

KOOLIUUENDUSLANE

S I S U:

Joh. Käis. Algavaks tööks.

M. Raud. Karistusviisidest.

R. Taba. Mida kibedam vits, seda armsam laps..?

B. Rea. Tööjuhatuste kasutamisest.

V. Ordlik. Koduloo tööjuhatustest.

KOOLIUUENDUSPÄEVADE
ERINUMBER I

1936

Nr. 7

KOOLI U U E N D U S L A N E

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA
JUURES OLEVA KOOLI U U E N D U S R Ü H M A B Ü L L E T Ä Ä N

Nr. 7.

15. septembril 1936.

3. aastakäik.

Ilmub iga kuu (välja
arvatud juuni ja juuli).

Tellimishind eraldi „Õpetajate
Lehest“ 50 s. aastas.

Algavaks tööks.

Joh. Käis.

Suvevaheaeg on lõppenud ja koolivägi asub jälle omale tööle. See suvi oli kooliuuendusele suure tähtsusega. 5. Soome-Ugri kultuurkongressi puhul korraldatud üleriigiline pedagoogiline näitus, eriti selle algkoolide osakond võimaldas laiemal ringidel tutvuda meie uue kooli sihtide ja saavutustega, mis äratasid suurt huvi. Üsna selgesti võidi näha eesti kooli suuri edusamme ja kõrget taset. See meeldiv mulje jäi rohkearvulistele näituse küllastajaile kodu- kui ka välismaalt. Viimaste hulgas oli kõige rohkem Soome haridus- ja koolitegelasi, kes tunnustavalt hindasid just meie algkooli uuenduslikke saavutusi ja vist mitte ainult külalisviisakusest. Soome mõlemad loetavamad pedagoogilised ajakirjad „Kansakoulun Lehti“ (nr. 13—14)* ja „Opettajain Lehti“ (nr. 29) andsid oma lugejaile üsna üksikasjaliku ülevaate algkoolinäitusest, peatudes ligemalt individuaalsel tööviisil ja töövihkudel-brošüüridel.

Me ise võisime samuti kogeda, et kooliuuendustöö pole enam kobav otsimine, vaid on kujunenud sihikindlaks arendavaks tööks, mis suudab ehitada omapärast eesti kooli ja seega olla ka tähtsaks teguriks üldse meie omakultuuri loomises.

Et algkoolide näitusest olen andnud üksikasjalikuma ülevaate teisel**), siis pole tarvidust siin näituse sisulist külge ligemalt käsitleda. Kuid tahaksin siiski rõhutada, et õpetajad ja koolid,

*) Vt. „Õpetajate Leht“ 1936, nr. 34.

**) Vt. „Kasvatus“ 1936, nr. 6 (oktoober) ja „Eesti Kool“ 1936, nr. 7 (september).

kes aitasid kaasa näituse kordaminekuks, tegid tänuväärt töö uue eesti kooli hea nime kindlustamiseks.

Teiseks sündmuseks, mis pani elavalt liikuma pedagoogilise mõtlemise, oli Eesti Õpetajate Liidu poolt, Haridusministeeriumi ja kohalikkude omavalitsuste ainelisel toetusel korraldatud kooliuuenduspäevad 19.—22. aug. Tartus. Harukordselt elav osavõtt päevadest ja innukas üksmeelne töö näitas väga selgesti, et eesti õpetaja püüab enesetäiendusele uuenduslikus vaimus ja tahab otsida uusi teid kasvatuses ja õpetuses, kui aga selleks on võimalusi. Kooliuuenduspäevadel valitsenud ülevat meeoleolu tõstis veelgi vennasrahva, soome kooliväe esindajate viibimine töökoosolekuil. Eesti õpetajaile hästi tuntud ja lugupeetud haridusnõunik A. Salmela andis suurepärase ülevaate uuendusliikumisest Soome algkoolis, kuhu on pääsenud ka eesti kooliuuenduslikud ideed*). Kutsutud hõimukülalistena olid päevadel koolijuhataja Suometar Sippola ja Suomen Opettajain Yhdistyksen sekretär Jivar Kemppinen. Nii pandi kooliuuenduspäevadel jälle uus, tugev kivi eesti-soome silda ja saavutati tõhus edusamm eesti ja soome kooliväe ühistöös.

Rõõmustavaks nähtuseks oli kooliuuenduspäevadel noorema ja vanema põlvkonna, samuti ülikooli õppejõudude, koolinõunikkude ja tegelikkude õpetajate koostöö. Ka see seik oli tähelepanndav, et päevadel viibis kutsutud külalistena hulk koolinõunikke ja et koolinõuniku ühingu esimees Chr. Brüller oma tervitussõnas kinnitas koolinõunikkude tahet kaasa aidata uuendustööle eesti koolis. Ei ole ju saladus, et seni mõne koolinõuniku suhtumist kooliuuendusliikumisse ei saanud päris heasoovlikuks nimetada. Muidugi on see koolile kasuks, kui kõik koolivägi, koolinõunikud kaasa arvatud, üksmeelselt püüavad sihtidele, mille järjekindel taotlemine toob eesti koolile uusi edusamme. Peame meeles pidama, et edaspidigi meil tuleb oma naaber- ja hõimumaade kõrval esineda ja meie rahvusliku au asjaks olgu ülesanne — alati väärikalt esitada eesti kooli.

Niihästi koolinäitusel kui ka kooliuuenduspäevadel tõusid esile just kaks uuendusala: üldõpetus ja individuaalne tööviis tööjuhataste abil.

Näitusel kogesime, mis on neil aladel õnnestunud ja mis viitab võimalikele väärsammudele ja ohtudele. Kooliuuenduspäevade

*) Vt. „Õpetajate Leht“ 1936, nr. 34, 35, 36.

ettekanded (millesse saavad süveneda kõik osavõtjad, sest ettekanded ilmuvad trükis ja tehakse kättesaadavaks) selgitasid ka nende uuendusosalade pedagoogilisi ja metoodilisi aluseid. Individuaalse tööviisi kohta tähendasid autoriteetsed referendid (näit. Koort, Estam, Salmela), et see meetod on hästi läbimõeldud ja viimistletud ja et seda võib koolidele kõigiti soovitada.

Igal uuel ideel on 3 arenemisjärku: esimeses ei panda teda tähelegi, teises peetakse teda võimatuks ja vastaste poolt kuulutatakse temale äge sõda, kolmandas arenemisjärgus öeldakse sama uuenduse kohta: see on ju harilik, vana asi! Tundub, et mainitud kooliuuendusosaladki hakkavad jõudma viimasesse arenemisjärku, sest kooliuuenduse vastase mõiste tundub meile ülearusena: kogu kooliuuendusliikumise mõte ja siht on ju üles ehitada omapärast eesti kooli, mis vastaks kaasaegse, moodsa pedagoogika ja ka meie elu nõuetele.

Võib päris kindlasti arvata, et nende koolimeeste arv, kes on mõistnud kooliuuendustöö tähtsust, saanud usku selle töö edusse ning ta h e t töötada uuenduslikus vaimus, on tublisti tõusnud ja näitab tõusu edaspidigi. Sedasama võib ütelda meie hõimumaa, Soome kohta, kus ka kooliuuendusliikumine on saanud õpetajate tähtsaks huviküsimuseks.

Ainult seda tuleks veel rõhutada, et töö eduks on tingimata tarvilik ikka silmas pidada uuenduslikke põhisihte ja isetegevuslikku, isiksust arendava õpetuse põhinõudeid, mis hoiaksid sattumast vaele teele — šablooniliste, mehhaniseeritud tööviiside tarvitamisele.

Lõpuks lubatagu meele tuletada haridusminister kol. A. Jaaksoni sõnu õpetajaile: „*Võin rõõmuga konstateerida, et Eesti õpetajaskond püüab ajaga ühes sammuda, otsides uusi teid ja meetodeid õppe- ja kasvatustöös. Säärane suund hoiab vaimu värsket ja teeb viljakamaks kasvataja vastutusriikka töö. Selleks jõudu ja edu!*“

Karistusviisidest.

Tuues slinkohal kokkuvõtte koolin. M. Raua ettekandest kooliuuenduspäevadel Tartus, tuletame meele lugejale, et üksikasjalikult sama küsimust autor käsitleb oma teoses „**Eesti algkooli lõpetaja moraalne tase**“ (1936). Toim.

Niikaua kui on kestnud kool, niikaua on seal tarvitusel olnud ka karistused. On karistused tarvitusel kodus ja ühiskonnas, püsi-

vad nad ka koolis. Ka karistusviise ei määra ainult pedagoogika ja pedagoogilised traditsioonid, vaid suurel määral elu. Nad olenevad rahva kultuurilisest tasemest, valitsevaist maailmavaadetest, riigis valitsevaist kriminaalõiguse seisundist. Vanasti olid karistused koolis rängad, nüüd on nad kadunud; on järele jäänud enam-vähem pedagoogilised karistusviisid. Eesti koolis 60 aasta eest vihises vits, tantsis joonelaud ja lendasid juukse-tutid. Vitsaga kasvatati, vitsaga õpetati — see on mõisa ja tema kohtumõistmise viili. Pekseti igal pool, aga ulakus ei vähenenud.

Nagu uurimus näitab, valitseb meil praegu karistuse alal suur mitmekesisus ja leidlikkus. Registreeritud karistusi võib jagada 14 klassi, millised oma alajaotuses annavad 50 karistusliiki!

Näib, et registratsioonist puudub veel üks klass — kehaline kasvatus kitsamas mõttes; vitsahirm, juustest tutistamine jne., mida siiski mõnes algkoolis kasutatakse, kuigi seda pole ankeedis märgitud.

Karistuse esimesse klassi kuulub suuline karistus. See karistus on kõige loomulikum, kõige enam kasutatav. Tuleb hoiduda liig sagedasest noomimisest ja moraalijutlustest. Samuti tuleb hoiduda häbistamise eest, kui on tegemist õpilasega, kes kannatab alaväärsuse kompleksi all. Viimane karistus tuletab meelde vana-aegseid häbipinke kirikus. Suuline karistus näib olevat lihtne, aga ta võib muutuda kõige raskemaks, mis raskem on isegi kehalisest karistusest. Õpilast ei tohi irvitada, ei tohi teda teiste ees mudasse sõtkuda, ei tohi tema hingehaavade kallal hoolimata sorida. Õpetajal peab lapse vastu olema südant, tal peab olema ka huumorit. Palju „karutükke“ ei ole halvasti mõeldud, aga on sattunud vaid õnnetusse väljendusse. Õpetaja peab mõistma parajal ajal ka silma kinni pigistada.

Teine klass karistusi oleks seismine. Pikal seismisel pole mõtet. Seismine ei tohi muutuda harjumuseks ja paratamatuks. Sedasama võib öelda ka istuma jätmise kohta. Tundidest väljasaatmine on harilik asi, kuid see on lubamata, sest tund on õpilasele õppimiseks. Korrarikkumine tunnis oleneb sageli õpetajast, seepärast on parem abinõu: tee tund huvitavaks. On ette tulnud juhtumeid, kus õpilane suletakse pimedasse ruumi, millise karistusviisi eest tuleb aga tõsiselt hoiatada. Pime ruum võib sünnitada õpilases suurt hirmu, seepärast ei või niisuguste asjadega mängida.

Süüteo märkimine kontrollvihku võib muutuda šab-

looniks, mille vastu ei tunne huvi ei ulakad lapsed ega nende vanemad. Ta on karistuseks vaid neile lastele, kellel kodus valjud vanemad või hooldajad. Väikese süü pärast, mis kantud päeva- raamatusse, võib mõni laps kodus väga raskesti saada karistada. Kodu kutsutagu appi ainult äärmise häda korral, sest muidu kaotab kool oma autoriteedi.

Trahvitööd pole kuigi soovitatavad. Luuletiste päheõppimine trahvitöödena äratab nende vastu just vastikust. Ennem määratagu juba mõnd kasulikku tööd, nagu lumerookimist jne.

Vanemaid appi kutsuda — seda tehtagu võimalikult vähe. Enne tuleb hästi tunda lastevanemaid.

Tuleb tähendada, et noorsoo jõuavaldused, rõõmuavaldused, protestid on teissugused kui täiskasvanul. Mingi nähe võtab ulakuse kuju, mis seda sisult ei ole. Ei saa nõuda, et need, kes peavad mehena end maksma panema, nooruses oleksid vaiksed tallekesed. Meie ise tunneme oma nooreea ulakustest rõõmu, ei kahetse neid. Saavad ju õpetajad ise säärase asjadega hakkama, millede eest noori kõvasti karistatakse. Meil enestel tuleb selgesti näha seda nooruse teed, mida oleme ise käinud. Kuid kord peab kindel olema. Parimaks kasvatusvahendiks on rõõm.

Kokkuvõte.

1. Kui sa ei suuda armastada lapsi ja süveneda nende hingesse, siis jäta õpetaja amet maha.
2. Ära muutu ükskõikseks ametnikuks, kes tunneb ainult käske ja keelde.
3. Hoi kõrgel oma autoriteeti.
4. Nagu enda autoriteeti, hoi ka kolleegi oma.
5. Kutsu teisi appi kasvatuses ainult viimase häda korral.
6. Ole õpilase vastu isalik ja viisakas. Ära sõima ja ära karju õpilase peale.
7. Hinda kõrgelt õpilaste solidariteeti.
8. Ole õiglane ja kui oled teinud õpilasele ülekohtu, siis vabanda end.
9. Ära irvita õpilase üle ja ära alanda teda.
10. Karista võimalikult vähe.
11. Kui saad läbi kergema karistusega, siis hoidu rängema eest.
12. Ära jäta silmade vahele auvastaseid tegusid; kui vaja, karista tingimisi.
13. Ära lase õpilasel kasvada endast üle.
14. Hoi šablooni eest.

15. Ära karista murdeikka jõudnud noort nagu last.
16. Hoidu karistamast tervet klassi.
17. Ära puuduta ärritatud last. Ära karista ise ärritatud olekus.
18. Ära pea moraalijutlusi.
19. Paistku sinu päike mitte üksi õiglaste, vaid ka ülekohtuste peale.
20. Õpeta huvitavalt ja ole kohustustes täppis.
21. Saa aru naljast ja mõista mõnikord silmad kinni pigistada.
22. Hoia oma närve!

Et ajapuudusel ei saadud selle referaadi puhul läbirääkimisi pidada, on soovitav mõtetevahetust nii tähtsa küsimuse kohta, nagu seda on koolikaristused, teostada „Kooliuuenduses“. Alljärgneva avatakse „läbirääkimised“.

Mida kibedam viis, seda armsam laps...?

R. T a b a.

Karistus õigusemõistmise vahendina pidavat vanem olema tema kasvatusvahendiks olemisest. Ajaloost leiame siiski selgemaid jälgi karistuse kui kättemaksuvahendi olemisest. Karistamine pedagoogilises mõttes peab aga olema kasvatusliku tahte väljendus. Seega mõlemad toodud definitsioonid asetavad karistuse õilsale pjestaalile. Meie, õpetajad, taotleme õilsaid sihte kasvatustöös, miks ei peaks meie kasutama selleks olemasolevaid õilsaid vahendeid!

Tagajärjekas teotsemine nõuab häid oskusi. Õpetajad, kes tegelevad karistamisega, peavad tundma väga põhjalikult oma ala, kui tahetakse karistamisega avaldada kasvatuslikku tahet. Nii peaks enne karistamisele asumist kindlaks tegema, kas on tegu kättemaksu motiividega või kasvatusliku tagamõttega. Tegelikus elus leidub esimesel motiivil toimijaid kindlasti enamuses abitute õpetajate hulgas, kes karistusest kinnihaaravad kui oma autoriteedi päästerõngast ja kasutades oma „autoritaarset“ üleolekut, sunnivad lapsi sõnakuulmisele. Aga ega neid palju kardeta, seda mäletame omast koolipõlvest! Niisugustelt õpetajatelt tulnud karistus on „lõbuks“ (sõna väga halvast mõttest). Lapsed tunnevad olukorra ebaloomulikkust, nad aimavad õpetaja alateadlikku autoriteedikaoitamise hirmu ja tihti hävitavadki selle otse meisterlikult, vaatamata karistusile. Viha- ja affektihoos karistamine on kui huikamine metsa, kust kaja vastab täpselt samuti, kuidas sinna huigati.

Tagajärjekas ja objektiivne karistaja teeb enne karistamist kind-

laks, mis lapse hinges on käimas karistusväärsed. Ta arvestab ka seda, et kodune hell kasvatus eeldab hella, karm kasvatus karne vahendeid, teades, et iga vildak karistus tekitab viha, arendab kõvasüdamlust, tõrkust ja istutab kättemaksu iha. Viha ja kättemaksu tahe jäävad püsima väga kauaks ja hakkavad takistama lapse arenemist. Nad võivad saada koguni saatuslikuks sõna halvimas mõttes.

Karistus mõjub kasvatusvahendina ainult siis, kui see tuleb autoriteedilt ja kui laps suudab tajuda karistaja sihti ja mõtet, kui lapse seesmine mina saab kasvataja liitlaseks. Karistamist ulakuste suhtes on parem asetada treeninguga, mis pole mõeldud karistusena, vaid lapse halvast võõrutamiseks. Hagenbeck ei soovita isegi kiskjate loomade taltsutamisel kehalist karistust, vaid mõistlikku treeningut. Kehaline karistus on vägivaldne vahend, mis viib nii karistaja kui karistatava võimu ja jõu ülehindamisele õiglusest, autoriteedist ja sotsiaalsest abistamisest. Lõõmise ärritus teatavaile kehaosadele kiirendab seksuaalset arenemist, mõjutab lapse kihuelu, mille tagajärjel laps võib muutuda raskeltkasvatatavaks.

Referaadis esitati 50 karistusretsepti! Kuid tähendati, et märgatav on suurenemise tendents. Leiutajad on olnud geniaalsed, kuid selle põhjustajad veel geniaalsemad! Selle ala arendamise vältimiseks esitas referent 22 käsku. Suurendaksin (sama tendentsi hoides, kui retseptide puhulgi) neid veel 5 võrra.

1. Sündmuse käigu ja kuriteo selgudes katsume mõista lapse motiive selle kordasaatmisel.

2. Teeme kindlaks, kas ulakus on korduv ja kordumiseeldusi sisaldav, või on ta esmakordne ja mööduv.

3. Selgitame, kelle vastu on sihitud ulakus ja miks just tema vastu niisugune käitumine?

4. Laseme lapsel avaldada oma seisukoha ulakuse suhtes pooldavalt või eitavalt.

5. Kui selgub, et ulakuse teostamisel on ka muid süüdlasi (halb eeskuju, ässitus, viha), arvestame karistamisel ka neid.

Igal juhul peab olema karistus veenvalt motiveeritud ja selle lunastusmotiiv lapsele selgitatud. Kõik karistused lõppegu täieliku lepitusega, süüdlase ühtlase kohtlemisega edaspidi. Tundelistes lastes tekib pärast kuriteo kordasaatmist selle heakstegemise soov. See võib olla nii tugev ja südamest tulev, et selle tõsise arvestamise puhul rakendame niisugused juhud tõhusalt lapse enesekasvatuse teenistusse.

Tööjuhatusete Kasutamise*).

B. Rea.

Tööjuhatusete menetluse, kui individuaalse tööviisi olulisema osa, peamiseks eesmärgiks on juhatada õpilasele küllaldaselt isetegevust, iseseisvat ja jõukohast, tema individuaalsusele kohaldatud õppetööd, et selle abil arendada maksimumini iga üksikisiku väärtuslikud individuaalsed võimed, väärtustades ja viljastades seega klassi-, kooli- ja terve rahva sotsiaalset elu. See eesmärk peab alati meil silmade ees seisma, olles meie töö kriteeriumiks, aidates avastada ja selgitada igapäevases, praktilises töös juhtuvaid kõrvalekaldumisi ja vigu.

Tööjuhatusete menetlus selge sihiteadvuseta võib manduda kiiresti kivinenud, šablooniliseks õpetuse masin-võtteks, mille tarvitamisel unustatakse mitte ainult selle võtte spetsiifilised nõuded, vaid isegi elementaarsemad õppetegevuse metoodilis-didaktilised aabitsatõed. Kui klassi ilmub morni näoga õpetaja ja annab käsu teha tööjuhatus number see või teine ja seejuures ei ilmuta mingit huvi töökäigu vastu, ei abista nõrgemaid ega anna vajalikke juhatusi, vaid kasutab selle töövõttega säästetud vaba aega muudeks, oma isiklikeks toiminguteks, ja kui see kordub päevast päeva ning ainult harukorral korraldatakse ka kollektiivne tund, mis on aga pühendatud ainult kontrollile üksikute õpilaste küsimuse näol, — siis on see määratu kaugel tööjuhatusete menetluse õigest sihist ja mõttest. Ei ole ime, et sedalaadi tööjuhatusete kasutamisel kaob õpilastel huvi aine vastu ja iseseisva, individuaalse töötamise asemel lakkab varjamatu ärakirjutamine. Tööjuhatusete menetlus ei tohi muutuda meile sihiks, ta on vahend üldiste kasvatuse ja õpetuse eesmärkide saavutamiseks, vahend, mida tuleb kasutada kooskõlas teiste, samu sihte taotlevate vahenditega.

Tööjuhatusete kasutamisel on, nagu kasvatus-õppetöös üldiselt, primaarse tähendusega õpetaja isikulised omadused, tema suhtumine ainesse ja õpilastesse. Tööjuhatusete menetlusel on õpetaja isiku olemasolu ja tähtsus veel suuremadki kui teiste õppeviiside juures (vt. Joh. Käis. „Isetegevus ja individuaalne tööviis“, lk. 127—128). Õpetaja huviküllane, soe osavõtt tööst kandub ka õpilastesse, äratades neis tööarmastust ja huvi aine vastu, millela ei ole mõeldav edukas õppetöö. Kas tuleb aga tööjuhatusete tarvitamisel kasutada

*) Kooliuuenduspäevadel 22. VIII. 36. Tartus lühendatult ettekantud.

veel teisi, erilisi huviäratamise vahendeid? On ju iseseisev, õpilase individuaalseile võimeile kohandatud töö ise suurimaks huviäratajaks. Kuid teame ka, et õpilaste tähelepanu kestus, püsivus ja kontsentratsioon on sel astmel veel nõrgad. Kergesti võivad õpilase huvi katkestada või viia hoopis mujale antud ainekogu hetkelised affektid ja kõrvalmõjud. Eelmise tunni sügavad emotsionaalsed või järgmiste tundide oodatavad ebameeldivused võivad kaua vangistada õpilaste meeli. Seda peame arvestama ja hoolitsema, et õpilaste huvi oleks tunni alguses koondatud ainele. Seetõttu arvan, et ei tarvitse nii karta nn. sissejuhatusi. Loomulikult ei pea sissejuhatus olema mingi pikem seletus, vaid pigemini kandma tabava märkuse laadi ja tema oluliseks sihiks olgu äratada emotsionaalseid tundeid. Ei ole vist ülearune, kui ilmudes klassi teatan, et täna õpime tundma maad, kust saame apelsiine ja sidruneid — Itaaliat. Sissejuhatus ei tarvitse olla alati sõnaline: ka enne tundi seinalehele või klassi väljapandud pildid ja ajalehelõiked, klassi toodud uus kaart jm. täidavad samuti sissejuhatusel otstarvet. Sissejuhatused on tarvilikud rohkem tööjuhatusel esmakordsel tarvitamisel, kui õpilane pole veel harjunud iseseisvalt töötama.

Huvi äratamise ja kindlustamise seisukohalt on ka täiesti viljakas leppida tööjuhatusel ainult õpperaamatuga. Kui tahame, et töötamine tööjuhatusel abil pakuks huvi kõigile õpilastele, siis peame ka hoolitsema, et tööprotsessis võiksid õpilased kasutada võimalikult rohkem mitmesuguste meelte tegevust vastavalt oma kujutlustüübile. Erisuguste meelte tegevuse abil saame ka tugevamad ja mitmekesisemad assotsiatsioonid, mis on mõtlemise ja õppimise aluseks. Tavaliselt sisaldavadki tööjuhatusetekogud ülesandeid, mis juhivad õpilasi peale õpperaamatu lugemise ka mitmesugusele käelisele tegevusele ja teiste meelte tarvitamisele. Ideaalsemad ses suhtes on juba aine iseloomu tõttu looduseõpetuse tööjuhatused, millele järgnevad maateaduse omad. Eriti tuleks silmas pidada näitlikustamise ja mitmesuguste meelte tarvitamise vajadust seal, kus see aine iseloomu tõttu üldse piiratud, nagu ajaloo ja kirjanduseõpetuses.

Minule näib, et üldiselt meie ikka ei hinda veel küllaldaselt näitlikustamise ja kõigi meelte tarvitamise vajadust ja kasu. Hindame ikka liiga kõrgelt, tihti ainsa abinõuna, visuaalset võimet ja sedagi ühekülgsest kirjatähtede memoreerimisena, kuna muu näib tihti vaid „mänglemisena“. Võib ju näida, et Koidula teoste tundmaõppimisel on Koidula ausamba külastamine ja vaatlemine tähtsuselt

väike toiming, mis võiks ka kahjuta ära jääda. Ent kui palju mitmekesiseid muljeid ja elamusi, mis kõik aitavad jäädvustada mällu õpitu, võivad õpilased omandada selle toimingu juures! Pärast võib mõni meile täiesti tähtsusetu näiv kõrvaldetail, tihti kompamis- või lihasmeele mulje, meenutada seoses sellega õpitud andmed, mille jäädvustamine selleta oleks nõudnud palju suuremat vaimset pinget. Seepärast püüdkem kasutada kõiki tööjuhatuses ettenähtud võimalusi töövõtete mitmekesistamiseks ja aine näitlikustamiseks ja illustreerimiseks. Kui maateaduse tööjuhatuses loeme: „Vaatlen pilte“, „Kokkuvõtteid piltidelt vaadeldu põhjal“ jne., siis olgu õpilastel ka võimalus neid juhatusi täita, Näitlikustamist ja kõigi meelte arendamist nõuavad samuti isetegevuse- ja individuaalsuse-printsüübid.

Tööjuhatusete menetlusel peab õpetaja vahekord õpilastega olema sõbralik, usaldusrikas. Dotseerivate õppeviiside juures püüab õpetaja selgitada kõike, mis näib õpilastele arusaadamatu olevat, ja õpilane tutvuneb lugemismaterjaliga õpetaja poolt läbi-seeditud kujul. Tööjuhatusete menetlusel peab aga õpilane iseseisvalt tutvuma õppetükiga, ja siin võib leida palju arusaamatut (jätab ju õpperaamatute sõnastus väga palju soovida konkreetse, lapsepäraste väljendusviisi suhtes), mis võib takistada tööjuhatusete täitmist. Õpetaja võiks ju ka siin enne tööle asumist selgitada üldiselt, kuid see oleks tarbetu ajaraisk paljude õpilaste suhtes, kellele küsimus selge. Ei tea ka kunagi aimata, mis võib ühele või teisele vahel raskusi sünnitada. Seepärast peab õpilane tarbekorral alati küsima ja õpetaja alati valmis olema vastamiseks ja aitamiseks.

Ei tarvitse alati anda otsest vastust, kuid igale küsimusele peaks antama vähemalt näpunäide, kuidas võiks õpilane selle lahendada iseseisvalt. Kriteeriumiks olgu M. Montessori sõnad: „Ära aita kunagi last selles, millega ta usub ise hakkama saada“ ja Ch. V. Eliot'i hoiatus: „Ära anna kunagi lapsele ülesannet, mida ta täita ei suuda“. Üldiselt ei ole meie õpilased harjunud küsima ja õpetajad arvestavad vähe õpilaste küsimusi ja arvamusi. Neid loetakse tihti isegi liigseks ninatarkuseks ja koolidistsipliini rikku-miseks. Eks tihti lausume õpilasele, kes meid segab oma küsi-musega, üleolevalt ja pahaselt: „Miks küsid sääraseid lihtsaid, endast-mõistetavaid asju?“ Ja teine kord ei tulegi laps meid segama nende lihtsate, ent temale ometi arusaamatute asjade pärast. Peame jõudma olukorrani, kus küsimus muutub lapsele harjumuseks,

mis sünnib vabalt, suurema tahtepingutusega, nagu oli ta eelkoolieas kodus.

Trükitud tööjuhatusetekogude tarvitamisel on õpilastele võimaldatud individuaalne töötempo ja ülesannete valitavus, ent nad on ikkagi koostatud mingile „üldisele keskmisele“ ja piiravad tublisti individuaalsuse-printsipi teostamist. Nad ei saa arvestada linna- ja maa ning sugude vahet, ei saa küllaldaselt esile tõsta kodukoha-põhimõtet. Kannatab ka eluligiduse nõue. Eriti on see maksev 4. õppeaasta kohta. Suuri muudatusi kodukoha- ja eluligiduse-põhimõtete seisukohalt siiski ei tule teha, kuna tööjuhatused sisaldavad üldist, igale koolile enam-vähem sobivat ainet, mida tuleks täiendada vajalikkude lisatööjuhatusetega. Rohkem muudatusi ja täiendusi tuleb aga teha tööjuhatusete üksikuis ülesandeis, rõhutatades alati võrdlust kodukoha- ja maaga.

Tööjuhatusi tuleb kohaldada ka koolioludele ja töötingimustele, ja siin peame mees, et tööjuhatusetekogusid ei või üksnes täiendada, vaid tuleb tihti kärpida, vähendades tööjuhatusete kui ka üksikute ülesannete arvu. Igal juhul on ohtlik võtta tööjuhatusetekogusid sundusliku miinimumina, sest see viib meid tihti liigsele kiirustamisele ja ühekülgsele, sundides jätma hooletusse kordamise, kontrolli ja ühistunnid. Tuleks käia Joh. Käisi soovitusel järele, eriti kui see tööviis on meile ja õpilastele uudne, ja valida individuaalseks tööks vaid tähtsamad õppekava osad, järelejäänud küsimused õppida aga peamiselt raamatust memoreerimise teel („Isetegevus ja individ. tööviis“, lk. 175). Sellest ei tule aga nii aru saada, et tuleb anda lastele vaid õppetükk memoreerida. Ka suulisel läbitöötamisel rakendame tööle võimaluse piires õpilaste isetegevuse omandades, näiteks, uut aineosa ühise õppejutu abil. Sellisel läbitöötamisel säästame siiski aega, kuna töötatakse õpetaja juhtimisel, piirdudes vaid olulisemaga, ja jääb ära aegaviitev kirjutamine.

Muutmist ja täiendamist tingivad ka linna- ja maaõpilaste erinevad huvid. Oleks patt leppida trükitud tööjuhatusetega „Inglismaa“ koolis, mis asub tööstusraioonis. Samuti tuleks maakooles põhjalikumalt käsitleda põllumajanduslikke riike. P.-A. Ühendriikide käsitlusel on linnalaste huviobjektiks tööstuslikud ja kultuurilised omapärasused, maalapsi aga huvitab selle maa põllumajanduslik seisund ja loodus. Selles sihis tuleb vastavalt muuta see tööjuhatus, ja tulemuseks on kindlasti huvi ja töö produktiivsuse tõus.

Linna- ja maalaste huvide erinevust tuleb silmas pidada ka looduseõpetuses, ajaloo ning kirjanduseõpetuseski.

Trükitud tööjuhatusi tuleb kohaldada ka koolil ning õpilastel tarvitada olevaile õpperaamatuile ja õppeabinõudele, sest nendes ei ole võimalik ette näha kõiki näitlikustamise ja illustreerimise abinõusid. Kui trükitud tööjuhatusetekogud on koostatud teatava kindla õpperaamatu alusel, siis võib sageli juhtuda, et teises erinevas õpperaamatus ei leidu vastust nii mõnelegi küsimusele. Samasugune lugu on tööjuhatusetega, mis ei ole kohaldatud ühegi kindla õpikuga. Õpilane peab küll lahendama ülesanded, kasutades võimalikult mitmesuguseid allikaid, ja on hea, kui klassis on tarvilusel erisugused õpperaamatud, sest see arendab kriitilist mõtlemist, tõstab huvi ja mitmekesistab tööd. Ent tööjuhatuses peavad kõik olemasolevad allikad ja vahendid omal kohal kätte juhutatud olema. Seepärast tutvugu õpetaja hoolega tööjuhatusetega ja konkretiseerigu neid üldsõnalisi juhatusi näitlikustamiseks ja õppevahendite tarvitamiseks vastavalt olemasolevaile. Ülesanded ja küsimused, millele laps ei suuda vastust leida olemasolevaist raamatuist, tulevad välja jätta. Eriti juhtub seda ajaloo õpetamisel, kuna ajaloo tööjuhatuses, püüdes vältida üldsõnalisust ja abstraktsust, on kalduvus tihti liialdustesse ja nõutud õpilasilt säärase konkreetsete pisidetailide tundmist, millele ei leidu vastust kooli ajalooõpikuis ja millele võib vastata ainult vastava ajajärguga põhjalikult tutvunenud eriteadlane.

Et õpperaamatus leiduvad skeemid, joonised ja diagrammid leiaksid kasutamist ja õpilased harjuksid neid lugema, tuleks täiendada tööjuhatusi vastavate ülesannetega. Vahel tuleb välja jätta või teisendada ülesandeid, millele võib leida valmis vastuse õpperaamatust. Maateaduse tööjuhatuses VI õppeaastale on ülesanne: „Kirjeldan (või kujutan piltlikult) taimevõõtmeid Alpides“. Sütt-Kopli õpperaamatus on aga vastav piltlik kujutus ühes seletustega olemas ja produktiivsem on asetada küsimus, mis juhiks õpilasi selle pildi täpsemale vaatlemisele ja arutamisele. Trükitud tööjuhatusete järjekorra muutmisel (tööjuhatusete vaba valiku korral, kodukoha põhimõtte teostamisel) tuleb muuta ja teisendada ülesanded, mis sisaldavad võrdlusi enneõpituga. Kui õpilased ei tarvita üldise iseloomuga lisäülesandeid, näiteks „Kokkuvõtteid vabalt loetu või piltidelt vaadeldu põhjal“, tuleb ka neid konkretiseerida vastavalt oludele. Hoolitsetagu aga, et need ülesanded ei manduks aja täitematerjaliks. Kui õpilane on täitnud sundusliku miinimumi, siis ei tohiks teda sundida lisäülesannete täitmisele, n. ö. möödaminnes,

juhuslikult, et vaba aega ju on ja tehku ta veel selle või teise ülesande. Tuleb äratada huvi lisaülesannete vastu, põhjendades nende vajalikkust, näidates nende kasulikkust ja seost eelmise tööga. Kas vajavad tööjuhatastekogud ka keelelist ümberredigeerimist vastavalt õpilaste keeleoskusele? Vaevalt küll, sest enamik neist on küllalt selge ja lapsepärase väljendusviisiga. Tõsi, reaalinete tööjuhatused peaksid võimalikult vähem sisaldama keelelisi raskusi, ent ei saa nõuda, et nad sugugi ei arendaks ega laiendaks keeleoskust aine alal.

Tööjuhataste menetlusele on ette heidetud, et kuigi tema eesmärgiks on individuaalne, iseseisev töö, muutub ta praktikas vaid „kirjalikkude vastuste andmiseks valmis kirjalikkudele küsimustele“, mille juures lokkab varjamatu ära kirjutamise tõbi. Seejuures ei tahta aga näha, et selle tõve pisikud on pärit endistest õppeviisidest. Asudes täitma eimesi tööjuhatusi sarnaneb õpilane imikule, keda on seni alati süles hoitud, aga nüüd peab ta astuma oma esimesi iseseisvaid samme. Ja sama palju tugipunkte, abi ja hoolitsust, mida pakume iseseisvalt käima hakkavale imikule, peame ka pakuma õpilasele, keda tahame harjutada iseseisvale tööle.

Peale juba mainitud eeltingimuste ja võtete täitmise on tööjuhataste menetluses alul eriti tähtis kasvatada, tõsta õpilaste eneseteadust, sest peamiseks tõukejõuks ära kirjutamisele on just oma võimete alahindamine. Eseseisusalduse ja julguse kasvatamiseks on vaja mõni tööjuhatus töötada läbi kollektiivselt õpetaja kaasabil (tuleb ju tutvustada õpilasi ka uudse tööprotsessi käiguga ja tehniliste võtetega). Esimesed tööjuhatused olgu ka võimalikud kerged ja jõukohased. Ei tarvitse karta, et sellega edendame pealiskaudsust, sest järgnevad tööjuhatused sisaldavad juba raskemini ületatavaid probleeme. Ei tohi ka leppida õpilaste küsimustega, vaid endal tuleb jälgida ja kontrollida töökäiku ning abistada nõrgemaid. Seda ei tule teha kord-kaks demonstratsioon võttena, vaid nii kaua ja nii tihti, kuni seda vajatakse. Harilikult kahaneb vajadus õpetaja abis kiiresti, kuid juhul, kui õpilased puutuvad kokku iseseisva töötamisega ainult vanemais klassis ja sedagi mõnes üksikus aines, kuna enamikus töötatakse edasi passiivsete õppeviisidega, on see abivajadus suurem ja pidevam. Ja kuna passiivsete õppeviiside juures on ära kirjutamine ja etteütlemine nii loomulikud ja tihti tõesti „häid“ tagajärgi andvad võtted, siis on võitlus ära kirjutata-

mise vastu raskem ja meie tähelepanu peab olema koondatud tõrjeabinõudele.

Küsimus, kas ja kuidas hinnata tööjuhatuste järele tehtud õpilastöid, on samuti lähedalt seotud eneseusalduse ja julguse probleemiga. Nende tööde hindamist reeglipäraselt, pealegi kehtivate ametlikkude hindamissümbolite abil, ei saa pooldada, sest halva hinnangu kartus võib paljusidki tõugata ära kirjutamisele. Ka on ju tööjuhatuste täitmine, olgugi, et ka siin ilmestuvad õpilaste jõudlused, esijoones teadmuste ja oskuste omandamise *a b i n õ u k s*. Teiselt poolt aga ei saa jätta need tööd hoopis hindamata, sest see viiks pealiskaudsele suhtumisele töösse. Õpilastel puudub ju selgus ja ülevaade hariduseomandamise protsessist ja nad võivad tulla arvamusele, et vaatamata õpetaja manitsustele on see töö ikkagi teisejärgulise tähtsusega ja küllap võib testieelse tuupimisega ikkagi saavutada soovitava hinnangu, eriti siis, kui testid on kuulutatud ainsaks hindamisvahendiks. Sobivamaks mooduseks oleks märkida üksikute tööde silmapaistvad paremused, aga ka suuremad puudused, kuna keskpärased tööd, mille kohta ei ole midagi erilist ütelda, jäävad sageli retsensioonita. Säärane hindamine ei taotle objektiivset ja võrdlevate jõudluste hinnangut, vaid on peamiselt kasvatus- ja ergutusvahendiks. Nii ei ole ma sageli täiesti nõrga, pealegi mitte iseseisva töö puhul kinni naelutanud need puudused, vaid olen kirjutanud kiitva märkuse ühe ülesande puhul, mis oli lahendatud täiesti iseseisvalt ja õieti.

Tööjuhatuste kasutamisel on lahendada veel küsimus kas lasta töö teha kohe puhtalt või tarvitada mustandeid, mis kirjutatakse pärast vajalikke parandusi ümber. Oleme kõik tuttavad „mustandite“ pahedega, ent siin omab tihti erilise kaalu jällegi eneseusalduse, julguse küsimus. Eriti tütarlapsed, kes on tundlikumad oma töö välise korra ja ilu suhtes, ei julge oma iseseisvaid otsusi ja arvamusi kohe puhtalt fikseerida. Kui nad aga on sunnitud selleks, siis kasutatakse jällegi ära kirjutamist paremailt õpilasilt. Ja ega meiegi täiskasvanud ei kirjuta tavaliselt korruga oma kirjatöid puhtalt, vaid tarvitame samuti mustandeid, mida alles peale mitmekordse parandamise ja viimistlemise julgeme avaldada teistele ja üldsusele. Mustandite pahede vältimiseks tuleb abinõud tarvitusele võtta, normeerides paberi formaati, ridade vahesid, käekirja jm. Ümberkirjutamine peaks aga sündima võimalikult kiiremini peale parandatud tööde kättesaamist. Mustandite tarvitamist ei tohi aga

teha sunduslikuks. Kui juba leidub „julgeid“, kes soovivad teha tööd kohe puhtalt, siis tuleb seda igati soodustada ja õhutada. Diagramme, jooniseid ja kaarte teeme alati kohe puhtalt ja pärast kleebime brošüüri. Enne lõplikku viimistlemist peab neid õpetaja siiski kontrollima, vähemalt nõrgemate juures, et vältida asjatut ajakulu. Leppida ainult mustanditega, neid ümberkirjutamata on kõige vähem vastuvõetav. Lapsele ei ole tööjuhatusete täitmine ainult teadmuste omandamise abinõuks, tulevase maali katsevisandiks, vaid oma ette eesmärgiks, millel peab olema konkreetne, nähtav tulemus, käesoleval korral korraliku käekirjaga, piltidega kaunistatud brošüür, mis iseendast pretendeerib alalhoiule.

Mida rohkem on tööjuhatused individualiseeritud, seda väiksem on ära kirjutamise hädadoht. Kahjuks mõned tööjuhatusetekogud ja eriti just viimasel ajal ilmunud matemaatika-töövihud ei arvesta küllaldaselt seda põhimõtet. Individuaalse töö võimalusi tuleb, vastavalt õpilaste harjumusele iseseisvalt töötada, avardada ja süvendada. Maateaduses, looduseõpetuses ja isegi ajaloo ja kirjanduseõpetuses võib üle minna töölt ühel frondil tööjuhatusete vabale valikule. Silmas pidades õpilaste intelligentsuse taset, aine iseloomu, ühistundide ja kontrolli vajadust, tuleb tervete tööjuhatusete valikut ajaliselt piirata.

Tööjuhatusete vabal valikul võib tekkida kahtlus, kas kõik vajalikud algmõisted leiavad küllaldaselt selgitust ja võimalikult õigel ajal ja kohal. Nii tutvub V õppeaasta õpilane maateaduses mitmesuguste pinnavormidega: Siberi ja Hiina madalikkudega, Tiibeti kiltmaaga, Sahara ja Araabia kõrvega jne. Valides tööjuhatusete „Araabia“ enne „Saharat“ ei leia ta selles tööjuhatuses kõrve mõiste selgitust, kuna see on antud tööjuhatuses „Sahara“. Samuti on kiltmaa mõiste antud Tiibeti käsitusel, ent alustades õppimist Ameerikaga kohtab õpilane juba siin kiltmaa nimetuse. Tööjuhatusete jaotamisel kontsentrisses vaba valiku võimaldamiseks tuleks seda asjaolu silmas pidada. Kuid nii väga oluline see ei olegi, sest tutvuvad ju õpilased nende mõistetega mitte ainult õpperaamatu, vaid ka vabalugemise, seinalehe ja teiste allikate kaudu. Asja lihtsustab ka õpilaste harjumus küsida: õpetaja võib siis anda tarvilikke selgitusi ja juhatusi individuaalselt. Palju tähtsam on aga, et need algmõisted leiaksid kordamist, võrdlemist ja täpsustamist ühistundides õppejutu ja kokkuvõtete puhul.

Puhtindividuaalset tööd (tervete tööjuhatuste valikuga) takistab aineklasside puudus, kuna neid meie algkoolides ei ole võimalik korraldada. See võib viia aga ohtlikule sammule: korraldada siiski puhtindividuaalset tööd, ent võimalikult vähem tarvitada näitlikustamise abinõusid. Kergemini võib aga moodustada ainenurki ja neidki teatavaks ajaks. Abiks nende korraldamisele on ka õpetuse keskustus: on õpetaja käes vähemalt mitu sugulasainet ühes klassis, siis avaneb võimalus õpetuse tihendamiseks ja klassi võib kordamööda muuta tihendatud ainete aineklassiks.

Palju enam peaks aga kasutamist leidma rühmatöö, mis samuti süvendab isetegevust. Eriti sobiv on rühmatöö looduse-õpetuses vaatlustele rajatud tööjuhatustes, kuid samuti ka maateaduses ja kirjanduseõpetuses. Puhtrühmatööle rajatud tööjuhatusi on valmis kogudes vähe (rühmatöö korraldamisest ja vastavaid näiteid vt. „Iseteg. ja individ. tööviis“ lk. 84—90 ja 125—126, „Kooliuuenduse päevaküsimusi“, toimet. E. Martinson, lk. 117), ent on rohkesti tööjuhatusi, kuhu võib sisse tuua rühmatöö elemente. Kui maateaduse tööjuhatuses on ülesanne, märkida kaardile taimkonnatüübid erinevate värvidega või valmistada vastav piltkaart, siis võib moodustada 2 rühma: paremad joonistajad valmistavad piltkaardi, teised aga tarvitavad esimest lihtsamat viisi. Neid rühmi peamegi moodustama, kui õpilased ei tarvita antud valiku võimalusi. Ülesanne: „Kujuta diagrammina põllumajanduslikke andmeid“ annab rohkem võimalusi töörühmade moodustamiseks. Üldse on statistiliste andmete läbitöötamist ja kujutamist alati kasulik jagada rühmatöödeks, säästes aega. Valmistatud kokkuvõtted ja diagrammid võib kinnitada ühisele alusele, kus nad annavad kujuka pildi tehtud alast. Nii saame õppevahendid, mis on suurepärasteks kokkuvõtte, vaatluse ja õppejutu alusteks ühistundides.

Õnetajat, kes alustab töötamist tööjuhatuste abil, kohutab tihti esimeses õpilastöodes ilmnev saamatus ja nigelad resultaadid. Vastuseu nagu „Rauamaagi nimetus on magneetiliste omadustega“ (võibsin neid täiendada veel terve rea „hullemate“ vastustega), mis kõralseisjale lõbus anekdoot, panevad asjaosalise tihti ahastama ja järeleama, et õpilased sel astmel ei suuda veel iseseisvalt töötada. Ometi on see saamatus ja vääratused sama loomulikud, kui, nagu juba enne võrdlesin, lapse esimesed vankuvad, ebaõnnestunud sammud. Keegi meist ei tule mõttele, et laps (kui ta on normaalne) ei suuda iseseisvalt käima hakata. Ei ole ka suudetud tõen-

dada, et õpilane, vähemalt algkooli vanemal astmel, ei suudaks iseseisvalt ja arusaamisega lugeda temale määratud raamatut. Kui ta aga seda siiski ei suuda, siis on süüdi kas õpperaamat või senine õpetusviis. Need esimesed nigelad saavutised ja anekdootilised vastused tuleb jällegi kirjutada endiste õppeviiside arvele. Kõik need puudused, mis ilmnevad nii armetult alasti tööjuhataste menetlusel, figureerisid ka vanade õppeviiside tarvitamisel, ent peidetud olekus. Dotseerivate õppeviisidega ei saa kontrollida kõikide õpilaste teadmisi ja oskusi säärases ulatuses, nagu tööjuhataste menetlusel. Kui mõned õpilased küsimis-kostmise töövõtte puhul annavadki jahmumapanevaid vastuseid, siis tõstetud käte rida (millest paljud võivad anda isegi hullemaid vastuseid) ja paar õiget vastust rahuldavad meie südametunnistust, sest „klass“ andis ikkagi õige vastuse.

Tihti võib ka tähele panna, et õpilased täidavad tööjuhataste pinnapealselt, suhtudes sellesse töösse liiga kergelt, püüdes vastata „peast“ õpperaamatut ja teisi õppeallikaid tarvitamata. Selle põhjuseks ei ole üksnes sisult liiga kerged tööjuhataste, vaid samuti juba enne mainitud meetodilis-didaktilised eksimused. Õpetaja ülesanne on avastada pinnapealse suhtumise põhjused. Väide, et iseseisva töö juures liitklassides esineb liiga palju rahulikku tööd ja süvenemist häirivaid momente, ei pea paika. Dotseerivad õppeviisid, surudes õpilased passiivsete pealtkuulajate-vaatajate ossa, ei paku üldse võimalusi iseseisvaks süvenemiseks ainesse ja välise sundusega maksma pandud rahu on parimaks õpilaste tegevusetuse tunnuseks. Normaalse tingimuste juures on aga iseseisev töö oma huvitavusega tarviliku seesmise kontsentratsiooni loojaks. Kui aga alul siiski mõnesugustel põhjustel puudub töödistsipliin ja vajalik meeolu, tuleb õpetajal seda maksma panna kas või samuti välise sunduse abil, sest selleta ei ole võimalik ükski produktiivne töö.

Tähelepanu nõuab veel järgmine psühholoogiline nähtus. Õpilaste huvi koondub loomulikult töö alul tööjuhatastele: huvitab ju, milliseid ülesandeid tuleb lahendada. Esimeseks sammuks on siis tutvumine tööjuhataste, millele peab järgnema harilikult süvenemine õpperaamatusse. Kui aine on õpilasele hoopis tundmatu, siis pöördub ta tähelepanu iseennast neile vahendeile, mis tooksid tarviliku selguse ja võimaldaksid ülesannete lahendamise. Kui aga aine õpilasele näib tuttav olema, kui talle näib, et küsimused ei sisalda erilisi raskusi, siis ei teki tungivat vajadust õppeallikate

järele ja ta püüab vastata oma seniste teadmuste ja kujutelmade pagasi varal, kuigi sageli puudulikult ja valesti. Selle nähte vältimiseks tuleks rohkem kui seda on trükitud tööjuhatuses juhtida vastavatel kohtadel tähelepanu õpperaamatu tarvitamisele. Vigade selgitamisel toonitada eriti neid, mille põhjuseks on õppevahendite pealiskaudne tarvitamine.

Kindlate ja püsivate teadmuste ja oskuste omandamiseks ei piisa ühekordsest kokkupuutumisest ainega tööjuhatusete läbitöötamisel. Teadmusi ja oskusi kinnitame küllaldasel määral ja otstarbekalt korraldatud ühistundidest, kordamistöös ja kontrollis. Peab olema selge: lapse kasvatamisel isetegevusele ei või leppida poolikute abinõudega, vaid kogu töö peab harjutama last iseseisvale otsustamisele. Seepärast peab ka ühistunde ja kordamistööd korraldama individuaalse tööviisi põhimõttel. Nende korraldamise kohta annab üksikasjalikke selgitusi Joh. Käis'i „Isetegevus ja individuaalne tööviis“. Ühistunni üheks ülesandeks olgu veel kord selgitada tööjuhatusete täitmisel tehtud vigu, sest iseseisva töö saadusena kipuvad nad püsivalt meelde jääma. Kontrollimisel ei pääse meie mööda testide tarvitamisest, kui objektiivsemast ja ökonoomsemast kontrollimisvahendist. Tavaliselt on ju arenenuma õpilase teadmuste pagas suurem ja mitmekesisem ent igakord see ei avaldu testi piirides ja teadmusi võib ka omandada testieelse mehaanilise tuupimisega, kuigi üürikeseks ajaks. Seepärast on veel tähtsamad kui testitulemused tähelepanekud õpilase üldise arenemise ja jõudluste kohta, mis ilmnevad töötamisel tööjuhatusete järgi ja ühistundides.

Kiiret ja põhjalikku reformi vajab eriti kordamistöö. Kui muil koolitööaladel on tarvitusele võetud uusi, otstarbekohaseid töövõtteid, siis kordamine ja kodused töö on jäänud üldiselt endisele tasemele. Kordamine on ikka pea ainuüksi koduseks tööks ja tavalisemaks võtteks on šablooniline käsk, lugeda kodus veel kord tähelepanelikult läbi, mis jääb enamiku juures „hüüdjaks hääleks kõrves“. Otstarbekohasem oleks anda koduseks tööks piiratud, konkreetsem ülesanne, mille täitmine aga nõuaks tõesti koolis õpitu kordamist, näiteks: olulisema eraldamine õppetükist — uute mõistete, nimede, terminite, faktilise materjali väljakirjutamine ja memoreerimine. Eriti sagedast kordamist peab leidma tööjuhatusete lõige „Pean meeles“.

Sageli praktiseeritakse õppetüki lugema-andmist koduse eeltoona tööjuhatusete täitmisele klassis. Sellega tuleks aga ettevaatlik

olla, sest ta vähendab järgneva õppetunni uudsust ja teistkordne lugemine koolis muutub pealiskaudseks. Selle võtte tarvitamine järjekindlalt kõigis aineis viib õpilaste ülekoormamisele koduste töödega. Selle asemele tuleb aga anda ülesandeid, mille täitmine kiirendab ja tõhustab tööjuhatuste täitmist, näiteks: kaartvisandite joonistamine, ajalehepiltide ja -lõigete ning vajalikkude esemete ja andmete kogumine. Tööjuhatused, mis põhinevad kodukoha printsibil, eriti 4. õppeaastal, nõuavad paratamatu eeldusena andmete kogumist kodusest elust. Üldiselt olgu meile sihiks: võimalikult vähem kõigile ühesugust sunduslikku kodutööd, seda rohkem aga nõuandeid, juhatusi ja võimaluste loomist koduse vabaaja mõistlikumaks ja produktiivsemaks kasutamiseks, vastavalt igaühe individuaalseile huvidele ja kalduvustele.

Erilist tähelepanu nõuab löige „Mõtlemiseks“. Kuna neile küsimustele ei nõuta kirjalikke vastuseid, peavad õpilased neid vähemtähtsaks, teisejärguliseks, ei süvene neisse, ja alles viimasel hetkel enne kontrolli püüavad leida pealiskaudse vastuse. Selle löike tähtsust tuleb toonitada vastavate võtetega. Esiteks ei tohi teda jätta viimaseks ülesandeks, mil puhul ta muutub valitavaks lisaülesandeks; tema tavalisest läbitöötamisest õppejutuna võtku osa võimalikult kõik õpilased ja parem on, kui see sünnib tööjuhatuse täitmise päeval; vahete-vahel kontrollitagu löike täitmist testi abil ja tarviduse korral ka üksikute õpilaste küsimisega. Olen tarvitanud veel järgmist võtet: õpilased kriipsutagu alla need küsimused, mida nad on suutnud lahendada. See näiliselt tähtsusetu toiming on siiski psühholoogiliselt väga oluline. Et seda täita, tuleb õpilasel läbi lugeda ja mõelda kõik küsimused. Õpilasel on ka loomulik tung eneseväljendamiseks, eriti äsja võidetud raskuse puhul. Teiste ülesannete puhul teeb ta seda kirjalikult, „mõtlemiseks“ antud küsimusele vastaks ta meeleldi kohe suusõnal, ent see on võimalik alles hiljem, tihti nädalapäevade möödudes. See väikene järjekorra numbri alla tõmmatav kriipsuke aga rahuldab tema esimese teatamistungi, samuti kui käe tõstmine klassile esitatud suusõnalise küsimuse puhul. Enne mõtlemiseks esitatud küsimuste ühist arutamist peab õpetaja selgitama, millised küsimused on jäänud kellelgi lahendamata, ning nende küsimuste lahendamiseks alustubki ühine õppejutt.

Kuidas parandada tööjuhataste järgi tehtud töid? Ka siin tuleb loobuda vanast traditsioonist: õpetaja kriipsutab maha vale vastuse ja kirjutab asemele õige. Õpilase tehtud vigä on pika mõtlemisprotsessi tulemus ja kui tahame teda retušeerida õpilase mälust, siis peab see sündima jällegi õpilase iseseisva mõtlemise abil. Ei saa ka leppida ainult vigase koha märkimisega õpetaja poolt, vaid tuleb anda ka juhatusi, kuidas on võimalik leida õige vastus. Mõne vea puhul tuleb märkida õppetüki osa, mille lugemisest selgub õige vastus, juhatada kaartide, piltide, esemete teiskordsele täpsemale vaatlusele jne. Tehniliste laadi puuduste ja vigade juhul on tihti kasulik juhatada teise õpilase õige ja õnnestunud töö vaatlusele. Kontrollitud tööde kätteandmise järele tuleb anda küllaldaselt aega vigade parandamiseks. Parandused esitatakse otsekohe õpetajale. Neid, kes ei suuda iseseisvalt viga parandada, abistab õpetaja.

Kas tuleb reaalinete töid parandada ka keeleliselt? Keeleliste vigade tõeline parandamine nõuab õpilaste mitmekordset omakorrektoori pluss õpetaja järelkontroll. See oleks aga emakeeleaine ala, mille viimistlemiseks ei jätku aega reaalinetele määratud väikesest tunninormist ja mis viiks õpilaste tähelepanu kõrvale reaalinete tööjuhataste sihist. Eriti ettevaatlik tuleks olla keeleliste parandustega kohe puhtalt tehtavais töis, et mitte rikkuda liigsete parandustega töö välimust. Aga leidub vist vähe õpetajaid, kes suudaksid läbi lugeda õpilase töö, parandamata jämedamaid lause- ja õigekirjutuse vigu.

Igal õpilasel peaks olema võimaluse korral oma tööjuhataste-kogu, see tõstab huvi töö vastu ja lihtsustab töökorraldust. Tööjuhataste kirjutamisel klassitahvlile sunnib meid kirjutamispinna nappus kiirustama õpilasi ja sellega nivelleerime tööjuhataste menetluse tähtsamat nõuet: võimaldada individuaalset töötempot.

Üht tähtsamat, kuigi endastmõistetavat tööjuhataste menetluse eeldust ei ole ma veel nimetanud: õpetaja tundku põhjalikult seda tööviisi. Kui igal õpilasel peab olema oma tööjuhatastekogu siis ärgem võtkem seda tühja fraasina, et ka igal õpetajal peab olema oma, Joh. Käisi „Isetegevus ja individuaalne tööviis“ kui ainuke, täielikum ja põhjalikum eestikeelne tööjuhataste menetlust käsitlev teos.

Kas suudab keskmine õpetaja praegu maksvates töötingimustes täita kõiki neid tööjuhataste menetluse metoodilis-didaktilisi nõudeid ja kas ei ähvarda tööjuhataste menetlust mandumine puht-tehniliseks võtteks? Suurem osa neist nõudeist on ju üldised õpetusenõuded, mis ei tohiks üle jõu käia igale õpetajale-kasvatajale ja mille täitmine on igasuguse produktiivse õppetöö eelduseks. Õppeviiside mandumise põhjuseks ei ole ka ainult asjaolu, kuivõrd suudavad nad tabada ligiduse põhimõtet õpilasele, kuivõrd on nad praktiliselt teostatavad, vaid samuti ja veel suuremal määral sõltub see õpetaja isiksusest, tema võimetest. Õpetaja on seks peegliks, mis projitseerib teoreetilised kasvatus- ja õpetuse-ideed tegelikku koolipraktikasse, ja oleneb õpetajaskonna intelligentsuse ja kutsekõlvulikkusest, kas saame õpetamisepraktikas õige peegelpildi või kõverpeegli sünnituse. Õpetaja, kes ei armasta lapsi, ei tunne huvi nende hingeelu ja oma kutseküsimuste vastu, lihtsustab ka eluligidasema õppeviisi masinvõtteks.

Kõneleme tänapäeval vaid kasvatavast õpetusest, ent õpetajad — mittekasvatajad panevadki toime vägivaldse vivisektsiooni õppeviiside kallal, noppides neist välja vaid üksikuid õpetuse puht-tehnilisi võtteid. Ei piisa kõrgeist intelligentsusest, avarast silmaringist ja suurest teadmuste pagasist, kui sellega ei liitu kasvataja omandused. On võrreldud sageli Eesti ja Soome õpetajaskonda ning leitud, et Soome õpetajaskond on soliidsem kohusetruuduse mõttes, mis ilmneb nii tema käitumises kui ka koolitöö kasvatuslikus tase-mes. Kutsekõlvulikkuse arendamisel etendab loomulikult peaosa õpetaja ettevalmistusviis. Ettevalmistusasutises peab tulevane õpetaja sisse kasvatatama oma kutseõhkkonda, ent praegustes õpetajate ettevalmistamise asutistes (pedagoogiumides) ei suudeta kahe aastaga küllaldaselt omandada kasvatajale vajalikke harjumusi ja dispositsioone.

Tähtsad on aga ka õpetaja pärastised elu- ja töötingimused. Need peaksid andma õpetajale võimaluse pühendada ennast täielikult kutsetööle, avardama omaalgatuse ja loova töö piire, mis kasvatab ka kohuse- ja vastutusetunnet. „Ehtis õpetaja on alati optimist, tema meele rõõmsus särab igas avalduses, iga väljendus hüüab: Elada on rõõm! Elu on ilus!“ kirjutab A. Kallits („Ideaalne õpetaja tüüp“, Kasvatus nr. 5, 1934), aga kui paljud neist idealistidest ja optimistidest on raskete elu- ja töötingimuste all muutu-nud tuimadeks pessimistideks! Soome haridusnõunik A. Salmela oma-ettekandes „Soome algkooliõpetaja majanduslik ja õigus-

lik seisund“ (ettekantud EÕL 12. üldkongressil) võrdleb Soome koolivalitsust Pestalozzi abikaasa Annaga, kes kandes majanduslikud elumured võimaldas Pestalozzile olla ennastsalgavaks idealistiks, ning edasi: „Et eetiliselt laitmatu ohvrimeelne õpetajaskond võiks elada, tuleb teistel võtta oma hoolde võitlus nende leiva eest... Muidugi on riigijuhtide kohus hoolitseda selle eest, et õpetajate majanduslik ja õiguslik seisund oleks rahuldav, kuid eriliselt kuulub see kohustus algkooli ametivõimudele“ („Õpet. Leht“ nr. 35, 1935. a.) Ka meie õpetajaskonna elu- ja töötingimusi reguleerivad seadused peaksid selle põhimõtte aktsepteerima.

Piduriks kooliuuendustööle ja üldse kasvatus-õpetustöö edukusele on meie õpetajaskonna ülejõu käiv töökoorem. Otsene koolitöö nõuab järjest ikka rohkem tähelepanu ja süvenemist, aga järjest laiub ka lisakohustuste põld. Keegi ei suuda rohkem kui jõuab ja seepärast sunnib enesealalhoiu instinkt ka kohusetruimat õpetajat leidma võimalusi töökoorma kergendamiseks. Kui ei leita või ei anta selleks võimalusi lisakohustuste alal, siis areneb seda jõudsamini tung lihtsustada, ratsionaliseerida ja mehhaniseerida otsest kasvatus-õpetustööd. Halvim on veel see, et kuna endised iganevad nõuded jäävad püsima puutumatu „tabu'dena“, siis mehhaniseeritakse seda, mis kunagi ei tohi mehhaniseeritud saada. See õpetajate ülekoormatuse probleem on muutumas üha teravamaks ja aktuaalsemaks ja lähema tuleviku ülesandeks on otsida ja leida võimalusi õpetaja töökoorma vähendamiseks väärtusliku ja viljaka õppe- ja kasvatusetöö huvides.

Koduloo tööjuhastest.

Vik. Ordlik.

Koduloole III klassis on pühendatud kehtivas tunnikavas 3 tundi nädalas. Liitklasside tunnikavas on otstarbekas need nii jaotada, et nad langevad samale ajale IV kl. ühe ajaloo, maateaduse ja loodusõpetuse tunniga. Nii tehes saavutame kontakti mainitud ainetega, kusjuures aga me ei mõtle koduloost sugugi moodustada mainitud ainete süstemaatilist eelkursust.

Kodulootundidel tuleb käsitlusele nii loodusloolisi, maateaduslikke kui ajaloolisi teemasid, kuid pääle nende veel puhtkoduloolisi, nagu seda on postikorraldus, raamat ja ajaleht, ühiskondliku elu nähtused jne. Siin näeme, et ühe kodulootunni (ennem oli 4) kaotamine on õige raskelt tabanud koduloo eduka käsitluse võimalusi. Praegusel juhul annab olukord vaid lahendada nii, et

suuremate puhtkodulooliste teemade käsitus ühtib ajaga, mil IV kl. on maateaduses käsitusel Eesti maakondade või loodusühiskondade järgi.

Nagu kõigis aineis individuaalne viis tööjuhatusete menetlusega annab tõhusaid tagajärgi ja liitklassis osutub asendamatuks, nii ka III kl. koduloos on mainitud meetod hääde tagajärgedega raken-datav. Võib tekkida arvamus, et III kl. õpilased osutuvad veel liiga nooriks kasutama tööjuhatusi, kuid tegelik koolielu näitab, et kui tööjuhatus on õpilaste arenemisele vastavalt koostatud, siis osutub töö täiesti jõukohaseks. Mõjub isegi väga kasulikult edes-pidisele tööle, kui juba III klassis õpitakse töötama tööjuhatusete menetlusel.

Koduloos on ilmunud vaid Joh. Käisilt — J. Parijõelt tööju-hatustekogu. See sisaldab 24 loodusloolisele, 16 maateaduslikule-puhtkoduloolisele ja 21 ajaloolisele kodulooteemale tööjuhatusi, seega kokku 61 tööjuhatuset.

Arvestades nädalatundide arvu vajame õppeaasta kestes umbes 30 loodusloolisele, 30 maateaduslikule-puhtkoduloolisele ja 30 ajaloolisele kodulooteemale tööjuhatusi, kokku umbes 90. Tege-likult vajatakse neid vähem, kuna mõningate teemade käsitus kestab enam kui ühe tunni. Teiselt poolt võiks neid olla üle 90, kuna on väga hää, kui on kogus valiku võimalus, sest kodulugu on tihedas seoses kooli asukohaga, laste kodukohaga, kooliümbrusega. Näi-teks sisemaal merega seotud teemasid kodulootundidel esineb minimaalselt, kuna rannakoolides on nende arv ja tähtsus suurem.

Võib isegi tekkida arvamus, et pole üldse võimalik teostada selliseid tööjuhatusi, mida saaks kogu Eestis tarvitada. Loomu-likult eriti kohandatud ja loodud tööjuhatuset menetledes saavu-tatakse parimaid tagajärgi, kuid peab arvestama seda, et kõik õpetajad ei ole vilunud koostama tööjuhatusi, kõigil pole seks aega. On seega alati väga hää, kui on olemas kogu „standardtööjuha-tusi“. Neid saab kerge vaevaga kohandada oma kooli iseloomule.

Mainitud koduloo tööjuhatusetekogus kõige paremini on õnnes-tunud looduslooliste teemade osa. Neid on küllaldaselt, igale neist on leitud kohast saateainet, mis on asetatud vihiku lõppossa.

Maateaduslikele ja puhtkoduloolistele teematele tööjuhatusi arvult näib olevat liiga vähe (16), kuid tegelikult puudust ei tule, sest just siin esinevad pikemaajalised teemad, näit. postikorraldus. Viimase teema juures oleks otstarbekohane igale alajaotisele (kiri, ristpaelasaadetis, postpakk jne.) moodustada vastavad tööjuhatused.

Ühiseluvallast käsitlusele tulevatele teemadele (ühingud, omavalitsused, politsei jne.) puuduvad tööjuhatused. Nende teemade käsitus on aga põhjalikult selgitatud „Uusi teid algõpetuses III“, kus on antud ka iga kogus leiduva teema käsitluse kohta rohkesti juhatusi, sest ilma vastava ettevalmistuseta (ühisvaatlus, õppejutt jne.) ei saa III kl. asuda individuaalsele tööle tööjuhatusete menetlusel.

Täiesti ei rahulda ajaloolistele koduloo teemadele koostatud tööjuhatused. Seda mitmel põhjusel. Esiteks ei sisalda nad küllaldaselt iseseisvat tööd vaikseks töötamiseks klassis. Seda peaks piisama vähemalt pooleks töötunniks. Teiseks liiga palju tugenevad tööjuhatused koduste, vanemate inimeste selgitusile, juhatusile. Võtte on küll väga soovitatav, kuna köidab kodu ja kooli, kuid peame arvestama ka tegelikku olukorda. Sageli puuduvad lastel kodus vanemad inimesed (kõige väärtuslikumad oleksid nii üle 70 aasta!). Kui neid on, siis kõige sagedamini juhtub, et nendel pole aega (ega tuju) pühenduda jutlemisele vanadest aegadest siis, kui lapsel seda tarvis. Vastav punkt peaks jääma tööjuhatusesse, kuid viimaste hulka. Enamasti jääb ikka õpetaja õlule jutustada vanadest aegadest. Sellele süvenduseks tuleks saateaine, kuid kogus sellele jaole puudub see täiesti. Leian, et väga sobivat saateainet leidub Pariijõe „Möödunud ajad jutustavad“ algus- ja lõpposas. Samas stiilis peaksid olema teisedki saatepalad.

Järgmises numbris esitan III kl. ajalooliste koduloo teemade ainejaotuse, püüdes leida sidet IV kl. ajaloo käsitlusega.

Järgmine „Kooliuuendustlane“ ilmub 9. okt. s. a. suurendatud, kooliuuenduspäevade 2. erinumbrina, tuues referaadid: K. Praakli: „Tööjuhatused emakeeleõpetuses“ ja H. Turp: „Kuidas kohtleme koolis näppajaid“ ning jätkates „läbirääkimisi“ karistuste ja „nõrkade“ kohta.

Samast numbrist alates jätkub ka hõimunurk.

Toimetuse aadress: Tartu, Tähe 77-3.

Vastutav ja tegevtoimetaja Joh. Käsi.

Väljaandja Ü. K. Ü. «Õpetaja», Tallinn, Pühavaimu, 11.

Kirjastus o.-ü. „Täht“ trükikoda Võrus 1936.

Hind 25 senti.

Kirjast o.-ü. „Täht“ trükikoda Võrus.