrandume inimesest (paradoks!) ja loodusest.

Samal ajal on tänapäeva keskkoolilõpetanu piltlikult öeldes pool maailma läbi sõitnud. Mida siis talle enam pakkuda? Tegelikult on siin tegemist peene pettusega. Laps ja nooruk saab meil kergesti kätte selle, mille mõistmiseni ei küüni tema küpsus.

Kooliajal üritasin lugeda Halldor Laxnessi "Iseseisvaid inimesi". Tegin seda mitu korda, aga lugejat minust ei saanud, raamat näis igavavõitu. Kui olin juba tööle läinud, võtsin suure islandlase Nobeli preemiaga kroonitud raamatu uuesti kätte ja praegu on minu silmis maailmakirjanduses vähe nii sisukaid teoseid. Selle mõistmiseks on nähtavasti vaja teatud eluküpsust. On vaja, et laps ja noor inimene näeks ja kuuleks kõike õigel ajal. Maailma avastamine käib ju lähemalt kaugemale, mitte vastupidi. Hiljaksjäämist karta ei tarvitse. A. H. Tammsaaregi sai omal ajal kihelkonnakooli ja ülikooli tunduvalt hiljem, kui tema eluaastad seda oleksid lubanud. Seda sügavam oli maailmanägemine.

Vanemad peaksid alati tõsiselt mõtlema, mida oma lastele näidata, kuhu neid viia ja mida neile pakkuda. Kui töötasin Valgas, tõstsid arukad lapsevanemad ühel koosolekul üles küsimuse, miks peavad seitsmenda klassi tüdrukud koolis käima 70-80-rublaste

saabastega (tol ajal tulid moodi pika säärega saapad). Mida siis veel tuleks keskkooli lõpetamisel tütrele jalga osta!

Moe rõõgatu kahju on veel selles, et ta kaotab isikupära, mis annabki inimesele võlu. Noorte inimeste tundeelu lamenumine näib olevat osalt ka moe tecne. Laias maailmas ongi kasutatud moodi selleks, et noorte tähelepanu ühiskonnas esilekerkinud teravatelt probleemidelt kõrvale juhtida.

Omal ajal sõimasid Balti parunid eestlasi tuimadeks ja ükskõikseteks inimloomadeks. Kui otsime eesti kultuuriloost üles tipp-teosed, siis on needki enamikus maa-, metsa- ja kivilõhnalised. Olgu A. H. Tammsaare romaanid, Juhan Liivi luule, Kristjan Raua sõejoonistused, Anton Starkopfi graniitkujud või Mart Saare laulud. Meie rahvalaulust rääkimata. Olen täheldanud, et just nende meeste loomingu mõistmine vajab erilist tundeerkust, mida kõigil alati ei jätku.

Vaatasin tänavusuvisel laulupäeval inimeste nägusid, kui Valga pargis laulis suur koor meie viimase aja laulupidude tipplaulu "Mu isamaa on minu arm". Oli seal ka tuhme nägusid ja silmi. Koduõue- ja kodumaatunne peaks olema kõige alus. Muidu ei püsiks me siin tuulise Läänemere kaldanukil. Ent ikka liigub meie hulgas juurteta inimesi.

Soome kirjanik Väinö Linna on kirjutanud: "... Ja rahvas, kes pole selgete silmadega võimeline nägema oma minevikku, sammub, kae silmadel, vastu oma tulevikule, ... ja nii ei või me ka oma tulevikku võtta vastu, jaanikakrakimp käes." Kui Väinö Linnal ilmus 1959. a. oma rahva vastu aus romaan "Siin Põhjätähe all", oli eelkõige Soome kodanlus see, kes alustas kirjaniku vastu "püha ristisõda".

Peaksime rohkem mõtlema, mida oma lastele kodust kaasa anname. Hoiuraamatu ja mööblikoorma kõrval võiks olla see kas või oskus vaadelda rändavaid pilvi. Või midagi niisugust, millega tulid väljamäelt alla Vargamäe noored. A. H. Tammsaare on kirjutanud: "Siit tahtsid nad kaasa võtta ainult väikesed mälestused: mõne aiaaugu, kus nad mänginud, mõne nisuleiva- või odrakaraskitüki, mõne palgivirna, kus nad hea ja kurja ilmaga õösiti istunud, mõne kevade ja lillelise vainu, mõne kaugelt kuulnud laulu ja nõresokstega kase - seda ainult tahtsid nad mälestusena kaasa võtta, ning seda varandust ei saanud neile keegi keelata, seda varandust ei tundnud teised õieti."

Seda oleks enam kui küllalt. Ja kui jääda veel ausaks iseenda, oma maa ja rahva vastu, siis tasub elada. Elu lõpuni.

10. IKKA TAMMSAAREST MÕELDES (30. JAANUAR 1982)

*"Ainult mitte seda müüti,
seda uhket ja suurt,
siin valusa, leinaliselt valge
pakasetaeva all."*

(Paul-Erik Rummo "Ikka Liivist mõteldes", 1965.)

Täna 104 aastat tagasi sündis pisut pärast südaööd Tammsaare-Põhja talus neljas poeg, kes ristiti Antoniks. Küllap tahtsid vanemad temast põllumeest, kuigi suurte ja eredate silmade pärast olevat Antonile ka koolmeistri või kirikuõpetaja ametit ennustatud. Kummaliselt on 30. jaanuar Tammsaare-Põhja tallu lasteõnne veelgi toonud. Täna 90 aastat tagasi sündisid siin Antoni kaksikvennad Hans ja Paul. Kokku tuli selles peres ilmale 12 last, kellest 10 ka täiskasvanuks said.

Algus oli hoopis kaugemal. Kirjaniku isapoolne liin viib Viljandimaale, kus 18. sajandi keskel oli Vastsemõisa vallas Kolgioja talu asutatud. Kirjaniku isaisa Hans Hansen oli Kolgiojal saunameheks, kuid abielu läbi sai temast Kolgioja peremees. Läänud aasta sügisel möödus aga 140 aastat kirjaniku isa Peeter Hanseni sünnist samas Kolgiojal.

Kirjaniku ema Anna Backhoff, kelle sünnist möödub tuleval suvel 130 aastat, oli elanud Navesti-taguses metsakurus Jüriõue soosauniku tütreana.

Tänavu 110 aastat tagasi jõudsid nad koos Tammsaare väljamäele ja alustasid eluvõitlust. Nüüd puhkavad nad ammugi Järva-Madise vanal surnuaial.

Jõudsin ülemineval suvel esmakordselt Kõrvemaale ja vurasin bussiga üle Tammsaare soosilla. Kirjaniku suurjuubel oli möödas, ehitustele väljamäel oli antud esialgne väljanägemine. Kui kõndisin üles väljamäele, tundsin äkki, et olen siin olnud. Isegi päike paistis tuttavast küljest. Küllap oli kirjaniku meistrisulg seda kõike suurromaani nii sügavalt ja märkamatult toonud, et tegelikkus pisut isegi ehmatas.

See oli imeline pärastlõuna, mil me saime Helme rahvaga Tammsaare väljamäel, taredes ja roigasaedade vahel jalutada, värske heina lõhn sõormeis. Ümberringi kummaliselt tuttavad ja armsad kohad. Läksime Peeter Hanseni kätega chitatud vanast aidast mööda. Selle lahtiste uste kaudu tundsin igaviku lõhnu... "Kogu inimkondki terve oma elu ja hädadega, võitluse ja valudega on pisitillukene täppekene mälestuste kõrval. Pisinatukene lõhna kuskil vanas tuhmunud kirjadega kirstunurgas ja mälestiste mälestus mõnest ammukadunud naisest või mehest, see on inimese elu," kordas Edu Mumm kirjandusõpetajana paljulausunud ridu...

Õhtuks jõudsin Simisalu väljamäele, kus oli elanud Hans Grossthal'i pere. Talu laudamüüride vahele on chitatud hubane puhkekoht. Vaatasin selle lakaluugist Kõrvemaale, sellele kordumatule nurgale Eestimaal. Päike oli loojumas, üle Tammsaare väljamäe valendas Järva-Madise kiriku torn, soost roomas üles valge udu, tuues kaasa kaskede ja maarjaheina lõhnu. Lauksid ritsikad. Võis mõtelda Tammsaarest - kirjanikust ja väljamäest.

Väljamäele olevat nime andnud siin kunagi kasvanud tammed. Nende tüvesid leitud omal ajal rabaäärsest mudast. Hiljem andis väljamägi kirjanikule nime.

"Tõde ja õigust" on nimetatud ka perekonnamaaniks. Mustade rehielamupalkide vahel muldpõrandal sündisid askeldused, mille kirjeldused kosutavad meid praegugi selles tehnikat täistopitud maailmas. On selles elu arengu seletamatu vastuolu? Kui meie esivanemad kõrti lüripides aganaleiba haukasid, kogusid nad kokku raha Aleksandrikooli ja Estonia teatrimaja ehitamiseks. 1938. a. suvel sai kirjanik kirja töömees Andres Pranspillilt New Yorgist, kes ajas rikkal Ameerikamaal "Tõe ja õiguse" avaldamise asju. Pranspill kirjutas: "Tuhat dollarit mingisuguse ideelise otstarbele välja panna ei käi New Yorgi eestlastele üle jõu ja rohkem kui tuhat dollarit joodakse pidudel ühe õhtuga maha. Kuid siin tuntakse joomise vastu tarvidust, kirjanduse vastu aga mitte." ... Nüüd teame, et seda raha ei saadudki kokku.

Tammsaare on selline jümikas, et temataolise hindamisega on alati raskusi olnud. Albu valla aukodaniku tunnistust kirjanikule üle andes oli ühe suurtalu omanik Tammsaarele oma kõnes öelnud, et tänu kodukandi kirjaniku kuulsusele on valla ainelised (!) asjad paremini edenenud, tee on saanud kivikatte jne. 1981. aastal möödus

55 aastat “Tõe ja õiguse” esimese osa esmatrükist. Eestlasi on juba paari inimpõlve jooksul koolides mingil määral Tammsaare vaimus kasvatatud. Ei tea, milliseid jälgi see meisse on jätnud, kuid tundub, et need võiksid hoopis sügavamad olla... Olen mitmel korral kuulnud, kuidas mõne asutuse juhataja kõlava häälega ilusaid lubadusi annab. Mõne kuu pärast selgub, et see oli rahvale ainult puru silma ajamine. Tammsaare pole Andrese ja Pearu vaheline kemplemine, vaid eelkõige vaimsus. Juured mullas, ikka rohkem maa lähedal, kuid pea püsti! Seda vaimsust pole me koolist alati kaasa võtnud.

Tammsaare ei tundnud viimasel viieteistkümnel eluaastal puhkust. Väheseid puhkepäevi kasutas ta tõlkimiseks. See oli nagu elu Tammsaare väljamäel. Ent turule ja sealt tagasi sõitis ta trammiga.

Ei ole vist palju pidada teda rahva südametunnistuseks. Tõelise eesti jonniga saatis ta 30. aastate “vaikiva oleku” perioodil mitu satiirilist teost rahva hulka, rääkimata ulatuslikust publitsistikast... Tasuks selle eest võttis rahvas ka kirjaniku austamise enda kätte. Eelmise aasta hilissuvest sai 45 aastat tagasi, kui Tammsaarele eluajal Albu vallamaja ette ausammas püstitati. Tagasihoidlikkusest piirdus kirjanik vaid telegrammiga neile, “kes tõe ja õiguse pärast kokku tulnud”. Kuna telegrammis puudusid kirjavahemärgid, ei saadudki teada, mida Tammsaare silmas pidas.

Uue aja märk on see, kuidas killuke kirjaniku lapsepõlve üsna ehedal kujul täna neli aastat tagasi Estonia teatri ja mõni päev hiljem Moskva Suure Teatri lavale jõudis. Mõtlen Veljo Tormise kirjutatud kantaati “Hääled Tammsaare karjapõlvest”, kus sekka kõlab helilindilt kirjaniku õe Marta Hanseni esituses “üks kauneimaid näiteid vanast regivärsilisest lüroceepikast” (Leenu Siimiskeri hinnang) - “Nutva tamme” laul:

Miks sina nutad, tammekene?

Sink sale proo...

Selle oli kirjaniku ema Navesti-äärsest põlislaanest Tammsaarele toonud...

Üks mererannast pärit instituudikaaslane ütles mulle kunagi, et tema saavat päris rahulikult magada ainult oma isamajas, kus hallid Läänemere lained aeg-ajalt vastu koduaeda sahmivad. Kõrvemaal on alati saadud kuulata ainult vaikust.

Südataalvised lumehanged roigasaedade taha ja reheväravate alla tükkimas, unkaaugus ainult tuul. See vaikus on andnud rahu, arukust ja tasakaalu. On õnn, et täna 104 aastat tagasi kostis siin jonnakas poisslapsekisa...

11. MAARAHVAST JA REVOLUTSIONIST (1982)

Jüripäeva eel tuli müügile erakordselt huvitav raamat - "Talurahvaliikumine Eestis aastail 1841-1842". Tegemist on Riikliku Ajaloo Keskarhiivi dokumentide kogumikuga. Avaldatud on 78 dokumenti, mis valgustavad toleaegeid olusid just Lõuna-Eestis. Tervelt 14 dokumenti puudutavad Pühajärve sõjaga seotud sündmusi. Tänu Heino Mäele on need sündmused Valgamaa lugejale hästi tuntud. Raamat on aga vajalik igale ajalooõpetajale.

Olgu sissejuhatuseks veel kord peatunud 19. sajandi alguse oludel.

Pärast pärisorjuse kaotamist sattus Liivimaa talupoeg õiguslikult uutesse oludesse. Kui varem olid talu koormised vakuraamatus kindlaks määratud, siis 1829. aastast seati sisse "vabad" rendilepingud, mis andsid mõisnikule õiguse talupoja isegi vanast põlis-talust välja ajada (kui talupoeg ei olnud rendilepinguga nõus või ei suutnud seda täita).

Igapäevases asjaajamises jäi täielikult püsima teoorjuslik majandussüsteem. Rendilepingu ülesütlemise kartusel tuli talupojal kõige paremal külvi- ja koristusajal rohkem mõisapõllul rabada, talumaaga sai tegelda alles hiljem. Sellega kaasnes talude majandusliku olukorra järsk halvenemine.

Tsaarivalitsus tegeles samal ajal mingil määral talupoegade ümberasustamisega uutesse piirkondadesse Lõuna-Venemaal. Kuuldused sellest leidsid sooja vastuvõtu. Algas Läti ja Lõuna-Eesti talupoegade massiline rännak kubermanguvalitsusse Riias, et end ümberasujana kirja panna. Praeguselt Valgamaalt läksid 1841. a. varasuvel kõigepealt Hargla kihelkonna talupojad, siis Karula, Sangaste ja lõpuks 9. augustil Helme mehed.

4. augustil 1841 on kindralkuberner parun Pahlen saatnud sillakohtutele salajase ringkirja, millest loeme: "Kui aga peaks (...) talupoegade hulgas märgatavaks muutuma hullutatud vaim ja selgitamine viljatuks jääma, siis tuleb põikpäisest sõgedusest haaratud talupoegi allutada mõjuvale politseilisele karistamisele vastavalt nende süü astmele ja (...) saata tapiga kubermanguvalitsuse ette edasiseks toimumiseks nendega."

Algabki jaht talupoegadele, nende peksmine, mõnitamine jne. Vaatamata sellele peab kihelkonnakohtunik von Sivers 1. septembril 1841 teatama, et "... suur osa Otepää kihelkonnas paikneva Pühajärve mõisa talupoegadest on haaratud ideest rännata Venemaale..."

Ebainimlikud elu- ja töötingimused panid eesti talupoja tegutsema ja kaigastki haarama. 4. septembril nii Pühajärvel juhtuski. Mõisnikud ja tsaarivalitsus maksid selle eest jõhkralt kätte. Erilise küünilisusega paistis silma Tartu sillakohtuniku L. von Braschi kõne, mille ta pidas 4. detsembril 1841 Pühajärvel talupoegade karistamisel. Muuhulgas ütles ta: "Teie olete maarahvas ja peate maarahvaks jääma..."

Vaevalt oleks see von uskunud oma silmi, kui talle oleks saanud ilmutada sündmusi sadakond aastat hiljem. Ent Pühajärve mehel Hans Tootshonil oleks kindlasti kergem olnud verise seljaga läbi 500 kadalipulöögi sammuda ja hiljem oma naise Anni, pooleaastase Jaani, kolmeaastase Mari, kaheksa-aastase Johani ja üheteistkümnepooleaastase Liisiga Siberi-teed astuda. Ja neljal mehel veel, kes oma perega sama teed pidid käima.

Pisut üle kuu hiljem, 7. jaanuaril 1842, toimub F. R. Faehlmanni tuntud jutuajamine parun G. J. E. Nolckeniga, kelle poega ta arstina just oli külastanud. Von Nolcken ei olnud tavaline mõisnik, temas peegeldus üldse Balti mõisnike ideoloogia.

Paar katket sellest jutuajamisest, mis Faehlmann tagantjärele kirjja pannud.

Esimene

Nolcken: Öelge mulle, mida õieti taotleb teie eesti selts (mõeldud on 1838. a. asutatud Õpetatud Eesti Seltsi) talupojakeele väljakujundamisega? Eks oleks ometi parem, kui see keel jääks täiesti unarusse

ja kaoks täiesti - see oleks kõige arukam soov ja samuti heategev rahvale. Neid peaks parem sakslasteks tegema.

Teine

Faehlmann: Eesti talupoeg on maailmas kõige vähenõudlikum inimene, kes täiesti rahul on, kui tal oma raske töö eest vaid igapäevast leiba on, aga seda tal ei ole. Tema põllud seisid tühjad ja ta läheb vastu hirmsale kevadele ja suvele (1840. ja 1841. a. oli olnud ikaldus).

Nolcken: Mispärast ei harinud lojused (originaalis die Bestien) oma põldusid paremini?

Ring on sulgunud, võiks veel lisada, et 13. jaanuari hommikul sai Faehlmann kirja kindralkuberner Pahlenilt, kes oli Tartust läbisõidul. Faehlmann kutsuti tema juurde vestlusele. Nähtavasti oli parun Nolcken jõudnud maarahvast põlvnenud Faehlmanni avameelsest vestlusest Pahlenile närusel viisil ette kanda. Oli vist Faehlmanni õnn, et Palmsest pärit parun oli suhteliselt vabameelsete vaadetega vestlusega asi piirduski.

Seoses seisuslike vahedega meenub üks juhtum, mille pealt nägijaks oli minu kadunud isa. Kirjeldatud sündmustest toimus see tubli kaheksakümmend aastat hiljem, pärast 1920. aasta maareformi.

Metskonda, kus isa töötas, oli sõitnud selle kandi endine mõisnik, kes siis elas oma majas Tartus. Temaga koos oli poeg. Linnamaja vajas kütust, seda tuldigi hankima.

Läbi lahtise akna oli isa kuulnud, kuidas endine mõisnik oli metskonnamaja trepil oma võsule öelnud: "See kõik oli omal ajal meie oma." Kui talle oli puude saamise koht kätte näidatud, keeldunud endine mõisnik kategooriliselt - oma metsast ei osta. Kuna eesti jonn lähemalt ei lubanud anda, tuli puud hiljem mitukümmend kilomeetrit kaugemalt vedada. See läks maksma kena summa, aga mis maksab põhimõtete juures raha...

12. MINU RAHVAST

(1983)

1982. aasta tuled põlesid viimaseid tunde... Oli see üks rikas aastaring, kust ei puudunud puhastav-valusad leegidki...

Kui augusti keskel ühel varahommikul polaarjoonel teisel pool Uuraleid seisin ja Jäämere külma hinguse varjuks jopehõlmu koomale kiskusin, lipsas mõte korraks ka koju, Helmesse. Sel kellaajal oli siin suvelõpuöö täies jõus. Alles kolme-nelja tunni pärast heliseb äratuskell. Inimeste ja maade mõistmiseks tuleb kodust aeg-ajalt lahkuda.

Mäletan, et ühel päeval jäin üksi suitsulõhnase püstkoja kolde ette. Kõik olid mingil põhjusel välja kiirustanud. Püstkotta kuuldus vaid põhjapõdrakarja kohinat ja tundra tühermaal seletamatult kõlavaid neenetsikeelseid hõikeid. Tuul unnatas kojatipu ritvades, lehisejupid olid koldes kustumas ja korraga tundsin, et mõistan imeselt neid pealtnäha kinniseid inimesi, nende elulaadi, nende tööd ja vaeva, igatsen nende lihtsaid rõõme. Paariminutilise hetke tabamiseks tuli sõita maha hulk maad tundrajärvede vahele, kus kollendasid murakad ja terendasid sinised kaugused...

Enne seda olin nädalapäevad tormlevas maailmalinnas Moskvas ringi traavinud. Ühel pühapäeval olin oma Moskva-tuttava seltsis kõndinud jalad villi moodsa olümpiaküla keskel, Vana-Moskva possaadide kandis, mõtisklenud Andrei Rubljovi (umbes 1370-1430) muuseumis vanavene kunsti imetledes. Vaadanud üle Taganka teatri uue maja chituse, lükkas mu tuttav mind ootamatult kõnniteelt ühte keldrikorruse koridori, kust pääses pisikesse kohvikusse. Selle olid oma kätega rajanud Taganka teatri varalahkunud legendaarse näitleja Vladimir Võssotski mälestuseks tema lähedasemad sõbrad. Jõime imelist kohvi, krõmpsutasime mandleid ja kuulasime lindilt Vladimir Võssotski laule. Vaikse häälega seletas Moskva-tuttav mulle nende laulude paljukihiulist sisu. Korraga oli mulle selge üks lihtne asi - me tahame heal juhul mõnetuhandelise sõnavaraga mõista tervet suurt vene rahvast, tema hinge ja püüdlusi. See on asjatu lootus.

Siis olin ma oma lastega Tartus. Ülikooli valgete sammaste ümber olid veel värvilised linnid, mängis puhkpilliorkester. Orkestri lahkudes astusin sisse peahoone lahtisest uksest, Jaan kui vanem ei

sõandanud aupaklikkusest järgneda. Viieaastane Triin laskis mul aga käest lahti ja jooksis padinal mööda treppi teisele korrusele. Kõlava häälega hüüdis ta üle valge koridori: "Isa, tead kui kipa, mulle meeldib siin!" Heatahtlikult muigavate inimeste vahelt läksin oma tütar püüdma...

Kõndisime päikesekumas sügiskuldsel Toomemäel. Käisime korrastatud Toomkiriku varemeis (Triinule siin ei meeldinud), astusime sisse vanasse tähetorni (Jaan oli siin esimene) ja uurisime ülikooli zooloogia ja geoloogia muuseumi väljapanekuid (kust lapsed sai kavaldamisega välja meelitada). See oli 350-aastase ülikooli viimane juubelipäev...

Ülikooli auväärne õppejõud, Tartu aukodanik **Paul Ariste**, on öelnud, et kõige ilusam keel maailmas on emakeel. Sügisel, kui Hüpassaare soodest pärit Mart Saare juubelikontserdil Suures Teatris mahlakas bass Jevgeni Nesterenko kolm laulu heas cesti keeles ette kandis ja marulise aplausiga üht kordama pidi, meenusid need sõnad taas. Meie rahvas võttis Nesterenko vastu suure kunstnikuna, aga veel rohkem suure inimesena.

Kevadel olin Valgamaa ajalooõpetajatega Muhu- ja Saaremaal. Helmes pandi kartuleid ja rohetasid metsad. Saaremaa oli veel päris raagus. Muhus lõõtsus vinge tuul Koguva kiviaedade vahel ja Väikese väina laineil kiikusid luiged. Saaremaa on hoopis midagi muud kui Valgamaa, aga ta on üks seletamatult kodune paik. Ja kosutav paik. Seda tundsin eelkõige Juhan Saare kodus. Kesktelevisiooni võttegrupp Moskvast hakkas just lahkuma, kui meie sinna jõudsime. See mees on oma eluajal kogunud kokku tohutu vanavara ja umbes 12000 raamatut, millest paljud on haruldased. Mahtusin ukse vahelt piiluma, kui ta mängis hingestatult üht suupilli oma rikkalikust pillikogust. Oma aja kitsais oludes oli Juhan Saar vaid paar talve saanud koolis käia, aga milline vaimsus, elurõõm ja teokus! Tema laulev saaremurdene jutt oli omaette kingitus.

Kui ütlen, et ma seda vana saarlast ning oma rahvast austan ja armastan, siis pole ma suutnud midagi ära öelda. See on lihtsalt minu rahvas - vahel naljahimuline, vahel töödrügav, vahel isepäine. Minu rahvas minu maal, kes aastavahetusel koguneb jälle tulede ümber. Ja nii igavesti...

13. ESIMESELT KEELEPÄEVALT HELMES (1985)

Akadeemik Paul Ariste on mitmel puhul väitnud, et kõige ilusam keel maailmas on iga rahva oma emakeel. Selle mõtte all mööduski hiljuti Helme Kutsekeskkooli keelepäev, mis valmistati ette Emakeele Seltsi ja kooli koostöös. Olles Emakeele Seltsi 107. keelepäev, oli ta samal ajal esimene keelepäev Eesti kutsekeskkoolis üldse. Seni on keelepäevad põhiliselt toimunud üldhariduskoolides.

Helme Kutsekeskkooli keelepäeva idee hakkas idanema tänavu kevadel Tõrva keskkooli 2. keelepäeval, millest meie kooli paari-kümmeliikmeline esindus külalisena osa võttis.

Keelepäev algas Helme kalmistul, kuhu sõitsid kõik esinejad ja külalised, et asetada sügislilled siitkandi tuntud murdeluuletaja ja koolmeistri **Hendrik Adamsoni** (1891-1946) kalmule. Tema sünnikohast toodud maakivi kõrval süüdati küünlad ja 3. kursuse õpilane Kaja Paide luges Hendrik Adamsoni luuletuse "Luigelaul". Professor Eduard Laugaste ütles omapoolsed meenutussõnad.

Kooli aulas avas keelepäeva Emakeele Seltsi teadussekretär Heino Ahven, kes on üks Helme Kutsekeskkooli keelepäevade idee autoreid ja aktiivseid kaasaitajaid.

2. ja 3. kursuse õpilased andsid lühikese, aga sisuka ülevaate Hendrik Adamsoni elust ning loomingust. Õpilaste juhendaja oli pensionär, kooli endine emakeeleõpetaja **Edu Mumm**. Heites pilgu Helme rikkasse kultuuriloosse, peatus Eduard Laugaste pikemalt Koorküla omaaegse koolmeistri **Karl Ruudi** (1862-1929) rahvavalgustuslikul tegevusel. Eduard Laugaste enda sünni- ja kodukoht on Helme lähedal Karjatnurmel.

2. kursuse õpilased Andrus Jegorov, Marek Laanmäe ja Andres Viinapuu, kelle kodukoht siinsamas, olid otsinud "Vanasõnaramatust" (Tallinn, 1984) välja Helmes üleskirjutatud murdekeelsed vanasõnad ja tutvustasid neid ning nende kasutamist keelepäevast osavõtjatele.

Toomas Pulst 2. kursuselt oli teinud kokkuvõtte Helme Kutsekeskkooli poiste eesnimedest. Selgus, et 464 poisi hulgas oli möödunud õppeaastal koolis 26 Aivarit, 18 Urmast ja 14 Matit.

Huvipakkuv oli ka võrdlus Tõrva keskkooli poiste eesnimedega, milleks kasutati naaberkooli sellekohast uurimust.

Kõigi õpilasettekannete juhendaja oli õpetaja **Liidi Pajumägi**.

Allakirjutanu peatus neenetsitel kui eestlaste kaugetel keelesugulastel. Slaidide vahendusel anti lühike ülevaade tundraneenetsite elust, millega oli võimalus tutvuda reisil Jamali Neenetsi autonoomse ringkonna ajalehe Narjana Ngrem (Punane Põhjamaa) külalisena mõni aasta tagasi.

Tõrva keskkooli vilistlane Eduard Vääri kutsus õpilasi üles enam aega keelte õppimisele pühendama. Keeled loovad maailmaga suhtlemiseks hoopis avaramad võimalused. Seepärast oli ka ootuspärane esinejale esitatud küsimus - mitmes keeles võib professor ise suhelda?

Kui kooli direktor **Toivo Põldma** lõpuks küsis, kas traktorist või loomakasvataja peab hästi oma emakeelt tundma, siis vastas üle 200 õpilase üksmeelse jaa-ga. Nähtavasti oli keelepäev neid keele kui suhtlemisvahendi üle sügavamalt mõtlema pannud.

Ettekannete vahel mängis helmelane, endine Valga ja praegune Tõrva lastemuusikakooli õpilane Jaan Leppik klaveril eesti rahva- viise.

Külalisesinejatele Heino Ahvenale, Eduard Laugastele ja Eduard Väärile anti kooli kunstiringi õpilaste poolt valmistatud mälestus- esemed. Emakeele Selts omalt poolt andis kirjandusteoseid ning tavakohaselt ka puulusikad õpilasesinejatele ja nende juhendajatele.

Valga rajooni haridusosakonna inspektor Vally Tamm tõi külalisena keelepäevale tervitusi ja sügisese roosiõie igale esinejale.

Et Emakeele Seltsi rahvas hindas keelepäeva igati kordaläinuks, siis julgeme öelda sõnad - kohtumiseni järgmisel Helme Kutsekeskkooli keelepäeval!

14. MINU KALLID POISID!

(1982)

(Avalik kiri oma õpilastele)

HOMME SAATE te Helme Kutsekeskkooli lõpudiplomi. Olen sel ajal Helmest kaugel ja saan teie poole pöörduda vaid kirja teel. See kiri on õppegrupile TR-33, kus enamikus on Valgamaa poisid.

On teil meeles meie viimane tund? Ma olin hiljuti saanud uue plaadi Vanemuise näitleja Tõnu Tepandi lauludega. Nende erakordselt inimlik kude vaimustas mind nii, et tahtsin neid ka teile kuuldavaks teha. Tänaegi meenutan neid laule...

Rehkendasin kokku, et kolme aasta jooksul andsin teile ligi 400 tundi, mille sisse mahtus neli õppeainet - joonestamine, ajalugu, astronoomia ja ühiskonnaõpetus. Ma pole oma koolmeistriaastate jooksul ühegi klassiga nii palju koos töötanud.

Mõni aasta tagasi (teie ei õppinud siis veel Helmes) korraldasin viimasel kursusel küsitluse, millest selgus, et mind peeti koolis üheks kurjemaks õpetajaks. Tõlplust kohates võin ma tunnis kaardikepi tõepoolest rahumeeli vastu lauda pilbasteks virutada...

Nii elus kui koolmeistritöös on mind veedelnud lihtsus. Kes hilines tundi, seda ma sinna enam ei lasknud; kel puudusid töövahendid, see seisis terve tunni püsti (ta ei saa ju töötada!); kelle vihikul puudus ümbrispaber, selle tööd ma vastu ei võtnud ja esimesel kursusel oli iga tunni lõpul lisaks veel väike kontrolltöö ka. Te mõistsite üsna pea, et seda mängu tasub kaasa teha. Meie vahel kadusid kõik arusaamatused, järele jäi vaid õppetöö. Minu jaoks polnud see lihtne, sest tean nagu teiegi, kui hirmsad on igav õpetaja ja igav tund. Mind ei huvitanud ühiskonnaõpetuse õpetamisel see, et te eksamil laulaksite tuntud tõdedest. Tahtsin, et te mõistaksite ühiskonna ja elu keerukust ja oleksite valmis seda paremaks muutma.

Aja kasutamisest rääkisime ka. Kunagi soovitasin näiteks kohtumisaega määrata mitte umbes poole kaheksaks, vaid 19.27-ks ja tulla täpselt. Kui poolteist minutit enne eksamit ukse taha vaatasin, polnud seal kedagi. Täpselt kell üheksa olite aga kohal. Kõrvalised inimesed ei teadnud sellest midagi, see oli meievaheline asi.

Ja ikkagi oli tore, et üheksa õpilast teie grupist sai ühiskonnaõpetuse eksamil viie ning kolmedki olid kobedad. Tegin selle kindlaks lisaküsimustega. See kinnitas veel kord teie töökat vaimu. Teised kolm gruppi ajasid selle viite arvu kolme peale kokku.

LÕUNA-EESTI NOORED MEHEDE VANAS VANEMATE KODUS... Teie kodu on enamasti siinsamas Valgamaal Helme ümbruses. Enamik teist käiski iga päev kodust koolis. See polnudki vast paha, ega Helme kooli ühiselamud eriti õppimislambesed kohad ole. Ja kui te homme ise õnnelikud olete, siis ärge unustage kas või mõttes tänada oma vanemaid. Paljudel vanemal on omakorda põhjust uhked olla, sest hulk väga toredaid poisse asub tööle Valgamaa põldudel.

Mart TAKLAI siitsamast Tõrva külje alt on selline poiss, kellest tuleks pikemalt rääkida. Kolm aastat on ta õppinud põhiliselt viitele, võitnud mitmeid aineolümpiaade. Eesti koondvõistkonna liikmena kelgutamises võttis ta sel talvel osa Liidu rahvaste talispartakiaadist Krasnojarskis. See huviala on teda tahtmatult ka õppetööst eemale kiskunud. Meister **Jaan Laas**, lihtne ja sirge olekuga mees, kes on teiega parasjagu ka vaeva näinud, ütles mulle, et sai Mardile alles märtsis head uut aastat soovida. Enne seda olid treeninglaagrid ja võistlused. Ometigi on minugi ainete eksameil Mardi vastused olnud säravaimate hulgast.

Kõige kiuste on Mart jäänud erakordselt lihtsaks ja tagasihoidlikuks poisiks. See annab talle erilise võlu. Ometi nõuab tema spordiala suurt mehisust. Hoian pöialt, et Sa saaksid homme diplomi kiitusega.

Tõrva poiss Jaanus VIKS on samast puust. Pealtnäha tagasihoidlik ja vaikne, ent hea õppiija ja tõsine töömees.

Heiki LEPIK on väliseltki maameheliku olekuga. Esimese kursuse keskpärasest poisist sai kolme aastaga grupi üks parimaid õpilasi. Töömees ja spordimees. Tänavu võitis ta kutseharidussüsteemi vabariiklikud künnivõistlused roomiktraktoril. Õpetajate toas käis ringi jutt, et pärast seda pakutud Heikile veel üht meeldivat võistlusvõimalust, kuid tema keeldunud järsult - on vaja eksameiks õppida. Rohkem pole vaja lisadagi.

SEE, MIS SA NAERATADES KINKISID, VÕIB KUNAGI OTSA SAADA, AGA NAERATUS JÄÄB...

Teie juurde oli hea tundi tulla, olite alati heatujulised. Kui vahetunnis oligi keegi saanud mu tuju rikkuda, siis piisas ühest pilgust Tõnule ja meeleolu läks heaks. Harva kohtab nii sooja naeratust nagu temal ja see oli tal alati varuks. Selliseid inimesi on maailma vaja. Karjatnurme lähedalt pärit Tõnu KÜRSA oli ka hea õppija ja korralik töömees.

Teil oli terve hulk mõnusaid poisse - Valdur VAHTRE Jõgevarest, Kalle ENGELBRECHT Tõrvast, Andrus POHLOV ja Vahur VISTER Alalt, Mati KALLAS Valgast ja mitmeid teisi.

Tartumaa poisid Ahto AVI ja Olav PIHALPUU olid peale korraliku õppimise veel kunstiringis. Kolm aastat tagusime vaske ja alumiiniumi, põletasime puitu. Siit tuli ühiseid tunde veelgi juurde. Nii on teist kõigist kuramuse kahju lahkuda, kuid pole parata - teid ootab töö...

KODUS PUNASTE PIHLADE ALL.

KODUST JA OMA RAHVAST rääkisime tundides omajagu. Ja jäime vist ühisele seisukohale. Tähtis on tunda end elu peremehena ja olla eelkõige aus inimene. Heast erialatundmisest on vähe. Teie õpetaja **Endel Sildoja** toob taolisel puhul näiteks hea piimaanniga lehma, kes siis, kui ämber täis, selle jalaga ümber lööb. Te olete maapoisi ja teate, et selliseid lehma on tõepoolest olemas. Nendega on igavene rist.

Meie viimases tunnis meeldis teile kõige rohkem see, kuidas Tõnu Tepandi laulis kirja kodukandist. See laul ja meie tund said otsa... SELLEGA MA SIIS LÕPETAN. SOOVIN TEILE KÕIKE HEAD, MINGU TEIL IKKA HÄSTI JA OLGE IKKA... JA ALATI... ÕNNELIKUD.

Teie õpetaja
Peep LEPPIK

Oma õpetajatee esimesel, emotsionaalsel etapil, ei olnud mulle niivõrd tähendusrikas ja tähtis pedagoogilis-psühholoogiline külg (seda ei saanudki olla), vaid kunsti ja disaini õppinud inimesena – oma ümbruse organiseerimine. See haaras ruumide kujundamist ja värvust ning tehnovahendite otstarbekat ja funktsionaalset paigutamist klassides (vt. fotod 1 ja 2). Selles töös aitasid mind erakordselt

kunsti- ja tööõpetuse õpetaja oskused – enamus tuli teha oma kätega. See algas juba Valgas, kuid saavutas kõrgpunkti Helmes – kulutasin selleks suure osa nädalavahetustest ja mitmeid kuid suvepuhkustest. Ainult mõtestatult tööd tehes loome enda ümber midagi...

15. ÕPPEKABINETTIDE RAJAMISEST (1981)

Koolides on tuhandeid endisi klassiruumi, mis on viimasel aastakümnel endale kabinetisildi külge saanud. Sellega on enamasti kaasnenud ulatuslik töö vastava õppekabineti sisustamisel.

Kuid tutvumisel isegi väikese osaga neist ilmneb, et kabinettides olevad tehnilised õppevahendid (grafoprojektor, diaprojektor, magnetofon, grammofon jt.) ei ole alati statsionaarselt paigaldatud. Nende kasutamiseks tunnis peab õpetaja vastava vahendi mõnest kapist välja tõstma või toitejuhtmeid vedama. See on omajagu aeganõudev ja eks kulu vastav vahendki niimoodi kiiremini. Sageli ei hakka õpetaja ühe-kahe hea slaidi näitamiseks diaprojektorit kapist välja võtma, sest sekeldusi on liialt. Vaevaliselt koguneb sellises kabinetis tehnilistele vahenditele ka tarkvara.

Seitse aastat tagasi, kui olime üle elanud vastloodud kutsekeskkooli esimese aasta raskused, alustasime üldainete kabinettide rajamist. Selle ettevalmistamiseks tutvusime koolidega, kus kabinettides oli midagi vaadata. Käisime oma õpetajatega isegi lõunanaabrite juures Lätis. Tutvusime siis kättesaadavate juhendite ja nõuetega õppekabinettidele.

Nähtu-kuuldu põhjal hakkasime ise nuputama. Töötasime välja üldised nõuded, millest püüdsime kõigi kabinettide väljaehitamisel ja sisustamisel kinni pidada:

- kabineti sisustus olgu lihtne ja otstarbekas. Õpilase vaatevälja ei tohiks tunni ajal sattuda midagi, mis tema tähelepanu üleliia köidaks;
- maakoolina pidasime õigeks, et kabineti kujundamisel kasutataks põhiliselt looduslikku materjali (puit). Jälgisime seejuures esteetilisuse nõuet;

- erinevaid kabinette pidi läbima ühine kujunduselement – foto-suurendused;
- tehnilised vahendid pidid olema paigutatud väga käepäraselt. V. Parksepp ja U. Pilvre on rõhutanud, et tehniliste vahendite igakülge kasutamisega kaasneb mitmesuguste abioperatsioonide arvu kasv. Kui filmivaatamine kestab 30 sek., ettevalmistus ja üleminekud aga 3–4 min., siis ei saa sellist tehniliste vahendite kasutamist otstarbekaks pidada. Kõik vahendid peavad olema käepärast;
- tehniliste vahendite paigutus, stendid, jaotusmaterjalide pani-paigad jne. pidid olema võimalikult universaalsed, et üht põhimõtet rakendada enamikus kabinettidest;
- ainekabinette kujundades ja välja ehitades pidasime silmas kauge-maid eesmärgi. Puuduvate tehniliste vahendite tarvis jätsime vastavad kohad;
- oma töös lähtusime olemasolevast klassimööblist. Lisakulutusi spetsiaalmööblile me ei teinud;
- töid üritasime teha enam-vähem korraga kõigis kabinettides. Selle tulemusena oli kogu õpetajaskond huviga asja juures;
- pidasime silmas koolihügieeni nõudeid.

Koolil olid head materiaalsed võimalused tehniliste* vahendite hankimiseks, kuid nende paigutamine statsionaarselt ja kabinettide üldkujundamine tuli teha põhiliselt õpetajatel endil. Kuna enamik üldainete õpetajaist koolis on naised, siis näis ülesanne üsna raske. Töös selgus, et asi nii hull ei olegi.

Olles sel ajal üldainete õppealajuhataja, töötasin välja lahendused tehniliste vahendite paigutamiseks, koos õpetajatega kabinettide üldkujunduse. Füüsika- ja keemiaõpetajad olid lahtiste kätega mehed, üks naismatemaatik fotograafiahuviline. Tema valmistas kõigile kabinettidele negatiivid fotosuurendusteks, mis tehti meile teeninduskombinaadis. Eesti keele ja kirjanduse õpetaja paljundas ja kasvas kabinettide jaoks lilli.

Ühiskondlikult kasuliku töö korras tegid kabinettide rajamisel suure töö ära õpilased. Nii kujunes välja nende suhtumine kabinettide varasse. Õpetajate ja õpilaste koostöö on ju erilise kõlbelise väärtusega, mida on eriti rõhutanud kas või V. Suhhomliniski.

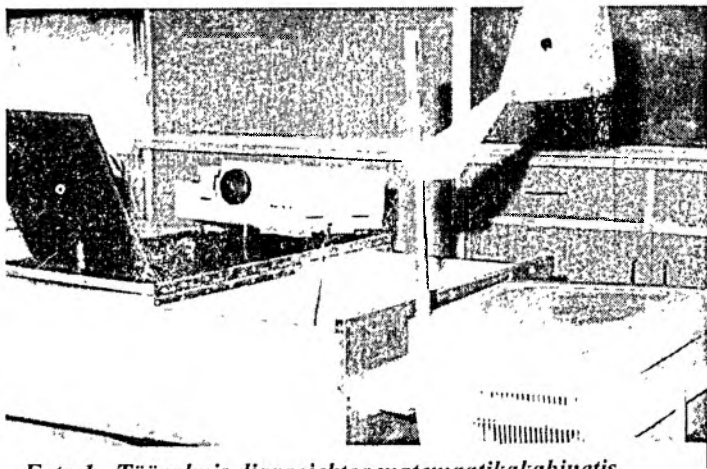


Foto 1. Töövalmis diaprotektor matemaatikakabinetis.

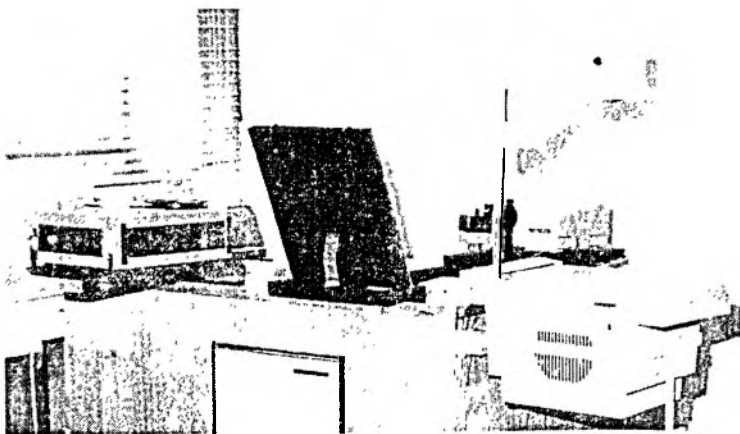


Foto 2. Lihtsad tehnovahendid saksa keele kabinetis.

Kes midagi oskas, see aitas ka naabrit. Kabinettide väljaehitamisel oli meesõpetajate (kokku 3) osa muidugi suurem. Sisustamisel ja abitöödel (värvimine, liimimine, lakkimine jne.) löid kaasa kõik naisõpetajad. Kogu töö tegime ühiskondlikus korras.

Õppekabinettide rajamisel on tähtis vastastikune usaldus ja allumine ühtsetele huvidele. Kui iga kabinetijuhataja sooviks endale

originaalset ja individuaalset lahendust, siis ei tule ühisest tööst midagi välja. Tööviljakus langeks. Hiljem tekiks raskusi kabinetide kasutamisel. Koolitöös tuleb ette olukordi, kus õpetaja peab andma tunni võõras kabinetis. Tehniliste vahendite võõras süsteem muudaks ta seal kohe ebakindlaks.

Arvasime, et üksteisest kujunduse poolest liialt erinevad kabinetid võivad tunnis õpilaste tähelepanu ära tõmmata põhiliselt tegevuselt - aktiivselt mõttetegevuselt seoses läbitava teemaga. Tehniliste vahendite töökorda viimine peaks tunnis toimuma märkamatuks. Võib kohata kabinetti, kus see moodustab omaette demonstratsiooni, kallutades kogu klassi tähelepanu põhilisest kõrvale. Ü. Pilvre ja H. Rooksi koostatud õpilastele antava info mudeli järgi kuuluks see juhusliku "müra" alla.

Tehniliste vahendite paigaldamise lihtsus on hädavajalik eriti naisõpetajate puhul. Kui see nii on, kasutavad nad vahendeid meelsasti ja otsivad võimalusi nende rakendamise laiendamiseks. Selline on meie kogemus.

Sisenenud meie kabinetti, ei näe me ühtki tehnilist vahendit peale grafoprojektori optilise osa ja televiisori. Kõik need on peidetud laudadesse ja õpetaja avab need alles kasutamisel. Nii on toimitud kõigi diaprojektorite, grammofoonide ja magnetofonidega. Vastava seadme töökorda viimiseks kulub õpetajal 4-5 sek. - peame seda tunni kasutamise seisukohalt küllaltki ökonoomseks (vt. foto 1).

Õpetaja töölauaks on meil enamasti tavaline kahepoolega kirjutuslaud.

Diaprojektorid avanevad laudadele. Laua paremal või vasakul pool on plaat ristkülikukujuliselt 2 osaks läbi lõigatud (tehniliselt pole see keeruline). Ühe osa alumisse külge on kinnitatud diaprojektor, teise osa alumisse külge kaldpeegel. Mõlemad osad on latthingede abil lauaplaadi külge kinnitatud. Käepideme abil pöörame plaati diaprojektoriga 180 kraadi tahvli poole, peegliga plaadi osa aga 180 kraadi klassi poole. Vahend ongi töökorras. Pildi projitseerimine toimub kaldekraanile tahvli kohal. Elektrivool on toodud õpetaja lauda. Selle töö tegi meil koolis ära kvalifitseeritud elektrik, sest siin tuleb jälgida rangeid ohutuseeskirju.

Grammofon on vajalik eelkõige keelekabinettides. Kahest teineteise kohal olevast lauasahtlist on tehtud üks sahtel, kuhu "Akkord"-tüüpi grammofon parajasti sisse mahub. Õpetaja tõmbab

sahtli välja ja käivitab grammofoni. Kõlarid on paigutatud laua esikülge. Selleks on sinna lõigatud vastav ava, millesse need kinnitataksegi (vt. foto 2).

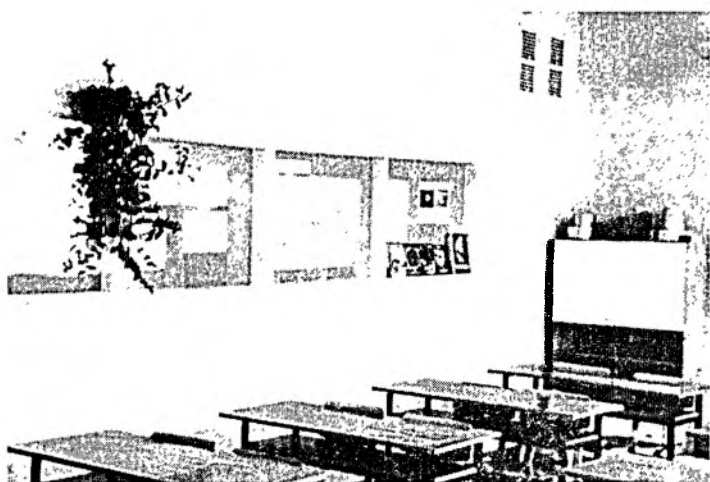


Foto 3. Vitriinid kabineti külgselinal.

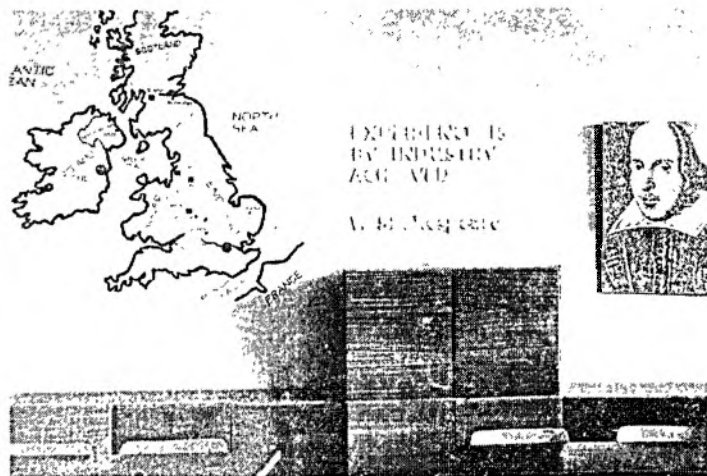


Foto 4. Inglise keele kabineti tagasein.

Magnetofone on paigaldatud kabinettidesse kahel viisil:

- sahtliga lauast väljatõmmatavana nagu grammfoni puhulgi;
- väljasaetud plaadi alusküljele paigutatuna nagu diaprospektori puhulgi.

Magnetofon pööratakse plaadiga lauale.

Grafoprospektorid paigaldasime algul lauasse. Selleks tuli lauaplaadi sisse lõigata vastava suurusega ava. Viimasel ajal oleme grafoprospektorid kinnitanud laua küljele. Sellega hoiame laual ruumi kokku ja paigutaminegi on lihtsam. Vastavalt grafoprospektori mõõtmetele valmistatakse raam, mis on kokku keevitatud. Raamiks võib kasutada lehtterast laiusega 25 mm. Selle ühte külge puuritakse kaks kuni kolm ava, kust pannakse läbi poldid, millega raam kinnitatakse laua küljele vajalikule kõrgusele. Raami sisse asetataksegi grafoprospektor. Seal seisab ta pidevalt. Õpetajal tuleb istuda vaid grafoprospektori taha ja töötada. Kujutise projitseerimine toimub enamasti lahtitõmmatavale kaldekraanile, neid on praegu piisavalt saada. Pimendamist vajab vaid klassi esiaken.

Televisoor on meil vähestes kabinettides. Need oleme paigaldanud kahel viisil:

- kui klassi ees on spetsiaalne kapp või riiul, siis sellele;
- metallkarkassi abil kabineti esiseinale tahvli kõrval.

Kõigis kabinettides ehitasime klassi ette kõrgema osa. Juurdeehitises tegid seda ehitajad. See muudab õpetaja kogu klassile paremini nähtavaks, õpilased talle samuti. Õpetaja saab tunni ajal istuda, sest tehnilisi vahendeidki võib ta kasutada istudes. Tema tervise seisukohalt ei ole see sugugi tähtsusetu.

Mulle tundub, et meie kõrgkoolid peaksid mõne tunni ulatuses tulevastele õpetajatele ka õppekabineti kujundamisest eelteadmisi andma. Olen näinud sisukaid kabinette, mille üldilme rikub ära stendide, vitriinide, fotode jne. paigutus. Kui need on kuhjatud erinevale kõrgusele, siis nimetan seda "närviliseks" kabinetikujunduseks.

On lihtne reegel, mille järgi kõik see, mis on mõeldud vaatamiseks, peaks asuma vaataja silmade kõrgusel. Klassis väljapandu peaks minema ühtlase "kangana" mööda külge- ja tagaseina. Lae alla, akende vahele ja esiseina (kus on ekraanid jne.), midagi riputada ei maksaks. Nooremates klassides on see "kangas" madalamal, vanemates kõrgemal.

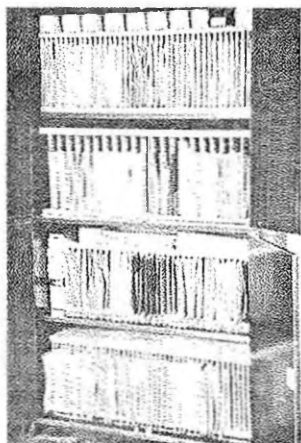


*Foto 5. Jaotusmaterjal
ja slaidikomplektid
vene keele kabinetis.*

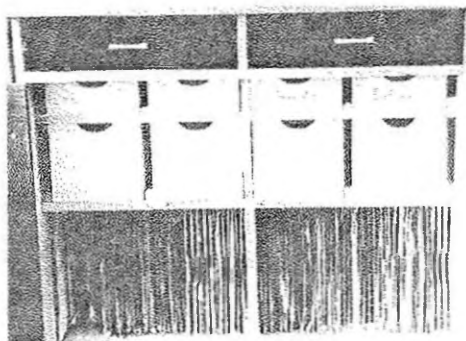


*Foto 6. Didaktiline jaotusmaterjal ja
heliplaadid kirjanduskabinetis.*

Lõime oma töökojas laudadest kokku vitriinid, värvisime need vesiemulsioonvärvidega. Võrreldes tavalise standiga on vitriin parem, kuna väljapandud materjalid on klaasi taga, nad ei määrdu ja vitriini saab välja panna ka esemeid ning näidiseid. Vastavalt kabineti suurusele saime külge seinale panna 1-2 vitriini (vt. foto 3).

Igas kabinetis on meil mõni mõttetera või loosung, mis on seotud vastava ainega. Need on välja lõigatud valgest penoplastist ja liimitud laudsepakuümliimiga otse seinale (kui sein ei ole valge). Paigutatud on need taga- või külge seinale (vt. foto 4).

Kui seisab ees kabineti seinte värvimine, ei tohiks fantaasiale väga suurt voli anda. Lähtuda tuleks VÕT-i vastavatest soovitustest. Lõunapoolsed klassid värvida jahedamates toonides (näit. helehall) ja põhjapoolsed soojemates (näiteks heleoker).

Kui olime mõned aastad rassinud, olid tehnilised vahendid üldainekabinettidesse paigaldatud ja kabinetid kujundatud. Päevakorrale kerkis sisuline töö, see on omaette teema.

Peab rõhutama, et ainekabinettidele üleminek koolides jõudis teooriast ette. Meil puuduvad põhjalikumad uurimused tehniliste vahendite kasutamise efektiivsusest, didaktika ei anna praktikutele küllaldaselt juhtnööre. Seetõttu on tehniliste vahendite kasutamise

metoodikagi vajalikul määral välja töötamata. Praktikud (H. Kelder) on märkinud ka negatiivseid jooni, mida ainekabinetid kooliellu töid.

Tehniliste õppevahendite psühholoogilisi aluseid on uurinud A. Leinbock, kes on kirjutanud, et ühe meeleorgani tundlikkus tõuseb, kui stimuleerida (lühiajaliselt) teist.

U. Pilvre ja H. Rooks on seisukohal, et tehniliste vahendite mitmekülgne kasutamine tundides tõstab ka õpetaja autoriteeti, mis omakorda on eelduseks õppeprotsessi ladusamale kulgemisele. Praktikuna pean sellega täiesti nõustuma. Tehniliste vahendite kasutamine tunnis ei tohiks olla siiski omaette eesmärk. Oma praktikast tooksin välja veel järgmised tähelepanekud:

- tehniliste vahendite statsionaarne paigaldamine tõi kaasa nende kasutamise järsu suurenemise. See omakorda mitmekesistas ainemetoodikat ja pani õpetajaid tunduvalt rohkem metoodikaküsimuste üle mõtlema;
- tehniliste vahendite kasutamine mitmekesistas õppeprotsessi ka õpilaste seisukohalt. A. Leinbock on kirjutanud, et õpilased hindavad kõrgemalt koole, kus kasutatakse tehnilisi vahendeid, ja õpetajaid, kes neid kasutavad;
- tehniliste vahendite statsionaarne paigaldamine tõi kaasa õpetaja palju suurema huvi toitematerjali hankimiseks, valmistamiseks ja süstematiseerimiseks (vt. fotod 5 ja 6);
- tehnilised vahendid aitavad õpetajal oma aine vastu huvi tõsta, sest vastavad vahendid võimaldavad aine spetsiifikat palju paremini välja tuua;
- pean väga tähtsaks, et õppekabinettide väljaehitamisel kujunes ja tugevnes meie üldainete õpetajate noor kollektiiv.

Aastaga paranes koolis ka õppeedukus, kuid selle nähtuse seos õppekabinettide ja tehniliste vahendite kasutamisega vajaks põhjalikumat uurimist.

Kuigi viimastel aastatel on pedagoogikateadlased tehniliste vahendite kasutamise teooriaga tegelnud, vajab kasutamise metoodika praktikute ja teadlaste koostööna kiiremini väljatöötamist ja üldistamist. Kui koolides paigaldatakse olemasolevad vahendid statsionaarselt, siis on loota probleemi peatset lahendamist.

1980. aastate algul (pärast u. 15-aastast õpetajatööd) võisin oma töös esimesi kriisitundemärke märgata - olin saavutanud teatud lae (igas suhtes), kust ei saanud enam lihtsalt edasi minna.

Järgnevad artiklid peegeldavad seda väga ilmekalt - arutlemine õpetajatöö ümber on empiiriline (ka emotsionaalne), kuid tuntav on juba vajadus pöörduda enam pedagoogika-psühholoogiateaduse poole.

Eestis sai Aleksander Elango eestvedamisel juba 1962. aastal alguse geniaalne idee - hakata tegelema uurimistööst huvitatud õpetajatega - ja 1972. aastal sündis ÜPUI (Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut), kuid see on juba omaette jutt...

16. KUIDAS ELAD, METOODIKA?

(1981)

Üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele on sundinud eeltoodud küsimust üha sagedamini esitama. Koolipraktika on minus kinnitanud veendumust, et tänase kooli õppe- ja kasvatustöö mitmed raskused on seotud just metoodika mahajäämusega.

Kui 1950. aastatel läksin algkoolist 5. klassi, oli meid kaks paralleeli, 7-klassilise kooli lõpetasime aga ühe klassina. Keskkooli 8. klassi alustasime 3 paralleeliga, 4 aasta pärast lõpetasime kooli ühes klassiruumis. Kellel läks raskeks, kes ei viitsinud või ei tahtnud õppida, see langes koolist välja või kordas klassikursust. Tolleaegse kooli õpetamise metoodika kasvas välja selliselt pinnalt. Praegu lõpetab kogu noorsugu keskkooli enamasti normaalse ajaga. See ongi tänase kooli didaktika ja metoodika pärisjagu...

Meie pedagoogilise mõtte areng on viimastel aastatel olnud üsna hoogne. On toimunud hulk teaduslikke konverentse (sealhulgas Haapsalus ja Viljandis "Pedagoogikateaduselt koolile"), välja on antud hulk huvitavat kirjandust (tõsi, vahel liialt väikeses tiraažis) jne. Kindel koht meie praeguse pedagoogilise mõtte kujunemisel on PTUI, VÕT-i, TRÜ, TPEDI ja ÜPUI väljaannetel, konverentside teesidel. Omaette raamatutega on lugeja ette astunud mitmed pedagoogikateadlased. Ent praktika näitab, et see kõik ei jõua alati reaõpetajani. Enamasti oleme selles ise süüdi, kuid karisid on ka mujal. Sellest on kahju, sest metoodikaküsimused on tööloik, kus iga

õpetaja, kool ja kogu haridussüsteem võib ise midagi konkreetset korda saata. Oleme agarad süüdlasi otsima väljastpoolt kooli. Ja kui neid seal ongi, siis neile näpuga näitamisest on küll vähe kasu. Samal ajal on oma aias probleeme küllaga. Eriti metoodikaaias...

Ei taha kedagi solvata, kuid mäletan oma tudengipõlvest, ja seda on aeg-ajalt kinnitanud minu noored kolleegid, et metoodikaõppejõudude hulgas on kõige rohkem neid, keda tudengid eriti tõsiselt ei võta. Kui õppejõud ise ei ole enam aastaid koolis töötanud, siis ei saa tema õpetatud ainemetoodikal erilist väärtust olla. Õppisin omal ajal liiterialal, seal paistis õppejõudude erinevus eriti kätte. Kõrgkoolid peaksid metoodika õpetamisel enam uusi teid ja võimalusi otsima.

Oli aeg, kus kooli tulnud inspektor vaatas tunde matemaatikast kehalise kasvatuseni. Nüüd oleme jõudnud teise äärmusse - iga aine jaoks on inspektorid, iga aine jaoks on metoodikud. Sellega oleme midagi kaotanud. Liigne spetsialiseerumine on meid metoodika pisiküsimustes nokitsemisse viinud. Meil on üsna põhjalikult läbi töötatud üksikute ainete üksikud metoodilised võtted, aga kuidas neid tunnis (tundides) harmooniliseks, pedagoogiliselt ja psühholoogiliselt põhjendatud tervikuks sulatada, seda me enamuses ei oska.

Kunagi olin tunnis, kus õpetaja kasutas 7 erinevat metoodilist võtet (meetodit). Kõik need olid omaette huvitavad, tunni kontrollija oli vaimustuses. Samal ajal ei märganud ta, et selles tulevärgis olid õpilased parasjagu erutatud, nad ei suutnud õpetajaga alati kaasa minna, kiiresti ühelt tegevuselt teisele lülituda.

Liigse tähelepanu tõttu detailidele antakse meil eklektilisi tunde, mille kasutegur paneb kahtlema. Ka metoodiku ja inspektori voli ja võim peaksid olema ühe inimese käes.

Me pole endale küllaldaselt aru andnud, et tehniliste vahendite ulatuslik kasutuselevõtt on tunnimetoodika keerulisemaks muutnud. Aga tundide kontrollijad tahavad tehniliste vahendite kasutamist üha rohkem näha. Seda oleme teinud kobamisi, ilma teaduse abita. Kas tehtud suured kulutused end üldse õigustavad? Kahju on, kui õpetaja tuleb ise järeldusele, et ka tehnilised vahendid ei suuda tänapäeva kooli päästa. Juba 1977. a. kirjutas pedagoogikadoktor A. Kõverjal, et tehniliste vahendite kohta on ilmunud peamiselt kogemusliku iseloomuga töid, esineb palju üksteisele vastukäivaid seisukohti.

Koolid ootavad psühholoogidelt ja pedagoogikateadlastelt konkreetsemaid soovitusi ja nõuandeid.

Metoodika kujunemist on mõjutanud see, et tunnis vaadatakse eelkõige õpetaja tööd. Kui tema tegevus on väga lihtne, ei leia tund eriti kõrget hindamist. Õpetajad teavad seda ja see asjaolu suurendab eklektikat veelgi. Toetada tuleb A. Kõverjala seisukohta, et tunni efektiivsust saab objektiivselt mõõta mitte selle põhjal, mida õpetaja tunnis teeb, vaid selle järgi, millisel tasemel on õpilaste vaimne tegevus tunnis. Aga kuidas seda mõõta? Nii või teisiti - ülemängitud tunni "efektiivsuse" toob A. Koppel välja 1980. aasta augustikuu Nõukogude Kooli vestluseringis "Õppetund nüüdistingimustes".

Kohati on hakatud õpetajaid ritta seadma selle põhjal, kui palju on kellelgi kappides didaktilisi materjale. Ei taha solvata nende hulgas tõeliselt loominguliselt töötavaid õpetajaid, kuid paljud oma töösse loovalt suhtuvad inimesed võidakse nii formaalse näitaja põhjal koolist eemale peletada. Teeneline õpetaja minu naaberkoolist ütles kord selle kohta, et õpetaja peaks eelkõige suutma avada õpikutes ja töövihikutes olevad metoodilised võimalused. Selles on sügav tõde.

Jaotusmaterjali tegemine peaks olema õpetaja nappi ajabilanssi arvestades äärmine abinõu. Vahel sunnivad aga õpetajat sellele teele keerukad õppekomplektid. Sellest on viimasel ajal rohkesti juttu olnud. Teadlaste koostatud keskkooli füüsikaõpikud on siin klassikaliseks näiteks.

Hiljuti sattus mulle kätte J. Käisi 1940. aastatel kirjutatud raamat "Füüsika igapäevases elus". Rabas selle selge keel. Kõik "maised" füüsikanähtused saavad seal esmalugemisel arusaadavaks. Igas lauses tunned suure koolimehe metoodilist meisterlikkust, oskust väljenduda selgelt ja kõigile arusaadavalt. Võib-olla läheb autor kohati vastuollu nüüdisteadusega, kuid ega füüsikuid selle raamatu järgi keegi koolitanud ole. Tund taolise õpikuga avaks õpetajale metoodilisi võimalusi senise "selgeksseletamise" asemel.

Oli aeg, kui eesti koolis kirjutasi kõik kooliraamatud koolmeistrid ise. Nüüdseks on päris selge, et ainult teadlaste kätte seda tööd usaldada ei tohi. Ehk on väljapääs teadlase ja koolmeistri kaasautorluses?

Koolides toimub metoodiline töö pahatihti formaalselt. Õpetaja kirjutab oma metoodilise töö kuidagimoodi suure kiiruga ära. Ta ei

tunne sellest ise rõõmu ega ärata lugejates mõtteid. V. Suhhomlinski on koolijuhtidele kirjutanud - kui te tahate, et pedagoogiline töö valmistaks õpetajale rõõmu ja et igapäevane tunniandmine ei muutuks igavaks ja monotoonseks kohustuseks, juhtige iga õpetaja pedagoogilise uurimistöö teele... Koolijuhina on meil sageli hinnas majandusmees või administraator, kelle töö tulemusi saab alati kaeda ja ülistada. Aga palju on meil neid koolijuhte, kes noorele õpetajale on Suhhomlinski kombel ise tundi kogu selle keerukuses "ette näidanud"?

Õnneks on koolijuhte ja õpetajaid, tänu kellele püsib metoodiline mõte, kes vaevuvad kirja panema oma ja kolleegi tähelepanekuid-kogemusi. Õpetajale, kes annab nädalas 24-27 tundi ja kes teeb ka ühiskondlikku tööd, on see suur lisakoormus. Sageli on vaja head nõu. Toetan seepärast igati pedagoogikadoktor I. Undi üleskutset õpetajatele uurimistöö metoodika-didaktika kursuse loomisest ja avamisest uuel aastal (vt. ka B osa I. ptk.).

Aga metoodikale võiksid julgemalt käe ulatada pedagoogika-teadlased. Julgen pakkuda neile selleks paar niidiotsa.

- Üle Eesti on hulk koolmeisterid, kes oma elukutsega on väga rahul, kes igal hommikul avavad rõõmsa meelega klassiukse. Milles on selle saladus? Miks nad tõttavad oma õpilastega kohtuma?
- Nad võiksid põhjalikumalt tutvuda nende õpetajate tööga, kes aastast aastasse töötavad ilma "puuduliketa". Kuidas nad seda on suutnud? Milline osa on siin õpetamise metoodikal?
- Õpetaja töö seisukohalt ei ole niivõrd tähtis see, kuidas ta annab ühe tunni. Palju tähtsam on vahel mingi teema 25 tundi või kogu kursuse 245 tundi läbiv süsteem, mis kindlustab edu. Üksikutes tundides ei pruugi seda näha. Milliseid süsteeme esineb? Mida pidada eriti tähtsaks?
- Praeguste ülitihedate programmide juures on eriti oluline, et õpetaja näeks igas tunnis puude tagant metsa, tunnetaks, et esitatu on vaid osa teemast või kursusest. See polegi nii lihtne. Kuidas hoida ja tugevdada tunde ühendavat punast niiti?

Igasugune metoodika peab toetuma pedagoogilisele psühholoogiale. A. Kotšetovi uurimus 1971. aastast näitab psühholoogia tohutut tähtsust. Tema uurimusest selgub, et 1. kuni 4. minutil

omandavad õpilased tunnis 60% infost, 5. kuni 23. minutil 80%, 24. kuni 30. minutil 50%, 31.-35. minutil 45-50% ja 36. kuni 45. minutil ainult 6% (!) pakutud infost.

Selliseid uurimusi on teisi. Kahjuks viitavad tähelepanekud õpetajate psühholoogiateadmiste kesisusele. Selles oleme küll ise süüdi.

Olen alati imetlenud algklassiõpetajate tööd. Metoodiliselt halvasti ettevalmistunud inimene ei saa ega tohiksi siin töötada. Vanemas astmes on lugu teisem. Näiteks tahavad kõrgkoolid näha, et meil kasutatav metoodika läheneks kõrgkooli omale. Jälle käärid! Praegu, kui kogu noorsugu läbib keskkooli, on ka vanemas astmes mitmekesisemat metoodikat tarvis. Muidu ei tule me toime õpetamise sisuliste probleemide ja kohustusliku keskhariduse kindlustamisega tervikuna.

Koolitöö viis mind kunagi kokku metoodikuga, kes ise on koolis vähe töötanud. Kuulasin, kuidas ta jagas õpetajatele õpetussõnu. Need olid õiged sõnad, millele on peaaegu võimatu vastu vaielda. Kuid ometi tundsin, et tundi nende järgi üles ehitada ei saa. Ka õpetajad avaldasid pärast nõutust. Kas ei kasva siitki välja rahulolematus oma kutsega?

Enamasti muigame, kui juttu tuleb Lipetski kommenteerimis-meetodist. Tundub, et omal ajal heitsime koos pesuveega välja ka lapse. Praegu tutvustatakse tagasihoidlikult V. Šatalovi aine kordava esitamise meetodit. On selge, et ükski metoodiline võte ei saa lahendada kõiki õpetamise probleeme, kuid meie metoodiline arsenal peaks olema palju rikkalikum.

V. Suhhomlinski on rõhutanud, et pedagoogilise töö meister tunneb oma teaduse aabitsat sedavõrd hästi, et uue materjali tundmaõppimisel pole tema tähelepanu keskpunktis mitte tundmaõpitava sisu, vaid õpilased, nende vaimne töö, mõtlemine ja selles tekkivad raskused.

Selles ütlemisses peegelduvad tänase kooli õpetamise metoodika sõlmküsimused. Niisiis pole üleliigne sagedamini küsida - kuidas elad, Metoodika?

17. MIDA ARVAD, METOODIKA?

(1981)

Mõned aastad tagasi arutasime oma õpetajatega õpetamise metoodika küsimusi kahel teineteisele järgnenud metoodikakomisjoni töökoosolekul. Olin õppealajuhatajana istunud sadades tundides ja tulnud järeldusele, et tunni tulemuse otsustavad ära lihtsad ja konkreetsed põhimõtted, mille süstemaatiline rakendamine on vajalik enamikus tundides. Vahel eksivad selles isegi tugevad õpetajad. Panime need põhimõtted komisjoni otsusena kirja. Nende täitmise kontrollimine ei valmista raskusi ühelegi pedagoogiharidusega inimesele. Toon selle otsuse ära koos omapoolsete kommentaaridega. (Selgituseks – otsus puudutas vanema astme õpilastele antavaid tunde.)

- **Kasutada tunnis kasulikult kogu aega.**

Kohusetundlikku õpetajat võib selline nõue isegi solvata. Sageli võib siiski näha, et õpetaja hilineb tundi 1 (!) minuti! Teise minuti kontrollib ta õpilaste kohalolekut. Õpetaja annab aastas umbes tuhat tundi. Igasse tundi hilinetud minutiga kaotab ta nii õppeaastas ligi 22 õppetundi, s.o. ühe nädala tunnid. Teise nädala kaotab ta puudujate märkimisega. Panime tähele, et tunni järjekindlalt täpse alustamise puhul harjusid ka õpilased kiiresti töösse lülituma.

Aga kõik ei sõltu ainult õpetajast. Raimond Juurikas (vt. NÕ nr. 49, 1980) toob fakte õppeaja kadude kohta. Paistab, et oleme nendega ohtlikult harjunud. Ärajäänud tundide korvamiseks soovitatakse õpetajatel tavaliselt materjali tihendada. Kuidas see "tihendamine" tegelikult välja näeb, teab iga õpetaja. Paljusid teemasid ei saa ju juppideks hakkida, tähendab, ühes tunnis tuleb "läbi ratsutada" kaks teemat. Harjutamiseks-kinnistamiseks aega ei jää. Küsitlemiseks-hindamiseks samuti mitte. Nii ei saagi me kohe teada, mida omandati ja kuidas. Enamasti läheb seda "läbitud" materjali kunagi hiljem vaja, siis süüdistame õpilasi – miks nad küll ei õppinud?

- **Suuremat osa tunnist kasutada uue materjali õpetamiseks.**

See on didaktikas-metoodikas vana nõue, kuid leidub siiski õpetajaid, kel näiteks õpilaste küsitlemine tikub tähtsam olema.

- **Tegelda uue materjaliga tunnis psühholoogiliselt kõige põhjendataval ajal.**

Lähtusin siin A. Kotšetovi vastavate katsete tulemustest (vt. ka eelmist artiklit). Kui tunni viimase 10 minutiga suudetakse omandada ainult 6% infost, siis keelasime oma õpetajatel sel ajal uue aine esitamise lihtsalt ära. Mida siis tunni lõpul üldse teha? Leidsime, et see aeg sobib harjutamiseks, küsitlemiseks, eriti tagasiside loomiseks. Ja vastupidi – uue aine esitamiseks kõige sobivamal ajal (1.-30. minut) ei tohiks tunnis muude asjadega tegelda.

***Tunnis esitada uus materjal võimalikult kordavalt (üldine ülevaade, iseseisev töö õpikuga, konspekteerimine, harjutamine-kinnistamine jms.).**

Olime õpetajatega läbi arutanud materjalid, mis Õpetajate Leht oli 1977. aastal Donetski õpetaja Viktor Šatalovi töö kohta avaldanud. Leidis paar inimest, kes hakkasid järjekindlalt tema aine kordava esitamise põhimõtteid kasutama. Rõhutan, et rakendasime ainult põhimõtteid, mitte süsteemi. Sel oli tulemusi, ja nüüd julgusime seda kõigile õpetajatele soovitada.

Aine kordav esitamine ei tohiks olla ühe ja sama asja korduv ümberjutustamine (vahel tuleb sedagi teha). Tööle tuleks panna õpilase erinevad meeleorganid ja mäluprotsessid.

Üldise ülevaate puhul saab õpetaja õpitule tuginedes esitada uue teema skeleti, võimaluse korral äratada õpilastes ka emotsionaalset ja intellektuaalset huvi. Olen ise näinud, kuidas õpilased pärast lühikest ülevaadet (või sissejuhatust) haaravad õpiku järele, et saada veel rohkem teada. On õnn, kui õpik siis õpetaja püüdlusi toetada suudab. Tunni ettevalmistamisel tuleb kindlasti märkida, kust ja kuidas õpikut kasutada. Oleneb võimalustest ja õpetajast, kui palju ta pakub lisa- ja illustreerivat materjali tehniliste vahendite kaudu.

Konspekteerimisel esitab õpetaja materjali kokkusurutult, tuues välja ratsionaalse tuuma. Et vältida dikteeritava mehaanilist kirjutamist, on kasulik siin kasutada õpilaste abi. Katkestada näiteks definitsioon ja lasta see õpilastel lõpuni sõnastada, neil endil teha järeldused ja anda hinnangud.

Sujuv üleminek harjutamisele kinnistab omandatud teadmisi. Tunni lõpul võib kinnistamiseks, veel enam tagasiside saamiseks, lasta ülesande-harjutuse sooritada juba hindele. Kui õpilased ei tule sellega toime, siis peaks õpetaja küsima eelkõige endalt – mida ta valesti tegi?

- **Igas tunnis hinnata julgemalt uue materjali kohta tehtavaid harjutusi ja ülesandeid.**

Üks vana koolimees ütles, et hea õpetaja pole see, kes hästi seletab, vaid see, kes hästi palju hindab. Selleks tuleb tõsta hindamissagedust, mõelda läbi kogu hindamise süsteem tunnis.

Otsustasime, et hindame igas tunnis vähemalt kolmandikku kuni poolt klassi. Mitmed õpetajad suutsid enamatki. Iga õpilane valmis-
tub oma teadmiste kontrollimise vastu tunni lõpul.

Nii lähedane perspektiiv aktiveerib kogu klassi. Olen kogenud, et sel kombel saab tasapisi kaasa tõmmata ka logardeid ja väheste võime-
tega õpilasi. Algul saavad nad "kahtesid", seejärel aga hakkavad tööle.

V. Šatalov on kasutanud hindamist umbes samal põhimõttel. Minu paari viimase aasta praktika on kinnitanud ka seda V. Šatalovi
järeldest, et hiljem ei ole hindel enam sellist tähtsust. Õpilased
harjuvad lihtsalt tunnis aktiivselt töötama, ja kui ka iga tunni lõpul
ulatuslikku hindamist ei järgne, ei mõjuta see järgmisi tunde.

Paljudel õpetajatel ei jää tunnis suurema arvu õpilaste
küsitlemiseks-kontrollimiseks aega, tunnikontrollide parandamine on
aga töömahukas, kontrollitöödest rääkimata. Milles on väljapääs?

Et teada saada, kuivõrd on õpilane materjali omandanud, pole
talle sugugi vaja esitada mitut küsimust või anda mitut ülesannet.
Enamasti piisab ühest. Kuid see tuleb sõnastada läbimõeldult. Selles
on õpetajatöö üks loomingu-
lisi momente, osa metoodikast. Nüüd
võime vastuseid üsna kiiresti kontrollida. Pole vaja ka kogu klassi
vastuseid kokku korjata. Töö lõpul loeb õpetaja ette õpilaste nimed
(olgu siis kolmandik või pool klassist), kes oma töö hindamiseks
esitavad. On need koos ja tunni lõpuni veel minut aega, võib õpetaja
anda ka õiged vastused. Kel vihikud käes, saavad teha parandusi, kel
pole – hõõruvad rõõmust käsi või haaravad peast... Koolitöös ei
tohiks taolisi momente alahinnata!

Kuna nägime algusest peale ette kontrollijate rahulolematust
meie süsteemi suhtes, kus ülekaal on kirjalikul kontrollil, siis
võtsime vastu oma otsusesse:

- **Kasutada tundides rohkem õpilaste koostatud referaate.**

See annab õpilastele võimaluse esinemis-
oskust arendada. Kahtlen, kas me
yähese jutuga kolmemee-
ste suulise pinnimisega
nende jutustamis-
oskust eriti arendamegi.

Mida andis meile see otsus? Rõhutan vaid nelja momenti.

1. Saime üle teatud inertsusest, hakkasime rohkem metoodikale mõtlema. Oli õpetajaid, kes ise mõne kolleegi oma tundi kutsusid, et kõrvaltvaataja käest kiiresti hinnangut saada. Aga pole midagi tähtsat loominguilisest lähenemisest metoodikale.

2. Vähenes tulutu aeg, mida õpetajad olid kulutanud õpilaste ära kuulamisele "puudulike" järelevastamisel.

3. Minu arvates suutsime päris palju õpilaste õppetööga seotud negatiivseid emotsioone vähendada.

4. Otsuse täitmist oli koolijuhil seisukohalt hõlpus kontrollida.

Oli hurjutajaid: "Keda te lollitate oma imelihtsate tõdedega, mis kõigil ammu teada!"

Is eelistan lihtsaid tunde, kus õpilased teavad ette iga minu järgmist sammu. See loob töömeeleolu. Tõsine töö peab käimägi rahulikus meeleolus, siis jõuab tunnis palju. Ei maksa karta, et õpilane üleliia selles töös väsib. Kõige rohkem väsitavad tunnid, kus on vähe tegevust, pärast tunde jorutamine ja pikad mõttetud kodused tööd. Tuletagem meelde oma kooliaega!

V. Suhhomlinskil on ilus ütlemine: "Hea tund, nii nagu õpetaja tõeline looming, luuakse tunnis endas." See pole sugugi lihtne. Tuleb nõus olla ka **Milli-Irene Pedajasega**, kes on öelnud, et kergem on surnuaeda teise kohta tõsta, kui õpetaja hoiakut muuta.

Äärepealt oleksin unustanud, et viimase viie aasta sees olen tunnis ka ühe kaardikepi pilbasteks löönud. Virutasin selle vastu klassilauda. Arvan, et tegemist on ühe metoodilise võttega. Mida arvad Sina, Metoodika?

P. S. Kes minu viimase meetodilise võtte juures kokkunult-murelikult juhtub pead vangutama, sellele ütleksin – tulge kooli tööle, õpetajatest on nagunii puudus. Kohtumiseni!

P. L.

18. TAAS METOODIKAST (1981)

Kas olete näinud, kuidas sünnib portree asjaarmastajast kunstnikul? Ta näeb kurja vaeva, et täpselt kõik detailid paberile panna – suu, silmad, kulmud, kõrvad, juuksetutt, iga kortsuke ja kurruke näos. Kõik on nagu olemas, kuid sarnasust modelliga ei ole. Professionaalne kunstnik vaatab ja kaalutleb, paneb paberile mõned ebamäärased jooned, millega määrab ära üldised proportsioonid, ja ennäe! – juba vaatab vastu tuttav nägu.

Mulle tundub, et samasugune lugu on tundidega. Väheste kutsemeisterlikkusega õpetaja toob tundi hulga igasuguseid õppevahendeid, kasutab tehnikat jne., kuid õpilased siiski materjali ei omanda või teevad seda viletsalt. Tundi ennast aga võib olla päris põnev jälgida.

Kogenud koolmeister, kes tunneb hästi metoodikat, kasutab näiliselt hoopis nappe vahendeid. Kuid tema tunnis valitseb tõsine töömeeleolu ja suurem osa õpilasi omandab materjali.

Kui läksin tudengina esmakordselt pedagoogilisele praktikale ühte Tallinna kooli, siis määrati mind ühe keskealise õpetaja käealuseks. Kooli direktor märkis tutvustamisel, et see õpetaja on koolis töötanud juba 17 aastat. See olevat koolmeistrile kõige viljakam ja tulemusrikkam aeg. Mõtlesin endamisi, et mida see väsinud näoga naisterahvas ikka suudab pakkuda. Nüüd olen jõudnud samasse ikka ja mõistan oma esimest praktikajuhendajat. Selle tunnetamiseni jõuame pahatihti liialt keerulisi teid pidi. Pean seepärast väga tähtsaks, et igas koolis oleks elav loominguline suhtumine oma töösse, eelkõige õpetamise ja kasvatamise metoodikasse. Kui noor õpetaja satub sellisesse õhkkonda, saab ta “jalad kiiresti maha”. Vaevalt hakkab ta sel juhul õpetaja toredat elukutset mõne teise vastu vahetama.

Aastat viis tagasi tuli meie kooli noor õpetaja, kelle tõmbasime kohe kaasa metoodikaprobleemide üle juurdlema. Kolme aasta pärast oluaks ta ehteks igale koolile: nii sisukad ja lähimõeldud olid tema tunnid. Võib-olla on tegemist talendiga? Nii või teisiti ei tohi lasta kujuneda inertsusel. Noorele õpetajale tuleb selgeks teha, mis tunnis

sõltub temast. Ta peab nägema oma töö tulemusi. Kui ta neid näeb, siis võib olla rahulik – üks õpetaja on jälle rohkem.

Metoodilise mõtte elustamiseks antakse sageli lahtisi ja näidistunde. Isiklikult kahtlen nende efektiivsuses. Olen näinud, kuidas õpetaja otsib selliseks tunniks välja kõikvõimalikud õppevahendid, kirjutab-trükib öö otsa jaotusmaterjale, toob lisa naaberkoolistki. Pärast selle “ärakasutamist” (enamasti tuleb tunnis ajast puudu) ei tihka ka tunni analüüsijad öelda välja täit tõe. Jääb töövõit. Oht on selles, et noored ja kogemusteta õpetajad hakkavad arvama, et just nii peabki üks õige tund välja nägema. Kuna seda järele teha ei suudeta, süveneb tasapisi tunne – ma ei sobi õpetajaks.

Hoopis otstarbekamaks pean tundide vastastikust külastamist, mis võib saada omamoodi metoodikakooliks. Nii on see paljudes koolides, kahjuks mitte kõikjal.

Kasutasime oma koolis taolist süsteemi. Direktori asetäitja pani alati kuu algul välja graafiku, kus oli näidatud, kes kelle tundi külastab. Iga õpetaja kuulas kuu jooksul vähemalt ühe tunni. Külastamisest etteteatamise nõuet polnud. Vahel oli graafik üldisem – täppisainete õpetajad käisid näiteks keeleõpetajate tundides ja vastupidi. Vahel vaadati ainult ühe aine õpetajate või isegi ühe õpetaja tööd. Teinekord jälgiti tehniliste vahendite kasutamist, kordamise organiseerimist, rühmatöö katsetamist jne. Sel juhul leppisid õpetajad juba ise külastamisaja suhtes kokku. Ühel kuul külastati ka direktori asetäitja tunde.

Et oleks olemas ülevaade sellest tööloigust koolis, kasutasime sisekontrolli perfokaarte. Kuu lõpul andis tunnikülastaja selle direktori asetäitjale. Kirja olid pandud tähelepanekud, arvamused ja ettepanekud, mis kinnitati külastaja ja tunniandja allkirjaga. Et oleks tegemist arvamustevahetamisega, öeldi õpetajatele, et neid materjale ei kasutata õpetajate tööle hinnangu andmisel. Taoline süsteem lõi koolis loominguilise töömeeleolu.

Õpetajad on tavaliselt head jutustajad. Kuid sageli unustavad isegi kogemustega õpetajad, et aega, millal õpetaja räägib, on üpris raske metoodiliselt õigesti kavandada. Probleem on selles, kuidas panna õpilased kaasa töötama siis, kui ise räägime. Kui õpetaja suudab selle lahendada, on ta tunnis palju võitnud. Mida võtad ette aga siis, kui õpilased tunnis õpetajat ei kuula? Vaevalt suudab siin

aidata ükski metoodiline võte, sest õpilased ei usu tema sõnu, õpetaja pole neile kujunenud isiksuseks.

Lembit Andresen rõhutas omal ajal TPedI loengutel, et õpetajal peaks olema tunnis varuks mõni huvitav "nupuke" (ütlemine, näide, juhtum elust või kirjandusest), mille pärast õpilased tema tundi ootama hakkavad. Selle üle tasub mõelda... Täna on koolis on mitmeid metoodikaküsimusi, mis on rasked ka kogenud koolmeistrile.

Olude sunnil hakkasin paar aastat tagasi õpetama ajalugu, kuigi see pole minu eriala. Ajalugu peab kujundama õpilaste maailmavaadet, kasvatama veendumusi. Igal ainel on oma iseärasused, mida vastav metoodika peaks toetama. Kui küsisin paarilt targalt inimeselt nõu, sain paljusõnalise vastuse, millest oli vähe abi. Probleem oli põnev ja sundis välja töötama oma metoodika. Aga võib-olla sobis see ainult minule?

Näib, et kasvatustöö metoodika mahajäämus on isegi suurem õpetamise metoodika lünkadest. On küll meelevaldne lahutada kasvatamist õpetamisest, aga siiski... Ühel kooli inspekteerimisel leiti, et terve õppeaasta jooksul polnud meil olnud ühtki ateistliku sisuga üritust. Kontrollija unustas, et kooli kõiki õppeaineid läbib materialistliku maailmavaate kujundamise põhimõte. Kui kontrollijad ajavad õppe-kasvatustöös taga korraldatud ürituste arvu, ei otsita ega katsetata sügavuti tungivat metoodikat.

Noore õpetajana tormasin rahumeeli 2. klassi tunnist abituuriumi tundi ja vastupidi. Nüüd olen töötanud aastaid vanema astme õpilastega, noorematesse klassidesse ei julgeks enam minna. Näen selgesti, kui väga erinevad ka 9. klassi õpilased 10. klassi omadest. Abiturientidest rääkimata. Tahes-tahtmata peavad need erinevused kajastuma ka õpetamise metoodikas. Kas õpetaja on nii kohanemisevõimeline, et suudab anda täisväärtuslikke tunde erineva vanuseastme klassides, enamasti ühel päeval? Väikestes koolides on see paratamatu, kuid suurteski kerkib probleem aeg-ajalt jälle üles. Mida arvavad pedagoogikateadlased?

Töötasin kunagi koolis, kus 1. klassiga tegeles olude sunnil pidevalt üks õpetaja, võttis sügisel 40 mudilast vastu ja andis kevadel üle. Nii aastast aastasse. Kolleegid ei nurisenud tema laste teadmiste ja oskuste üle. Nähtavasti oli sel õpetajal aastate jooksul välja kujunenud täiuslik, klassile sobiv metoodika.

V. Suhhomlinski on kirjutanud, et asjatundlik, mõtlej ja kogenud pedagoog ei istu kuigi kaua järgmise päeva tundideks valmistudes. Ta ei koosta pikki plaankonspekte, veel vähem märgib ta sellesse plaani tunnis esitamisele tuleva faktilise materjali sisu. Heaks tunniks valmistub ta kogu elu...

Veel tahaks, et meil oleks üks elav metoodikaraamat. Mitte süstemaatiline käsitlus metoodikast, vaid pigem süsteemitu, tänase kooli elumahladest läbiimbunud metoodikaraamat, mis kutsuks järele tegema ja katsetama...

19. "LASE AGA AJAL KULUDA..." (1985)

Aasta algul sain kirja Tuvast. Endine Tuva rahvusteatri näitleja Mariam Ramazanova meenutas meie mullust kohtumist. Kirjas oli muuhulgas minule pühendatud luuletus. Tasus sõita kuue tuhande kilomeetri taha, et niisuguse au osaliseks saada. Mälestused ärkasid ki...

Meie laev rühib augustitaeva all mööda Bii-Hemi päri voolu läbi Akadeemik Obrutševi mäeaheliku käänakute Kõzõli poole. Mariam istub minu taga ja loeb vaikselt värsse. Akadeemik Azat Gukasjan, minu toakaaslane hotellist, otsib kõrval oma päevi näinud seljakotist välja leivapätsi ja suure tüki keedetud liha. Termoses on kohv. Sööme liha ja kuulame värsse. Püüan pildistada päikeses sinetavaid mägesid. Milline õnnis aeg!

Südaõise Sverdlovski lennujaamas räägib Mariam vahepeatusel ajal oma õpingutest Moskva teatriinstituudis 50. aastate algul: "Oi, mäletan hästi eesti stuudiot... Nemad olid ju Läänest; mis olime ise sel ajal? – meil oli stepituulte lõhn küljes." Ma ei kuule, mis Mariam edasi räägib. Stepituulte lõhn, stepituulte lõhn...

Mõni nädal tagasi sain Mariamilt taas pika, kuueleheküljelise kirja. Ta kirjutab oma elatud elust - tööst, sõpradest ja armastusest. Sügisel oli saanud 63-aastaseks, kuid tervis on kõvasti logisema hakanud, ei tea, kas järgmise sünnipäevani vastu peab. Nii väga tahtnuks ta lõpetada mälestusraamatu Tuva teatrist, ja nii astungi uude aastasse murega inimese pärast, kel stepituulte lõhn küljes.

Selle suve reis viis Peipsile, Piirissaarele. Lastel on meeles, kuidas laine üle mustaks tõrvatud vene viskas, kui järvelt tagasi tulime, kalad paadipõhjas võrgusilmades visklemas. Neist keetsime lõkkel kalasupi, mida sealsamas pajude all sõime, Piirissaare kuum maaleib kõrval lõhnamas...

Esimeste lumetuiskude ajal saime kaasaga kutse Järva-Jaani hariduselu 300. aastapäeva pidustustele. Sel suvel oli möödunud ju kakskümmend aastat, kui alustasime Järva-Jaani keskkoolis oma päris koolmeisteritööd. Kuna ise ei saanud Järvamaale sõita, siis saatsime tervituse, milles soovisime kooliperele uhkust oma kodukandi 300-aastase hariduselu üle ja tohutut tööd selle edasiarendamisel. Meil, eestlastel, ei käi uhkus ja töö alati käsikäes. Kui kukume uhkeldama vanade asjadega, siis ei toeta me seda alati tööga, ja kui rabame tööd, siis unustame vahel uhkuse. Aga aeg kulub...

Oli "Kalevala"-aasta. Suve hakul kirjutasin ühest haprast niidist, mis seob Helmet Kalevala rajooniga Viena-Karjalas. Nüüd on seegi katki. Üsna varsti peale loo ilmumist Valgamaa lehes suri 94-aastane Uljana Malikina (Ulli Malinen), helmelase Aino Peedissoni ema. Aeg kulub...

Sügisel õnnestus mul osta Eesti Raamatu poolt välja antud ilus "Kalevala" juubeliväljaanne. Tõlkija August Annisti järelsõnast selgub, et Malised ja mitmed teised kuulsad runolaulikutõõ sood on pärit Põhjalahe (Botnia) ja Oulu jõe karjalaste hulgast. Seega läänest Viena-Karjalasse kunagi sisse rännanud, kandes visalt enesega kaasas "rikkust, mis ei mahu maasse" – iidseid runolaule. Niipalju lisaks suve hakul kirjutatule.

Detsembri keskel küsis aga Aino Peedisson, kas mul pole alles suvist lehte "Kalevala"-looga. Elina Timonen, Karjala runolauljate üks uurijaid, ja tema kirjanikust kaasa Antti Timonen, tundvat artikli vastu huvi. Peedissoni pere kaudu olid nad sellest teada saanud. Praegu peaks lõppeva aasta 27. juuni Valgamaa leht olema Petroskois hõimurahva kirjanike laual ja asendama mingil määral suvel katkenud niiti.

Loodame, et veel päris aasta lõpul teeb meie pere pesamuna Siim oma esimesed iseseisvad sammud. Aeg kulub ju kiiresti ja elu teeb oma igavest ringkäiku. Kuidas ütleski vana Väinämöinen, kui ta juba paadis oli, ja jätnud oma rahvale kandle, sinimerele aerutas? – "Lase aga ajal kuluda, päeval minna, teisel tulla..."

20. ÕPETAJAJD MINU ELVS I (1999)

Peep Koort
Linda Vaba (Elevant)
August Ambos
Herbert Raja
Georg Filippov
Aino ja Lembit Paris
Eha Mark
Henn Tiivel
Hanno Isok
Irina Davõdova
Veera Reitsnik
Semjon Sevrjukov
Edvin Kide
Õpetajaid Helmeſt

Peep Koort

Olen Peep Koortiga (1922-1977) kohtunud vaid ühe korra (pedagoogilise instituudi tudengina) - see oli 60. aastate algul Tallinnas ühes Sakala tänava puitmajas (uue muusikaakadeemia alal). Peep oli kaitsnud väitekirja ja saanud Uppsala ülikooli professoriks. Peebu õe Tuui Koorti sõnade järgi ei olevat ta hiljem oma esimest suuremat uurimust Rootsi rahvakooli arengu ühest etapist eriti kõrgelt hinnanud. Seda võib mõista, sest teda hakkasid kõitma kasvatamise-õpetamise praktilised probleemid ja ajalugu ei huvitanud teda enam sedavõrd.

Varalahkunud Peep Koort oli skulptor Jaan Koorti noorem poeg, kes 1944. aastal Eestist lahkus. Kuna Jaan Koort on minu vanaonu (isapoolse vanaema vend), siis oli meie esimene ja viimane kohtumine perekondlikku laadi.

1996. aasta Rootsi-sõidul tegime Uppsalas visiidi Peep Koorti lesele Ragnhild Koortile, kellega käisime Peebu haua ja tänu kellele saime mõndagi teada Eesti ühe esimese pedagoogikadoktori elust-tegevusest. Ragnhild ise on vapustavalt elurõõmus, külalislahke,

avatud ja laiade kultuurihuvidega daam. Temaga tegime autoroolis kütkestavaid väljasõite Uppsala ümbrusse (Sigturnani välja) ja saime teada mõndagi ka nende tutvuse algusest ja elust.

Ragnhild selgitas ka Peep Koorti vastuolude põhjusi 60. aastail Rootsis, kuhu tulid arutult sisse nn. vabakasvatuse põhimõtted. Vanemad koolmeistrid, kel õnnestus sel ajal oma Rootsi sugulasi külastada, jutustasid sellest ajast Rootsi koolis ja kodudes meie jaoks imelugusid. Peep, kes analüüsi ja pedagoogikaajaloo tundmise kaudu leidis, et vabakasvatusel sel kujul ei ole Rootsis tulevikku, läks vastuollu uue suuna esindajatega ja tal tuli hakata loenguid pidama Helsingi ülikoolis. Rootsi kooli enda ajalugu on näidanud, et Peep Koortil oli õigus.

Tema arutluste mõistmiseks oleks hädavajalik tõlkida ja Eestis välja anda Koorti olulisim töö "Edukation och planering" (1974) või selle soomendus "Kasvatus ja suunnittelu" (1975). On huvitav, et viimases ja eriti raamatus "Prognos, diagnos och skriftliga prov" (1966) on Skandinaaviat kujutavatelt kaartidelt Eesti (tema isa- ja lapsepõlvemaa) sõna otseses mõttes välja lõigatud. Ega me ei taha ometigi Peep Koorti eesti pedagoogikateadusest välja lõigata?

Kuid minule pani kohtumine Peep Koortiga kõrva- pirisema kärbse pedagoogiliste uurimistööde võimalikkusest.

Linda Vaba (Elevant)

Linda sai minu õpetajaks mäletamist mööda 1952. aasta sügisel Ruskavere algkoolis. Veel praegu kujutan teda ette istumas klassi ees valges pluusis ja mustas seelikus kuidagi väga maheda, isegi pehme loomuga heatahtliku inimesena. On lausa ime, et veel 1998. aasta kevadtalvel oli ta ravis. Kui 1997. aastal väikeses Saare koolis (minu vana kool) õpetajatele esinemas käisin, siis juhatati mind üle paljude aastakümnete tema juurde. Tagasisõidul koju mõtlesin bussis veel kaua Lindast ja temataolistest õpetajatest, kes aastakümneid on rüganud kohusetundlikult ja professionaalselt oma tööd teha ja nii vähe vastu saanud...

August Ambos

Augustist sai minu matemaatikaõpetaja ja klassijuhataja 5. klassis. Ta lahkus juba poolaasta lõpul (kuuldavasti läks inspektoriks). Mäletan, et meie kooli poistel oli kõigil väga kahju temast kui matemaatikaõpetajast, sest tema selgitused olid kõigile arusaadavad (loogilised).

Elu viis mind aga August Ambosega aastakümneid hiljem Valgas kokku, kuhu ta tuli Valga Kutsekooli esimeseks direktoriks. Üllatav oli tema nooruslikkus ja optimism, mis polnud temast kadunud paljude tööaastate järel.

Herbert Raja

tuli Saarele meie matemaatikaõpetajaks pärast August Ambose lahkumist. Võtsime teda esialgu üsna ebalevalt (isegi tõrjuvalt) vastu, sest ta erines Augustist oma ranguse, tõsiduse ja sõnaahtrusega. Oli meesuguste maapoiste jaoks igati salapärase olemisega. Tasapisi aga suhted paranesid.

Ta tuli meie kooli ühest kolooniatüüpi koolist. Mäletan, et kuulasime teda suure huviga, kui ta internaadis ühe õppetunni vaheajal oma eelmisest koolist rääkis. Pärast abiellumist kolleeg Hilda Õunaga jäigi Herbert Saarele, kus rajas oma kodu.

Herbert Raja kaudu sai mulle selgeks, et head õpetajad võivad olla väga erinevad (ei pea olema üldse ühtmoodi).

Lootus temaga kohtuda kadus, kui 1999. aasta kevadel sain teada, et Herbert on läinud igavikuteedele...

Georg Filippov

jäi minu klassijuhatajaks ja vene keele õpetajaks kuni Saare kooli lõpetamiseni 1956. aastal. Kui aastakümneid hiljem temaga kohtusin, siis nägi ta välja sama nooruslik nagu varengi. Tema kõhetut kuju ja ümaraid imestavaid silmi on võimatu unustada. Georg oli koolis ka muusikaõpetaja ja koolipidudel nõutud akordionimängija. Vast võluski ta sellega ära Taimi Vahtramäe, kes töötas koolis samal ajal algklassiõpetajana. Nende tütar Merike juhib aga praegu energiliselt Saare kooli direktorina. Hiljuti korraldas ta kooli 70. aastapäeva.

Georg Filippov on tõeline maa sool, sest Saaret ilma temata on võimatu ette kujutada. Kohtumisel 1998. aastal tunnistas Georg end fossiiliks, mis minu arust on täiesti ebasobiv tema liikumise ja sisemise sära puhul. Filippovite pere rügab koolipõllul edasi... Imetlusväärne! Veel enam imestasin aga siis, kui viimasel Saarekäigul (1999. a.) sain teada, et Georg oli tulnud õpetajaks otse koolipingist. Alles Saarel hakkas ta end koolmeistriks koolitama. Aga võib-olla polegi selle üle vaja imestada - küllap olid tal siis silme ees tema enda õpetajad. Eestis on olnud ju aegu, kus õpetajate ettevalmistus on väga heal tasemel olnud - eriti omaaegsetes seminarides.

Aino ja Lembit Paris

Lembit Paris oli Saare kooli direktor, kui 1953. aasta sügisel sinna 5. klassi õppima läksin. Ta oli pikka kasvu, tol ajal veel üsna sale noormees, kuid mõjus direktorlikult just oma kasvuga. Samal ajal oli üsna humoorikas inimene. See on loomulik (peaks olema), et direktorit koolis kardetakse. On meeles üks juhtum (vist sellest samast 5. klassist). Minu koolitee oli ca 7 kilomeetrit, mis sügisel ja kevadel tuli kaks korda iga päev läbida (talvel olime internaadis). Ruskaverest läbi Kose Saarel koolis käivaid õpilasi kogunes 15 ringis (suur osa poisid). Koduteel, kui oli rohkem aega, hakkas meie hulgas levima suitsetamine. Ju see kuuldus - Ruskavere poisid suitsetavad kooliteel - jõudis ka Lembit Parise kõrvu. Ühel hommikul, kui poistekamp jõudis kooli juurde, rivistas Lembit meid koolimaja ette üles ja kontrollis taskud läbi. Mäletan, et minul küll suitsu taskus ei olnud, kuid sellega oli suitsetamisel lõpp. Alles pärast sõjaväge (kui olin üle 25 aasta vana) hakkasin uuesti suitsetama, millest nüüd juba ligi 20 aastat tagasi loobusin.

Aino oli Lembitu elurõõmus abikaasa, kes õpetas emakeelt ja saksa keelt. Ta mõjus tõelise direktoriprouana (heas mõttes) oma erilise hoiaku poolest. Kuuldavasti käib Aino nüüd juba manalateid.

Aino ja Lembit Parisega kohtusin veel aastate pärast, kui 1965. aastal Järvamaal noore koolmeistrina tööd alustasin.

Eha Mark

sai noore koolmeistrina Mustvee 1. Keskkoolis meie emakeele ja kirjanduse õpetajaks 1957. aastal. Tänu temale muutus kirjandus meile kõigile üheks lemmikaineiks. See vaene, aga suurte lootuste aeg kujundas terve põlvkonna töökaid ja elu sügavuti mõistvaid inimesi. Kirjandusel oli selles väga suur roll. Lugesime tol ajal palju, sest televisiooni veel tavalise eestlase kodus ei olnud. Tunduvalt hiljem on ameerika psühholoogid ühe pikaajalise uuringuga selgitanud, et TV emakeelsete saadete vaatamine arendab last kuni 13. eluaastani. Edasisel noore arendamisel on aga eelistatud just lugemine (mitte TV).

Tänu kirjandusele (ja teistele kunstidele) saab inimesest Inimene, scalhulgas loov inimene. Eha innustas meid ka omaloomingule ja uue eesti kirjanduse lugemisele.

Poisid olid keskkoolis käies Ehasse pisut armunud, sest sportliku ja seltskondliku inimesena oli ta võluv suhtleja, alati tütarlapselikult nooruslik. On väga kahju, et ta oma tööteed õpetajana lõpuni ei käinud, vaid sellele haridusametniku oma eelistas. Kaotas loomulikult eesti kool...

Henn Tiivel

oli meie rühmakaaslane pedagoogilise instituudi päevil. Ta oli lõpetanud Viljandi Pedagoogilise Kooli ja 4 aastat juba koolis töötanud. Seetõttu algatas ta pedagoogika alal tihti diskussioone ja esitas õppejõududele konksuga küsimusi.

Ta oli erakordselt töökas ja tohutu energiaga inimene, mõjutades sellega kogu õpperühma vaimu. Tema emotsionaalsus oli nakatav. Hennu suur armastus oli rahvatants. Ta hakkas Tallinnas legendaarse Ullo Toomi tantsurühmas käima. Tema mõjutusel tantsisin mõnda aega instituudis kuulsa Alfred Raadiku juhtimisel. Pärast instituuti sai Hennust ka meie tantsupidude üldjuht, jõudes teenelise kunstitegelase aunimetuseni välja. Juhatab aastaid Tartus ülikooli tantsuansambli.

Nõudes endalt, oli ta väga nõudlik ka teiste vastu. Seda ei mõistatud alati. Oli inimesi, keda solvas tema sirgjoonelisus ja

otsekoheus. Tegelikult oli Henn väga tundliku närvikoega inimene, kes ka ise võis kergesti solvuda ja endasse tõmbuda.

Ta armastas kujutatavat kunsti ja teatrit. Käisime koos paljudel näitustel ja etendustel. Lõputööks valmistas ta mahuka mosaiikpannoo, mis peaks praegugi Pedagoogikaülikoolis väljas olema.

Pidudel oli tema võrratu eestvedaja. Minu pulmas 1968. aasta augustis oli Henn oma sõiduvees. Veel nüüd on mõned tuttavad meenutanud seda pulma kui üht kõige lõbusamat.

Kahjuks on aastatega meie suhtlemine tagasihoidlikumaks jäänud. Kuid pole midagi - elame veel, Henn!

Hanno Isok

oli instituudis meie rühmavanem. Ta oli Tallinna poiss, vist Westholmi (Westu) lõpetanud. Kui Henn Tiivel oli maapoiste liider, siis Hanno ümber koondusid linnapoised.

Hanno sõbrustas juba instituudi ajal rühmakaaslase Tõuga ja nad abiellusidki. Hannot iseloomustab suur konkreetsus, talle ei meeldi sõnu teha. Ta oli tugev disainis ja kunstis üldse. Ka praegu on tema esinemised hästi näitlikustatud, kujundlikult mõtestatud.

Hanno oli meist esimene, kes kaitses ära väitekirja. Kui ta töötas PTUI-s (Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis) teadussekretärina, siis astusin Tallinnas sageli Hanno juurest läbi. PTUI andis 70. - 80. aastatel välja palju teaduslikku kirjandust ja korraldas konverentse "Pedagoogikateaduselt koolile". Sain Hanno käest tasuta teaduslikke väljaandeid ja konverentside ettekannete teese. See ei lasknud ununeda mõttel, et kunagi võiks ka ise uurimistööga tegelda. Hanno teened on selles osas märkamatult suured.

Hanno on kogu elu töötanud hariduspoliitiliselt keerukatel kohtadel. Tema praegune töö Sakala tänava hallis majas pole nähtavasti samuti lihtne. Kuid Hanno pole hädaldajatüüp. Ta on siiski jõudnud põhitöö kõrvalt rühmavanema ametit edasi pidada - juba 35 aastat pärast seda, kui lõpetasime instituudi. Uute kohtumisteni, Hanno!

Irina Davõdova

Iraga (nii me teda igapäevaselt kutsusime) saime tuttavaks, kui 1965. aasta sügisel Järva-Jaani keskkoolis oma tõelist õpetajatööd

alustasime. Kuigi Järva-Jaani-aastatest võib meenutada paljusid suurepäraseid koolmeistreid, näiteks töökuse supernäidet **Aita Leedut**, emalikkude **Ellen Kärmikut** jt., peatun pikemalt just Iral, kes oli vene keele õpetaja.

Pikakasvuline sale Ira mõjus pisut reserveerituna (heas mõttes) ja isegi daamilikuna, kuid tegelikult oli ta väga inimlik inimene, laia silmaringi ja kultuurihuvidega.

Iralt õppisin seda, et õpetaja ei pea (ei tohi) õpilaste eest ära teha seda, mida õpilased ise teha saavad. Õpilaste sotsiaalse arendamise idee, mis on pärit 20. sajandi alguse reformpedagoogikast, leidis Iras klassijuhatajana suurepäraselt rakendamist. Kui õpilased midagi korraldada soovisid (organiseerida jne.), siis oli Ira alati nõus - jah, palun tehke. Ira ise oli nõus üritusel osalema, aga õpilased pidid selle korraldama. Seetõttu paistsid tema õpilased koolis silma erilise ettevõtlikkusega. Nad tõmbasid kaasa ka teisi õpetajaid. Nii käisin nendega Leningradi-ekskursioonil, kus mind kasutati Ermitaažis giidina. Bussi hankimine, raha kogumine jne. - see kõik oli õpilaste ajada. Saaremaa-reisi tegime läbi jalgsi - siis olid autostopiajad.

Vaatamata tihedale suhtlemisele oma õpilastega ei kaotanud Ira kunagi seda habrast, vaevu tuntavat piiri pedagoogi ja õpilaste vahel. Ööbides koos oma õpilastega telgis või süües ühises katlas keedetud putru, jäi Ira alati pedagoogiks. Seda oli nauding vaadata ja loomulikult sai noorele koolmeistrile sellest suur eeskuju. Kuuldavasti peab see tore inimene juba pensionipõlve.

Veera Reitsnik

on minule koolmeistritöös üheks suuremaks eeskujuks olnud, eriti õppealajuhatajana. Kahju, et ma seda temale endale vist päris selgelt ei jõudnudki öelda, sest 1999. aasta suvel läks ta igavikuteele. Kohtusime Veeraga esmakordselt 1970. aastal, kui mind määrati Valga II 8-klassilise Kooli direktoriks. Seda kooli nimetati siis enamasti "pargivasta kooliks" või ka "Veera kooliks". Veera oli hommikul esimesena koolimajas ja lahkus sealt enamasti viimasena.

Minu tarkus noore direktorina oli selles, et ma ei hakanud end Veerast "üle ajama", vaid püüdsin rabada tööd, et pisutki temaga võrdne olla. Veeras olid õnnelikul viisil koos autokraatsus ja kõigi õpetajate arvamuste arvestamine, erakordne jõud ja inimlik pehmus,

rangus ja tohutu vastutulelikkus. Ta ei teinud ühtki tööd muuseas või n.ö. möödaminnes. Ka pisi-asjades oli ta põhjalik. Veera võis õpetaja, kes oma tööd lohakalt tegi, nelja silma all müristades läbi võtta, kuid selle õpetaja sünnipäevale tuli kristallvaasiga. Koolis kehtis raudne reegel - see, mis juhtus kooli seinte vahel, see sinna ka jäi. Kõik õpetajad (ja meie Veeraga) pidasime sellest lihtsast, aga koolitööks nii vajalikust reeglist kinni. Valgas imestati ikka: "Mis te seal ka teete, teie koolist ei kuule midagi?"

Aastate jooksul oli Veera kujundanud erakordselt tugeva õpetajate kollektiivi. Ikka ja jälle meenuvad nüüd juba manalateedel **Maimu Kala**, tohutu energiaga **Eldi Lauk**, põhjalik **Johanna Muravjova**, kindla käega **Aino Espe**, rangevõitu **Maret Ratassepp**, töökad **Kuklid** (Heli ja Meinhard), heatujuline **Linda Jakobson**, vahel oma teid käiv **Viivi Viitak**, **Aino Õunpuu**, **Maie Pastarus**, igavesti 1. klassiga töötanud **Hermiine Viilop** ja mitmed teised.

Tänu "Veera koolile" sõandasin Helmes vastu võtta õppealajuhataja ameti ja töötada sel kohal üle 20 aasta. Veeralt võtsin selleks tööks üle kindla süsteemi, selged pedagoogilised põhimõtted ja sirgjoonelisuse õpetajatega suhtlemisel. Üldainete õpetajate hulgas oli keelatud ka igasugune tagaselja rääkimine. Arvan, et just need lihtsad põhimõtted aitasid mul Helmes kujundada paariks aastakümneks (70. ja 80. aastatel) väga tugev ja üksmeelne üldainete õpetajate pere. Aitäh Sulle, Veera!

Semjon Sevrjukov

on minu jaoks ausameelse vene õpetaja koondkuju. Töötasin temaga koos Valga 2. Keskkoolis (vene kool) aastatel 1968 - 1970. Ta on siberlane. Eestisse oli ta tulnud eestlasest naisega, kes oli omal ajal Eestist ära küüditatud. Neil oli kaks andekat tütart ja ka abikaasa Vanda töötas Valgas õpetajana.

Sattusin vene kooli tööle tänu omaaegse legendaarse Valgamaa haridusjuhi **Johannes Toomase** mõjutusele.

Semjon hakkas mulle oma otsekohesuse ja sirgjoonelisusega kohe meeldima. Vahetasime vahetunnis ikka mõne sõna. Ta oli matemaatikaõpetajana õpilaste poolt hinnatud, austatud ja sageli taganõutud.

Vene kooli õpetajaskond ei olnud nii homogeenne nagu enamikus eesti koolides. Seal ei võinud (ei saanud) näiteks õpetajate toas avalikult uut poliitilist anekdooti rääkida. Aga Semjonil oli tihti mõni uus anekdoot varuks. Tule, Peep Robertovitš, kutsus ta mind sõrmega tõmmates ja tema ümber kogunes peagi kolm-neli usaldusväärset inimest, kellele ta kiirelt ja temale omasel emotsionaalsel viisil jutustas loo. Tavaliselt pahvatas ta ise pärast seda valjult naerma oma siberlase naeru. Meie liitusime hetk hiljem...

Sirgjoonelise, abivalmis ja ausa õpetaja ning inimesena ei olnud Semjoni elu sugugi kerge. Tema tööalane põhimõttekindluski tekitas probleeme... Nüüd on ta pensionil (kui nii sobib öelda) ja peab hobitalu, et kuidagi ära elada. Iga kord, kui Helme bussis Semjon Sevrjukovi kohtan, ajame mõne sõna juttu ja süda läheb kuidagi soojaks...

Edvin Kide

on mõjutanud eelkõige minu tööd õppealajuhatajana. 70. aastate teisel poolel tegime oma kooli õpetajatega reisi Lätis Cēsise (Võnnu) linna külje all olevasse Janimuiza kutsekeskkooli, mis tol ajal kandis lennukat nime - ÜLKNÜ 50. Aastapäeva nimeline 2. Kutsekeskkool. Kuigi keegi väitis, et see on väga hea kool, ületas nähtu kõik. Kui jätta kõrvale lätlaste suurejooneline külalislahkus, nägime seal väga palju arukat just õppekabinettide ja -laborite sisustamise ning tehniliste vahenditega varustatuse osas.

Minule jättis hea mulje ka koolis valitsev kord ja kogu pedagoogiline õhkkond. Kuuldavasti sai see kool omal ajal N. Liidu parima kutsekeskkooli nime, mida ta vääris igati.

Edvin Kide oli tol ajal koolis direktori asetäitja õppe-tootmistöö alal, aga üks Läti kolleeg ütles mulle avameelselt õhtuses pidulauas, et erilised teened kooli arengus on just Edvin Kidel. Suhtlesime selle kooliga rida aastaid - korraldasime õpetajatega ühiseid metoodilisi nõupidamisi, peoõhtuid ja muidu kogemuste vahetamist. Nähtu innustas meid Helmes tõsiselt tööle, eriti õppekabinettide tehnilise sisustamise alal.

Viimati kohtusime kas 1984. või 1985. aastal. Edvin Kide oli siis kooli direktor ja ta suutis meid taas vapustada. Kuna koolis oli sisse viidud ehituseriala, oli Kide suutnud õpilaste abil (praktikakorras)

Janimuizas ehitada valmis 26 (!) ühepereelamut kooli töötajatele. Meenutan, kuidas ta ise üht nn. liivi maja meile tutvustas - üsna vaikse häälega, lõbusalt, aga asjalikult. Edvin Kõde oli ainulaadne koolijuht...

Siis algas perestroika ja meie suhted katkesid. Olen tema nüüd juba hallipäist pead, aga endiselt nooruslikult naeratavat nägu näinud vilksamisi TV-ekraani kaudu Läti seimis, kus ta - teisiti polegi mõeldav - kirglikult oma väikese isamaa keerulisi asju korraldab.

Õpetajaid Helmest

Alates 1973. aasta sügisest oleme koos kaasaga töötanud Helmes. Käesolevas raamatus on küllalt juttu selle perioodi töödetegevimestest, kuid inimestest väga vähe. Aga iga kool püsib vaid õpetajatel, kes seal töötavad. Kahjuks saan meenutada vaid tühist osa oma Helme kolleegidest.

Juhan Ilisson oli Helmesse tulnud aasta enne meid ja temast sai kooli direktori asetäitja õppe- ja tootmistöö alal. Seega minu kui üldainete õppealajuhataja otsene ülemus. Ta tegi ära tõhutu töö keerulise kutsekeskkooli õppeprotsessi planeerimisel. Kutsemagistri väitekirja tasemel oli ainuüksi see, mis ta tegi ainetevaheliste seoste väljatoomisel ja arvestamisel õppeprotsessis. Kahjuks on nimetatud valdkond tänase Eesti enamikus koolides jäänud täiesti tagaplaanile, mis kajastub ka meie keskkoolilõpetajate teadmiste süsteemides.

Juhan oli väga täpne ja nõudlik töömees. Meie pedagoogilised põhimõtted langesid täiesti kokku, seepärast oli hea koos töötada. Uues Eestis õppis aga Juhan ümber, ta töötab praegu edukalt politseikomissarina.

Valli Aler oli aastaid töötanud Helmes juba maakutsekooli ajal. Tartu Õpetajate Instituudi haridus lubas tal edukalt kutsekeskkoolis ajalugu ja ühiskonnaõpetust õpetada. Ta rääkis vaikselt, kuid tuli poiste õpetamisega suurepäraselt toime.

Oli abivalmis kolleeg, hea kohvikeetja ja kookide küpsetaja. Ka kõige keerulisematel aegadel oskas ta õpetatavad ained seostada tegeliku eluga. Valli peab praegu Helmes pensionipõlve.

Vaike Eiche (Jäär) oli üks vene keele õpetajatest. Vaikse loomuga (vähese jutuga), kuid väga töökas inimene, kes mõtestas alati seda, mis tema tunnis toimus. Ta valmistas rikkalikult didaktilist

jaotusmaterjali (pea igaks tunniks). Oli Helmes üks esimesi, kes rakendas oma tundides rühmatööd ja kasutas õpetamisel lingafonikabinetti. Nõudlik ja tore kolleeg. Pärast üleelatud autoavariid pidi kahjuks õpetajatööst loobuma.



FOTO 80. AASTATE ALGUSE ÜLDAINETE ÕPETAJATEST HELME KUTSEKESKKOOLIS.

Seisavad – autor, Reet Leppik, Kalju Kirsimäe, Leia Podiradt, Liidi Pajumägi, istuvad – Aada Puundersell, Valli Aller, Helgi Lepikov, Vaike Eiche, Lia Kõressaar ja Edu Munn. Fotolt puuduvad Laine Vettik ja Mare Kekkonen.

Ülo-Rein Kaarna oli siinkandis legendaarne füüsikaõpetaja. Valmistas tohutult lisamaterjale (õpik-konspektid, ülesannete kogud jne.), sest nõukogudeaegsed füüsikaõpikud olid ülemäära “targad”. Suur osa õpetatud füüsikakursuse materjalist oli tal näitlikult ka omavalmistatud lüümikutel (kiledel). Peale füüsika tuli toime ajaloo ja teiste ainete õpetamisega. Tervislikel põhjustel pidi 1998. aastal õpetajatööst loobuma, nüüd käib juba igavikuradadel...

Mare Kekkonen asus Helmes tööle pärast Tartu Ülikooli lõpetamist keemiaõpetajana. Oli üks väheseid noori spetsialiste, kellest kujunes hea õpetaja ja kes tuli oma tööga edukalt toime. Ta hakkas mõtestama oma tegevust tunnis, valmistas vajaminevat jaotusmaterjali ja lõi isikupärase teadmiste kontrolli süsteemi. Oli õpetajana nõudlik, kuid suhtlemisel õpilastega teravmeelne. Viimas-

tel aastatel huvitus eriliselt arvuti kasutamisest. Helmest lahkus mõned aastad tagasi professionaalse keemia- ja bioloogiaõpetajana. Õnneks jätkab õpetajatööd.

Kalju Kirsimäe oli n.ö. vana kooli õpetaja, kes koolmeisterhariduse juba 50. aastatel saanud. Seepärast oli tema töös erilisel kohal just pedagoogiline nõudlikkus ja tema füüsika-astronoomia-tundide ülesehitus oli heas mõttes klassikaline. Inimesena oli väga heatahtlik ja isegi pehme. Peab Tõrvas pensionäripõlve.

Lia Kõressaar tuli kooli tööle 1975. aastal pärast Tartu Ülikooli lõpetamist. Ka temast sai koolis väga hea matemaatikaõpetaja. Lia eriliseks omaduseks oli tahe õppida kogenud kolleegidelt ja õpitut enda jaoks mõtestada. Temast kujunes väga paindliku õpetamislaadiga õpetaja, kes samal ajal oli selgete pedagoogiliste nõudmistega. Selliseid õpetajaid ei ole tänapäeval palju. Ta oli väga töökas ja abivalmis kolleeg, kuid samas sirgjooneline ja põhimõttekindel.

Meil kõigil oli väga kahju, kui Lia oma abikaasa Jaaniga (oli koolis üks esimesi kõrgharidusega õppemeistreid) Eesti taasiseseisvumise algul ettevõtlusse läks, kus tänaseni tööd teha murravad.

Reet Leppiku tööd olen saanud kõrvalt jälgida kogu tööpäeva ulatuses. Olles üle 30 aasta abielus, tunnen Reeta kui inimest hästi. Tema tunde õppisin tundma nagu kolleegidegi omi: neid külastades. Suhtlemisel õpilastega oli väga heatahtlik ja kutsekeskkoolipäevil oli ta üks armastatumaid õpetajaid koolis. Nüüd, kui mõned õpilased on saanud välismaal käia ja seal mõndagi praktilise keele osas omandada, on tulnud õpilaste käitumisse ka vastavat ülbust ning võõrkeeleeõpetajatel pole enam nii lihtne töötada. Tema tunnid olid metoodiliselt läbi mõeldud, nendeks valmistus ta kodus iga päev 2-3 tundi, sest sobivat jaotusmaterjali pole lihtne leida. Pealegi on kõigil keeleõpetajatel tohutu suureks kodutööks igasuguste harjutuste, teadmiste kontrollide jne. parandamine. Palgajuhendit koostanud ametnikud pole seda kahjuks mõistnud.

Reet on õpetanud aastaid paralleelselt saksa ja inglise keelt. Selle tulemuseks on nn. keelekonflikti ilmumine – ühe keele tunnis “suruvad end peale” teise keele väljendid. Ta loobus oma armastatud saksa keelest ja õpetab praegu ainult inglise keelt, tulles nii koolile vastu, sest inglise keele õpetajat pole kümnekonna kilomeetri kaugusel Läti piirist lihtne leida.

Praegune töökoormus ei luba tal enam tegelda kirjavahetusega võõrkeeltes, mis just nõukogudeaastatel oli tema lemmiktegevus.

Edu Mumm oli pensionipõlveni koolis emakeele ja kirjanduse õpetaja. Endise haridusosakonna inspektori ja metoodikuna suhtus ta oma töösse tohtu vastutustunde ja põhjalikkusega. Valmistas õpilastele palju jõukohast jaotusmaterjali ette, mida saime juba nõukogudeaastatel Valga trükikojas hulganiisti paljundada.

Edu oli abivalmis kolleeg ja tore seltskonnakaaslane. Pärast halvatust tuli tal üle elada aga üsna raskeid aegu, sest tal polnud lähedasi sugulasi. Nüüd puhkab väsitavast eluteest juba paar aastat Helme kalmistul...

Liidi Pajumägi kuulub kindlasti kooli raudvarasse, töötades kutsekeskkooli loomisest peale emakeele ja kirjanduse ning esteetilise kasvatus (ka muusika) õpetajana. Põhjaliku tööga jõudis ta teenelise õpetaja aunimetuseni. Teeb tohutult tööd, on nõudlik iseenda ja teistegi suhtes. Vaatamata nõudlikkusele on ta armastatud õpilaste ja lugupeetud kolleegide silmis.

Kuigi elu pole teda hellitanud, on ta jäänud heatujuliseks. Ise tunnen teda juba instituudipäevilt Tallinnas.

Liidi võtab kanda koormaid, mis on seotud igasuguste üritustega koolis, kuid juba mitu aastakümnet on ta ka Helme lasteaias muusikaline kasvataja. Kui ta peaks koolist kord lahkuma, siis jääb järele suur tühi koht. Tänapäeval pole võimalik Liidile väärilist asendajat leida...

Aada Puudersell kujunes aastatega väga põhjalikuks ja nõudlikuks vene keele õpetajaks. Tema tunnid olid metoodiliselt läbi mõeldud ja tihedad. Ta oli väga nõudlik, aga uuemal ajal ei sobinud nii suur nõudlikkus õpilaste vabamate kommete ja vaadetega. Algas intriigide punumine ja Aada otsustas koolist lahkuda. Minul oli sellest kahju, sest tundsin hästi tema tööstiili. Aada saatus võib tänases Eestis tabada iga (liig)nõudlikku õpetajat. Meie ühiskond ei soosi printsiipiaalseid professionaale, sest nad on enamasti nõudlikud ka teiste suhtes – mõelda, kui hirmus...

Kolleegina oli Aada abivalmis ja heatahtlik. Õnneks tuli tal lahkuda just pensioniikka jõudmisel.

Kalle-Valmo Pütsepp oli meie kolleeg Helme kooli parimatel aastatel. Erakordne abivalmidus, ideede rikkus ja töökus andsid Kallele (nii me teda igapäevaselt kutsusime) erilise oreooli. Ta võttis

ette rohkem, kui suutis parajasti ära teha. Koolis naljatati, et Kalle ideede realiseerimiseks peab iga päev töötama suur brigaad... Keeruliseks tegi asja aga see, et mõnel hommikul tuli ta kooli uute mõtetega ja... kõik eiline tuli ümber teha.

Kalle oli emotsionaalne inimene ja heatujuline kolleeg. Ta sai elult mitmeid mükse ja lõpuks oli saatus äärmiselt ebaõiglane ka Kalle enda suhtes – tal tuli parimais aastais minna manalateele...

Tõnu Tiirats asus Helmes tööle füüsikaõpetajana, ehkki oli keemiaõpetaja kutsega. Tema ema ja isa pidasid õpetajaametit Riidaja koolis naabervallas.

Tõnu on erakordselt elurõõmus ja töökas inimene. Oma kätega ehitas ta valmis füüsikakabineti. Sai väga hästi õpilastega läbi ja oli seltskonna hing. Võimeka inimesena lahkus ta koolist ja töötab juba aastaid Valgamaa politseis abiprefektina.

Laine Vettik tuli Helmesse samuti 1973. aasta sügisel nagu minugi pere. Töötas pikki aastaid nõudliku matemaatikaõpetajana. Helmesse tulles oli ta juba väljakujunenud põhimõtetega õpetaja. Laine oli nõudlik enda ja ka teiste suhtes. Seegi ei sobinud kõigile. Tema töökus oli aga erakordne.

Kolleegina oli ta heatahtlik, ta lõi kaasa kõigis meie tegudes. Tal oli kaks huviala - fotograafia ja käsitöö. Viimasega tegeles Laine suure osa oma vabast ajast. Kunstiõpetaja kutse tõttu panin tähele tema väga head värvuste kooskõlade loomise kunsti ja head kompositsioonitunnetust. Enamus kolleege on Lainelt midagi mälestuseks saanud.

Uues Eestis, kui tõusis kodumajanduse tähtsus, jättis Laine kuiva (?) matemaatika ja hakkaski käsitööd õpetama. Mõne aastaga muutusid õpilaste ja tema enda tööde näitused suureks vaatamisväärsuseks.

1998. aasta kevadel imetles Laine poolt tehtut ka Eesti Naiskäsitöö Õpetajate Seltsi täiskogu. Ta sai võimaluse korraldada oma tööde näitusi isegi Tallinnas, kuid sama aasta sügisel Laine meie koolis enam tunde ei jätanud... Tean vaid, kui solvunud oli Laine.

Selles, mis juhtus Laine Vettikuga, ei ole tänases Eestis, kus ametiühingud on jõuetud, midagi iseäralikku. Näiteks 1995. aasta 2. septembril teatas kooli direktor mulle, et vastavalt haridusministeeriumist saadud juhisele on minu ametikoht (üldainete õppealajuhataja) koolis alates sama aasta 1. septembrist (!) likvideeritud... Mu käed hakkavad veel praegugi värisema, kui ma sellele mõtlen. Tänu direktor Toivo Põldma inimlikkusele ei sattunud ma töötute hulka. Kui aga direktor oleks toiminud sama "põhimõttekindlalt" nagu haridusametnikud, siis oleks see nii olnud.

Kuid selle, 1995. aasta nukra, aga muidu päikesepaistelise septembripäevani on meil veel hulk maad käia. Seega - jätkame teekonda...

B. Süvenemise tee

(Pedagoogilisele psühholoogiale
ja uuringutele toetuv muutuste tee)

1980. aasta detsembri algul avaldas tolleaegne eesti õpetajate leht *Inge Undi* artikli uurimiskursustest didaktika alal. See sai mulle saatuslikuks, sest läksin 1981. aasta algul neile kursustele ja hakkasin tasapisi tegelema teadusliku uurimistööga koolis. Inge Unt, keda olen nimetanud oma akadeemiliseks emaks, on mänginud erilist rolli minu jõudmisel pedagoogikateadusse, ta oli ka väitekirja teaduslikuks juhendajaks. Avaldan tema artikli täies mahus (tühiste kärbetega), sest ca 20 aastat tagasi kirjutatu on üsna aktuaalne ka tänase Eesti koolielus...

1. AVATAKSE UURIMISKURSUS DIDAKTIKA ALAL (1980)

Lugupeetud õpetaja, metoodik jm. haridusalal töötaja, kes Te olete huvitatud uurimistööst didaktika valdkonnas. 1981. aasta jaanuarist alates avame uuesti uurimistöö metoodika-didaktika kursuse. See töötab koos eesti ja vene keele õpetamise didaktiliste ja kasvatus-teoreetiliste probleemide kursuse ning eesti kooli ja pedagoogilise mõttearengu ajaloo kursusega; pedagoogika uurimismetoodika alaseid õppeaineid kuulatakse ühiselt.

Uurimistöökursustel on meie vabariigis teatavasti juba üsna pikk ajalugu. Koos teistest kursustest osavõtjatega on peetud 7 konverentsi, kõigi nende materjalid on ilmunud vastavate "Nõukogude pedagoogika ja kooli" kogumikena. On kirjutatud palju artikleid Nõukogude Koolis ja mujal, antud välja rohkesti metoodilisi materjale (töövihikuid, ülesannete ja kontrolltööde kogumikke jm.), esinetud üleliidulistel ja ülevabariigilistel pedagoogilistel loengutel, peetud loenguid VÕT-i kursustel, rajooni nõupidamistel ja koolides.

Enamikul meie didaktikutest on metoodiku, vanemõpetaja või teenelise õpetaja nimetus. Seljataga on välisreise, kogu seksioonil õppereis Moskvasse, Leningradi ja Kaasanisse, ning muidugi igasuvised seminarid, vaidlused ja ühised õhtud.

Ent ikka enam oleme hakanud tunnetama suurt ja olulist puudust: meil ei ole vajalikku järelkasvu. Tingitud on see sellest, et seksiooni töö on viimasel ajal toimunud ainult ÜPUI raames, sinna aga saab astuda vaid uurimiskursuste lõpetamise kaudu. Didaktika alal oli aga viimane selline võimalus 1969. a.; eriaine metoodika alal on see olnud võimalik vaid füüsika, matemaatika, muusikalise kasvatuse, koolieelse kasvatuse, algõpetuse ja kehalise kasvatuse õpetajail, kuivõrd neil aladel avati kursused. Esteetilise kasvatuse ja tööõpetuse seksiooni raames said seda mõne aja eest teha ka joonistamise ja tööõpetuse õpetajad. Ülejäänute jaoks pole aga olnud rohkem kui kümne aasta vältel midagi pakkuda.

Seda viga tahaksime nüüd parandada. Seksiooni on kogu selle olemasolu vältel juhatanud allakirjutanu, kes kavatseb seda tegevust edaspidigi jätkata, tõmmates ühtlasi juhendajatena kaasa ka kolleege TRÜ pedagoogikakateedrist ja ÜPUI didaktika probleemgrupist. Uurimiskursuste kõige olulisem iseärasus seisneb teatavasti selles, et igal osavõtjal on oma individuaalne teema. Ettenähtud aja jooksul (uuel kursusel kolme ja poole aasta jooksul) tuleb kirjutada konverentsil esitamiseks ning kogumikus trükkimiseks uurimistöö. Kuna avatavad kursused on tõenäoliselt valdava enamiku asjaosaliste jaoks alles uurimistöö alguseks, siis püüame pakkuda esialgu kitsama iseloomuga ja võimalikult konkreetset lahendatavaid teemasid, millel aga on, kui uurijal visadust ja tahtmist jätkub, laiendamise võimalused edaspidi ÜPUI-s, dissertatsioonini välja.

Meie seksiooni töö on olnud alati koondatud teatud probleemide ümber, üldistatavalt võiksime öelda, et see on olnud pühendatud õpilaste aktiviseerimisele õppetöös. Meie põhitemaatikaks on olnud õpilaste iseseisva töö metoodikad, õppetöö individualiseerimise, programmõppe ning probleemõppe küsimused. Uuel kursusel kavatseme jätkata nimetatud suundi kui meie pedagoogika üldiselt aktuaalseks tunnistanud suundi, uudsemate probleemidena tahaksime laiendada või alustada õpilaste iseseisva töö oskust, õppekirjanduse, loovuse ning õpitegevusega seotud õpilase isiksuse omaduste (eriti huvide, motivatsiooni ja enesehinnangu) uurimist. Samuti tahaksime

jätkata vahetus koolitöös kasutatavate meetodiliste materjalide koostamise traditsiooni. Sõltuvalt teemast võib uurimisbaasiks olla oma aine, naaberaine või ka korraga palju aineid. Kui aga mõni uurija on tahtnud astuda kursustele oma juba väljakujunenud uurimisteedega, siis on talle seda alati võimaldatud; selline olukord on seksiooni tööd ainult rikastanud.

Kursusest osa võtma kutsume kõikide ainete kõrgharidust omavaid õpetajaid sõltumata staažist, eriti neid, kes peale oma aine meetodika tunnevad huvi üldisemat laadi probleemide vastu. Meie seminaride pikaajaline praktika on nimelt näidanud, et erinevate ainete õpetajatest koosneval koosseisul on ka omad eelised: paljud ühes aines esile toodud probleemid on osutunud aktuaalseks ka teistes, samuti on ühes aines kasutatavad meetodilised võtted sageli samal või varieeritud kujul kasutatavad ka teisteski ainetes. Meie seksiooni puuduseks on mõistagi asjaolu, et me ei saa ega ole suutelised lahendama aine meetodika kõiki üksikküsimusi. Selle kompenseerimiseks oleme õige sageli töötanud väiksemates ainerühmades, samuti palunud konsultatsioone vabariigi juhtivatelt meetodikutelt.

Jääme ootama Teie avaldusi hiljemalt 20. jaan. 1981. a. (aadressil: Tallinn, Sakala 23, VÕT). Informatsiooni, nagu muid vajalikke andmeid kursuste toimumise ajast, kestusest jm. saate VÕT-ist L. Raudsepalt, tel. 440 496. Kohtumiseni kursustel didaktika seksioonis!

INGE UNT,
pedagoogikadoktor,
ÕPUI didaktika probleemgrupi
ja uurimistöö meetodika kursuste
didaktika seksiooni juhataja.

2. PÕHIVARAST EI PIISA HARIDUSEKS (1983)

On olemas ütlemine - kui ununevad koolis õpitud teadmised, siis jääb järele haridus. Lugesdes Voldemar Pinni probleemartiklit "Põhivara - kas hariduse eiline või homme?" (NÕ nr. 2, 1983), meenus see kohe.

Et mitte olla paljasõnaline, toon ära õpilaste vastuste lühikokkuvõtte 1981. ja 1982. a. sügisel ning 1983. a. talvel esitatud küsimustele. Alustades 11. klassis astronoomiakursust, olen õpilastele esimeses tunnis esitanud 7 küsimust.

Vastused peaksid andma mingi pildi nende astronoomiaalastest teadmistest üldse ja sellest, mis on meelde jäänud 4. klassi loodusõpetuse kursusest (haridus!). Olgu küsimused siinkohal ära toodud.

1. *Mis on planeedid?*
2. *Mida kujutab endast päikesevarjutus?*
3. *Selgita aastaaegade vaheldumist Maal.*
4. *Mis on meteoriidid?*
5. *Mis on Kuu?*
6. *Nimeta tähtkujusid (Suur Vanker jne.).*
7. *Mida kujutab endast Päike?*

Kahe aasta jooksul olen saanud vastuseid 227 kutsekeskkooli noormehelt. Need peaksid olema huvipakkuvad haridustöötajate mitmele kategooriale.

56 õpilast (24,7%) ei andnud vastust ühelegi küsimusele või vastasid valesti. Seega ümmarguselt veerandil õpilastest ei ole ettekujutust meid ümbritseva maailma ehitusest või nad ei oska seda edasi anda. 20 õpilast (8,8%) suutis ära seletada, mis on planeedid, ja 41 õpilast (18,1%), mis on Kuu.

Vahepalaks mõned vastused: "Planeedid on Maa tehiskaaslased" (korduvalt vastatud), "Planeedid tiirlevad ümber Kuu", "Planeedid tiirlevad ümber Maa", "Planeedid on taevakehad, kus on elu" jne.

Eriti huvitas mind, kuidas tunnevad 17-18-aastased noored päikesevarjutust. Sellele küsimusele oli õigeid vastuseid kõige rohkem, nimelt 95 (41,9%).

Valede vastuste juures võis aimata teadmisi, mis aastatega paraku ununenud: "Päikesele tuleb mingi must vari ette", "Päikest katab must ketas", "Mingi planeet liigub Päikesele ette", "Päike kattub Maaga", "Maa vari langeb Päikesele", "Päike jääb Maakera taha" jne.

Kuid lugeda võib ka päris kummalisi seletusi: "Maa ja Päike on ümmargused ning Päike ei saa seetõttu valgustada kogu Maa pinda", "Varjutus toimub kõrgete pilvede toimel", "Päikesele tuleb üks läbipaistmatu kiht ette" jne.

Aastaaegade vaheldumist suutis õigesti selgitada kõige vähem õpilasi - 11 (4,8%). Enamasti arvati, et suvel on Maa Päikesele lähemal ja talvel temast kaugemal. Veel leiti, et aastaaegade vaheldumine Maal on tingitud ilmastikust ja Maa reljeefist, hoovuste liikumisest, õhumasside liikumisest Maal, õhurõhu muutustest jne.

Maksimaalselt võis 7 küsimusele vastates saada 8 punkti. Sellega tuli toime 3 õpilast (1,3%). Keskmine punktide arv ühe õpilase kohta oli alla kahe, mis näitab nende õpilaste üpris piiratud ettekujutust meid ümbritsevast maailmast enne astronoomiakursuse läbimist.

Tulemused näitavad 4. klassis õpitu suurt unustamist. Oletagem, et kõik 227 õpilast omandasid seitse aastat tagasi teadmised Päikesesüsteemist siiski rahuldavalt. Nähtavasti aga ei suudetud neil luua ettekujutust Päikesesüsteemist kui tervikust. Usun, et tervikpilt ei oleks ununenud. Paraku moodustab just see hariduse sisu.

Et saada võrdlusmaterjali, esitasin need 7 küsimust ka 31 üldhariduskooli 10. klassi õpilasele.

5 õpilast (18%) ei vastanud õigesti ühelegi küsimusele. Paremini kui kutsekeskkoolis teati, mis on planeedid, mis on Kuu, samuti tunti tunduvalt rohkem tähtkujusid. Kutsekeskkooliõpilastest halvemini osati selgitada päikesevarjutust (vastas vaid veerand). Ükski õpilane ei tulnud toime aastaaegade vaheldumise seletamisega, pakutud seletused olid sarnased kutsekeskkooliõpilaste poolt antutega.

Põhjendaksin kutsekeskkooli- ja üldhariduskooliõpilaste vastuste erinevust sellega, et viimastest olid kolmveerand tütarlapsed. Siintoodud probleemid on aga siiski ühised.

Kui püüda vastata Voldemar Pinni artiklis esitatud küsimusele, siis arvan paraku, et põhivara on siiski hariduse eilne päev. Seda eelkõige kahel põhjusel.

Esiteks. Õpilaste teadmisi on alati lihtsam kontrollida kui teadmiste loova rakendamise oskust. Seda saab teha ehk ainult loovkirjandites ja referaatides. Praeguse eksamisüsteemi juures peab õpilane näitama eelkõige teadmisi. Maailmanähtuste analüüsimiseks peab olema teatud hulk faktilist materjali (ja oskus vajalikku materjali leida). Ülepaitsutatud programmid ei luba ajude gümnaastikat teha, sest eksam nõuab kinnistunud teadmisi. Pangem tähele, mis toimub meie koolides enne eksameid. See on eksamipiletite kitsuste vastuste ümberkirjutamine, ümberjutustamine, tuupimine. Isegi head õpetajad lähevad sellega kaasa. Samas teame, et **ainult eksamiks** õpitu ununeb üsna pea.

Teiseks. Sajad tunnid, mida olen koolmeistriaastatel külastanud, on mind veennud, et meil on vähevõitu õpetajaid, kes mitmetahuliselt suudavad avada asjade olemust, probleeme seades panna õpilasi loovalt mõtlema. Keskkooli vanemas astmes (kuid mitte ainult seal) on see aga tohutu tähtsusega.

Muidugi on igal ainel oma spetsiifika. Kui õpilased ei omanda võõrkeeles ettenähtud sõnavara, siis pole juttugi haridusest. Matemaatikat ja füüsikat ei saa õppida teatavaid teoreeme ja valemeid omandamata. Ka ajalugu ilma hulga faktide tundmiseta pole mõeldav. Kuid õpetajal on iga päev vaja näha puude tagant metsa ja õpetada ka õpilasi seda nägema.

Ainult põhivarast hariduseks ei piisa.

3. MÕÖDAME VAHEL OMA TÖÖD (1985)

Ikka ja jälle püüame õpetaja tööd hinnata. Enamasti võetakse aluseks õpilaste õppeedukus, seega hinne, mille oleme üksmeelselt ebakindlaks mõõdupuuks tunnistanud. Hinne näitab lõpptulemust ega pruugi peegeldada õpetaja tööd. Jätkates tööd tugeva õpetaja õpilastega, võime eelkäija paistel tükk aega särada. Nõrkade eelteadmistega õpilastega tegelema asudes võib ka väga hea õpetaja harva kiidusõnu kuulda. Õpetajatöö objektiivne mõõtmine on väga keeruline.

Kas õpetaja ise suudab end arukalt hinnata? Kahtlen. Õpetajaid hinnatakse mulje ja hinnete põhjal. Vaja oleks aga hoopiski kindlamaid mõõdupuid.

Käesoleval õppeaastal tegin oma töö mõõtmiseks lihtsa katse, mille tulemused on juba käes. Õpetan aastaid kutsekeskkooli kolmanda kursuse (11. klass) õpilastele astronoomiat. 20-tunnisest kursusest on 17 teoreetilised. Esimeses tunnis esitan õpilastele grafoprojektori abil 7 küsimust, et saada ettekujutus nende silmaringist selles valdkonnas (eelkõige sellest, mis 4. klassi loodusõpetuse kursusest meeles). Küsimused on järgmised: Mis on planeedid? Mida kujutab endast päikesevarjutus? Selgita aastaegade vaheldumist Maal. Mis on meteoriidid? Mis on Kuu? Nimeta tähtkujusid (Suur Vanker jne.). Mida kujutab endast Päike?

Vastamiseks kulub umbes 15 minutit. Vastused olid huvipakkuvad, sellest on juba juttu olnud (vt. eelmist artiklit).

Sel õppeaastal andsin samad küsimused ka astronoomiakursuse viimases tunnis 1 poolaasta lõpul. Tõid hindasin punktidega: õige vastus andis 1 punkti, 6. vastus kuni 2 punkti (esimeses tunnis ei andnud ma õpilastele õigeid vastuseid ega hoiatanud küsimuste korduva kasutamise eest).

Aritmeetiline keskmine õpilase kohta oli järgmine: esimeses tunnis saadi keskmiselt 1,74 (standardhälve 1,60), viimases tunnis 4,23 (standardhälve 1,75) punkti (diferents - 2,49). Mõlemal korral vastas 144 õpilast.

Millest need arvud jutustavad?

Teadmiste juurdekasv ületas keskmiselt poolteist korda eelteadmiste taseme. On see palju või vähe?

Õpilaste eelteadmiste tase oli ebaühtlane - aritmeetilise keskmise 1,74 juures standardhälve 1,60. 1. tunnis said paljud õpilased kokku vaid pool punkti.

Viimase töö tulemuste keskmine standardhälve on pisut suurem, kuid kõrgema keskmise juures on õpilaste teadmiste tase ühtlasem. Et koolis töö kunagi otsa ei saa, seda näitasid 2 õpilast, kes viimases tunniski said vaid pool punkti.

Teadmiste diferents oli kõige suurem tugevamate õpilaste grupis. See ulatus üle kolme. Samal ajal oli standardhälve keskmisest väiksem.

Mind huvitas, kas on olemas sõltuvus esimese ja viimase tunni vastuste vahel. Selleks arvutasin kahe tulemusterea jaoks välja Bravais'-Pearsoni korrelatsioonikordaja - $r = 0,61$. Tegemist on kõrge korrelatsiooniga 99%-lise usaldusväärsuse juures.

Siit igapäevase koolitöö jaoks järeldus: iga õpetaja töötulemused sõltuvad eelkäija kolleegi tööst.

Kokkuvõtteks. Minu pakutud võte pole põhimõtteliselt uus ega võimalda hinnata õpetaja kogu tööd. Otstarbekas on kirjeldatud võtet kasutada ainetes, kus õpitav toetub täielikult õpitule või kus on tegemist varemõpitu süvendamise ja laiendamisega. Oma töötulemuste teadasaamise nimel ei tohiks karta lisatööd. Suurepäraselt sobib eeltoodud tegevus õpetaja enesetäiendustöök.

4. MÕNI SÕNA ÕPETAJAST (1984)

Reet Uring ja Milli-Irene Pedajas on Eesti õpetajaskonna uurimisel tulnud järeldusele, et praegune koolisituatsioon vajab keskpärast õpetajat; tugevad ja nõrgad tõrjutakse koolist välja.

Isegi siis, kui me püüaksime sellest vaikida, on tugevate õpetajate väljatõrjumine väga kibe tõde. Olen seisukohal, et tänase kooli hädad on enamasti seotud õpetajaskonna keskmise taseme langemisega. Selle üheks põhjuseks pean disproportsioone haridustöötajate töö ja palga vahel.

Tunnistagem avameelselt, et tasapisi on keskpärased jõudnud koolijuhtide ja haridusosakondade tasandile. Varem või hiljem läheb keskpärane juht konflikti andeka õpetajaga, kellele pole vastuvõetav rutiinsus ja töö väliste näitajate nimel. Andeka õpetajaga lähevad rõõmsalt kaasa õpilased. See aga häirib veelgi ümberolijate elu. Ei või ometigi lubada, et ühe ainega tegelevad õpilased rohkem kui teistega. Alanud võitlusest väljub võitjana dogmaatiline elukäsitlus.

Olen siiski seisukohal, et talent ei vaja kaitset, see kuulub pigem keskpärasuse juurde. Talent suudab end ise kaitsta. Kui ta midagi vajab, siis võiks selleks olla mõistmine...

Tänasesse kooli on päris ulatuslikult imbunud paberlik asjaajamine. Olen seisukohal, et pabereid peab koolis (nagu mujalgi elus)

olema parasjagu, just niipalju, nagu neid vaja on. Kõige ohtlikum on see, kui hakatakse paberite järgi andma hinnanguid inimeste ja koolide tööle. Andetud ja keskpärased võivad end paberitega kaits-
tagi, andeka teoinimese aga ajab see koolist minema.

Õpetajate nõupidamistel ja koosolekutel kerkib ikka ja jälle küsimus, et tänapäeva õpilane ei õppivat ja küllap see nii ongi. Kui aga mõtlen ennast tagasi oma kooliaega, siis meenub, et enamik õpetajaid olid nii nõudlikud, et õppimata jätmine ei tulnud kõne allagi. Minu füüsikaõpetaja kontrollis nelja aasta jooksul igas tunnis (!) kõigi koduülesannete lahendamist. Häda sellele, kel ülesanded tegemata!

Mõnikümmend aastat tagasi võis väikeses maa-algkoolis iga päev leida mõned õpilased pärast tunde õppimas. Nüüd on suurteski koolides vahel mitmeid päevi, kui ühtki õpilast pole peale tunde jäetud. Mõnikord on seda raske teha - bussid lähevad ära jms.

Uue aasta algul tutvustas **Heino Mägi** Valga rajooni pedagoogilistel loengutel oma uurimust õpilaste ja õpetajate kohta. Õpilastele oli esitatud küsimus, millist õpetajat nad sooviksid, ja õpetajatele, milline peaks olema õpilane. Vastused olid üllatavad - õpetajate nõudmised õpilaste suhtes olid palju suuremad õpilaste nõudmistest õpetajatele. Igati peaks tegema järeldused ise.

Koolis süüdistame õigusega mitmete õpikute raskepärast keelt, mõtlemata, et oleme ise neile lähetuse ellu andnud. Uusi õpikuid vaatavad läbi ka vabariiklikud komisjonid, kelle koosseisus on mitmeid tegevõpetajaid. Kas pole me üleliia konformistid? Peaksime iseenda eest rohkem seisma.

Loodan, et haridus- ja koolireform toob kooli üha enam võimekaid inimesi, kes - parafraseerides Voldemar Pansot - armastavad eelkõige kooli endas.

5. ÕPETAJA PROFESSIONAALSUS JA ISIKUPÄRA (1994)

Probleemist.

Oleme viimasel ajal korduvalt rõhutanud, et iga õpilane on isikupäraste omadustega, mida õpetaja peaks suutma arvestada (3). See on õpetaja professionaalsuse üks oluline tunnus. Samas erinevad õpetajadki oma geneetilistelt omadustelt, kasvatuselt-hariduselt, miljööst välja kasvanud tõekspidamistelt ja käitumismallidelt. Tundub, et osale õpetajatest valmistab raskusi teha vahet kõigile õpetajatele vajalike (kohustuslike) printsiipide ja loominguilise mängumaa, mis lähtub ka isikupärast, vahel. Õpetajate ettevalmistamisel tuleks just siin selgus luua. Tunnistagem, et totalitaarne nõukogude haridussüsteem sallis järjest vähem isikupära. Eestis olid ses osas eriti raskes olukorras ametikoolid, mille tegevust Moskvast üsna räigelt suunati. Näiteks saime Helmes igal kuul Moskva keskmetsoodilisest kabinetist paki nn. metoodilist kirjandust, mis tuli läbi töötada ja "ellu viia". Aeg-ajalt sõitis "keskusest" kohale mõni vastutav töötaja, kes tahtis näha, kuidas nende soovitusi rakendatakse. Need olid närvesöövad päevad, kus tuli kannatlikult kontrollijale selgitada, et eesti kooli jaoks see soovitus üldse ei sobi või antud aines ja antud õpetajal on seda raske kasutada.

Oht on ka selles, et kui algas Eesti koolireform (1987. a.) ja ühiskonna demokratiseerumine, kaldus osa õpetajaist arvama, et koolis on õpetajale kõik lubatud ja igasugused normid ning piirangud on õpetaja loominguvabaduse piiramine.

Eesti õpetajate psühholoogilisi karakteristikuid.

1982. aastal tegi ÜPUI õpetajaskonna uurimise probleemgrupp 248 eesti õpetaja kompleksuurimuse. Reet Uring ja Milli-Irene Pedajas tõid välja, et uuritud õpetajatel on skaalal keskmisest kõrgem kontaktivalmidus, seltskondlikkus, kohusetunne, kombelisuus, tundeõrnus, intuiitiivsus, sümpaatialembus, läbinägelikkus, sotsiaalne kompetentsus, radikaalsus, aga ka ärevus, süütunne, ebakindlus, kõrge sisepinge ja "üleskruvitus". Sellega kaasneb skaalal keskmisest madalam frustratsioonitaluvuse, erutuvuse ja konfliktisuse näitaja (5,

lk. 64). Lühidalt - õpetajaid jälitavad ohutunne, ängistus ja rahulolematus.

Huvipakkuvad on uurimistulemused erinevate õpetajagruppide kohta. **Meesõpetajad** on kontaktivalmimad, ekstravertsemad, ettevõtlikumad ja lihtsameelsemad. **Naisõpetajad** on suurema emotsionaalse koormusega - alluvad rohkem tundmustele, on kartlikumad, läbinägelikumad ja iseseisvamad.

Mida kõrgem on õpetaja **haridus**, seda suurem on tema abstraherimisvõime, seda kaalutlevam, ettemõtlevam, fantaasierikkam ja radikaalsem ta on.

Vanuse järgi on kõige kontaktivalmimad ja avatumad eakamad, kõige reserveeritumad 36-40-aastased õpetajad. Norme austavad ja distsipliinist peavad lugu kõige vanemad, norme ei respektööri 21-25-aastased õpetajad.

Koolijuhid on õpetajatest avatumad, distsiplineeritumad, väga tundlikud ja esteetiliselt valivad. Juht on visam, korrektsem ja tahtejulisem.

Lesed on avatud, kombekad ja kohusetundlikud, aga kõrge sisepingega.

Maakoolide õpetajad on kartlikud ja konservatiivsed.

Ainete järgi on kõige avatumad humanitaarainete (eriti emakeele- ja ajaloo-) õpetajad. Reaalainete õpetajate hulgas on aga kõige rohkem mõtisklejaid, fantaseerijaid ja uuendusmeelseid. Neist erinevad järsult keemikud, kes on väga praktilise meelega. Reaalainete õpetajad on üsna iseseisvad, kuid kõrge sisepingega. Eriti kõrge on millegipärast keemiaõpetajate sisepinge (ängistus Eesti õpetajaskonnas kõrgeim). Kunsti- ja käsitööõpetajad on kõige visamad ja korrektsemad, muusikaõpetajad kõige iseseisvamad ja kunstioõpetajad suurimad radikaalid õpetajate hulgas. Algklassiõpetajaid iseloomustab suur konkreetsus, kohusetunne ja sümpaatialembus (5, lk. 57-64).

On hea, et õpilastel on koolis võimalik kokku puutuda väga erinevate inimestega, sest see on iseenesest ettevalmistus tulevaseks eluks. Meesõpetajate vähesus üldhariduskoolides jätab aga teatava lünga õpilaste meessooga suhtlemisse.

Õpetajate endi jaoks on tõsine probleem sisepingete ja ängistuse kõrge tase. Põhjusi võib olla mitmeid, kuid empiiriliselt võib neiks pidada vastuolu kõrgete (maksimalistlike) eesmärkide ja saavutatu

vahel. Õpetajad oskavad suurepäraselt endale eesmärged seada, kuid tunnevad üsna tagasihoidlikult nendeni jõudmise teid. Nende teede (Johannes Käisi termin) tundmises ongi õpetaja professionaalsus.

Õpetajakssaamine alaku enda tundmisest!

Isikupära ei saa õpetaja puhul olla omaette väärtus. Tähtis on, et iga õpetaja suudaks end analüüsida ja töötada välja isikupärase tööstiili. Alles siis võib loota, et õpetajatöö muutub naudinguks. Õpetajaid ettevalmistavates õppeasutustes peaks tehtama juba õpingute algul üsna põhjalik eneseanalüüs (see võiks toetuda isegi keskkooli psühholoogiakursusele).

Olen muuseas Helmes paaril viimasel aastal õpilastele perekonnaõpetuse raamides õpetanud lihtsaid eneseanalüüsivõtteid ja julgen seepärast väita, et tulemused on üllatavad kas või selle poolest, et õpilased hakkavad end ootamatult kriitiliselt hindama (kui neil on, millele toetuda). Iseenesest on see enesekasvatus, mis vanemas koolieas peaks olema kasvatustöö aluseks.

Ka õpetajale on enesekriitilisus vajalik. Õpetaja süüdistab ju tihti õpilasi, kuid tunnustab üliharva oma vigu. Teaduslikult põhjendatud eneseanalüüs on hädavajalik, sest **teisi inimesi saab (suudab) mõista ainult see, kes iseennast põhjalikult tunneb.**

Mida peaks taoline eneseanalüüs sisaldama? **Esmalt** oma temperamenditüübi ja vastavate närviprotsesside teadvustamist. See seletab meie endi (ja ka õpilaste) ootamatuid reageeringuid ning käitumist üldse.

Teiseks saab endale päris lihtsalt teadvustada oma kõrgema närvitegevuse eritüübi või selle, mis on meile omasem. Õpetamisel on omandamisprotsesside mõistmisel väga suur tähtsus.

Kolmandaks tuleb tunda üld- ja erivõimeid ning nendevahelisi seoseid. Näiteks keelte (mitte ainult võõrkeelte) õppimist lihtsustavad inimese musikaalsed võimed ja hea mälu. Rõhutagem siinkohal, et Saksa kooliõpilaste uurimine ja Eda Heinla uuringud Eestis on tõestanud erivõimete eri arengutaset isegi vanemas koolieas (14 - 17-aastased õpilased). Kui kujutlusvõime on peaaegu täiskasvanute tasemel (!), siis verbaal-loogilised võimed (eriti üldistusvõime) arenevad sel ajal veel oluliselt (2, lk. 26). Sageli me aga toetume õpetamisel just verbaal-loogilistele võimetele, jättes kõrvale õpilase kujutlusvõime.

Neljandaks tuleks teadvustada mõningaid keerulisi kaasasündinud (tingimatuid) reflekse ehk instinkte. Näiteks jõu säästmise (ökonoomia) tingimatu refleks mängib koolitöös väga olulist rolli nii õpilaste kui ka õpetajate juures.

Rõhutagem samas, et kui õpetaja on kõike eeltoodut piisavalt tundma õppinud ja igapäevatöös arvestanud, siis võib ta edasi minna. Näiteks gruusia psühholoogi D. Uznadze koolkonna pikaajalised eksperimentaalsed uuringud on tõestanud, et inimese tajuprotsessidele avaldab olulist mõju **seadumus** (raskesti tõlgitav mõiste - *ustanovka, Einstellung, Set*). Seadumus on sügavalt isikupärane nähtus. Eestis on õpetajate seadumuslikke näitajaid (4 tüüpi) arvestatavalt uurinud Viivi Eksta (1).

Põhjaliku isiksuse mudeli annab Kalju Toim (6), kuid see vajab psühhodiagnostika head tundmist ja vastavaid mõõtmisvõimalusi, mida igal õpetajal ei ole.

Õpetajatöö vundamendist.

Paljud õpetajad soovivad, et nende õpilased õpiksid nagu magistrandid - töötaksid iseseisvalt läbi kirjandust, süveneksid ainesse sügavuti, teeksid üldistusi jne. Õpetajale jääks vaid oma õpilaste suurepärase töötulemuste fikseerimine klassipäevikus. See on õppimise variant, kus "inimene õpib endale". Koolis, eriti põhikoolis, esineb taolist varianti väga vähe. On olemas küll väike osa õpilasi, kes õpivad (vahel teatud aineid) tunnetuslikust huvist lähtuvalt. Sel juhul hinne neid eriti ei huvita, neile on teadmine omaette väärtus.

Kohati on meil levinud ka illusioon, et turumajanduslikus (kapitalistlikus) ühiskonnas on laps esimesest klassist peale oma tulevase elu nimel huvitatud tõsisest õppimisest. Seegi on väga lihtsustatud seisukoht. Laps on laps - kui saab, siis ta ei õpi. Samas ei tohi majandusliku külje tähtsust eitada. Kui Helves lõpetati mõni aasta tagasi õpilastele tasuta toidu ja riiete andmine, mõjus see kasvatusekslikult soodsalt.

Kõige lihtsam on mehaaniline reeglite, definitsioonide, valemite jne. **pähetuupimine**. See on koolis veel küllalt levinud, sest osa (eriti teise signaalsüsteemi ülekaaluga) õpilasi tuleb sellega suurepäraselt toime. Paraku pidurdub taolisel õppimisel nende areng. Ilmekalt näitas seda Tartu Ülikooli arstiteaduskonda astunud õpilaste testimine füüsikas 1992. aastal (4). Testi A-osa valikvastustega ülesanded nõudsid eelkõige **füüsikaliste nähtuste mõistmist**, mitte valemite

teadmist. Eesti tudengid näitasid siin Soome tudengikandidaatidega võrreldes üsna suurt saamatust. Igal juhul on see hea materjal kõigile õpetajatele oma töö tulemuslikkuse üle mõtisklemiseks.

Õpetaja põhiülesanne pole oma õpilastele teadmisi vahendada, vaid õpilasi teadmiste omandamisel pedagoogilis-psühholoogiliselt juhendada. Paaril viimasel aastakümnel on maailmas tuntud psühholoogid (R. C. Atkinson, M. Shiffrin, D. A. Norman, G. A. Sperling, K. N. Dudkin jt.) täiesti üksmeelselt rõhutanud: **omandamise edukus sõltub alati postpertseptiivsetest (taju-järgsetest) protsessidest l ü h i m ä l u p e r i o o d i l** (minu sõrendus - P. L.). Seega - tõeline õpetajatöö tunnis algab alles siis, kui õpetaja on uue materjali kord õpilasele ette kandnud (ükskõik mil viisil). Sageli aga lõpeb õpetamine uue materjali esitamisega - lõpeb siis, kui peaks omandamispsühholoogia seisukohalt alles algama. See on isegi traagiline, kui arvestada, et õpilane on antud olukorras täieti kaitsetu. Mis tahes õpetajatöö omapära ei suuda üles kaaluda esmataju järgsete protsesside vajalikkust (kohustuslikkust). See on osa õpetajatöö vundamendist.

Staažikad õpetajad on täheldanud õpetamisel veel üht huvitavat fenomeni. Kui uus materjal on õpilasele mitmel tasandil (verbaalselt, näitlikustatult jne.) teoreetiliselt esitatud, siis võib terve klass väita, et materjal on selge. Nii tekib illusioon edukast õpetajatööst. Piisab, kui samadele õpilastele anda kohe üks **praktiline** ülesanne-harjutus, et kindlaks teha - ligi pooled õpilased ei oska teooriat praktikaga ühendada. Seega on õpetajal hädavajalik koos klassiga frontaalselt üks ülesanne lahendada ja alles siis anda iseseisev töö. Aga üks ole needki uue materjali läbimise astmed.

Esitades materjali tunnis erinevatel tasanditel, **arendame a priori** õpilaste peaaegu funktsionaalse asümmeetria seisukohalt. Õpilaste mõtlemise arendamisel on aga probleem eelkõige selles, kuidas materjali esitada igal tasandil. Muidugi on need arendamise kaks tahku omavahel kõige tihedamas seoses.

Õpetajal on moraalne õigus esitada pretensioone õpilase tööle (õppimisele) ju alles siis, kui ta on **o m a t ö ö** täielikult ära teinud. Just **õpetaja töö ulatuse ja iseloomu ümber** tunnis toimuvadki lõputud vaidlused. Analüüsi tulemusena oleme jõudnud arvamusele, et erinevad lähtekohad on seotud õpetajate endi mäluprotsesside **individuaalsete iseloomustega**.

Vaatamata oma isikupärale peaks õpetajal olema ettevalmistus, mis lubaks tal klassis töötada (omandamispsühholoogia vaatevinklist lähtuvalt) **kõigiga** - nii esimese kui ka teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastega, introvertide ja ekstravertidega, koleerikute ja melanhoolikutega. Seejuures peaaegu kõigiga korraga. See on raske, kuid just niisugune töötamine on õpetaja **professionaalsuse** tunnus. Meie soovitatud töös uue materjaliga mitmel tasandil pole midagi uut, see on üks reformpedagoogika vundamentidest.

Õpetaja tundku ka kommenteerimismeetodid!

Õpetajaid ettevalmistav õppeasutus peaks suutma noorele inimesele pakkuda palju alternatiivseid õpetamiseetodeid ja -võtteid. Ühekülgne tapab loominguilise lähenemise ja muudab selle inimese õpetajana õnnetuks. Leidub ka noori, kes suurest austusest oma *alma mater*'i vastu ei tee õpitud metoodikas korrekture. See on nende arvates õige, "valed" on hoopis õpilased (laisad, rumalad, kasvatamatud jne.). Taoline õpetaja ei saavuta oma töös kunagi häid tulemusi, teda valdab varsti ängistus ja rahulolematuse oma tööga.

Probleem näib olevat ka selles, et metoodikaõppejõud lähtuvad ilmselt oma kogemustest, tõekspidamistest ja isikupärast. Viimasest võiksid õppejõud lähtuda oma tundide (loengute) ettevalmistamisel, kuid üliõpilastele peaksid nad avama metoodikamaailma tohutu rikkuse. Seda polegi väga kerge teha. Tosin aastat tagasi tegin õpetajate lehe kaudu ettepaneku - seada Eestis kokku üks rikas ja lahe **metoodikaraamat**. Kahjuks pole seda tänaseni tehtud, kuigi see oleks väga vajalik.

Meeldiva erandina võin märkida Toom Õunapuu 1992. a. ilmunud üsna mahukat "Eesti keele õpetamise metoodikat" (7). Tegevõpetaja jaoks ülemäära akadeemiline, kuid metoodikaraamatute vähesuse juures on see vast isegi õigustatud. Toom Õunapuu metoodikaraamatut võiksid lugeda ka teiste ainete õpetajad, sest niisugused teemad nagu "Mnometehniline kinnistamine", "Algoritmimine" või "Vihikud ja käekiri" on tänapäeval mõnelegi õpetajale n.ö. avastamata maa. Põhjalikult on vaadeldud ka õpilaste hindamise probleeme. Kui millegi kallal norida, siis võiks see olla ka õpilaste psüühikaomaduste (nt. erinevad signaalsüsteemid) vähene arvestamine õpetamise metoodikas. Praktikuna on autor siiski probleemi teadvustanud. Samas võib norimisest ka loobuda, sest raamat

"...registreerib... selle, kuhu meie emakeeleõpetus on jõudnud kolmveerand sajandi jooksul", kirjutab autor ise (7, lk. 12).

Olen korduvalt noortelt õpetajatelt küsinud, mida nad teavad kommenteerimismeetodist. Enamik ei tea midagi, sest ca 30 aastat tagasi levitati N. Liidus nn. Lipetski-meetodit kõigi ainete, õpetajate ja vanuseastmete imemeetodina. Meetod ise on üpris vana (Toom Õunapuu soovitab seda oma raamatus täiesti arukal viisil). Kui mõni aeg hiljem leiti, et kommenteerimismeetod ei sobi **kõigile ja kõikjale**, siis visati koos pesuveega ka laps välja. On vaja, et meetodit ka tulevastele õpetajatele tutvustataks, sest kommenteerimismeetodi psühholoogiline alus on tugev. Hea (ja õnnelik) õpetaja võib kasvada vaid sellest inimesest, kes on avatud ja samal ajal loov.

Kokkuvõtvalt õpetajatele

- Õpetaja professionaalne ettevalmistus eeldab iseenda igakülgset tundmist. Neid jooni, mis aitavad kaasa õpetajatööle, tuleb arendada, ja neid, mis segavad, püüda varjata või kompenseerida teistega.

- Heitkem kõrvale soovitused oma isikupära muutmiseks (hakkame kõik demokraatideks!). Kui olen sünnipäraselt autokraat, siis jään ka tunnis selliseks. Kindlasti pean aga oma isikupära teadvustama ja oskama seda oma töövankri ette rakendada. See on loov tegevus.

- Hädavajalik on teadvustada, et õpilaskond on väga mitmealgeline. Aga hea õpetaja peab suutma tunnis kõigi õpilastega töötada.

- Aine õpetamismetoodika aluseks saab olla omandamispsühholoogia. Õpetaja, kes ei tunne omandamise ja arendamise psühholoogilisi aluseid, ei saa iialgi tunnis oma õpilastega loominguliselt töötada.

- Tuleb vabaneda õpetajatöö lihtsustatud ettekujutusest. Pärast uue materjali esmakordset õpilastele tutvustamist alles algab tõeline õpetajatöö - assotsiatiivsete sidemete loomine õpilaste mälus.

- Empiirilistel tähelepanekutel on õpetajal, kes esitab uut materjali tunnis mitmel tasandil, oma õpilastega tunduvalt vähem konflikte, sest praktiliselt saavad kõik õpilased materjalist aru.

- Esitades tunnis oma õpilastele faktiteadmisi, peaks iga õpetaja endalt küsima - kuidas ma samal ajal õpilasi ja nende mõtlemist arendan? Kui ükskord ununevad teadmised (faktid), siis jääb järele haridus.

- Psühholoogiliselt õigesti üles ehitatud ja säravalt läbi viidud tund ei kindlusta veel edu. Vaja on ka järjekindlust, nõudlikkust ja läbimõeldud teadmiste-oskuste kontrollsüsteemi. Aga siit tuleb igale õpetajale veelgi tööd juurde, tihti üsnagi igavat tööd.

- Väga kasulik on kolleegide tundides istuda. Nende analüüsilt on lihtsam minna oma töö analüüsile. Eriti kasulik on käia täiesti võõra aine tundides - seal jälgime paratamatult eelkõige õpetamise metoodikat ja õpilasi (mitte niivõrd ainet).

- Ärgu pidagu keegi end kõikvõimsaks! Elu (sealhulgas kool ja õpilased) on erakordselt rikas ning mitmekesine. Tähtis on see, et oleme suutnud teha oma tööd professionaalselt - teha kõik, mis meist sõltub.

Kirjandus

1. Eksta, V. Eri meetodite kompleksse rakendamise võimalustest õpilaste uurimisel: Eesti NSV õpetajate psühholoogilisi karakteristikuid. - Tallinn, 1988, lk. 86-97 (+ tabelid).
2. Heinla, E. Intelligentsus, selle seos loovuse ja õppeedukusega. - Haridus, 1993, nr. 9, lk. 24-29.
3. Leppik, P. Õpilasest lähtuv õpetamine. - Haridus, 1993, nr. 7-8, lk. 15-18.
4. Mürsepp, T., Holmberg, P. Tartu Ülikooli sisseastujate füüsikateadmised. - Haridus, 1993, nr. 7-8, lk. 42-44.
5. Pedajas, M.-I., Uring, R. Uuritud õpetajaskonna isiksuslikud karakteristikud: Eesti NSV õpetajate psühholoogilised karakteristikud. - Tallinn, 1988, lk. 57-66.
6. Toim, K. Psühholoogia rakendamise võimalused kooliuuen- duses: Õpetaja loometegevuse aktiviseerimine kui koolireformi elluviimise põhitingimus (ÜPUI konverentsi teesid). - Tallinn, 1987, lk. 25-29.
7. Õunapuu, T. Eesti keele õpetamise metoodika. - Tallinn, 1992, 376 lk.

6. VAJALIKUST RAAMATUST (1985)

Lõpetasin koolis äsja eksperimendi selgitamaks, mis õpilastel õpitust mõni kuu hiljem meeles on. Kontroll- ja eksperimentaalgruppide õpilaste töö tulemuste aritmeetilistes keskmistes olid erinevused, mille põhjal võinuks teha üpris kaugeleulatuvaid järeldusi. Ette rutates lisan, et nii neid vahetevahel isegi praegu tõesti tehakse.

Uurimiskursustel on meid ettevaatusele manitsetud. Seepärast arvutasin kahe tulemusterea jaoks välja standardhälbed, diferentsi, aritmeetiliste keskmiste vahe standardvea ja lõpuks t - kriteeriumi väärtuse. Viimase kontrollimisel Studenti tabeli abil selgus, et ka 90%-lise tõenäosusega (aga pedagoogilistes eksperimentides kasutatakse põhiliselt 95 ja 99%-list tõenäosust) ei erine eksperimentaal- ja kontrollgruppide tulemuste aritmeetilised keskmised teineteisest **statistiliselt oluliselt**. Esimene mulje oli petlik.

Eelnimetatud arvutustes oli mul abiks 1984. a. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi väljaandena ilmunud **Paul Keesi** käsiraamat "Statistika pedagoogidele ja psühholoogidele". Suhteliselt pikka ja keerulist teed pidi olin selle raamatu ajutine kasutaja. Heakvaliteediline rotaprintitrukis (TPI rotaprint) ilmus vaid 250 (!) eksemplaris.

Ma ei ole kompetentne sisuliselt hindama seda ligi 600-leheküljelist raamatut. Igal juhul on Paul Kees teinud suure töö pedagoogika valdkonnas kasutatavate statistiliste meetodite tutvustamiseks emakeeles. Saatesõnas märgib autor, et käsiraamat pole mõeldud matemaatikutele, vaid humanitaarala esindajatele. Ses mõttes on see tõesti sümpaatne ja kauaoodatud raamat.

ÜPUI ja uurimiskursuslased teavad, millise entusiasmiga on dotsent Kalju Toim püüdnud mittematemaatikutele avada statistika saladusi. Kriidi ja tahvliga on seda raske teha. P. Keesi käsiraamatust oleks palju kasu. Aga kust seda saada?

Iga õpetaja-uuriija laual peaks see raamat uurimistulemuste tõe huvides olema. On palve, et Pedagoogiline Instituut püüaks kiiresti kasutada kõiki tema käsutuses olevaid vahendeid ja võimalusi P. Keesi käsiraamatu suuremas tiraažis väljaandmiseks.

7. MIDA ARVATAKSE TEHNOVAHENDDEIST? (1988)

Sissejuhatuseks tuletame meelde, et kogu maailma koolidesse murdsid tehnovahendid eriti jõuliselt sisse 1960. ja 1970. aastatel. Liidus suurenas diafilmide tootmine näiteks 1957. a. 73 nimetuselt 606-le 1969. aastal. Arenenud riikides loodi koolitelevisioon. Näiteks Jaapanis anti 1970. a. ainuüksi õppe-TV kanalil nädalas 123 tundi saateid, töötas 700 piirkondlikku filmoteeki.

1974. a. andmeil olid audiovisuaalsete vahenditega tegelevad keskused-instituudid loodud enamikus Lääne-Euroopa riikides. Taanis oli neid 1, Soomes 4, Rootsis 5, Šveitsis 7, Saksa LV-s 16 jne.

Vahepeal käidi välja isegi äärmuslik seisukoht: tehnika tõrjub õpetaja koolist välja. 1971. a. hoiatas T. Husen Rootsist, et õppevahendid on omandanud liialt meediakeskse iseloomu, selle asemel et saada üldise õppe- ja haridustegevuse komponendiks. Ennustades hariduselu kulgu 2000. aastani, ei pidanud Husen võimalikuks, et tehnovahendite edasine arendamine võiks lahendada tulevikupedagoogika probleeme. 1979. a. väidabki läänesakslane G. Prokisch oma doktoritöös, et taas on suurenenud õpetaja roll. Eriti tähtis on see õpilase ebaühtlaste eelteadmiste korral.

Praegu on tähelepanu koondunud arvutite kasutamisele koolis. Ajakirja *Tech Trends* 1986. a. 4. numbri andmeil oli 1983. a. suvel USA 12-klassilistes koolides 291000 arvutit, 1985. aasta suvel üle ühe miljoni ja praegu 2,4 miljonit.

Jättes kõrvale arvutitehnika, milles meie mahajäämus on ilmne, võtame järgnevalt vaatluse alla klassikalised audiovisuaalsed vahendid. Ülevaate saamiseks tegime 1987/88. õa. eesti õppekeele koolides anonüümse küsitluse tehnovahendite kohta. Saime 281 vastust 24 koolist (218 nais- ja 63 meesõpetajalt). Täname veel kord nende koolide direktoreid!

Küsitlus selgitas, et soovi korral on tehnovahendid õpetajatele tundides kättesaadavad järgmises ulatuses: diapjektorid 241, grafopjektorid 166, filmiparaadid 94, magnetofonid 172 ja muud (TV, episkoop jne.) 46 juhul. Projektsioonitehnikaga on pisut paremini varustatud maakoolide õpetajad (eriti mehed). Magnetofone ja grammofoone kasutavad kõige enam maakoolide naisõpetajad.

Olemasolevat tehnikat tunnevad kõige paremini linnade meesõpetajad ja kõige vähem maakoolide naisõpetajad. Tõsi, erinevused ei ole eriti suured, enamik õpetajaist (küsitluse alusel) oskab tehnovahendeid kasutada. Ainult filmiaparaatide käsitsemise oskuses on naiste ja meeste vahel erinevus (vastavalt 73% ja 92%) suurem.

Küsimise õpetajatelt, millistele tehnovahenditele on neil olemas **t a r k v a r a**. Kõige rohkem on seda diaprojektoritele (umbes 60%). Rajoonide filmoteekide tõttu on koolides vähe filme (15%).

On ka olulisi erinevusi - tarkvara olemasolu ei näidanud 31,6% linnade naisõpetajaist ja 17% maa-meesõpetajaist. Kuid tervikuna pole mingit tarkvara tehnovahenditele ligi veerandil õpetajatest. Vaevalt nad siis neid oma tundides kasutavad.

Diaprojektor on kõige kasutatavam tehnovahend. Iga tund kasutab seda alla 5% õpetajatest (mehed rohkem, naised vähem). Üsna harva väitis diaprojektorit kasutavat 58% õpetajatest (seejuures umbes 70% linna-naisõpetajatest). Diaprojektori tarkvarast on 70% õpetajatest kasutanud slaidide ja 55% diafilme.

Huvitavaid slaidide saab tänapäeval ise teha. Küsitluse alusel on neid teinud 21 õpetajat 281-st (15 naist ja 6 meest).

Diaprojektori kasutamise sagedust tundides hindas 39% õpetajaist piisavaks ja 53% väheseks. Mitte keegi ei märkinud, et diaprojektorit ülemäära kasutatakse.

Õpetajatel tuli valikvastuste kaudu anda hinnang ka diaprojektori kasutamisele tundides. Ilmnes, et enamik õpetajaid läheneb sellele küsimusele **n ä h t u m u s l i k u l t** - 95% küsitletuist kinnitas seisukohta: muudab tunnid mitmekesisemaks. 38% õpetajatest (42% naistest ja 27% meestest) tõi selle hinnangu ainsana (!) kaheksast võimalikust. On päris selge, et nende tundides pole slaidide-diafilmide näitamisel erilist tähtsust õpetatava paremal omandamisel.

O l e m u s l i k lähenemine diaprojektori kasutamisele avaldub järgmistes valikutest: aitab ainet kiiremini selgitada (45% vastajaist), kindlustab õpilastele püsivamad teadmised (27%), aitab tõsta õppeedukust (12%), tõstab õpetaja autoriteeti õpilaste silmis (9%). Neid õpetajaid, kes andsid diaprojektori kasutamisele tundides kolm või enam positiivset hinnangut, oli pisut üle veerandi. Võib arvata, et vähemalt osaliselt kajastub see ka nende igapäevases koolitöös.

Negatiivset suhtumist diaprotektori kasutamisse oli hoopis vähe. Valikud kujunesid järgnevalt: ei oma õpetamise seisukohalt mingit tähtsust (7 õpetajat), segab tunni loomulikku kulgu (4), raiskab tunnis vaid aega (1).

Anonüümse ankeedi tulemused kinnitasid meie kaht hüpoteesi:

tehnovahendite kasutamine tundides on üsna tagasihoidlik. Põhiliselt küsitleti ju põhikohaga õpetajaid. Arvukatel kohakaaslastel on tehnovahendite kasutamise võimalused hoopis väiksemad;

diaprotektori kasutamise süvauurimine näitas, et ligi kolmveerand ankeedi täitnud õpetajatest ei ole teadlikud slaidide-diafilmide näitamise didaktilis-psühholoogilisest mõjust õpilastele. Toetudes ankeedi ja seitsmel õppeaastal toimunud õpetava eksperimendi tulemustele, anname tegevõpetajatele järgmised **soovitused**.

1. Tehnovahendid peavad kuuluma igasse õppetundi selle **orgaanilise osana**, ajaliselt ärgu kestku see kaua.
2. Visuaalse materjali järjekindel esitamine kindlustab püsivamad teadmised (kuni 1,2 korda). Seda on kinnitanud meie pikaajaline eksperiment. Küsitluse alusel võib sellele loota vaid iga 20. õpetaja.
3. Tehnovahendite **juhuslik kasutamine** üksikutes tundides ei oma N. Šahmajevi (1973) andmetel õpetamise seisukohalt mingit efekti. Kahjuks kasutab ankeedi andmetel üle poole õpetajatest diaprotektorit just nii.
4. Et õpetaja näitaks igas tunnis oma õpilastele paar slaidi, peab statsionaarne, õpetajale mugav ja käepärane diaprotektor olema igas klassis (kabinetis).
5. Tehnovahendite kasutamisel tuleb lähtuda ainest ja õpilaste vanusest. Ei ole õige vanemas astmes nende kasutamisest loobuda.
6. Koolides olevad diafilmid kesk- ja vanemale astmele tuleks igal aineõpetajal kriitiliselt üle vaadata ja slaidideks lõikuda, ilmetud ja tühise infoga kaadrid halastamatult välja rookida, slaididena süstematiseerida vaid väärtuslik osa. Kordame - tulemuslik on pidevalt mõne slaidi, mitte üle hulga aja korraga 30 kaadri näitamine tunnis.

7. Materjali visuaalsel esitamisel on suur tähtsus õpetaja **metoodilisel suunamisel**. Näiteks A. Stepanovi (1973) TV-saate eksperimendis anti osale õpilastest küsimused, millele paluti saate ajal mõelda. Need õpilased taastasid 68% neilt nõutust, teised õpilased vaid 36%.
 8. Projektsiooniseadmed ei tohiks asendada klassitahvlit. Hartley ja Fuller (1971) selgitasid kõrgkoolioludes, et loengu ajal tahvlile tehtud joonised-skeemid jäid tudengitele paremini meelde, kui samad joonised-skeemid lüümikutelt näidatuna.
 9. Tehnovahendid **ei asenda** iialgi loominguliselt töötavat **õpetajat**. G. Prokisch toob näite uurimusest, kus õpilastelt küsiti, kas matemaatikat on parem õppida TV-ga või ilma (s.o. ainult õpetajaga). 60% reaalkooli- ja 74% gümnaasiumiõpilastest vastas, et parem on õppida ilma TV-ta (vastati pärast eksperimenti).
- Kuid teisalt võime julgelt väita, et parimgi selgitus ei kaalu üles ilmekat ja värvikat slaidi räägitu kohta.

8. MEIE (JA NEMAD) (1988)

Maikuu viimane päev oli mulle raske ja huvitav. Olin just jõudnud ära teha kandidaadimiinimumi eksami filosoofias, kui tormasin ülikooli teadusraamatukokku. Ilus, aga viletsa ventilatsiooniga saal oli rahvast puupüsti täis, sest oli välja kuulutatud Toronto ülikooli psühholoogiaprofessori Endel Tulvingu loeng "Episoodiline mälu ja teised mälu vormid".

Lektor alustas loengut vabandusega - kuna peab esimese **t e a d u s l i k u** loengu eesti keeles, siis kasutab kirjalikke märkmeid, muidu - mitte kunagi. Veel meenutas, kuidas ta lapsepõlve-Tartus oli aeg-ajalt vaadanud ülikooli akende poole, mille taga professorid tarku mõtteid mõtlevad. Ja lisas, et nüüd teab - professorid võivad vahetevahel tõesti targalt mõelda. Niimoodi, tõsise näoga, oskame naljatada vahest ainult meie - läänemeresoomlased.

Tuhnides viimastel aastatel olude sunnil ja huvist vene-, saksa- ja ingliskeelseis teadusraamatuis, olen pidevalt kohanud Endel Tulvin-

gu nime. Teda tsiteerivad kõik mäluprobleemidega tegelevad teadlased maailmas - alates professoritega Oxfordist ja lõpetades sotsialistliku Berliini või Moskva Riikliku Ülikooli psühholoogidega. Ainult meie ei tunne teda, sest ta on pärit ju sealt...

Minu põlvkonna poolt üle elatud esimese sula ajal - 1960. aastate algul - istusin ühes kohvilauas Eesti ühe esimese pedagoogikadoktori Peep Koortiga, kunstnik Jaan Koorti paljulapselise pere noorima pojaga. Olin siis pedagoogilise instituudi noor tudeng ja professoriga sain jutule vaid tänu sellele, et kuulume ühte suguvõssa. Kahju, et ma hiljem selle Uppsala ja Helsingi ülikooli professoriga enam ei kohtunud, kuigi ta käis korduvalt kodumaal. Kui ta viimane kord Tallinnas laevalt maale astus, ütles suhteliselt noor süda üles ja Peep Koort läks manalateele. Ei, teda ei maetud Metsakalmistule. Tema maised jäänused puhkavad Rootsimaal, mis oli olnud tema vastu leplikum ja mõistvam kui kodu-Eesti.

Aga küsigem tänapäeva eesti kõrgema haridusega koolmeistri käest, mida ta teab pedagoogikadoktor Peep Koortist ja tema uurimustest. Mitte tuhkagi! Küll olen lugenud Saksamaa Liitvabariigi pedagoogikateadlaste raamatut, mis pühendatud Peep Koorti mälestusele. Meile pole ta lihtsalt sobinud...

Enne jaanipäeva istusin taas Tartus ülikooli raamatukogus ja lehitsesin kriitpaberil heas trükis raamatut "Koolilinn Valga", mis on 1984. aastal Lundis välja antud, pühendatud Valgale linnaõiguste andmise 400. aastapäevale. Isegi pärast selle raamatuga pealiskaudset tutvumist ei saa ma Valga ajalukku vaadates temast enam mööda minna. Sain teada, et 1922. a. oli Valgas kokku 18 mitmesugust kooli, kõik olid ka üles loetud.

Ühelt 1927. a. Valga Poeglaste Gümnaasiumi lõpupildilt vaatab vastu Armin Tuulse, hilisem ajaloo professor: usun, et Eesti ajaloolastest vähemalt Põhja-Euroopas kõige tuntum nimi. Raamatu peatoimetaja on väsimatu eesti kultuuri hoidja välis-Eestis Bernhard Kangro, ka Valga Poeglaste Gümnaasiumi endine õpilane. Ma pole tükil ajal oma Valga l. Keskkooli heade tuttavate juurde saanud ega tea, kuidas neid eesti kultuuri tippmehi õpilastele tutvustatakse, aga hädavajalik see on. Sellest hoolimata, et nad meile vahepeal "ei sobinud".

Lundis välja antud raamatu lõpus on ära toodud umbes 200 inimese nimed, kes selle väljaandmist ettetellimisega toetasid. Võib

oletada, et enamiku lapsepõlv ja kooliaastad olid seotud Valgaga. Nii on igast Eestimaa paigast inimesi maailmas laiali.

Oma esimesel kodureisil meenutas Peep Koort ka tormiööd Soome lähel, kuid teisiti ei saanud. 1940. aastate algus oli kodumaal liialt masendav olnud - stalinlikud repressioonid vaheldusid hitlerlike kuritegudega. Sellest kõigest taheti ära kaugemale, sooviti kindlustunnet tuleviku suhtes. Väsimus võttis maad.

Perestroika, mis viib meid üha inimväärsema ühiskonna poole, on kaasa toonud juba suuri muudatusi. Endel Tulving ütles välja, et tema sai Tartusse loengut pidama tulla ainult tänu perestroikale. Lisas, et on nõus juhendama ja abistama neid, kes tahavad Eestis samalaadsete uuringutega tegelda. Meie keskele on tulemas üksmeel - nii väga vajalik tingimus kas või eesti kooli edukaks edasi- viimiseks.

9. (PEDAGOOGIKA)TEADUS JA KOOL (1995)

9.1. Probleemist

1975. aastal pidas ENE teadust “tegevusalaks, mille eesmärk on uute teadmiste saamine ja nende esmarakendamine”. Irvhambad on ikka väitnud, et pedagoogika pole mingi teadus ja sellega tegelevad inimesedki pole tõsiselt võetavad teadlased. Aasta varem oli seesama ENE siiski ka **pedagoogikat** nimetanud teaduseks, “mis käsitleb inimese kasvatamist ja õpetamist. Pedagoogika kasutab eelkõige psühholoogia, sotsioloogia, antropoloogia ja meditsiini saavutusi”. Tõele au andes on kahes toodud definitsioonis olemas oma vastuolu, kuid käesoleva artikli eesmärk pole seda uurida. Küll rõhutaksin pedagoogikateaduse puhul uute teadmiste (esma)rakendamise nähtust.

Pedagoogikateadlane on omamoodi keerulises olukorras. Et kanda teadlase nime, on kindlasti vähe piirduda vaid pedagoogilise eksperimendi statistiliste tulemustega (rääkimata empiirilistest tähelepanekutest), tuleb toetuda kindlalt ka eelnimetatud baasteadustele.

Söandan väita, et just selles osas jätab eesti pedagoogikateaduse olukord soovida. Eriti, kui küsimusele läheneda rakenduslikust küljest (koolist vaadatuna). Pikka aega koolis töötanud inimesena söandan väita, et pedagoogika kõige kindlam vundamendikivi on **psühholoogiateadus**. Kuulus R. C. Atkinson on juba aastaid tagasi muretsenud, et psühholoogia on toonud välja küll uued õppimise lähtekohad, kuid väljub ise harva laboratooriumidest ega arenda intensiivseid uurimisprogramme, millede realiseerimine on võimeline viima tõeliselt efektiivsete õpetamisteede väljatöötamisele. Just seda peaksid pedagoogikateadlased koos praktikutega tegema. Eestis on siin midagi ÜPUI raames suudetud ära teha, kuid võiks olla enam.

Järgnevalt peatume mõningatel mälu (omandamisprotsessi) ja õpilaste arendamise küsimustel; mis koolis on ikkagi kesksed probleemid. Teeme seda psühholoogiateaduse uuematelt seisukohtadelt. Oleme seejuures arvamusel, et õpilase isikupärast lähtuv ja teda arendav õpetamine on ühtlasi kasvataja ning sellega toime tuleva õpetaja tegevus tervikuna suure kasvatusliku väärtusega. Küll peab õpetaja alati teadma (pedagoogilise optimismi kõrval) oma võimaluste piire. Seepärast alustame

H. J. Eysencki intellektimudelist.

Kuulus psühholoog on hiljuti võrrelnud intellekti gravitatsiooni, eetri, elektriliste ja keemiliste sidemetega - kõik need "ei eksisteeri" meid ümbritseva objektina, mis aga ei tee neid teaduslike kontseptsioonide tarvis vähem väärtuslikuks. Toetudes kolmele kontseptsioonile, joonistab Eysenck välja oma intellektimudeli, mis koosneb kolmest osast:

A - bioloogiline intellekt (intellekti fundamentaalne aspekt);

IQ - psühholoogiline intellekt (mõõdetakse IQ-testidega);

B - sotsiaalne intellekt.

Seda mudelit on kasulik teada kas või sellepärast, et Eysenck peab IQ testimise aluseks *ca* 70% ulatuses bioloogilist intellekti (millele saab koolis toetuda), aga *ca* 30% peab ta määratuks hariduse, kasvatus ja keskkonnaga üldse. Siin on ka õpetaja tõeline tööpõld.

Selle mudeli taustal küsime veel kord - miks peavad õpilased üldiselt kooli osa enda kujunemisel inimeseks väga tagasihoidlikuks? Meie küsitluse järgi oli vaid 17 protsenti õpilastest kool oluliselt

mõjutanud. Karta on, et kool ei ole suutnud küllalt väärικalt täita oma rolli õpilaste õpetamisel-arendamisel.

Kui ma kohtun õpetajatega, kaldub jutt nii vði teisiti õpilaste võimetele (mille all mõeldakse sageli vaid mehaanilist mälu). Paljud õpetajad ei ole ikka veel teadvustanud, mis on õpilastes sünnipärast ja mis on arendatav. Juba see teadmine ise aitaks õpetajat palju. Ometi on õpetajal igapäevatöös nii raske lähtuda põhimõttest, et **kõik õpilased (inimesed üldse) on erinevad**.

Oleme sel teemal palju kirjutanud. Probleem ei puuduta ainult õpetajaid. Kõige ilusam näide on vast kognitiivse psühholoogia enda ajaloost. Teatavasti tõestas osa teadlasi 1950. aastate lõpul alanud uuringutega, et midagi välisinfost säilib inimestel (ka loomadel) mälus **kujundlikul** viisil. Teine osa teadlasi leidis, et info ümbritsevast maailmast võib säiluda inimese mälus vaid **semantilisel** (mõistelisel) kujul. Algasid lõputud vaidlused.

1978. aastal väitis P. N. Johnson-Laird, et kakskümmend aastat intensiivseid info ümbertöötamise protsesside uuringuid inimeste juures ei ole viinud üldiste printsiipide sõnastamisele. Ülesanne tundus olevat üldse lahendamatu, sest erimeelsused olid põhimõttelist laadi.

1979. aastal näitasid aga J. M. Keenan ja R. K. Olson oma uurimusega, et kujundliku mälu üle vaidlejate (teadlaste) positsioon korrigeerub sellest osavõtjate nägemiskujundite **i n d i v i d u a l s e t e i s e ä r a s u s t e g a** ja isegi erinevustega nende professionaalses ettevalmistuses.

Tagantjärele on see kõik ju imelihtne. Kuna F. Galton oli juba 19. sajandi lõpul näidanud, et *ca* 12%-l inimestest (neid võib nimetada 2. signaalsüsteemi ülekaaluga inimesteks) puuduvad introspektiivselt (sisemise vaatluse alusel) nägemiskujundid üldse. Nende hulka kalduvad teadlased (ka väga kõrge kvalifikatsiooniga) ei saanud loomulikult nõustuda info kujundliku säilumise põhimõttega, nii nagu näevad probleemi 1. signaalsüsteemi ülekaaluga inimesed. Viimased on teatavasti üsna saamatud abstraktsel, puhtkeelelisel alusel midagi meelde jätma. Aga kuidas lahendavad oma igapäevatöös tavalisi olukordi õpetajad? Vastava isikliku kogemuse puudumine tekitab otsekohe õpetamis- ja suhtlemisraskusi.

Hoiakute muutmine on raske - selles veendusime ise, kui 1990. aasta algul määrasime Helmes kõigi sel aastal kutsekooli lõpetavate

õpilaste kõrgema närvitegevuse eritüübi. Selle uurimuse tulemused on avalikustatud, seekord rõhutagem vaid iseloomulikke detaile.

Esimeses katseseerias määratakse siin inimese **nägemise lühimälu** taset. Oli vapustav kogeda, et sel kevadel kooli kuldmedaliga lõpetanud tütarlaps sai sellest seeriast vaid 2 punkti. Samal ajal said maksimaalse 5 punkti paljud koolis vaevaliselt edasi jõudnud õpilased. 4-5 punkti sai selles katseseerias üle 35% katses osalenud õpilastest. Samal ajal oli paljudel neist koolis õpiraskusi. Miks? Päris kindlasti on see seotud verbaalsete ja abstraktsele mõtlemisele tuginevate õppemeetoditega. Samadele järeldustele oli 1970. aastate algul jõudnud **Juhan Sõerd**, kelle väitekirja lühikokkuvõte on trükist ilmunud. Lähtumine osa õpilaste nägemismälu heast tasemest lubaks neid õpilasi palju efektiivsemalt (ja inimsõbralikumalt!) õpetada. Seda kinnitas muide täiesti selgelt (95-99%-lise usaldusväärsusega) meie õpetav eksperiment kaheksa õppeaasta jooksul ligi 1000 õpilasega.

On traagiline, et ligi 25 aastat pärast Sõerdi uurimistulemuste teatavakssaamist ei tea suur osa eesti õpetajatest nende olemusest peaaegu mitte midagi. Õpetajate ettevalmistamisel ja nende täiendamisel peaks Sõerdi uurimus kuuluma nn. kohustusliku kirjanduse hulka, mida eriti põhjalikult läbi töötatakse. Võime öelda oma kogemustest, et sellest on igapäevases õpetajatöös suur kasu (kui sellest muidugi järjekindlalt lähtuda).

9.2. Ühest vaidlusest (seoses esmatajumisega)

Kui Haridus oli 1995. aasta 1. numbris ilmutanud meie poolt pakutud õppeprotsessi 3-etapilise mudeli, siis arvas üks haridustöötaja ühel arutelul, et esimene etapp selles mudelis (uue materjali esmane esitlus tunnis) ei vaja **eraldi** väljatoomist. Õpetaja lihtsalt liigub uue materjaliga samm-sammult edasi, kasutab seejuures õpilaste abi jne.

Sedalaadi vaidlusi võib kohata pedagoogikas ja koolielus üsna palju ning kõrvalt vaadates on nad täiesti tõsised, kuigi toimuvad tihti n.ö. iseenese tarkusest. Ja nii saabki pedagoogikast pseudo-teadus.

Toodud vaidluses ei pannud minu oponend tähele esimese etapi psühholoogilist olemust - uue materjali **esmatajumine** õpilaste poolt

(mudelis on muide nii ka ära toodud). Viimastel aastakümnetel on psühholoogias hakatud vaatlema igat tajumist kahefaasiliselt või kahe erineva mehhanismiga staadiumi kaudu. Sellealased uuringud on oma huvitavas monograafias kokku võtnud E. Artemjeva Moskva ülikoolist.

Esimesel etapil (ka esmanägemisel jne.) selgub jämedalt objekti ja subjekti **suhe**, kus domineerivad subjekti **emotsionaal-hindavad** omadused ja objekti hinnatakse liigendamatult - terviklikult. Esimesel etapil on soovitatav midagi nägemistajumiseks esitada. Sel puhul saame rääkida nn. **kujundlikust üldistamisest**, millel on omad iseärasused:

1) tihe side subjekti isiksusega. Kujundlik üldistus mõjub inimesele, tema tunnete tugevamini kui mõisteline üldistus. Temas ilmneb selgemalt ka individuaalsus;

2) tegelikkus on temas peegeldatud rikkamalt ja konkreetsemalt kui loogilisel mõistmisel. Temas on alati midagi, mida ei saa sõnastada, mida vahetult üle elatakse, tuntakse, aistitakse.

Käesolevas artiklis rõhutame, et omandamise (ja meenutamise!) seisukohalt on väga tähtis subjektipoolne (seega õpilase) **hinnang** ja **suhtumine omandatavasse**. Lisagem ka, et osal inimestest on (sünnipäraselt) õpitava detailide mõistmiseks ja omandamiseks eelnevalt tervikpildi saamine väga oluline. Ka seda teenib meie mudelis esimene etapp.

Tajujärgsed (pärast esmataju) protsessid lühimäluperioodil on aga määravad omandamise seisukohalt (meie mudelis teine etapp). Seda tuleb pidada kaasaegse omandamispsühholoogia üldtunnustatud **kuldreegliks**. Oleme sellel varem korduvalt peatunud.

Tunnistagem, et eesti koolis lähenetakse õppimisele (omandamisele) lubamatult lihtsustatult. Oleme seisukohal, et see on ka üks oluline põhjus, miks õpetajad ei suuda oma töös enamat ja tunnevad kogu aeg rahulolematust. Ja muuseas - see ei olegi ainult eesti kooli probleem.

Järgnev osa on käesolevas artiklis vast kõige keerulisem, kuid oleks vaja, et õpetaja ta süvenemisega vähemalt paar korda läbi loeks. Usume, et sellest on kasu...

9.3. Tulving ja teised mälust (lühidalt)

Kõige kuulsam eestlasest teadlane, endine Toronto ülikooli professor Endel Tulving on kirjutanud, et see, kui hästi inimene midagi mäletab, sõltub sellest, mis juhtus kolmes mäletamise eri faasis: meeldejätmise, säilitamise ja meenutamise ajal. Edasi järgneb samas juba tema kuulsalt spetsiifilise kodeerimise printsiibi vaimus - see, mis toimub meeldejätmise ajal, määrab ära, milline info salvestatakse ja milliseks kujuneb mälu jälg. Teisiti - mäletamine ei sõltu ainult sellest, mida ja kes midagi meelde jätta püüab, vaid ka **meeldejätmise hetkel toimunud mentaalse (vaimse) tegevuse iseloomust**. Mõelgem sellele! Aga emotsionaalne pingestatus ja konfliktid tunni ajal, ka lõtvus-ükskõiksus mõjuvad omandamisele äärmiselt negatiivselt. Ainult professionaalne õpetaja võib tagada tunnis õpilaste vaimse tegevuse kõrge taseme.

Meenutada aitavad alati hästi (õigesti) valitud **ajendid** ja isegi õppimise **subjektiivse seisundi** taastamine. Näiteks üks katse selgitas isegi, et inimesed suutsid paremini meenutada kolme meetri sügavusel vee all õpitud sõnu, kui nad meenutasid neid samas olukorras (s.t. vee all).

Tulving peab **unustamist** püsimälust, juhul kui pole tegemist juurdepääsuraskustega salvestatud infole, põhjustatuks eelkõige **interferentsist**:

- 1) proaktiivne interferents - varem omandatud materjal segab hilisemat omandamist. See on igapäevaelus üpris olulise tähtsusega;
- 2) retroaktiivse interferentsi puhul on tegemist vastupidise nähtusega.

R. C. Atkinson ja R. M. Shiffrin on sama nähtust selgitanud lühimälu nn. puhvermahtuvusega. Näiteks 5 sõnast koosnev nimekiri jäi katseisikule üle 2 korra paremini meelde kui üle 20 sõnast koosneva nimekirja 5 esimest sõna (mis omakorda jäid tunduvalt paremini meelde kui ülejäänud sõnad). Siin on, mille üle mõelda. Kui võimalik, siis toimugu uue omandamine väiksemate portsjonite kaupa.

Kirjeldame nüüd paari katset, mis mälu iseloomu kohta mõndagi ütlevad. Jaapani psühholoogid palusid katseisikutel mälu järgi Jaapani linnu meenutada. Üsna pea satuti raskustesse. Kui seda aga

paluti teha prefektuuride kaupa, siis kulges ülesande täitmine palju lodusamalt.

B. Velitškovski Moskva ülikoolist tegi katse põliste moskvlastega, kes vähemalt 15 aastat olid elanud kesklinnas. Neil tuli öelda Moskva Kremli tornide arv ja kirjeldada Kremli siluetti. Ülesanne valmistas suuri raskusi. Kui aga katseisikutel paluti teha **mõttes** ring ümber Kremli ja kirjeldada, mida nad “näevad”, siis olid tulemused palju paremad. Tuntud psühholoog arvab, et mitteverbaalne mälu on seotud eelkõige **p r o t s e d u u r s e t e a d m i s e g a** - püsimälu sisaldab endas **tajumise protseduure**, nende materjalide interpretatsiooni ja hinnanguid, millega inimene kohtub oma elutegevuse tavalistes tingimustes. Samas peab ta verbaalset esindust deklaraatiivseks. Deklaraatiivsete teadmiste näiteks on semantilised võrgud, mis fikseerivad **s u h t e d** mõistete vahel.

Juba 1948. aastal võttis E. Tolmen kasutusele mõiste **kognitiivne kaart**. Paljud psühholoogid on seisukohal, et just need kuuluvad mälu püsivate komponentide hulka ontogeneesis (inimese arengus alates eostumisest) ning avaldavad olulist mõju objektide tajumisele, meeldejätmisele ja äratundmisele.

J. Mandler (1979) selgitas oma uurimusega, et meeldejätmisel on määravad nn. **skeemid**. Kuulus U. Neisser peab neiks info kogumise plaane tuttavas ümbruses. Tänapäeval kasutatakse mõisteid **kujudid, prototüübid ja etalonid**. Meile ei pruugi meelde jääda üksikud detailid, värvus, vorm või mõõdud, vaid ainult globaalne struktuur.

A. N. Leontjev on inimese teadvuse süsteemses organisatsioonis eristanud järgmisi süsteemi kujundajaid:

1. Tähendus
2. Isiksuslik mõistmine
3. Sensuaalne (meeleline) kangas

Iga üksiku inimese mälu seisukohalt on seepärast tähelepanuväärt Leontjevi seisukoht, et üldiselt väljatöötatud sõnalised mõisted saavad uue elu, uue liikumise individuaalses psüühikas, kui neid omandatakse subjektide poolt. Selles liikumises ühendatakse nad ikka ja jälle erilisel viisil **meelelise kangaga**, mis vahetult seob subjekti asjade maailmaga, nagu see eksisteerib objektiivses ruumis ja ajas.

Selle keerulise artikliosa lõpuks toome ühe empiirilise näite tegelikust koolielust 1995. a. kevadel. Esitasime kunstiajaloo kursuse lõpul kutsekooliõpilastele teiste hulgas järgmised probleemid (küsimused):

1. Kirjelda gooti katedraali (väljast ja seest).

2. Mis on vene ikoonimaal?

Õpilased jäid esialgu mõttesse... Olime kursuse käigus vaadelnud slaide Tallinna ja Põhja-Saksa gooti katedraalidest ning uurinud klassis üht tõelist vene ikooni. Kui seda õpilastele meelde tuletasin (meenutamiseks tuleb leida õige ajend!), siis asusid kõik slaide ja ikooni näinud õpilased tõsiselt tööle. Kirjeldused olid kohati (ja isikupäraselt) üllatavalt põhjalikud...

9.4. Kool ja õpilase arendamine

Isegi tugevad õpetajad jäävad vahel mõttesse, kui neilt pärida, mida nad mõistavad õpilaste arendamise all. Soovitan lähtuda väga lihtsast põhimõttest - õpilane (laps) areneb siis, kui me võimalikult palju tema erinevaid ajupiirkondi tunnis (või kodutööga) tööle paneme. Sisuliselt tähendab see erinevate õppemeetodite (ja mälu-protsesside) vaheldumist tunnis. Lihtne on seda välja öelda, kuid hoopis raskem täita. Õpetaja loominguline lähenemine oma tööle saab siin suurepäraselt avalduda.

Koolides võib siiani täheldada ainete jagamist nn. põhiaineteks ja kõrvalaineteks või vähemtähtsateks aineteks (kunstiõpetus, muusika, kehaline kasvatus, tööõpetus jne.). Arengupsühholoogia seisukohalt on niisugune jaotamine sügavalt ekslik. Hea muusika- või kunstiõpetuse tund võib õpilase vaimsele arengule mõjuda palju soodsamalt kui näiteks matemaatika- või füüsikatund. Õieti - neid ei suuda arendamise seisukohalt asendada mitte miski. Kuna see asjaolu pole maailmas teadmata, siis eraldavad näiteks rikkad Jaapani firmad igal aastal oma töötajate lastele (oma tulevastele töötajatele) suuri summasid muusika ja kujutava kunstiga tegelemiseks.

Eesti ühiskondlikku arvamust on püütud mõjutada seisukohtadega, mis psühholoogia vaatevinklist on üsna ebakorrektsed. Näiteks kirjutati meil aastaid tagasi (põhiliselt tegid seda kirjanikud),

et Läänes levinud nn. **koomiksite kultus** on lapse arengu seisukohalt negatiivne. Tegelikult pole see sugugi nii. Tugevalt esimese signaalsüsteemi ülekaaluga lapsele on puhtalt verbaalne materjal alati mingil määral tõrkeid tekitav, isegi siis, kui materjal on väga kujundlikus sõnastuses. Pildiga ühendatud teksti puhul saab sellest tõrkest kergemini üle ja vahest hakkab selline inimene edaspidi isegi päris kirjandusest huvituma...

Kuna viimasel ajal on tehtud kriitilisi vihjeid, et meie lapsed tegelevad üleliia "tühiste" TV-mängudega, siis peatugem pisut sellel teemal.

9.5. TV-mängud ja lapse areng

Iroonilised hinnangud nn. TV-mängudele ning lastekirjanduse ja TV-mängude vastandamine on psühholoogia vaatevinklist täiesti kohatud, sest mõlemal on lapse arendamisel täita oma roll.

TV-mänge tuleb just nooremas (ja keskmiseski) koolieas õpilaste arendamisel väga tähtsaks pidada. Need arendavad ju mitmel tasandil koordineerimist, reageerimiskiirust, käelist tegevust, otsustamisvõimet, ettenägemisostkust, riskijulgust, üldistamist, detailide nägemisostkust jne. Kõike seda on tänapäeva inimesel oma elus väga vaja. Kirjanduse eriline roll ilmneb eelkõige kõlbeline kasvatuses. Kuid tunnistagem: mis hakkab kõlbeline inimene peale, kui ta on tehnoloogilises maailmas abitu?

Praegu räägitakse palju kalli arvutitehnika toomisest eesti kooli. Andkem aru, et mõnesajakroonine TV-mäng (või mängud) võib algklassides õpilaste arengu seisukohalt isegi kasulikum olla. Lihtsalt käsitsetavad TV-mängud pakuvad ka emotsionaalset huvi. Neid saab kasutada vahetundides, peale tunde, preemia hõlmi (või varem) tehtud töö eest jne. Mängu käigus võivad avalduda need õpilase võimed, mida koolitöös ei märgata. See on tähtis ka isiksuse arengu seisukohalt.

TV-mänge saab distantsjuhtimise teel mängida ka vanade must-valgete teleritega. Mängud on erineva raskusastmega. Sageli saab raskemasse (keerulisemasse) astmesse alles pärast lihtsama astme vigadeta läbimist. On võimalik omavahel paarikaupa võistelda. Mängudel on omad kindlad reeglid, millest tuleb kinni pidada.

Väikestes maakoolides peaksid TV-mängud alati käepärast olema, sest just maal on palju neid vanemaid, kes oma lastele ise ei suuda TV-mänge osta. Kasu on neist algklassides aga väga suur - lapse aju on sel ajal arengu seisukohalt üsna plastiline. Psühholoogia teeb vahet lihtsa tajumise ja teiste mäluprotsesside vahel. Sedagi on maailmas piisavalt uuritud. Nii hoiatab saksa uurija F. von Cube ainult tajumisele rajatud õpetamise eest. Eestis näiteks on vaadatavatest satelliitprogrammidest kõige tüüpilisemalt tajumisele üles ehitatud *Music-TV*, mis võib noori küll vaatama "tõmmata", kuid annab väga vähe arendamiseks. Ja muidugi - last (õpilast) arendab TV-mängu mängimine (tegevus), mitte mängu vaatamine. See on infoühiskonna probleem laiemaltki.

9.6. Kokkuvõtvalt õpetajale

Lähtudes kõigest eelnevast, soovitame õpetajal mõelda oma töö üle pisut teisiti, kui see argipäeviti kombeks on.

- Õpetamiseks pole olemas imevõtteid. Kui Sulle soovitatakse midagi uut, siis uuri alati selle psühholoogilist tausta. Müstikaga (olgu ta kui tahes ahvatlev) pole midagi peale hakata.
- Püüa jõuda selgusele, mis toimub Sinu tundides n.ö. varjatult. Kas kõik õpilased on hõivatud Sinu poolt soovitud tegevusega? Kas tunni lõpuks on **kõik** õpilased uuest materjalist aru saanud? Kui see nii ei ole, siis ära süüdista õpilasi, vaid hakka oma töös põhjusi otsima.
- Hea õpetaja pole lihtsalt õpilasesõbralik inimene, kes õpetatavat ainet hästi tunneb (see muidugi ei sega). Tähtis on õpetatavat ainet osata õpilasteni viia, pealegi nende isikupära arvestavalt.
- Õpetamine pole anuma täitmine, vaid tule läitmine - see ja paljud teised kaunid (kuigi õiged) ütlemised ei suuda Sind üldse abistada, kui Sa ei tunne PSÜHHOLOOGIAT. Pea meeles, et teisi (õpilasi) suudab mõista vaid see, kes ise ennast hästi tunneb.
- Omandamisprotsess (õppimine) ei ole lihtne mehaaniline faktide salvestamine mälu (mis osale õpilastest võib küll sobida). Omandamisprotsess (seega ka õpetamine) on väga keeruline ja

mitmeastmeline psüühiline protsess, mis õpilastel kulgeb juba sünnipäraselt erinevalt. Õpi seda tasapisi tundma!

- Kui oled raskustes ega leia väljapääsu, siis pea kindlasti nõu vanemate kolleegidega. Kutsu nad oma tundidesse ja katsu nende soovitusi rakendada. Kui ka see ei aita, siis mine rahuliku südamega mõnele teisele tööle. Kõik ei sobi õpetajaks...

Kasutatud kirjandus

1. Cube, F. Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. - Stuttgart, 1982, 416 S.
2. ENE, 6. köide. - Tallinn, 1974, 560 lk.
3. ENE, 7. köide. - Tallinn, 1975, 576 lk.
4. Leppik, P. Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis. - Haridus, 1990, nr. 8, lk. 31-33.
5. Sõerd, J. Õpilaste individuaalsete iseärasuste mõjust teadmiste omandamisel (5.-8. klassi õpilaste kõrgema närvitegevuse eritüüpidest): Pedagoogilise psühholoogia probleeme. - Tallinn, 1973, lk. 59-125.
6. Tulving, E. Mälu. - Tallinn, 1994, 224 lk.

10. ÕPILASTE ARENDAMINE KUI PROBLEEM (1997)

Kui me viimasel ajal kahetsusväärset murrame piike (seejuures üksteisest mööda rääkides) õpetajate ettevalmistuse teemadel (selle asemel, et siin koostööle asuda, mida muide on tasakaalukalt pakunud just Eesti Õpetajate Liit), siis **õpilaste arendamise küsimuses** (õppeprotsessi enda kaudu) pole me paraku omavahel isegi **kokkuleppele** jõudnud. Toetudes oma pikaajalistele ja mitmekülgsetele kogemustele (ka uurimustele) sõندان väita, et paljud eesti õpetajad töötavad **reproduktiivse õpetamise paradigmas** - mina esitan aines uue teema, õpilaste ülesanne on see ära õppida

(omandada) ja mulle vastata - mina kontrollin ja hindan omandamise taset. See on **ainekeskse õpetamise** suund - pagana lihtne ja selge, kuid pedagoogilise psühholoogia vaatevinklist 19. sajandi didaktika suund. Tunnistagem, et see suund on Eestis erakordselt tugev, kuna seda toetavad arvukad kõrgkoolide erialaõppejõud. Vahel jääbki mulje, et eesti kooli ülim eesmärk on lapsukeste ettevalmistamine kõrgkooli astumiseks (mitte eluks ja inimeseks saamiseks). Tunnistagem - nii saame oksa, kus ise istume...

Õpilase arendamise suund

juurdub meie koolides erakordselt vaevaliselt (tänu meie õpetussüsteemile, milles on õpetajat raske süüdistada). Toome mõned näited, mis praegust olukorda iseloomustavad.

- Ajakirja Haridus 1993. aasta 7/8. numbris on Toomas Mürsepa ja Peter Holmbergi huvitav võrdlus keskkoolilõpetajate füüsikateadmiste-oskuste kohta meil ja Soomes. Jääme tõsiselt alla. Kui jätta kõrvale õppekavadest tingitud erinevused jne., siis torkab silma, et meie õpilased on saamatud just loovust ja arenenud mõtlemist nõudvate suhteliselt lihtsate ülesannete lahendamisel.

- Hariduse 1996. aasta 2. numbris võrdlevad Olaf Prints ja Katrin Kokk meie ja Soome keskkoolilõpetajate matemaatilise testi tulemusi. Taas oleme tuntavalt viletsamad ja taas tasub vaadata-mõelda, milliste ülesannetega (ja miks) meie õpilased toime ei tule.

- Allakirjutanu on viimasel kolmel aastal töötanud suhteliselt palju meie keskkoolide lõpetanutega (mitmel tasandil). Silma torkab vilets maailmamõistmine ajas ja ruumis. Igapäevaselt kasutatavad võõrsõnad, mõisted, ajaloo pöördepunktid (nende põhjustest rääkimata) - kõigest sellest on vähe jälgi. Kui siia aga kõrvale panna, milliseid "tarkusi" on kooliaastatel õpitud! Olen näiteks viimasel ajal palunud keskkoolilõpetanuil (vahel ka õpetajail!) oma sõnadega ära seletada vaba langemise kiirenduse (g) füüsikaline olemus (sisu). Enamik ei tule sellega toime! Milleks seda üldse õpiti - kas valemite päheõppimiseks? Aga needki on enamuses ununenud. **Kui ununevad õpitud teadmised, siis jääb järele haridus** - protsesside-nähtuste mõistmine, maailma tõepärane tunnetamine ja arusaam vastastikustest seostest (süsteemsusest) jne. Oluliselt on langenud kirjanduse-kunsti tundmine.

- 1988. aastal analüüsisime keskkoolilõpetajate taset AS-testi 5. alatesti (matemaatilised võimed) alusel. NB! Alla 15% oli neid õpilasi, kes lahendasid ära järgmise ülesande: "4 töolist lõpetasid töö 90 päevaga. Mitu töolist lõpetaksid sama töö poole päevaga?" Kuigi testi lahendamine käib tempos, on ikkagi mõtlemapanev, et ülesande lahendamisega (lubatud oli ka kirjalik lahendus) tuli toime vaid iga seitsmes-kaheksas keskkoolilõpetaja (muuseas ühtviisi kutsekeskkoolis ja üldhariduskeskkoolis!).

- Lugesin hiljuti ühe magistrandi artiklit ühe õppeaine probleemidest. Tuues välja selle õppeaine erilise tähtsuse õpilaste jaoks, "unustab" magistrant sootuks õppeaine **arendava funktsiooni**. Kui see juhtuks külakoolmeistriga, siis võiks seda veel mõista, kuid pedagoogikamagistrandi puhul (kelle artiklit enne avaldamist ka teaduslik juhendaja nähtavasti luges) ei ole see ainult lapsus, vaid midagi hoopis olulisemat - hoiak. On ju üsna tavaline, et haridusjuhid (ja isegi mõned pedagoogikateadlased) jagavad õppeplaanis olevaid õppeaineid põhiaineteks ja... kõrvalaineteks. Arengupsühholoogiliselt on see täiesti vale. Näiteks käsitöö osa õpilase **motoorika arendamisel** ei suuda asendada ükski nn. põhiaine. Kuid käsitöö arendab õpilast ka intellektuaalselt, samal ajal erinevalt kas või matemaatikast. Seepärast on erinevate ainete vastandamine täiesti arutu (aga nende õpetamine on hädavajalik).

- Kui küsida õpetajatelt, mida tähendab õpilase (lapse) arendamine õppeprotsessi kaudu, siis jäävad nad tihti mõttesse. Kõrged teoreetilis-filosoofilised arutelud sel teemal ei aita, kui ei tunta lihtsaid praktilisi võtteid. See on muide lünk õpetajate ettevalmistuses. Näiteks **inimese mõtlemist** võib arendada vaid mõtlemise enda kaudu (abil). Öeldes õpilasele - mõtle! -, ei anna me tavaliselt endale aru, mida see konkreetset peaks tähendama. Arukam oleks lähtuda mõtlemisoperatsioonidest, mida inimene mõtlemises kasutab. Kõigile tuntud mõtlemisoperatsioonid on analüüs, süntees, võrdlemine, abstraherimine (oluliste tunnuste eraldamine ja nende omaette kasutamine) ja üldistamine. Kui esitan näiteks oma õpilastele imelihtsa küsimuse - kumb on suurem (vanem jne.), kas Mari või Jaan? -, siis peab vastaja paratamatult mõtlema. Kui Mari ja Jaan on vestleja vaateväljas, siis on mõtlemine ise kujundlik-konkreetne, mis sobib just nooremas astmes ja osale

õpilastest üldse. Abstraktne mõtlemine sobib alates keskastmest, kuid mitte kõigile õpilastele ühtviisi. Muuseas – mõtlemisoperatsioonid meeldivad ka õpilastele, rohkem kui labane päheõppimine.

Riiklikud eksamid

on toonud kaasa arvamise, et nüüd lõpuks (!?) on võimalik kindlaks määrata õpetuse tase erinevates eesti koolides. Kahtlen selles sügavalt - me pole ju nn. **ühiste mängureeglite** osas eelnevalt kokku leppinud. Mida neil eksamitel üldse kontrollitakse (eriti matemaatikas, füüsikas, keemias, bioloogias, ajaloos jne.)? Kas omandatud (fakti)teadmiste mahtu, teoreetiliste teadmiste praktilise (loova) kasutamise oskust, iseseisva mõtlemise (analüüsi jne.) taset seoses antud ainega või isegi kõike koos? Milline peaks olema erinevate valdkondade vahekord (suhe)? Või mida tuleks (fakti)teadmistest üldse kontrollida? Enne oma õpilaste eksamile viimist peaks õpetajal see kõik eelnevalt täpselt teada olema. Kui õpetaja eksamineerib ise oma õpilasi, siis ta ka teab, millele eksamil enam rõhku panna. Viimaste aastate liberalism (erinevad õpikud, programmid jne.) on segadust veelgi süvendanud.

Pooldan riiklikke eksameid, kuid eeltööd nendeks pole praktiliselt (sisuliselt) tehtud. Vaieldes eksamite aegade üle, oleme sisu täiesti unustanud, aga just **sisu määrab eesti kooli arengusuunad** üldse. Oleme loonud koolides (õpetajate hulgas) vaid närvilise, destruktiivse õhkkonna, kus pärast eksameid hakkab valitsema asjatundmatu vastastikune süüdistamine (ametnikud, õpilased, lapsevanemad, õpetajad jne.).

Rääkides õpetajatega **õpilaste arendamise teemadel**, olen kohanud peaaegu kõikjal mõistmist ja heakskiitu, kuid sellele lisandub otsekohe õpetajate skeptitsism. Kahel põhjusel:

1. Paljude ainete programmid (raamkavad) on ülekujutatud ja õpetajal ei jää lihtsalt aega uue materjaliga (arendavalt) tegelda. Muide, just nii kasvatame oma õpilastes ka pealiskaudsust - me ei tee koolis midagi põhjalikult (sügavuti). Õpetaja ise ei söanda aga aine raamkavast midagi välja jätta (praegu eriti), sest siis võidakse teda ennast tagantjärele kergesti süüdistada...

2. Gümnaasiumi- (keskkooli)õpetajatel on kõrgkooli astumisel traditsiooniliselt ikka faktiteadmisi kontrollitud (seda on palju

lihtsam teha, kui arengut kontrollida). Nii peab õpetaja need "teadmised" õpilastele pähe lööma. Muidu jääb jälle tema süüdlaseks...

Tutvumine juba avaldatud riigieksamite materjalidega (haridusministeeriumi Teatajad) näitab, et tegemist ongi endiselt erakordselt ainekeskse lähenemisega, mis "sunnib" omakorda õpetajat vastavalt tööle. Surnud ring?

Õpilaste arendamist ei nõua ainult tänapäeva keeruline turumajanduslik ühiskond, vaid mujal maailmas on see 20. sajandi didaktikas põhiline suund üldse. Tunnistan (toetudes oma praktikallegi), et **õpilasi arendav õpetamine** pakub naudingut mõlemale poolele - nii õpetajale kui õpilasele. Mõjutades õpilasi motivatsiooniliselt (ka emotsionaalsel pinnal), loome õppimiseks (õpetamiseks) palju inimlikumad (ka õpilaste isikupära arvestavad) tingimused. Kui vaid suudaksime siin pisikesel Eestimaal omavahel kuidagi kokku leppida...

11. JOHANNES KÄISI JUUBELILT (1986)

Eesti kultuuritegelaste pikas reas on pedagoog Johannes KÄIS (1885-1950) väärikal kohal. 1985. aasta lõpul, 26. detsembril, täitis 100 aastat tema sünnist Põlva lähedal Rosma palkseinalises koolitares, kus tema isa koolmeistriametit pidas.

Juubelikonverents peeti talvisel koolivaheajal, kui koolirahval on väike hingetõmbeaeg. Põlvasse kogunes eesti pedagoogikateadlaste eliit, õpetajad-uurijad ja oma kolmkümmend Käisi õpilast Võru seminari päevilt.

Põlva rajooni Eduard Vilde nimeline Kolhoos kuulutas välja esimesed Käisi-preemia laureaadid pedagoogika valdkonnas. Vabariikliku tähtsusega preemia sai J. Käisi õpilane **Ferdinand Eisen**, kelle toimetamisel peaks varsti ilmuma ka kogumik meie suurest koolimehest. Vastava Põlva rajooni preemia sai **Paul Lehestik**. Edaspidi hakatakse neid preemiaid välja andma igal aastal Johannes Käisi sünnipäeval.

Konverentsil anti välja ka ÜPUI (Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut) esimesed punavalged teenetemärgid. Valgamaa-

lastest oli nende saajate hulgas väsimatu **Alleks Vallner**, ka J. Käisi õpilane.

Tore Põlva-päev, millesse mahtus ka Käisi elu, tegevust ja loomingut tutvustav näitus, lõppes ühise bussisõiduga Johannes Käisi sünnikodusse; lilled viidi suure pedagoogi hauale Põlva kalmistul.

Kaht järgnevat päeva võib pidada Põlva konverentsi otseseks jätkuks. Tartu Riiklikus Ülikoolis toimus õpetajate-uurijate teaduslik konverents. Õpetajate uurimiskursuste lõpetajad kandsid ette oma 3-5-aastase uurimistöö tulemused. Valgamaa inimestest lõpetasid kursuse **Pilve Kängsepp** Keeni koolist, **Hille Ibrus** Alalt ja allakirjutatulgi oli võimalik ülikooli pidulikus aulas esineda. Vanematest uurijatest olid ettekanded **Liidi Pettailt** Keeni koolist, Heino Mäelt Otepäält ja Alleks Vallnerilt Valgast. Olgu lisatud, et kooliajaloo sektsioonis anti parimatele töödele välja kolm legendaarse Aleksander Elango auhinda, millest ühe sai **Heino Mägi** uurimuse eest "Pedagoogilisi mõtteid Jakob Tamme loomingus". Kokku kuulati kahe päeva jooksul seitsmes sektsioonis ära 115 uurimust. Kui siia lisada veel plenaaristungite 8 ettekannet, siis olid Tartu-konverentsi päevad enam kui väsitavad. Aga kosutavad ka, sest praktika, mis ei toetu pedagoogilistele eksperimentidele ja uurimustele, ei oma ilalgi vajalikkust elujõudu. ÜPUI järgmine kokkutulek on suvel Saaremaal.

Kuna lõpetas järjekordne õpetajate uurimiskursus, siis kuulutatakse peagi välja uus vastuvõtt. Soovitan sellest osavõttu igale Valgamaa haridustöötajale, kel on huvi oma töösse sügavamalt süüvida. Isiklikest kogemustest ütlen, et pedagoogilised eksperimendid, millega olen viimased viis aastat Helmes tegelnud, on pagana rasked, kuid kuratlikult huvitavad. Kahju, et nii hilja sellele magusale teele asusin...

12. ALLEKS VALLNERIT MEENUTADES (1986)

"Teenete eest Valga ja Valgamaa vastu on mulle pakutud ka mõningaid soodustusi, kuid olen kõigest ära öelnud. Tänu sellele võin alati igatühele näkku öelda, mis ma tast arvan," ütles Alleks

Vallner mulle kunagi, mil juba üsna head tuttavad olime. Kui mõtlen Alleksile, siis on eelnev nagu i-le punkti pealepanemine - osa omanäolisest isiksusest. Minu jaoks eriti sümpaatne.

Õppisin Alleksit tundma kaheksateist aastat tagasi, kui Valgamaale tööle tulin. Tema nooruspõlve koerustükke ja vallatusi ma seepärast ei tea. Usun vaid, et nad olid olemas.

Oli tema elusuve lõpp - suuremad tööd pidanuksid tehtud olema, viljad sügisest küpsemist ootamas. Niisuguses eas võib rääkida täiuslikust inimesest - suur elukogemus annab võimaluse võimalikke iseloomupuudusi varjata. Alleks töötas siis "üleraudteekoolis". Vahel nimetati Valga 1. 8-klassilist Kooli tol ajal ka direktori nime järgi "Vallneri kooliks". Selle kooliga olid seotud tema koolmeisteraastatest parimad.

Esimeselt nääripeolt tulles saatsime Alleksi ja Hilda koju. Enne, kui jõudsime tema koduni Kingissepa tänavas (*nüüdne E. Enno tänav - P. L.*), tegi Alleks ettepaneku nende poolt läbi astuda. Seda oma kaasaga tegingi, kas või poolelioleva jutu jätkamiseks. Hilda keetis kohvi, lauale ilmus koduveinipudel. Oli varane talvehommik, kui Vallnerite pisut boheemlikust raamatulõhnalisest kodust minema saime... Hiljem tuli taolisi öid veelgi ette.

Alleksi kaudu õppisin tundma Valgat ja Valgamaad. Paremat õpetajat oleks vaevalt osanud soovida. Jaan Eilart on teda tunnustavalt ja kõlavalt Valga Vallneriks nimetanud.

Tänavu, suve hakul, läksin nagisevast puittrepist taas üles Vallnerite ahjuküttega korterisse. Hilda võttis mu nüüd üksi vastu. Mul oli oma koolis ettevalmistusel õppeaasta lõpu metoodiline konverents, kus tahtsin pedagoogilisest kirjandusest väikese näituse välja panna. Suurema osa oli Alleks juba eluajal Eesti Pedagoogika Muuseumile üle andnud. Leidsin siiski üht-teist huvitavat, eriti Võru Õpetajate Seminari väljaandeid. Seminari oli ta ise lõpetanud viimases lennus, vahetult enne sulgemist.

1936. aastal Johannes Käisi poolt kokkuseatud koguteosest leidsin muu hulgas ka Alleksi kirjutise ja sileda noorpõlvefoto. Viiekümnenaastasest kirjutisest õhkub samu tunge, ideaale ja teravaid probleeme, nagu tema ajalehelugudest hiljemgi. Kirjutamine oli tal veres. Omal ajal oli Alleks kolmanda klassi koduloolise sisuga emakeelelugemiku kirjutanud Võrus valmis paari nädalaga. Nii ta mulle ütles. Miks ta Võrus kirjutamas käis, seda ma ei tea.

Alleks oli kogu elu suur iseõppija. Toetudes Valga Gümnaasiumis saadud kopsakale alusele ahmis ta teadmisi kõikjalt. Ja oli oma erialalgi paljudest kõrgharidusega meestest peajagu üle. Valgamaa õpetajatest-uurijatest ainus punavalge teenetemärgi kavaler.

Valga ja Valgamaa ajaloo uurimine võttis paraja aja Alleksi elatud elust. Ta ei töötanud ainult arhiivides. Omal ajal oli ta võidelnud kultuuriministeeriumini välja, et tähistada näitleja Liina Reimani vanemate haud Luke kalmistul Lätis. Elavad bürokraadid osutusid siiski isegi Alleksist tugevamaks, kahjuks neid jätkub.

Ta ei olnud kaugeltki paipoiss. Olles ise hea kõnemees, ei sallinud Alleks paljaste sõnadega mängijaid. Kui tegu ei tulnud, võis ta üsna sirgelt ja mürgiselt põrutada. Sellepärast ei meeldinud ta paljudele.

Iga tolli Alleksist oli rahvamees. Nägin, kuidas ta ühesuguse lugupidamise ja ladususega suhtles kooli koristajatädi ja ministriga. Selles avaldus tema demokraatlik olemus.

Pikalt võiks pajatada Alleksi teravast ühiskondlikust hoiakust ja vaistust. Seegi, mida ta Valgas endise fašismivangina tegi, ei olnud tehtud käsu peale, nagu meil vahest kombeks on.

Hingepõhjani liigutas Alleksit kolleegi südame ja suure süvenemisega tehtud töö. Oma tööst rääkis ta kerge üleoleku ja naljavarjundiga.

Kohtasin teda kord, kui ta juba pensionil oli, Valga tänaval, ja uurisin, kuidas teenitud vanaduspuhkus kulgeb. Vastus oli ehtvallnerlik: "Laulan praegu kolmes kooris, Valga Tuletõrjeühingu viiesajaleheküljeline kroonika on käsil, Elango juubeliks pean järgmisel nädalal ülikoolis ettekande tegema, Võru seminaris rahvaga tahaks varsti Rosmas kokku tulla ja rajoonikomitee tellis ühe ateistliku loengu - ajapuudus on kohutavalt suur. Hilda läks lapselapsi vaatama, ise jäin Valka - pean arstide juures käima, tervis on hakanud logisema. Peeter Rahu (peaarst - P. L.) soovitas mul metsikud elukombed maha jätta." Sõna "metsikud" juures kõhistas Alleks oma vaikset naeru.

Alleks oli võitleva ateisti (on selline sõnapaar) lihast ja luust näide. Ma ei tea kahjuks, mis teda sellele teele viis, meil polnud sel teemal kunagi juttu. Näiteks mina ise olen usku iga inimese isiklikuks asjaks pidanud. Minu suguvõsa vanimate liikmete leige

suhtumine ususse on mind pannud uskuma eestlase ükskõiksusesse selles valdkonnas üldse. Alleks sellega ei leppinud.

Pean tunnistama tema mõju endale. See on vist parim, mis eri põlvkondade vahel võib olla. Alleks on kaudselt "süüdi" minu ajakirjandusse ja pedagoogikateadusse tulekus. Usun, et ilma temata poleks minus nii teravalt väikekodanluse põlastust välja kujunenud.

Viimati istusime koos selle aasta algul ülikooli aulas Tartus. Tunnen praegugi veel tema terava küünarnuki torget. Olime tulnud just ruumist, kus kuningadki jala käivad. Alleks oli teinud ära oma sigaretimahvid. "Isa Nikotinusega lähen ma hauani," armastas ta ikka öelda. Rääkis vaikse häälega tööst ja sellest, et ei jõua enam kaua üleval olla. Mõtlesin siis, et hilissügisel tuleb Alleksil juubel (oleks saanud 75), peaks aja maha võtma ja temaga põhjalikumalt rääkima. Aga hiljaks jäin... Sangaste kalmistu raagus puude alt enam vastust ei saa.

Pean möönma, et Alleks avaldas mulle kui noorele koolmeistrile tugevat mõju. Ühel päeval tuli ta minu juurde ja ütles: "Peep, tuleb astuda parteisse. Muidu läheb Valgas võim venelaste kätte." Ise astus ta komparteisse, kui oli juba 60 lähedal. Keegi rajoonikomitee bürooliikmetest oli vastuvõtul küsinud: "Miks nii hilja?" Vastus oli ehtvallnerlik: "Küpsesin," mille peale osa bürooliikmeid oli hakanud naeru kihistama...

13. KVI C. R. JAKOBSON VALGAS ELAS (1986)

"Jumal olgu tänatud, et mu poeg Valga seminari sai vastu võetud," olevat öelnud Adam Jakobson, kui ta poeg sisseastumiseksamitelt tagasi Tormasse jõudis. Tänavu (1986) möödub sellest 130 aastat. Seepärast pole üleliigne heita pilk Janis Cimze (ka Johannes Zimse, 1814-1881) juhitud õpetajate seminari töösse Valga äärelinnas. Seda enam, et praegu asub selles vanas kahekorruselises hoones Lätimaa Valka rajooni koduloomuuseum ja meil kõigil on võimalus astuda

üles treppidest, kust meie ärkamisaja suurkuju Carl Robert Jakobson (1841-1882) kolm aastat Valgas elades käis.

Tänu meie põhjaliku uurija Rudolf Põldmäe sügisel ilmunud kogumikule “C. R. Jakobsoni teedest ja töödest” on seda üsna lihtne teha. Pealegi sai äsja teatavaks, et autor sai kogumikus olevate uurimuste eest Juhan Smuuli aastapreemia.

Cimze seminar alustas tööd 1839. aastal Volmaris (Valmieras) ja toodi 1849. aastal Valka. Õpetajate seminari loojaks oli olnud Liivimaa rüütelkond. Kuna aga direktor oli Saksamaal õppides omandanud kuulsa Adolf Diestervegi pedagoogilised vaated kirikust iseseisvunud koolist, siis tõi ta need tahtmatult Valkagi kaasa.

1856. aastal, kui C. R. Jakobson 15-aastase noorukina Valka tuli, alustas tööd seminari kuues kursusel. Jakobson oli noorim õpilane kursusel. Õppeaeg seminaris oli kolm aastat. Seminari vastuvõtul oli vanusenormiks 17 aastat, kuid Carl ei läbenud kolme aastat oodata ja tema ettevalmistus ning andekus lubasid eksamid ära teha.

Sel kursusel õppis ligi 30 õpilast, neist seitse eestlased, teised põhiliselt lätlased. Vahel ei hinnata Valga seminari mõju eesti rahvaharidusele eriti kõrgeks. Rohkem jälgi on seminari lõpetajad jätnud eesti koorilaulu ajalukku (A. Kunileid, F. A. Saebelman, A. Läte).

Sisseastujate hariduslik tase oli väga ebaühtlane. Õpilane pidi oskama piiblitlugusid, katekismust, kirikulaule ja koraaliviise. Tuli saksa keeles lihtsaid teemasid õigesti kirja panna ja klaveril koraale mängida. Et õppetöö käis täielikult saksa keeles, oli see paljudele läti ja eesti noormeestele õppima asumisel takistuseks.

Õppetöö algas igal õppeaastal 1. augustil ja kestis 24. juunini. Suvevaheajaks jäi seega viis nädalat, teine viis nädalat oli pühade vaheaegu. Internaadis tuli maksta 35-40 rubla aastas, koos muude kuludega tuli aastas maksta umbes 50 rubla. See polnud Adam Jakobsoni köstripalga juures sugugi kerge.

Internaat oli kinnine ja õpilased võisid sealt ainult eriloaga välja minna. Oli keelatud külastada avalikke lokaale, suitsetada ja õlut juua.

On säilinud kaks Adam Jakobsoni kirja oma pojale. Needki varsti 130 aastat vanad. Esimeses kirjas märgib isa, et poja edasiseks koolitamiseks ei suuda pere midagi teha, needki kolm aastat tuleb paljustki loobuda. Õpetused võtab ta kokku lausesse: “Karda jumalat,

tee õigust ja ära karda kedagi.” Kuna Adam Jakobson oli vennaskoguduste liikumisega kaasa läinud, siis on tema aeg-ajalt jumala poole pöördumine meile mõistetav. Teises kirjas manitseb ta taas heale õppimisele, kombekusele ja... oma riiete eest hoolitsemisele. Ta saadab pojale järele Hupeli eesti keeleõpetuse ja ühe eestikeelse lugemisraamatu, et poeg ei võõrduks maakeelest.

1857. aasta lõpul tabab perekonda ränk löök - sureb isa ja ema jääb leseks kuue lapsega, kellest kõige vanem on 16-aastane Carl. Me võime vaid aimata tundeküllases eas nooruki hingeelu pärast seda Valga seminaris. Kaasõpilased on teda hiljem iseloomustanud endassetõmbununa, kel oli vähe sõpru. Ta oli silmapaistvalt andekas joonistamises ja muusikas, kuid paraku kujunes temast olude tahtel hoopis kolme isamaakõne autor...

On teada, et Jakobson lõpetas Valga seminari 1859. aasta suvel hiilgava lõputunnistusega. Pärast seda tegi ta paari kaasmaalasest seminarikaaslasest umbes 10-nädalase jalgsimatka Lõuna-Eestisse, et lähemalt tutvuda rahva eluga. Selleks ajaks oli ta üle saanud murdeea vastuoludest. Teda iseloomustatakse lõbusa ja lahke kaaslasena, kes ei surunud oma arvamusi teistele peale.

Algasid Carl Robert Jakobsoni koolmeistriaastad. Kümmeakonna aastaga jättis see rahutu mees oma nime kustumatult eesti rahvakooli ajalukku, eelkõige kooliraaamatute autorina. Kuid see on juba omaette jutt.

Võiks siiski ära tuua kirikukonvendi hinnangu Torma kooli kohta C. R. Jakobsoni esimese tööaasta lõpul: “Kihelkonnakool saavutas Valgas hariduse saanud kõstri Jakobsoni juhtimisel rõõmustavaid tulemusi.”

Järgnevad koolmeistriaastad ei suutnud siiski rahuldada Carl Robert Jakobsoni. Ta oli sündinud selleks, et astuda põlatud maarahva ette ja äratada selle vaimu. Just seal põleski eredalt ja ausalt lõpuni tema lühike elu.

1980. aastate 2. pool (nn. perestroikaajastu) vallandas meie inimestes enneolematu poliitilise aktiivsuse, mis kulmineerus 1989. aastal Balti ketis.

1988. aasta kevadel olime Helmes Valgamaal ühed esimesed, kes löid Rahvarinde tugigrupi, aga 1989. aasta 23. augustil jälgisime Balti ketti paraku telerist Saksimaal Maagimägedes koos Reet Leppiku ja oma Saksa kolleegide Renate ja Klausiga. Olime oma esimesel (!) välismaareisil. Uuenemine oli alanud meis kõigis (ka koolis)...

14. VUUSI VAATENURKI ELULE (1988)

Mul pole praegu puhkepäevi. Lähen pühapäevahommikuti koolimajja (hea vaikne koht!), kus mind ootavad inglise filosoofi John Locke'i vene keelde tõlgitud teosed, ja loen neid. Pean varsti professor Eero Loonele Tartus esitama 15 trükitud lehekülge ülevaadet Locke'i tunnetusteooriast.

Vahelduseks lehitsen saksa psühholoogi Joachim Hoffmanni hiljuti ilmunud väga huvitavat eksperimentaalpsühholoogia valdkonda kuuluvat raamatut kõige uuemate teooriatega mälu protsesside kohta, mis on seotud meid ümbritseva tunnetamisega meeleorganite kaudu.

Maailma tunnetamine on ju inimesi aastatuhandeid huvitanud. Hoffmanni ülevaatest selgub, et erinevatel inimestel on tunnetusmehhanismidki paraku erinevad. Aga veel üsna hiljuti taheti, et me näeksime maailma mõne kõrgel ametikohal istuva inimese silmade ja soovide läbi. Ohtlik pole see, et iga inimene näeb maailma oma-moodi, ohtlik on ühe inimese vaatenurga kohustuslikuks tegemine kogu rahvale.

Veel mõni aasta tagasi nautis meie rahvas akadeemik Gustav Naani sädelevat sõnaseadmise kunsti. Nüüd on rahva ja akadeemiku vahelt nagu must kass läbi jooksnud. Miks? Ükski rahvas, olgu ta nii väike kui tahes, ei luba, et keegi end sellest rahvast targemaks peaks. Olgu tegemist kas või saja akadeemikuga. Paraku nii läks. Sama suunda jätkab akadeemik Naan oma viimases artiklis, kus ta nimetab nn. Stalini varianti meie riigi ajaloos o p t i m a a l s e k s (!). See tähendab ju kõigi tolaeagsete ohvrite õigustamist. Samas teeb akadeemik minu silmis veel tõsise vea, võrreldes Stalinit (seega juhti) Buhharini ja Trotskiga kui alternatiivvariantidega. Võrrelda saab siiski ainult võrreldavaid, viimased pole ju kunagi juhid olnud.

Näiteks teame nüüd, kuivõrd muutus Nikita Hruštšov juhiks saades. Ilmselt on akadeemik siiski oma ajastu laps ja seda ei saa talle keegi pahaks panna.

Korvamatut kahju on tekitanud rahva toitmine väljamõeldud müütidega pikkade aastate jooksul. Enamasti teati ju tegelikku olukorda. Minu kadunud isa, vaatamata oma vasakpoolsetele vaadetele, ütles alati - kodanlikul ajal anti Eestis ju hulga rohkem ajalehti-ajakirju välja kui praegu. Nimetuste poolest rohkem. Sama oli ilukirjandusega. Tõsi, raamatud olid kallid ja neid ei jõudnud igaüks osta. Tiraažid olid seetõttu väikesed. Nüüd on olemas andmed, et isegi paguluses on eesti kirjanikud avaldanud rohkem romaane kui kodu-Eestis sõjajärgsel ajal. Selle fakti mahavaikimise asemel oleks tulnud otsida hoopis teid olukorra parandamiseks. Aga tõsise, raske töö asemel on palju mugavam olnud tegelda rahvale puru silmaajamisega.

Näib, et meie ühiskonna uuenemise vastaste silmis on kõige kõvemaks trumbiks väide - majanduselu pole hakanud oluliselt edasi liikuma. Esiteks on astutud alles esimesed sammud, kuid teiseks - olen sügavalt veendunud, et käes on aeg muuta sotsialistliku majanduse o m a n d u s e v o r m e. Kapitalistliku majanduse valdavalt eraomanduslikult vormilt oleme läinud teise äärmusse - valdavalt riiklikule omandusele. Saime lahti ühe inimese eksploateerimisest teise poolt, kuid ühtlasi kaotasime p e r e - m e h e t u n d e .

Pangem tähele, et renditalu, kooperatiivid, perekonna- ja brigaditöövõtt tüürivad samuti selle poole, et muuta töölise suhet tööobjekti.

Ennekõike peab aga rahvas tagasi saama usu demokraatia jõusse, peab tunnetama, et ta on ühiskonnas tõeline peremees. Põlvkonda, kelle eluajal on inimesi kaks korda ilma kohtuta Siberisse küüditatud, ei ole õige süüdistada passiivsuses ja leiges suhtumises uutesse ettevõtmistesse.

Vahetult enne 24. veebruari arutasime tuttavate ringis, kas rahvas tuleb kodudest välja, nagu teda kohati kutsuti. Olin kindlalt seisukohal, et ei. Ma ju tunnen oma rahvast: karmid ajalootuuled on ta kaalutlejaks teinud. Teisiti siin Läänemere ääres ära ei elaski. Vahel tahaks siiski, et rahva kainuse kõrval oleks rohkem riskijulgust ja võitlusvaimu, praegustes argipäevades eriti.

15. BRANDENBURGI KONTSERTE KVVLATES (1988)

Otsin vana aasta lõpul soodsalt kaks heliplaati Hamburgi ringhäälingu sümfooniaorkestri mänguga. Muusikat on eriti kasulik siis kuulata, kui argiasju unustada tahad...

Mul on vahel tunne, et meie elu on hakanud liialt keerlema moerõivaste, popansamblite ja vorstijupi ümber. Aga elu on keerulisem. Praegu, aastavahetuse melus, tuleks aeg maha võtta ja küünlavalgel sellest endale aru anda.

Minu vana aasta vapustavaim lugemiselamus oli Hugo Wormsbecheri minajutustus "Koduõu", mis Loomingu Raamatukogu kaudu üllitati. Aastaid pole midagi nii valusalt inimlikku lugenud. Pole ime, et volgasakslasest autori tervis oma l a p s e p õ l v e mälestuste kirjapanekul üles ütles. See on raamat rahva, inimeste ja eelkõige laste saatusest ajalookeeristes. Neljakümneleheküljelise jutustuse kõrgpunkt on kusagil siin:

"... jooksen Arno juurde. Haaran tal kaela ümbert kinni ja puhken valju häälega nutma. "Ära mine ära, Arno," palun härdalt. "Vennake, ära mine ära. Mul ei ole ju mitte kedagi enam!"...

Viie-kuueaastane laps on üle elanud oma isa ja ema surma, tema silme all mürdsid hundid reelt lumme kukkunud õe Maria. Vend Arno, ise veel poisiohtu, tahab minna laia maailma emapoolseid vanavanemaid otsima, sest kuidagi on vaja ju edasi elada. Seekord ta ei suudagi väikevennast lahkuda. Arno viskab mantli seljast ja võtab Fritzu oma kaissu. Uinumiseni jutustab ta ahjul oma vennale muinasjutte.

Kui väike Fritz hommikul ärkab, on Arno koht tema kõrval tühi. Meeleheitlikult hüüab ta vanemat venda ja jookseb siis maja trepile.

... Jäljed lähevad selles suunas, kuhupoole isa ära viidi, kuhu ema ära viidi, kust Maria tagasi ei tulnud. "Arno, vennake, aga mina?" sosistan tasa ja tunnen, et mu pisarad on jäiselt külmad..."

Kirjanik on kohutavalt täpselt andnud edasi lapse hinge muserdumist täiskasvanute loodud maailmas. Aga laps on ju maailmas täiesti kaitsetu. Ja nii mõjub jutustuse lõikav elutõde meile puhastava tulena.

Seda raamatukest peaksid lugema kõik noored, kes v e e l otsivad elu mõtet ja sihte.

Seda karmi raamatut peaksid lugema kõik isad ja emad, et veel kord tunda oma rolli, mis neile maailmas pandud.

Seda raskelt sündinud raamatut peaksid lugema ka need, kes vahel rahaga midagi peale ei oska hakata, selle asemel et raha kas võid lastefondile annetada.

Sellest aastavahetusel unistangi.

Ja unistagem tulevikust, kus traagiline olnu meist ajas ainult kaugeneb ja kaugeneb...

Brandenburgi kontserdid said otsa. Hea ettekanne, kahju ainult, et tegemist oli monoülesvõttega.

16. TAAS TAMMSAAREST MÕELDES

(1990)

Sain just raamatukauplusest kätte A. H Tammsaare Kogutud Teoste seitsmeteistkümnenda, eelviimase köite. Ja õnneks lubasid vihmased juuliilmad ka seda 700-leheküljelist raamatut lugeda. Tammsaare poolt kirjutatu ei ole kunagi kuulunud kerge lektüüri hulka, ammugi siis tema publitsistika.

Kogu eesti rahvale on teada, et Tammsaare oli inimesena seltskondlikust elust eemalehoidev, kuid ühiskonnas toimuvasse sekkus ta aktiivselt oma publitsistisulega.

Lugedes 1990. aasta südasuvel Helves Tammsaare artikleid 1920.-30. aastate Eestist, esitan endale tahtmatult küsimuse - miks tema lood kõlavad praegugi värskest ja kaasaegselt? Ütleksin - kuratlikult kaasaegselt! Ja vastan kohe - Tammsaare ei läinud ühiskonnas kunagi kaasa äärmuslike voolude ega mingite parteidega. Kirjaniku üldhumanistlik lähtekoht teeb ta igavesti kaasaegseks publitsistikaks Eestis. On ka päris selge, et kümme aastat tagasi ei oleks Tammsaare publitsistikast mõndagi ilmuda saanud, sest ideologiseeritud ühiskonnas ei hinnatud sel määral üldinimlikke väärtusi.

Suur kiusatus on Tammsaaret siit-sealt refereerida ja tsiteerida. Saatuslikul 1933. aastal kirjutab ta kaubavahetusest meie naabritega:

“Venega, Saksaga ja Soomega oleme juba ammu kaubavahetuses. Meie anname neile suguloomi, võid ja piiritust ja nemad pakuvad meile *generalnaja linijad, füürerit* ja...” (leidku lugeja ise, mida Soome pakkus). Tammsaare lisab, et me võtame pakutava kindlasti vastu, sest m e i l e meeldib kõik s a l a d u s l i k. “Kuigi,” lisab ta hiljem, “võrreldes näiteks ameerika asteekide kultuuriga on *generalnaja liinija* ja *füürertum* lihtsalt barbaarsus.” Ütle veel, et meil Eestis ei olnud tol ajal inimesi, kes kahe jalaga kindlalt maa peal.

Tema dialektiline maailmanägemine kajastub ühes teises samal aastal kirjutatud artiklis: “Kas Venest peale logamuse ja lodevuse midagi muud õppida pole olnud? Aga Venes on ju vaime, mis on pool aastasajandit mõjutanud kui mitte kogu maailma, siis vähemalt kogu Euroopat... Samuti on lugu Saksaga... Kogu maailm kiidab Saksa põhjalikkust ja süstemaatilisust, aga kus on meie põhjalikkus ja süstemaatilisus?”

1939. aasta oktoobris, kui Hitleri kutsel algab baltisakslaste *Umsiedlung*, kirjutab ta: “... ümberasuvate sakslaste eesotsas ruttas laevale eestlane, kuldrist kaelas, revolver mantli all. Nagu poleks ükski sakslane sõandanud esimesena seda tähtsat sammu astuda ei sõjariistaga ega ilma. Meil on julgeid mehi!” Ja pisut edasi üsna sarkastiliselt: “Elagu Eesti, ta pojad on maalt põgenedes kõige väledamad!” Kirjaniku mure põhjuseks oli asjaolu, et 18. oktoobril astus esimesena esimesele lahkuvale laevale Haljala praost Martin Nurm. Kõike saab ju põhjendada. Näiteks oli tolle eesti soost praosti abikaasa rahvuselt sakslane. Aga kui kaunilt põhjendavad praegu sajad inimesed oma Eestist lahkumist. Kohati näitab ajakirjandus neid meile (siiajäävatele tobukestele) peaaegu rahvuskangelastena. Kujutan seepärast ette, millise kära tekitaks samalaadne artikkel tänases Eestis. Ajalugu on aga tõestanud, et Tammsaaret tasub usaldada. Ka praegu.

Tammsaare tegi kogu oma elu jooksul vaid ühe välisreisi, sellegi Kaukaasiasse oma tervise tugevdamiseks. Tema silmaringi ja mõtte avarus on sellele vaatamata üldtuntud. Kas saavad ka meie pidevalt reisivad kaasmaalased selles osas midagi juurde? Masendav oli ühest Teater. Muusika. Kino numbrist lugeda, kuidas lagunes konservatooriumi lavakunstikateedri viimane lend ja õppetöö ajal tehtud välisreisidel oli siin oma osa.

Tammsaare paarikümneleheküljelist lugu "Jaapan ja jaapanlased" oli ülimalt mõnus lugeda. Tuleb välja, et selle 1937. aastal Vabas Maas ilmunud loo kirjutamiseks oli ta läbi lugenud kümmekond põhiliselt saksa keeles ilmunud raamatut.

Suuri mõtlejaid on läbi aegade huvitanud võimu ja vaimu vahekorra küsimus. 1937. a. kirjutab Tammsaare: "Vaim oma vabaduses uskus, et inimene armastab üle kõige tõde, küsimuses pole tõde ega vale, vaid ainuüksi - mis kasulik... ja võim ei tee midagi muud, kui kasutab silmapilku." On selge, miks kirjanik niimoodi, üsna murelikult, kirjutab.

Perekonnaprobleemid, eriti lapsed perekonnas, huvitasid Tammsaaret läbi kogu tema loomingu. Ta muretses korduvalt sündivuse vähenemise pärast eesti kodudes. Ühes artiklis jõuab ta täiesti tänapäevase "põhjenduseni": "... kui sul on talu ja tulu, siis ei või sellepärast sigitada, et nad sul on, ja kui neid ei ole, siis sellepärast, et neid ei ole. See on inimese ja tema "kultuuri" kurbloomisus," kirjutab kirjanik juba 1935. a. Eestis.

Ei ole vist juhuslik, et just 1934. a. arutleb Tammsaare autokraatia ja demokraatia üle. Esimest oli nähtud vene ajal: "Kõik elasid alalises hirmus ja tsaaril endal, kelle nimel kõiki hirmutati, oli kõige suurem hirm... Demokraatia nõuab enesepiiramist, enesevalitsemist ja kohusetunnet palju suuremal määral kui autokraatia. See ongi, mis teeb selle korra raskeks. Sest paljude on neid inimesi, kes tahavad ise oma ilasid ja tegusid piirata? Ei, kõik piiravad aina teisi... Ükski ei taha millestki loobuda, kõik ootavad ja loodavad, et teised loobuksid." Tammsaare, kes publitsistina on üsna oma sõnu valiv, nimetab siinkohal Eesti parteide ja poliitikameeste omavahelist näaklemist-vaidlemist ses küsimuses igaveseks "lehmakauplemiseks", rõhutades prohvetlikult, et autokraatse korra ajalugu on rahvaste piina ja kannatuse ajalugu.

Kui 1937. a. valmis Tallinna külje all Lagle talu, siis ei kingitud seda rahva ootuste kohaselt hoopiski Tammsaarele. Valitsejad ja poliitikud ei ole kunagi tahtnud toetada tõerääkijaid ja oma kritiseerijaid. Aga taeva pärast - siinilmas on olnud ju kõik õpitav!

1980. aastate lõpul algas vilgas välissuhtlemine. Autorgi sai siis esmakordselt loa välisreisiks (sedagi toleaegsesse Saksa DV-sse). Suhtlemine tõi kaasa võrdlusvõimaluse (kohati ka pimesa jälgendamise). Edukaks tööks on just võrdlemine ja selle põhjal oma töö analüüsimine väga suure (edasiviiva) tähtsusega. Pime jälgendamine viib aga umbteele...

17. ÕPIKUTEST

(1989)

Pedagoogikadoktor Jaan Mikk Tartu Ülikoolist on oma koolkonna rahvaga põhjalikult tegelnud õpikute teksti mõistetavuse uurimisega. Meile on eeskujuks seatud Soome, Jaapani, Rootsi ja Saksamaa LV koolide ilusaid õpikuid.

Elades möödunud suvel mõned nädalad Saksa DV-s oma koolmeistritest sõprade juures, oli meil kaasaga võimalik Eestisse tuua pool kohvritäit sealseid kooliõpikuid - põhiliselt algklasside ning põhikooli 9. ja 10. klassi omi.

Neis on erilist tähelepanu pööratud ratsionaalsusele ja säästlikkusele. Pealegi pidasid meie kooli õpetajad sealseid õpikuid meie omadest paremateks.

Jätame vaatluse alt ära algklassiõpikud, sest nende hindamiseks peab tundma sellekohaseid meetoodilisi juhendeid. Muide - meie algklassiõpikuid ja muud lisamaterjali pidasid Saksa algklassiõpetajad esmapilgul huvitavateks ja headeks.

Helmes panime kaasatoodud 9. ja 10. klassi õpikud õpetajate tuppa paariks nädalaks tutvumiseks välja. Pärast seda pidasime meetoodikakomisjoni koosoleku, kus õpetajad ütlesid oma arvamuse. Muidugi ei ole niisugune hinnang teaduslik, kuid kaua töötanud õpetajad märkavad (isegi keelt tundmata) õpikute ülesehituses ja materjaliesituses mõndagi olulist.

1. Saksa DV õpikute paber ei ole eriti hea, õpik on odav, aga praegustes oludes ei ole meilgi raha laialt.

2. On kasutatud ainult ofsettrükki - kõik õpikud on mitmevärvilised.

3. Jooniseid, skeeme ja fotosid on väga palju. Ka sisekaantel.

4. Kõik (!) õpikud on pehmete kaantega. See lihtsustab oluliselt nende tootmist. Kuigi saime kaasa kasutatud õpikud, oli nende väljanägemine hea.

5. Kõik õpikud on koostanud autorikollektiivid (4-10 liiget). Üks autor toob kahtlemata paremini välja kitsama kontseptsiooni, mis aga ei pruugi sobida kõigile õpetajatele. Sellest saaks üle mitme alternatiivse autoriõpiku kasutusele võtmisega. Et meil lähiaastail selleks jõukust ei jätku, on autorikollektiivi õpik kahtlemata parim variant.

6. Meie õpetajatele meeldis, et kõik Saksa DV õpikud on konkreetse materjaliesitusega ja seetõttu oluliselt õhemad (enamasti 120-160 lk.). Näiteks 10. klassi astronoomiaõpikus on 95 lehekülge (meil sama materjal 151 leheküljel). Joonestamisõpik mahub isegi 80 leheküljele. 10. klassi vene keele õpik on 128 lk., matemaatikaõpik 159 lk., keemiaõpik 112 lk., füüsikaõpik 160 lk. ja bioloogiaõpik on 141 lk. Võrrelge meie õpikutega! Vahel on väidetud, et kõike meie õpikutest polegi vaja õppida, mida just, määraku õpetaja vastavalt õpilaste võimetele. Kuna aga selget piiri ei ole, siis ei hakka tegevõpetaja seda ka ise otsima.

7. Lisaks iga klassi aineõpikutele on Saksa DV-s ülevaateõpikud (*Wissensspeicher*) kogu põhikooli ulatuses. Need on pisut paksemad ja kõvas köites. Näiteks 1988. a. Berliinis välja antud "*Biologie in Übersichten*" (319 lk.) oleks suurepärane materjal meie keskkoolilõpetanule ülikooliks valmistumisel. Ka ülevaateõpikud on rikkalikult illustreeritud.

8. Võõrkeeledõpetuses (vene ja inglise keel) valitseb Saksa DV-s nn. kommunikatiivne suund. Iga teema tekst on üpris lühike, kuid sellele järgneb kuni paarkümmend ülesannet-harjutust sõnavara kasutamiseks kas suuliselt või kirjalikult. Tundub, et eriti keeleõpikutes oleme informatiivsusega liialdanud. Keskmistele ja nõrkadele õpilastele valmistavad aga pikad (kuigi huvitava infoga) tekstid raskusi. Harjutamiseks-omandamiseks jääb vähe aega.

9. Põhikooli 9. klassis on ka aine, mille õpikul on kolm suurtähte - ESP (*Einführung in die sozialistische Produktion* - sissejuhatus sotsialistlikku tootmisse). Olgu selle õpiku pealkirjaga, kuidas on, kuid 128-leheküljelises õpikus on antud huvitav selgitus tänapäeva tööstusliku tootmise probleemidele. Alates näiteks materjali kokkuhoiust treimisel kuni mullaviljakuse ja digitaaljuhtimiseni.

Akadeemik **Ants Kõverjalg** on aastaid võidelnud selle eest, et üldhariduskooli õpilane ei kaugeneks liialt tootmisprobleemidest. ESP õpik toetab niisugust suunda.

10. Iga Saksa DV õpiku lõpus on aineregister, mis aitab õpilastel leida kiiresti vastus üleskerkinud küsimusele.

Õpikutele täpsema hinnangu andmiseks tuleb muidugi teada õppeplaan ja aineprogramme. Kuid ka eeltoodu peaks väärima nende inimeste tähelepanu, kes Eestis õpikuid koostavad või neid toodavad.

18. "AGA PROBLEEMID ON MEIL ÜHISED..." (1990)

Erandidult kõik ülemaailmsetele eesti õpetajate päevadele sõitnud kolleegid v ä l i s m a a l t arvasid niimoodi, kui nad Otepääl esinemiseks sõna said. Paljudele Eesti õpetajatele oli see ootamatu. Siin on ju viimasel ajal süvenenud teadmine, et meie elame-töötame nagu pasaorus ja ümberringi on lilleaed.

Kohtumine eesti õpetajatega üle kogu maailma veenis just meid, et õpetus-kasvatusprotsessides on kogu maailmas palju ühist. Õeldi ka välja, et me tähtsustame kohati liigselt materiaalsel külge. Küll väitsid nad meid mitmes asjas kadestavat (!).

Eestis olevat veel tunda õpilaste (laste) ja vanemate inimeste (ka õpetajate) vahelist loomulikku distantsi. Näiteks Ameerikas olevat niisugune asi kadunud. Eestis olevat kooli juures (eriti maal) tuntavad traditsioonid ja oma kooli tunne. Ühendriikides (eriti Lõunas), kus koolid on väga suured (on viie tuhande õpilasega koole!), on kool vaid üks vahejaam, kust igal inimesel tuleb elu jooksul läbi tõtata. Meie kooliklasse peeti puhtamaks ja hubasemaks kui Läänes. Seda väitis sel suvel ka üks Rootsi külaline Helmes. Mõelgem sellele kõigele!

Eriti vaimustas välisõpetajaid meie koolides tehtav käsitöö ja kunstiõpetuse tase. On õigesti väidetud, et rahvusena võime maailmas püsima jääda, kui säilitame enda o m a p ä r a. Kui oleme nagu ühendriiklased, rootslased või soomlased, siis ei tunne meie vastu varsti keegi huvi. Paraku leidub Eestis küllalt neid inimesi, kes

tahaksid kiiresti meid ameeriklaste või soomlaste taoliseks teha. See on sama hukutav, kui nn. nõukogude inimeseks tegemine mõni aeg tagasi. Need inimesed pööraksid senise kooliõpetuse täielikult peapeale. Põhjendusega, et see on stagna. Ja küllap poolehoidjaid on.

Tegelikult on viimase saja aasta sees maailma kooliõpetuses toimunud vaid üks oluline murrang - 19. sajandi lõpul hakkas õpilastest lähtuv reformpedagoogika tõrjuma tasapisi kõrvale ranget tuupimist nõudvat herbartlikku kooliõpetust. Eestis esindas reformpedagoogilist mõtet kõige kujukamalt Johannes Käis.

20. sajandi koolieksperimendid on näidanud, et klassikalisest klassitunnist pole midagi otstarbekamat, kui seejuures lähtutakse õpilase isikupärast. See on raske, sest vajab õpetajalt head psühholoogia ja didaktika tundmist, oskust õpilastega suhelda. Paraku on suur osa õpetajaid praegugi 19. sajandi herbartliku kooli lähtekohtadel - mina olen aine ära seletanud, õpilane õppigu ära. Kui ei, siis saab "kahe". Õpilasest lähtumisest pole sel juhul haisugi. Läänes oli massikooli tingimustes sedalaadi õpetajatele õnnelikuks päästerõngaks nn. isiksuse vabakasvatuse idee. See võttis taolistelt õpetajatelt igasuguse vastutuse oma töö tulemuste eest.

Ka meil on täiesti tuntav surve vabakasvatuse suunas - õpilasi viiakse "kahtedega" järgmisse klassi, ei peeta heaks tooniks korrigeerida õpilase käitumist, kõnemaneeeri või riietust (äkki kaotame ära õpilase isikupära!) jne. Et riigikool ei suutnud niimoodi õpilasi piisavalt õpetada-kasvatada, siis tekkisid Läänes paratamatult nn. alternatiivkoolid (R. Steineri kool, M. Montessori kool) ja erakoolid. Mõned "koolireformijad" meil tahavadki sellest Eestis alustada, mõistmata ise kooli arengu dialektikat.

Paraku ei ole alternatiivkoolid Läänes eriti levinud. Peamine põhjus on selles, miks nad üldse tekkisid - vastava õpetajate kaadri nappus. Põhjamaades, kus valitsevad demokraatlikud hariduspõhimõtted, ei levi eriti ka kalli õppemaksuga erakoolid.

Vastutustunne oma rahva tuleviku ees lubab meil vaid kuldset keskteed valida. Kool ei vaja subjekte, keda huvitab vaid koormus (tunnid), vaid hästi pedagoogikat-psühholoogiat tundvaid inimesi, kes tahavad oma õpilasi õpetada-kasvatada. Olgu need õpilased invaliidid, vaimsete puuetega või oivikud. Praegu, mil paljud kõlbelised väärtused peapeale pööratud, on see eriti tähtis.

Koolisüsteemis saab aga väga palju ära teha paindliku poliitikaga õppeplaanide ja programmide vallas. See sai mulle eriti selgeks ülemaailmsete eesti õpetajate päevade raames külalislahkel Otepääl.

19. VEEL KORD KUUEKLASSILISE ALGKOOLI TOETUSEKS

(1991)

Viimasel ajal kostab üha enam hääli kuueklassilise algkooli taastamiseks. Asjasse süvenematul võib jääda mulje, et tegemist on nn. järjepidevuse printsiibi rakendamisega eesti hariduselus. Tegelikud põhjused on hoopis sügavamal. Neil on asjatundlikud inimesed juba peatunud. Järgnevalt rõhutagem eeltoodust vaid üht tahku.

Käesoleva aasta märtsis (pisut enne lõpueksameid) uurisin Helmes kutsekeskkooli 3. kursuse õpilasi (poisse). Palusin neil muuhulgas meenutada, millisel kooli astmel oli neil teoses õppimisega kõige rohkem raskusi. 50-st anonüümselt vastanud õpilasest olid õpiraskused olnud algklassides kahel (4%), keskastmes 31 (62%) ja vanemas astmes (Helmes) 11 õpilasel (22%). Õppimiskursi polnud kogu kooli ajal 11 õpilasel (22%). Ei saa olla ilmselt juhuslik, et õpilased just keskastmes tõid välja oma õpiraskusi. Võiks ju oletada, et just vanema astme raskused (neidki on meie õpilastel piisavalt) on eriti aktuaalsed. Paraku ei.

Analoogilise küsimuse esitasime oma õpilastele käitumise asjus. Vastustest (N = 50) selgus, et tõsisemaid pahandusi oli neist olnud algklassides ühel (2%), keskastmes 24-l (48%) ja vanemas astmes 13-l (26%). Üldse polnud kooli ajal suuri käitumiskursi olnud 16 õpilasel (32%). Torkab silma suur korrelatsioon õpiraskuste ja pahanduste vahel kooliastmete lõikes. Küsimus on muidugi - kus on põhjus ja mis on tagajärg? Ilmselt on tegemist keerulise dialektilise seosega.

Väga lihtne oleks keskastme masendavalt suurt õpiraskuste tõusu seletada õpilaste käitumise halvenemisega (arengu iseärasused, järelevalvetus kodudes jne.), kui taoline situatsioon oleks kestnud kooliaja lõpuni. Paraku näeme, et meil Helmes vähenesid õpilaste õpiraskused ja käitumishälbed vanemas astmes märgatavalt.

Viimased on aga rohkem seotud isiksusega ja need muutused on aeglasemad igas eas.

Oma üldaineõpetajate tööd Helmes tunnen ma aga väga hästi, sest oleme pikki aastaid koos töötanud. Praegu töötavad siin suurte kogemustega ja mitmekesisist metoodikat valdavad õpetajad, kelle tundides valitseb töömeeleolu ja nõudlikkus. Koolis peetakse tähtsaks põhimõtet - töötada tuleb kõigi õpilastega, meil pole õigust kedagi lootusetuks tunnistada. Pole siis imestada, et õpilaste õpiraskused sel määral on vähenenud. Teisalt võime julgelt väita, et meie õpilaste vastustes ei peegeldu Helme õpetajate t e g e l i k t ö ö . Õpilase areng on ju etapiline. See, mis mõnel etapil jäänud tegemata, annab sageli tunda elu lõpuni. Kellele tuleb näiteks näpuga näidata, kui iga neljas meie kooli 3,5-aastasele kursusele (10. klassi) astunud õpilane ei tea peast korrutustabelit?

Nii või teisiti - eeltoodud analüüsis jõuame üsna ühemõttelisele järeldusele, et üleminek algklassidelt keskastmele on koolides järsk ega ole vist ka teaduslikult põhjendatud. Olgu toodud ka üks isiklikku laadi näide. Meie oma pere kolme lapse õppeedukus ja õpimotivatsioon langesid järsult peale algklasse, sest ainesüsteemi tingimustes toimub õpilase ja õpetaja suhetes järsk võõrandumine. Arengupsühholoogia seisukohalt on see vaadeldavas eas täiesti põhjendamatu.

Olen siiani seisukohal, et just algklassides töötab Eestis tõelisi koolmeistreid, kes valdavad eakohast metoodikat ja omavad pedagoogi südametunnistust. Eks kinnita sama meie küsitluse tulemused. Keskastme õnnetus on selles, et ainesüsteemi tingimustes (eriti keskkoolides) tuleb 11.-12. klassis õpetanud õpetaja tihti järgmist tundi andma 4.-5. klassi. Kahtlen, kas see õpetaja ikka suudab (või viitsib) vajalikul määral psühholoogiliselt ja metoodiliselt ümber häälestuda. Selles osas vajab keskastmelaps lihtsalt kaitset. Paraku leidub küllalt palju praktikuid, kes arvavad, et 5. klassi õpilastega tuleb koolis lõpetada igasugune "lillutamine" ja neilt nõuda õppimist vaata et täiskasvanu kombel. Selline lähtekoht ei vii asja üldse edasi, suurendame vaid õpilaste frustratsioone.

Lapsevanem ei tea muidugi, mis tema lapsega tundides toimub, kuid ta saab sellest kaudset infot. Algklassides huvitusid meie laste õpetajad nende töödest ja vihikutest, mida sageli hinnati. Keskastmes vähenes see huvi järsult. Paraku ei ole lapse töö- ja korraharjumused

selleks ajaks veel välja kujunenud. Veerandi (nüüd trimestri) lõpu toimu(s)b aga hulganisti kirjalikke kontrolltöid. Taoline tööriitm tuletab meelde pigem kõrgkooli. Ja ebarütmiline töö ei loo rahulikku töömeeolu, mis peaks olema igasuguse töö aluseks.

Mida ütleb teadus? S. Hessen mahutab lapse arengu faasides algkooli üsna täpselt 7. ja 11. eluaasta vahele. J. Piaget' järgi pole vaja olla nii konkreetne, kuid 11. eluaasta on temalegi teatavaks piiriks. Tunnistagem ka seda, et taoliste "piiride" pime ülevõtmine ei ole põhjendatud. On üsna hästi teada, et Euroopa põhjapoolsetel aladel arenevad ja küpsevad lapsed pisut aeglasemalt (eriti maal). Suguküpsus, mida on üsna täpselt võimalik määrata, jõuab meie lasteni umbes aastase hilinemisega. Sellest lähtudes peaks kuueklassiline algkool olema Eestis eriti optimaalne, mida ka meie kooli ajalugu on suurepäraselt kinnitanud.

Kuueklassilises algkoolis ei tuleks klassisüsteemi rakendada rangelt kogu astme ulatuses. 5. ja 6. klassis on ilmselt vaja osaliselt ainesüsteemile üle minna, kuid klassijuhataja, kes lapse 1. klassi vastu võttis, peaks mõne ainega algkooli lõpuni kaasa minema. See aitaks kaasa üleminekuraskuste vähendamisele lastel. Ka saab üldõpetuse põhimõtteid niimoodi edasi arendada. Sujuva ülemineku korral hakkavad keskastmeõpetajate süüdistused (mis alati pole põhjendatud) algklassiõpetajate vastu ilmselt vähenema.

Muidugi toob kuueklassilisele algkoolile üleminek kaasa rea tõsisemaid organisatsioonilisi ja muidki raskusi. Kuid asi on meie õpilaste huvides seda väärt, et neist üle saada.

Nüüd juba 1997. aastast koolides rakendamist leidnud põhikooli ja gümnaasiumi uus õppekava sündis väga raskelt ja pingeid tekitades. Kahju on sellest, et esialgselt kavandatud uued (aga samal ajal vajalikud ja põhjendatud) põhimõtted jõudsid vähetuntavalt lõppvarianti. Vastuolud, mis tekkisid kahe töörühma vahel, ei viinud asja sisuliselt edasi...

20. MURE KOOLI PÄRAST

(1990)

Mõned aastad tagasi nägid haridusinimesed eesti kooli allakäigu põhjusi peamiselt väljaspool kooli - elukauged õppeplaanid, ühekülgsed ja ülepolitisiseeritud programmid ja õpikud, ideoloogiliselt ülepingutatud kasvatus, ebademokraatlik koolikorraldus, sellekohaste kontseptsioonide puudumine jne. Ainult väga vähesed inimesed sõandasid vihjata sellele, et õpetajad ja teised haridustöötajad pole kõiki oma võimalusi kasutanud. Muidugi pole totalitaarses riigis iseenese tarkuse näitamine kuigi lihtne...

Aastat üheksa tagasi kirjutasin õpetajate lehele seeria artikleid õpetamise metoodikast. Arvan, et need oleksid praegugi päevakohased. Heatahtlik toimetusepere märkis need aastakokkuvõttes ära ja oligi kõik. Mind tegi ettevaatlikuks see, et need metoodikalood ei pannud õpetajaid kaasa mõtlema. Ometi lähtuvad õpetamise metoodika probleemid just õpetaja isiksusest. Minu järeldus oli üpris karm - enamik eesti õpetajaid ei olegi eriti huvitatud oma töö lõpptulemustest. Vaadake ümber, kui palju on siiski õpetajaid, kes töötavad koolipõhimõttel - mina olen materjali esitanud, õpilase asi on see selgeks õppida. Kui selge ei ole, siis saab õpilane "kahe". Tõesti lihtne ja arusaadav, kuid ka primitiivne. Eriti arutlevad nii kesk- ja vanema astme õpetajad. Tõsi, taoliste õpetajate hulgas on neidki, kes esitavad materjali õpilastele tõepoolest väga hästi. Au ja kiitus neile! Aga on neidki, kes hallilt ja igavalt õpikut vahendavad.

Paraku kujutan õpetaja tõelist rolli ette teisiti. Kool võtab endale väga suure vastutuse - õpilase õpetamise ja kasvatamise. Selleks, et materjali õpilastele ainult vahendada, pole vaja aastaid pedagoogikat, psühholoogiat ja muid tarku asju õppida. Kõike seda on vaja õpetaja püha ülesande - panna õpilane võimetekohaselt tööle - täitmiseks.

Mind hirmutab tõsiselt, et säärase ülesande seab endale üha vähem õpetajaid. Üha rohkem on seetõttu õpilasi, kes võivad (tohivad) ainetundideks õppimata jätta. Kui õpilasele niisugune võimalus jäetakse, siis kasutab ta seda igal ajal ja igas ühiskonnas.

Juba aastaid on Eestis muidu targad inimesed levitanud seisukohta, et meie ühiskonnas ei ole haridusel väärtust (mis on iseenesest õige) ja sellepärast õpilased ei õpi, neil pole mõtet õppida.

Ma ei esita sellise fenomeni kaudset mõju koolile, kuid igal konkreetsel juhul on tegemist väga tühise mõjuga. Ei arutle ükski algklassi-, kesk- ega ka vanema astme õpilane (erandeid on lõpuklassides), kui palju tunnis õpitust on tal edasises elus vaja. Küsimine siis, miks näiteks Rootsi koolides ollakse mures õpilaste õppimise ja õppetulemuste pärast? Ometi peaks seal haridus hinnas olema. Miks Jaapanis, kus haridus on kõrgelt väärtustatud, kasutatakse õpilase pidevaks töölerakendamiseks süstemaatilisi ja jäiku teadmiste kontrolli süsteeme? Või miks paljudes maades rajatakse erakooli? Aga sellepärast, et erakoolides esitatakse õpilastele hoopis kõrgemaid nõudmisi, mis kindlustavad elus edasijõudmise. Erakoolide loomine ei ole ju kusagil eesmärk omaette...

Kahtlemata andis protsendimaania koolieetikale tõsise löögi, sest suur osa õpetajatest (ja mitte ainult nemad) taandas selle lihtsalt "kolmede" väljapanemisele. Eputamata võin öelda, et õppealajuhatajana pole ma viimase 15 aasta jooksul nõudnud oma õpetajatelt "kolmede" väljapanemist, vaid õpilaste õpetamist vastavalt nende võimetele vähemalt "kolmedele". Ja see on hoopis midagi muud.

Niisugusele nõudmisele esitatakse põhiliselt kaks vastuväidet: õpilased ei õpi või neil ei ole võimeid. Lepime kohe kokku, et kui õpilased ei õpi, siis kirjutab õpetaja alla oma pedagoogitöö ahtruse (või laiskuse?) aktile. Kahju on neist õpilastest, kes satuvad niisuguse õpetaja kätte. Ühelt poolt saavad nad soovi järgi logelda, aga teisalt võib-olla ka nutta ja muret tunda. Kui on tegemist eksamiainega, leiavad paljud õpetajad võimaluse õpilastega just eksamil arveid klaarida. Mulle on sedalaadi õpetajad eriti vastuvõtmatud. Tõeline õpetaja teeb õpilasel elu kibedaks tunnis, aga eksamil käitub pigem üllameiselt.

Ainult eksamiteks-arvestusteks õppimisel on tegemist mäluseaduste jämeda rikkumisega. Tundub, et paljud õpetajad ei oska psühholoogiateadmisega koolis suurt midagi peale hakata. Või on teadmised ise kesised? Soovitan haridusministeeriumil eesti keeles kas või lühendatult välja anda ameerika psühholoogi R. Atkinsoni "Inimmälu ja õppeprotsess". See 500-leheküljeline raamat on ka vene keeles ilmunud.

Tõsisem väide käib õpilaste väheste võimete kohta, kuigi siin on varjatult tegemist ka õpilaste võimete välja arendamata jätmisega. Niisuguseid õpilasi on pärast 8. (9.) klassi lõpetamist üpris palju.

Kutsekeskkooliõpetajad võivad nende eelteadmistest tõesti ahastusse langeda. Aga kas õpilased on selles alati ise süüdi? Osa süüst langeb kahtlemata endiste õpetajate südametunnistusele, kes oma õpilasi õigel ajal tööle ei pannud.

Erinevad õpilased vajavad erinevat õpetamist. Paarkümmend aastat tagasi uuris **Juhan Sõerd** Tallinnas keskastmeõpilaste kõrgema närvitegevuse tüüpe, mille võttis kokku väitekirjaks. Kui palju teab õpetaja eri tüüpide õpetamise iseärasustest? Enamasti ta ei tahagi sellest midagi teada, sest on kujundanud "oma metoodika", mida peab kõige õigemaks.

Hiljuti lõpetasime Helmes ühe kursuse ulatuses kõrgema närvi-tegevuse eritüüpide määramise. Ilmnes, et 87 õpilasest on ainult 4 (4,6%) mõtlejatüüpi (teise signaalsüsteemi ülekaaluga). Sel asjaolul on õpetamise seisukohalt tohutu tähtsus. Aga kas õpetajad hakkavad tundides seda arvestama? Paljud jätkavad endiselt materjali ettevatramist.

Pikki aastaid jälgisid inspektorid ja muud kontrollid koolis, mida õpetaja tunnis teeb, milliseid võtteid ja vahendeid ta kasutab, millised on seatud eesmärgid ja kuidas neid "täidetakse". Nii kujunes õppeprotsessile ühekülgne lähenemine.

Kordan akadeemik **Ants Kõverjala** arukat lähtekohta - tuleb vaadata, millisel tasemel on tunnis õpilaste vaimne tegevus. Lisan omalt poolt - õpetaja lugegu seejuures kas või ajalehte! Aga paraku on peale kasvanud õpetajate põlvkond, kes tuleb kuidagimoodi toime oma tegevuse organiseerimisega, kuid ei suuda (ei oska, ei viitsi, ei pea vajalikuks) oma õpilaste vaimset ja tunnetustegevust juhtida, mis tegelikult ongi õppeprotsessi alus. Eriti kurvastab see nüüd, mil õpetajal on tõesti võimalus oma tööd ise korraldada.

Õpetajaameti aluseks on kõrged **cecilised nõuded**. Osaliselt kanname elu lõpuni vastutust oma õpilaste elusaatuse eest. On päris selge, et kõik inimesed ei ole võimelised endale niisugust vastutust võtma. Selleks peab olema tugev isiksus, tark ja loominguline inimene. Mitmed ulatuslikud uuringud Eestis on näidanud, et koolis on just selliseid õpetajaid vähe. Osaliselt on see tingitud senisest palgapoliitikast.

Kui paarkümmend aastat tagasi oli vähe kodusid, kes kooli liigses nõudlikkuses süüdistasid, siis nüüd on teisiti. Olen viimasel ajal Helmes saanud vanematelt tigeidaid kirju. On üllatav, kui paljud

neist õigustavad oma laste omavolilist koolist puudumist: "Kas teie ise ei ole siis koolist poppi teinud? Laske tal (pojal) see viimane aasta ära käia! Kas teie ei olegi eestlane? Jätke ta (poja) hing rahule! Kas mujal on siis nii kõva kord, et teie seda nõuate?" Jne., jne. Pedagoogina on mul neid põhjendusi masendav lugeda. Tegemist on 15-20 aastat tagasi kooli lõpetanud vanematega. Aga juba siis oli meie kool haige...

Mõned ara verega kolleegid ongi loobunud vanemate "tülitamisest", sest soov vaikselt ära elada on väga suur. Aga nii on allakäik veel suurem. Vahel näibki, et paljudele koolmeistritele ei ole tähtsad mitte pedagoogilised põhimõtted, vaid isiklik rahulolu, head suhted õpilaste, nende vanemate ja kolleegidega. Kuid selle eest makstakse kutse-etikaga.

Mida siis praeguses olukorras teha? Ma ei usu, et uued õppeplaanid, aineprogrammid ja õpikud suudavad lähematel aastatel kooli pööret tuua. **Kool tugineb õpetajale.** Õnneks on praegu veel igas koolis inimesi, kes oma tööd tõelise vastutustundega teevad, kes lähtuvad kõrgetest eetilistest ja pedagoogilistest printsiipidest. Nad on juba vähemuses või vähemusse jäämas. Andku taevas neile jõudu oma üllastele põhimõtetele lõpuni kindlaks jääda. Võib-olla saab nende töö tuleviku Eesti koolis teistelegi eeskujuks. Vastasel juhul jõuame olukorrani, mille kohta üks minu irooniline kolleeg sapiselt ütles: "Näe, päris hea kool, siin võiks kohe töötada, kui ainult õpilased ei segaks..."

21. VVS SAMM EESTI KOOLI UUEENEMISE TEEL (1992)

Eesti kooli uuenemine algas üsna kirglikult 1987. aasta õpetajate kongressiga. Sellest on möödas üle viie aasta; paljud kooli kritiseerijad ning kooliinimesedki on avaldanud seisukohti, et koolis ei ole vahepeal suurt midagi muutunud. Neid seisukohti ei saa siiski päriselt jagada. Kooli ei saa ju muuta (reformida) päevapealt. Selleks on vaja aega. Muutjad ise (sealhulgas õpetajad) peavad jõudma

selgusele mitmetes olulistes asjades. Selleks toimusidki vahepealsel ajal nn. ajurünnakud (eriti õppeplaani küsimuses), ägedad diskussioonid ja eksperimendidki. Palju oli vaidlusi kontseptuaalsetes küsimustes. Kohati mindi teooriates tegelikust koolielust üsna kaugele. Ja ega konkreetsed kontseptsioonidki töötavat õpetajat eriti ei aita. Kogemusi on käidud otsimas Läänes, eriti Põhjamaades. Saadud info vajas mõtestamist ja läbitöötamist, sest pimesi ei saa ka midagi üle võtta.

Aga vahepeal on olnud ka päris olulisi ümberkorraldusi. Nii on täielikult uuendatud ajaloo õpetamine, sama on kavas geograafia osas, ulatuslikult on muudetud võõrkeelte (ka vene keele) mahtu, koolidest on kadunud nn. marksistlik-leninlik ühiskonna- ja maailmakäsitus (rääkimata leninlikest õpilasorganisatsioonidest), kool on muutunud sallivaks usu suhtes. Meie koolid (õpilased ja õpetajad) suhtlevad hulganisti ja üha kompleksivabamalt kogu maailmaga. Seda polegi nii vähe.

Igal juhul on möödunud aastad eesti kooli jaoks olnud väga vajalikud - järelemõtlemisaastad. Tee totalitaarühiskonna koolist demokraatliku ühiskonna koolini on raske. Me ei võinud ju ka koolihariduslikku vaakumit tekitada, heites päevapealt kõrvale kõik vana, omamata veel uuest ettekujutust. Kool (eelkõige õpetajad) vastutavad vähemalt moraalselt oma õpilaste käekäigu eest. Arukal kooli uuendamisel saame ka vältida neid karisid (kas või osaliselt), mille otsa omal ajal Läänes sõideti.

Lõppeval suvel jõudis kool oma uuenemise uude etappi - õpetajatele-uurijatele (ÜPUI) esitati Eesti Hariduse Arenduskeskuse (EHA) poolt koostatud (koostajad **Inge Unt** ja **Urve Läänemets**) **põhikooli õppekava**, mida võib entusiastlike õpetajate poolt rakendada juba algaval õppeaastal. See on väga vajalik ja konkreetne asi. Tegemist on nn. *curriculum*'i-tüüpi õppekavaga, mis eesti kooli jaoks on oma vormilt uus ja küllap võõrastavgi. Traditsiooniliselt reguleeriti meil õppetööd **õppeplaaniga**, mis määras klasside kaupa ainete mahud, ja **aineprogrammidega**, mis määrasid klasside kaupa aine sisu.

EHA poolt esitatud 86-leheküljeline põhikooli õppekava koosneb nn. üldosast ja raamprogrammidest, kus on antud õppeainete sisu ja metoodika põhijooned. Raamprogramme on koolil ja õpetajal võimalik täiendada ja varieerida oma äranägemise järgi. Õpetaja saab

siin lähtuda ka oma isikupärast. Tunnistagem kohe, et see kõik saab olema üsna raske, sest aastakümneid nõuti õpetajaskonnalt väga täpset programmide täitmist (ei mingit nn. omaloomingut!). EHA õppekava raamprogrammid lähtuvad õnneks praegu kehtivatest õppeplaanidest ja -programmidest. Seega pole üleminek üleliia järsk.

Igal juhul hakkab kool lähiaastatel vajama iseseisvalt mõtlemaid õpetajaid, kes samal ajal kannavad vastutust oma töötulemuste eest. See saab olema ülimalt raske. Viimased aastad on näidanud, et meie keskkoolide lõpetajad ei jää Läänes õppides alla sealsete õpilaste faktiteadmistele (võib-olla isegi ületavad neid), kuid on suhteliselt abitud iseseisva mõtlemise vallas. Meie koolides valitseb ju reprodutseeriv (taastav) õppimine - õpilane vastab (räägib) seda, mida õpetaja talle rääkis. Tal on vähe võimalusi ise analüüsida-sünteesida ning järeldusi-üldistusi teha. Tähtsamal kohal peaks igas koolis olema igasugune looming. Kuid see on omaette teema.

Iga asja üle võib ju viriseda. Allakirjutanu oleks tahtnud näha, et kõne all olev õppekava oleks andnud õpetajale selgema "päevakäsu" õpilaste arendamiseks õpetamise kaudu. Ka oleks vaja kuuekläsilise algkooli kontuurid välja joonistada ning ainete raamprogrammide erinevaid variante pakkuda (nagu see matemaatikas ju on). Õppekava tõsisem kritiseerimine tuleks jätta aga praktikutele, kes selle järgi mõnda aega juba töötanud on. Igal juhul on tegemist väga konkreetse ja vajaliku sammuga eesti kooli uuenemise teel. Haridusministri asetäitja **Kalju Lutsu** kujundlikus sõnastuses on see "... esimene pääsuke põhihariduse kui terviku kujundamisel taasiseseisvunud Eestis".

Nüüd on väga kiiresti vaja ka järgmist sammu - keskkooli õppekava. Selle koostamine võib tunduda eelneva alusel lihtsana, kuid tegelikult on vastupidi. Räägime juba aastaid keskhariduse diferentseerimisest Eestis - gümnaasium, reaalkool, üldharu, kutsekeskkool jne. Tegelikult pole nende senistes aineprogrammides olulisi erinevusi, need on teataval määral vaid tundide arvus. Muijal maailmas on aga õpetamine erineval tasemel täieliku eluõiguse saanud. Just raamprogrammidega oleks võimalik meil praegu esinevad vastuolud kõrvaldada. Keskharidus peaks Eestis saama isiksuse kujundamisel määravaks astmeks. Ta ei peaks olema vaid kõrgkooliks ettevalmistamise osa. Paraku ei saa seda teha

nõukogulikus laadis - käsukorras ja kõigile ühtmoodi -, vaid väga paindlikult ning seetõttu ka tulemuslikult.

Jääme seepärast lootma, et vastav töögrupp (grupid) EHA-s ei jäta alustatud tööd pooleli ja koostavad juba lähikuudel eesti keskkooli mitmetahulise õppekava. Siis on astutud samm täielik ja lõplik.

22. REPLIIKE JA KÜSIMUSI ÕPPEKAVADE NING ÕPETAMISE ASJUS ÜLDSE (1993)

- Oli taas mõnus juurelda ajakirja Haridus (1993. a.) mai/juuni kaksiknumbri vahendusel 1991. aasta juunis loodud "Õppekava" projektirühma arukate inimeste mõttelennu üle. Põhiliselt kanti need seisukohad küll juba aasta tagasi ÜPUI suveseminaril Tallinnas ette.

Praktilise mõttelaadiga õpetajaskond on aga enamasti väsinud üldiste teoreetiliste tõdede kuulamisest. Seda on Eestis tehtud juba 1987. aastast peale. Kas nii suur töörühm (Haridusest lugesin kokku paarkümmend nime) ei jõuaks kiiremini õppekava endani? Koolid ootavad.

- Planeeritava õppekava üldsuundumustes on palju sümpaatset, kuid allakirjutanu sooviks, et loodav õppekava "nõuaks" õpetajalt enam **õpilase arendamist**. Just see on meie praeguses koolis tagasihoidlik. Oleme sel probleemil pisut peatunud ajakirjas Haridus, nr. 10, 1992 ("Õpilased tundides mõtlema!") ja äsja samale ajakirjale üle antud artiklis "Õpilasest lähtuv õpetamine". Peaaju funktsionaalse asümmeetria alased uuringud viimasel aastakümnel lausa nõuavad seda. Eelkõige on õpilase arendamine muidugi iga õpetaja töö küsimus.

- Aeg on niikaugel, et eesti kooli jõuaks mõistmine maailma erakordsest keerukusest ja mitmekesisusest. Erinevad on teadlased (pedagoogikateadlased), õpetajad ja õpilased. Kui püstitame põhimõtte - **õpetamine lähtugu õpilasest** (seda on uue õppekava üle arutamisest vähe tunda), siis peame endale ka aru andma, mida see tegelikus koolitöös tähendab - kuidas seda tõeliselt ellu viia?

Naljakas küll, aga loetu põhjal tundub uus õppekava tulevat õppekavakeskne (!).

- Õpetajale tuleb anda võimalus valida. See on esimene tingimus, et õpetaja hakkaks oma töö üle loovalt mõtlema ja oma töö tulemuste eest vastutama. Kuidas uue õppekava loojad kavatsevad seda teha? Inge Undi ja Urve Läänemetsa juhtimisel koostatud õppekavades esitatakse reas ainetes alternatiivsed raamprogrammid. See on hädavajalik tingimus. Aga võib-olla suudavad nimetatud õppekavad (EHA-s loodud) konkureerida TPÜ tööühma poolt loodava õppekavaga?

- Aeg aga läheb. Üleminek põhimõtteliselt uuele õppekavale võtab alati palju aega. Me ei tohi unustada, et uued põhimõtted panevad väsinud ja kohati tülpunud eesti koolmeistrid tõeliselt kõlama. Neid võiks pisutki värskendada uuest õppeaastast üleminek EHA-s koostatud õppekavadele, mis sündisid peaaegu märkamatu, kuid nõuavad juba oma peaga mõtlemist. Samal ajal ei nõua need mingeid suuri ümberkorraldusi ega kulutusi.

Aeg töötab juba reformide kahjuks. Tekkinud vaakumi täidavad kohtadel sageli pseudopedagoogilised "eksperimentid" ja pime lääne kooli jäljendamine.

- Otse midagi teisest ühiskonnast üle võtta on äärmiselt ohtlik: nii võime kaotada selle positiivse, mille oleme saavutanud.

Lõppeval õppeaastal olid Helmes mõned Rootsi koolijuhid. Neile meeldis väga meie õpilaste kontrollimise-hindamise süsteem. Nad väitsid siiralt, et neil levinud õpetajate poolt nn. hinnangute andmine on viinud õpetamise ummikseisu. Aga meil kostab üleskutseid just sellele süsteemile üleminekuks. Ma ei tea muidugi, kas meie süsteemi hakatakse seal rakendada, sest ärgem arvake, et ainult Eesti õpetajate hoiakuid on raske muuta. Pealegi nõuab õpilaste töö süstemaatiline kontrollimine ja hindamine tõsist tööd. Vast tahetaksegi meil sellest lahti saada?

- Euroopa kooli õppe-kasvatustöö süsteem on välja kujunenud põhiliselt viimase aastasaja jooksul. Selle universaalsusest ja konservatiivsusest saab rääkida heas mõttes. Kõik katsed seda muuta on sisuliselt ebaõnnestunud ja eksperimenteerijad on tulnud tagasi peasuuna juurde. Peaksime siiski mõtlema, miks reformpedagoogika õiged põhimõtted ei jõua sugugi kõigi õpetajateni? Kus on põhjus?

- **Johannes Käis** oli reformpedagoogika arukas ja tulihingeline propageerija Eestis. Tema põhimõtet, et õpetaja vähem õpetaks ja õpilased rohkem õpiksid, on interpreteeritud mitmeti. Meie käsitle kohaselt peaks õpetaja roll tunnis olema eelkõige **pedagoogilis-psühholoogiline**, mille tulemusena õpilane, olles õpitavaga aktiivses suhtes, omandab selle, ise seejuures arenedes. Õpetaja selline roll vajab temalt head psühholoogia tundmist (ja vaimset tööd). Materjali õpilastele vahendamist, mille all šageli just õpetamist mõistetakse, ja vahendatu taastamise nõudmist pole tänapäeval küll vaja. Nii tunnistame paljud lapsed koolikõlbmatuks, rääkimata nende arendamisest.

- Koolide uuendamisel ei tohiks me käia lihtsustatud teed mööda nagu näiteks Rootsis 1960. aastatel (vabakasvatuse võidukäik). Tulemuseks oli see, et välismaa ülikoolid ei tahtnud heameelega Rootsi gümnaasiumide lõpetajaid nende kesiste teadmiste pärast vastu võtta.

On olemas Jaapani kooli tee, mil on kahtlemata sealse majandusime saavutamisel suured teened. Aga võib-olla on meil oma tee, mis lähtub eesti emakeelse kooli enam kui kolmesaja aasta vanusest traditsioonist?

Ärgem unustagem, et tänapäeva arenenud riikide elitaarkoolid (sealhulgas erakoolid) on isegi meie mõistes üsna range sisekorra ja nõudmistega. Miks?

- Tänapäeval ei suuda paljud inimesed (sealhulgas haridustöötajad) laste (alaealiste) ja täiskasvanute koolitamise pedagoogilis-õiguslikes küsimustes vahet teha. Kas õppida, kui palju õppida ja mida õppida? - see on **täiskasvanu** puhul **tema isiklik asi**.

Lastel tuleb teha palju niisugust, mida täiskasvanud (hea oleks, kui nad on arukad!) on nende jaoks ette näinud. Täiskasvanuks saamine, mida paljude rahvaste juures eriliselt tähistatakse, toob kaasa omad õigused ja kohustused. Kool on eelkõige ettevalmistus tulevaseks eluks.

Kui aga hakkame kahtlema oma põhimõtetes ja töös, siis on kasulik pöörduda rahvapedagoogika poole, ja... hingerahu tuleb tagasi.

Viive Ruusi juhtimisel tööd alustanud töörühm(ad) töötas(id) välja põhikooli ja gümnaasiumi uue õppekava projekti. Mul paluti selle kohta oma arvamust avaldada. Esitasingi 1994. aasta lõpul kokkusurutult Riigi Kooliametile oma seisukohad (vt. järgnev artikkel). Detailsemad parandused said tehtud õppekava projekti erinevatesse raamatutesse. Palju neid aga on arvestatud?

23. ARVAMUSED PÕHIKOOLI JA GÜMNAASIUMI ÕPPEKAVA PROJEKTI KOHTA (1994)

Töötasin Riigi Kooliameti palvel 1994. aasta novembris läbi viis raamatut uue õppekava ainekavade kohta + üldosa + üldalused (lühendatud tingnimetused). Tehtud töö tulemused saavad kättesaadavaks kolmel viisil:

1) põhimõttelised seisukohad ja mõned konkreetsed ettepanekud avaldan käesolevas kirjas;

2) põhilised märkused ja parandused **on tehtud tagastatud raamatutesse** (vajaduse korral on lisatud lisalehed). Iga raamatu tiitellehel on lehekülgede numbrid, kus märkusi-parandusi on tehtud;

3) kui tekib vajadus põhjalikumate põhjenduste ja argumentide järele, tuleb pöörduda vahetult allakirjutanu poole.

Allakirjutanu isiklikke põhimõttelisi seisukohti ühele õppekavale saab lugeda ajakirja Haridus 1992. aasta 10. numbrist ("Õpilased tundides mõtlema!").

Uue õppekava üldsuunad ja taotlused on projektis täiesti positiivsed, kuid **tervikpildi** saamisel tekib siiski terve rida probleeme ja tähelepanekuid, mis üldmuljet kahandavad.

ÜLDISED TÄHELEPANEKUD

1. Jääb mulje, et õppekava projekti koostamise algul ei olnud kõigil osalistel silme ees selget, **lapse (õpilase) arengupsühholoogiast ja omandamispsühholoogiast** lähtuvat sõrestikku. Seetõttu esineb kohati tõsiseid vigu, mida jõudumööda üksikutes

raamatutes parandada püüdsin. **Ettepanek** - vaadata eeltoodud lähtekohast läbi kõik ainekavad (ja üldosa).

2. Kuigi üldosas ja üldalustes rõhutatakse õigesti ainete integratsiooni ja õpilaste arendamist, ei kajastu see paljudes ainekavades. Üldmulje - paljud ainekavad on väga **ainekesksed ja ülemäära mahukad**. Nii ei jää õpetajatel taas aega aktiivsete õppemeetodite rakendamiseks ja õpilaste arendamiseks - jätkub vanaviisi tohutu materjali "läbiratsutamine".

Ettepanek - moodustada erinevate ainete inimestest segakomisjone, kes kärbiksid ainekavade mahtu (kohati oluliselt).

3. Koostajad on kohati (eriti üldosas ja üldainetes) kartnud (või pole osanud) õpetajatele juhiseid anda. Tunnistagem, et õpetajad pole uuele õppekavale üleminekuks (iseseisvalt) eriti valmis. Seepärast oleks vaja anda õpetajatele üsna **selgeid ja asjatundlikke, teaduslikult põhjendatud juhiseid**. See ei tähenda üldse õpetaja loominguvabaduse piiramist.

Selgelt on vaja välja öelda ka **õpetajapoolse vastutuse** ulatus (piirid).

4. Arutlus õpetamismeetoditest (üldalused - lk. 46-48) on päris koolikauge ja ei abista sellisena kedagi. Abstraktseks jääb ka õppeülesanne kui läbiv mõiste. Need tuleks õpetajale avada - **õpetajale kirjutada**.

5. Üldalused ja üldosa vajavad kindlasti ühendamist - õpetaja ei hakka neid sellisena tõsiselt lugema (üldalused mõjuvad kohati pigem pedagoogikaõpikuna). **Rõhutada tuleks just uusi suundi ja põhimõtteid**.

6. Vähe on tunda **lähtumist õpilasest** ja tema arengust (kui, siis ainult deklaratiivselt), eriti põhikoolis. Õpilase isikupära ei leia peaaegu tähelepanu, ehkki eesti pedagoogikas on just siin teoreetilisi ja praktilisi saavutusi.

7. Kooliskäimine ja õppimine ei saa olla õpilasele eesmärk omaette. Kõige muu kõrval on vaja õpitut (teooriat) **siduda igapäevase eluga ja praktikaga**. On ohtlik, kui õpetus koolis on liialt abstraktne ja elukauge. Liigselt teoreetiline õpetus tekitab koolis ka õpetamiskraskusi. Ainekavasid peaks analüüsima ka sellest vaatevinklist.

8. Hindamisküsimused vajavad läbitöötamist ja ühtlustamist. Rõhutamist väärib alati hindamise (ja kontrolli) psühholoogiline külg.

KONKREETSED ETTEPANEKUD

1. Teen ettepaneku jätta õppekavast üldse välja 12. klassi "**Inimeseõpetus**" (sotsiaalne - lk. 56-57), mis sellisena ei oma väljakuulutatud integratiivset iseloomu. **Ettepanek** - täielikult ümber töötada, või veel parem - asendada **filosoofia ajaloo** lühikursusega. See sobib gümnaasiumisse paremini.

2. Gümnaasiumi psühholoogiakursus (sotsiaalne - lk. 54-55) vajab **kindlasti** täiendamist **kognitiivse psühholoogia** ja õppimise erinevate strateegiate ja stiilidega. Mahuvad samade tundide arvu sisse.

3. Gümnaasiumis on hädavajalik leida aega (kas või 17 tundi) kohustusliku **joonestamiskursuse** siseseviimiseks. 20. sajandi lõpul on sel ainel kõigi õpilaste jaoks üldkultuuriline tähendus, nagu ka õpilaste arendamise seisukohalt (lähemalt - kunstained, lk. 36).

KÜSIMUS ÕPPEKAVA KOOSTAJATELE

Kuidas saavad gümnaasiumilõpetajad selgeks **head kombed ja käitumise**? Turumajanduslikus ühiskonnas nn. klassijuhatajatundide peale küll loota ei saa. Suhtlemine muu maailmaga suureneb pidevalt. Otsigem lahendust!

Helmes 3. dets. 1994. a.

Filosoofia pole autorit kunagi köitnud. Vaadates aga üle oma arhiivi, leidsin sealt referaadi, mille esitasin 1988. aasta varakevadel professor Eero Loonele. Olen talle tänulik, et ta suunas mind (lähtuvalt minu väitekirjast) just selle teema juurde.

Kuna tänapäeval toetub inimene liigselt iseenese tarkusele, eirates eriti teaduse saavutusi minevikus, siis oleks vast isegi kasulik teadvustada, millised olid kas või meid ümbritseva maailma tunnetuse probleemid üle 300 aasta tagasi.

24. JOHN LOCKE'I TUNNETUSTEooriast (1988)

Avaldatakse vaid referaadi lõpuosa (4. peatükk)

4. J. Locke'i (1632-1704) tunnetusteooria lähtekohti

1. Locke pidas inimest enne maailmaga kokkupuutumist meelte abil *tabula rasa*'ks, kel puuduvad igasugused ideed. Et kogemused maailma kohta saadetakse meeleliste kogemustena, siis avaldub selles ka Locke'i materialistlik sensualism. Tõsi, hiljem teeb ta selles osas täpsustusi, leides, et loodus annab meile erinevad eeldused. Ta näeb ka inimeste sünnipäraseid erinevusi.

2. Nagu märgitud, oli üks Locke'i lähtekohti inimlike teadmiste pärinemine kogemustest. Siin toetus ta empiristlikule seisukohale, mille juured on Epikurose (341-270 e.m.a.) ja stoikute juures Antiik-Kreekas.

Kahtlemata mõjutas tolleaegseid teadlasi kujuneva kodanluse põhimõte - "kõik teadmised kogemustest". Väga tähtsal kohal oli see inglise materialismi alusepanija F. Baconi (1561-1626) töödes kui alternatiiv keskaegsele skolastikale. Sensualistlik lähenemine oli omane ka Locke'i eelkäijale Th. Hobbes'ile (1588-1679). Locke püüdis vaid empirismi igakülgselt edasi arendada.

Võib välja lugeda, et Locke'il on nagu kaht liiki kogemusi. Meeleline on suunatud välismaailma, ratsionaalne seesmisele tunnetusprotsessile (refleksioon). Refleksiooniks peab ta tähelepanekut, millele mõistus allutab oma tegevuse ja avaldumise viisid.

Nende üle on vaieldud, kuid dialektilise materialismi poolehoidjatele on Locke'i seisukohad üsna lähedal - inimteadmiste objektiks ei ole ainult materiaalne maailm, vaid ka materialistlikult käsitatav vaimne maailm, mõtlemise seadused ja vormid. Locke'i tõlgendus seesmisele kogemusele kui teadmiste allikale sõltumatult aistingutest viis teda siiski idealismiteele. Siin avaldub tema dualism.

3. Locke'i kaasajal oli tema tunnetusõpetusel eriline koht nn. "kaasasündinud ideede" kritiseerimisel. Näiteks R. Descartes (1596-

1650) väitis, et jumalaidee sündis ja tekkis koos tema endaga, siis, kui teda loodi, niisama nagu idee temast endast. Locke'i ajalooliseks teeneks on peetud seda, et ta polnud ainult teatud "kaasasündinud ideede", vaid üldse metafüüsika vastane. Tema arvates piisab "kaasasündinud ideede" olematuse tõestuseks, kui näidata ära tee, mida mööda inimene jõuab igasuguse teadmiseni ilma sünnipäraselt meelde jäänu kaasabita.

Loomulikult ei olnud see kerge, sest 17. sajandil polnud piisavalt teaduslikke teadmisi kõigi filosoofiliste arutluste kinnitamiseks. Vastavalt uutele avastustele (näiteks I. Newtoni avastused) täiustas ka Locke omi seisukohti. Ka F. Voltaire (1694-1778) on väitnud: "Kõikjal aitab ta ennast füüsika tõrvikuga." On väidetud, et mõnede Locke'i järeldustele andsid kinnituse 19. sajandi geomeetrite katsed tõestada Eukleidese postulaati paralleelidest, mis viisid N. I. Lobatševski (1792-1856) geniaalse avastuseni. Ilmnes, et kõik aritmeetika aksioomid ei kehti kõigil juhtudel, samasugustele järeldustele jõuti ka formaalloogilise mõtlemise mõnede seaduste suhtes.

4. J. Locke'i tunnetusteoorias on tähtsal kohal aistingute vastastikune toime, üksteise rikastamine. Ta leiab, et ühtede meeleorganite aistingute sisu sõltub teiste meeleorganite andmetest. See on individuaalse teadvuse kujunemise ajaloo tähtis põhimõte. Locke ei vaatle meeleorganeid siiski ajaloolise arengu produktina, nagu seda tehakse dialektilises materialismis.

5. Seesmise kogemuse kaudu tutvub inimene Locke'i arvates oma psühholoogiliste protsesside kolme liigiga - tunnetuslikud, tahtelised ja emotsionaalsed. Filosoofia valdkonda kuulub neist esimene. Samal ajal kuuluvad nad kõik psühholoogia valdkonda. Ses mõttes Locke neid ei erista ega vastanda. Seda kinnitab tema väide, et inimeste teod on nende mõtete seletajad.

6. Locke pidas tähtsaks õppida tundma mitte ainult teadvuse sisu, vaid ka vorme. Selles oli tal omal ajal eriline roll:

a) teda tuleb pidada empiirilise psühholoogia alusepanijaks, kes püüdis selle lähteprintsiipi üles tähendada. Kaldunud küll sisuliselt materialismist kõrvale, tuleb Locke'i põhimõtet siiski õigeaks pidada;

b) tuues välja tunnetusprotsesside vormid (tajumine, ettekujutus, abstraherimine, üldistamine jne.), kriipsutas ta sellega alla tunnetusteooria kui teaduse tähtsust;

c) eristades küll ratsionaalseid ja tunnetuslikke teadmisi, ei suutnud Locke näha nendes dialektilist ühtsust tunnetuses.

7. Ruumi ja aja tunnetamise selgitamisel kaldus Locke idealismi. Ta lähtus "ideede ühendamisest", väites, "et mõistus on juba läbi võtnud ja tõepoolest silmitseb kõiki neid üksteise järel korduvaid ruumi-ideid; kuid nende lõputu kordumine ei saa siiski iialgi mõistusele täielikult avaneda". Jutt on siinkohal lõputust ruumist. Tema arvates on aga eelnevalt vaja ruumi-idee nägemise ja kompimisega (s.o. aistingutega) omandada.

Locke toob välja seisukoha, et meeleline sisu, mis peegeldab maailma objektiivseid (ruumilisi) kvaliteete, muutub materjaliks mõtlemisele ja mõtlemine jõuab tunnetustulemusteni, mis vastab tegelikkusele.

Kuid üleminekut üksikult üldisele, lõplikult lõpmatusele, ei saa ideede ühendamine meile paraku anda.

8. Kuigi Locke'i on peetud dualistiks, on tema maailmakäsituse aluseks siiski materialism. Ta ei eita jumala olemasolu, tema materialismgi on jumala võimuses, kuid ta kirjutab: "Kujutleda, et jumal võib soovi korral ühendada mateeriaga mõtlemisvõime, ei ole meie arusaamise järgi meie mõistusele põrmugi raskem, kui kujutada, et ta võib ühendada mateeria teise mõtlemisvõimega "substantsid". Teisal on ta kirjutanud, et "... pole kahtlust selles, et meis on midagi mõtlevat..., kuigi me peame leppima sellega, et me ei tea, "millisesse liiki see mõtleb kuulub". Just Locke'i mateeria mõtlemisvõime kohta on kirjutanud V. I. Lenin: "... Need on geniaalsed oletused ja tee näitamine teadusele, mitte aga papimeelsusele."

9. Locke'i mõistete ja üldiste kujutluste moodustamise teooria aluseks on lihtideedest keerukamate ideede saamine. Selles avaldub ta teooria teatud mehhanistlik iseloom. Ta on väitnud, "... et kuna inimeste võimuses ei ole neid (lihtideid - P. L.) luua või täielikult hävitada, siis kõik, mida ta võib teha, on neid kas ühendada või üksteisest täielikult eraldada".

Osa liitideid kannab Locke'il "mooduse" nime. Neil pole tegelikkuses vastavat objekti (näiteks arvud, mis saadud idee "1" kordamisest; moodus "ilu" vaatajale meeldiva värvi ja kuju ühendusest jne.). Paraku tuleb märkida, et arvude saamine idee "üks" abil ei vasta inimsoo praktikale. Seda kinnitasid muide ka Locke'i

väidetavad vestlused ürgkogukondliku korra tasemel olevate suguharude liikmetega.

10. Teadmiste usaldusväärsuse määramisel kasutab Locke tunnetuse kolme liiki:

a) teadmiste kõige usaldusväärsemaks liigiks peab ta **intuitiivset** tunnetust, mis seisneb kahe idee vastavuse või mittevastavuse vahetus tajumises mõistuse abil. Näiteks "valge ei ole must" või "ring ei ole kolmnurk". Ta on kirjutanud: "Miski ei ole usaldusväärsem sellest, et idee, mille me oleme saanud välisobjektilt, on meie mõistuses; see on intuitiivne tunnetus";

b) vähem usaldusväärne on **demonstratiivne** tunnetus, mis tugineb vahendusiideede kasutamisele, sest kahe idee vahetu kõrvutamine pole alati võimalik. Niisugust asja nimetab ta tõestuseks. Näiteks tõestus - kolmnurga kolm nurka võrdub kahe täisnurgaga;

c) üksikute asjade olemasolu **meeleline** (sensuaalne) tunnetamine, mille kohta Locke on ise väitnud: tunnetada "... üksikute välisesemete olemasolu meie taju kaudu ning aru saada, et me tõepoolest saame neid ideid". On ka väidetud, et aistingud ise ei ole otsustused neid esilekutsunud põhjuste kohta.

11. Seoses keelekasutamisega puudutab Locke põhjalikumalt abstraherimise ja üldistamise küsimusi. Ta oletab, et sõnad pärinevad kõik meelelistest ideedest. Kuna ta peab keele loojaks inimest ennast, siis on tema põhimõtted tänapäevalgi arvestatavad.

Locke'i arvates on sõnad omandanud üldise iseloomu, sest nad on muudetud üldiste ideede märkideks. Kui jätta välja aja ja koha tingimused ning üksiku eseme juurde kuuluvad ideed, siis saame üldised ideed.

Dialektilise materialismi tunnetusteoorias on mõistete moodustamise aluseks:

a) materiaalne praktika objektiivses tegelikkuses ja

b) üldise ja üksiku dialektiline seos objektiivses tegelikkuses.

Kõrgetasemeliste abstraktsioonide puhul toob Locke sisse niisugused kategooriad nagu "olemus" ja "substants", mida ta samas peab sisutühjadeks, sest nende saamiseks tuleb kõrvale jätta kõik meelte andmed. Nii muutub ka kõrgetasemeline abstraktsioon ise mõttetuks. Taas kajastub niisuguses lähenemises tolle aja teaduse tase ja Locke'i sensualism.

Materialistliku filosoofina lähtub Locke oma õpetuse esitamisel aga objektiivsetest olemustest ("reaalsetest olemustest"). See aitab tema tunnetusteoorial tulla 20. sajandisse.

12. Locke rakendab oma tunnetusteoorias primaarsete ja sekundaarsete kvaliteetide teooriat. Kehast lahutamatu kvaliteete peab ta "... esmasteks ehk **primaarseteks**..., need tekitavad meis lihtideid, s.o. tiheduse, ulatuse, vormi, liikumise või paigalseisu ja arvu". Tegemist on kehade mehaanilis-matemaatilise iseloomustamisega.

Selliseid kvaliteete nagu värvus, lõhn, soojus jne. ei saa Locke'i arvates pidada objektiivseks, need on **sekundaarsed** kvaliteedid. "...Ka sekundaarsete kvaliteetide ideed tekivad meis selsamal viisil kui esmaste kvaliteetide ideed, s.o. märkamatu osakeste mõjul meie meelele," kirjutab Locke. Tunnetuslikult seisukohalt peab ta primaarsete kvaliteetide ideid sarnasteks, sekundaarsete kvaliteetide ideid mitte.

13. Värviaistingute selgitamisel toetub Locke nähtavasti Newtonile, kellega ta oli kirjavahetuses. I. Newton (1643-1727) on väitnud, et eseme värvus ei ole midagi muud, kui **kalduvus** peegeldada üht või teist liiki kiiri ülejäänuiust tugevamini.

See on mehaanilis-metafüüsiline seletus 17. sajandi teaduse tasemelt.

Hinnates J. Locke'i kui oma ajastu suurt mõtlejat, peaksime rõhutama eriliselt tema optimismi ja usku inimteadmiste jõusse, kui ta kirjutab: "On olemas põhitõed, mis on vundamendiks, aluseks arvukatele teistele, mis saavad oma kindluse esimestelt! Need on sisurikkad tõed, mis annavad mõistusele rikkalikku materjali; nad ei ole üksnes suurepärase ja sisurikkad omaette, vaid heidavad taevakehadena valgust ja teevad nähtavaks muid asju, mis muidu jääksid nähtamatuks või teadmatuks. Selline on härra Newtoni imetlusväärne avastus, et kõik kehad tõmbuvad vastastikku, mille võib võtta natuurfilosoofia vundamendiks; ta näitab hämmastunud õpetatud maailmale selle avastuse tähtsust meie päikesesüsteemi hiiglehitise mõistmiseks; aga kui kaugele viib see meid teiste tõdede mõistmises, kui seda õigesti rakendatakse, ei ole praegu veel teada."

25. ÕPETAJA VALIKUVÕIMALUSED (essee reformpedagoogika kaitseks) (1996)

25.1. Tänapäevane eesti õpetaja on tihti segaduses

Kui eesti praegused haridusjuhid (kõigil tasanditel) või pedagoogika-teadlased (erinevate uurimissuundade ja tõekspidamistega) püüaksid korraldada peatuda (vahel oma näivatest askeldustest) ja mõelda sellele, millises olukorras on praegune õpetaja, kes tunnistab tundi peab õpilaste ette astuma, siis usun, et suur osa neist satuks ise parajasse segadusse. Tõepoolest, mida siis ikka õpetajale öelda, millist nõu talle anda, kuidas valida oma töö põhisuunad?

Kas vadata talle Comeniuse-aegseid õpetamistõdesid või J. F. Herbarti (1776-1841) autoriteetipedagoogikat või panna ta tööle hoopis küberneetilis-informatiivteoreetilise kontseptsiooni* järgi või...?

Kuna paljud kõrgelt haritud teoreetikud oskavad sujuvalt vahendada õpetajatele (või tulevastele õpetajatele) **kõiki kontseptsioone**, mida nad on suutnud maailmast kokku korjata, siis nad teevadki seda, ja vaene õpetaja (või tulevane õpetaja) valigu siis temale **sobiv (!)** kontseptsioon. See kõlab pealegi üldedemokraatlikult - kuidas siis ühes vabas riigis teisiti võiks olla? Olgu neile lugejatele, kes põhjalikumalt soovivad kaasa mõelda, toodud paar näidet.

Astrid Faustmann, kelle 1993. aastal Kölnis kaitstud väitekiri on ka Tartu Ülikooli raamatukogus saadaval (2), toob ainuüksi saksa kultuuri alal välja 14 (!) pedagoogilist koolkonda (teooriat). Ta alustab vanast heast Comeniusest (17. sajand) ja lõpetab E. Königi-H. Riedeli süsteem-teoreetilise kontseptsiooniga. Loomulikult ei jää tema vaatluse alt kõrvale reformpedagoogika ega õppimis- ja õpetamisteoreetilise didaktika mudel (P. Heimann, W. Schulz), mida vaadeldakse pealegi Berliini ja Hamburgi mudelite kaudu.

Eelnev pole toodud eputamiseks, vaid näitamiseks, et didaktikas (Faustmann vaatleb just didaktilisi kontseptsioone) valitseb suur mitmekesisus (*resp.* segadus).

Teine samalaadne näide. 1994. aastal ilmus ajakirjas Haridus nr. 4 professor **Maie Tuuliku** põhjalik artikkel reformpedagoogikast 20. sajandi teisel poolel (6), kus oli juttu informaaalsest koolist, antipedagoogika ja "musta kasvatuseni" välja. Kui üks õpetaja selle kasusaamise eesmärgil läbi loeb, siis satub ta kindlasti suurde segadusse - mille järgi siis ikka töötada? Seni, kui õpetaja esitab endale (kas või alateadvuslikult) taolise küsimuse, on ta oma töös ebakindel, närviline ja diletantlik. Ilmselt ka edutu. Aga kuidas väitiski kadunud **Enn Koemets** - miski ei soodusta edu nii nagu edu ise...

25.2. Õpetaja on õpetaja

Ükskõik kui palju me ka ei räägiks õpetaja inimlikust suurusest, tarkusest, missioonitundest, loovusest jne...., on ta ikkagi täiesti tavaline inimene. Söandan väita, et liialt emotsionaalne lähenemine õpetajatööle on toonud pigem kahju kui kasu. Just õpetajatele endile. Ei ole ka mingi saladus, et keskmiselt on õpetajate hulgas intellektuaalseid tippe vähem kui mõnes teises vaimse tegevuse valdkonnas. Loodetavasti jääb omamoodi "missioonitunde" erandjuhuks see õpetaja ühest Lõuna-Eesti algkoolist, kes mõni aeg tagasi enamuse tööajast tegeles oma lehmade-mullikatega, saates tundi oma vana ema... Õpetajatöös peaks olema **rakenduslik** külg tasakaalus-tatud loova lähenemisega ehk **konkreetsed oskused teoreetiliste teadmistega**.

Just nõukogudeaastatel süvenes kõigis koolitüüpides teoreetilise õpetuse tähtsus. Kuid palja intellektuaalsusega, eriti tööde-tegevuste juures, mis vajavad konkreetseid praktilisi lahendusi, eriti kaugele ei sõida. Noor õpetaja võib olla täis topitud kasvatusfilosoofilisi teadmisi, kui ta aga 6. klassi poiste poolt tunnist välja aetakse, siis on midagi korrast ära. Veel enam - selline kõrge enesehinnanguga õpetaja näeb süüdlasi ainuüksi õpilastes, kelle õpetamiskasvatamise eest ta saab ju palka. Tal on kohutavalt raske ka kooliellu sisse elada.

Peame taas tunnistama, et õpetajatöö **rakendusliku külje õpetamine** oli Eestis normaalsel tasemel omaaegsetes õpetajate seminarides (alates harjutuskoolidest jne.). Kolleegide tundide

külastamist tuleb pidada ka omamoodi ülikooliks.. Helmes on kartoteek, kus on materjali näiteks kaugelt üle pooleteise tuhande külastatud tunni kohta. Ja kuidagi teisiti seda rikkust ei hangi.

25.3. Koolmeistritöö on enesekeskne

Õpetaja annab tunde reeglina üksi. See asjaolu muudab tema tegevuse oma olemuselt (liialt?) enesekeskseks. Kui vaatleme taas viimaste aastasadade dialektilisi kontseptsioone saksa kultuurialal, siis iseloomustab neidki isiksusekesksus, ja juba Comeniusest pihta. Edasi - Francke (pietism), Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Diltthey, Klafk jt. Rääkimata neist, keda 20. sajandil seotakse reformpedagoogika külge - Steiner, Montessori, Freinet jt. Aga millest räägivad nimed meie lähiminevikust - Ušinski, Makarenko, Suhhomliński jne.? Ja mis seal salata - Eestis on üsna suur osa didaktikast seotud Johannes Käisi nimega. Iga nime taga on kontseptsioon.

Loomulikult pole peaküsimus nimedes, vaid selles, et õpetaja (või isegi pedagoogikateadlane) ei tea enamasti kuigi täpselt, mis on konkreetselt ühe või teise nime taga - kas **isiklik** (isikupärast lähtuv) **kogemus** või **laiem üldistus** koolipraktikast ja pedagoogikateadusest üldse (soovitavalt psühholoogiateadusele toetuvalt). Sõandan väita, et vähemalt Comeniuse, Herbarti, Ušinski ja Käisi puhul on tegemist ilmselgelt viimase variandiga. Seepärast on nende üldistused omamoodi igihaljad - nende põhjalikum tundmine-mõistmine lausa hädavajalik. Ühe või teise särava (ja originaalse) pedagoogiisiksusega seotu ei pruugi aga õpetajat üldse abistada, pigem vastupidi...

25.4. Esmalt õppigem didaktikas tundma kõike igihaljast! -

nii võiks kõigile eduka õpetaja nime poole pürgijatele soovitada. Alles siis, kui see on ladusalt ka praktikasse jõudnud (tegelikult ju alles aastate pärast), võiks hakata uurima suuri originaalitsejaid ja teisi katsetajaid, kellest pedagoogikaajaloos (nagu mujalgi) pole kunagi puudust olnud. Kui aga alustame eksperimenteerijatest (kui põnevamatest), siis võime kergesti (ja igaveseks) kaotada pinna jalge alt.

Tulles tagasi Faustmanni juurde, kriipsutagem alla tema tähelepanekut, et mitmel koolkonnal puudub selge (või ühtne) kontseptsioon üldse. Nende hulka arvab ta 17. sajandi 2. poole pietistliku valgustusaja (Locke jt.), Rousseau' naturalismi, Pestalozzi jt. didaktilised süsteemid.

Comeniuse didaktilist süsteemi peab ta aga kinniseks (!) ja seega **lõpetatuks**. Tähendab - Comeniuse süsteem on või teda pole olemas, teda ei saa arendada ega muuta. Sama kehtib ka teiste kinniste süsteemide kohta. Nii on Comeniuse süsteem üks ilus oma aja laps, mis on saanud kohati (kahju küll!) kolmsada aastat vanaks. Söandame väita, et see süsteem saavutas praktikas oma tipu (ja täiuse) herbartlikus didaktikas 19. sajandi keskel. Aeg oli edasi läinud ja see võimaldas Herbartil palju rohkem teaduslikele alustele toetuda. See oli ühtlasi traditsioonilise **passiivsuskooli** tipp ja lõpp. Edasi läks mölluks, sest

25.5. ... algas reformpedagoogika pealetung.

Reformpedagoogika mõiste ümber on tohutult spekulatsioone, sealhulgas pedagoogikateadlaste endi hulgas (ka Eestis). Ta on raskesti mõistetav, kui alustada tema uurimist tänapäevast. Reformpedagoogika vaatlust tuleb kindlasti alustada tema tekkest 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul.

Selleks ajaks toimusid ühiskonnas olulised muutused - seisuslik ühiskond oli kadumas, liiguti demokraatliku elukorralduse poole. Kooliharidus muutus Läänes enamikule lastest kättesaadavaks ja kohustuslikukski. See oli üks põhjus, miks didaktikas vajati uusi lähenemisi. Vana, sealhulgas herbartlik kool, kus õpetaja võis esitada materjali küll ülihuvitavalt, oli ikkagi passiivsuskool - õpilane jäi tunnis passiivseks. Tänapäeva psühholoogiauuringud kinnitavad, et selline õppeprotsess ei saa sobida **kõigile lastele**. Ja siin ongi peamine veelahe - reformpedagoogika **toetub õpilasele ja tema aktiivsusele** õppeprotsessis. Omal ajal oli selle mõistmine eelkõige empiirilisel (kogemuslikul) alusel.

Reformpedagoogilise suuna esimene tugikivi oligi **õpilase isikupära, tema sünnipäraste omaduste arvestamine** õpetamisel - pedotsentrism. Naljakas küll, kuid tänases eesti koolis on sama

põhimõtte taas väga aktuaalne. Õnneks on nüüd meie kasutada põhjalikud psühholoogiauuringud ja koolieksperimendidki (3, 7), mis kinnitavad saja-aastase lähtekoha täielikku paikapidavust. Eestis on seda suunda uurinud ja propageerinud eelkõige Inge Unt (õppetöö individualiseerimine ja diferentseerimine) ning viimastel aastatel allakirjutanu (õpilaste sünnipärase omaduste arvestamine õpetamisel).

Reformpedagoogika teiseks aluskiviks sai **aktivism** - õpetus olgu korraldatud nii, et õpilane (tema mõtetegevus) oleks õppeprotsessis aktiveeritud. Nii hakati rääkima aktiivsuskoolist ja töökoolist (õpilane on vaimselt töös). 20. sajandi psühholoogiauuringud on kinnitanud subjekti aktiivsuse hädavajalikkust omandamisprotsessis ja tema enda arengus. Eestis on selle suunaga kõige põhjalikumalt töötanud Johannes Käis - kooliuuendusliikumine.

Kolmandaks reformpedagoogika alustoeks sai üsna pragmaatiline **sotsiaalse suhtlemise** ja selle arendamise nõue. Last valmistatakse tulevaseks eluks ette kui sotsiaalset olendit - suhtlejat. Selle suuna väljaarendajaks on eelkõige John Dewey (1859-1952) Ameerikast, kes nägi õppeprotsessis selleks üsna suuri võimalusi - eelkõige aga projektide meetodi näol. Pole mingi saladus, et tänase Eesti keskkoolilõpetajad paistavad silma just saamatusega sotsiaalse suhtlemise vallas. Skandinaavia (näiteks Taani) koolides pööratakse praegu just sellele küljele palju tähelepanu. Eestis tegeles rea aastate jooksul rühmatöö propageerimise kaudu sama suunaga eelkõige Heino Liimets.

Et reformpedagoogika kolm aluskivi jääksid lugejale silme ette, siis joonistame nad korraks välja.

REFORMPEDAGOOGIKA

Õpilase isikupära
arvestamine
õpetamisel

Õpilase
aktiivsusele
toetumine ja selle
arendamine

Õpilase sotsiaalse
aktiivsuse
arendamine
õpetamisel

Siit algab reformpedagoogika olemuse mõistmine, tema kuldne kesktee. Väidame seejuures täie vastutustundega: Eestis on reformpedagoogikast palju räägitud (*resp.* lobisetud), kuid ta on paljude õpetajate (ja isegi koolide) juures üsna tundmatu asi.

25.6. Imevõtteid pole õpetamisel olemas, kuid on olemas mitmesugused ohud

Kaua koolis töötanud inimene võib väita, ja seda kinnitab kogu pedagoogikaajalugu - õpilaste õpetamisel koolis pole olemas imevõtteid. Neil, kes usuvad kas või alternatiiv- ja vabakoolidesse, tasub lugeda hiljuti lugeja kätte jõudnud imelist pedagoogilise psühholoogia käsiraamatut, kus erinevad uurijad jõuavad järeldusele, et **a k a d e e m i l i s t e** (minu sõrendus - P. L.) õpitulemuste saavutamisel jäävad alternatiivkoolid üldiselt alla traditsioonilistele, kuid näivad kaasa aitavat mitteakadeemiliste eesmärkide saavutamisel. Uurijad märgivad, et needki saavutused tuleb kanda võib-olla õpetajate entusiasmi arvele, millega uut juurutada püütakse.

1994. aastal esines ÜPUI suveseminaril Põltsamaal **Mauri Jokela** Evijärve gümnaasiumist Soomes, kes klassideta gümnaasiumi propageerijana ka ladusalt eesti keelt räägib. Tema esinemine meeldis mulle algusest peale, sest kogu tema projekti aluseks on eeltoodud reformpedagoogilised põhimõtted - lähtumine õpilase isikupärast, tema isiklikust ja sotsiaalsest aktiivsusest. Oma eesmärkide realiseerimiseks katsetavadki nad klassideta gümnaasiumi põhimõtet. Eestiski on see leidnud sooja vastuvõtu. Samas **näen meil suuri ohte**. Näiteks õpilase isikupära arvestamine õpetamisel nõuab õpetajate kvalifikatsiooni ja ettevalmistuse oluliselt kõrgemat taset kui see Eestis üldiselt kombeks. Kui õpetaja töötab vanaviisi, siis toob see kaasa krahhi, sest oleme lammutanud senist õpetust kooshoidva didaktilise süsteemi, kuid asemele oleme pakkunud vähe. Väline vorm ei asenda kunagi sisulisi ümberkorraldusi. Ja paraku võib tuua küllalt näiteid selle kohta, kus meie õpetaja lähtub välisest vormist; peaasi, et see uus oleks...

25.7. Raskeim kõigest on püsida kuldsel keskteel

Seda on muide kõige kujukamalt näidanud reformpedagoogika enda saja-aastane ajalugu oma suurte äärmuste ja katsetustega. Just see kogemus on meile tähtis. Aga üle peame võtma kõik selle, mis on jäänud püsima ning saanud tänaseks ka soliidse psühholoogilise põhjenduse. Kõik väliselt särav, salapärane (müstiline), võib-olla isegi originaalne, kuid ilma selge psühholoogilise alusvundamendita, tuleb jätta kõrvale, vähemalt õpetajatöö esimesel aastakümnel. Ükskõik kui kahju meil sellest ka on.

Kolm reformpedagoogika aluskivi annavad igale õpetajale õpetamiseks ja otsinguteks piiramatud ning samas isikupärast lähtuvad loomingulised võimalused. Samas peaks üldine skelett püsima jääma. Selles seisnebki kooli konservatiivsus heas mõttes.

Kui keeruline on vahel mõistmine, see ilmneb ka Maie Tuuliku artikli lõpus toodud kõrvalepõikest, millest võib välja lugeda, et **Peeter Põld** tegi omal ajal reformpedagoogikale kriitikat traditsioonilisest pedagoogikast kõrvalekaldumise pärast. **Aleksander Elango**, **Peeter Põllu** õpilase ja austaja kaudu saame aga teada, et auväärse professori põhimõtted didaktikas (kuigi ta polnud didaktik selle sõna kitsamas tähenduses) langesid lausa kokku reformpedagoogika põhimõtetega. Või on ikkagi peaküsimus selles, et meil puudub kokkulepe, mida ikka reformpedagoogikaks didaktika vallas pidada?

Selle kahtleva küsimusega võiks kogu loole punkti panna, sest toodud umbmäärasuses väljendub omamoodi kogu eesti pedagoogika (ja pedagoogikateaduse) tänane seis. Siiski on veel kiusatus retooriliselt küsida, aga miks **N. Liidus** reformpedagoogikat välja juuriti?

Totalitaarses riigis ei juhtunud ju midagi lihtsalt niisama. Meenutagem Käisi saatust 1940. aastatel ja isegi 70-ndatel ei leia me ENE-st artiklit **reformpedagoogika**. Kui jätta kõrvale kõik reformpedagoogikast väljakasvanud harud ja voolukesed, kas mõistsid siis nõukogude ideoloogid tõesti, et reformpedagoogika humaanne vaim ja demokraatlik olemus võivad saada saatuslikuks kogu sellele ühiskonnale? Aga võib-olla oli peapõhjus hoopis näpuveas, mille tegi mõni kõrge, kuid piiratud silmaringiga Glavlititöötaja?

1. Elango, A. Peeter Põld pedagoogina: Eessõna Peeter Põllu "Valitud töödele I". - Tartu, 1993, lk. 7-20.
2. Faustmann, A. Sinn und Bedeutung anthropologischer Basalelemente in gegenwärtigen und historischen Didaktik-Konzepten: Dissertation. - Köln, 1993, 308 S.
3. Leppik, P. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahendeist tundides. - Tallinn, 1992, 116 lk.
4. Leppik, P. Ühest efektiivse õpetamise mudelist: Arenev isiksus muutuv maailmas (konverentsi teesid). - Tartu, 1995, lk. 43-45.
5. Lindgren, H. C., Suter, W. N. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. - Tartu Ülikool, 1994, 594 lk.
6. Tuulik, M. Reformpedagoogika XX sajandi teisel poolel. - Haridus, 1994, nr. 4, lk. 27-34.
7. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. - Tallinn, 1974, 269 lk.

26. KIRI NOORELE ÕPETAJALE (1997)

Olen alati lugenud huviga, mida Sa kirjutad oma tööst õpetajana. Valmistusid ju selleks vähemalt viis aastat, kui õppisid kõrgkoolis. Sinu avameelsus rõõmustab mind, kuid ühtlasi loen ridade vahelt välja, et Sinul ja Su eakaaslastel on õpetajatöös koolis tõsisemid probleeme. Arutled kohati, nagu polekski Sa pedagoogikat ja pedagoogilist psühholoogiat kõrgkooliaastatel õppinud (näiteks: "Täiesti mõttetut ajaraiskamine oli ülikoolis pedagoogikaloengutel istumine").

Olen veendunud, et Sinu probleemid koolis on eelkõige seotud Sinu **negatiivse hinnanguga pedagoogikale**. Mul on muidugi väga raske otsustada, kas selle põhjus on pedagoogika õppejõududes, Sinus endas või mõlemas kokku. Küll sõندان väita, et kui Sa heidad pedagoogika kõrvale (soovid olla lihtsalt huvitav inimene), siis Sa polegi õpetajaks end õigesti ette valmistanud. Oled vaid matemaatik, filoloog, füüsik jne. ning soovid oma õpilasi õpetada. Ilmselt katse-

eksituse meetodil. Julgen siinkohal väita, et viimase kolme-neljasaja aasta jooksul on Euroopa koolis proovitud läbi kõikvõimalikud õpetamise variandid. Haritud õpetajal on vaja neid lihtsalt teada, mitte hakata ise kõike taas avastama. Seega on p e d a g o o - g i k a a j a l u g u kõrgkoolis õpetajatööks ettevalmistamisel hädavajalik aine. Minu pedagoogikaajaloo õppejõud suutis seda ainet omal ajal tõepoolest nii serveerida.

Kuid heaks õpetajaks saamisel on tähtis ka p e d a g o o g i l i s t p s ü h h o l o o g i a t hästi tundma õppida. Sellest (ka lihtsalt psühholoogiast) ei kirjuta Sa enamasti midagi. Olen tähele pannud, et õpetajate ettevalmistus selles valdkonnas on tagasihoidlik. Nii ei olegi õpetajal oma tööks vajalikku kindlat jalgealust. Ise olengi seetõttu tegelnud viimased kümmekond aastat eelkõige o m a n - d a m i s p s ü h h o l o o g i a g a . Kui Sul on huvi, siis soovitatan Sul lugeda minu sellekohaseid artikleid ajakirjades Haridus (1992-10, 1991-5 ja 9, 1989-12) ja Nõukogude Kool (1988-8). Pärast nende lugemist oleks huvitav diskuteerida ja edasi arutleda.

Pedagoogilise psühholoogia hea tundmine annab õpetajale kätte tema võimaluste piirid. Kui sageli võitleb õpetaja sellega, millest tema jõud üle ei käi; aga see, mida oleks vaja lapse (õpilase) juures arvestada-arendada, jääb samal ajal tegemata. Just teadus lubab õpetajal toimida saksa päritoluga ameerika kirjaniku Kurt Vonneguti paljutsiteeritud ütlemise kohaselt...

Praeguse alternatiivkoolituse vaimustuse puhul tuleb arvestada, et ainult selline suund, mis toetub teadusele, võib leida eluõiguse. Kõike muud Eestis pean ma originaalitsemiseks või andekate Lääne praktikute halvaks jäljendamiseks.

Oma töö rakendusliku iseloomu tõttu ei vaja õpetaja ainult otseseid teoreetilisi teadmisi eeltoodud valdkondades, vaid o s k u s i neid teadmisi igapäevases koolielus rakendada. Õpetajaid ettevalmistavad kõrgkoolid peaksid kõvasti pead murdma, kuidas sedalaadi teadmisi-oskusi üliõpilastele kõige paremini vahendada. Tundub, et pedagoogilise praktika ajal antud tundides lähtutakse küll didaktika printsiipidest, kuid ei mõtestata lahti nende psühholoogilisi aluseid. Omandamisprotsessi psühholoogiliste aluste tundmine võimaldab õpetajal välja töötada talle isikupärane õpetamismetoodika. Sest ühtset, kõigile õpetajatele ja õpilastele sobivat õpetamismetoodikat ei ole olemas ja demokraatlikus ühiskonnas pole kellelgi õigust seda

niimoodi nõuda. Küll on õigus õpetajalt nõuda, et tema töö toimuks teaduslikel alustel.

Sa kirjutad ka **stressivabast koolist**, pead õpetaja kartmist kahjulikuks. Nõustun Sinu põhimõttega, kuid ei nõustu sellega, kuidas Sa seda käsitled. Millal tekib stress ja õpetajakartuski? Tõeline stress tekib siis, kui õpilane ei ole materjalist aru saanud (see võib korduda tunnistundi). Õpetaja, kes seda õigel ajal ei märka, laob talle koolis "kahtesid". Siis läheb õpilane stressi, ta hakkab vihkama õpetajat, ainet ja isegi kooli. Kui ta aga mugavusest jättis õppimata ja koduse töö tegemata ning tunneb seepärast ebamugavust, siis on see hea. Me valmistame lapsi koolis ju ette tulevaseks eluks, kus on vaja antud sõna pidada ja pingeliselt töötada. Õpilane peab olema valmis vastuolude ja raskuste ületamiseks. Kui aga õppimata jätmiseks oli tõsine põhjus, saab õpilane korrektselt vabandada. Nii on eesti koolis vist alati olnud...

On kaks ohtu, mis noori koolmeistreid üldises plaanis ähvardavad. Üks on see, et noor õpetaja püüab iga hinna eest õpilastele meeldida. Selle nimel hakkab ta tegema üha suuremaid järeleandmisi, mis viivad ta lõpuks täielikku ummikusse. Teisel juhul püüab noor inimene esimesest tunnist peale olla üliirange õpetaja. See viib ta mõttetute konfliktideni ja õpilasest kaugele. Parim on alati kusagil vahepeal. Ka siin peaks õpetaja lähtuma oma isikupärast - mis kellelegi enam sobib.

Kirjutad ka, et püüad oma **õpilastega** olla nagu **võrdne**. Iseenesest ei ole selles midagi halba, pigem vastupidi. Kuid Sa ei tohi iialgi ületada seda habrast, paljudele raskesti tajutavat piiri, mis on Sinu kui pedagoogi ja õpilase vahel. Ületades selle nähtamatu piiri, ei suuda Sa oma õpilasi enam pedagoogiliselt võib-olla iialgi arvestatavalt mõjutada. Kui aga kõrgema pedagoogilise haridusega inimene ei suuda oma õpilasi mõjutada, siis küsigem - kes seda veel peab suutma?

Kirjutad, et **vihkad hindeid**. Huvitava inimesena loodad lihtsalt tekitada huvi ka kõige igavama aine vastu, selline lähenemine probleemile on omane mitmetele noortele õpetajatele. Kuid nii arvates tehakse kaks põhimõttelist viga. Esimene - ei arvestata, et õpilased on väga erinevad. Ka kõige huvitavam inimene, aine ja tund ei pruugi mõnel põhjusel kõigile õpilastele meeldida. Teiseks - õppimist kui tööd ei saa iialgi üles ehitada ainult meeldivusele.

Tulevase elu seisukohalt peab õppetöö sisaldama kõike - huvitavat ja üksluist, kerget ja rasket. Ka hindamisel on oma psühholoogiline tagapõhi. Kasuta seda targasti!

Kunagi ei tohi hindamist üle tähtsustada. On noori õpetajaid, kes hindamise abil püüavad lahendada vaata et kõiki pedagoogilisi probleeme - tunnidistsipliini, õpilaste õppima rakendamist või isegi oma autoriteedi kindlustamist. Selleks on siiski ka teisi vahendeid. Ja kui mõnel pool maailmas õpilastele hindeid ei panda, siis õpilaste tööle antakse hinnanguid ikka, ainult teisel viisil. Muuseas, hiljuti Helmet külastanud Rootsi õpetajad pidasid eriti otstarbekaks meie teadmiste-oskuste hindamise süsteemi, mis on välja kasvanud klassikalisest õpilaste hindamise süsteemist. Viimaste aastakümnete liberalism on viinud nad Rootsis paratamatult ummikusse...

Küllap oled kuulnud, et pedagoogikat peetakse üheaegselt teaduseks ja kunstiks. Esimesest on täna palju juttu olnud. Kunst leiab minu arvates väljenduse eelkõige õpetaja pedagoogilises tehnikas, selles, kuidas ta suhtleb õpilastega (kehahoid, hääletoon, silmavaade, kaugus õpilastest jne.). Palju omandatakse siin praktika jooksul, suur tähtsus on kaasasündinud eeldustel, aga aluse peaks andma pedagoogiline kõrgkool.

Kogu õpetajatöö seisneb õieti kolmel vaalul. Need on teoreetiline alus (sealhulgas eriala tundmine), suhtlemine ja töö. Need õpetajaid, kes valdavad kõiki kolme, ei ole väga palju. Kuid need on tõelised koolmeistrid, keda ma pole koolis kunagi kuulnud hädaldamas ja oma õpilasi laiskuses süüdistamas (õpilased on ju õpilased!). Tööl on koolis tohutu tähtsus. Mul on olnud kolleege, kes õpetajatöös on läbi löönud eelkõige oma järjekindluse ja töökusega. Ainult sädeleva mõistuse ja suhtlemisoskusega on raske õpetajana edu saavutada.

Oled Sa mõelnud ühele huvitavale paradoksile? Insener, arst, professionaalne kunstnik ja kas või loomakasvataja vajavad oma tööks vastavaid teadmisi-oskusi. Kuid koolides on ka päris ilma pedagoogilise-psühholoogilise ettevalmistuseta inimesi. Ometi on lapse õpetamine-kasvatamine võrratult raskem ja vastutusrikkamgi. Miks see küll nii on? Selle raske küsimusega Sulle lõpetangi. Soovin Sulle ilusaid jõule ja lõbusat aastavahetust! Talvisel koolivaheajal leia aega ka oma tööst mõelda. Mõtle, mis takistab Sul paremini töötamast. Seniks kuulmiseni!

27. PEDAGOOGILINE MÕTE EI ARENE ISE (1996)

Jaanipäevaeelses koolilõpusaginas pöördus Õpetajate Leht minu poole kahe küsimusega:

1. Kuidas Sa tunnend end kohe pärast jaanipäeva algava ÜPUI (Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut) suveseminari eel, kui asud ise esmakordselt juhendama üht uurimis(probleem)gruppi?

2. Milline tähtsus on ÜPUI-l tänases eesti hariduselus?

Küsimused vahendas mulle **Linda Jaggo**, kes on ise 15 aastat ÜPUI-ga seotud. Tegemist on väga tõsiste küsimustega; seda on isegi esimene, mis võib tunduda esmapilgul isiklikku laadi olevat.

Jah, ka minul täitub sel aastal 15 aastat päevast, kui sidusin end ÜPUI-ga. Tegin esmalt läbi uurimiskursused, siis järgnes ÜPUI ise ja töö väitekirja kallal (koos aspirantuuriga). Üle 30 (!) inimese on Eestis neid, kes on oma väitekirja idee ÜPUI-st saanud ja/või väitekirja ÜPUI-s teinud. Tõsi, tööga seotud bürookraatlikud käigud on tulnud teha kusagil mujal (minul näiteks Tartu Ülikoolis), kuid sisuline arutamine ja analüüs käis ikka oma probleemgruppis. **Eesti pedagoogiline mõte** oleks ilma ÜPUI-ta palju ahtram ja ühekülgsem, ütleksin isegi koolikaugem.

Kui ÜPUI loodi, siis oli koolis põhiprobleemiks liigselt pragmaatiline (vähese teadusliku põhjendusega) lähenemine pedagoogilistele probleemidele. Veel 25 aastat hiljem (1987) muretses ÜPUI kauaaegne vaimne juht **Heino Liimets**: "Tahaksin väga, et ÜPUI kujuneks järgnevatel aastatel tõsiste teoreetiliste harrastuste keskuseks." Tunnistagem, et eelnev probleem on tänaseski eesti koolis aktuaalne.

Seoses õppimisega kerkib üles veel üks küsimus, mida iseloomustas väga täpselt Heino Liimets: "Loeng ja raamat, loetu ja kuuldu teatavaks võtmine ei tähenda veel muutust mõtteviisis ja praktilises tegevusvalmiduses." See on tähtis ka õpetamisel. Kas meie õpilane hakkab ikka alati õppimise tulemusena toimima (käituma) arukamalt, ökonoomsemalt või tulemusrikkamalt? Paljud õpetajadki käivad üsna usinalt kursustel, kuid töötavad pärast kojujõudmist vanaviisi edasi. Miks? ÜPUI-s kasutatavad töövormid ei lase seda reeglina sündida.

Kui õppimine (või õpetamine) ei suuda muuta inimese hoiakuid, siis on eelnevast tegevusest (õppimisest) vähe kasu.

Lisaksin siia ka ühe värske kogemuse. Mul oli lõppeval kooliaastal õnnelik võimalus töötada mõnd aega Eesti Riigikaitse Akadeemia sümpaatsete kadettidega, kes just **täna** esimeste Eesti kõrgema haridusega ohvitseridena ellu astuvad (õnne neile!). Pedagoogilise psühholoogia kursuses seadsin üheks oluliseks eesmärgiks neile tänapäeva pedagoogilisest paradigmast lähtuva hoiaku kujundamise. Vaatamata lühikesele koostööle ilmnas aineeksamil, kus tuli anda lahendus ka ühele praktilisele situatsioonile, et üle poole kadettidest olid (vähemalt teoreetiliselt) uue õpetamise paradigma omandanud. Need noormehed oleksid õpetajatena ehteks igale eesti koolile...

Tuleb ka märkida, et viimasel ÜPUI teaduslikul konverentsil pool aastat tagasi, kus kuulasime ära 70 ettekande ringis, võis täheldada rõõmustavat muudatust just hoiakute suhtes. Just siin on eesti kooli uuenemise algus. Rõhutagem taas - uus õppekava ei muuda koolis midagi, kui ei muutu õpetaja ise. Vahel tundub, et haridusbürokraadid (heas mõttes) loodavad liialt välistele, struktuursetele, vormilistele jne. muudatustele, mille tegemiseks on neil võim. Kallid inimesed, nii ei muuda te koolis **sisuliselt** mitte midagi. Ja ärge võtke seda etteheiteks või isegi solvanguna - igaühel on hariduselus oma roll. Sisuliselt paneb asjad koolis liikuma **pedagoogiline mõte**. Aga just sellega tegelebki ÜPUI (kuigi mitte ainsana).

Eesti koolil on selles osas tõsised traditsioonid. Veel liiguvad Eestimaal inimesed, kes osalesid Johannes Käisi kooliuuendusliikumise suvekursustel. ÜPUI tekkimine oli nii argumenteeritud ja originaalne, et omaaegsetel Moskva funktsionääridel ei jäänud muud üle, kui see heaks kiita. Nüüd on imestust üles näidanud rootsi, soome ja saksa haridusinimesed, sest paremat teed pedagoogikateaduse ja koolipraktika vahel on raske välja pakkuda. See on kuldne kesktee.

Maailmas on ka vähe väärtuslikumat kui inimeste omaalgatus - vaba tahe. Aga just **nii** koguneb igal aastal ligi sada koolmeistrit üle Eesti, söögiraha kaasas, et oma talvistele koolieksperimentidele tuginedes arutada eesti haridusprobleeme kõige laiemas mõttes (ÜPUI-s on inimesi kõigist koolitüüpidest lasteaiani välja). Nii püsib ja areneb **eesti pedagoogiline mõte**, sest need sadakond lähevad ju

laiali oma koolidesse. Muide, selles erinevate kooliastmete ja –tüüpide esindajate koosluses sünnib nähtus, mida nimetatakse **integratsiooniks**. Integratsioonist on meil hariduselus palju räägitud, kuid väga vähe tehtud. ÜPUI-s on ta päris loomulik asi. Ainetevaheline integratsioon ei saa ialgi tekkida käsukorras, vaid tuleb luua situatsioon, mis tema tekitab - panna ühes töögrupis tööle erinevate ainete, koolitüüpide jne. esindajad.

Pole siis midagi imestada, et igal suvehakul tuleb üliõpilastel kange tahtmine kohtuda ja üksteist vastastikku rikastada. Ilusat jaaniõhtut teile, üpuilased, ja nägemiseni 25. juunil - taas Põltsamaal.

28. ÕPETAJAD HARIDUST HINDAMAS (1998)

28.1. Probleemist

Uurides 1996/97. õppeaastal eesti õpetajate töölaseid hoiakuid ja enesetäiendamise olukorda (N = 168 õpetajat), selgus iseseisva enesetäienduse üsna murettekitav olukord õpetajate hulgas. 8% oli neid õpetajad, kes väitsid süstemaatiliselt lugevat ajakirju **Haridus** ja **Kooliuuenduslane** ning vaid 5% oli neid, kes nimetasid mõne autori ja/või artikli, mis neil oli lugemisel meelde jäänud. Nii kujuneski vajadus uurida probleemi sügavamalt. Sellesse suhtus pooldavalt ka ajakirja **Haridus** toimetuse, keda huvitab, et võimalikult paljud õpetajad loeksid ajakirja ja oleksid kursis eesti pedagoogilise mõttega.

Käesoleva uurimuse autor on juba aastakümneid olnud **Hariduse** (omal ajal **Nõukogude Kool**) lugeja ja leidnud sealt hulga huvitavaid, sealhulgas õpetajatööd teaduslikus plaanis mõtestavaid artikleid. Sama hinnang sobib 1990. aastal taas ilmuma hakanud **Kooliuuenduselase** kohta. Kui õpetaja ei loe kõige kättesaadavat emakeelset (aktuaalset) pedagoogilist kirjandust, siis jääb ta paratamatult eesti pedagoogilise mõtte arengust maha ja ta ei mõista kõiki koolis toimuvaid protsesse, rääkimata nende protsesside pedagoogilis-psühholoogilisest suunamisest-juhtimisest.

28.2. Uurimismetoodikast

Uurimise käigus seondati õpetajate eelnev küsitlus (küsimused olid eraldi välja trükitud) järgneva eksperimendi ja küsitlusega selle kohta. Et käesoleva uurimuse tulemusi pisutki 1996/97. õppeaastal tehtud uurimuse tulemustega võrrelda (1), esitasime küsitluse algul õpetajale samad küsimused.

Edasi järgnes eksperiment kestvusega *ca* üks tund, mis seisnes 1997. aasta Hariduse nr. 5 läbitöötamises õpetajate poolt kohapeal. Selleks jagati igale õpetajale üks sama ajakirja number, millest tuli sisukorra järgi (autorist või temaatikast lähtuvalt) välja valida 3-5 artiklit, mida soovitakse lugeda, ning panna need vastavalt lugemis-soovile n.ö. pingeritta.

Pärast seda loeti läbi TÜ õppejõu Valdar Parve artikkel "Periood-õppe diskursus" ning anti sellele omapoolne hinnang. Järgnes õpetajale endale kõige enam huvi pakkunud artikli lugemine ja hindamine. Pärast lühiajalist ajakirja lehitsemist (tutvumist) jõuti mõningate üldistusteni. Kokku kulus eksperimendiks ja küsimustele vastamiseks *ca* 1,5 tundi. Vastamine oli anonüümne.

28.3. Uuritud õpetajatest

1998. aasta märtsis uuriti sel moel Kesk- ja Põhja-Eestis kahe põhikooli ja ühe keskkooli õpetajate ($N = 57$ õpetajat) suhtumist ajakirja Haridus 1997. aasta 5. numbrisse. Üldandmed uuritud õpetajate kohta **täisprotsentides** on järgmised (sulgudes võrdlusandmed meie 1996/97. õppeaasta uurimusest; siis $N = 168$):

- Mehi 7 (10)
- Naisi 93 (90)
- Töötab koolis esimesi aastaid 16 (14)
 - kümmekond aastat 25 (20)
 - üle 15 aasta 58 (63)
- Õpetab koolis üht õppeainet 54 (49)
 - 2-3 õppeainet 26 (26)
 - mitut õppeainet 19 (18)
- Töötab koolis algklassiõpetajana 26 (26)
- Kesk- ja vanemas astmes 74 (74)

Kuna kahe uurimuse kontingendi üldnäitajad on võrreldavad, siis võib järgnevaid uurimistulemusi võtta üldistavatena enamuse eesti õpetajate kohta tänapäeval.

28.4. Uurimuse tulemusi lühikommentaaridega

Õpetajate enesetäiendamist iseloomustavad järgmised hinnangud (sulgudes võrdlus 1996/97. õppeaasta andmetega):

- Ise loen võimaluse korral kirjandust eelkõige

õpetatava aine kohta	72 (70)
õpetamise teooria kohta	23 (22)
kasvatusküsimuste kohta	26 (14)
- Loen oma elukutsega seotud kirjandust

süsteemaatilisel	47 (49)
juhuslikult	47 (43)
harva	0 (3)
- Ajakirju Haridus ja Kooliuuenduslane loen suhteliselt

süsteemaatilisel	7 (8)
juhuslikult	61 (53)
harva	32 (33)
- Ajakirjade Haridus ja/või Kooliuuenduslane harva lugemise põhjus on minu arvates:

need ajakirjad pole mulle alati kättesaadavad	32
ma pole lihtsalt nende vastu huvi tundnud	32
mul ei jää aega nende lugemiseks.....	14
seal ei avaldata mind huvitavat materjali	11
nad on minu jaoks liialt teoreetilised	9
ma ei näe teooriast abi oma tööle	9
seal avaldatud artiklite keel on raske	4

 Meie poolt pingeritta seatud väidetest selgub, et vähese lugemise peapõhjus pole ajakirjade sisus, pigem kättesaadavuses, sest:
 - Ajakiri Haridus oli (on) mul tellitud endale koju

1997. aastaks	4%
1998. aastaks	4%

Ainult üks õpetaja 57-st oli ajakirja mõlemaks aastaks koju tellinud. Koolides ringi liikudes on jäänud mulje, et mõnessegi kooli

pole Haridust tellitud (või on õpetajale raskesti kättesaadav). See on küll kurjast!

Kui kõigile õpetajatele oli 1997. aasta Hariduse 5. number välja jagatud, tuli neil valida sisukorrast 3-5 artiklit, mida nad eelkõige lugeda sooviksid. Nagu kõik muud tulemused, on ka soovide pingerida toodud **täisprotsentides**. Plussiga on lisatud need, kes pärast ajakirjaga lähemalt tutvumist oma lugemissoovi avaldasid.

1. M. Kadakas. "Uus õppekava koolis - ühe pika tee lõpp ja algus"	63+9
2. P. Leppik. "Eesti õpetaja aastal 1997"	60+16
3. I. Lembinen. "Õpioskuste olümpiaad - uus kogemus"	46+23
4. A. Talviste. "Algkooliõpilaste emotsionaalsest enesetundest"	46+19
5. V. Eksta. "Koolivõrgu korrastamine on paratamatu".....	39+12
6. L. Tuuling, M. Karu, A. Saar. "Mängu ja mänguasjade tähtsus"	32+16
7. V. Parve. "Perioodõppe diskursus"	30+2
8. H. Rannap. "Õpetajast ja karikatuurikeelest"	25+21
9. L. Ploom. "Emakeeleõpetuse seostamine õpitava erialaga"	14+7
10. K. Eenlaid. "Miks noored tulevad õppima õhtukooli?"	7+16
11. J. Kiili, M. Kiili. "Praktilisi töid botaanikas"	5+9
12. K. Pappel. "Toidukonservide teema käsitlemine keemia- ja kodundustundides"	5+5
13. U. Kokassar. "Laboratoorseid töid toidu analüüsiks"	2+9

Algul polnud ühtki lugemissoovi Tartu Tööstuskooli puudutava artikli kohta. Küllap räägib see jätkuvast lõhest meie hariduselus.

Loomulikult ei ütle eeltoodud pingerida midagi nende artiklite (või autorite) taseme, tähtsuse või vajalikkuse kohta. Selgub vaid õpetajate temaatiline eelistus (või autori tuntus).

Samas peaks olema huvipakkuv, milliseid artikleid paigutasid õpetajad oma eelistustes **esikohale** (nii oli neid küsitluslehe täitmisel juhendatud):

1. A. Talviste. "Algkooliõpilaste emotsionaalsest enesetundest" ...	26
2. M. Kadakas. "Uus õppekava koolis - ühe pika tee lõpp ja algus"	23
3. V. Eksta. "Koolivõrgu korrastamine on paratamatu"	18
4. I. Lembinen. "Õpioskuste olümpiaad - uus kogemus"	9
5. P. Leppik. "Eesti õpetaja aastal 1997"	7
6. V. Parve. "Perioodõppe diskursus"	5
7. L. Ploom. "Emakeeleõpetuse seostamine õpitava erialaga"	4

Eelistatud on koolielu (ja õpetamise) **praktilisi küsimusi** käsitlevad artiklid. Kas on juhuslik, et algkooliõpilaste enesetunnet vaatlev artikkel tuli esikohale 26 protsendiga, kui algkooliõpetajaid oli küsitluses kokku 26%?

Kõigil õpetajatel tuli kohapeal lugeda TÜ õppejõu **Valdar Parve** artiklit "Perioodõppe diskursus", mis oli hindamiseks valitud aktuaalsuse ja omanäolisuse pärast. Artikli **sisu** hinnati: huvitavaks - 44, keskpäraseks - 42, igavaks - 4.

Kuid artikli **keel** osutus: raskeks - 46, keskmiseks - 39, lihtsaks - 2.

Arvati, et artikkel puudutab tänase eesti kooli jaoks tähtsat teemat: jah - 67, ei osanud hinnata - 28, ei - 5.

Artiklisse süvenemiseks sooviti seda veel kord lugeda: kindlasti - 47, ei oska öelda - 28, ei soovi - 25.

Kuna artiklis puudutati probleemi, mis on aktuaalne just vanemas kooliastmes (vahest ka keskastmes), siis kõitis see vähem algklassiõpetajate tähelepanu. Küsitluse tulemused kinnitasid uurija seisu kohta - Valdar Parve **väga vajalik** ja huvitav artikkel oli kirja pandud pisut **raskepäraselt** (raskesti loetavalt). Õpetajad aga ei armasta eriti keerulisi (ka sõnastuse poolest) asju lugeda.

Artikkel, mis oli igal õpetajal esialgse lugemissoovi järgi **esikohale** asetatud (sisukorra analüüsi tulemusena), osutus **sisu** poolest:

huvitavaks - 51, keskmiseks - 30, igavaks - 7;

keele poolest: raskeks - 2, keskmiseks - 30, kergeks - 42.

Seega võib üldistada: Hariduse artiklid on keskmiselt pigem huvitavad ja kerged lugeda kui vastupidi. Üldse valiti 14 artiklist esmalugemiseks välja 11.

30% vastanuist soovis loetud artiklit tutvustada ka oma kolleegidele, 30% aga mitte.

Pärast tutvumist ajakirjaga Haridus nr. 5 (1997) andsid õpetajad lõpuks kokkuvõtliku hinnangu selle numbri sisule: hea - 37, keskmine - 47. Ja kuigi osa õpetajaist jättis omapoolse hinnangu andmata, ei tunnistanud keegi ajakirja sisulist taset nõrgaks. See teeb au ajakirja toimetusele (ja autoritelegi).

Etteantud valiku järgi tuli õpetajatel märkida ära ka neid huvitavad kirjutiste valdkonnad (3-4 valdkonda). Arvame, et nende teadmine võib toimetustki pisut abistada. Valdkondade pingerida sai järgmine (täisprotsentides):

1) minu ainega seonduv	72
2) õpilase arendamise küsimused	68
3) õppetunniga seonduv	51
4) psühholoogiaveerud	44
5) teiste õpetajate töö	42
6) kasvatusküsimused	33
7) uue õppekava probleemid	32
8) lapse koolieelne areng	14
9) eesti kooli ajalugu	5

Kuna oli võimalus ka omalt poolt valdkondi juurde lisada, siis:

10) õppima õpetamise küsimused	2
--------------------------------	---

Üsna suure aineoskuse kõrval ilmneb õpetajatel huvi ka õpilaste arendamise vastu. Selle tõi välja juba meie 1996/97. õppeaastal tehtud uurimus.

Vaatamata lühiajalisele sisulisele tööle ajakirja Haridus ühe numbriga, võis täheldada olulist hoiaku muutust õpetajate juures. 28% väitis lõpuks, et hakkavad edaspidi lugema ajakirja süstemaatiliselt (algul 7%). Ehkki 63% jäi kõhklevale positsioonile, ei väitnud ükski õpetaja, et ajakiri teda ei huvita. Selline hoiaku muutus on tähendusrikas ja lootustandev, kuigi mitte veel paljulubav.

28.5. Lõppjäreldusi

Analüüsides eksperimendi ja küsitlusega saadud tulemusi eesti õpetajate hulgas, võib kohe teha mõne otsese **järelduse**.

1. Ajakirjaga Haridus lähemalt tutvumisel hindas 84% õpetajaist selle taset heaks või vähemalt keskmiseks, kusjuures nõrgaks ei hinnanud seda keegi.

2. Õpetajaid ajakirjas enam huvitanud artiklid osutusid 88 protsendil juhtudest huvitavaks või vähemalt keskmiseks ja ainult 7% pidas valitud artiklit igavaks.

3. 81% küsitletuist pidas loetud artiklis käsitletut eesti koolile oluliseks ja ainult 4% mitteoluliseks.

4. Isegi suhteliselt raske keelega Valdar Parve artiklit pidas 86% õpetajaist huvitavaks või keskmiseks ning 67% eesti koolile oluliseks.

Kaudselt juhivad küsitluse tulemused tähelepanu mitmele olulisele probleemile õpetajate ettevalmistamisel ja nende täiendõppes.

1. Õpetajatel pole seoses oma elukutsega kujunenud välja **teoreetilise kirjanduse lugemise harjumust** (vajadust lugeda).

2. Ajakiri Haridus (ka Kooliuuenduslane) peaks igas koolis õpetajale alati kättesaadav olema. Seoses igapäevase tööga tuleks õpetajat ka koolis enam vastava kirjanduse lugemisele suunata.

3. Nõupidamistel ja ainekomisjonides võiks aine sisu kõrval enam arutleda **õpetamise teoreetilis-praktiliste probleemide üle** (ka pedagoogilise psühholoogia vaatevinklist).

4. Täiendõppes on kasulik **vähendada passiivse loengumeetodi osa** ja anda enam ülesandeid iseseisvaks tööks kirjandusega, mille põhjal hiljem diskuteerida ja iseseisvate järeldusteni jõuda.

Lõpuks: ajakiri Haridus on eesti õpetajale vajalik ja igati sobiv. Selle lugemise suurendamine on pigem hariduselu korralduse ja õpetajate koolituse probleem, sest just siin luuakse **motivatsioon** ajakirja süstemaatiliseks lugemiseks.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Peep Leppik. "Eesti õpetaja aastal 1997". - Haridus, nr. 5, 1997.

29. ARVUTI JA KOOL

(1996)

Lennart Meri, Toomas-Hendrik Ilves, Jaak Aaviksoo, Kaarel Tarand - need on mõned kõlavad nimed, kes on Eestile ja eesti koolile arvutitehnika laialdase kasutuselevõttuga nn. tiigrihüpet prognoosinud. Küllap neil on omamoodi õigus, kuigi allkirjutanu suhtub väga ettevaatlikult nn. revolutsioonilistesse ümberkorraldustesse igas eluvaldkonnas.

“Raskekahurid”, kes arvutitehnikat kooli jaoks propageerivad, on pärit väljastpoolt kooli. Vähemalt minu silmis pole nad õpetamisküsimustes professionaalid. Kui väidetakse, et arvutitehnika võimaldab koolides õpetajate arvu vähendada, siis ma ei saa küll aru, millest jutt on...

29.1. Tehnoloogia tulekus kooli pole midagi uut

Paljud eesti õpetajad on juba 1960. ja 1970. aastatel üle elanud üsna hoogsa kooli tehnoloogilise uuenemise (projektsioonitehnika, TV, kino, video jne.). Eriti tormiliselt kulgesid need protsessid Läänes - vahepeal isegi väideti, et tehnoloogia tõrjub õpetaja koolist välja (eks ole tuttav!) või teda hakkab asendama õpetustehnoloogia insener.

Kõik sai alguse 1957. aastast, kui N. Liit šokeeris maailma esimese sputnikuga. USA-s leiti pärast seda, et sealsed õpetamismeetodid on vananenud, seda eriti õpilaste seisukohalt. Algas hoogne audiovisuaalsete tehnovahendite tootmine. Jaapanis oli selleks kõrgpunktiks näiteks 1968. aasta. 1969. aastal hakkasid tolleaegsel Lääne-Saksamaal (BRD) toimuma järjekindlalt kooli-TV saated. 1970. aastal anti Jaapani TV üldkanalitel 53,5 tundi õppe-TV saateid nädalas, millele lisandusid 123 (!) tunni ulatuses nädalas eraldi saated nn. õppe-TV kanalitel. Samas loodi 700 piirkondlikku filmoteeki. Arenenud riikides loodi õpetamistehnoloogiaga tegelevad keskused - instituudid. Näiteks Soomes oli neid 70. aastate keskel neli ja Rootsis viis.

Kuid juba 1971. aastal hoiatas tuntud rootsi hariduselu ja õpetamise prognoosija T. Husen, et õppevahendid on omandanud

liialt meediakeskse iseloomu kõigest sellest tulenevaga. Ja 1979. aastal jõuab sakslane G. Prokisch oma ulatuslikus uurimistöös (olemas ka Tartu Ülikooli raamatukogus) järelduseni, et taas on suurenenud koolides õpetaja roll. Eriti peab ta seda tähtsaks õpilaste ebaühtlaste eelteadmiste korral. Põhjalikumalt võib kõigest eelnevast lugeda allakirjutanu raamatukesest “Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahenditest tundides” (1992).

29.2. Õpetamine pole paljalt info vahendamine, vaid pedagoogilis-psühholoogiline protsess

Hea (professionaali) ja viletsa õpetaja vaheline veelahe on just eeltoodu mõistmises ja rakendamises igapäevases koolitöös. Ka õppimine pole lihtsalt mingite teadmiste omandamine, vaid keerukas psühholoogiline protsess, mille tulemusena hakkab õppija käituma või toimima uut moodi (arukamalt, ökonoomsemalt jne.), lähtudes seejuures oma sünnipärastest omadustest. Just nii vaatleme õppimist peatselt Haridustöötajate Koolituskeskuse vahendusel ilmuvas raamatukeses “Õppimine on huvitav”.

Seega võib igasugune tehnoloogia õpetajat vaid abistada, võib-olla tema tööd lihtsustada, huvitavamaks ja efektiivsemaks muuta. Õpetamine ise allub aga omandamispsühholoogia seaduspärasustele. Kes seda eirab, sel on töös õpilastega pidevalt raskusi, ja ta süüdistab kogu aeg teisi - õpilasi, õpikuid, programme (ja ükskord ka arvutit!).

Asudes didaktikaküsimustes erinevatel seisukohtadel, võime üksteisest lõpmatult mööda rääkida ja üksteist hurjutada.

Omaette probleem on see, et Eestis on õpetajate ettevalmistus just pedagoogilise psühholoogia seisukohalt soovida jätnud. Näiteks mõni aeg tagasi küsisin ühe suurema õpetajate auditooriumi käest, kui palju on neid inimesi, kes on läbi lugenud läinud aastal Tartu Ülikooli poolt (Avatud Eesti Fondi abiga) välja antud 600-leheküljelise raamatu “Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas” (Lindgren & Suter). Saalis kerkis vaid paar kätt. Millele me tahame siis oma töö rajada? Kas iseenese tarkusele, “imevõtetele” või lihtsalt pimesi kobamisele?

29.3. Arvutitehnika tuleb kooli niikuinii,

kuid õpetamise seisukohalt ei maksa seda protsessi üle tähtsustada. Helme Kutsekeskkoolis, selles põlatud ääremaa ametikoolis, on juba praegu kaks arvutiõpetuse kabinetti arvuteid täis ja koolis töötab kolm arvutiõpetuse õpetajat. Oleme ühendatud Eesti ühisesse arvutivõrku. Tean Eestis koole, kus on juba kolm arvutiõpetuse kabinetti. Usun, et see pole ka haridusministeeriumi inimestele teadmata.

Kuid juba 1984. aastal (tosin aastat tagasi!) hoiatas ameeriklane D. P. Ely seoses arvutitehnika tungimisega USA koolidesse, et ei juhtuks sama, mis 1960. aastatel TV "pimedal" toomisel kooli... Aga see on juba pikem jutt.

Arvutitehnikat võib vaadelda koolis kahelt seisukohalt - selle käsitlemise õpetamine ja selle kasutamine õpetamisel. Just viimase osas olen ma tavakooli seisukohalt väga suur (!) pessimist. See pessimism toetub viimaste aastakümnete kogemustele meil ja mujal...

..*

29.4. Turumajandus on karm, aga tundub, et ka õiglane

Hiljuti Tartus toimunud messil Innovaatika '96 oli võimalik kuulda lähemalt Tartu Ülikooli inimesi, kes rääkisid projektist seoses simulatsioonimängudega ja sidemest 20 riigi noortega Interneti kaudu. Simulatsioonimänge tuleb noorte arendamise ja sotsiaalse suhtlemise seisukohalt kõrgelt hinnata, kuid Interneti kasutamise kasutegur jäi ettekannetes küll õhku rippuma. Toodi välja vaid Hollandi noorte imestus - kas teil on ka Internet? Kui ülevaate lõpus nagu muuseas märgiti, et Tartu Ülikoolil polnud selle projekti jaoks piisavalt raha, et seda tuli hankida Avatud Eesti Fondilt, siis tuleks vist kõigil kahe jalaga maa peale tulla...

Kui oleme hankinud arvutid, siis hakkab minema raha tarkvarale ja sidekanalitele. Aga siis tulevad juba uued arvutimudelid jne., jne. Meie inimeste kompleksid on praegu sellised, et tahame omada maailma kõige moodsamaid automodeleid, sama võib täheldada ka arvutitehnika vallas. Küsigem - mille ja kelle arvelt me seda kõike teeme?

29.5. Maailmas pole ainult häid või halbu asju

Me ei peaks ainult käsi plaksutama, kui näeme, kuidas maailma rahakad arvutifirmad meie turu on üle ujutanud. Tartu messil võis näha, et vimmas selja ja atrofeerinud (?) lihastega vibalikud noormehed olid põhilised arvutite näppijad (sellist sõnavara seal levitati). Arvutite massiline kasutuselevõtt toob kaasa terve hulga täiesti uusi pedagoogilis-psühholoogilisi ja meditsiinilisi probleeme. Kuidas oleme (ka kool) valmis neid lahendama?

Lihtsalt moeasjaks tuleb praegu pidada seda, et elektronpostiga saadetakse peaaegu sisutuid kirju. Miks ei võiks ma oma tuttavale helistada - kuulen vastaja häält ja saan kohe ka vastuse. See, et arvutil suhtlemispartnerina puudub kas või häbitunne, et ta isegi "ei unusta" piinlikke situatsioone, paneb kõik kasvatustööd tegevad inimesed täiesti uude olukorda. Millisesse?

30. ALKOHOL, SVITSETAMINE JA KOOL (1996)

Viimaste aastate demokratiseerimis- ja liberaliseerimistuhinas on kolm pealkirjas toodud mõistet saanud praktiliselt üheks. Ei? No kuulge - kas tõesti on tänapäeva koolis enam mõtet suitsetamise vastu võidelda? Ja alkoholgi kuulub peaaegu kohustuslikult vähemalt koolipidude juurde. Kõige hirmsam on, et nii on hakanud probleemile lähenema paljud pedagoogilised töötajad.

Paratamatult on turumajandus toonud kooli (või võimendanud) probleeme, mille lahendamiseks pole õpetajaskond (üksi!) lihtsalt valmis. Ta vajaks asjatundlikku nõu ja abi, vahel lihtsalt selget, kindlat seisukohta ning toetust. Praegu pole ta saanud ei üht ega teist.

Kas eesti koolil on selgeid kasvatuslikke prioriteete? Millised need on? Kes vastutab nende elluviimise eest? Näiteks suuskade kandmine kehalise kasvatuse tundi, mille üle on ajakirjanduses palju juttu olnud, on pigem pedagoogiline kui majanduslik probleem (vähemalt praeguses Eestis). Aga pedagoogilisi probleeme ei lahendata (ega juhendata) pressil abil.

Millistest juhistest ja/või põhimõtetest juhindub tänane kool aga seoses õpilaste (alaealiste) suitsetamise ja alkoholipruukimisega? Ma ei mõtle seejuures haridusministeeriumi mõnd üldkäskkirja, vaid eelkõige selle töö sisu avavaid meetodilisi juhiseid (ka juriidilisi aspekte). Tunnistagem - paljud koolmeistrid ei teagi, kuidas ühel või teisel juhul käituda. Kas õpetajal on õigus õpilaselt suitsupakki või viinapudelit ära võtta? Kellelt ta tohib võtta ja kellelt mitte, kellele äravõetud kraam anda? Igal sammul rõhutatava õigusriigi taustal tehakse ju meil nii palju kõlbelisi sigadusi. Tundmata seadusi, kardame (ka õpetaja) kõlbeliselt käituda. Pedagoogilise käitumisega võib aga hoopis karistatud saada.

Eestis on viidud läbi uurimusi, millest on selgunud olukorra tõsidus suitsetamisel ja alkoholitarbimisel õpilaste hulgas (vt. Haridus, 1996, nr. 1). Küsigem - mis saab edasi?

Meie tundsime huvi, mida arvavad õpilased ise sellest probleemist. Palusin *ca* kolmekümnel Helme Kutsekeskkooli 4. kursuse õpilasel (noormehed ja tütarlapsed enam-vähem pooleks) perekonnaõpetuse tunnis omapoolseid lahendusi välja pakkuda - mida tuleks Eestis ette võtta alkoholi ja suitsetamise tarbimise vähendamiseks (eriti noorte hulgas)? Selle küsimuse esitasin siis, kui olin probleemi tervishoiualaseid, psühholoogilisi jne. aspekte õpilastega enne arutanud. Ei märganud erilisi erinevusi tütarlaste ja noormeeste vastustes.

Suures plaanis võiks aga vastused jagada kolme liiki (sama võib märgata ühiskonnas tervikuna):

- 1) osa keelaksid alkoholi (või tubaka) tootmise ja müügi üldse (vähemus),
- 2) osa arvab, et pole võimalik enam mitte midagi ette võtta (ka väike osa) ja
- 3) enamus, kes pakub välja erinevaid lahendusi, mis väärivad kindlasti tähelepanu (sest pärinevad noortelt endilt). Lahendused võib jagada teatud gruppidesse:

1. Alkoholi (eriti) väga lihtne kättesaadavus, sest müügikohti on palju ja müügieeskirjad ei maksa midagi. Pakuti:

- toidupoodides lõpetada alkoholi müük
- suuremad trahvid alkoholi müügieeskirjade rikkujatele
- oluliselt piirata müügikohti

- tõsta vanuse alammäära suitsude ja alkoholi ostmisel-müügil
- kehtestada alkoholi müügiks kindlad kellaajad ja müüginormid
- politsei peaks kontrollima müügieeskirjade täitmist
- trahvida purjus noorukeid
- tõsta alkoholi ja suitsude tollimakse (ka hinda)

Ettepanekud pole originaalsed, kuid on praktilised. Alkoholi liigne kättesaadavus on liigtarbimise põhiline faktor. On arusaamatu, miks Eesti riik ei taha eeskuju võtta neist, kel on võitluses joomarlusega tohtud ajaloolised kogemused - Põhjamaadest (kuhu me kuuluvat). Igas Rootsi või Soome linnas on vaid üks (!) alkoholi väljamüügi koht (mulle öeldi läinud suvel, et suurlinnas Stockholmis olevat neid vaid kolm). Mõni aeg tagasi oli pisikeses Tõrvas ligi paarkümmend alkoholi müügikohta ja isegi Helmes saab seda osta kolmest (!) kohast.

Küsimus on selles, et nii suure müügivõrgu korral ei suuda keegi kontrollida müügieeskirjade täitmist. Minu õpilased kirjutasid, et nad teavad juhtumeid, kus alkoholi on müüdud (joomiseks) isegi 9-10-aastastele lastele. Raha ju ei haise. Võime julgelt väita - praegu toimub alkoholi müük sisuliselt ilma piiravate eeskirjadeta. Kuna alkoholitarbimine on seotud alati sõltuvuse probleemiga (seejuures küll suurte individuaalsete iseärasustega), siis on noorte eemalehoidmine alkoholist erakordselt tähtis (muude mõjutusvahendite kõrval).

2. Kodudes ja koolides (eriti alg- ja keskastmes) selgitatakse probleemi lastele vähe. Kirjutati:

- kodudes rääkida rohkem suitsetamise ja alkoholi teemadel
- vanemad peaksid näitama selles osas ka ise enam eeskuju
- põhikoolis rääkida palju enam suitsetamise ja alkoholi kahjulikust mõjust
- vanemad ei peaks kodustel pidudel jne. lapsi jooma mõjutama
- anda noortele enesekasvatuse osas rohkem nõu (seoses kõnesolevaga).

Me ei saa iialgi juurutada koolis nn. parempoolset lähenemist alkoholitarbimisse ja suitsetamisse - inimene (laps) peab ise teadma, mis ta teeb ja ise (!) tagajärgede eest vastutama. Kooli ülesanne on kujundada arukat mõtlemist ja tervislikku elulaadi igas õpilases. Vastasel juhul pole kool enam humanistlik asutus (õpetavast-kasvatavast rääkimata).

3. Enam tähelepanu väärrib noorte vaba aja sisustamine ja see, mis toimub eesti meedias. Väideti:

- noortel pole vabal ajal õiget tegevust
- tuleks luua paremaid tingimusi (ka odavamaid) sportimiseks
- ajakirjandus peaks sagedamini suitsetamise ja joomise kahjulikkust avama
- TV-s tuleks sagedamini näidata filme suitsetamise ja alkoholi kuritarvitamise teemadel
- keelata tuleb igasugune alkoholi ja suitsude reklaam ajakirjanduses, tuleb hakata tegema antireklaami jne.

Tunnistagem, et meie noortel on õigus. Võitluses alkoholi ja suitsetamisega pole olemas imevahendeid, kõik põhilised vahendid on maailmal teada ja rakendamist leidnud. Miks me tahame Eestis selles osas teistest "targemad" olla. Isegi järeletegemist väärivas USA-s on avalikes kohtades suitsetamine keelatud. Kes kaitseb Eestis mittersuitsetajat? Olin hiljuti meie uhkes Rahvusraamatukogus tööl. Paari tunni pärast hakkas pea valutama, sest WC-d ja koridorid olid täis suitsuvingu, mis tungis kõikjale. Kuidas edasi?

Inimesed, kes lõikavad alkoholi ja suitsude müügist kopsakaid kasumeid, on kogu ajakirjanduse (kardan, et ka meie teadvuse) oma seisukohtadega "ära mürgitanud" - midagi pole võimalik muuta, midagi ei tohi muuta, sest siis läheb asi veel hullemaks. Küsimus, miks toimivad (muidugi mitte 100%) vastavad seadused ja rangemad eeskirjad näiteks Põhjamaades, aga mitte Eestis? Kas Euroopa tõesti ootab suitsu tõmbavat ja alkoholiuimas lühikese elueaga eestlast? Ja mis see kõik meile endale on maksma läinud ja läheb veel päris pikka aega? Aga Toompealt (või vähemalt Tõnismäelt) ootaks küll selgemaid seisukohti ja isegi abi meie koolidele.

1997. aastal tõstis taastatud Eesti Õpetajate Liidu õpetajate ettevalmistuse toimikond ajakirjanduses teravalt üles õpetajate ettevalmistuse küsimused. Lähemal uurimisel selgus, et õpetajaks ettevalmistus on akadeemilistes kõrgkoolides (TÜ ja TPÜ) väga teoreetiline (resp. koolikauge). Tuleb tunnistada, et nii TPÜ kui TÜ reageerisid kriitikale tõsiselt - neis moodustati 1998. aastal vastavad

komisjonid ja algas arutelu ning koostöö EÕL-iga õpetajate ettevalmistuse üle. Õnneks on nendega liitunud ka haridusministeerium.

31. MIS ON JUHTUNUD DIDAKTIKAGA? (1998)

Söandame väita, et didaktika (õpetamistooria kõige üldisemalt) pole sõnajärgses, okupatsiooniaegses Eestis kunagi end väga kindlalt tundnud. Küll olen meeldivald kogenud, et **didaktiliselt** mõtlesid (ja tegutsesid) omaaegse Võru Õpetajate Seminari lõpetajad, kellest mul mõnda on õnn pisut tunda (näiteks **Alleks Vallner** Valgast ja **Hilja Sööt** Hummulist). **Johannes Käisi** titaanlik tegevus reformpedagoogiliste seisukohtade rakenduslikul tutvustamisel eesti õpetajatele lõpetati ju 1946. aastal Käisi "Valitud tööde" bolševistliku kriitikaga.

1960. aastatel, didaktika uuel tõusulainel, tuleks nimetada eelkõige **Inge Unti**, kes oma süsteemse käsitlusega kujunes juhtivaks eesti didaktikuks ja kelle tegevus õppeöö individualiseerimise uurimisel (ja juurutamisel) ei vanane iialgi. Nüüd on tema põlvkond eemaldunud (*resp.* eemale tõugatud) ja keegi tõsiselt koormat ei vea... Eriti kahetsusväärne on see praegu, kui on alanud üleminek põhikooli ja gümnaasiumi uuele õppekavale. Viimastel aastatel on küll tegeldud õpetuse sisu ja õpikute (kus sisu on ületähtsustatud) probleemidega, aga **kuidas uut moodi õpetada** - see on jäänud õhku rippuma. Kõigis koolides, kus olen viimastel kuudel õpetajatele esinenud, on minu küsimusele - mis uue õppekavaga seoses õpetamisel on muutunud? - vastanud õpetajad naeratades (ja täiesti siiralt) - mitte midagi!!? Didaktika vaatekohalt nii keerulises olukorras pole eesti kool võib-olla oma 300-aastase ajaloo jooksul olnud.

On täiesti loomulik, et eesti koolide õpilased ei suuda enam aineolümpiaadidel võistelda siinsete vene koolide õpilastega. Kui arvestada, et eesti koolide õpilasi on *ca* kaks korda rohkem vene koolide õpilastest, siis on võrdlus veelgi murettekitavam. Eestis on didaktika rakenduslik külg sügavas kriisis. Tahtmatult tuleb küsida -

mis asendab eesti koolis didaktikat?

Kui väga lühidalt vastata, siis paljude õpetajate juures on töö aluseks eklektika ja pseudodidaktika. Õpetamises valitseb tohutu virr-varr - iseenese tarkusest spekulatiivsete ainemetoodikate ja alternatiivõpetuseni välja. Näiline demokraatia on viinud paljudel juhtudel sisulise anarhiani, s.t. ebaprofessionaalsuseni töös.

Allakirjutanu tegi juba 1995. aasta Haridusfoorumi varakevadisel kokkutulekul ettepaneku kuulutada välja kas või soovitusena võtta kõigil eesti koolidel õpetamisel aluseks **reformpedagoogika kesktee**, mis on viimase saja aasta jooksul säilitanud elujõu ja saanud alla soliidse psühholoogilise põhjenduse. Sealt oleks võinud alata protsess, kus õpetus eesti koolis oleks võinud taas minna didaktikateadusest lähtuvatele rööbastele. Kahjuks on järgnevatel aastatel segadus vaid suurenenud ja didaktika tähtsus vähenenud.

Aastat viis tagasi hoiatas allakirjutanu ka vaimustuse eest nn. alternatiivkoolide vastu, sest meil olid juba siis selles osas kasutada muu maailma kogemused. Et nüüd peavad Steineri koolide õpetajad meil ajakirjanduse kaudu üsna räigeid etteheiteid kuulma, pole küll nende õpetajate süü...

Praeguse olukorran on viinud viimaste aastate eesti haridusjuhtide lapsemeelsus (või hoopis asjatundmatus?), sest viimase 350 aasta jooksul on maailmas didaktika vallas proovitud läbi kõikvõimalikud õpetamisvariandid (ja nende efektiivsust uuritud). Arukal haridusjuhil peaksid need teada olema ja nendega tuleks vähemalt arvestada...

Õpetajate süüdistamisest on vähe kasu,

ehkki viimasel ajal on sellega tegelnud mitmed kõrged haridusametnikud ja ajakirjanikud. Eesti õpetajate tagasihoidlik ettevalmistus didaktika ja pedagoogilise psühholoogia rakenduslikuks kasutamiseks koolis on juba ammu üldtuntud fakt (ka allakirjutanu uurimused on seda näidanud). Mõttetu on selles aga süüdistada õpetajat, eelkõige tuleb kiiresti üle vaadata õpetajate koolituse (ja täiendkoolituse) süsteem Eestis ning otsida teid õpetajate paremaks ettevalmistuseks. Ärme ka unustame, et enamus vene koolide õpetajaid on siiani veel saanud koolituse väljaspool Eestit...

Õpetajate riikliku tellimuse esitajaks on Eesti Vabariigi Haridusministeerium, kelle alluvuses on **samal ajal** ka õpetajaid koolitavad

õppeasutused. Kelle käes on siis hoovad õpetajate ettevalmistuse parandamiseks? Õpetajate üldise hurjutamise asemel tuleks hakata otsima teid nende ettevalmistuse parandamiseks! Tuleb analüüsida olukorda, pidada nõu erapooletute ekspertidega (sealhulgas õpetajate endiga) ja pöörduda ka varasemate kogemuste juurde, sest Eestis on ju häid õpetajaid koolitatud (ning mõnes kohas tehakse seda praegugi).

Täielik ummiktee on see, kui näiteks riiklike eksamite siseseviimisega loodetakse parandada õpetamise taset eesti koolides. Peale tigiduse ja vastastikuse vihkamise me nii midagi ei saavuta, sest õpetamise tase saab tõusta vaid professionaalsete õpetajate selge ülekaalu tingimustes. Aga need ei kuku taevast...

Didaktika kui cesti kooli Tuhkatriinu

on kujunenud välja loomulikult pikema aja jooksul. Kesk- ja vanema astme õpetajat on Eestis ikka koolitatud **ainekeskselt** - inimesena, kes tunneb eelkõige oma ainet. Sellele murettekitavale suunale juhtis Käis tähelepanu juba 1930. aastatel. Tänapäevaks on ajalugu ka 1960. aastate reformid - olen saanud kõrgkoolide õppejõududelt vihjeid, et ainega seotud kateedrid, õppetoolid ja õppejõud domineerivad õpetamisteoreetiliste (praktilistest rääkimata) ainete üle. Kuna puudub õpetajakutse üldtunnustatud karakteristik, siis on igat laadi subjektiivsete faktorite osa suur.

Allakirjutanu, kes viimased 15 aastat on praktilise õpetajatöö kõrval üsna intensiivselt tegelnud didaktikaprobleemidega meil ja mujal (teinud ka uurimusi), on pidevalt kokku puutunud sellealase mõistmatuse ning võõristusega. Lihtsustatud lähenemine on selline - kui inimene mingit valdkonda hästi tunneb, siis tuleb ta ka selle õpetamisega toime (või - küll elu teda õpetab).

Eesti kooli uuenemine algab õpetajast

ja uus õppekava, uued õpikud, õppevahendid, personaalarvutid ning ilusad koolimajad võivad õpetajat vaid abistada, ei muud. Praeguse hariduspoliitika järgi on õpetaja kahjuks selle pingerea lõpus. Ja midagi rõõmustavat ei ole oodata ka lähitulevikus. Tutvudes ettekandega "Õppiv Eesti", võime kohata taas abstraktset, hariduskorralduskeskset haridussüsteemi (mis süsteemina on väga ilus!). Just see süsteem peaks *a priori* kindlustama õppiva ühiskonna õitsengu Eestis. Kui selle tähtsa dokumendi koolikorralduse osas on 26 ja hariduskorralduse osas 24 punkti, siis õpetajale, kes peaks selle

röögatu süsteemi viljad (kastanid!) tulest välja tooma, on pühendatud otse vaid kolm (!) üsna üldist punkti.

Jääb mulje, et paljudele (ka haridusega seotud inimestele) on õpetaja nagu mingi lihtne iseenesestmõistetavalt töötav *perpetuum mobile*, kes pealegi ülemäära tülitab Eesti riiki oma arutute palganõudmistega. Nad ei suuda mõista, et 20. sajandi lõpu professionaalne õpetaja teeb väga keerulist intellektuaalset ja samas rakenduslikku tööd inimestega, mille aluseks on (peaks olema) pedagoogiline psühholoogia koos didaktikaga. Loomulikult ei saa see professionaalne õpetaja müüa oma oskusi nii odavalt nagu praegu (seda võib teha vaid juhuslik tunniandja). Aga näiteks akadeemiline nõukogugi pakub õpetajate palga lahendamist kõige viimases järjekorras - kümnenenda sammuna. Ilmselt on õige ütlemine - ülevalt ja kõrgelt paistab kõik lihtne ja ilus...

32. ÕPETAJA ROLL HARIDUSE KVALITEEDI TAGAMISEL (1998)

Eestis on õpetajatööle lähenetud ülemäära **emotsionaalselt**, mistõttu on enam rõhutatud ainealaseid, üldinimlikke (sealhulgas suhtlemis-alaseid), üldkultuurilisi ja aatelisi aspekte selles töös. Hoopis vähem on tähelepanu leidnud õpetajatöö **pedagoogilis-psühholoogiline** külg, mis aga töö efektiivsuse seisukohalt on tihti (eriti väiksema uurimusliku aktiivsusega õpilaste juures) määrava tähtsusega. Seda puudujääki "kompenseeritakse" argielus enamasti õpilaste süüdistamisega laiskuses, rumaluses ja kasvatamatuses.

Õpetajatöö aluseks on enamasti teatud **traditsiooni järgimine**. Nii on Eestis viimasel sajandil üsna tugevasti juurdunud nn. **herbartlik didaktika** - saksa pedagoogikateadlase J. F. Herbarti (1776-1841) loodud didaktiline süsteem, mis on sobiv vaid osa õpilaste õpetamiseks. J. Käisi titaanlik töö pole küllalt mõtestamist leidnud.

Seoses meie ühiskonna demokratiseerumise ja välissuhtlemise suurenemisega on viimasel aastakümnel segadus õpetamisküsimustes veelgi suurenenud. Vahel on mindud lihtsalt **välise jäljendamine**

teed (ilma teoreetilise vundamendita) ja nii on eesti kooli jõudnud eklektilised või lausa pseudoteaduslikud võtted õpetamisel. Sellega kaasnev õpetamise taseme ja hariduse kvaliteedi langus ning õpilaste väljalangevuse suurenemine on enesestmõistetavad...

Õpetaja tegevus tunnis peaks lähtuma sellest, kuidas õpilane tegelikult ja kõige soodsamalt õpib - omandab teadmisi-oskusi. **Õppimist** on aga psühholoogid viimastel aastakümnetel maailmas ulatuslikult uurinud ning toonud välja lähtekohad, kuid nagu väidab kuulus ameerika psühholoog R. C. Atkinson - **psühholoogiateadus** väljub harva laboritest ega arenda intensiivseid uurimisprogramme, mille realiseerimine on võimeline viima tõeliselt efektiivsete õpetamisteooriate väljatöötamisele.

Pedagoogika on siiski tasapisi lähenenud sellele, kuidas inimene (laps) tõeliselt (psühholoogia seisukohalt) õpib. Õppimisel (ka õpetamisel) on vaja rõhutada kolme ülitähtsat astet (vt. joonis 1). Mõtestades lahti neid astmeid näeme, et töös **uue materjaliga** pole siin põhimõtteliselt midagi uut, kuid õpetaja peab neist oma töös lähtuma (eriti intellektuaalse tegevusega seotud ainete juures).

1. Esmataju astmel annab õpilane uuele materjalile enamasti emotsionaalse hinnangu (näiteks - seda pole mul elus vaja, see pole tähtis, see on segane jama jne.). Pärast taolist negatiivset hinnangut on antud õpilast peaaegu võimatu panna uut materjali omandama. Esmatajumise astmel on vaja kindlasti avada selle teema (kursuse algul - aine) tähtsus või muuta ta huvitavaks, et õpilast **emotsionaalselt** kaasa tõmmata.

2. Tajujärgsed protsessid lühimälu perioodil määravad uuest materjalist arusaamise ja on tähtsad omandamise vaatevinklist. Tähtis on, et uut materjali võetaks vastu erinevate meeleorganite poolt ja pakutaks õpetaja poolt erinevatele mälu protsessidele. Luues mälus niimoodi arvukaid seoseid (assotsiatsioone), salvestavad materjali erinevate sünnipäraste omadustega õpilased (ja arenevad samas ka ise). Õpetaja eriline roll on nende protsesside suunamises-juhtimises, mis peab eelkõige kindlustama kõigi õpilaste uuest materjalist arusaamise.

TÖÖ ÕPETAJA JUHENDAMISEL KLASSIS, LABORIS JNE.

UUE MATERJALI ESMANE ESITUS TUNNIS –
ÕPETAJA VERBAALNE ESITUS, FILMI (VIDEO)
VAATAMINE, ÕPILASTE TÖÖ ÕPIKUGA jne.

HINNANGUD ÕPILASTELE

UUE MATERJALI VÕIMALIK NÄITLIKUSTAMINE VÕI
ÕPETAJA SELGITUSED FILMILE, LOETULE

DEMONSTRATSIOONID, KATSED jne.

SIDE VAREMÕPITUGA, ARUTELU, DISKUSSIOON
jne. (KA RÜHMADES)

HARJUTUSED JA ÜLESANDED

LÜHIKONSPEKTI KOOSTAMINE (VÕIB TOIMUDA KA
ÕPILASTE ABIL)

PROBLEEMIDE PÜSTITAMINE JA LAHENDAMINE

ÕPILASTE HINDAMINE

① ÕPILASTEPOOLNE ESMANE
TAJUMINE

② TAJUJÄRGSED PROTSESSID LÜHIMÄLU
PERIOODIL (OTSUSTAVA TÄHTSUSEGA)

ÕPILASE ISESEISEV TÖÖ KODUS

TUNNIS ÕPITU MEELDETULETAMINE JA
KORDAMINE

PÄHEÕPPIMINE

HARJUTUSED JA ÜLESANDED

LOOMINGULISED ÜLESANDED,
OMALOOMING

SIDE PRAKTIKAGA

ÕPETAJAPOLNE KODUTÖÖDE
KONTROLL

③ ÕPITU KINNISTAMINE ÕPILASE
PÜSIMÄLUS

ÕPPEPROTSESSI MUDEL (TÖÖ UUE MATERJALIGA MITMEL TASANDIL).

3. Õpitu kinnistamine püsimalus toimub enamasti kodus õpilase iseseisva tööna. Siin muutuvad tähtsaks õpilase tahtelised omadused, tööharjumused ja sünnipärase enesearendusinstinkti tugevus.

Andes õpilasele kõigil astmetel **hinnanguid**, võime paindlikult mõjutada tema **motivatsioonilist külge**, sest väga raske on õpetada inimest, kel puudub igasugune motivatsioon. Vajadusel tuleb see luua.

Seega on õpetaja tegevus tunnis teatavates raamides, kuid lähtub aineist (teemast), õpilaste vanusest, õppetarvetest, õpetaja enda sünnipärastest omadustest. **Õpetaja loominguline vabadus saab lähtuda vaid pedagoogikast-psühholoogiast.**

Autor on ise viimased 15 aastat sellisest lihtsast mudelist (millel on muide sajandivanused juured) oma tundides lähtunud. Väliselt on need tunnid lihtsad, mis psühholoogiliselt õigesti ülesehitatuna tagavad kõigi õpilaste osavõtu õppetööst. Ja nii on igapäevane tööleminek (tundidesse minek) autorile lausa rõõm...

33. KOOLMEISTRID HINDAVAD OMA ETTEVALMISTUST TÖÖKS (1999)

33.1. Sissejuhatuseks

Eesti Õpetajate Liit (EÕL) on kolmel viimasel aastal üsna intensiivselt tegelnud õpetajate ettevalmistuse ja täiendõppe küsimustega. On viidud läbi otseseid või kaudseid uurimusi (1 ja 2), mis aitavad selgitada õpetaja valmisolekut oma tööks. Käesolev töö püüab välja tuua konkreetsemaid kitsaskohti õpetajate ettevalmistamisel.

Senise töö tulemusena on EÕL-il kujunenud arvestatav koostöö akadeemiliste kõrgkoolidega, kus õpetajaid eelkõige koolitatakse (TÜ ja TPÜ). Neis on moodustatud 1998. aastal nõukogud õpetajate ettevalmistuse uuendamiseks, neis osalevad ka EÕL-i esindajad. On alanud vaevarikas muutuste protsess. Järgnev uurimus püüab alanud muutustele omalt poolt kaasa aidata. EÕL on seisukohal, et momendil pole otstarbekas kogu õpetajate koolitust ümber korral-

dada, vaid, toetudes positiivsetele saavutustele, mida 20. sajandil on Eestis piisavalt, koondada tähelepanu põhilistele kitsaskohtadele ja puudujääkidele.

33.2. Uurimuse metoodikast

Meie poolt kasutatav võrdlev metoodika lähtub viimastel aastakümnetel kujunenud olukorrast, mida vastava **küsitluslehe** abil hinnatakse. Õpetajatel ja koolijuhtidel tuli õpetajate ettevalmistuse erinevaid külgi (kokku 11) hinnata eraldi teoreetilise ettevalmistuse ning rakenduslikust vaatevinklist:

1. variant - ettevalmistus peaks olema tunduvalt parem.
2. variant - ettevalmistus peaks olema parem.
3. variant - ettevalmistus rahuldab.
4. variant - ettevalmistust võiks olla senisest vähem.
5. variant - ettevalmistust võiks olla tunduvalt vähem.

Tuleb tunnistada, et taolised hinnangud on empiirilised, üsna subjektiivsed, ainek ja muudest teguritest sõltuvad. Kuid nii on üldised probleemid siiski võimalik kindlaks teha, seejuures erinevate õpetajate endi hinnangu alusel. Eraldi on võimalus vaadelda reaõpetajate ja koolijuhtide hinnanguid.

Sama metoodika järgi prooviti uurida ka erinevate aineliitude (juhatuste) seisukohti just antud aine õpetajate ettevalmistuse osas. Kõik hinnangud on toodud välja **täisprotsentides** (vt. lisa 1).

33.3. Uuritud kontingendist

Uurimus viidi läbi Lõuna-Eestist pärit õpetajate ($N = 24$) ja koolijuhtide ($N = 27$) hulgas. Seejuures olid õpetajad pärit kahest põhikoolist. Peale selle saadeti küsitluslehed 14 aineliidule, mis kuuluvad EÕL-i.

On selge, et iga päev koolis töötavalt õpetajatelt võib saada väärtuslikku infot nende kooliks ettevalmistuse kohta, kuna puudujäägid kajastuvad nende tööga seotud raskustes.

33.4. Küsitlustulemuste analüüs

33.4.1. Üldsuundumusi

Vaadates hinnangute koondtabelit (lisa 1), võib märgata kohe mõningaid **üldsuundi**.

- Neid valdkondi, millega ollakse senises ettevalmistuses rahul (3. variant), on suhteliselt vähe. Kui võtta rahulolu määraks 50% (pooled küsitletuist), siis võib ettevalmistuse **teoreetilise küljega** olla rahul järgmistes valdkondades: ainetundmine, didaktika, klassijuhataja- ja muu tunniväline töö, suhtlemine kolleegide ja õpilastega, esteetika (kokku viis valdkonda üheteistkümnest). Ettevalmistusega **teooria rakenduslikuks kasutamiseks** ollakse rahul vaid esteetika (seoses oma välimuse ja tööruumidega).
- Võrreldes omavahel hinnanguid, mida tuleks teada-osata paremini (vastuste variandid 1 ja 2) ja mida võiks teada-osata vähem senisest (vastuste variandid 4 ja 5), ilmneb, et pole ühtki (!) õpetajatöö valdkonda, kus ettevalmistust on ülemäära palju.

Teadmiste poolest ollakse rahulolematud just järgmistes valdkondades:

- (lapse) arengupsühholoogia - 74% soovib paremat teoreetilist ettevalmistust;
- pedagoogiline psühholoogia - 72%;
- töö oma õpilaste vanematega (kodudega) - 70%;
- õpetaja töö(kutse)etika - 67%;
- pedagoogikas ja kasvatusteadustes üldse - 54% soovib paremat ettevalmistust.

Oskuste (teooria rakendusliku külje) poolest soovitakse senisest paremat ettevalmistust järgmistes valdkondades:

- tööks õpilaste vanematega (!) - 94% vastanuist;
- pedagoogikast ja kasvatusteadustest üldse - 87%;
- (lapse) arengupsühholoogiast - 87%;
- pedagoogilisest psühholoogiast - 74%;
- didaktikast (õpetamisteooria rakendamisest) - 65%;
- õpetaja tööetika - 65% ja
- klassijuhataja- ning muust tunnivälisest tööst - 65% küsitletuist sooviks paremat rakenduslikku ettevalmistust.

Just neis soovides kajastub meie akadeemilistes kõrgkoolides valitsev teoreetiline suund õpetajate ettevalmistuses. Kuna pedagoogilise praktika korraldus on muutunud täiesti formaalseks, siis tunneb õpetaja end koolis abituna - tal on palju raskusi, millest püüab üle saada katse-eksituse meetodil.

33.4.2. Erinevusi õpetajate ja koolijuhtide hinnanguis

Võrreldes õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid õpetajatööks ettevalmistusele, märkame ka mõningaid erinevusi.

- Õpetajatest vähem rahuldab koolijuhte ka õpetajate teoreetiline ettevalmistus pedagoogika valdkonnas üldse (rahul 26% ja 67% soovib paremat ettevalmistust). Nähtavasti oskavad nad paremini välja tuua raskuste põhjusi praktikas, kus nende soovid langevad reaõpetajatega kokku. Sama võib täheldada klassijuhatajatööks valmisoleku hindamisel.
- Koolijuhid on õpetajatest tunduvalt vähem rahul ka ainetundmise rakendusliku küljega.
- Ja ehk on huvitav ka oluline erinevus hinnanguis, mis on seotud õpetajate esteetiliste oskustega (seoses riietuse ja tööruumidega). Koolijuhid pole siin olukorraga nii rahul nagu õpetajad ise. Erinevad seisukohad väärisksid isegi diskuteerimist ja vastastikust selgitamist.

33.4.3. Lisamärkustest küsitluslehel

Küsitluslehele oli võimalik kirja panna ka täiendavaid ettepanekuid ja omapoolseid soovide. Seda võimalust oli kasutanud 27 vastajat 51-st. Nende analüüsist selgub, et esikohal on soov - **õpetajatööks ettevalmistus olgu praktilisema kallakuga** (vähem teooriat, rohkem praktikat!). Järgnevad - õpetajat on ühiskonnas vähe hinnatud, õpetajatel on suhtlemisprobleeme, tänapäeval õpetajal on raskusi tulevikuinimese kujundamisel jne.

33.4.4. Soove täiendõppele

Küsitluslehele oli jäetud ruum teha vabas vormis ettepanekuid õpetajate täiendõppe kohta. Pakutud oli järgmisi põhimõtteid:

- täiendõppe peaks olema süstemaatiline (3-5-aastase vahetaga),
- täiendõppes peaksid suurema kaalu saama praktikud, sest Eestis on palju õpetajaid, kelle tööst on palju õppida,

- liitklassiga töö peaks olema palju tähtsamal kohal,
- peaks olema võimalus saada koolitust ka uute ainete osas, sest ühe aine õpetajal ei ole maal võimalust koormust saada,
- suurem kaal olgu pedagoogilisel psühholoogial ja üldkultuurilistel loengutel,
- uue õpiku kursust tehtagu ainult siis, kui õpik on ilmunud ja
- kahjuks esineb ka ettevalmistamata, juhuslikke ning põhikoolituses kuulnud loenguid.

33.4.5. Aineliitude hinnanguid

Kahjuks vastas 14 aineliidust meie poolt saadetud küsimustikule vaid kuus. Me lootsime selle info kaudu saada paremat pilti olukorrast erinevate ainete õpetajate ettevalmistuses. Kokkuvõttes olid aineliidud reaõpetajatest isegi kriitilisemad. Toome järgnevalt ära lühiülevaate vastanud ainelitute seisukohtadest.

Eesti Keemiaõpetajate Liidu juhatuse arvates võib rahul olla vaid seitsme iseloomustava näitajaga 22-st, mis tähendab, et 15 omaduse osas peaks õpetajate ettevalmistus tulevikus paranema. Täiendavalt rõhutati omalt poolt:

- õpetaja peaks orienteeruma uusimates kasvatusteaduslikes mõistetes ja oskama uusi põhimõtteid rakendada,
- oskama õpilasi oma aines kaasa mõtleva panna ja
- laiem peaks olema ka õpetaja maailmapilt (eriti loodusteaduslikust vaatevinklist lähtuvalt).

Täiendõppes oleks edaspidi vaja:

- nüüdisaja õpetamisteooriaid ja -tehnoloogiaid tuleks tutvustada tõeliste professionaalide-praktikute poolt,
- efektiivseid kaasaegseid kontrollmeetodeid peaks enam tutvustama. Nagu ka
- eneseanalüüsi meetodeid ja
- loova mõtlemise probleeme. Kuid tunduvalt tuleks vähendada
- igavat tööd uute õpikute tekstimaterjalidega.

Eesti Käsitööõpetajate Selts jäi õpetajate ettevalmistamisel rahule 8 omadusega meie küsitluses olnud 22 omadusest. Täiendavalt rõhutati (ka täiendõppe osas):

- parandada tuleks disainialast ettevalmistust ja värvusõpetuses orienteerumist,

- hindamisprobleemide paremat tutvustamist,
- uue õppekava lahtimõtestamise oskust ja kooli õppekava koostamise oskust (lähtuvalt kooli võimalustest) ning
- kodunduse osa paremat metoodilise mõtestamise oskust.

Tallinna Töö- ja Tehnikaõpetajate Selts jäi 22-st hinnatud õpetaja ettevalmistuse omadusest rahule vaid viiega, kusjuures kõige enam aine teoreetilise tundmisega.

Täiendavalt peeti vajalikuks:

- osata mõtestada kasvatusprotsessi aine õpetamise kaudu,
- teadvustada materiaalse olukorra halvenemist viimasel ajal.

Täiendõppe osas soovitakse, et

- õpetajatel oleks võimalik koolitust ka valida,
- lektorid peaksid oskama teooriat (eriti pedagoogilist psühholoogiat) rakenduslikult mõtestada,
- täiendkoolitus ise peaks olema õpetaja (ja koolijuhi) jaoks motiveeriva iseloomuga ja kindlasti peaks kõigi õpetajate jaoks olema täiendkoolituses mingi kohustuslik ühisosa.

Eesti Usuõpetajate Liit on seni rahul vaid kahe omadusega meie poolt väljapakutust. Täiendavalt tuleks pöörata aga usuõpetajate ettevalmistuses tähelepanu:

- liitklasside metoodika õppimisele (*resp.* õpetamisele),
- didaktilise õppematerjali koostamise oskusele ja
- avalikule esinemisele (teoorias ja praktikas).

Täiendõppes peeti vajalikuks:

- heatasemeliste usuõpetustundide nägemist ja analüüsi võimalust,
- õpetaja isiksuse arendamise teede otsimist ja
- ühisseminare inimeseõpetuse ja perekonnaõpetuse õpetajatega.

Usuõpetajate probleeme on põhjalikumalt uuritud 1997. aastal, kus selgus, et õpetajate kutsekindlus on üsna madal. See vihjab ka teatud probleemidele praktiliseks tööks valmisolekul.

Samas antakse soodne hinnang EELK Usuteaduse Instituudi pedagoogilise osakonna tööle usuõpetajate ettevalmistamisel.

Vene Koolide Õpetajate Ühendus on samuti erakordselt kriitiline õpetajate ettevalmistuse suhtes - rahule jäädakse vaid ühe pakutud näitaja osas. Soovitakse, et:

- noored õpetajad saaksid rakenduslikke (kooliks vajalikke) teadmisi-oskusi tänapäeva lapsepsühholoogiast,

- õppimise käigus saaks tutvuda ka vene kaasaegse ja klassikalise kasvatusteadusega (ning ainemetoodikaga).

Täiendõppe osas soovitakse:

- tutvuda *Estica*'ga nii eesti kui vene keeles,
- õpetamise metoodikast pole vaja nii eesti kui vene näiteid ja vastavat metoodilist kirjandust läbi töötada, aga
- rahvusteaduste plokki aineid soovitakse õppida Venemaalt jne. tulnud lektorite juhendamisel ning võimaluse korral teha õppekäike kohapeale.

33.5. Kokkuvõtvalt

Meie poolt läbi viidud uurimus tõi väga selgelt välja õpetajate ettevalmistuse lüngad meie akadeemilistes kõrgkoolides. Õpetajad tunnetavad neist lähtuvalt oma igapäevatöös mitmeid tõsisemaid raskusi, mis ühe põhjusena toob kaasa ka koolist lahkumise. Ühe aine õpetaja ei saa (eriti maal) tööks vajalikku koormust. Otseselt või kaudselt leidsid kinnitust ka varasemate uurimuste tulemused.

Tuginedes saadud tulemustele ja viimaste aastate diskussioonidele rõhutab EÕL õpetajate ettevalmistuses ja täiendõppes järgmisi **põhiseisukohti**, mis said täieliku heakskiidu Eesti Õpetajate Kongressi vastava töörihma arutelul 26. märtsil 1999. aastal Tallinnas.

- Õpetajate koolituses ja täiendkoolituses tuleks põhiliselt lähtuda 20. sajandil Eestis välja kujunenud positiivsetest kogemustest.
- Akadeemilistes kõrgkoolides tuleks kiiresti taastada asjatundlikele juhendajatele (ka mentoritele) või harjutuskoolidele toetuv pedagoogilise praktika süsteem.
- Kasvatuslikud õppeained (eriti didaktika, arengupühholoogia, pedagoogiline psühholoogia jne.) peavad saama kõrgkoolides rakendusliku sisu, millele õpetajad hakkavad oma töös toetuma. See tähendab *curriculum*'i-üldpõhimõtte sisseviimist õpetajakoolitusse.
- Õpetajate ettevalmistusse ja täiendkoolitusse on hädavajalik kaasata praktikuid, õpetajaid-uurijaid ja teisi häid koolielu tundjaid. Üha rohkem on vaja omada kogemusi tööks liitklassidega (ka keskastmes).
- Õpetajate ettevalmistamisel ja täiendõppel tuleb rohkem kasutada uusi, mõtlemist ja loovust arendavaid õppemeetodeid (ka infotehnoloogia), mida õpetajad saaksid siis oma õpilaste õpetamisel kasutada.

- Õpetaja kutse-eetikaga seotud küsimused vajavad eelnevat diskuteerimist ja mõtestamist ning kõrgkoolides eraldi tähelepanu. Õpetajakoolituse *curriculum* nõuab üht väga lihtsat asja - kõik õpitavad ained peavad toetama professionaalseks õpetajaks kujunemist.

Kirjandus

1. Leppik, Peep. Eesti õpetaja aastal 1997: Uurimistöö koolis on huvitav (artiklite kogumik). - Tallinn, EKK, 1998, lk. 144-154.
2. Leppik, Peep. Õpetajad Haridust hindamas. - Haridus, 1998, nr. 5, lk. 32-35.

Lisa 1

KOKKUVÕTLIK TABEL õpetajate (N = 51) ettevalmistuse taseme kohta (1998. a. küsitlus) protsentides

VALDKOND	Teoreetiline külg					Rakenduslik külg				
	Variandid					Variandid				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Aine (ainete) tundmises	2	39	50	11	0	20	30	39	11	0
2. Pedagoogikas ja kasvatusteadustes üldse	15	39	37	9	0	33	54	11	2	0
3. (Lapse) arengupsühholoogias	28	46	15	7	4	48	39	9	7	0
4. Pedagoogilises psühholoogias	22	50	24	4	0	35	39	20	7	0
5. Didaktikas (õpetamisteoorias)	17	30	48	0	4	17	48	30	2	2
6. Aine (õpetamise) metoodikas	9	41	39	4	4	11	41	41	2	4
7. Õpetaja tööetikas	24	43	28	4	0	24	41	28	7	0
8. Klassijuhataja- ja muus tunnivälises töös	17	33	46	2	2	11	54	28	4	2
9. Töös oma õpilaste vanematega (kodudega)	22	48	26	4	0	24	70	7	0	0
10. Suhtlemises kolleegide ja õpilastega	7	37	50	4	0	20	37	37	7	0
11. Esteetikas (seoses oma välimuse ja tööruumidega)	7	37	50	6	0	2	35	57	4	2
Kõik kokku (keskmiselt)	15	40	38	5	1	22	44	28	5	1

VARIANDID:

1. - ettevalmistus peaks olema tunduvalt parem
2. - ettevalmistus peaks olema parem
3. - senine ettevalmistus rahuldab
4. - ettevalmistust võiks olla senisest vähem
5. - ettevalmistust võiks olla tunduvalt vähem

34. ÕPETAJAJAID MINU ELUS II (1999)

Inge Unt
Reeta ja Isto Suominen
Renate ja Klaus Jablinski
Günther Lüdke
Jette Harrebye ja teised taanlased
Raivo Pütsep
Gretel Schneider
Bernd Kind
Toomas Tenno

Inge Unt

on parim juhendaja, ütles kunagi kadunud Alleks Vallner, kui meil paarkümmend aastat tagasi teaduslike tööde juhendamisest juttu tuli. Saatus oli mind siis juba uurimiskursuslasena Inge Undi ülddidaktika tööruhmas viinud. Ma ei olnud veel ÜPUI-sse vastu võetud, kui Inge tegi mulle ettepaneku Helmes alustatud õpetav eksperiment väitekirjaks arendada. See oli mulle ootamatu, sest olin seni Helmes rassinud koolielu rakenduslike külgedega ja seepärast ütlesin algul ära.

Kui see nii oleks jäänud, poleks minust tõenäoliselt professionaalset õpetajat saanud ja käesolevat raamatut poleks nähtavasti sündinud. Pärast pooleteiseaastast järelemõtlemisaega läksin Inge

juurde ja teatasin, et soovin edasi õppida ja alustatud uurimuse väitekirjani viia.

Inge on erakordselt elav, mõneti isegi kärsitu inimene. Tema loenguid ei ole kerge jälgida, sest kiiresti liikuv mõte jõuab tihti lausutust ette (ehkki tema kõneci on kiire). Ta on väga seltsiv, taktitundeline, aga samas sirgjooneline inimene.

Mis puutub aga **didaktikasse** (ja pedagoogikasse üldse), siis on Eestis praegu vaevalt inimest, kes Inge Undiga tema teadmiste haarde laiuselt ja sügavuseltki suudaks võrdne olla. Seejuures pole Inge Unt teooriat tundev kabinetiteadlane. Töötades ÜPUI-s (Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut) teadusliku juhendajana selle loomisest peale, on tal tihe side kõige sellega, mis toimub eesti koolis. Tema doktoritöögi oli otseses seoses koolitööga, seal kasutamist-rakendamist leidnud.

Inge Undi haarde laius didaktikas aitas mind erakordselt töös oma väitekirjaga. Tänu Ingele ei tähtsustanud ma üle seda valdkonda, milles toimus ligi kümne aasta jooksul õpetav eksperiment.

Kui ta 7-8 aastat tagasi täiesti teenimatult kõrvale jäeti, siis hakkas ta tegelema andekate õpetamise probleemidega. See on väga aktuaalne ja vajaks tänases Eestis palju enam tähelepanu ning toetust. Ingel on selles osas olemas ka rahvusvahelised sidemed vastavate uurijate hulgas.

Inimesena on Inge hea vestluskaaslane ja särav isiksus. Peotants on reisimise kõrval üks tema kirgedest. Tema kaasa Väino Unt kaitses läbi seikluste oma doktoritööd juba Peterburis - selles peres pole kunagi saavutatul puhkama jäänud...

Meie perel on saanud aga heaks tavaks külastada perekond Unte iga aasta lõpul Tartus, et tähistada Inge ja Väino sünnipäeva ning viibida paar tundi toredate inimeste seltsis.

Reeta ja Isto Suominen

said meie peretuttavateks perestroikaaja lõpul, kui Eestis oli alanud vilgas välissuhtlemine. Kuopio lähedalt Suonenjoe põllumajanduskoolist tuli ca 20 õpetajat ja koolijuhti Helmesse külla. Suomised sattusid meie perre öömajale ja sealt algasid suhted (*resp.* sõprus).

1991. aasta sügisel (Eesti oli siis juba taasiseseisvunud) tulid Reeta ja Isto nädalaks ajaks Helmesse, et pidada meie õpilastele

loenguid ökonoomikast turumajanduslikus ühiskonnas. Püüdsin siis leida vaba aega, et istuda Reeta ja Isto tundides. Kuigi teoreetiliselt olin aktiivsete õppemeetoditega hästi kursis, kuid nii säravalt nägin nende rakendust just Reeta ja Isto tundides.

Nad olid valmistanud ette hulga lüümikuid (kilesid), millele toetudes algas õpilaste aktiivne tegevus tunnis. Ühes tunnis juhtus sündmus, mida praegugi veel meenutame. Õpilastele anti ülesanne arvutada välja, mis maksab teatud võimsusega traktoriga sügiskünnitund. Reeta küsis, mis maksab meil (s.o. Eestis) üks kg diislikütust. Aga meie 4. kursuse õpilased ei teadnud seda, sest N. Liidus ei olnud kütus eriti midagi maksnud, sel polnud nagu väärtust.

Tänu Reetale ja Istole oleme saanud tutvuda Soomega, selle ajaloo, kultuuri ja imelise loodusega. Eriti Kuopio ajaloolise osaga, Jyväskylä ülikooliga, Savonlinna ümbruse kauni loodusega, Turu ajaloo ja saarestikuga.

Reeta ja Isto on olnud Eestis olles ikka eesti kunsti, eriti armastavad nad Võrumaalt pärit Viive Kuksi meisterlikku graafikat. Tänu neile oleme saanud olla Retretti kunstikeskuses, keraamika- ja klaasitöökodades ning mitmetes muuseumides.

Kuna Reeta isakodu asub Savomaal kaunis Enonkoskis, siis oleme hakanud pärast sealset reisi paremini mõistma kõike soomelikku ja Soome maaellu puutuvat. Ka hindavad Reeta ja Isto, kes on üle elanud sõjajärgse Soome rasked aastad, tõeliselt inimlikke väärtusi.

Isto aitas rea aastate jooksul Suonenjoel meie õpilasi täiendõppes ja praktika sooritamisel Soome taludes. Tänu sellele võib ta üsna pika jutu eesti keeles "ära puhuda".

Reeta ja Isto esindavad meie jaoks kõike soomelikku parimas mõttes - abivalmidust, töökust ja inimlikku mõtlemislaadi.

Renate ja Klaus Jablinski

on õpetajapaar Saksamaa lõunaosast - Maagimägedest (Erzgebirge). Nad elavad maalilises Dörnthalis lausa koolimajas. Tänu neile oleme saanud tutvuda põhjalikumalt Berliini ja Praha, rääkimata Dresdenist, Leipzigit, Freibergist, Chemnitzist, Annabergist, Seiffenist, Olbernhauist jne. Võrratult kaunis Saksimaa Tüüringi metsadeni välja on nendega risti-põiki läbi sõidetud.

Meie esimesel kohtumisel 1989. aastal oli Renate õpetaja ja Klaus õppealajuhataja nagu minagi, nüüd oleme neljakesi kõik reaõpetajad. Seejuures on Renate oma piirkonna tunnustatud õpetaja-metoodik, kes oma igapäevatööd mõtestab ja pedagoogikateadusega seondab.

Renate ja Klaus on väga elurõõmsad, avatud ja abivalmis inimesed, ehkki ka neid ei ole elu hellitanud. Tunneme end nende juures alati nagu kodus. Õnneks oleme saanud neile ka Eestit tutvustada. Veiniklaasi taga oleme arutanud kõikvõimalikke kooliprobleeme, maailmaasjust rääkimata.

Renate on habras ja elav, Klaus, vastupidi, tugev tümikas, kes niisama sõnu tuulde ei pillu. Meid köidab aga nende omapärane harmoonia. Tänu Renatele ja Klausile oleme tutvunud Maagimägede jõulukommetega (neil endil on rikkalik kogu traditsioonilisi puidust nukke), käinud keskaegses hõbedakaevanduses, kuulsas Meisseni portselanitehases, hulkunud Berliini muuseumides ja imetlenud Werner Tübke hiigelpanoraami Tüüringis. Iga kord, kui lahkume neist, hakkame ootama uut kohtumist...

Günther Lüdke

oli Helme kooli jaoks 1990. aastate algul nagu hea haldjas. Ta saatis meile autokoormate kaupa kõike tarvilikku - alates sõiduautost ja lõpetades elektriliste kirjutusmasinatega. Günther ise töötas õpetajana Uppsala lähedal kutsekoolis. Ta oli ise läbi-lõhki tehnikamees. Kõik, mis ta Rootsis meie jaoks kokku kogus, oli tema poolt ideaalselt töökorda tehtud. Oli imetusväärne, et ta seda õpetajatöö kõrvalt jõudis.

Günther on rahvuselt sakslane, kes sõjajärgses elukeerises sattus Rootsi. Abiellunud rootslanna Brittaga, rajas ta Östhammari külje alla kauni kodu. Mul on silme ees tema avar (Rootsi maamajad ongi avarad) kollaste välisseintega kodumaja, kus oleme mõnedki ööd lahkelt varju leidnud.

Güntheri kitsaste prilliklaaside taga on alati naeratavad silmad. Eriti armastab ta igasuguseid arutlusi (diskussioone). Tema jaoks oli täiesti arusaamatu, et eestlased (ka talumehed) hakkasid Rootsist tootmisseadmete asemel vanu sõiduautosid vedama (ostma). "Teil on vaja hakata tootma," kordas ta lõputult. Me pole nüüd mitu aastat kohtunud, aga kui ta näeks praegu põllumajanduse seisuga Lõuna-

Eestis, siis ta langeks ahastusse ja mina küll ei oskaks talle seletada, miks nii on juhtunud.

Güntheri tõsise olekuga kaasa Britta tegi meile 1996. aasta suvel väga huvitava kultuurilis-ajaloolise reisi Östhammari kommuuni jäävasse Dannemora rauamaagikaevandusse, *brukidesse* (metallitöötlemise mõisatesse), maakirikutesse ja Forsmarki aatomielektrikaama juurde. Britta ise töötas tol ajal Uppsala raadios ja oli seetõttu kursis kõigega, mis läanis toimus.

Agga Güntheri ees on Helme kool kindlasti võlglane, kuid seda tunnen ma ka isiklikult...

Jette Harrebye ja teised taanlased

1993. aasta hilissügisest kuni 1995. aasta südatalveni oli mul ja veel neljal kolleegil Helmest õnn töötada iga kuu 3-5 päeva tõeliselt euroopalikul tasemel Taani Riikliku Kutsekooliõpetajate Koolitamise Instituudi (SEL) tipptöötajatega eesotsas rektor Peter Grünbaumiga. Kuna projekti (DEVs-projekt) juhiks sai **Jette Harrebye**, siis puutusime paratamatult igal kohtumisel temaga kokku. See oli esmakordselt tõeliselt süstemaatiline töö kaasaegse õppekava ja didaktika teemadel.

Jette Harrebye, nagu kõik taanlased, oli väga inimliku suhtlemise ja peene taktitundega avameelne inimene.

Jette armastas iga kord meie ette ilmuda omamoodi originaalses ja uues riietuses. Ta kandis pükse ja säärega saapaid, kuid kombineeris oma riietust osavalt.

Jälgisin algusest peale Taani kolleegide esinemist väga tähelepanelikult, kuid pikka aega ei leidnud ma nende jutust midagi niisugust, mida ma varem poleks teadnud. Tõsi, kooli õppekava arendamise põhimõtted olid meile uued, sest lähtusid demokraatliku ühiskonna (mis kahjuks pole veel Läänemere idakaldale - vähemalt koolielus - jõudnud) nõudmistest ja põhimõtetest. Meile olid ju õppekavad tulnud Moskvast ja need olid lihtsalt täitmiseks.

Kuid tasapisi hakkasin Taani kolleegide töös varjatud väärtusi märkama. Selleks oli **õppeprotsess ise**. Eestis, kus valitseb teadmistekeskne õpetamine, jääb protsess ise (aga just siin avaldub õpetaja professionaalsus) sageli üsna kõrvaliseks. Taanlaste eesmärgiks oli just meie **hoiakute muutmine** (mis eriti õpetamisel

on raske) ja nad tulid oma ülesandega võrratult toime. Kui siia lisada 8-päevane õppekäik Kopenhaageni ja selle lähema ümbruse koolidesse koos kultuurilooliste käikudega ning mitmete ühiste peoõhtutega, siis oli tekkinud erakordselt meeldiv koostöövaim. Sellest jäi järele üle 300 lehekülje materjali (5 kogumikus), mis kahjuks Eesti riigis nii vähe kasutamist on leidnud.

Koos käisime Helme rahvaga ka Jette kodus Kopenhaagenis, mis asub endises meremeestele ehitatud majas. Selle pisikestest korteritest on läbi kolme korruse ehitatud kaasaegne korter, kus Jette ja tema gümnaasiumi kirjandusõpetajast kaasa meid prantsuse veini ja taani juustuga võõrustasid. Ilus puhas taani kodu, kuid meile harjumatult aknakardinateta, nagu Taanis kombeks on... Järgmisel õhtul olime aga kõik Taani Kuninglikus Teatris võrratul balletiõhtul, muide koos kuninganna emaga, mis tõi endaga kaasa erilised tseremooniad. Meile kui talupojarahvale jäid need võõraks, kuid pakkusid uudsusevõlu.

Peale Jette töötasid meiega sageli väike **Dorte Sørensen** (oli korduvalt ka Helmes), tõsine **Lis Hemmingsen** (keda vaimustas eestlaste ürgne pidu Saaremaal), humoorikas **Søren Nielsen** ning rangema olekuga **Merete Pedersen**.

Koostöö Taani kolleegidega oli mulle ja minu kaaslastele väga toredaks eneseharimise viisiks, mis aitas mõista tänapäeva (kutse)kooli olemust, seal valitsevaid probleeme ning nende lahendamise teid. Kahju, et meie koostööd ei õnnestunud jätkata...

Raivo Pütsep

kuulub minu elus eriliselt põhjalike koolimeeste hulka. Sain temaga lähemalt tuttavaks, kui töötasime aastatel 1993-1995 koos Taani-Eesti ühisprojektis DEVS. Kuid abikaasa Reet meenutab Raivo Pütsepa juba 1960. aastatest, kui ta töötas lühikest aega Tallinnas nn. raudteekoolis saksa keele õpetajana. Raivo oli sel ajal koolis füüsikaõpetaja, vaiksloomuline ja kogu aeg oma kabinetis nokitsev. Hiljem sai Raivo Pütsepast sama kooli direktori asetäitja ja Tallinna Transpordikooli direktor.

DEVS-projektis olid Raivo Pütsepa esinemised alati põhjalikult ette valmistatud, näitlikustatud ja argumenteeritud. Talle oli alati tähtis esitatava sisu, mida ta samal ajal väga korrektselt ette kandis.

Külastanud erinevatel aegadel Raivo Pütsepa kooli, võisin seal iga kord midagi kasulikku õppida. Erilist tähelepanu pööрати seal õppekabinettide ja -laborite arukale sisustamisele, uute ja paindlike õppekavade väljatöötamisele, õppetöö planeerimisele ning tihedatele sidemetele praktikaga. Selles koolis ei tehtud midagi välise efekti pärast (seda võib koolides üsna tihti näha).

Raivo Pütsep ise on väga lihtne, pigem napisõnaline inimene. Teda on väga raske tegevusetult või lihtsalt aega "mööda saatmas" ette kujutada, alati leidis ta endale tööd. Kuuldavasti jõudis ta isegi väitekirja valmis kirjutada, mis jäi kaitsmata temast mitteolenevatel põhjustel. Ta on palju õppinud ja palju loonud. Soome kutseharidussüsteemi hea tundjana tõmbas ta arukaid paralleele Eesti koolisüsteemiga.

Inimene, kes on enda suhtes väga nõudlik, on üsna tülikas kaaslane paljudele ametnikele. Vist seepärast ei olegi meie noor riik mõistnud ära kasutada Raivo Pütsepa põhjalikke teadmisi ja tohutuid kogemusi koolimehena. Minule on ta üks võimalikest koolimehe ideaalkujudest...

Gretel Schneider

on Saksa õpetaja, keda meie perega seob üle kümneaastane sõprus. Tema kodu on Mecklenburgi tasandikel Mestlini külas (Saksa küla on nagu väike Eesti linn). Tänu tema abile oleme saanud tutvuda Põhja-Saksamaa omapärase kultuuriajaloo ja loodusega Parchimist Güstrowi, Wismari, Schwerini ja Hamburgini välja. Kuid kõige imetletavam on tema juures see, et ta on ära õppinud eesti keele (kuigi lugupidamisest selle asjaolu vastu eelistan temaga vestelda saksa keeles).

Muide, 1997. aastal saatsin talle n.ö. mälestuseks oma äsja ilmunud raamatu "Õpetamine on huvitav". Gretel, pagan, luges selle läbi ja kirjutas Õpetajate Lehele isegi eestikeelse arvustuse...

Tema huvi Eesti vastu tõi ta lepingu alusel Eestisse tööle (saksa keele õpetajana). Ise väitis ta, et tuli siia eesti keele paremaks omandamiseks. Paraku üllatati teda esialgu sellega, et pandi tööle ühte vene kooli. Ja alles seal oli ta hakanud tõeliselt mõistma eestlaste ja venelaste suhteid.

Õieti ei saa Gretelist rääkida ilma tema abikaasa Wernerita. Nad on Otepää lähedale ostnud maja, mida Werner tasapisi korda teeb.

Meie tutvumise algul oli Werner aga Mestlinis bürgermeister. Meil on hea meel, et oleme neid Helmes palju kordi saanud rõõmustada ja nendega maailmaasjade üle rääkida.

Minu silmis on Gretel üsna tüüpiline saksa daam pisut distantsti hoidva rafineeritud olekuga. Temaga lähemalt tutvudes näed väga töökast heatahtlikku, aga sirgjoonelist inimest, keda elu pole hellitanud. Nad kuuluvad Werneriga mõlemad nende sõjajärgsete sakslaste põlvkonda, kel tuli üle elada palju raskusi, millest nad küll eriti rääkida ei armasta.

Gretel on toime tulnud saksa-eesti vestlussõnastiku kokkupanekuga, tal on rikkalik keraamikakogu ja hubaselt kaunis kodu (nii Saksamaal kui Eestis)...

Bernd Kind

oli Saksimaal Dörnthali kooli direktor, kui 1989. aastal seal käisime. Ühel augustiõhtul kutsus ta meid Jablinskite perega endale külla. Tema koduaias laua taga istudes arutasime poliitilisi probleeme (oli ju 1989. aasta august). Peremees segas meie silme all booli ja küpsetas liha. Tema superenergiline kaasa Petra jooksis toa vahet... Ütlesin tol korral ka välja, et minu arust on kahe Saksa riigi olemasolu nonsenss. Kui poolteise kuu pärast varises Berliini müür, siis olevat Bernd mind erilises ettenägelikkuses "süüdistanud".

Kirjandusõpetaja kutsega Bernd Kind on tõeline "maa sool". Tal on kunstihuvid, mida kasutab ka koolis. Viimasel kohtumisel 1999. aasta suvel kinkis ta meile omatehtud keraamikat (õpetab seda ka koolis). Ta näitas ka nn. püramiidide ideekavandeid jõuludeks ja aastatuhandevahetuseks. Nimelt on Kesk-Maagimägedes vana tava kaunistada jõulude ajal oma kodud traditsiooniliste puidust mänguasjadega (Mäemees, Ingel, Suitsumees jne.) ning püramiidikujuliste konstruktsioonidega, mille tipus pöörleb tiivik. Nendega kaunistatakse ka koduaedu ja asutusteesiseid platse.

Kuna 1999. aastal möödus 550 aastat Dörnthali küla asutamisest, siis moodustati seal komisjon juubelipidustuste korraldamiseks. Bernd sai taas ideede generaatoriks ja üheks eestvedajaks. Tõeline "maa sool", aga kahjuks Saksamaal.

Toomas Tenno

tuli minu sinasõprade hulka nagu märkamata. Kohtusime ühel haridusfoorumil Viljandi Kultuurikolledži rektori **Enn Siimeri** vahendusel.

Toomas Tenno töötab Tartu Ülikoolis keemiaprofessorina, kuid huvitub samal ajal kooli ja kitsamalt didaktika probleemidest. Tal on täielik õigus väita, et näiteks matemaatikaõpetuse tase on eesti gümnaasiumides nii madal, et üliõpilased ei tule keemiaülesannete lahendamisele toime just matemaatilisest küljest. Mis takistab paremini õpetamast?

Toomas Tenno on avastava, uuriva ja üldse õpilast arendava õpetamise suur entusiast. Just seda suunda on eesti koolipraktikas sügavuti vähe arendatud ja just siin on tänase eesti kooli nõrkus. Vaatamata kõigele on meie kool jäänud teadmiste vahendamise kohaks.

Huvitaval kombel on avastava-uuriva õppimise metoodika (mis maailmas iseenesest uus pole) leidnud ulatuslikku katsetamist Kalifornia Tehnoloogiainstituudi - mis on maailmale arvukalt Nobeli preemia laureaate andnud - uurijate juhtimisel. Ka nemad leidsid, et kool surmab sageli lapse sünnipärase uurimusliku käitumise (ürgse, looduse poolt kaasaantud instinkti) ja viib vaid tõdede mahaanilisele äraõppimisele. Paljudele õpilastele ei sobi selline õppimislaad üldse. Toomas Tenno on sealsete uurijatega loonud isikliku kontakti, on käinud koos oma üliõpilastega Kalifornias ja toonud sealt Eestisse vastavaid didaktilisi materjale-katsevahendeid. Just selline tegevus vaimustab mind.

Samal ajal on Toomas ülimalt lihtne ja inimlik inimene. Ta ei püüa näidata end kõiketeadjana, häbenemata on ta minultki tüht-teist mõne lihtsa pedagoogika-psühholoogia mõiste kohta küsinud. See teeb teda eriti sümpaatseks. Ta on õppija-tüüp. Kahjuks kõik professorid seda ei ole.

Kuna Toomas on oma eluteel elanud üle ka mitmeid raskusi, siis on ta alati kahe jalaga maa peal ja tema taotlused on alati reaalsed.

Tean, et ta töötab suure koormusega, suhtleb välismaailmaga ja teeb palju ühiskondlikku tööd. Juhtides Tartu Ülikoolis õpetajakoolituse reformimise nõukogu, teeb ta eesti kooli ja laiemalt kogu hariduse arendamiseks erakordselt vajalikku ja tänuväärset tööd...

Epiloog

Elurõõmsa inimesena olen ometi olnud pikemat aega üsna pessimistlik eesti kooli tuleviku suhtes. Põhjus on selles, et taasiseisvunud Eestis on aastaid väga vähe tähelepanu pööratud õppeprotsessi põhitegurile - **õpetajale ja tema tööle** üldse. Kaasaegne õppekava, head õppekomplektid, säravad tööruumid ja isegi arvuti ei sega heade töötulemuste saavutamist, kuid ikkagi jääb põhiliseks (nagu on olnud aastasadu) **õpetaja pedagoogilis-psühholoogiline tegevus** õppetunnis. Professionaalne õpetaja saavutab häid töötulemusi ka viletsa õppekavaga ning isegi õpikute ja arvutita. Halvasti ette valmistatud õpetajat ei suuda miski aidata... Kui meil õpetajatööst räägitaksegi, siis tehakse seda voluntaristlik-subjektivistlikult, mitte pedagoogikaajaloole ja psühholoogiateaduse rikkalikele uuringutele toetudes. Paljud rääkijad pole ka ise koolis võimelised 30 õpilase ohjamiseks toime tulema.

Õnneks on 1999. aasta sügisest mitmeid lootustandvaid märke, et vähemalt Tartu Ülikoolis leiavad õpetajakoolituses aset arukad ja põhimõttelised muutused, seda just õpetajatöö rakenduslikku külge puudutavalt. Aga see ongi oluline.

Autor, kes on 35 õpetajatööaasta jooksul töötanud eesti kooli ka kõige keerulisemates lülides (sealhulgas vene koolis ja kutsekoolis), omab teaduslike uuringute kõrval tohutut praktilist kogemust. Seepärast julgesin ka 1997. aasta kevadel kandideerida pedagoogika-ülikooli koolipedagoogika dotsendi ametikohale. Äraütlemiskirjas märgiti teaduslike publikatsioonide vähesust ja vähest koostööd välismaa teadlastega (?!). Sellise "põhjustuse" peale pahvatas üks autoriteetne inimene, kes minu tööd tunneb, valjuhäälselt naerma...

Lohutuseks on eesti pedagoogika patriarhi **Aleksander Elango** kirjaread autorile 1998. aasta lõpust: "Teie produktiivsus paneb lausa imestama. Teie suudate kutsetöö kõrval olla teadusalal produktiivsem kui mõnigi kutseline palgateadlane. Kahju, et Tartu Ülikool Teid omal ajal õppejõuks ei saanud."

Vähene tähelepanu õpetamise sisulistele probleemidele ja tööpanusele mittevastav palk on ka õpetajaid endid oma professionaalsuse suhtes ükskõikseks muutnud. Olles käinud palju koolides õpetajate ees esinemas, olen täheldanud, et õpetaja loeb väga vähe

kirjandust õpetamise teooria kohta ega mõtesta alati oma tööd teaduse vaatevinklist. Ka autori poolt kirjutatud viis raamatut pole küllalt tähelepanu leidnud. Kuid vahel juhtub üllatusi. Näiteks "Õpetamine on huvitav" (1997), mida autor ise peab õpetajatöö mõtestamisel Eestis väga oluliseks käsitluseks, on põhjalikult läbi töötatud vähemalt ühe eesti kõrgkooli rektori poolt (autor sai temalt 8-leheküljelise sisulise analüüsi), ühe Tartu Ülikooli professori poolt ja ühe Eestis töötava Saksa (!) õpetaja poolt... Aga ega eesti õpetajat pole mõtet süüdistada, sest tema kvalifikatsiooni määramisel on ületähtsustatud formaalsed näitajad - eelkõige igasugused paberid kursuste kohta.

Eesti arengut tervikuna on viimastel aastatel mõjutamas veel üks kinnisidee - ainult uued, värsked ja originaalsed ideed viivad meid (Eestit) edasi. Isegi majanduslikku langust on põhjendatud uute ideede vähesusega (!?).

Selline lähenemine on jõudnud ka kooli - heidame kõrvale kõik vana ja hakkame töötama uutmoodi. Sedalaadi filosoofia juured koolis on pedagoogikaajaloo, arengupsühholoogia ja pedagoogilise psühholoogia väga viletsas tundmises. Võime julgelt väita, et viimase saja aasta jooksul on maailma koolides läbi proovitud kõikvõimalikud võtted, aga... imevõtteid nende hulgas pole. See käib muide ka arvuti kasutamise kohta õpetamisel. **Lembit Andresen**, meie pedagoogikaajaloo uurimise suurkuju, kirjutas pärast oma viimast juubelit autorile: "Olen jälginud pidevalt Teie väljaastumisi ajakirjanduses, küllap jõutakse ka nende ellurakendamiseni, kui kõik uus on läbi proovitud." Aga tema teab ometi, mis ta kirjutab...

Kui me Eestis ei hakka kõikjal austama süvenemisega tehtud **professionaalset tööd**, siis on varsti ka meie iseseisvus näiline. Tõelise professionaalsusega (ärme vastandame seepärast vanu ja noori õpetajaid) käib paraku kaasas ka rutiinne, isegi igav töö. Professionaaliks saamine nõuab süvenemist, oma tegevuse mõtestamist ja toetumist teaduse saavutustele. Õpetaja, kellel on lai silmaring, kõlbelisus ja aatelisus, kuid kes ei oska (ei suuda) seda viia oma õpilasteni, on õnnetu inimene. Ta kibestub, kirub õpilasi ja oma elukutset. Professionaalsel õpetajal ei ole rumalaid õpilasi, ta teeb oma tööd rahulikult ja tulemusrikkalt. Seepärast sõltub eesti kooli tulevik eelkõige õpetajate professionaalsusest, kõik teised teed on kooli jaoks varem või hiljem ummikteed...

2000. a. talvel Helmes

AVTORI TEADUSLIKKE PUBLIKATSIOONE

Monograafiad

1. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahendeist tundides (kokkuvõtte väitekirjast). - Tallinn, EÕK, 1992, 117 lk.
2. Õppimine on huvitav (omandamispsühholoogiline käsitlus). - Tallinn, MKK, 1996, 79 lk.
3. Õpetamine on huvitav (teaduslik-empiriline käsitlus). - Tallinn, EKK, 1997, 156 lk.
4. Uurimistöö koolis on huvitav. - Tallinn, EKK, 1998, 206 lk.
5. Lapse arendamine on huvitav (arengupsühholoogilisi põhimõtteid). - Tallinn, EKK, 1999, 79 lk.

Teaduslikud artiklid, teesid

1986

1. Slaidide kasutamise tulu vanema astme tundides. - Nõukogude Kool, nr. 12, lk. 46-47.
2. Katse uurida slaidide kasutamise mõju tunnis õppetöö tulemustele: Õpetuse tunnetuseesmärkide realiseerimisest I. - ÜPUI, lk. 80-93.

1988

3. Slaidide kasutamise efektiivsusest tunnis: ENSV Riikliku Kutsehariduskomitee Infoleht, nr. 6. - Tallinn.
4. Maakutsekooliõpilaste vaimsed võimed ja nende arvestamine õppetöös: ENSV Riikliku Kutsehariduskomitee Infoleht, nr. 8. - Tallinn.
5. Üldharidus- ja kutsekeskkooliõpilaste aritmeetilistest oskustest matemaatika kursuse lõpetamisel AS-testi 5. subtesti alusel: Koolimatemaatika XV. - TRÜ, lk. 20-23.
6. Pedagoogilise tehnoloogia probleeme. - Nõukogude Kool, nr. 2, lk. 20-22.
7. Mida arvate tehnovahendeist? - Nõukogude Õpetaja, nr. 33.
8. Kujundliku ja nägemismälu seos õppeainega. - Nõukogude Kool, nr. 8, lk. 22-26.

1989

9. Slaidid õppetöö tulemusi mõjutamas: Kooliuuendus ja matemaatika õpetamise probleeme. - TPedI.
10. Zur Effektivität von Lichtbildern in Astronomieunterricht: Astronomie in der Schule, nr. 2, S 45. - Bautzen.
11. Nägemistaju, slaidid ja õpilased. - Haridus, nr. 12, lk. 30-32.

1990

12. Tehnovahendid ja õppeprotsess: Kooliuuenduse didaktilisi probleeme. - ÜPUI, lk. 30-43.
13. Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis. - Haridus, nr. 8, lk. 31-33.
14. Milleks õppetundides slaidid? Pedagoogika ja eesti keel sajandivahetuse eel. - Tallinn, lk. 13-15.
15. Об эффективности использования слайдов на уроках в среднем протехучилище: Автореферат кандидата педагогических наук. - Тарту, 15 стр.

1991

16. Õpetamisest seoses õppimisega. - Haridus, nr. 5, lk. 26-28.
17. Tingimatute reflekside arvestamisest õpetamisel-kasvatamisel. - Haridus, nr. 9, lk. 21-24.
18. Об эффективности использования слайдов при изучений школьного курса астрономий: Физика в школе, № 2. - Москва.

1992

19. Õpilased tundides mõtlema! - Haridus, nr. 10, lk. 2-6.
20. Õpilane, perekond ja kool. - Haridus, nr. 11, lk. 34-36.

1993

21. Õpilasest lähtuv õpetamine. - Haridus, nr. 7/8, lk. 15-18.
22. Õppimise olemus ja õpetamine (mõtteid seoses samanimelise raamatuga). - Haridus, nr. 9, lk. 5-6.

1994

23. Õpetaja professionaalsus ja isikupära. - Haridus, nr. 1, lk. 8-11.
24. Valupunktiks on keskastmesse üleminek. - Kooli uuenduslane, nr. 10 (71), lk. 52-56.
25. Vasakukäeline õpilane. - Haridus, nr. 4, lk. 46-48.
26. Õpilaste arendamisel on probleeme: Pedagoogika ja kooli uuendus. - Tartu, lk. 24-26.

1995

27. Õpetamine on imelihtne (skeeme ja mudeleid kommentaaridega). - Haridus, nr. 1, lk. 33-38.
28. Omandamisprotsess ja õpetaja tegevus tunnis. - Kooli uuenduslane, nr. 12 (73), lk. 50-55.
29. Teadus ja kool. - Haridus, nr. 3, lk. 25-30.
30. Reformpedagoogika ja eesti kool: Eesti poliitiline ja haridusmõte (Eesti Hariduskonverentsi lisamaterjal). - Tallinn, lk. 24-26.
31. Vasakukäeline õpilane ja tema areng: Arenev isiksus muutuv maailmas. - Tartu, lk. 41-42.
32. Ühest efektiivse õpetamise mudelist: Arenev isiksus muutuv maailmas. - Tartu, lk. 43-44.

1996

33. Õpetaja valikuvõimalused. - Haridus, nr. 1, lk. 31-34.
34. Ajupoolkerade funktsionaalne asümmeetria ja kooliõpetus: Eesti teadlaste kongress. - Tallinn, lk. 88.
35. Psühholoogia ja perekonnaõpetus õpilaste hinnanguis: Missugust isiksust me kasvatame? - Tartu, lk. 48-49.

1997

36. Vasakukäeline õpilane arvude keeles. - Haridus, nr. 1, lk. 26-29.
37. Lev Vögotski ja pedagoogiline psühholoogia. - Haridus, nr. 2, lk. 39-43.
38. Eesti õpetaja aastal 1997. - Haridus, nr. 5, lk. 25-30.

1998

39. Endel Tulving ja mälu-uuringud. - Haridus, nr. 1, lk. 38-42.
40. Õpilased õpetajaid hindamas. - Haridus, nr. 4, lk. 33-36.
41. Õpetajad Haridust hindamas. - Haridus, nr. 5, lk. 32-34.

42. Õpetaja roll hariduse kvaliteedi tagamisel: Hariduskonverentsi "Eesti kool - juured ja tänapäev" materjalid. - Tallinn, HM, lk. 25-27.
43. Õpetajad ja Haridus: Õpetaja-uurija töömailt. - Tallinn, ÕPUI, lk. 32-33.
44. Uus õpetamise paradigma juurdub visalt: Haridusfoorumi '98 kogumik "Hariduse sisu ja kvaliteet". - Tallinn, lk. 8-12.

1999

45. Koolide elujõulisusest Kagu-Eestis (kokkuvõte küsitlusest). - Helme (KERA), 31 lk. (käsikirjas).
46. Koolmeistrid hindavad oma ettevalmistust tööks. - Haridus, nr. 3, lk. 27-30.

LÜHIDALT AVTORIST

Peep LEPPIK on sündinud 3. juunil 1941. aastal Põhja-Tartumaal, kutseõpetaja-metoodik (1999) ja pedagoogikateadlane (pedagoogika-kandidaat, Ph. D. 1990. aastast).

1960. aastal lõpetas Mustvee 1. Keskkooli, 1960-65 õppis TPedI-s ja 1986-90 Tartu Ülikooli kaugõppeaspirantuuris. Töötanud õpetaja ja direktorina üldhariduskoolides (Järva-Jaani, Valga) ning õppealajuhatajana ja õpetajana kutsekeskkoolis (Helme).

ÕPUI (Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut) liige ja ühe probleemgrupi teaduslik juhendaja (1981. aastast õpetajate uurimiskursustel), EAPS-i (Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts) liige 1989. aastast, TA Emakeele Seltsi liige ja Eesti Õpetajate Liidu juhatuse liige. Johannes Käisi üleriigiline preemia 1994. aastast, Valgetähe orden (4. järk) 1999. aastast.

Üle 100 publikatsiooni autor. Neist üle 40 teadusliku publikatsiooni uurimustest pedagoogilise psühholoogia ja didaktika piirilt. Eriti on uurinud tehnovahendite kasutamise pedagoogilis-psühholoogilisi aluseid, sünnipäraste omaduste mõju omandamisprotsessile ja õpitegevusele üldse, vasakukäelisust ning eesti õpetajate tööalaseid hoiakuid. Viie pedagoogilis-psühholoogilise sisuga raamatu autor.