

Tartu Ülikool
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava

Jaanika Kuusik

Õpetaja tegelaskuju eesti kirjanduses

Magistritöö

Juhendaja Andrus Org (PhD)

Tartu 2023

Sisukord	
Sissejuhatus	5
1. Tegelase analüüs kirjandusteaduses	7
1.1. Karakter ja tüpaaž tegelasloomes	7
1.2. Karakterianalüüsi võimalusi	13
2. Õpetaja kuju Eesti kooli ajaloos. Ajalooline sissevaade	21
2.1. Õpetaja kuju 19. sajandi eesti koolis	21
2.2. Õpetaja kuju 20. sajandi alguse ja iseseisvusaja Eesti koolis	27
2.3. Õpetaja kuju Nõukogude aja koolis	30
3. Õpetaja tegelaskuju kirjanduses 19. sajandi kontekstis	33
3.1. Koolmeister kui rahvavalgustaja	34
3.2. Õpetaja kui vaene külakoolmeister	38
3.3. Õpetaja kui karmikäeline koolmeister	40
3.4. Õpetaja kui hirmuvalitseja	42
3.5. Õpetaja kui sõbralik toetaja	44
4. Õpetaja tegelaskuju kirjanduses 20. sajandi alguse ja iseseisvusaja kontekstis	46
4.1. Õpetaja kui sõimlev ja alkoholilembene mees	46
4.2. Õpetaja kui eelarvamustega kiuslik vanatüdruk	48
4.3. Õpetaja kui autoriteet ja õigluse kehastus	50
4.4. Õpetaja kui usukannatajast jutlustaja	51
4.5. Õpetaja kui oma soovide ja unistuste teostaja	52
5. Õpetaja tegelaskuju kirjanduses Nõukogude aja kontekstis	54
5.1. Õpetaja kui vanapoisist pedantne skeptik	55
5.2. Õpetaja kui mõistev klassijuhataja	56
5.3. Õpetaja kui tavaline inimene	58
5.4. Õpetaja kui isalik eeskuju	60
Kokkuvõte	62
Kasutatud kirjandus	64
Analüüsitavad teosed	64

Sekundaarallikad	65
Summary	67
Lisa 1. Õpetaja tegelaskuju esinemus eesti proosakirjanduses	70

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Sissejuhatus

Siinses magistritöös vaatlen ja kirjeldan õpetaja tegelaskuju, tema ametit ja rolli Eesti ühiskonnas kodumaise proosakirjanduse näitel. Teema on oluline seetõttu, et viimaste aastakümnete kiired muutused ühiskonnas on toonud kaasa tormakaid arenguid nii hariduselus kui ka õpetajatöös. Jätkuvalt on õpetaja ameti sotsiaalne staatus madal ja õpetaja roll ühiskonnas vähe väärtustatud, samas on kogu avalikkuse, sealhulgas vanemate ja õpilaste ootused ning nõudmised õpetaja tööle pidevalt tõusnud.

Uurimistöö eesmärk on luua eesti proosakirjanduse põhjal ettekujutus õpetaja tegelaskujust, tema rollist avalikus elus ja tema ameti iseloomust. Teema uurimine võimaldab jälgida ühiskonna suhtumist ja selle muutumist õpetajatöösse, näidata õpetaja ametiga seotud probleeme ja nende lahendusi, mõtestada õpetaja rolli eesti koolis varasematel aegadel.

Teemat käsitledes soovin kinnitada tõdemust, et ilukirjandus peegeldab reaalsel elu ning selle kaudu on võimalik uurida tegelikke muutusi mis tahes valdkonnas, antud juhul hariduses. Ühelt poolt soovin näidata, et ilukirjandusteos peegeldab alati ka ajastut ja ühiskonda, mil teose sündmustik aset leiab. Teiselt poolt soovin luua kuvandit õpetajast, kes konkreetsetes ühiskondlikes oludes tegutseb ja ennast inimesena teostab. Kuvandi osaks on ka ühiskonna, täpsemalt õpilaste, lastevanemate, koolijuhtide ja teiste kõrvalseisjate suhtumine õpetajasse, samuti õpetajale esitatud ootused ja nõudmised, mis asetavad õpetaja avalikkuse huviorbiiti.

Töös keskendun õpetaja tegelaskujule: kuidas on õpetajat varasematel aegadel kirjandusteostes kujutatud ja kuivõrd on muutused suhtumises õpetajasse seotud üldiselt ühiskonnas toimuvaga? Uurimuses puudutan ka seda, kas ja mil määral on kooliteemal ja õpetajatööst kirjutavad autorid ise haridusvaldkonnaga seotud olnud ning kas see kogemus on mõjutanud õpetaja kui tegelase kujutamist nende teostes. Materjal põhineb peamiselt 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi eesti proosakirjandusel, kus on esile tõstetud õpetaja kuju. Kooliteemaline

proosa on kodumaises ilukirjanduses vaadeldav omaette žanriliinina, mida kirjandusõpetajad ajast aega on õpilastele lugeda soovitanud ja tundides käsitlenud.

Magistritöös võtan vaatluse alla järgmised uurimisküsimused:

- mil viisil kujutatakse õpetajat tegelasena, kuidas näidatakse tema rolli ja ametit, aga ka kuvandit eesti proosakirjanduses eri ajastute ja olustike kontekstis?
- millisena näidatakse õpetajat nii sotsiaalses kui ka psühholoogilises plaanis, millist tähendust õpetaja tegelaskuju teoses kannab?
- milliseid pedagoogilisi vaateid õpetaja teostes esindab, millised on tema õpetamise põhimõtted ja pedagoogilised elutarkused?

Teosed olen valinud eesmärgipäraselt, lähtudes esmajoones teoste temaatikast. Kuigi õpetajatega seotud motiive on kasutatud paljudes luule- ja laulusalmides, samuti draamateostes, on siinsesse käsitluse haaratud eeskätt proosateosed, kus puudutatakse koolielu, õpetajaid ja nende suhteid õpilastega. Veel on valiku lähtekohaks ajaperiood ja ühiskondlik kord, mil teose tegevustik aset leiab. Teema ülemahu piiramiseks olen uurimusest välja jättnud Eesti taasiseseisvumise järgse kirjanduse. Uurimismeetodina kasutan kvalitatiivset tekstianalüüsi, keskendun karakterianalüüsile ehk õpetaja tegelaskuju lähivaatlusele, tema kuvandi mõtestamisele oma ajastu kontekstis.

Magistritöö on jaotatud neljaks peatükiks. Esimeses peatükis avan teoreetilise ja ajaloolise tausta ning selgitan mõistete “karakter” ja “tüpaaž” tähendust ja päritolu, samuti tutvustan kirjandusliku karakteri analüüsivõimalusi, lõimides sellesse ka kuvandi mõiste. Teises peatükis esitan pikema ülevaate 19. ja 20. sajandi kooliharidusest ja õpetajaameti kujunemisest ning muutumisest. Käsitlus tugineb peamiselt Lembit Andreseni Eesti kooli ajaloo uurimustel.

Töö kolmandas peatükis vaatlen õpetaja tegelaskuju proosakirjanduses, kus narratiivis edasi antud sündmustik jääb 19. sajandisse. Neljandas peatükis käsitlen õpetaja tegelaskuju nende proosateoste näitel, mille tegevusaeg ulatub 20. sajandi algusesse või Eesti Vabariigi aega.

Viies peatükk hõlmab nõukogude ajal ilmunud proosat, milles kujutatakse (pea)tegelasena õpetajat. Kõik tegelasanalüüsi peatükid on jagatud alaosadeks, mille pealkirjastamisel on silmas peetud mõnda õpetajakujule iseloomulikku tunnust.

1. Tegelase analüüs kirjandusteaduses

1.1. Karakter ja tüpaaž tegelasloomes

Seda, kas termini “karakter” all peetakse silmas tegelast ehk tegelaskuju või kasutatakse mõistet “karakter” tegelase puhul, kellel on kindel isikupära, sealhulgas eripärane iseloom, pole kirjandusteaduses üheselt määratud ja kokku lepitud. Samuti ei saa olla päris kindel sõna “karakter” päritolus, kuid Anne Lill ja Ivo Volt märgivad et kreekakeelne sõna *charakter* on vormi poolest tuletatud verbist *charassein*, mis tähendas esialgu “kriimustamist”, “sisse-lõikamist” või “kriipimist”, mida tehti kas kivile, puule või pronksile. Edasi omandas sõna noomenina tähenduse “töövahend”, aga ka “vermimistempel”, mille tulemusena valmis “templijäljend”. (Lill, Volt 2000: 223–224)

Esimese vanakreeka autorina kasutab sõna *charakter* Menandros, märkimaks üksikisiku individuaalset eripära ja loomust. Kirjanduskeelde jõudis termin *charakter* ühe Aischylose tragöödia kaudu. Inimesega seotud eetika valdkonnas võtab sõna kasutusele Theophrastos, kes teoses “Inimtüübid” (3. saj e.Kr) iseloomustab mõistega “karakter” eri inimtüüpe, liigitades neid domineerivate omaduste ja käitumise alusel. Lill ja Volt mainivad, et kuigi Theophrastose käsitus inimtüüpidest pole psühholoogia aspektist adekvaatne, siis tema väliste käitumisjoonte kirjelduste kaudu avalduvad tüüpjooned, mida võiks kasutada indiviidide iseloomustamiseks tänapäevalgi. (Lill, Volt 2000: 223–224)

Ingliskeelne väljend *character* pärineb kreeka keelest. Prantsuse ja itaalia keeles on kasutusel sõnad “personnage” ja “personaggio”, mis viitavad ladinakeelsele terminile “persona” (mask, mille kaudu räägib näitleja). Saksakeelne “figur” on samuti pärit ladinakeelsest sõnast

“figura” ning tähendab vormi, mis on taustale kontrastiks. Vaatamata keeleliste erinevustele, mõistetakse kõigis neis keeltes tegelaste all väljamõeldud inimesi või peetakse neid fiktiivsete inimeste analoogideks. Selline käsitlus põhineb arusaamal, kus fiktiivse tegelase mõistmiseks kasutatakse reaalse inimese kohta käivaid teadmisi. Tegelaskujude olemust on kõige rohkem käsitletud filosoofilistes ja kirjanduslikes uurimustes. Üks põhilisi lähenemisi vaatleb tegelasi fiktiivse maailma osana, mida võib mõista kui võimalikku maailma, kus tekstuaalsel tasandil on kujutatud isikuid, sündmusi ja olustikku. (Jens Eder jt 2010: 7–8)

Tavapärast peetakse kirjandusteaduses **karakteri** all silmas selgesti väljendatud isikupäraga kirjanduslikku tegelaskuju. Merike Vardja märgib, et karakter võib tähistada kirjandusteose tegelast üldse, viidata tema isikupärale ja loomuomadustele või tähistada mõlemat. Tema sõnul on ilukirjandusteoses palju kokkupuutepunkte psühholoogiaga, sest tegelasi püütakse kujutada võimalikult elulähedastena. Realistlikust printsiibist tulenevalt nimetatakse tegelaskuju sageli karakteriks, kelles võib näha psühhologiseeritud isiksust. Seda, kuiõrd tegelane sarnaneb reaalsele inimesele, selgitab Vardja Baruch Hochmanile viidates, kes märgib, et lugeja teadmine kirjanduslikust tegelasest ja realselt eksisteerivast inimesest konstrueeritakse mõttetöona, mis hõlmab inimese tegeliku olemuse ja toimingute mõistmist. Teisisõnu, tegelase kujutamine kirjanduses on tugevasti seotud lugeja ühiskondliku kogemusega, aga sotsiaalsete ja psühholoogiliste arusaamadega inimesest. (Vardja 2006: 21–23)

Reet Neithal määratleb leksikonis “Mis on mis kirjanduses” karakteri mõistet järgmiselt: see tähistab kindlapiirilist, selgesti väljenduvat isikupära või inimloomust, aga ka ajastut esindavat kirjanduslikku kuju või üldiselt kirjandusteose tegelast (Neithal 1999: 64). Epp Annus liigitab “Poetika” õpiku proosapeatükis tegelaskujud **tüpažiks** ja **karakteriks**. Esimene tähistab üheplaani tegelast, kes esindab kindlat sotsiaalset rühma või inimtüüpi, kelle puhul on ülekaalus kindlapiirilised ülekantavad omadused. Karakter esitatakse seevastu isikupärasemal viisil, keerukama siseeluga tegelasena, kes on psühholoogiliselt ja sotsiaalselt

individualiseeritud. Kui karakter paistab silma eripäraste loomujoontega, siis tüpaaži kaudu tuleb kõige paremini välja ajastule või olustikule iseloomulik. (Annus 2007: 113)

Karakteritena mängitakse üldjuhul välja teoste peategelased, seevastu kõrvaltegelased võivad jääda tüpaaži rolli. Epp Annuse sõnul lasub peategelasel teoses põhiraskus: ta suunab sündmustikku ja viib ellu teose juhtideed. Kõrvaltegelased jäävad peategelase varju, olles justkui tema taustajõuks ja kuuludes tema lähiringkonda. Peale selle on veel episoodiliste ehk tausttegelaste rühm, kes esinevad sündmustikus harvem, nende ilmumine on juhuslikku laadi. Eelnimetatud kategooriaid silmas pidades võib tegelased liigitada nende tähtsuse järgi. Annuse käsitluses võib tegelane olla kas **sügav** ehk siis keerulise siseeluga ja arenev tegelane, keda autor kujutanud üksikasjalikult ja kes on võimeline üllatama, või **lame** ehk olemuselt lihtsam tegelane, kes on esitatud muutumatult ja skemaatiliselt, sageli just tüübina. Nagu selgub, võib tegelasi vaadelda dünaamilisuse– staatilisuse teljel, jälgides nende muutumist või muutumatust. (Annus 2007: 165–166)

Juri Lotman peab karakteri kujutamist esteetiliseks probleemiks, mille loomise mooduseid on palju. Karakter on Lotmani järgi struktureeritud eriomasel kunstilisel viisil ja seda võib vaadelda sotsiaal-kultuurilise konstruktsioonina, mis realiseerub kindla aja ja koha kontekstis. Karakter ei formeeru kui ainus ette teada olev tegutsemisvõimalus, vaid kui paradigma, võimaluste komplekt, mis on ühtne oma ideestikult. Kangelane-tegutseja asetatakse aina uutesse vastandustesse ja lülitatakse konfliktiolukordadesse, tema individuaalsus ilmneb mitmel viisil. Niisiis on karakter mitmeplaaniline, mitte ühetähenduslik, ning üldjuhul terviklik ja püsiv, sest ta kujuneb kultuurikoodide süsteemis, mille autor on valinud ja mis on lugejale mõistetavad. (Lotman 2006: 120–132)

Jens Ederi jt kinnitusel on igal kirjanduslikul tegelaskujul mingi hulk omadusi, mida mõistavad inimesed konkreetses kultuurikeskkonnas ja mis kuuluvad kollektiivsesse teadvusse. Sellised tüpaažid võivad esindada mingit sotsiaalset kooslust ja olla omavahel valdkondlikult seotud (nt kool-õpetaja-õpilane). Erinevalt levinud arvamusest võib tüpaažina esitatud tegelaskuju olla samuti keerukate iseloomujoontega ja üksikasjalikult

kirjeldatud. Lihtsam kujutamiseviis ei tee tegelasest ilmtingimata tüpaaži, vaid oluline on see, kuidas ta sobitub väljakujunenud arusaamadega. Tüüptegelased võivad samuti muutuda, kuid kipuvad seda tegema mingil kindlal, sageli stereotüüpsel viisil. Stereotüüpide kujunemise algallikateks on juba Aristotelese ajast olnud kas vanus, sugu või päritolu, sageli ka sotsiaalne staatus. Populaarse kirjandusteose tegelaskujust võib aja jooksul kujuneda stereotüüpne kuvand (nt kooliõpetaja Laur või köster Oskar Lutsu jutustuses “Kevade”), mis hakkab toimima üldmõistena (nt pläralärালেenu). Ajalooliselt ja kultuuriliselt levinud tüpaažide puhul kasutatakse terminit “arhetüüp”. (Eder jt 2010: 38-40)

Arhetüüp kui algkuju või alustüüp on Märt Hennoste põhjal algse tegelase või sündmuse teisend, mis esineb nii kirjanduses kui ka elus ja mida peetakse universaalseks paljudes kultuurides (Hennoste 2003: 7). Reet Neithal täpsustab, et arhetüüp on muutumatu alustüüp – põhimudel, millest võivad lähtuda paljud teisendused, koopiad või paroodiad. Ta lisab, et kõik inimese eluga seotud asjaolud, nagu sündimine, kasvamine, armastus ja surm, aga ka igatsus, süü- ja häbitunne, tõe ja õiguse otsingud jne on arhetüüpsed. Arhetüüpsed võivad olla ka kujutlused inimkonna ajaloolisest arengust ja inimtüüpidest, näiteks kangelane, nõid, kavalpea, võrgutaja, hoopleja jne. (Neithal 1999: 17)

Alo Jüriloo ja Vaino Vahingu vahendavad Carl Gustav Jungi käsitlust, mille kohaselt peab ta arhetüüpideks kollektiivses alateadvuses püsivaid ideid ja kujundeid (nt kangelane, narr, laps), sealhulgas mütoloogilisi motiive (nt allilm, taevaisa) ja assotsiatiivseid figure, mis on inimajusse ladestunud. See nn kollektiivse teadvustamatuse (alateadvuse) kiht on kõigi inimeste meele põhimustriks, mille ümber paigutuvad hilisemad kogemused ja elamused, aga ka häired. Jungi arvates eksisteeris kõigepealt teadvustamatus, mille järel kujunes teadvus. Teisisõnu, teadvus on teadvustamatuse tulem, milles olemine nõuab pidevat pingutust. (Jüriloo, Vahing 2005: 27–28)

Kirjanduses on arhetüüpsete tegelaste eesmärk anda edasi universaalsust või tüüpilisust, näiteks muinasjuttudest teame kurja võõrasema või lahket, töökat ja kaunist Tuhkatriinut. Kuigi arhetüüpsed kangelased on eksisteerinud eri kultuuriruumides ajast aega, ei ole kõikide

tegelaste algkujusid võimalik tuvastadagi. Ometi on nad kinnistunud inimeste teadvuses, st kollektiivses mälus. Lauri Tankler rõhutab oma essees, et erinevates kultuurides võivad arhetüüpse kangelase mõtteviis ja väärtushoiakud olla erinevad, kuid nende ühine joon on liikuda oma eesmärgi suunas, ületada vaimseid, materiaalseid või muid katsumusi (Lauri Tankler *s.a*).

Seda kangelase teekonda – monomüüti – on põhjalikult käsitlenud Joseph Campbell teoses “Tuhandenäoline kangelane” (1949), kus ta esitab kontseptsiooni teekonnast, mille peamised etapid on teeasumine, initsiatsioon ja tagasitulek. Tema sõnu rändab kangelane igapäevasest maailmast üleloomulike imede piirkonda, näidates oma tegudes vaprust ja taludes kannatusi. Kuigi Campbelli kirjeldatud monomüüt omistab kangelasele hulgaliselt arhetüüpseid omadusi, võivad selle mudeli variatsioonid olla eri teostes piisavalt suured. (Campbell 2014)

Lugeja kaldub tegelaskujusid stereotüpiseerima, st tõlgendama neid üldlevinud sotsiaalsete ja psühholoogiliste tüüpskeemide abil. Ometi tuleb mees pidada, et tegelaskujud on enamasti individualiseeritud, mistõttu stereotüüpised omadused kehtivad pigem sotsiaalses plaanis, kus tegelane võib toetada või levitada kindlat ideoloogiat (nt Nipernaadi vagabundlus). Tegelasste stereotüüpised jooned on kergesti tuvastatavad, kui need edastatakse tekstis ühemõtteliste kirjelduste või otsuste hinnangutena. Keerulisemaks läheb siis, kui tekstis on vähe otseseid vihjeid ja lugeja peab rakendama teadmisi nende lünkade täitmiseks. Tegelasuhete konteksti tunnetamata võib lugeja teksti vääriti mõista ja sellest täiesti vastupidiselt aru saada. (Eder jt 2010: 40–42)

Tegelasste kujutamine on alati seotud ka kirjanduse üldise arenguga. Näiteks seoses realismi esiletõusuga 19. sajandi keskpaiga Euroopa kirjanduses muutus ka tegelasste kujutamise viis: nii kujutati karaktereid realistlikus romaanis kogu oma ainulaadsuses ja kordumatuses peamiselt sotsiaalse eluolu taustal. Enne seda olid kirjanduses tavapärased tüüpilised tegelaskujud, kelle kaudu rõhuti mingile ideele või hoiakule. Martin Neithali selgituse kohaselt tõi realism kasutusel võtted, mis pidid lugejal võimaldama kujutatavat tegelikkusena tunnetada.

Nendeks võteteks olid individualiseeritud, aga ka tüüpiliste karakterite loomine, sündmuste esitamine ajalisel korrastatuna ning mineviku, oleviku ja tuleviku selgepiiriline kujutamine. (Neithal 1983: 417)

Alain Robbe-Grillet' käsitlusele toetudes loetleb Martin Neithal realistliku tegelase tunnusjooni: 1) tegelane on süžeele allutatud ja sündmustikku haaratud; 2) tegelasel on nimi, vanemad ja sugupuu, samuti ametialane ja varanduslik seisund; 3) tegelasel peab olema vastav välimus, mis tema olemust peegeldab, ja minevik, mis on tema iseloomu kujundanud; 4) tegelase iseloomust on mõjutatud tema teod ja reaktsioonid ettetulevatele situatsioonidele; 5) tegelase iseloom võimaldab lugejal teha valiku, hinnata teda kas positiivseks või negatiivseks. (Neithal 1983: 417–420)

Martin Neithal märgib, et karakteriloomes uuendajaks realismis on olnud näiteks Fjodor Dostojevski, kelle kangelasest ilmnevad vastandlikud iseloomujooned, nagu headus – kurjus, õilsus – alatus, lihalikud kired – kõrge vaimsus. Tema karakterid on oma loomult ambivalentseid, neis on alati olemas vastandlik või varjatud pool. Dostojevski tegelased elavad muutuste keskel, olles sageli ümbritseva maailma ja iseendaga konfliktis. Selline tegelane ilmneb kui subjekt: ta pole niivõrd uurimisobjekt, kuivõrd vestluspartner autorile. (Neithal 1983: 414) Realistlik karakterikujutus seostub esmajoones ideega inimese kujunemisest sotsiaalses keskkonnas (Lotman 2006: 421).

Kirjanduslike karakterite kujutamises toimus järgmine suurem pööre 20. sajandi esimesel poolel, mil modernism kujunes valdavaks kunstivooluks. Muutused karakteriloomes olid märgatavad mitmete kirjanike loomingus, näiteks Marcel Prousti, James Joyce ja Virginia Woolfi romaanides. Martin Neithali sõnul kujutab Proust oma tegelasi samuti ambivalentset, avades nende olemust assotsiatiivsete seoste ja sisekõne abil. Prousti loomingus seisab kesksel kohal isiksus, kelle mõistmise ja avastamise kaudu avaldub teose mõte. Samuti ilmneb tema romaanides aja ja karakteri vahetu seose printsiip, kus ajast saab aktiivne keskkond, milles sündmused ja karakter arenevad. Karakter mõjutab aega tagasiulatuvalt, andes võimaluse muuta aja kulgemise suunda ja kiirust. (Neithal 1983: 415–416)

Ühe olulise muutusena võetakse modernistliku romaani karakterikujutuses kasutusele teadvuse voolu tehnika. Näiteks James Joyce vahendab tegelase muljeid, aistinguid, nägemusi, mõtteid, meenutusi teadvuse voolu meetodil, seades eesmärgiks kujutada võimalikult täpselt tegelase sisemaailma. Tegelase subjektiivse tundeelu näitamise jätkab oma loomingus Virginia Woolf, kelle veendumusel saab objektiivset tegelikkust tunnetada erinevaid subjektiivseid tunnetusi ühendades. Sellest lähtuvalt võib autor end seada teadlikult tagaplaanile, näidata end kahtleva, küsiva ja otsivana, justkui teaks ta sama vähe kui lugeja. Woolfi huvitab autorina see, kuidas tema tegelane teiste tegelaste käitumist ja suhtumist oma mõtete ning tunnete maailmas läbi elab. Realismile tavapäraest karakteriloomete reeglite loobus oma loomingus ka Franz Kafka. Suuremal või vähemal määral on Prousti, Joyce'i, Woolfi ja Kafka eksperimentaalsetest võtetest karakterikujutuses mõjutusi saanud paljud hilisema aja autorid, nagu W. Faulkner, H. Hesse, F. S. Fitzgerald, J.-P. Sartre, A. Camus, S. Beckett jt. (Neithal 1983: 415–416)

Epp Annuse põhjal iseloomustab modernistlikku tegelasekujutust eri tegelaste vaatepunktide esitamine, kusjuures pearõhk on suunatud nende vaatepunktide lahknevusele, erinevuse väljatoomisele. Samuti on realismile omane kõikiteadva autori vaatepunkt modernismis asendunud subjektiivse, piiratud vaatepunktiga. (Annus 2003: 189–190) Modernistlikes romaanides püütakse tegelase kujutamisel tabada liikumisi inimloomuse süvakihtides, väline ajakulg asendub siin sisemisega (Vardja 2006: 32). Karakteriloomete printsiibid ja tehnikad on 20. sajandil läbinud suuri muutusi: inimese siseelu kujutamise, teadvuse ja alateadvuse piirimail mängimise kõrval on isegi loobutud karakterite kujutamisest, mis on viinud nn uues romaanis karakteri kui sellise kadumiseni.

1.2. Karakterianalüüsi võimalusi

Jens Eder jt tõdevad, et karakter iseloomustab keskse tegelasena enamikke fiktsionaalseid teoseid, mistõttu **karakterianalüüs** on kirjandusteaduses üks keskseid uurimissuundi. Luges mõnda realistlikku romaani, tunduvad karakterid sedavõrd tuttavad, et põhjalikumalt

uurimist nad ei vajakski. Lähemalt vaadates selgub siiski, et nad on keerukamad kui algul paistavad. Tegelased meenutavad küll reaalseid inimesi, kuid samal ajal on nad fiktsionaalsed, sellisena ühtlasi sümbolised, kujundlikult tõlgendatavad. Nad on justkui “siin”, ometi ei kohta lugeja neid enda ümbruses. Nad mõjutavad lugejat, kes paraku ei saa nendega otseselt suhelda. Nad on individuaalsed ja variatiivsed, narratiivi käigus muutuvad kujud, kes tegutsevad eri motiividel ja viisidel. (Eder jt 2010: 3-4)

Karakterid võivad Ederi jt väitel olla mitmel viisil märgid, näiteks eeskujud oma käitumiselt, või ka sümbolid, näiteks mõne idee või hoiaku kandjad. Nad võivad esindada mis tahes tundeid ja mõtteid, väärtusi ja hoiakuid, probleeme ja konflikte või muud taolist. Karakteritel on oluline roll kirjanduslike tekstide struktuuris, mõjutamaks lugeja tundeid, meeleolusid ja suhtumisi. Erinevused karakterite ja realselt eksisteerivate inimeste vahel tulevad esile, kui süstemaatiliselt kaaluda viise, kuidas neid mõista ja neist rääkida. Retseptiooniteooriates rõhutatakse, et karaktereid võib mõista mitmel tasandil. Vaatajad, lugejad või kuulajad ei haara üksnes karakteri mõtteid ja tundeid, tema sotsiaalset rolli fiktsionaalses maailmas, vaid ehitavad lugemisprotsessi käigus oma arusaama, mõistmaks karakteri tähendust märgi või sümbolina ja peegeldamaks karakteri funktsiooni tekstuaalses struktuuris. Selline kirjandusteksti vastuvõtuprotsess erineb reaalse inimese sotsiaalsest tajumisest. (Eder jt 2010: 25–26)

Lähtudes mitmest teooriast on Jens Ederi jt põhjal vajalik tegelaste analüüsimisel eristada järgmisi aspekte: a) tegelane kui artefakt (kuidas on ta esindatud ja millised on tema funktsioon); b) tegelane kui fiktiivne olend (millised omadused on tal fiktiivses maailmas); c) tegelane kui sümbol (mille eest ta seisab); d) tegelane kui sümptom (miks ta selline on ja milline on tema mõju). Sellise analüüsi tulemus on **iseloomustus** ehk karakteriseerimine, mis hõlmab kõikvõimalikku teavet (sh aja, koha, tegevuse ja sündmuse kohta), mis on seotud tekstis esineva tegelasega. Iseloomustus on seega määratletav kui protsess, mille käigus tekstis esitatud teave ühendatakse tegelaskujuga, et omistada talle tunnused, mis puudutavad tema keha ja meelt, käitumist ja suhteid (sotsiaalses) keskkonnas. Karakteriseerimine võib olla nii otsene kui ka kaudne: esimesel juhul tuuakse verbaalselt esile tunnuseid, mida

soovitakse ilmselgelt rõhutada, teisel juhul vihjatakse sõnadega nähtamatutele seisunditele ja omadustele (Eder jt 2010: 28–32)

Probleemid, millega karakterianalüüsis kokku puututakse, on järgmised: 1) teose loomise faasis seisab autor silmitsi küsimusega, kuidas luua tegelaskuju, mis tekitaks lugejas mõtteid ja tundeid, avaldaks talle püsivat mõju; 2) teose tõlgendamise faasis on uurijad huvitatud sellest, kuidas on autor teinud tegelaskuju mõistetavaks ja kogetavaks, milliste poeetiliste võtete abil on see tal õnnestunud; 3) kultuuriteooria ja sotsioloogia valdkonna uurijad tunnevad huvi märkide või sümbolite vastu, mis on seotud tegelaste sotsiaal-kultuurilise kontekstiga eri ajastute ja kultuuride lõikes. Nimetatud kolm valdkonda – loomine, tõlgendamine ja kultuurianalüüs – sunnivad uurijaid otsima vastuseid ja arendama uurimisteooriaid, mis mõnel juhul on vastandlikud, kuid samas üksteist täiendavad. (Eder jt 2010: 3–5)

Jens Ederi jt järgi eksisteerib neli valitsevat paradigmat, mis hõlmavad mitmeid valdkondi, kuid erinevad põhimõtete, rõhuasetuste ja meetodite poolest:

- 1) **hermeneutiline lähenemisviis** vaatleb tegelast eelkõige inimese esindajana ning peab vajalikuks võtta arvesse tegelaste ja nende loojate konkreetset ajaloolist ja kultuurilist tausta;
- 2) **psühhoanalüütiline lähenemisviis** keskendub nii tegelase kui ka vastuvõtja psüühikale eesmärgiga selgitada tegelaste sisemaailma ja vastuvõtja reaktsioone psühhodünaamiliste mudelite kaudu (nt S. Freud, J. Lacan);
- 3) **strukturealistlikud ja semiootilised lähenemised** rõhutavad erinevust tegelaste ja inimeste vahel, keskendudes tegelaste konstrueerimisele ja tekstistruktuuride loomisele;
- 4) **kognitiivsed teooriad** keskenduvad informatsiooni töötlemisel kognitiivsetele ja afektiivsetele protsessidele, kus tegelasi käsitletakse inimvaimu tekstipõhiste konstruktidena, mille uurimiseks on vaja kasutada nii tekstianalüüsi kui ka inimpsüühika mudeleid.

Tegelaskuju staatuse kohta toovad Eder jt välja neli seisukohta, mis on võrdlemisi vastuolulised. Näiteks semiootikateooriad peavad tegelasi märkideks, ent strukturalistliku vaateviisi kohaselt võib neis näha funktsioone; kognitiivne lähenemine eeldab, et tegelased on vastuvõtja meeltes kujutatud kujuteldavate isikute esindused; filosoofilise vaateviisi kohaselt on tegelased abstraktsed objektid, mis eksisteerivad väljaspool materiaalsel reaalsust, samas kui teised väidavad, et tegelased üldse tegelikkuses ei eksisteeri. Iga definitsioon või argument vajab siin teatud perspektiivi ja meetodit. (Eder jt 2010: 8)

Jens Eder jt peavad tõhusaks Uri Margolini lähenemisviisi, milles on ühendatud strukturalismi, retseptsiooniesteetika ja fiktsiooniteooria elemendid. Margolini põhjal on tegelased konstrueeritud kui narratiivse maailma elemendid, mis toimivad kas subjektiivsete mentaalsete objektidena või intersubjektiivsete kommunikatiivsete konstruktsioonidena. Tegelased täidavad narratiivses maailmas kindlaid funktsioone: nad toimivad elusolendina, neil on tahe ja võime tegutseda, nad on individualiseeritud ning nad sarnanevad mingite omaduste poolest tegelike inimestega. Neist kriteeriumitest on Margolini arvates peamised tegutsemisvõime ja sisemaailma olemasolu. Seega on tegelase kui isikukontseptsiooni tuumaks tõsiasi, et ta on äratuntav väljamõeldud olendina, kellel on võime mõelda ja tegutseda. Tegelase individualiseerimisel kaldutakse sellest tuumast eri suundades ja erineval määral kõrvale. Mõistagi ei pruugi tegelased eksisteerida ühtmoodi fiktsionaalselt, vaid nende olemasolu viisid võivad olla faktuaalsed, hüpoteetilised, tingimuslikud või puht-subjektiivsed. (Margolini, viidatud Eder jt 2010: 9)

Merike Vardja on oma doktoritöös loonud mudeli, kuhu ta on koondanud tegelasanalüüsi peamised aspektid, lähtudes tegelaste esinemise sagedusest ja hõlmavusest. Analüüsi aspekte on tabelis viis: 1) põhikategooria; 2) tegelaskategooriad; 3) tegelase kujutamise vahendid; 4) jutustaja märgatavus ja 5) jutustaja positsioon. (Vardja 2006: 166) John Harvey eeskujul jaotab Vardja põhikategooria raames tegelased pea-, kõrval- ja tausttegelasteks, millest omakorda peategelased jagunevad mitmemõõtmelisteks (kompleksseteks) ja ühemõõtmelisteks (mittekompleksseteks). Selline klassikaline kolmikjaotus, mida Vardja peab kõige kindlamaks klassifitseerimise viisiks, on romaanižanri puhul tingitud tegelaskonna

suurusest. Joseph Ewenile tuginedes toob Vardja esile tegelaskategooria kolm skaalat, mille kaudu on võimalik tegelasi võrrelda: mitme- ja ühemõõtmelisus, dünaamilisus ja staatilisus, avatus ja suletus. (Vardja 2006: 77–78)

Tegelase kujutamise vahenditest on Vardjal nimetatud tegevust, kõnet, välimust ja miljööd. Kõne puhul vaatleb ta muu hulgas seda, kuidas jutustaja seda esitab: kas mimeetiliselt või diegeetiliselt, viimase puhul eristab ta veel kaud-, siird- ja otsekõnet ning sisemonoloogi. Jutustaja märgatavuse aspekt hõlmab tegelaskuju identifitseerimist ja interpreteerimist, aga ka üldistamist ja muid selgitusi. Jutustaja positsiooni määratleb Vardja ekstra- või intra-diegeetilisena, pidades oluliseks just seda, kas jutustaja on tegelast kujutanud otseselt või kaudselt. Vardja kinnitusel võib taolist mudelit kasutada mis tahes proosateose tegelas-analüüsiks. (Vardja 2006: 77–78)

Merike Vardja rõhutab, et kirjandus kui sõnakunst on eripärane uurimisobjekt, sest absoluutne kontrollitavus ja mõõdetavus, samuti objektiivsus mis tahes ilukirjanduslikku teost analüüsides on küsitav. Kirjandusteaduslikke uurimismeetodeid on erinevaid, mitmed neist on seotud teiste valdkondadega, nagu keeleteadus, ajalugu, sotsioloogia, geograafia jmt. Vardja sõnul võib rangete struktuuriskeemide ja normatiivse oskuskeelega kasutamine ilukirjandusliku teksti, sh ka tegelaskonna analüüsil ja tõlgendamisel seda vaesestada, selle mitmekesisust kahandada. Narratiivse maailma kunstiline jõud peitub ennekõike selles, kuidas on selle maailma olustikku, sündmusi ja tegelasi kujutatud. (Vardja 2006: 78–79)

Epp Annuse järgi saab tegelast analüüsida kolme peamise aspekti kaudu:

- 1) **psühholoogiline aspekt** hõlmab tegelase siseelu, tema mõtteid ja tundeid, aga ka soove ja unistusi, ka iseloomu ja käitumist;
- 2) **sotsiaalne aspekt** on seotud tegelase ühiskondliku positsiooniga, mille hulka kuuluvad päritolu, välimuse, amet, elukoht, varanduslik seisund, klassikuuluvus ja suhted ümbritsevate inimestega;
- 3) **kujundlik aspekt** viitab tegelase nime sümboolikale, tema rollile ja ideelisele käitumisele, ka välimuse ja maailmavaate seosele, mis kõik loovad tähenduslikkust.

Kui kahe esimese aspekti kaudu on võimalik analüüsida ka reaalseid inimesi, siis kujundlik aspekt puudutab vaid kirjanduslikku tegelast. (Annus 2007: 166–167)

Tegelaskuju võib analüüsida ka suhterühmade mudeli abil, mille raames Annus eristab nelja kategooriat (Annus 2007: 167–168):

1. **Tegelase suhe loo jutustajaga** – põhiküsimused: kuidas jutustaja esitab tegelast, kuivõrd ta valgustab tema siseelu, kas jutustaja esitab tegelasest koondportree, kuidas lugeja kohtub tegelasega esimest korda?
2. **Tegelase suhe iseendaga** – põhiküsimused: milline on tegelase, kas ta on enesekeskne või huvitub teistest, kuivõrd ta analüüsib iseennast, milline on tema suhe mineviku ja tulevikuga?
3. **Tegelase suhe teiste tegelastega** – põhiküsimused: kuidas suhtub tegelane teistesse tegelastesse, mida märkab tegelane teiste tegelaste juures, kuidas suhtuvad temasse teised tegelased, millise mulje ta jätab, kelle vaatepunktist tegelast vaadatakse?
4. **Tegelase suhe ümbritseva maailmaga** – põhiküsimused: kuidas suhtub tegelane teda ümbritsevasse maailma, milliseid võimalusi näeb tegelane selles maailmas, mida märkab tegelase pilk ümbritsevas maailmas?

Tegelasanalüüs võib keskenduda tegelase kuvandile, mille sünonüümina on käibel ka mõiste “imago” ehk “imidž”. “Eesti õigekeelsussõnaraamat” (2018) defineerib kuvandit kui kujutluspilti, mille keegi on loonud endast või mille avalik arvamus on kujundanud mõnest isikust, esemest või nähtusest. Mainekujunduse ekspert Aune Past on tarvitanud kuvandi ehk imago mõistet turunduse, kommunikatsiooni ja suhtekorraldusega seotud teemade käsitlemisel peamiselt maine kontekstis. Tema sõnul on tegu visuaalkultuuri terminiga, mida kognitiivpsühholoogiast lähtuvalt võib pidada mõtlemise ja tunnetamise vormiks, mis kujuneb objektile iseloomulike tunnuste alusel. Viidates J.R.Andersonile ja G.H. Bowerile, märgib Past, et imago hõlmab kõike seda, mis toimub inimese meeltes. Ennekõike on kuvand vastastikuse mõju tulemusel tekkinud sihtgruppide kujutluspilt, näiteks mõne inimtüübi või

ameti esindajast. Kuvand kui mõtlemis- ja tunnetamisviis sõltub suuresti kultuurist ja kujuneb protsessina. (Past 2005: 193–194)

Tuginedes Aune Pastile, tõdeb Kadri Haavandi oma magistritöös, et kuvandi mõistet ongi keeruline defineerida ning teaduslikult selle tähenduse kõiki külgi mõõta ja kirjeldada. Kuvandi kujunemisel on märkimisväärne roll stereotüüpidel, mis tõlgendamist mõjutavad. Haavandi sõnul võib kuvand olla kas isiklik, avalik või soovitud. James E. Grunigile osundades leiab Haavandi, et inimene mõistab kuvandit kui tegelikkuse peegeldust või tõelisuse jäljendust, mida saab kahjustada, hävitada või rüvetada, sellega manipuleerida, aga ka (Haavandi 2017: 5–6).

Siinse uurimuse kontekstis püütakse konstrueerida õpetaja kuvandit ehk luua ettekujutus õpetajast ja tema ametist proosakirjanduses kujutatuna kaudu. Kuvandit tuleb mõista kui üht karakteriloometahku, mis sõltub nii autori taotlustest kui ka lugeja tõlgendusest. Õpetaja tegelaskuju puhul on oluline keskenduda nii tema karakteriomadustele, mis avalduvad ennekõike psühholoogilise ja sotsiaalse aspekti kaudu. Õpetajakuju psühholoogilise analüüsi fookuses on tema mõtte- ja tundemaailm, iseloomuomadused, väärtushoiakud ja käitumisvalikud; sotsiaalse tasandi käsitus hõlmab seevastu õpetaja kui karakteri ühiskondlikku positsiooni, alates tema päritolust ja välimusest, suhetest teiste tegelastega kuni ametiga seotud kuvandini.

Ametikuvand on suuresti seotud nii õpetaja rolliga oma ajastu ja olustiku kontekstis kui ka tema pedagoogiliste vaadetega, ametialaste eesmärkide ja põhimõtetega. Seega mängib iga õpetajakuju analüüsimisel suurt rolli see, kuidas autor on teda kujutanud, milliseid vahendeid on ta selleks valinud. Ühtlasi selgub analüüsi käigus õpetaja tegelaskuju staatus iga konkreetse proosateose kontekstis: on ta pea- või kõrvaltegelase rollis, staatiline või dünaamiline tegelaskuju, sügav või lame tegelane. Selline karakterianalüüs peaks lõpptulemusena välja viima õpetaja tegelaskuju kujundliku tasandini, kus oluline on mõista tegelase tähendust teose kui terviku seisukohalt.

Ilmselt on nii mõnegi õpetajat esindava tegelaskuju puhul rolli mänginud ka autori enda minevikuline suhe koolihariduse või õpetajatööga, mistõttu võib paljude õpetajat kujutavate karakterite puhul täheldada ka autori omaeluloolist tausta. Merike Vardja märgib, viidates Pärt Liase romaanitegelase käsitlesele, et igas tegelaskujus peitub suuremal-vähemal määral ka autorit ennast, sest tegelane ja teos on autori individuaalse loomingu tulemus, mis on seotud ka enda isikliku kogemusega (Vardja 2006: 27). Ka Juri Lotman kinnitab, et autori biograafiast kujuneb tema teoste varjatud või nähtav, ent igal juhul lahutamatu kaaslane (Lotman 2006: 321). Ühest küljest orienteerub autor kooliteemas paremini, kui ta on ise sellega seotud olnud ja mitte vaid õpilasena. Teisalt esitab ta enda isikliku kogemuse kaudu väärtushinnanguid ja -hoiakuid, mis kujundavad ka lugejas kas positiivse või negatiivse kuvandi õpetaja rollist ja ametist.

2. Õpetaja kuju Eesti kooli ajaloos. Ajalooline sissevaade

2.1. Õpetaja kuju 19. sajandi eesti koolis

Eesti kooli ajalugu põhjalikult uurinud Lembit Andreseni sõnul oli üheks põhjuseks, miks talupoegade kirjaoskus vajalikuks osutus, selle kasutamine tootlikus töös. Eelnevaga seoses tõusis ka mõisnike huvi eesti rahvakooli ja kultuuri vastu. 19. sajandi algul asuti Eesti hariduselu reformima: ühelt poolt kannustasid rahva harimist ja valgustamist valitseva aadl-konna ratsionalismist tõukunud ideed, teiselt poolt innustas kirikuringkonna soov lugemis- oskuse laialdase omandamise kaudu allutada talurahvas luteri usu kirikule. Koolikorralduse aluste kehtestamise järel 1803. aastal hakkas Eestimaal toimima ühtne koolisüsteem, mille raames määrati neli koolitüüpi: ülikool, gümnaasium, kreiskool ja kihelkonnakool. 1802. aastal taasavati Tartu ülikool ja selles moodustatud 7-liikmeline koolikomisjon juhtis uue seaduse alusel kogu Baltimaade hariduselu. Eesmärk oli moodustada aadl-konna kulul koolivõrk, kus lisaks külakoolidele oleks ka kolmeaastased kihelkonnakoolid iga 6000 talupoja kohta. Kuigi seatud eesmärki balti aadli vastuseisu tõttu tervikuna ellu ei viidud, oli selle üldisele koolikorraldusele märkimisväärne mõju. (Andresen 1995: 95–96)

Andreseni kinnitusele tõi pärisorjuse kaotamine omakorda kaasa muutused hariduse valdkonnas. Kui varem oli kooli asutamise tingimuseks mõisamaade suurus (5 adramaad kooli kohta), siis edaspidi arvestati talurahvaseaduse järgi koolide asutamisel inimeste arvuga (üks kool 1000 hinge kohta). Kuna Eesti territoorium oli toona jagatud kaheks kubermanguks – Eestimaaks ja Liivimaaks –, siis 1819. aasta Liivimaa talurahvaseaduse kohaselt pidi Lõuna-Eestis lisaks külakoolidele asutatama kihelkonnakoolid iga 2000 meeshinge kohta. Koolide ülalpidamiskohustused langesid mõisakogukonnale, koolielu kontrollijaks oli kirikuõpetaja, kes omakorda määras ametisse koolmeistri, kes vabastati nii sõjaväe- teenistusest, pearahamaksust kui ka ihunuhtlusest. (Andresen 1995: 96–97)

Andreseni järgi omandas suur hulk noori kirjaoskuse enne ülemaalse koolivõrgu loomist koduõpetuse teel. Põhja-Eestis kasutati alates 1822. aastast ka **rändõpetajaid**, kes igal

nädalal mõisa poolt kindlaks määratud kohta tulid. Muuhulgas pidid nad iga nädal pastorile vastust andma laste õpetamise olukorra kohta. Rändõpetajate abil sooviti kirjaoskust levitada ilma suuremate kulutusteta. Kihelkondadest saadud andmete alusel registreeriti Tallinnas kõik rändõpetajad, kes said ka sellekohase tunnistus. Kihelkondade mõisatel oli kohustus maksta rändõpetajatele palka: iga õpetaja sai kuus tündrit rukkeid aastas, mille eest pidi vähemalt kolm päeva nädalas õpetama. Rändõpetajatest oli puudus ja mõnesse kohta jõudis õpetaja vaid kolm korda talve jooksul. Seega piirdus õppetöö vaid varasemalt üles antud ülesannete kontrollimise ja uute andmisega – rahvasuu nimetas neid seepärast “loetajateks”. Rändõpetajate töö hõlbustamiseks loodi pühapäevakoolid, kus õpetajaks oli pastori määratud andekam talupoeg, kes jagas õpetust pärast pühapäevast kirikuteenistust. Pühapäevakoolis käisid lapsed ka suviti. Rändõpetajate toel loodud pühapäevakoolid ja nn lugemiskoolid võrdsustati ametliku kooliharidusega. (Andresen 2002: 47–49)

Alates 1840. aastast loodi Liivimaal ja hiljem Eestimaa kubermangus uus **rahvakoolide** juhtimise süsteem, mis tõi kaasa koolikomisjonide tekke. Viimased olid kõrgemalt poolt tulnud korralduste edasiandjateks ja täitjateks kihelkondades. Mõisapiirkonnas, alates 1866. aastast vallas, vastutasid kooliasjade eest koolivanemad. Vallavolikogud said peale vallakogukonna seaduse kehtestamist suurema sõnaõiguse koolide majandusliku juhtimise osas ja koolmeistrite valimisel. Hariduse tase oli Põhja-Eestis ja Lõuna-Eestis erinev viimase kasuks. Andresen selgitab seda järgmiste asjaoludega: 18. sajandi koolivõrgu püsijäämine, Tartu ülikooli arvestatav osa õppekorralduse kavandamisel ja õpikute kirjutamisel ning ka eelpool mainitud 1819. aasta talurahvaseadus, milles koolikorraldus oli kindla-piirilisemalt sõnastatud. (Andresen 1995: 97–98)

Andresen avaldab, et kooliealisteks loeti kõiki lapsi alates 8. eluaastast kuni 16. eluaastani keda omakorda kodu- ja koolilasteks jagati. Kodulapsi õpetati kodus seni, kuni kirikuõpetaja nad “õpetatuks” luges. Viimane tähendas lugemisoskust, aga ka nõutud katekismuse tekstide peast esitamist. Korra kuus käidi koolmeistrile õpitut vastamas. Kool oli nagu karistusasutus, sest lapsi, kes koduõpet ei saanud, sunniti koolis käima trahviraha ähvardusel. Laste koolikäimist kontrollisid kirikuvõõrmündrid ja koolivanemad, kes vaesematele õpilastele ka

leivavilja andsid ning hoolitsesid küttepuude ja küünalde olemasolu eest, mida lapsevanemad pidid tooma. Koolitöö kestis enamasti 10. novembrist 10. märtsini, viis päeva nädalas, lugemaõppimine võttis aega 2–3 talve. (Andresen 1995: 98–99)

Koolmeister ei olnud oma tegevustes ja otsustes alati vaba: ühelt poolt piirasid tema tööd napid võimalused ja mõisahärra tõrkuv suhtumine, aga ka talupoegade vähene huvi; teiselt poolt kiriku jäigad nõudmised ja valitseva korra seadused. Suured lüngad olid koolmeistrite ettevalmistuses ja haridustasemes eriti 19. sajandi esimesel poolel, mistõttu õpetajate tase oli väga erinev (Ilmar Talve 2004: 326). Andresen märgib, et selle ajastu koolmeister oli vähese hariduse ja puuduliku ettevalmistusega mees, kes tihtipeale oli omandanud kirjaoskuse iseõppimise teel. Põhja-Eestis tegutses vaid Simuna kihelkonnakool ja kaks seminari, Lõuna-Eestis said palju koolmeistrid ettevalmistuse kihelkonnakoolides. Õpetamise metoodika oli primitiivne: lugema õpetati kõva häälega järelekordamise kaudu. Kooliraamatuid, mida oli niigi vähe, ei õnnestunud enamasti muretseda lastevanemate vaesuse tõttu. Õpetamise ja õppimise tingimused olid piirkonniti siiski väga erinevad. Andresen toob näiteks mõisad, kus koolmeistrit polnud palgatud ning õppetöö kohustus lasus köstril, kuid “köster oli kaldunud liigjoomisele” (Andresen 2002: 61)

Kihelkonnakool oli teise astme rahvakool, kus õpiti peale külakooli. Kihelkonnakoolidesse tuli Andreseni põhjal 1820ndatel aastatel köstrite asemel ametisse võtta koolmeistrid, keda algul pidid välja õpetama pastorid. Nende hinnangust sõltus, kas koolmeistriks soovija sobis, sest ta pidi ametisse kohane tubli mees olema. Tema täpsemaid oskusi ja teadmisi polnud kindlaks määratud. Kihelkonnakoolide peaülesanne oligi tulevase koolmeistriteid ette valmistada. Koolmeistritele rõhutati kutsetöö põhiülesannet – kasvatada mõisnikele sõnakuulelike talupoegi. Majanduselu edenedes kasvas ka kihelkonnakoolide osatähtsus. Kui 19. sajandi keskel töötas Lõuna-Eestis 18 kihelkonnakooli ja Põhja-Eestis vaid 2, siis 1860ndate teisel poolel juba 37 kihelkonnakooli, kus valmistati ette 75% koolmeistritest. Kihelkonnakoolides õpetati selget, ilusat kirjutamist ja lugemist, neljal häälel laulmist, geograafiat, loodud asjade tundmist ja mõnes koolis ka saksa keelt. Edasi areneski kool kasutatava keele osas kahes suunas: osades koolides hakati vaid saksa keeles õpetama ja teistes emakeeles,

millele lisandusid saksa keele tunnid. Köster-koolmeistrid, kes olid orelimängu õppinud, andsid lastele ka muid teadmisi. Andresen mainib, et kihelkonnakooli lõpetajad, kes ei asunud tööle koolmeistri, kirjutaja, kõrtsimehe, möldri ega mõisateenijana, põlgasid talutööd ega tahtnud seda enam teha. (Andresen 2002: 221–224)

19. sajandi teisel poolel ei saanud iseõppinud koolmeistrid enam hakkama. Kui varem oli kutsesobivuse üle otsustanud kirikuõpetaja või kihelkonna koolikomisjon, siis 1872. aastast tuli Andreseni kinnitusel koolmeistritel sooritada kutseksam kogu Eestimaa ja Liivimaa jaoks ettenähtud korra alusel. Nõudmised koolmeistri kutsesobivusele tõusid, tal pidid olema sobivad omadused, et õpetamisega edukalt toime tulla. Nõuanded puudutasid ka näiteks sotsiaalset poolt: kellega koolmeister peaks suhtlema ja kuidas ennast harima või täiendama. Suhtlemisel pidi koolmeister teadma, kuidas suhelda lastevanemate, kirikuõpetaja ja ülemustega. Soovitati külastada naaberkoole, et ametivendade tööga tutvuda ja kogemusi jagada ning osa võtta ka koolmeistrite konverentsidest. Kool pidi lapsi kasvatama sõnakuulmise vaimus ja esile tõsteti kodu ja kooli koostöö tähtsus. Ametioskuse arendamiseks soovitati koolmeistril ikka pidevalt edasi õppida ning tema kohustuste hulka loeti ka ettevalmistus koolitundideks.

Sajandi teiseks pooleks muutusid **õppemeetodid**. Lugemaõppimisel soovitati veerimisest kui iganenud viisist loobuda ja õpetada lugemist häälikumeetodil. C.R.Jakobsoni teeneks õppetöö uuendamisel oli mitmeosalise “Kooli lugemise raamatu” (I 1867, II 1875, III 1876) koostamine, kuhu ta muuhulgas valis tekste uuemast eesti kirjandusest. Samuti koostas ta värvitrukis “Kooliatlase” (esmatrükk 1873), mis võimaldas õpetust tublisti näitlikustada. Koolmeistritele anti nõu mitte jutustada teemades mehaaniliselt, vaid suunata lapsi küsimustega nõnda, et nad ise oskaksid seletada. Osav koolmeister pidi õpetama näidates, harjutades, seletades, korrates ja võrreldes, märgib Andresen vene keele õpiku koostajale C.H.Niggolile viidates. (Andresen 2002: 238–244) Koolmeistritele korraldati kursusi, kus nad omandasid Andreseni sõnul tööõpetuseks vajaminevaid oskusi, muu hulgas puu- ja papi-tööd, korvipunumist, laastulõikamist jms. Kvalifitseeritud koolmeistreid hakati ette valmistama seminarides. Õppetöö paranes suuresti tänu üksikutele haritlastele ja maarahva

hulgast välja kasvanud õpetajatele, kes olid moel või teisel omandanud kõrgema hariduse. (Andresen 2002: 244–246)

Hariduse omandamisele tütarlaste hulgas hakati tähelepanu pöörama sajandi keskpaigast alates, kui Põlvas avati 1857. aastal esimene tütarlaste kihelkonnakool. Tütarlastele mõeldud kihelkonnakoolides, nagu teisteski õppeasutustes (elementaar- ja kreiskoolides ning seminarides) õppisid valdavalt eesti õpilased. Emakeelse hariduse kõrval sooviti koolide vabanemist luteriusu vaimulike ja mõisnike alluvusest. Kihelkonnakoolidel oli suur mõju eesti kultuuritegelaste ja haritlaste põlvkonna kujunemisele. Kui varasemalt valmistati seal ette külakoolmeistreid, siis sajandi teisest poolest alates said kihelkonnakoolidest teise astme rahvakoolid, kust võis minna edasi õppima linnakoolidesse. (Andresen 1995: 115–116)

1880. aastate teine pool tähistab **venestamisaja** algust, mil kaotati senine koolisüsteem ja alustati uut hariduspoliitikat. Rahvakoolid ja õpetajate seminarid läksid Rahvahariduse Ministeeriumi alluvusse. Rahvakoolid jaotati vastavalt õpilaste ja õpetajate arvule ühe- ja kaheklassilisteks, neis käidi kolm kuni viis talve. Ümbernimetamise tulemusel said neist valla- ja ministeeriumikoolid. Kaks esimest aastat toimus õppetöö emakeeles, hiljem juba vene keeles, v.a emakeele, usuõpetuse ning kirikulaulutunnid. Kuna vaid vähesed õpetajad oskasid vene keelt, ei toimunud muutused kiiresti. Hiljem tõsteti vene keele osatähtsust, mille arvelt vähendati emakeeletunde. Kõik koolid said 1893. aastal tüüptunniplaanid, koolidesse hakkasid jõudma venekeelsed õpikud. Enamik vallakoole jäidki ühe õpetajaga üheklassilisteks, kus õpetaja pidi töötama koondklassiga, kus olid koos eri tasemel lapsed.

Vene keele osatähtsuse tõus nii ametlikus asjaajamises kui ka keeleoskuse vajadus kroonuteenistuses tingisid selle, et koolides oli põhirõhk vene keele õppel. Muuhulgas keelati koolides 1896. aastal kehaline karistus. Õppetöö kontrollimiseks võeti kasutusele koolipäevikud. Sajandi lõpus rajati koolide juurde aedasad ja õpetati aiatöid. Oli koolmeistreid, kes sidusid õpetatavad ained ekskursioonide ja õppekäikudega. Peale 1905. aasta revolutsiooni anti rahva nõudmisel luba asutada emakeelseid erakoole ning koolide pidamine läks kohaliku valla- või linnavalitsuse alluvusse. Koolmeistri nimetuse asemel otsustati

kasutusele võtta õpetaja nimetus, sest pärast esimese maailmasõja algust vähenes koolides meesõpetajate arv ning suurenes naisõpetajate hulk. Naisõpetajatele polnud aga koolmeistri nimetus sobilik. (Andresen 1995: 137–141)

Pedagoogilist haridust hakati külakoolmeistritele andma Tartus nn eestikeelse õppega Holmanni seminaris, mis avati 1873. aastal ja kus Andreseni kinnitusele omandas vastava hariduse 15-aastase tegutsemisaja jooksul ligikaudu 140 koolmeistrit. Muude ainete hulgas õpiti ka pedagoogika ajalugu ja “isamaa koolikorraldust”. Seminar suleti 1887. aastal. Järgmine, juba vene õppekeelega kolmeaastane seminar avati Tartus 1878. aasta kevadel, kus neljakümne tegutsemisaasta jooksul õppis umbes tuhat noormeest, kellest suurem osa olid eestlased. Sealt võrsusid hilisema aja silmapaistvad haritlased ja ühiskonnategelased, nagu Hans Kruus, Ernst Peterson-Särgava, Jakob Tamm, Tuudur Vettik jmt. (Andresen 1995: 153–154)

Väiksemaid seminare oli mitmeid veel, kuid Andreseni selgitusel sulges rüütelkond 19. sajandi lõpuks kõik õppeasutused peale Kaarma seminari, mis töötas 1910. aastani. Õpetajaid valmistati ette vaid kahes vene õppekeele seminaris – Tartus ja Rakveres. Kuigi seminare oli mitmeid, siis paljude külakoolmeistrite haridus piirdus kihelkonnakooliga. Nad harisid ja täiendasid end ise ning püüdsid kogukonna kultuuritaset tõsta seltse ja laulukoore asutades, ühinguid juhtides ning näitemängu tehes. Koolmeistrite põlvkonnavahtetus toimus 19. sajandi lõpul ning paljud noored, kes siis õpetajatena tööle asusid, olid vastava hariduseta. Küll avati 20. sajandi algul pedagoogilised kursused linnakoolide juurde, kuid need olid algul vaid aastapikkused, hiljem mõnel puhul kuni kolmeaastased. Kursuse läbija sai rahvakooliõpetaja kutsetunnistuse. 1905. aastast said neist osa võtta ka naised. (Andresen 1995: 156-157)

Muutusi, mis eelnesid Eesti iseseisvumisele nii hariduse arengus üldisemalt kui ka õpetamisviisis, aga ka õpetajaametile esitatud nõudmistes ja kohustustes, oli väga palju. 19. sajandi alguse pooliku haridusega isehakanud talupoeg-köster-külakoolmeistrist kujunes sajandi lõpuks kvalifitseeritud koolmeister, kellelt oodati ja nõuti palju rohkem kui talulastele algtasemel lugemisoskuse õpetamist. Koolmeister ei olnud vaid aineõpetaja, vaid temast sai

ka kultuurielu edendaja, erinevate praktiliste tööde ja oskuste edasiandja, rahvusliku teadvuse ja väärtushinnangute kujundaja, eesti kirjanduse ja ajakirjanduse levitaja, raamatukogude asutaja, koorilaulu edendaja. Viimast kinnitab ka fakt, et 1869. aastal toimunud esimese laulupeo 789 osavõtjast olid pooled kihelkonna- ja külakoolmeistrid (Andresen 2002: 163).

Kõige selle kõrval pidi koolmeister end suutma pidevalt arendada, mis lähtus muidugi välistest võimalustest ja isiklikust ettevõtlikkusest, aga ka isikuomadustest. Lugupidamine koolmeistri ameti vastu kasvas aja jooksul, pealegi anti amet sageli üle isalt pojale. Polnud harvad juhtumid, kus ühes koolis õpetas kolm-neli põlvkonda ühest perekonnast pärit koolmeistrid. Ameti aineiline pool oli erinev, see sõltus otseselt piirkonna jõukusest. Kui aga koolmeister õpetamise kõrvalt ise põllumaad jõudis harida ja loomi pidada, siis võis ta päris hästi hakkama saada.

2.2. Õpetaja kuju 20. sajandi alguse ja iseseisvusaja Eesti koolis

Eesti iseseisvusaja esimene õpetajate põlvkond kasvas välja 19. sajandi vaestest kodudest ning viletsate olude kiuste jõuti koolmeistri kutse omandamiseni. Üleminek uuele ehk rahvuslikule koolile nõudis nii täiendavaid teadmisi kui ka sobivaid isiksuseomadusi. Hariduse ümberkorraldamisel suurenes algkooliõpetaja roll õpilase kasvatustöös. Fookusesse tõsteti õpetaja kui kooliuuenduste elluviija ja koolivaimsuse kujundaja. Rääkima hakati õpetaja professionaalsusest ja isiksuseomaduste sobivusest laste kasvatamisel. Kõrgemalt hinnati ka õpetaja võimeid ja loovat tööd koolis. Hea üldhariduslik tase, pedagoogiline ettevalmistus, oma maa ja rahva koolihariduse ajaloo tundmine, praktilised oskused – kõik need olid kutseoskused, mida õpetajalt oodati. (Andresen 2007: 236)

Andresen märgib, et Jaan Tõnissoni valitsuse ametisse astudes lubas haridusminister Konstantin Treffner õpetajate majandusliku seisukorra ja õiguste eest seista, misjärel tõsteti õpetaja palk keskmise riigiametniku palga tasemele. Õpetajad aga leidsid, et kasvatustöö ja kooli arengut pidurdab kodu usaldamatus kooli vastu, mis takistab ka koostööd õpilaste ja õpetajate vahel. 1922. aastal üheksas maakonnas läbiviidud küsitlusest selgus, et üle poolte

lapsevanemate polnud õpetajate ja koolidega rahul, kuigi samas olid linnakoolidega rahul peaaegu sada protsenti lapsevanematest. Rahulolematuse põhjusena toodi välja õpetajate vähene kasvatusoskus (sh distsipliini puudumine ja õpilaste lohakas järelevalve koolides), halvad elukombed (sh suguline lodevus ja alkoholilembus) ning liigne karmus. Õpetajad olid seisukohal, et peavad olema oma kutseoskuste kõrgusel, kuid vajavad ka ühiskonna toetust. Uuringust tulenevalt tehti ettepanek koostada õpetaja kutse-eetika ja esitada see avalikuks aruteluks. Nii ilmuski Õpetajate Liidu häälekandjas 1922. aastal õpetajate kutse-eetika hea tava, mis koondas olulised põhimõtted 65 paragrahvi alla. Esikohal oli õpetaja vastutus- tundlik käitumine nii kaaskollegide, oma organisatsiooni kui ka ühiskonna ja kooli juhtkonna ees. Hukkamõistvalt suhtuti sõnapidamatusse, liigsõnalisusesse ehk asjatusse lobisemisse. (Andresen 2007: 237–238)

1925. aastal jõuti Andreseni sõnutsi **õpetaja koondportree** sõnastamiseni, kus oli kirjas, et “Eesti õpetaja pidi olema südamlük, arukas, kindla kõlbelise iseloomuga, isamaad, kirjandust ja kunsti armastav inimene” (Andresen 2007: 239). Samas kerkis esile varasem põhimõte, et kõik pole õpitav, mistõttu õpetaja elukutse nõuab ka teatud loomupäraseid eeldusi. Õpetajate Liit andis välja A. Ploompuu koostatud trükise “Mida nõutakse meie õpetajailt” (1928), kus muuhulgas on välja toodud, et õpetaja peaks olema füüsiliselt terve, sirge kehahoiakuga, kindlate sammude ja liigutustega, “viisakalt riides” (mitte moest läinud rõivastega ja lääpatallatud jalanõudega), puhas ja korralik, hääle ning kõne poolest mehine ja mõjuv, alati heas meeleolus, karsklane jne. Brošüüri levitati koolides ja õppevahendina seminarides. (Samas, 239)

Nimetatud ideaalnõudeid küll piiritleti, kuid samal ajal tõstati küsimus, kuidas hoida säärast õpetajat püsivalt koolis. Andresen toob välja tänapäevagi sobiva selgituse: “Alates valdade volikogudes ja lõpetades riigikoguga leidub ikka veel mehi, kes ei oska ega taha hinnata hariduse tähtsust /.../ vaieldakse veel selle pärast, kas õpetaja on omavalitsuse või riigiteenajana – kumbki ei taha võtta teda omaks” (Andresen 2007: 240). Andresen kommenteerib järgnevalt, et sellise hoiaku tagajärjel loobuvadki võimekamad koolitööst ja targemad ei proovigi ning kooli jäävad algajad noored ja mõned üksikud aatemehed. Õpetajat kui vahelüli

ühiskonnas ei tohiks alahinnata, ta peaks samal tasemel olema riigi- ja omavalitsusametnikega.

Eelnevalt välja toodud põhjustel hakkas kooliõpetajate seas meeste osakaal vähenema, näiteks 1928. aastal oli algkoolides naisõpetajaid 53% ja mehi 47%. Õpetajate palkamisel soovitas haridusministeerium kinni pidada põhimõttest, et meesõpetajaid võetaks tööle sama palju kui naisõpetajaid. Kui 19. sajandi koolmeister oli veel peale ametist tulenevate kohustuste paljude praktiliste oskustega taluperemees, siis iseseisvusaegne maaõpetaja oli rahvalalgustaja ja seltsielu juht, mis aga noorele naisõpetajale ei sobinud. Üldjuhul naisõpetajad ei kohanenud maaeluga, elasid vaid talve üle ning kadusid suveks. Nad tõid maale kaasa ka linnakombed, nagu suitsetamise ja meikimise, mis maainimestele ei meeldinud. (Andresen 2007: 241)

Järjest rohkem pöörati tähelepanu õpetaja **kutsesobivusele**. Peale heade teadmiste pidi õpetaja olema pedagoogiline talent, kes pidi valdama kirjakeelt ja oskama õpetada kõiki algkooli põhiaineid. Koolitöös nõuti küll palju uusi teadmisi ja ametioskusi, kuid samal ajal polnud õpetajal seadusega tagatud õigusi. Uue õpetajate teenistusseaduse vastuvõtmiseni jõuti 1931. aastal, milles sätestati, et õpetaja pidi olema vähemalt 20-aastane Eesti Vabariigi kodanik, oskama riigikeelt ja omama õpetajakutset. Töötada võis ta 65., erandjuhul 70. eluaastani. Koormust nähti õpetajale ette maal 30 ja linnakoolis 28 tundi nädalas. Õpetajad jagunesid vastavalt tundide arvule ja kutse olemasolule määralisteks, tunniandjaiks, õpetajaameti kandidaatideks ja õpetaja kohusetäitjateks. Õpetaja sai kutseõigused peale seda, kui oli ära teinud seminari lõpueksami või sooritanud keskkoolihariduse olemasolu korral seminari juures kutseksamid. (Andresen 2007: 242–243)

Riigivanema dekreediga muudeti 1935. aastal õpetajate palgasüsteemi, milles määratleti õpetaja ametinimetused ja vastavalt tööstaažile ka palga suurus. Nooremõpetaja oli Andreseni kinnitusel see, kes oli koolis töötanud 1–3 aastat, õpetajaks saadi peale 3-aastast ning vanemõpetajaks peale 9-aastast koolitööd. Kõige madalamal astmel oli õpetajaameti

kandidaat. Sellise palgasüsteemi tulemusel vähenes aasta-aastalt kutseta õpetajate arv. (Andresen 2007: 244)

Peale Eesti iseseisvumist jätkati õpetajate ettevalmistusega seminarides, suureneva vajaduse tõttu avati uusi seminare, näiteks Haapsalus ja Võrus. 1923. aastal võeti vastu seminaride seadus, millega määrati kindlaks seminaride õigused ja õppetöö korraldus. Õpetajate seminari võis astuda pärast 6. klassi lõpetamist ja õppeaeg kestis 6 aastat. Lõpetamise järel oli vajalik läbida aastane tööpraktika. Seminaridele kavandati mitmeid reforme, kuid seadused jäid siiski vastu võtmata. Alates 1930. aastast hakati seminare järk-järgult sulgema või asendama pedagoogiumidega. Õppeaeg oli pedagoogiumis vaid kaks aastat, mis, nagu hiljem selgus, osutus liiga lühikeseks perioodiks. Vastu võeti nii gümnaasiumide, tehnikumide kui ka kunsttööstuskooli lõpetajaid. (Andresen 2007: 250–255)

Andreseni sõnul tegi 1936. aastal toonane haridusminister Aleksander Jaakson ettepaneku reorganiseerida pedagoogiumid ja valmistada ette uus seminaride süsteem, kus õppeaeg pikeneks neljale aastale. 1937. aastal alustasidki uut tüüpi seminarid Tallinnas ja Tartus, mis olid kõrgema astme kutsekoolid ja mille ülalpidajaks oli riik. Varasem seminaride sulgemine lõhkus süsteemi ja tekitas ajalise tühimiku uute õpetajate ettevalmistuses. Kolme aasta jooksul (1935–1938) lahkus koolidest 325 pedagoogi, samal ajal kui pedagoogiumitest tuli juurde vaid 150 noort õpetajat. Meesõpetajate osakaal vähenes taas. Kuigi kehtis “Õpetajate seminaride seadus”, siis iga õppeasutus oli siiski oma näo ja vaimuga, mida kujundasid asutuse juhataja ning õpetajate tõekspidamised ja kogemused. (Andresen 2007: 257–259)

2.3. Õpetaja kuju Nõukogude aja koolis

Teise maailmasõja puhkedes katkes ka järjepidev seminaride töö ja õpetajate ettevalmistus. Eesti Vabariigi annekteerimine Nõukogude Liidu poolt muutis kogu hariduskorraldust, mida peale sõda hakati reorganiseerima ja ühtlustama **nõukogude koolikorraga**. Mingil määral säilisid erijooned, sest NSV Liidus kehtis läänemaailmast erinev koolisüsteem. Erakoolid

suleti või läksid riikliku süsteemi alla. Õppekavast jäeti välja usuõpetus, kodanikuõpetus ja vanad keeled, peamiseks keeleks sai vene keele õpetus.

Ajaloolane Eli Pilve, kes on uurinud ideoloogilist kasvatust Eesti NSV koolitundides, kirjutab, et nõukogude hariduse põhieesmärk oli kodanike ideoloogiline ümberkasvatamine ja sellega pidi algust tegema just haridusasutustes. **Intersotsialistlik kasvatustöö** pidi haarama nii õpilasi, õpetajaid kui ka lastevanemaid: selleks hakati 1960ndatel regulaarselt korraldama loenguid, nõukogude rahvaste teemanäitusi, kohtumisi sõjaveteranidega, andma välja seinalehti, kirjanduslikke almanahhe jne. Nende tegevuste ideelist sisu kontrolliti ja tsenseeriti. Koolides tuli ülistada nõukogude korda ja võitlust rahu nimel. Samuti nõuti koolidelt ateistlikku kasvatussuunda. Kirjandust ja kunsti kasutati ideelis-poliitilise kasvatustöö vahendina. Ka õpetajatelt nõuti poliitilist eneseharimist ja ideoloogilisi ettekandeid õppenõukogudes. Üsna palju olenes muidugi kooli juhtkonnast ja õpetajatest, kuidas seda kõike rakendati. Tegelikult võis ideoloogilises kasvatustöös näha kaheksa hoiakut: nii näilist nõustumist kui ka sisulist veendumust. (Pilve 2013: 82–86)

Pilve sõnul hakati suuremat tähelepanu pöörama õpetajate parteisse agiteerimisele. Kuid põhisurve langes selles osas siiski koolidirektoritele, kes kindlasti pidid parteisse kuuluma. Parteitu direktori juhitud kooli tehti pidevaid kontrole ja survestati parteisse astuma, vastasel juhul ootas neid ametist lahkumine. Julgeolekutöötajad hakkasid õpetajatele rohkem loenguid pidama 1980ndatel, kui sagesid noorte võimuvastased väljaastumised ja välismaale põgenemised. Koole külastasid haridusosakonna inspektorid või linnakomitee brigaad mingi konkreetse küsimuse või ideoloogilise teema korral. Õpetajad teadsid tavaliselt neid NLKP kongressi teemasid ette ja korraldasid õppetööd sellele vastavalt, et näidata nõuete täitmist. Käidi ka ainetundides, küsiti õpilastelt küsimusi ja usutleti komsomoliaktiivi. Kasvatustöö nõrkuse pärast said noomituse direktorid. Klassijuhatajatele jagati küsitluslehed õpilastele täitmiseks, selleks et ideoloogilise kasvatustöö läbiviimist kontrollida. Neis olid näiteks küsimused, milliseid ajakirju ja ajalehti õpilased lugesid või mida televiisorist vaatasid ja raadiost kuulasid. (Pilve 2013: 86–90)

Tegelikkuses oli see kõik formaalsus – mäng, mille reegleid teati ja kaasa mängiti. Ideoloogilist survet edastati eeskätt õpikute kaudu, mitte õpetajate vahendusel. Õppeainetest lasus suurem rõhk vene keele õpetamisel. 1970ndate teisel poole räägiti koguni kakskeelsusest ja vene keele kõrval ei propageeritud teiste keelte õpet enam üldse. Kakskeelsuse nõude täielik täitmine sõltus õpetajast, kuid juhtus sedagi, et matemaatikatunnis pidi iga uue termini puhul tutvustama õpilastele ka selle venekeelset vastet. Vene keele tundide arvu suurendati teiste keelte, sealhulgas inglise keele arvelt. Keskkooli lõpuklassides õpetati eraldi aინena partei programmi ning võeti läbi NLKP kongresside materjale. Seda andsid kõrgema haridusega õpetajad, aga ka partei liikmekandidaadid või komsomoliliikmed. (Pilve 2013: 90–92)

Emakeeleprogramm sisaldas Pilve sõnul samuti ühiskondlik-poliitilist materjali, teadmisi töörahva raskest elust minevikus ja Lenini lapsepõlvest ning revolutsioonilisest tegevusest. Kirjandusel kui sõnakunstil oli suur roll kujundada õpilaste maailmavaadet ning ühiskondlikke ja poliitilisi hoiakuid. Kirjandite teemadki olid sellest lähtuvalt näiteks järgmised: “Kes on tõeline kangeline?”, “Kelleks sa tahaksid saada?”, “Mida sa teed enda unistuste ellurakendamiseks?” jne. Kirjandustunde kasutati muuhulgas õpilaste meelsuse kontrollimiseks. (Pilve 2013: 96)

Lõpetuseks märgib Pilve, et nõukogude aja ideoloogiline surve ei suutnud siiski kellegi meelsust muuta, sest see sõltus ka kodusest kasvatuses. Ideoloogiline kasvatus koolis realiseerus peamiselt paberil ning koolitundides sellega pidevalt ei tegeletud. Nii õpilased kui ka õpetajad teadsid, millest võib rääkida ja millest mitte – sel viisil kujunes justkui paralleelteadvus. Nõukogude tähtpäevi tähistati suuresti formaalselt. Eesti ajaloo- ja kultuuri-sündmusi üldjuhul ei vahendatudki, kuigi ka see sõltus perekonnast. Seda kiiremini hakati taasisesiseisvumise järel uusi õppekavasid ja õppematerjale koostama, mis punaideoloogiast ja sotspatriotismist puhastatud olid. (Pilve 2013: 99)

3. Õpetaja tegelaskuju kirjanduses 19. sajandi kontekstis

Õpetaja tegelaskuju ilmumine ilukirjandusse on laiemalt seotud hariduse leviku ja kultuuri arenguga, mis saab suurema hoo sisse 19. sajandi teisel poolel ja seostub rahvusliku ärkamisajaga. Mida aeg edasi, seda rohkem haridusega seonduvast kirjutatakse ning üha rohkem tehakse seda just realistlikus kujutamisaadis, mis ülemöödunud sajandi lõpukümnendil eesti kirjanduses ühe peamise vooluna esile tõusis. Seevastu 19. sajandi keskpaiga autorite looming on mõjutatud veel romantismist, kuid kannab endas ka valgustuslikke ideid. Ilmselt valgustuslikust mõtteviisist ajendatuna tuleb kasutusele väljend “õpetaja kui rahvavalgustaja”, mis tähtsustab tema rolli lugemis- ja kirjutamisoskuse õpetamisel ning ümbritseva maailma seletamisel. Kirjaoskuse levik andis omakorda tõuke rahvuslikule liikumisele, tõstes esiplaanile õpetaja nii ühiskonnategelasena, kes aktiivselt kultuurielu korraldas, kui ka jutukirjanduse tegelasena, keda üldjuhul positiivses valguses kujutati.

Rahvuslikul ärkamisaja kulminatsiooniks kujunevad 1860–1880. aastad, mil koolide ja hariduse tähtsustamine, aga ka haridusega seonduva kujutamine kirjanduses toetas ärkamisaja ideid ja pani aluse eestlaste eneseteadvusele. Lembit Andreseni kinnitusel said just rahvusliku liikumise ja külade seltsielu eestvedajateks rahvakoolide õpetajad, kes levitasid eesti kirjandust ja ajakirjandust ning asutasid raamatukogusid (Andresen 1995: 106). Toomas Liiv, kes kõneles Eesti Raadio “Keskööprogrammis” (2000) kooliõpetaja kujutamisest eesti kirjanduses, täheldab rahvusliku omapärana sõna “õpetaja” kahetähenduslikkust liitsõnades “kooliõpetaja” ja “kirikuõpetaja”. Liiv selgitab, et kool ja kirik olid ajalooliselt Eestis omavahel tihedalt seotud, kuid õpetaja roll tõusis märgatavalt 19. sajandi teisel poolel, mil õpetajast sai ärkamisaegne rahvavalgustaja selle sõna otseses mõttes. (Liiv 2000)

3.1. Koolmeister kui rahvavalgustaja

Selle ajajärgu õpetajakujust annab enim aimu **Friedrich Reinhold Kreutzwaldi** jutustus „**Mihkel Põllupapp**” (1864–1872) ehk “ühe küla ärkamise lugu“, kus Kreutzwald isalikul toonil rõhutab hariduse tähtsust, kuna see toetab rahvuslikku iseteadvust ja on valguskiireks vaimupimedusele. Järjejutt sai pealkirja alles hiljem ja ilmus algul pealkirjata “Eesti rahva Kasulises Kalendris” üheksa aasta jooksul. Positiivse kuvandi loob Kreutzwald selles noorest koolmeistrist, kes jutustab lugusid Kalevipojast kui eestlaste muistsest kangelasest. Missioonitundeline mees pajatab ka “uuema aja lugusid” sellest, kuidas eesti rahvas on pärisorjusest vabanenud, “inimeseõigusi ja vaimuvalgust näinud” (Kreutzwald 1953: 510). Romantilises laadis kirjeldab Kreutzwald kevadist “koolikatsumist”, kus lapsed kahe aasta jooksul õpitud teadmisi geograafiast, histooriast ja rehkendamise oskustes näitavad. Lastega on suisa mõned isad kaasa tulnud, kes võsukeste ja koolmeistri tarkusi kuuldes enda arvamust kooli suhtes muudavad.

Kreutzwald loob koolmeistri ümber tarkuse ja austuse oreooli, millest igäüks osa saab, kes temaga kokku puutub. Ta on küll noor mees, kuid arukas ja edasipüüdlik. Ettevalmistuse oma ametiks on ta saanud Valga õpetajate seminaris, mis oli toona üsna hea tasemega õppeasutus, kus õppisid näiteks C.R.Jakobson ja A.Kunileid. Kreutzwald kummutab jutu peategelase Mihkel Põllupapi kahtlused uutmoodi koolihariduse suhtes. Nimelt on Põllupapp loo algul üsna skeptiline ja kriitiliselt meelestatud uue koolitamisviisi suhtes, kus koolmeister lisaks usuõpetusele ka ilmalikku õpetust jagab. Oma surivoodil kahetseb ta enda eelarvamuslikkust ja palub koolmeistrilt andeks. Koolimajas peetud vabaduspõlve 50. aastapäeva lõpukõnes toovad nii vallavanem kui ka koolmeister välja, et iga mõistliku vanema kohus on hoolitseda koolide ja kooliasjade eest ning laste koolisaatmise kõrval tuleb oma sõna ja teoga ka “teisi tuima vaimuga inimesi” kooli suunata, sest ainult hariduse omandamise kaudu muutub rahva elujärg paremaks. (Kreutzwald 1953: 525)

Kreutzwaldi jutustuses „**Uus koolmeister**“ (1874), mis ilmus “Eesti rahva kasulises kalendris”, räägitakse kahe väikese kooli liitmisest ja vana õpetaja surma tõttu uue, vene keelt valdava abikoolmeistri leidmisest. Viimane tõik viitab alanud venestamispoliitikale, mis

lõpetab ärkamisaja perioodi ning seab raskesse olukorda nii koolid kui ka teised ametiasutused, kus vene keele oskamatus tõttu paljud inimesed töö kaotavad. Tegelased on autor paigutanud vastandleeridesse: ühelt poolt kirikuõpetaja ja noor kogemusteta koolmeister, teiselt poolt mõisnik ja tema tuttav, elukogenud sõjaväelane, kellel pole õpetaja-haridust. Kuna toonases koolis oli sageli puudus koolmeistritest, kes oskaksid riigikeelt, siis võeti õpetajana tööle neid, kel puudus vastav paber, kuid kes sokutati ametisse tutvuse kaudu või reputatsiooni tõttu. Ilmselt arvati, et sõjaväelise taustaga mees suudab koolis distsipliini ja drilli tagada. Seevastu noor koolmeister peab tähtsaks, et lapsed ise mõtleksid, mitte lihtsalt ei õpiks kõike pähe nii, nagu nad seni harjunud olid. Kreutzwald vastandab jutustuses rumaluse ja tuimuse, materdades vaimupimedust, ning mõistuslikkuse ja uuendusmeelsuse, ülistades vaimuvalgust.

Jutustuses on viidatud ka karistusmeetoditele koolis. Laste omavahelisest vestlusest selgub, et vana koolmeister karistas lapsi tihti vitsa ja kepihoopidega (Kreutzwald 1953: 555). Kehaline karistusviis, mida Kreutzwald oma jutustuses taunib, oli sellel ajal koolis üsna tavapärane. Veel teeb Kreutzwald „Uues koolmeistris“ juttu rahva vaidlusest kooliaja pikendamise seaduse üle. Kui varemalt olid lapsed koolis mardipäevast paastu-maarjapäevani, kuna nad pidid kodus loomi karjatama, siis uus seadus pikendas kooliaega kaheksa kuuni, mis paljudes maainimestes vastuseisu tekitas. Esialgu võttis uue seadusega harjumine muidugi aega, osad lapsed jõudsid ikka alles mardipäevaks kooli.

Kreutzwaldi jutustuses räägivad lapsed omavahel sellestki, et neil koolituliijatel, kellele ema kodus kirjatähti ja lugemist oli õpetanud, on koolis kergem hakkama saada, mistõttu nad on pääsenud koolmeistri sunniviisilisest „õpetamisest“. Helmi Mäelo märgib, viidates Mihkel Martnale, et emade kui laste esimese õpetaja roll on ajast aega olnud väga olulise tähtsusega. Nimelt nõuti juba vanal ajal, et lapsed enne kooli minemist lugeda oskaksid: seda tarkust õpetasid emad, kes seda omakorda oma emadelt õppisid. Nende lugemisoskus oli küll algtasemel ja vajalik vaid selleks, et kirikulaule lugeda ja neid kirikus laulda. Seega oli ema 19. sajandi keskpaiku ka lapse esimene koolmeister ja usuõpetaja. Näiteks kihlumisel kontrollis kirikhärra pruutpaari lugemisoskust: kui pruut lugeda ei osanud, lükati abiellumine

edasi, et pruut lugema õpiks ja ka oma lapsi tulevikus õpetada oskaks. (Martna, viidatud Mäelo 1957: 30) August Kitzbergi draama „Libahunt“ algab samuti stseeniga, kus kaheksa-aastane Mann veerib „suurest vanast raamatust“ sõnu ja ema teda parandab. Nagu selgub, peavad viis peatükki peas olema, sest need tuleb kirikhärrale ette lugeda.

Lydia Koidula ärkamisaja kõrgperioodil kirjutatud näidend „**Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola**“ (1872) üritab muuta vanemate inimeste mõtteviisi koolihariduse tarbetusest. Peategelase Peetri au pihta käib laste „liigne tarkus“, mis nad vanemate vastu üles ässitab. Peetri hinge ei mahu ka haritud naiste tarkus, kuid näidendi lõpustseenis ta leebub ja saab aru hariduse vajalikkusest. Mulkidesse suhtuti teadupärast kadedusega, sest neid peeti kavalateks, liiga tarkadeks ja jõukateks. Viljandimaa majanduslik areng oli seotud talude päriseksostmisega, mis sai hoo sisse 19. sajandi teisel poolel. Jõukust olid mulgid kogunud linakasvatusega, mis võimaldas neil ära osta liiga kauaks mõtlema jäänud talupoegade maad. Suurem jõukus andis ka paremad võimalused hariduse edendamiseks ja koolide asutamiseks sealses piirkonnas.

Rahvusliku ärkamisaja haridusoludest annavad päris hea ülevaate, mõneti küll romantilises ja naiivses laadis, **Jakob Pärna** jutustused „**Oma tuba, oma luba**“ (1879) ja „**Must kuub**“ (1883), milles kajastub vana ja uue mõttelaadi võitlus eestlaste eneseteadvuses. Mõlemad jutustused annavad näpunäiteid, kuidas olla pärisperemees ja mil viisil elu paremini korraldada. Selle eelduseks peab Pärn haridust: rikkamale talupojale ei olnud oma laste koolitamine ületamatu raskus, vaid küsimus oli hoiakus. Näiteks „Mustas kuues“ on juttu Viljandi linna asutatud „Landesgymnasiumist“, kus mõisnike ja parunite poegade kõrval käisid ka eestlastest pärisperemeeste pojad (Pärn 2009: 67). Selle teosega loob Pärn positiivse kuvandi kooliharidusest, mis võimaldab isegi oma seisusest kõrgemale tõusta.

Koolihariduse tähtsuse küsimust käsitlevad 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi alguse kirjanikud mõneti erinevalt. Näib nii, et autorid, kes ise on pärit vaesetest oludest ja kes läbi raskuste on haridust omandanud, ei kujuta kooli nii idealistlik-positiivselt, vaid pigem kriitilis-realistlikult (nt Juhan Liiv, Jaan Oks). Sageli kirjeldatakse realistlikus proosas vaeste

inimeste halli ja nukrat igapäevaelu, kus põhiküsimuseks on toit ja riided. Taoline elu seab koolimineku hulgaliselt takistusi, mis sageli ületamatuks osutuvad. Nõnda mõtleb näiteks tegelane Hermann Eduard Vilde jutustuses „Karikas kihvti“, lausudes, et nälg ei ole vaimutöö sõber. Teisalt kerkib haridusteema jõudsamalt esile just nende autorite loomingus, kes on pärit kooliõpetaja perest või kes ise koolmeistri ametit pidasid (nt M. M. Põdder, J. Pärn, E. Peterson-Särgava, L. Suburg). Mõneti erandlikuna tõuseb siin esile Oskar Luts, kelle jutustuse „Kevade“ võib liigitada autobiograafiliseks teoseks, mis põhineb autori enda kooliea mälestustel.

Ernst Särgava-Petersoni romaani **“Rahvavalgustaja”** (1904) tegevus toimub 1880ndate lõpul, kui noor koolmeister Heinrich Madaras ilmub väikesesse Mudila külla nn suurnike seltskonna järjekordsele koosviibimisele. Algaja koolmeister, loo peategelane, paneb seni vaikse külaelu kihama nii oma uuenduslike ideede ja mõtetega kui ka oma meeldiva välimusega, mis naistele mõju avaldab. Ta on pikka kasvu, 20-aastane noormees ilusa õitsva näo, pisukese suu ja terava ninaga ning sõstrakarva silmadega. Ülevas meeleolus seltskond paneb küsimuste ja siseringi naljadega ta punastama ja piinlikkust tundma. Ometi on ta julge pärima, kas külas ka mõni selts tegutseb, kus tantsuõhtuid ja kõnekoosolekuid saaks pidada. Saanud teada, et selliseid seltse Mudilas pole, kostab ta, et seltsielu külas vajalik on, sest see aitab rahva eluolule teise lehekülje pöörata. Madaras kohaneb kohalikus “kõrgseltskonnas” kiiresti, kuigi see talle tagurlik ja üllatav tundub selle poolest, et seal ei olda “uue aja” hariduspüüdlustest teadlik või huvitatud. Madaras on ise palju ajalehti ja raamatuid lugenud ning ta ei häbene oma arvamust välja öelda. Noor mees on täis tööindu ja enesekindlust, kuigi tuba, mis talle elupaigaks antakse, on kütmata, külm, sumbunud õhuga ja kuidagi rõhuv. Samamoodi mõjub talle piiratud keskkond. Kuigi tööpõld on külas lai, põrkuvad Madara uuenduslikud ideed kohaliku kõrgseltskonna arusaamadega.

Enne Madara ilmumist on suurnike seltskond arutlenud keeruliste aegade üle ning köster kirunud noori seminariste, kellega ei tea, mis keeles rääkidagi, sest need vaid maakeelt mõistavad. Saksakeelne ja -meelne Köster peab Mudila kihelkonnakoolis direktori ametit ja õpetab lastele vigast eesti keelt, peale selle loeb lastele ka jumalasõna, kuid põhilise

õpetamise jätab kahe palgalise abilise hooleks, kes kahjuks peaaegu iga aasta vahetuvad. Abilised saavad küll kõstrilt prii ülalpidamise ja söögi, 100 rubla palkagi, kuid kõstri halva kohtlemise tõttu lahkuvad nad enamasti peale talvist teenistust. Kõstriemand mainib, et noored koolmeistrihakatised ei oska nuga ega kahvlit tarvitada ning nurisevad kõige üle. Samuti ei oska nad viisakalt riietuda, sülitavad tuppa maha, on olekult uhked ja ennasttäis. Köster lisab, et noortel meestel ei ole elukindlust ega rahu, vaid nad jooksevad ühest kohast teise. Köster ise on priiskava eluviisiga, kaldub liigsöömisele ja -joomisele ning kulutab raha seltskondlike koosviibimiste korraldamisele.

Kõiketeadva jutustajana kirjeldab Peterson-Särgava sündmusi 1880–1890. aastate külaelus. Abikoolmeistri peategelane Madaras on esitatud oma ajastule omase tüüpeteglasena, nagu ka teised teose tegelased, kes esindavad toleaeget külakeskkonda. Madarat on kujutatud üsna lihtsakoeliselt, tema mõtteid ja sisemaailma ei esitata sügavuti vaid pinnapealselt. Tema eesmärk on ellu viia uuenduslikke ideid ja valgustada maarahvast, mis aga püüdlusteks jäävadki. Madaras soovib karskusseltsile aluse panna, laulu ja näitemänguga külaellu uut hingamist tuua, kultuuri ja kombeid talurahvale õpetada. Ideed aga ei saa positiivset vastukaja, sest ühist keelt ta talurahvaga ei leia, nagu ka toetavaid mõttekaaslasi. Tema püüdlused jäävad laiema kõlapinnata ja taanduvad isiklikule heaolule. Madaras soovib kõike, mida peab heaks, kauniks ja lõbusaks, ühtäkki abiellub ta ilusa rikka naisega.

Toomas Liivi sõnul kannab Peterson-Särgava romaan iroonilist hoiakut, kuid tegelikult annab olulise mõõtme kogu toonase ajastu õpetajatööle, mis oli eelkõige rahvavalgustuslik (Liiv 2000). Teose põhiidee näibki seisnevat selles, kas ja kuidas suudab võõrast päritolu rahvavalgustaja ellu viia muutusi kohalikus külakogukonnas.

3.2. Õpetaja kui vaene külakoolmeister

Jaan Oksa novellis “**Koolmeistri hobune**” (1918) avaneb realistlik pilt 19. sajandi lõpu vaese külakoolmeistri elust Eestimaa külas, milles on ka koolimaja. Üleüldine vaesus ja masendav elu puudutab peaaegu kõiki tegelasi, sealhulgas koolmeistrit. Vaesus tekitab

vaenu, riidu ja kadedust naabrite, sugulaste ja peremeeste vahel, vaenulikke inimsuhteid saab tunda ka koolmeistri hobune.

Üle kolmekümne aasta koolmeistri ametit pidanud tiisikusehaige mees elab oma suure perega kogukonnahoones, mis ei pea tuult ega hoiu sooja. Koolmeister on nõnda vilets ja hädine, et isegi tema endised kasvandikud peavad temaga suhtlemist häbiväärseks ja hoiavad pigem eemale. Austust tema vastu ei tunta ning inimesed räägivad, et koolmeistri lastestki asja ei saa. Nad jäävad vaesteks või lähevad lihtsalt raisku. Seda siiski ei juhtu, kuid õnnelike inimesi neist ei sirgu, sest on nad liiga õrnahingelised ja ausameelsed. Varandusliku jõukuse saavutamiseks peab aga kalk, kitsi ja muidu rikutud iseloomuga inimene olema. Pere vanem poeg on kodust lahkunud ega hoiu häbi tõttu vanematega ühendust. Noorem aitab isa, õpetades koolis vene keelt ja harjutades pärast kooli külanoortega koorilaulu.

Oma tasase loomu ja rahuloluga ümbritseva vastu pälvib mõningase lugupidamise hoopis koolmeistri hobune, kellel on rikkusest-vaesusest täiesti ükskõik. Koolmeister saab palgaks maameestelt rukkeid-otri, vabadikelt kümme kopikat lapse kohta n-ö pearaha, mõisahärralt aga maatükikese ja heinamaad, kus kasvavad sarapuud, mida saab kütmiseks kasutada. Mõisahärra lubab oma maalt igal aastal ka metsavahi valitud jõulukuuse (millest õiget puud ei kasva) võtta, kuid peale ühte metsavarguslugu jäetakse koolmeister sellestki hüvest ilma. Siis kui lapsed väikesed olid, pidi koolmeister äraelamiseks koos naisega käima lisatöid tegemas, algul mõisas, hiljem peremeeste juures.

Novellis kujutatud koolmeistrit võib ette kujutada vanaldase haige mehena, kelle noorus-aastad on möödas. Tal on suur pere, mistõttu terve elu on ta pidanud kitsalt läbi ajama. Koolmeistri hobuse kirjelduse kaudu iseloomustab autor justkui koolmeistrit ennast: halevagine, tuim, flegmaatiline, lihtsate ja mitte eriliselt osavõtlike silmadega loom, kelles kangastub ükskõiksus elu ja ümbruse vastu. Koolmeistri mõtte- ja tundemaailm ei ole esitatud sügavuti, see avaldub sotsiaalsest aspektist ja osutab ameti madalale staatusele. Vaesus, nagu ilmneb, paljudes piirkondades sedavõrd suur: sellest sõltus nii koolmeistri sissetulek kui ka tema enda hariduse tase ning seegi, millistes tingimustes õppetöö toimus.

3.3. Õpetaja kui karmikäeline koolmeister

Mats Traadi “Pommeri aia” (Looming, 1972) keskmes on peategelasena Jaan Pommer – keskealine koolmeister, kes elab ja tegutseb tsaariaegses külas Jaagusillal, kuhu ta on kolinud Löövi vallast juba 37 aastat tagasi. Aeg, mil tegevus aset leiab, on 19. aastasaja lõpukümnend. Rahvusliku ärkamisaja tipphetked on möödas ja küla elab vaikselt oma elu. Vald, kuhu kuulub 67 talu, on väike ja vaene. Pommer elab koolimajas, mis asub nurmede keskel. Koolipapa käsutusse kuuluv maa on väike, hobuserauakujuline maakild, mille liivakas-savikas pinnas pakub viletsat saaki. Hoonete juurde kuulub viljapuuaed, mis kevadel täis õiteilu, akende all õitsevad sirelid ja toomingad, mõned pihlakadki on Pommer tare äärde istutanud. Aed on täis sõstraid, tikreid, õuna- ja ploomipuid. Pommer on aastaid aia eest väsimatult hoolt kandnud ja tunneb rõõmu sellest, mida aed vastu annab.

Ka koolilaste ulakat ja vastalist vaimu harib Pommer samasuguse hoole ja armastusega nagu oma aeda. Ta täidab kohustusi nurisemata, käitub vankumatu kohusetäitjana. Pommer on kõigis oma ettevõtmistes tõsi- ja ausameelne töömees, **talupojast koolmeister**. Samas ta tunnetab oma tegevuse ja elukäigu ajalikkust, piiri, mis talle aastatega on antud. Pommer tunnetab ka seda kurja maailma, mis ei lase teha aia- ja vaimuharimistööd, näiteks põrkab ta kokku marukoerte, vallavolikogu väikluse, oma laste vigurite ja haigustega. Ajajärgu ahistavad olud ei soosi Pommeri ühiskondlikku aktiivsust. Ta ei soovi võidelda mõisavõimu vastu, peale kombul- ja karskusaate ei paista tal olevat sotsiaalseid ideaale. Traadi romaanis näib üldse puuduvat tolele ajajärgule iseloomulik kultuurihimuline ja poliitikahuviline “valgustatud talupoeg”.

Nagu romaanist lugeda võib, on Pommer “sihvakas, sirge seljaga mees, hall koduvillane kuub üll. Valge, naise triigitud siidkalarätt lisab talle omajagu pidulikkust. Ka habe ja vuntsid on hallid. Kunagi olid nad mustad ja varsti on lumivalged – selline on areng. Nägu on idabalti tüüpi, kõrgete põsesarnadega, kuid sirge ninaga. Viimased viisteist aastat kannab ta ümmarguste klaasidega prille; need pole soome-ugri algupära.” (Traat 1973: 7) Tema

kehahoiak ja kõnnak on rühikad, kuid liigutused enam mitte nii vabad ja väledad kui aastakümneid tagasi.

Iseloomult on koolmeister vali mees, mistõttu lapsed kardavad teda kui tuld. Vihasena on Pommer sünge ja kurjakuulutava hääletooniga. Pommeril on kombeks piiluda õpilasi klassiukseks olevast august, et teada saada, kes lastest koerust teeb või teisi kiusab. Salasilm on abiks ülalpidamise hinde määramisel tunnistusele. Kuigi lapsed teavad salasilmast, siis tihti läheb see neil meelest, nagu ka muu tundides õpitu. Vaid mõnel üksikul on lahtisem pea. Kuigi lapsed kardavad “seda sünget ja pidulikku meest” (Traat 1973: 8), siis viskavad nad ikka õpetajale vingerpussi. Üks neist on nimelt õpetaja salasilma auku kartuliputru toppinud, nii et too sealt enam läbi ei näe. Suures vihahoos astub koolipapa klassi ja laseb kõigil lastel oma moonakotid ette näidata, et selgust saada, mida kellelegi on kodust kaasa pandud.

Seada jalule õiglus ja mõista kohut on Pommeri eesmärk, enne ei saa ta muusikatunniga jätkata. Nagu jutustaja hoiatab: “Keegi neist saab täna keppi, see on selge” (Traat 1973: 9). Kraavmeistri poeg Juku osutub teo süüdlaseks ja koolmeister asub kantsli taga poisikesele pilliroost kepiga ihunuhtlust andma. Ülejäänud lapsed vaatavad ja kuulevad kõike hirmuga pealt, kuigi kantsel varjab otsest peksmist. Pommerit ärritab see, et poisike ei karju ega tee kõvemat häält, vaid ainult vigiseb vaikselt. Tema arvates peab laps karjuma, et jonn ja vimma välja saaksid tulla. Lõpuks pistab Juku karjuma, peale mida lõpetab koolmeister peksmise. “Sooh! Kas nüüd jääb meelde, et puder on söömiseks, mitte uste määrimiseks!” (Traat 1973: 10) Ihunuhtlus oli tollal veel lubatud, kuigi seda võis vaid väikese pilliroost kepikesega teha.

Pommer on abielus Kristiinega ja neil on kolm tütart ja poeg Karl, kes õpib Tartus samuti koolmeistri ametit, nii et Pommer loodab temast ametikoha ülevõtjat. Perekonnapea ja vanaisana on Pommer range, otsekohene ja korranõudlik mees, kellelele vaikimisi kuuletuvad ka tema enda täiskasvanud lapsed. Pommeri sõna on seaduseks nii oma lastele kui ka lastelastele, kes tema juures suviti on. Hommikuti ajab ta nad vara üles, et lapsed aias tööd teeksid, peenraid rohiksid ja karjas käiksid. Suuremate üleannetuste eest saavad lapselapsed vitsa, nii nagu koolilapsedki.

Pommer on koolmeistrina oma ajastu kehastus. Tema karakter on mitmekihiline, arenedes ja avanedes teose käigus vastavalt olukordadele. Pommer kannab tegelasena inimelu põhi-väärtusi: töökust, tasakaalukust, õiglust ja ausust, visadust ning edasipüüdlikkust. Mitmete saatuselöökide kiuste jääb Pommer optimistlikuks ja jätkab väsimatult oma tööd nii kooli-õpetaja kui ka perepeana. Tema töö on suurem ja laiapõhjalisem tähendus, kui esialgu paistab. Nimelt annab see edasi mõtet, et vaatamata ajastule ja valitsevale korrale ning muudele raskustele jääb koolmeister ikkagi koolmeistriks, kes peab oma tööd põhjalikult tegema, kui ta kord juba selle ameti valinud on. Traat on suutnud nii Pommeri tegelaskuju kui ka kõrvaltegelased eluliselt usutavaks kirjutada ja tabada ajastu atmosfääri.

3.4. Õpetaja kui hirmuvalitseja

Oskar Lutsu “Kevades” (1912–1913) toimub tegevus 1800ndate lõpuaastatel. Ühe kõrvaltegelasena tõuseb pildile **köster**, keda õpilased hüüavad **Julk-Jüriks**. Ta on lühike paks vurrudega mees, kes peab katekismust ja piiblilugu kõigist ainetest tähtsamaks. Lapsed õpivad suures hirmus salme ja piiblilugusid pähe, et mitte kurja köstri viha ja põlu alla sattuda. Samas ei ole ta õpilaste silmis autoriteet, sest koolijutsid näevad läbi tema silma-kirjalikku vagadust. Köster on tegelikult liiderlik, armastab palju süüa ja juua.

Köster on loomult üsna tasakaalutu ja äkiline, mis ilmneb ka tema käitumises. Teda kardavad koolis kõik õpilased, kuid vaikse olekuga Arnole on eriti alandav, et köster ta Tootsiga samale pulgale asetab. Oma halva tuju elab köster Arno peal välja näiteks katekismuse tunnis. Arnot asub köster rohkem kiusama peale seda, kui too on rumalast peast proovinud Lible antud viina, misjärel poisi isa sellest vahejuhtumist köstrile räägib. Põhjust kiusuks lisab ka see, et Arno vanemad köstrile raha ei laenanud, kui too Saare talus seda küsimas käis. Edaspidi hakkab köster peaaegu iga päev Arnole viinavõtmist nina peale viskama. Kuna ta teeb seda teiste õpilaste kuuldes, siis mõjutab see õrnahingelist Arnot nii, et tollel lausa enesehävituslikud mõtted peas keerlevad. Vaid järgmine mure, parve põhja laskmine ja Lible töölt lahti laskmine, poissi seda olukorda unustama. Köstri äkilisus ilmneb veel siis, kui ta

Tootsile kätega kallale läheb ja teda kõvasti juustest sakutab, kuna viimane on saunaakna puruks lasknud. Peale juhtumit tahab köster oma vihas koerustegija koolist välja visata, kuid ilmselt peale õpetaja Lauri sekkumist ja ka tingimusel, et Toots koerustükke enam korda ei saada, jäetakse ta veel kooli.

Köstrit on teoses kujutatud tüpaažina, kes on lihtsakoeline ja muutumatu, pealegi esindab ta tolle aja tüüpilist ametit. Ajaloost tasub meenutada, et 19. sajandi esimesel poolel oli köster rohkem kirikuteener ja abiline kiriklike talitluste juures, sai hiljem ka usuõpetaja, kes orelimängu saatel vaimulikke laule õpetas ja jutlusi pidas. Sajandi lõpu köstrit kujutatakse pahelisemana, sest sageli kippus ta alkoholi ja söögiga liialdama ja polnud käitumiselt alati kõlbeline. Nõnda on köstrit kujutatud ka eelpool mainitud Peterson-Särgava jutustuses “Rahvavalgustaja”.

Seevastu Lutsu “Kevade” köster on vastandiks tasakaalukale ja õiglasele koolmeister Laurile. Köster kaotab tihti enesevalitsemise ja sisendab oma vihahoogudega õpilastele hirmu. Tema ainsaks pedagoogiliseks nipiks mis tahes üleannetuste puhul on karistada, kas siis tutistada, häbistada, nurka panna või ihunuhtlust jagada. Karistamise mõju on õpilastele erinev: kui Tootsile on see nagu hane selga vesi, siis Arnot solvab nurgas seismine ja teiste ees häbistamine hingepõhjani. Köster on äkilise ja kiusliku loomuga mees, mis näitab tema isiksuse nõrkust ja madaldab teda kui õpetajat õpilaste silmis. Tema naturis võib näha soovi enesekeskselt, samas mugavalt ja rahulikult ära elada, aga ka ühiskondlikku kohustust õpetada usuõpetust, järgides tolle aja pedagoogilisi põhimõtteid, nagu piiblisalmide kõva häälega järele kordamine ja päheõppimine.

Jaan Oks “Tume inimeselaps” (1918) maalib troostitu ja masendava külaelupildi 1880-ndate lõpuaastatest, kus väikese kooli sumbunud, hingeõhku täis klassitoas kükitavad väetid ja näljased lapsed nagu linnupojad. Õppematerjal, mida pidi tuimalt pähe tuupima ja järele kordama, oli vähetark, mõttetu ja rumal, mis ei andnud mingisuguseidki vajalikke teadmisi. Koolmeister ehk kasvatamisemees tundis ainsat õpetamismeetodit – hirmu ja häbistamist, mille kaudu lastele vajalikku sisse pressida. Kooliõpetajat nimetatakse laste dresseerijaks,

kes oli tüdunud oma tööst. (Oks 1989: 44-45) Nagu kokkuvõttev kirjeldus temast kõlab: “Kooliõpetaja oli ükskord juba üks röske meeleoluga mees” (Oks 1989: 45).

Lugu keskendub koolilapsele, kes ei taha, et tema hinge ja mõistust vägivaldselt painutatakse, ega soovi, et teadmised talle sisse pressitakse. Lapsele vastandub sadistlik õpetaja (justkui jumal), kes tahab, et tema kui pedagoogilise võimu ees lõimitataks. Õpetajat ärritab selle uue, esimese aasta külapoisikese protestivaim ning talle pakub lõbu last piinata, teistele hirmuks ja kangekaelsuse murdmiseks. Teised lapsedki tunnevad poisile kaasa, kuid ei saa midagi ette võtta. Ometi vihjatakse episoodile, kus poisike võimule ja hierarhiale vastu hakkab ja “oma kotkapoja jumala näo poole lendu laseb” (Oks 1989: 47).

Psühholoogilisest vaatest avalduvad koolmeistri väärtushoiakud ja käitumisvalikud, mis on ajastu konteksti silmas pidades üsna ootuspärased. Iseloomuomaduste poolest ei sobi ta koolmeistri ametisse, tal puudub empaatiavõime ja hoolivus, aga ka tähelepanelikkus – kõik see, mida ta ilmselt isegi polnud lapsepõlves kogunud. Kooligi näidatakse selles loos nagu vanglat, kus suretatakse energiat.

3.5. Õpetaja kui sõbralik toetaja

Oskar Lutsu “**Kevadest**” on **õpetaja Laur** lugejate mällu kinnistunud kui tõeline õpetajaideaal, kes armastuse, tähelepanu ja hoolivusega suhtub oma õpilastesse. Katkematu kannatlikkusega püüab ta äratada huvi tarkuste vastu ja suunata lapsi nende arengus õigele rajale. Tal on usku vägivaljata õpetamisse, aga ka sellesse, et iga laps, nii Tootsi-sugune ulakas vigurvänt kui ka Arno-sugune õrnahingeline poiss leiavad tulevikus oma koha ühiskonnas. Õpetaja Laur kostab Tootsi eest, kui köster peale poisi esimest suuremat koerustükki tahab teda koolist välja visata.

Peale parve põhjalaskmise episoodi ning peale Arno ja Lible viinavõtmise lugu, kui köster aina enam poissi kiusama hakkab, proovib kooliõpetaja Laur jõuda põhjuseni, miks Arno nii kurb on. Talle läheb poisi nukrus hinge ning ta usutab Arnot, et mispärast ta kogu aeg nõnda

kurb on: “Aga mis siis on? Ütle minule, siis peame kahekesi nõu, kuidas selle asjaga saab. Räägi kõik, mis sul on südamel, ära salga midagi ja ära karda, et ma kurjaks saan.” (Luts 1965: 60). Arno veel seekord oma mõtteid ei julge avaldada, sest mure teiste pärast paneb enda asjad unustama. Kooliõpetaja Laur on nii mõnelgi korral kõstriga teist meelt ning tegutseb tema vastu. Näiteks peale seda, kui Teele koos Arnoga jõkke vajub, paneb Köster nad mõlemad peale riiete vahetust nurka seisma, kust õpetaja Laur nad välja lubab, mispeale köster hirmsasti vihastab.

Õpetaja Lauri võib tõlgendada tüpaažina, kes esindab teistsugust koolmeistri tüüpi – lapsi mõistvat, empaatilist, õiglast, tasakaalukat ja rahulikku õpetajat, kes ilmselgelt sobib lastega töötama. Tegelasena pole teda kuigi sügavalt kujutatud, teoses ilmub ta episoodiliselt, oma hoiakute ja käitumise poolest on ta loodud pigem vastanduseks kõstrile. Toomas Liiv mainib, et köster ja õpetaja Laur on tegelastena õnnestunud pedagoogide paar. (Liiv 2000)

4. Õpetaja tegelaskuju kirjanduses 20. sajandi alguse ja iseseisvusaja kontekstis

Eesti kirjanduses on koolist ja kooliprobleemidest kirjutanud paljud kirjanikud. 20. sajandi alguse koolikirjeldustes on juttu kooliteest, internaadielust, toitumisest, aga ka kasvatus- ja õpetusviisidest. Mõnest loost selgub, et koolimaja võib olla lausa hirmuäratav (Jaan Lattiku “Meie noored”), koolis võib valitseda mõnikord ka füüsiline karistus (nt Lutsu “Kevade” Paunvere koolis). Kooliga seonduvad ka vastandlikud õpetaja-tüübid (nt õpetaja Laur ja Julk-Jüri). (Kumberg 2007: 8–11)

Seevastu Eesti Vabariigi aegses koolielu kirjeldustes domineerib kodumaa-ainestik ning elu positiivne kujutamine (nt Jüri Parijõe „Teraspoiss“). Tegelased, enamasti noored ärksad mehed (nt Tammsaare “Tõe ja õiguse” Indrek või Parijõe “Teraspoisi” Jaan) arenevad läbi raskuste inimlike või rahvuslike ideaalide kehastajaks, samas kui nende õpetajad ei kipu oma väärtuskasvatustlikke vaateid ja pedagoogilisi arusaamu muutma.

4.1. Õpetaja kui sõimlev ja alkoholilembene mees

Anton Hansen Tammsaare “Tõe ja õiguse” II osa (1929) õpetajaskond on ajastule, s.o 1900ndate algusele omaselt kirju ja pidevalt vahetuv, mis oli tingitud ühelt poolt karmistunud nõuetes vene keele valdamise osas ja teiselt poolt koolijuhi härra Mauruse soovist pakkuda oma koolis parimat haridust samal ajal õpetajatele minimaalset palka makstes. Toomas Liiv märgib, et võrreldes romaaniga “Wikmani poisid” on õpetajatüübid “Tões ja õiguses” värvikamad ja huvitavamad (Liiv 2000).

Tammsaare teoses on alkoholi tarbimine süvenev probleem mitmele õpetajast karakterile. Kuid õpetaja **Molotov**, kes tuleb matemaatikaõpetajaks Mauruse kooli peale seda, kui õpilased on Krulovi, teise matemaatikaõpetaja n-ö välja söönud, üllatab ta kõiki eelkõige

oma kõnepruugiga. Molotov on noor, sirge ja pikka kasvu prillidega mees. Tal on elutud hallid silmad, süsimustad lokkis juuksed ning mustad kulmud ja vurrud. Peale esimest tundi saab ta endale õpilastelt hüüdnimeks Hall Orikas. Terve esimese tunni kulutab ta sõimamisele ja vandumisele, nimetades õpilasi idiotideks. Tund toimub vene keeles. Lõpuks kinnitab Molotov õpilastele, et ta kasvatab neile matemaatilise peaaju ja kutsub nad õhtul enda juurde eratundi.

Molotov määratleb end poliitiliselt, korrates, et ta on sotsialist ega võta seega eratundide eest raha. Poisid aga panevad hiljem rahad kokku: varustavad teda paberossidega ja ostavad talle mitmel korral paberist valge rinnaesise, krae ja kaelasideme. Peale esimest õhtut, mil Molotovi kodus pole, lähevad poisid ta juurde järgmisel õhtul, kuid koolipapa istub kellegagi laua taga, nina ees peaaegu tühi viinapudel. Ka seekord ei tule matemaatika õppimisest midagi välja, sest Molotov tunnistab, et on purjus. Õige matemaatika õppimine hakkab peale kolmandal korral, kui selgub, et ta tõesti suudab selle õpilastele selgeks teha. Poisid harjuvad tema vandumisega, kuid ta ei anna poistele andeks seda, et nood ta peale kaebamas käivad tema vene keele kasutuse ja sõimlemise pärast.

Molotov on episoodiline tegelane, kes on välja joonistatud isikupärase karakterina. Tema sisemaailma ei kirjeldata, kuid tema tegutsemise, kõnelemise ja käitumise kaudu on võimalik öelda, et ta valdas oma ainet, kuid ei suvatsenud hoolitseda oma välimuse eest. Peale selle suhtles ta sotsialistide ja seltsimeestega, kelle sõnavara oli labane. Pigem elas ta vaeselt, ajades läbi vähesega. Ilmselt polnud tal pedagoogilist haridust, kuid õpetama oli ta sattunud juba venestamise perioodil, mil haridussüsteemis vahetusid koolmeistrid ja uutelt tulijatelt nõuti vene keele oskust. Näiteks aritmeetika õpetamine pidi 20. sajandi alguses alates teisest õppeastmest toimuma täielikult vene keeles.

Pan Voitinski, poolakast õpetaja, tuli Mauruse kooli koos venelase **Slopasheviga** ning neist said hiljem lahutamatud sõbrad ja joomakaaslased. Voitinski on kõrgelt haritud, kuid resigneerunud vanemapoolne mees, kelle naine oli maha jätnud. Ta räägib endast kui targast matemaatikust, kes on kuldauraha saanud nii gümnaasiumist kui ka ülikoolist. Muuhulgas

kiidab ta poola rahvust ja räägib, et eestlased virelevad kultuuri ja keeleta. Tema karakteri-omadused väljenduvad sotsiaalse aspekti kaudu. Välimuselt on ta keskmist kasvu ja väga kõhn, seisab ettepoole kaldu ja kõnnib selg vimmas. Jalad on nõdrad, käed kondised, nägu kortsus ja kitsas, suu vanainimeselikult kahvatu ja lõtv, isegi hambutu. Kõhnuse tõttu kardab ta külma.

Voitinski käib sõbraga tihti koos väljas nad purjutavad õhtuti ja arutavad pikalt maailma asjade üle. Kuna nende meeste peaparandamine pea igaõhtuseks lällamiseks muutub, siis janditavad poisid nendega tihti, mis ühel õhtul lõpeb Goethe ja Schilleri kipsist kujude lõhkumisega. Juhtum on iseenesest koomiline, kuid Voitinski tegelaskuju äratav pigem kaastunnet süveneva alkoholismi tõttu, sest ta saab täis peaga aina vähem aru sellest, mis ümberringi toimub.

Voitinski jääb pärast joomakaaslasest sõbra koolist lahkumist üksikuks ning uue härra Kulebjakoviga tal samasugust “head” suhet ei teki. Oma rolli mängib ka see, et Voitinski langeb aina enam allapoole nii vaimselt kui ka kehaliselt. Tema ainsaks rõõmuks jääb saunas-käik ja külm õlu, mida Indrek talle toob. Mida Voitinski Mauruse koolis õigupoolest õpetab, jääb selgusetuks. Maurus on need nn õppejõud algul palganud selleks, et koolis rohkem vene keeles räägitaks. Õpilased seda vabal ajal muidugi ei tee. Voitinski allakäik võis poistele näidata ennekõike seda, mida teeb alkoholi liigtarbimine inimesega.

Tammsaare esitab õpetajatest tegelasi võrdlemisi skemaatiliselt: kirjeldatud on nende välimust, nende mõttemaailma avatakse iseloomuliku kõnepruugi ja dialoogide kaudu. Pedagoogilisest vaatenurgast ei ole “Tõe ja õiguse” õpetajad eeskujud, vaid loovad lugejale pildi sellest, milline õpetaja olla ei tohiks.

4.2. Õpetaja kui eelarvamustega kiuslik vanatüdruk

Jüri Parijõe “Teraspoisi” (1936) peategelaseks orvuks jäänud Jaan, kes eluraskuste kiuste ja visalt võideldes enda kohta maailmas püüab leida. Autor kirjeldab Jaani rõõmsa ja

teotahtelisena, sageli isegi vallatuna, mistõttu tal pidevalt pahandusi ette tuleb õpetajatega, kellele on vastumeelt tema liikuvus ja erksus. Ta võib küll tunnis rahulikult istuda ja töösse süveneda, et isegi **klassijuhataja, vanapreili Kesa** temaga kohati rahul on, kuid teinekord võib ta muutuda nii ülemeelikuks ja kärsituks, et ei teata, mis temaga peale hakata (Parijõgi 1994: 87). Kui Jaan kooli kaudu uusi saapaid soovib, siis arvab preili Kesa, et Jaan on paha poiss ega vääri neid saapaid. Kuigi koolijuhataja ei lase end preili Kesa öeldust mõjutada ja Jaan siiski need saapad saab, muutuvad Jaani ja klassijuhataja suhted hiljem veelgi halvemaks. Veltveebel, lühendatult Veltu, nagu õpilased preili Kesa hüüavad, ei jäta Jaani sestpeale rahule ning otsib pidevalt tema töödest väikseid vigu ja halvustab vahetundidel igat Jaani liigutust.

Oma hüüdnime pälvis preili õpilastelt seetõttu, et armastas kaardikepiga vaikuse saavutamiseks lauale lüüa ja karjudes vaikust nõuda. Vahetundide ajal, kui preili Kesa korrapidaja oli, lõi ta kaardikepiga klaverikaanele ja kamandas õpilasi rahulikult kõndima, mitte jooksmas. Sellisel moel korrapidamine vaigistas poisse vaid hetkeks, misjärel nad suure hooga edasi sagisid ja jooksid. Ühel hetkel, kui Jaan preili Kesast mööda jooksis, püüdis õpetaja ta kinni ja käratas, et misasja Jaan kogu aeg sõelub teiste vahel: “Ei kõnni ise ega lase teisi kõndida” (Parijõgi 1994: 90). Kui aga Jaan ülemeelikus tujus lihtsalt vastas, et tahab, siis karjus preili Kesa vihastades üle saali: “Sina tahad ... tahad. Ega sinu tahtmise järgi saa käia. Sa pead nii olema, nagu koolikord nõuab. Oled üks raiskuläinud poiss ... ja niisugusele anti veel kooli poolt saapad.” (Parijõgi 1994: 90)

Preili Kesa on tegelasena esitatud skemaatiliselt ja esineb teoses episoodilises rollis. Ta on lihtsakoeline ja muutumatu, kuid esindab õpetajatüüpi, kes on range ja kiuslik. Hüüdnimi Veltveebel kõneleb tema pedagoogilisest kasvatusmeetodist, milleks on täielik kuuletumine ja vastuvaidlematu allumine. Kahjuks ei ole karjumise ja eelarvamusliku suhtumise kaudu enesekehtestamisel kuigi suurt ega pikaegset kasvatuslikku mõju. Pigem mõjub see lastele vastupidiselt: temast kui õpetajast ei peeta lugu, mis ilmneb ka peategelase Jaani ja preili Kesa konflikti näitel, milles viimane kaotab täielikult enesekontrolli.

Tegelasena järgib preili Kesa edasi ajastule, s.o 1930ndatele omaseid koolireegleid, ennekõike kasvatuspõhimõtteid, mille kohaselt pidi õpilane olema sõnakuulelik ja alluma õpetaja korraldustele. Korrarikkumiste korral võis õpetaja teha hoiatuse, noomituse või isega häbistada õpilast kas nelja silma all või kogu klassi ja kooli ees. Korduva halva käitumise korral saadeti õpilane erikooli, nii nagu Parijõe teoses Jaaniga juhtus. Õigus selles konfliktis jäetakse preili Kesale ning selle üle, kas lahendus oli õiglane, üldse ei arutleta.

4.3. Õpetaja kui autoriteet ja õigluse kehastus

Jaan Krossi romaani “**Wikmani poisid**” (1988) tegevus toimub 1930ndate lõpuaastatel, mil lähenev sõda ja sellega kaasnevad muutused ka romaanis mingil moel märku annavad. Saabuvatest muutustest ehk märgilisem on kooli ja selle vaimsust kandva direktori Johan Wikmani lahkumine.

Johan Wikman on romaanis kõrvaltegelase rollis, kuid tema loomus avaneb sügavuti. Ta pole küll otseselt aineõpetaja, kuid direktorina väarikas ja äratav koolipoistes aukartust nii oma kumeda baritonihääle kui ka kehahoiaku ja olemusega. Wikman ilmub õpilaste ette hommikupalvusel mustas sabakuues, triibulistes pükstes ja valges “isatapjakraes”. Ta on välimuselt sale, kuid jämeda kaelaga, tugevate lõuapäradega ja püstja ristkülikukujulise näokontuuriga. Wikmani pead katab siledaks põetud tuhakarva harjasjuus, nina all on väikesed punakaspruunid vuntsid ning suu on mõistva, humoorika, tundliku inimese oma. Nägu ilmestavad hallid, rahulolematud silmad. Olemuselt on ta üldiselt tasakaalukas ja rahulik, kuid vahel ka tõstab klassikalisel kombel häält, kui selleks vajadus on.

Wikman kehastab õiglust ja kannab omamoodi eeskujuna kooli väärtusi. Õiglust näitab ilmselt ka see, et pahanduse korda saatnud õpilasele antakse võimalus õpingutega jätkata tingimusel, et ta sooritab kõigis ainetes eksami 10. klassi programmi ulatuses. Õiglus väljendub suhtumises – erakoolis sai näiteks õppida vähekindlustatud pere laps, kui ta oli väga hea ning eeskujulik õpilane. Teoses astub Wikman lugeja ette kõnega, milles koputab poiste südametunnistusele ja tekitab neis piinlikkust tehtud teo pärast. Ta kõneleb poistele

huligaansusest: ebavääraka teo korda saatnud õpilased peavad oma tegude eest vastutama ja nende koht ei ole selles koolis. Sellisel moel käitudes suudab ta üllatada, mis kõneleb temast kui loovast ja olukordadega arvestavast koolijuhist. Pärast Wikmani surma tuletavad poisid meelde tema suursugust olekut ja sisukaid kõnesid, milles ta armastas sageli rõhutada, et Wikmani poisid väärivad üksnes parimat. Kuigi meenutatakse ka mõningaid tema veidrusi ning jäikust mingites asjades.

4.4. Õpetaja kui usukannatajast jutlustaja

Piiskoplik vikaar Tooder on Jaan Krossi kujutatud Wikmani koolis usuõpetaja. Tema tunnis juhtunu, milleks on poiste korraldatud väike prügikastiplahvatus, käivitab kogu loo. Hiljem, kui poisid aru saavad, et naljana mõeldud temp peaaegu kuritegelikuks osutub ja päädib ühe õpilase koolist väljaheitmisega, ei mäleta nad, miks nad just Tooderi sihtmärgiks valisid. Kas sellepärast, et Tooder väga igavalt jutustas kirikuisade elulugusid, või sellepärast, et ainsa õpetajana tavatses ta veel 10. klassis poisse nurka seisma panna? Poisid pidasid sellist pedagoogilist võtet naeruväärseks ja nurkasaatmisest sündis ilmselt ka idee seda tunni elavdamiseks ära kasutada.

Vikaar Tooder on pikk, kõhnapoolne, kergelt halliseguse kräsupea ja pruunide lapsesilmadega mees, kel on alati korralikult raseeritud lõug. Tooderil on kaks esinemislaadi: harilik ehk täiesti mehaaniline, mille puhul ei pööra ta õpilaste kaasamisele üldse tähelepanu, ning teine – naeratlev, heatahtlik, kergelt innukas. Enamasti on tema jutustamisviis saepuru-kuiv, kuid sissekandeid klassipäevikusse kirjutab Tooder lennuka käekirjaga. Pärast juhtunut lahkub Tooder koolist ja keeldub edaspidi 10. klassiga tegelemast.

Ometi otsustavad poisid kooli lõpumärgi ka Tooderile kinkida. Tooder on üllatunud ja uurib, miks nad seda tahtsid teha, jõudes järeldusele, et see on andekspalumise märk. Ta on kindel, et väike plahvatus, mille poisid nalja tegemise eesmärgil korraldasid, oli omakorda jumala märk temale: “Aga märk, mis mulle anti, sai tähendada ainult ühte: inimene – kui sinuga saab

juhtuda niisugune asi – mõtle järele: kas sina kõlbad siis üldsegi oma ameti peale?!” (Kross 1988: 315).

Vikaar Tooder on kogu romaanis vaid episoodilises rollis, teda on kujutatud üsna skemaatiliselt. Tema tegelaskuju kaudu nähtub, et igavalt jutlustades ei suuda pedagoog ainet köitvaks teha, saati veel siis, kui see pole populaarne. Ilmselt paneb Tooderi tegelaskuju mõtlema ka sellele, et iga inimene ei sobi õpetajaks, kuid ta peaks ise jõudma selle arusaamani.

4.5. Õpetaja kui oma soovide ja unistuste teostaja

Karl Ristikivi “Rohtaed” (1942) on arenguromaan, inimese eluteekonna lugu, kus peategelaseks on koolmeister Juulius Kilimit, kelle elukäiku jälgitakse 17. eluaastast kuni pensionieani. Oma koolmeistrist isa eeskujul saab temast õpetaja, teist põlve haritlane. Isa Aleksander Kilimit tahtis pojale anda korraliku klassikalise hariduse. Kahjuks sureb isa varakult ja noor Kilimit satub linnakooli, kuhu onu ta saadab. Olemuselt maavillane, leebe ja sõbralik sobitub ta oma klassiga, kuid on veidi eraklik ja kohmetu. Ta elab justkui omas maailmas – suurte aadete, kõrge luule ja vanade roomlastega. Tema nimi – Juulius – on samuti roomapärase. Ka täiskasvanuna ei ole tal just kuigi palju sõpru, sest ta on loomult tagasihoidlik ja kõrge sündsustundega ning kelle kuuldes lihtlabastel teemadel ei sobi rääkida.

Kilimit huvitab antiikkultuur ja ladina keel, seepärast saab temast peale seminari lõpetamist ladina keele õpetaja. Ühelt poolt täitub unistus õpetada lastele seda, mis talle endale väga meeldib, kuid teisalt jõuab temani aja jooksul arusaam, et iidne keel ja kultuur noori üldse ei huvita. Õpilased hüüavad teda Kiliks. Ta pole tunnis range, kuid nõuab klassijuhatajana õpilastelt süsteemsust ja lakoonilisust päevakava koostamises. Talle ei meeldi noorte vabadus ja familiaarsus suhtlemisel.

Elu teises pooles on ta saavutanud teatava autoriteetsuse nii kolleegide kui ka õpilaste silmis. Tõus karjääriredelil ei muuda teda inimesena suureliseks ega ülbeks, kuigi väheke auahnust temas siiski on. See ilmneb siis, kui tal on lootust direktoriks saada. Kui ta seda ametit esialgu ei saa, siis varjab ta pettumust teeseldud lõbususe taha. Hiljem määratakse Kilimiti direktori kohusetäitjaks, misjärel mõistab, et tal pole annet administratiivtööks. Peale ministri külaskäiku kooli soovitatakse tal taanduda ja pensionile minna. Kilimit on õpetajaametis 40 aastat.

Peategelasena on ta isikupärane karakter, kes teose jooksul areneb nii psühholoogilises kui ka sotsiaalses plaanis. Noorena püüdleb ta kõrgete ideaalide poole, mis elu teises pooles kaotavad tähtsuse. Elukogemuse kasvades toimuvad muutused tema loomumadustes: ta muutub kinnisemaks, omaette hoidvamaks. Kõrged unistused on taandunud ja asendunud väikeste naudingutega, millest rõõmu tunda. Pidulikul pilgul, ent haige südame tõttu aeglasel sammul liigub Kilimit oma elu teises pooles.

Autor vahetab teose tegevustiku jooksul vaatepunkte, jutustades kord läbi Kilimiti silmade või andes nähtut edasi kõrvaltvaataja pilgu läbi. Avaneb Juulius Kilimiti mõtte- ja tundemaailm, mis toob ta lugejale lähemale ning teeb ta inimesena mõistetavaks. Teose põhiideeks saab tõdemus, et elu on lõppematu ringkäik, kus elu põhiväärtused kestavad ka peale surma.

5. Õpetaja tegelaskuju kirjanduses Nõukogude aja kontekstis

Tulenevalt poliitilise ja ühiskondliku korra muutumisest hakati peale teist maailmasõda ümber hindama kogu eesti kirjanduspärandit, mis pidi vastama sotsialistliku realismi meetodile. Uus meetod liitis kunsti ja ideoloogia, kirjandus allutati riiklikule kontrollile. Uute eeskujude ja ideaalide kujundamisse, mis täitsid põlvkonna ideoloogilise kasvatuses eesmärgi, püüti kaasata ka õpetajad. Nõukogude aja algusaastatel oli kooli ja õpetaja temaatikaga seonduvat kirjandust esialgu vähe, pigem kirjutati kas kohustuslikel teemadel, nagu nõukogude inimese ülistamine, uue elu ülesehitamine, oktoobrilaste ja pioneeride ettevõtmised, või neutraalsetel teemadel, nagu loodus ja kodu.

Kommunistlik ideoloogia toetas kirjanduses eelkõige realistlikku elukäsitlust. Teemade kujutamisel nõuti ideelist selgust ja autoripositsiooni otsesõnalist väljendamist, seega varjamatut hinnangulisust. Samas ametlik ideoloogia õhutas individuaalsust allutama kollektiivi huvidele, seega muutus koolielu kajastamine tasapisi olulisemaks kui koduste olude kujutamine. Aja nõuete kohaselt püüti kujutada koolielu ja laste tegevust väljaspool kooli. Laste kasvatamisel muutub kool keskseks institutsiooniks, nii nagu ka nõukogude aja õpetajalgi lasub vastutus kasvatada nõukogude kodanikku.

Vastukaaluks ideoloogiliselt meeletatud pedagoogidele (nt V.Grossi “Tiivasirutuses”) kohtab kirjanduses ka teistsuguseid õpetajakujusid (nt M.Traadi “Ingeris”), mõnel juhul on pedagoogide silmakirjalik kasvatus töö ka pilkeobjektiks muudetud ja kriitilisse valgusse seatud (nt Jaan Rannapi “Salu Juhan ja ta sõbrad” ja “Agu Sihvka annab aru”). Nõukogude aja tulekuga muutub koolielu juures üksjagu palju, sealhulgas õpetaja autoriteet, õpetajatöö maine ja õpilaste suhtumine karistusse, nagu kinnitab ka selle perioodi pedagoogikat kujutav proosakirjandus.

5.1. Õpetaja kui vanapoisist pedantne skeptik

Teise maailmasõja algus ja keerulised ajad Eesti ühiskonnas avalduvad ka toonases koolis, mida annab edasi **Villem Grossi “Tiivasirutus”** (1958). Romaanis kujutatakse koolielu 1940ndatel, kui gümnasistide vahel tekib ideoloogiline vastasseis ja noortel tuleb teha raskeid valikuid, kelle poole hoida. Teose sündmustiku käigus moodustuvad õpilasgrupid, kes esindavad erinevaid arvamusi alanud sõja ja poliitilise olukorra kohta. Tõe otsimise ja väljaselgitamise käigus tekivad nendevahelised konfliktid, isegi kaklused. Näeme, et sõja algus ja segased ajad mõjutavad ühel või teisel moel kõiki koolinoori.

Romaani esmatrükk ilmus 1958. aastal, autor on selles kokku pannud kaks varem ilmunud lugu: jutustuse “Noored” (1949) ja novelli “Talle meeldis pihlakas” (1957). Jutustus toetab nõukogulikku ideoloogiat ja sellega sobituvat “tõde”. Teose joonealustes selgitustes viidatakse kodanlikus Eestis kehtinud koolikorraldusele, kuid mitmes kohas ilmneb ka irooniline suhtumine Eesti Vabariigi aega.

Ühe kõrvaltegelasena tõuseb jutustuses esile eesti keele ja kirjanduse vanapoisist **õpetaja Oras**, keda õpilased hüüavad Sufiksiks. Ta on õpilaste jutu põhjal kuivik ja suur skeptik, kelle viha alla ei taha keegi sattuda. Välimuselt väike ja kuivetonud, suurte silmaaluste kottidega mees jälgib pedantselt õpilaste küsimisel vastuste järjekorda. Aineõpetajana on talle olulised vaid faktiteadmised, seda ka kirjanduses. Õpetaja despootlik käitumine avaldub ühes kirjandustunnis, kui õpilane Onton püüab ühte tüdrukut vastamisel aidata. Seepeale hakkab õpetaja Oras Ontonile kogu kirjanduses õpitud materjali kohta küsimusi esitama. Kõik õpilased peavad taolist karistust ülekohtuseks, mistõttu plaanitakse õpetajale kättemaksu.

Üksmeelselt otsustab terve klass õpetaja Orase ülekohtule vastu astuda boikotiga. Lepitakse kokku, et järgmistes kirjandustundides, kui kedagi vastama kutsutakse, ei räägi keegi mitte ühtegi sõna. Luuakse koguni boikoti komitee, kes hakkab lahendama probleeme, mis kaasnevad boikoteerimisega. Järgmises tunnis, kui õpetaja peale kahe õpilase vastama kutsumist taipab nende plaani, soovitab ta boikoteerimine lõpetada. Oras ise kommenteerib

noorte plaani nii: “Õpetaja jääb õpetajaks. Teda juba õppur kohalt ei kanguta. Poole aasta pealt liiati. Nii, mu noored võitlejad. Mul on kogemusi vastuhakkamise mahasurumiseks. Paistab, et teil praegu on olemas omajagu organiseeritud üksmeelt. See laguneb varsti. Ennustan, et te üle kolme tunni vastu ei pea. Meie omal ajal boikoteerisime oma ladina keele õpetajat kuus tundi järjest. Pärast oli kõigil, kes kooli jäid, väga halb. Kolm kõige paremat poissi pidid klassi lolluse välja maksma ja lahkuma. Kuus tundi ja kolm poissi. Hmjah! Kolm tundi, ja ütleme – üks poiss...” (Gross 1982: 61–62)

Õpetaja Oras tuletab õpilastele meelde, et gümnaasiumis õppimine on vabatahtlik ja tunnistab, et on väga mürgise iseloomuga ning talle valmistab mõnu naerda lollide üle. Õpilaste silmis autoriteedi kaotanud õpetaja jätkab: “Läheb lahti üks kahekümne vastu. Kuni boikoti nurjumiseni ma lihtsalt loen kursust. Ja kõik. Vaatame, kelle närvid enne üles ütlevad. Minul on nad kõik üheskoos, aga teil on nad kahekümnes kapsapeas laiali. Ja pidage meeles – kõige rohkem kolm tundi juhul, kui kõik areneb normaalselt. Aga võib minna ka hoopis isemoodi – lühidalt, järsult. Mõtlen täna järele, ja võimalik, et võtan ka omalt poolt midagi ette.” (Gross 1982: 62)

Õpetaja Orast on kujutatud võrdlemisi skemaatilisel viisil, kelle tegelaskuju loo käigus eriti ei muutu. Ta esindab nn vana kooli õpetajat, kellega käivad kaasas pedagoogilised vaated, mis eeldavad vastuvaidlematut allumist ja kuuletumist. Ilmselt on ta vanemaaline mees, sest töötab koolis vaatamata sellele, et on alanud sõda. Ta on iseloomult kangekaelne ja jäik, kuigi sisimas rahutu, kui õpilased jätkavad boikoteerimist. Viimane näitab ebakindlust ja oskamatus konfliktisituatsioone rahumeelselt lahendada. Kummaline, kuid ajastule omane on tema karistamisviis – kontrollida teadmisi kogu aine ulatuses. Õpilased arvavad, et ta ei sobi õpetajaks.

5.2 Õpetaja kui mõistev klassijuhataja

Mats Traadi “Inger” (1975) vahendab loo **noore naisõpetaja Inger Uunvaldi** armastuse otsinguist, millega paralleelselt kirjeldatakse õpetaja kohanemiskursi ja toimetulekut

koolis 1970ndatel Hiiumaa linnakeses. Tollal suunati ülikooli äsja lõpetanud noored kohustuslikus korras kuhugi kooli mitmeks aastaks praktikale. Tihtipeale jäid nad sinna, kuhu praktikale sattusid, hiljem ka elama, sest leidsid elukaaslase ja abiellusid.

Peale suvevaheaega ja kahte kuud koolist eemalolekut astub Inger, noor inglise keele õpetaja, lennukilt maha ning mõtleb koduteel, et taas on vaja taastada õpetaja eluhoiak, mida ei piira kooli käsud-keelud. Kui Inger satub kooli, mille direktor pükse kandvate õpetajannade peale hästi ei vaata ja kus esimesel septembril nõutakse tavapäraselt musta kostüümi kandmist. Klassijuhatajana võtab ta oma õpilastega ette põnevaid retki ja väljasõite merele, suusatama ja telkima. Tingituna väikesest vanusevahest, mis tal lõpuklassi õpilastega on, püüab ta tüdrukutele justkui vanem sõbranna ja nõuandja olla. Tüdrukuid, kes kurdavad, et poisid neist peol väljagi ei tee, kutsub ta enda juurde küpsetama, kohvi jooma ja juttu ajama. Inger mõtleb, kuidas tüdrukutele tunnetest ja suhetest rääkida ja kas nad, 11. lõpuklassi tüdrukud, on küpsed mõistma, missuguseid tõkkeid tuleb armastusega kokku puutes ületada. Et nad esimeste selliste tunnetega kokku puutes võhiklikud poleks ja suudaksid mõista lihtsaid asju, kuid oskaksid analüüsida ka keerulisemaid inimsuhteid.

Inger on hingekarjane, kes tütarlastele poistega käitumise osas nõu annab ja esimeste tähtsate tunnete keerises õigele teele püüab juhatada, samas ise samasuguste tunnete sasi-puntras rabeleb. Inger ei adu, et kõik see, mida ta õpilastele räägib, kujundab ka nende väärtushinnanguid, mis ellu kaasa võetakse. Autor annab Ingeri karakteri kaudu edasi inimesele omast soovi armastada ja olla armastatud ja märgib, et armastus, nagu elugi, on pidevas muutumises.

Enda isikliku elu keerdkäikude ja segaste tunnete keskel jaksab Inger osaleda kõigil kooli koosolekutel, anda tunde ja täita klassijuhataja kohuseid. Kuigi vahel lõpeb temalgi jaks, eriti siis, kui direktor teda mõne õpilase keelust-käsust üleastumise või rikkumise pärast järjekordselt vastust andma kutsub. Enne viimast eksamit, milleks on inglise keel, mõistavad õpilased, et enam nad oma õpetajaga ei kohtu, ning tunnevad sisemist kurbust ja tühjust. See on ilmselt õpilaste vaates üheks "hea õpetaja" indikaatoriks.

Justkui kergelt saavutab noor õpetajanna õpilaste austuse ja lugupidamise. Õpilased panevad küll teda proovile ja püüavad segadusse ajada, kuid Inger saab suurepäraselt hakkama, pareerides selliseid olukordi: “Aga lapsed panevad iga su reaktsiooni piinlikult tähele, nad loevad õpetaja näost palju paremini kui oma õpikust ja kasutavad kõik ära lakkamatus võimuvõitluses õpetaja ja klassi vahel” (Traat 1975: 47). Inger lahendab õpilastega ettetulevaid keerulisi situatsioone näiteks nii, et kutsub tülitekitaja tahvli ette vastama ja “pinnib”, kuigi endamisi tunnistades, et see ebapedagoogiline võte on. Teise juhtumi puhul kurjustab ta leebelt, märkides, et pidi oma õpilaste pärast direktori ees piinlikkust tundma. Ta koputab õpilaste südametunnistusele ja palub neil igasuguste pahanduste puhul kõigepealt tema poole pöörduda. Inger kinnitab, et ei jäta oma õpilasi enne rahule, kui neil lõputunnistus käes on, näidates nõnda hoolivust õpilaste suhtes.

Traadi romaan, mis uurib eeskätt inimese tundeelu, käsitleb armastuse, aga ka abielu ja perekonna teemat noore naisõpetaja vaatepunktist. Tähelepanu on seega pööratud nimi-tegelase hingeelule, tema igatsustele ja lõpuks leitud armastusele (paraku on tegemist abielus mehega), kaalutlemistele ja kahtlustele. Inger ei ole nõrk ega vooluga kaasamineja, aga samas pole ta ka söakas edasitungleja.

5.3. Õpetaja kui tavaline inimene

Raimond Kaugveri “Disko” (1982) tegevustik leiab aset 1980ndate lõpus ja keskseks tegelaskujuks on **noor meesõpetaja Aksel Künnapu**. Teoses keskendutakse ühe linnalähedase maakooli ja seal ametis olevate õpetajate igapäevatöös ilmnevate probleemide, aga ka isikliku elu kujutamisele.

Peategelane Künnapu on 26-aastane füüsikaõpetaja, kes on peale Pedagoogilise Instituudi lõpetamist maakooli suunatud ja on seal kolm kohustuslikku aastat juba töötanud. Ta on kooliga selle aja jooksul harjunud ja keskkonda sisse elanud. Aksel Künnapu välimust autor ei kirjelda, vaid mainib tema sportlikku kõnnakut, kui direktor teda aknast tulemas näeb. Künnapu isiksusejooned joonistuvad selgemini välja mõtete ja tegude kirjelduste kaudu.

Tema olemus avaneb teistega suhtlemisel, kuid ka nende tegelaste Künnapusse suhtumise kaudu. Autor näitab peategelase sisemist muutumist kogu teose vältel, pannes teda situatsioonidesse, kus Künnapul tuleb vastu võtta otsuseid, mis ühelt poolt on pealesunnitud ega kattu tema esialgsete eluplaanidega, kuid teisalt näitavad tema arenemis- ja otsustusvõimet. Loos esitatakse mitmete tegelaste vaatepunkte.

Teosest ilmnevad nõuded, mida nõukogudeaegne süsteem õpetajaameti valinult ootas ja kuidas neid tegelikus elus täideti. Loo algul asetab autor peategelase situatsiooni, kus ta peab tegutsema ja otsustama, kas ta katkestab suhte abielunaisega või vahetab töökohta. “Loota, et asi piirdubki kuluaarides sosistamisega, olnuks ilmselt rumalus. Õpetajate kohta võidi ju rääkida ja teada nii mõndagi, kuid avalikkuse ees hiilgas kogu pedagoogiline korpus kõrvalekaldumatu puritanismiga”, mõtleb Künnapu olukorras, kuhu ta ootamatult sattunud oli (Kaugver 1982: 14). Samas mäletab Künnapu, et luges mõnda aega tagasi kuskil ajalehes ilmunud koolmeistri nõrdimusest nõretavat kirja, kus too märkis, et ühiskonnal oleks aega aru saada, et ka õpetajale ei too kurg lapsi ja ka õpetaja on inimene ning talle meeldib vahetevahel heas seltskonnas napsi võtta (Kaugver 1982: 15).

Aksel Künnapust kui tegelasest kujuneb teoses kujutatul põhjal kuvand kui tavalisest noorest mehest, kel on teatud vajadused, kes vahetevahel napsitab ja teeb suitsu ning kes püüab tasakaalukalt probleeme lahendada, kuigi algul võib reageerida äkiliselt. Sisimas on ta vahel poisilik, kohati abitu ja haavatav kõiges selles, mis tunnetesse ja naistesse puutub. Kõike, mida ette võtab, teeb täie pingega, sest poole jõuga töötegemisse suhtuti juba tema lapsepõlvkodus hukkamõistvalt. Talle meeldib tema töö, millesse ta tõsiselt suhtub. Direktor, kes plaanib pensionile jääda, soovib just Künnapud enda järglaseks, sest ta on hea õpetaja ja kohusetundlik töötaja. Künnapu on direktori meelest tark ja asjalik mees, tõeline maakooli pedagoog.

Künnapul jätkub huumorimeelt ka õpilaste tempude suhtes, mille eest mõni vanem pedagoog last karistada sooviks. Samas on tal julgust ja otsustavust sekkuda lapsevanema ja kolleegi konfliktisituatsiooni ja lahendada see rahumeelselt. Tema enesekontroll kasvab direktoriks

saades ja oma veendumuste eest on ta alati valmis välja astuma. Ka siis, kui see vastuseisu tekitab, nagu negatiivsete hinnete võltsimine aruandluses, mida haridusosakonnale esitada tuleb. Kuid nii mõneski olukorras tuleb tal vanematele ja kogemustega kolleegidele alla anda ning nende hindamis põhimõtteid aktsepteerida.

Õpilastele aga ei väsi Künnapu kordamast, et seisku nad alati tõe ja õiguse eest. Õpilaste silmis oli ta autoriteet, erinevalt näiteks 23-aastase pedagoogi staažiga vene keele õpetajast Dubrovinast. Künnapu annab Dubrovinale mõista, et ta ei oska õpilastega suhelda ja 8. klassi õpilastele ei sobi sellised õppemeetodid, mis algklasside puhul toimivad. Tabavalt annab romaani lõpus autor edasi tõdemust, milleni Künnapu jõuab: “Tuleb välja, et oleme mingis suhtes vale teed läinud. Põhimõtteliselt ja oluliselt. Me oleme kogu aeg rõhutanud, et õpetajad peavad saama õpilastele isa ja ema võrdkujudeks. Jah, nooremates klassides peab see teooria nähtavasti paika. Aga ilmselt on kuskil piir, millest ülespoole õpetaja ei pea enam olema ema või isa musterväljaanne, vaid naiselikkuse või mehelikkuse ideaal” (Kaugver 1982: 271). Põhiidee, mida teose peategelane kannab, on osaliselt see, et õpetaja on küll tavaline inimene, kuid tal peavad olema teatud eeldused õpetajana töötamiseks.

5.4. Õpetaja kui isalik eeskuju

Endla Tegova “Humalaaias” (1985) on peategelaseks kutsekooli töökoja meister **Kristjan Purpuri**, keda kutsekooli poisid hüüdsid nimega Kristus. Kristus oli kutsekoolis õppivatele lastekodu poistele, kes ühte tuba jagasid, omamoodi isa eest. Enamikel neist isa polnud, pealegi oli ta ka ise lastekodus kasvanud. Purpuri on otsekohene, aus ja sirgjooneline mees, kuigi vahel äkiline. “Vahel isegi justkui sümpaatne teine. Kui ta parajasti sind ei kasvata”, mõtleb Kultaneni Kill (Tegova 1985: 7). Purpuri on võtnud Killi omamoodi kaitse alla, sest näeb temas iseennast. Oli ta ju isegi lastekodust pärit ja kasuemaga kasvanud. Purpuri mõtleb endamisi: “Kill on äkiline olend nagu ta ise. Ehk sellepärast see poiss nii sügavalt ta südame küljes istubki, et on nii väga ta enda sarnane?” (Tegova 1985: 38).

Töökojajuhatajal on hea meel, kui poissi kiidetakse töökuse ja tehnilise taibu pärast, ta näeb selles mitme aasta kasvatus tulemust. Purpuri mõtleb endamisi, et poisse koolis töömeheks kasvatada on märksa kergem kui neisse õigeid väärtushinnanguid sisse harjutada. Õpetajana ta tõdeb: “Täiel tasemel kasvatada ja ümber kasvatada – seda ei oska ta isegi. Selline filigraanne töö nõuab head, kogemustega pedagoogi” (Tegova 1985: 39). Purpuri oli kasvatatud otsekoheseks, kuid hellust oli ta ise vähe saanud ega osanud ta ka lembust pakkuda. Suur naljamees ta polnud, kuid näägutada enda kallal ei lasknud. Harjutas end esimesena mitte lööma, kuid tagasi virutas alati. Läbi raskuste oli hariduse omandanud, töö kõrvalt õhtukoolis käinud ja lõpuks EPA-s insenerihariduse saanud. Nõnda väsimatult kasvatab ta ka kutsekooli poisse inimesteks, kes oleksid töökad, õiglased ja ausad. Ta ei kaota usku Kultaneni Killi vaatamata mitmetele tagasilöökidele.

Kristjan Purpuri pole küll tegelasena aineõpetajast pedagoog, kuid ometi kasvataja, suunaja, tänapäeva mõistes mentori rolli täitja. Tegelasena on tema karakter isikupärane, esitatud rohkem psühholoogilisest vaatenurgast. Tema mõtteid ja tundeid jagatakse lugejaga ning nende kaudu avaneb sügavam karakter. Ta on muutuv isiksus, kes üllatab mitmes situatsioonis, tema iseloomu erinevad küljed avalduvad järk-järgult. Lastekodust tulnud poistele on ta omamoodi isa eeskuju, esindades tüübina meesõpetajat, keda nõukogude aja koolides oli vähe. Pedagoogiline vaade, mida tema tegelaskuju edastab, on usk õpilaste arengusse ja usaldus nende vastu.

Kokkuvõte

Magistritöös vaadeldi ja kirjeldati õpetaja tegelaskuju, tema ametit ja rolli Eesti ühiskonnas kodumaise proosakirjanduse näitel. Teema valikul osutusid määravaks kiiretest muutustest tingituna suurenenud ootused ja nõudmised õpetajaametile. Õpetaja ameti sotsiaalne staatus on aastaid püsinud madal ja tema rolli ühiskonnas pole piisavalt väärtustatud. Eesmärgist lähtuvalt loodi eesti proosakirjanduse põhjal ettekujutus õpetaja tegelaskujust, õpetaja ameti kujunemisest ning aja jooksul toimunud muutustest. Vaatluse alla võeti teosed, mis seotud kooliteema ja õpetajatega. Mitmed neist teostest kuuluvad koolis kirjanduse ainekava soovitusliku lugemise nimekirja. Teema ülemahu piiramiseks on välja jäetud Eesti taasiseseisvumise järgne kirjandus, mis annab võimaluse järgnevateks uuringuteks.

Tegelaskonna karakterianalüüs on kirjandusteaduses üks põhilisemaid uurimissuundi ja analüüsimeetodeid on siin erinevaid, hõlmates mitmeid valdkondi, nagu psühholoogia, sotsioloogia, kultuuriteooria ja semiootika. Siinses töös toetuti tegelaskuju analüüsis Epp Annuse põhjal peamiselt kolmele aspektile, milleks olid psühholoogiline, sotsiaalne ja kujundlik aspekt. Sellest tulenevalt püüti luua õpetaja kui karakteri või tüpaaži kuvand, mis sõltub nii autori taotlusest kui ka lugeja tõlgendusest. Selgub, et õpetajatest tegelased võivad oma käitumisega olla eeskujud, kes on vääruste ja hoiakute kandjad, kuid ka probleemide ja konfliktide põhjustajad.

Õpetajaamet on ajalooliselt seotud kiriku kui usukantsiga, sest esimesed koolid loodi kirikute ja kloostrite juurde. Sellest tulenevalt oli hingehariduse andja ametinimetuseks esmalt köster, kuid hiljem koolmeister, mis muutus 20. sajandi algul õpetajaks, sest aina rohkem hakkasid pedagoogilist haridust omandama ka naised. 18. sajandi koolmeister kasvas enamasti vaestes oludes, oli pooliku haridusega ja tihti ametisse loomu poolest sobimatu. Õppemeetodid olid algelised ja koolilapsi õpetati hirmu ja karistusega. Amet pälvis suurema lugupidamise ja austuse rahvusliku ärkamise ajal, mil koolmeistritest said kultuurielu, eesti keele ja ajakirjanduse edendajad. Sellel ajal jõuab koolmeister tegelasena ka kirjandusse, kus ta sageli täidab rahvavalgustaja rolli.

Tagasilöök toimub õpetajaametis 19. sajandi lõpukümnendil seoses venestamisperioodiga, mil koolmeistritelt hakatakse vene keele oskust nõudma ja koolides minnakse osaliselt üle vene keelele. Koolmeistrite hulgas toimus põlvkondade vahetus, mis omakorda tõi koolidesse erineva haridustaseme ja eri rahvusest õpetajaid. Läbi raskuste ja vaeste olude kiuste jõudis uus põlvkond kõrgema hariduse omandamiseni ja õpetaja elukutseni. Eesti iseseisvumine tõi kaasa muutused õpetajate ettevalmistamises ja õpetamisviisides, kõrgenesid nõudmised. Sõnastati ametlikult õpetaja koondportree ja hakati rohkem tähelepanu pöörama õpetaja kutsesobivusele. Kehaline karistusviis polnud küll lubatud, küll aga võis õpilast noomida, häbistada, koolist välja visata või erikooli saata. Paljud õpetajad polnud varmad muutma väärtuskasvatustlikke vaateid ja pedagoogilisi arusaamu, mistõttu jätkasid õpetamist vanal viisil. Teine maailmasõda katkestas järjepidevuse õpetajate ettevalmistuses ja sõja järel reorganiseeriti ja ühtlustati kogu haridussüsteem, mis põhines nõukogude ideoloogial. Kuigi ideoloogilist kasvatustööd pidi läbi viidama eelkõige koolides, jäi see siiski vaid näiliseks ega viinud sisuliste veendumuste muutmiseni.

Ühiskonnas toimunud muutused, aga ka seal kehtivad väärtushoiakud ja tõekspidamised avalduvad suuremal või vähemal määral kirjandusteostes kujutatud õpetajakujudes, millest annab koondülevaate siinse uurimistöo lisas esitatud tabel. Iga õpetajakuju on oma ajastu kehasus, kes kannab endas ajajärgule omaseid pedagoogilisi vaateid, mille hulgast võib leida nii ajast aega toimivaid põhimõtteid kui ka tänapäeva vaatepunktist vastuolulisi seisukohti. Õpetaja on eri aegadel täitnud erinevaid rolle, olles näiteks rahvaalgustaja, autoriteet, või hirmuvalitseja. Ennekõike eeldatakse temalt paljusid positiivseid loomuomadusi, nagu südamlikkus, hoolivus, töökus, nõudlikkus, õiglustunne, ausus, tasakaalukus, usalduslikkus. Õpetaja, nagu nii mõnestki proosateostest ilmneb, peab olema laia silmaringiga, oma ametit armastav ja pidevalt arenev inimene, kes ei unusta ka oma välimuse eest hoolt kanda. Oma käitumiselt ja hoiakutelt peab ta olema õpilastele eeskujuks. Õpetaja roll on ajas kasvanud ja muutunud. Õpetamise ja kasvatamise kõrval tuleb tal tihti võtta enda kanda ema või isa ülesanded, peale selle tuleb olla psühholoog ja perenõustaja, toetav ja mõistev nõuandja.

Kasutatud kirjandus

Analüüsitavad teosed

Gross, Villem 1982. Tiivasirutus. Tallinn: Eesti Raamat.

Kaugver, Raimond 1982. Disko. Tallinn: Eesti Raamat.

Kreutzwald, Friedrich Reinhold 1953. Jutud. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.

Kross, Jaan 1988. Wikmani poisid. Tallinn: Eesti Raamat.

Luts, Oskar 1965. Kevade. Tallinn: Eesti Raamat.

Oks, Jaan 1918. Tume inimeselaps. Tallinn: Siuru.

Oks, Jaan 1918. Koolmeistri hobune. Siuru.

Parijõgi, Jüri 1994. Teraspoiss. Tallinn: Olion.

Pärn, Jakob 2009. Oma tuba, oma luba. Must kuub. Tallinn: Akadeemia.

Ristikivi, Karl 1985. Rohtaed. Tallinn: Eesti Raamat.

Särgava-Peterson, Ernst 1953. Rahvavalgustaja. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.

Tammsaare, Anton Hansen 1947. Tõde ja õigus, II osa. Vadstena: Orto.

Tegova, Endla 1985. Humalaaias. Tallinn: Eesti Raamat.

Traat, Mats 1973. Pommeri aed. Tallinn: Eesti Raamat.

Traat, Mats 1975. Inger. Tallinn: Eesti Raamat.

Sekundaarallikad

Andresen, Lembit 1995. Eesti kooli ajalugu. Algusest kuni 1940. aastani. Tallinn: Avita.

Andresen, Lembit 2002. Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu III. Tallinn: Avita.

Annus jt = Annus, Epp, Luule Epner, Ants Järv, Sirje Olesk, Ele Süvalepp, Mart Velsker 2001. Eesti Kirjanduslugu. Tallinn: Koolibri.

Annus, Epp 2007. Proosa poetika. Rmt: Arne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus, Poetika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 139–201.

Campbell, Joseph 2014. Tuhendenäoline kangelane. Tlk. Ü. Valk, M. Valk. Tallinn: Eesti Transpersonaalne Assotsiatsioon.

Eder, Jens, Fotis Jannidis, Ralf Schneider 2010. Characters in Fictional Worlds. Berlin: Deutsche Nationalbibliothek.

Haavandi, Kadri 2017. Õpetaja kuvand algajate õpetajate vaatenurgast Pärnu õpetajate näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool, <https://dspace.ut.ee/handle/10062/57386>.

Hennoste, Märt 2003. Väike kirjanduse leksikon. Tallinn: Argo.

Hennoste, Tiit 2003. Postkolonialism ja Eesti. Väga väike leksikon. *Vikerkaar*, 4–5, 85–100.

Jüriloo, Alo, Vaino Vahing 2005. Isepäine ja isiklik Jung. Rmt: Carl Gustav Jung, Psühholoogilised tüübid. Tartu: Ilmamaa, 11–30.

Kumberg, Krista 2007. Kool nooremale rahvale mõeldud kirjanduse peeglis. *Haridus*, 5/6, 8–11.

- Liiv, Toomas** 2000. ERRi Keskkööprogramm. Õpetaja kuju eesti kirjanduses. Kuulata: <https://arhiiv.err.ee/vaata/keskoopprogramm-keskoopprogramm-opetaja-kuju-eesti-kirjanduses>
- Lotman, Juri** 2006. Kultuurisemiootika. Tekst–kirjandus–kultuur. Tallinn: Olion.
- Mäelo, Helmi** 1957. Eesti naine läbi aegade. Lund: Eesti Kirjanike Kooperatiiv.
- Neithal, Martin** 1983. Karakterikujutuse muutumisest proosakirjanduses. *Keel ja Kirjandus*, 8, 411–422.
- Neithal, Reet** 1999. Mis on mis kirjanduses. Tallinn: Koolibri.
- Pilve, Eli** 2013. Nõukogude noore kasvatamisest paberil ja päriselt. Ideoloogiline ajupesu Eesti NSV kooli(tunni)s 1953–1991. *Tuna*, 3, 82–100.
- Saro, Anneli** 2007. Draama poeetika. Rmt: Arne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus, Poeetika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 89–138.
- Talve, Ilmar** 2004. Eesti kultuurilugu. Keskaja algusest Eesti iseseisvuseni. Tartu: Ilmamaa.
- Tankler, Lauri** Arhetüüp kirjanduses kui märk. Essee, <https://lepo.it.da.ut.ee/~silvi11/esseed/tankleressee.htm> (vaadatud 03.05.2023).
- Vardja, Merike** 2006. Tegelaskategooriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis. Doktoritöö. *Jyväskylä Studies in Humanities* 64. Jyväskylän Yliopisto, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66231/1/Vardja_Merike_screen.pdf.

Teacher in Estonian Literature

Summary

The master's thesis delved into an examination and depiction of the teacher's character, occupation, and societal role in Estonia, drawing upon examples from domestic prose literature. The selection of this topic stemmed from the heightened expectations and demands faced by educators amidst rapid societal changes. Over the years, the teaching profession has endured a persistently low social status and inadequate recognition within society. The objective was to construct a comprehensive understanding of the teacher's character, the evolution of their profession, and the accompanying transformations throughout time, all rooted in Estonian prose literature. These works centered around the school theme and teachers were thoughtfully considered, with several of these pieces finding their place on the recommended reading list for students. By exploring these literary works, insights into the teachers' work ethic, behavioral choices, and pedagogical techniques are conveyed to young learners.

Character analysis is a fundamental area of research in literary studies, encompassing diverse methods from psychology, sociology, cultural theory, and semiotics. This study focuses primarily on Epp Annus' character analysis approach that encompassed three key dimensions: psychological, social, and figurative aspects. Thus, the aim was to construct an image of the teacher that forms an integral part of character development, influenced by both the author's intentions and the reader's interpretation. Teacher characters can serve as role models, embodying attitudes and values through their actions, but they can also be sources of challenges and conflicts. By exploring these multifaceted dimensions, this analysis sheds light on the complexities and nuances of the teacher's role within the narrative.

The teaching profession has a historical association with the church and religion, as the early schools were established in close proximity to churches and monasteries. Consequently, the job title evolved from "curate" to "schoolmaster," later transitioning to "teacher" in the early

20th century due to the increasing number of women entering the field of education. During the 18th century, schoolmasters often emerged from impoverished backgrounds, with limited education and unsuitability for the role. Teaching methods were rudimentary, relying on fear and punishment as means of instruction. However, with the rise of the national awakening, the teaching profession gained greater respect and honor. Schoolmasters became champions of cultural life, Estonian language, and journalism, subsequently making their way into literature to serve the purpose of public enlightenment.

The 18th century witnessed setbacks for the teaching profession due to Russification, as schoolmasters were required to know the Russian language and some schools transitioned to Russian as the primary language of instruction. This period also saw a generational shift in schoolmasters, leading to a diverse range of teachers with varying educational backgrounds and nationalities. Despite hardships and challenging circumstances, the subsequent generation attained higher education, further advancing the teaching profession.

Estonia's independence marked a period of change in teacher training, teaching methods, and increased demands. Official guidelines were established to create a comprehensive portrait of the teacher, emphasizing professional suitability. Corporal punishment was prohibited, although students could still face reprimands, shame, expulsion, or transfer to special schools. Many teachers struggled to adapt to new values and pedagogical understandings, continuing to teach in traditional ways. The continuity in teacher training was disrupted by World War II, and post-war, the entire education system underwent a reorganization aligned with Soviet ideology. Despite ideological education being prioritized in schools, its impact remained superficial, failing to bring about substantial changes in beliefs.

The analyzed teacher figures reflect the various changes that have occurred in society, embodying the prevailing values and understandings to varying degrees. A comprehensive overview of these figures is provided in the appendix of the research paper. The principles and techniques of character creation have evolved over time, incorporating symbolist and modernist elements, shifting points of view, inner monologues, and transitional speech

alongside realistic depictions. These diverse depiction techniques have been predominantly employed in 20th-century literature.

In conclusion, it can be stated that each teacher figure represents a reflection of their era, embodying the values, beliefs, and pedagogical perspectives that were prevalent during that time. Many of these qualities remain universal and relevant even in the present day. A competent teacher is characterized by their affection, friendliness, care, diligence, fairness, honesty, balance, trustworthiness, positivity, open-mindedness, attention to personal presentation, and setting an exemplary standard through their behavior and attitudes.

Lisa 1. Õpetaja tegelaskuju esinemus eesti proosakirjanduses

Autor	Teose pealkiri	Ilmumisaasta	Õpetaja tegelaskuju nimi	Sündmustiku toimumisaeg	Õpetaja tegelaskuju üldistav tüübinimetus
Friedrich Reinhold Kreutzwald	„Mihkel Põllupapp ehk ühe küla ärkamise lugu“, „Uus Koolmeister“	1864-1872	nimeta koolmeister	1864–1872	rahvavalgustaja
Ernst Peterson-Särgava	“Rahvavalgustaja”	1904	Heinrich Madaras	1880–1890	rahvavalgustaja
Oskar Luts	„Kevade“	1912-1913	kooliõpetaja Laur köster	1890ndate lõpuaastad	toetav sõber hirmuvalitseja
Jaan Oks	„Tume inimeselaps“ „Koolmeistri hobune“	1918 (1906–1910)	nimeta koolmeister või kooliõpetaja	1880ndate lõpuaastad	hirmuvalitseja vaene külakoolmeister
Anton Hansen Tammsaare	“Tõde ja õigus” II osa	1929	Molotov, hüüdnimega Hall Orikas pan Voitinski Harakas	1900ndate algus	sõimlev ja alkoholiembene mees
Jüri Parijõgi	„Teraspoiss“	1937	preili Kesa, hüüdnimega Veltveebel	1930ndad	eelarvamustega kiuslik vanatüdruk
Karl Ristikivi	„Rohtaed“	1942	Juulius Kilimit, hüüdnimega Kili	1890 kuni 1930ndate lõpp	oma soovide ja unistuste teostaja
Villem Gross	„Tiivasirutus“	1958	õpetaja Oras, hüüdnimega Sufiks	1940ndad	vanapoisist pedantne skeptik
Mats Traat	„Pommeri aed“	1973	Jaan Pommer	1890ndad	karmikäeline koolmeister
Mats Traat	„Inger“	1975	Inger Uunvald	1972–1973	mõistev klassijuhataja

Raimond Kaugver	„Disko”	1982	Aksel Künnapu	1978-1980	tavaline inimene
Endla Tegova	„Humalaaiais“	1985	Kristjan Purpuri, hüüdnimega Kristus	1980ndad	isalik eeskuju
Jaan Kross	„Wikmani poisid”	1988	härä Wikman vikaar Tooder	1937–1944	autoriteet ja õigluse kehastus usukannatajast jutlustaja

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jaanika Kuusik

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose „**Õpetaja tegelaskuju eesti kirjanduses**“, mille juhendaja on Andrus Org (PhD), reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Jaanika Kuusik

24.05.2023