

*Loom kõlbab täielikult kõigeks,
milleks tarvis; inimene õieti mitte
millekski, mida ta ei õpi, harjuta ega
armasta.*

9 “Inimene on ainult siis täielikult inimene, kui ta harjutab.”

Õigus, pealkirjalause ei pärine Schillerilt, sest tema on öelnud: „Inimene on ainult siis täielikult inimene, kui ta *mängib*.“¹Ja see muudab ta sümpaatsemaks härra Otto Friedrich Bollnowist², kes lauset niimoodi jõuga moonutas. Aga Bollnow teadvustab oma versiooniga meile kaht asja. Esiteks saavutame ainult harjutamisega oskused, mis võimaldavad rahuldustpakkuvat eksistentsi. Teiseks, õiget harjutamist iseloomustab inimese eneseunustus, mis kuulub ka õige mängu olemusse.

Ennastunustav harjutamine ja mängimine on mõlemad oma täiuses vaadeldavad laste juures: nad unustavad ennast ning aja ja ümbritseva maailma ning avanevad andumusega – täiesti ettekavatsemata ja enesepeegelduseta – tegevusele, mis nende võimeid arendab, meeli avardab ja hinge täidab. Mängimine ja harjutamine on üks.

Maria Montessori³ jälgis salaja kord lasteaiaaalist last, kes kümmet eri jämeduses pulka mängulaua sobivatesse aukudesse paigutas ning iga õnnestumise järel kõik jälle välja võttis, uuesti segamini ajas ja taas otsast alustas. Laps kordas harjutust – mängu – nelikümmend korda, hingas siis otsekui rahulolu ja kergenduse märgiks sügavalt sisse ja välja ning lahkus. Sisse-välja hingamine tähendas: „Nii, nüüd ma oskan seda!“

Täiesti ilmselt kuulub mingi liigutustejada või tegevuse *kordamisest* saadav lõbu lapse ja üldse inimloomuse juurde. Rikkumata laps teeb seda vabatahtlikult, igasuguse korralduseta, lihtsalt sisemisest sunnist. Mitte laps ise, vaid ta loomus teab, et tal on seda vaja terveks arenguks. Harjutamine, kordamine, enda unustamine andunult midagi tehes – see on *loomusekohane* kõige suuremal määral.

Vaba aja veetmisel on paljud lapsed pikemata valmis kordama teatud tegevusi sadu kordi. Tasub ainult korraks külastada balletitundi, jälgida last, kes tahab kuulmise järgi mängida pilliga meloodiat, vaadata pealt noorukeid, kes sõidavad rulluisude ja ruladega üle treppide ja käsipuude – ikka seesama, uuesti ja uuesti, kuni saabub edu, ning üsna sageli seatakse latt veel kõrgemale.

¹ Fr. Schiller „Esseesid“, eesti keeles 1961, tõlkinud Ü. Torpats. – Tlk.

² Otto Friedrich Bollnow (14. III 1903 – 7. II 1991) – saksa filosoof ja pedagoog. – Tlk.

³ Maria Montessori (31. VIII 1870 – 6. V 1952) – itaalia arst ja pedagoog. – Tlk.

Paistab, et ainsana ei kehti see koolis. Tarvitseb õpetajal vaid lasta õpilastel lahendada suurem hulk arvutamisülesandeid, lugeda mitu korda mõnd teksti või pöörata verbe nii kaua, kuni see takerdusteta välja tuleb, kui kohe heidetakse ette ranget drilli. Drillimine – see on väga halb! See ei kuulu enam kuidagi õppetandriks.

Et parandada ilmselt liiga vähe rahuldavaid õppetulemusi, panustame tänapäeval tohutult teadusalaselt, juriidiliselt, korralduslikult ja rahaliselt. Praktikuna tahaks pigem välja tulla provokatiivse küsimusega: kuidas oleks, kui harjutaks rohkem?

Loomulikult on rohkemat harjutamist lihtne nõuda, aga ilmselt on palju eeldusi ja tingimusi, mis selle elluviimise tänapäeva õpetajale raskeks muudavad.

Esimest asjaolu näen siin tänapäevases *õppevahendite kultuuris*. Konkreetset tundi määravad õppeplaani nimelt palju rohkem õppevahendid. Kui aastakümneid tagasi koostasid õppematerjale kogunud tegevõpetajad, siis tänapäeval töötavad neid välja erialateadlased ja nõustamisgrupid, ning vaikimisi on ülimalt perfektsed materjalid määratud katma kõiki aine või valdkonna eesmärged. Eesmärged saab aga täita vaid siis, kui teatud rangusega juhendada õppevahendis ettenähtust. Õpetaja valitud didaktilistele tegevustele ei jää tihti enam palju ruumi. Nimelt on mainitud õppevahenditega reeglina ette nähtud ka töövihikud või harjutuskavad, kuid enamasti seab õppevahendite komplekti suur maht õpetaja ajahätta. Õigeks harjutamiseks on aga tarvis esiteks võimalust pikemalt *viivitada* ja aega unustada, teiseks käsitleda *üksikute õpilaste konkreetseid õpiraskusi*. Need ei ühti aga väga tihti õppevahendite suunitlusega ning nõuavad seetõttu täiendavaid harjutusmaterjale ja -võimalusi.

Teine asjaolu on samalaadne. Tänapäeval oodatakse koolilt otsesõnu lihtsalt *liiga palju* – arvestades käsutatava aja kohta tulevat õppeainete, materjali ja teemade hulka. Teadus hõivab väsimatult uusi teadusalasid ning tehnilised ja ühiskondlikud arengud nõuavad vahetpidamata uusi oskusi. Sellepärast muutub surve „moderniseeruda“ koolile üha suuremaks. Nimelt nõutakse otsekohe „vana ballasti“ kõrvallehtmist. Tihti on tegu aga lihtsate põhialustega, mida tuleb kõigepealt mõista ja vallata, et käsitleda mõtestatult uusi teadmisi ja võtteid. Tõsimeelne harjutamine ja süvenemine ei haaku enam kõrgete kvantiteedinõudmistega. Selle all kannatavad eriti aeglasemad ja vähem intelligentsed lapsed.

Ka *õpiorganisatsioon* pärsib harjutamist. Aineõpetajate süsteem surub üha rohkem peale ka põhikooli nooremates klassides. Sellega kindlustatakse „neljakümne viie minuti hakkmasin“ (Martin Wagenschein⁴). Selline igapäevase õppeaja jaotus ei ole kaugeltki loomusekohane, vaid ülimalt kunstlik ja psühholoogiliselt

⁴ Martin Wagenschein (3. XII 1896 – 3. III 1988) – saksa pedagoog. – Tlk.

vale. See takistab mingisse tegevusse õiget süvenemist süstemaatiliselt. Aga käsitletava olemusele saab jõuda lähemale ainult siis, kui unustada aja, ümbritseva ning ka iseenda. Kui ei saa keskenduda, olla segamatult ning kiirustamata, ei sünni midagi tõsiselt mõistlikku. Kellelegi ei tuleks mõttesse oma tööaega vabatahtlikult neljakümneviie minuti osadeks jagada. Hinge ja vaimu rütme ei saa muuta nii mehaaniliseks. Et vaimsed ja hingelised tegevused vilja kannaksid, peavad need vastama omaenda rütmile, mitte sellele, mis on pealesunnitud ja ebaloomulik.

Ja lõpuks, süsteemist tingitud tegurite kõrval muudavad harjutamist keerukamaks ka *ühiskondlikud nähtused*. Laialt on levinud laste *ärahellitamine*. Paljudel on harjumus hakata vastu ebamugavatele nõudmistele, lasta end mugaval moel lõbus-tada, erutada üha uuest ja efektsest. Kui sellistel lastel on tarvis end siduda millegi vähematraktiivsega, mida nad ise ei ole valinud, muutuvad nad kiiresti kannatamatuks, põikpäiseks ja agressiivseks. Väga sageli ei saa kool arvestada ka vanemate toetusega, sest nemadki ei mõista rahuliku, kannatliku harjutamise tähtsust. Lisaks on paljud õpetajad oma aja lapsed ning kooliajal seetõttu liiga vähe kogunud visa harjutamisega kaasnevat rahuldust.

Nii on mitu koera hundi surm – materjalirohkus, ajaline surve, õpilaste põikpäisus, enda tujutus – raske on kõigele sellele vastu seista.

Kõigi raskuste kiuste ei saa loobuda kannatlikust ja pühendunud harjutamisest, kui tahta jõuda tõelise hariduseduni – nii teadmiste kui ka oskuste mõttes.

Pöördugem kõigepealt *teadmiste* poole. Need tekivad kas *kogemuse*, *mõistmise* või *keelelise vahenduse* kaudu. Oma kogemusel ja omandatud mõistmisel põhineva teadmise tarvis ei pea reeglina harjutama. Teisiti on kõne kaudu saadud teadmised – need vajavad harjutamist, ja nimelt nii *omandamisel* kui ka *säilitamisel*. Seejuures võib harjutamisel olla didaktiliselt palju vorme, aga keskne element on igal juhul *kordamine eri aegadel, järjest pikemate vahedega*.

Kui võetaks tõsiselt lihtsat tööka, et keeleliselt omandatud teadmised püsivad alles ainult niisuguse harjutamisega, näeks õppeplaan välja täiesti teistmoodi kui tänapäeval harilikult. Nimelt kui üks ainevaldkond käsitletud, asutakse enamasti järgmise ja jälle järgmise juurde. Oleks aga hädavajalik üha uuesti tagasi vaadata ning meenutada varasemates tundides või projektides või hoopis varasematel kooliaastatel hangitud ja omandatud kandvaid osasid. Aga selleks pole lihtsalt aega. Sellegipoolest vähendab „pole-aega“ pidevalt väärtust kõigil, millega õpilased on kunagi varem tegelnud.

Teadmiste osas kuulub harjutamise juurde *päheõppimine* ehk kindla teksti sõnasõnaline mällu talletamine. Aineosa eksamiks ettevalmistamisel ei sobi see üldse. Päheõppimine on mõttekas ainult siis, kui tegeldakse teksti kui sellisega, ja nii on laulmise, luuletuse lugemise või teatrirolli puhul. Siiski on kool rikkunud tuhandete õpilaste rõõmu luuletustest, mida on sunnitud didaktiliselt saamatul

viisil pähe õppima, lastud õpilastel end klassi ees häbistada ning pandud halbu hindeid mälu lünkade eest. Tagajärjeks asjaolu, et tänapäeval päheõppimist peaaegu ei harrastata.

Aga head luuletused, mida teatakse peast, on varandus kogu eluks. Ainult päheõppimine peaks toimuma heameele ja rõõmuga. Selleks sobib kõige paremini tänapäeval täiesti unarusse jäetud *kooris rääkimine*. Õpetajate täienduskursustel esitati mulle korduvalt vastuargument, et iga õpilane peaks oskama interpreteerida luuletust isikupäraselt ning kooris rääkimine suruvat lapse kollektiivi korsetti. Huvitav, et see ei kehti siis kooris laulmise kohta. Kooris laulmise ja rääkimise vahel pole niisuguste argumentide mõttes aga mingit erinevust. Nii ei tegutse näiteks Zürichis lihtsalt kammerkoor, vaid ka kammerkõnekoor. Kollektiivsel laulmisel ja rääkimisel on – täpselt nagu instrumentaalsel koosmängul – lisaks esteetilisele ka oma moraalne väärtus, siin on arvestatav ühisteose kujundamine ning selles tasakaalu hoidmine kuulamise ja hääletekitamise vahel, enese sulandamise ja juhtimise vahel, vastutuse ülevõtmise ja vastutuse delegeerimise vahel – kõik on hoiakud, mis iseloomustavad sügavuti inimese vaimset olemasolu. Lisaks ei paista keegi sellise õppimisviisi juures hädavaresena, võrdselt saavad edust osa ka nõrgemad õpilased ja kogeledjad unustavad isegi kogelemise. Edu ei tarvitse aga tulla ka kohe, vaid saabub vähehaaval tänu pikemat aega kooris retsiteerimisega tegelemisele.

Siinkohal ei sobi väljend „päheõppimine“ *nimede meeldejätmise* kohta. Klassikaline ala on botaanika. Kui pühendun taimede mõnevõrra põhjalikumale tundmaõppimisele, saan tihti kuulda, et on mõttetu lasta õpilastel taimenimesid pähe õppida. Nagu oleks asi selles! Mingit taime tunda on sama, mis tunda mõnd inimest, ning kaasinimestest võib täpselt samamoodi tähelepanu pööramata mööda minna kui lilledest. „Tunda“ tähendab, et ära on tabatud peamised tunnused, ja see tähendab alati ka oskust neid tunnuseid teistest eristada. Seepärast tugineb tundmine alati täpsemal vaatlusel. Goethe on kusagil öelnud, et inimene teab vaid seda, mida näeb, ja näeb ainult seda, mida teab. Asi ei ole kõrvaleheidetavate teadmiste kokkukuhjamises, vaid meid ümbritsevate asjade nüansseeritud kogemises ja nendega lähedase suhte arendamises, mis lõpuks tähendab kõrgemat elukvaliteeti.

Samuti ei saa päheõppimisega võrdsustada *automatiseerimist*. Nii õpitakse tähestik pähe, korrutustabel seevastu automatiseeritakse, sest vastupidi tähestikule tugineb see mõistmisel. Automatiseerida aga tuleb, sest aritmeetika ühe põhialuse-na teeb omandatud korrutustabel võimalikuks järgmiste arvutusülesannete lahendamise ning vähendab põhimõtteliselt inimese koormust. See toimub arvumõistete väga täpse ülesehitamisega kuni sajani ning arvude omavaheliste suhete korduva hoolika vaatlemisega. Tehete päheõppimine ei ole õige tee. Tegu on aga algastme eriprobleemiga, seepärast ei saa ma seda siin lähemalt lahata.

Nüüd *oskusi* puudutava harjutamise probleemi juurde. Kuigi oskused ja teadmised ei ole teineteisest teravalt eristatavad, seisab teadmiste omandamisel kesksel kohal *vastuvõtlikkuse, omandamise* võime, samal ajal nõuab oskuste laiendamine pidevat *omapoolset tegutsemist*.

Peale selle kehtib teadmiste vallas põhimõtteliselt *digitaalne* printsiip: kas *on olemas* arusaam, ettekujutus, sisuline teadmine või *ei ole*. Oskuste alal toimib aga analoogpõhimõte: mida rohkem on harjutatud, seda suuremaks muutub vilumus mingis oskuses. Oskusi saab alati suurendada, täiustada. Ülemist piiri pole põhimõtteliselt olemas.

Seepärast ei saa sel alal asjakohased olla ka kriteeriumid nagu õpitulemused „hea“, „rahuldav“, „puudulik“. Oskusi harjutades peaks iga õpilane lähtuma oma oskuste hetkeseisust ja iga kord piiri jälle pisut ülespoole nihutama. Nii peaks ta sportides hüppama nii kõrgele, kui võimaldavad *ta* kehalised eeldused, või nii kiiresti jooksuma ja palli nii kaugemale viskama *kui võimalik*. Õpilasi on mõttetult võrrelda, sest igaüks peaks töötama omaenda taseme kallal. Kas saavutused on head või halvad, ei saa otsustada mingi absoluutse pikkusmõõdu, vaid ainult individuaalse saavutuse *edusammude* põhjal. Seepärast pahandab mind olukord, kui pean näiteks pealt vaatama, kuidas kuuenda klassi õrna kehaehitusega tüdruk saab puuduliku hinde, sest hüppab kõige vähem kaugust ja kõrgust ja viskab kõige vähem palli ning lakkab seetõttu aine üle rõõmu tundmast. Pärast seda, kui võimlemine asendati spordiga, on selline ebapedagoogiline hindamisviis saanud ilmselt enesestmõistetavaks.

Nõudmine, et iga õpilane peaks suurendama oma oskusi eeldustele vastavalt, ei kehti üksnes kehalises kasvatuses. Miks ei peaks keeleandega õpilane pingutama, kuigi hiilgab igal eksamil „viie“ eest? Ja miks peaks halbade hinnete ja kaasõpilaste heade tulemustega alavääristama arvutamises nõrka õpilast, kuna ta matemaatikas kuidagi järje peale ei saa ja juba aastaid sabas sörgib?

Pole juhuslik, et Pestalozzi astus välja õpilaste omavahelise võrdlemise vastu. Kes võtab lipukirjaks oskuste omandamise isikliku tegutsemise kaudu, teab, millist kahju tekitab individuaalsete õpieelduste arvestamata jätmine. Seepärast on tähtis, et mistahes vormis harjutamise juures peaks õpilane õppima ennast iseendaga võrdlema ja sihte isiklike võimete järgi seadma.

Lõpuks veel paar sõna levinud didaktilisest kombest – õpilaste ülekavaldamisest. Harjutamine võib teinekord igav tunduda, kindlasti on see aga pingutust nõudev. Seepärast üritavad paljud õpetajad teha harjutamist meelepärasemaks igasuguste lisandite abil. Nii tehakse näiteks peastarvutamisel, nagu oleks tegu jalgpallimänguga, ning kes hüüab esimesena õige vastuse, on meeskonnale värava löönud. Ilmselt usutakse, et õpilasi ei tohiks palja harjutamisega vaevata, ja et siiski eesmärgile jõuda, tuleks nad millegi meeldivama abil üle kavaldada.

Selliseid didaktilisi trikke hindan ma madalalt või üldse mitte. Enamasti domineerib selle juures raamistik, peamine jääb aga liiga üürikeseks ning õpilastes tugevdame veendumust, et arvutamine *ise* (meie näite juurde jäädes) on põhimõtteliselt ebahuvitav ja igav. Jääme parem alati harjutamist vajava tuuma juurde ja taotleme tõelist tõhusust. Siis kogeb õpilane *harjutamist ennast* kui tegevust, mis pakub rahuldust ja rikastab.

Alguses mainitud filosoof Otto F. Bollnow on tõelise harjutamisega seoses viidanud oma lugemistvääriavas raamatus „Harjutamise vaimust“⁵ müstilistele praktikatele. Nii jutustatakse näiteks budistlikest müstikutest, kes ei teinud tundide viisi muud, kui tõmbasid käega tühjale paberile jooni. Aja jooksul õnnestus neil tõmmata nii korrapäraseid ja sirgeid jooni, et lõpuks võis joonestikku trükitust vaevu eristada. Majanduslikust aspektist on selline tegevus muidugi selgerumalus. Harjutamise aspektist aga on rütmilisel tegevusel, mis juhhib üha enam enese sisemusse, sügavam tähendus. Õnnelikud on lapsed, kes võivad koolis liigilähedaseltki kogeda, et harjutamise, mõne tegevuse rütmilises kordamisega on võimalik jõuda sügavuti iseendasse.

⁵ „Vom Geist des Übens“ (Stäfa 1991). – Tlk.