

KOOLIUUENDUSLANE

S I S U:

E. H a n s e n. Meie kooliuuendustöö
organiseerimisest.

R. D o t t r e n s. Vabadus ja individuali-
seeritud õpetus (järg).

A. K u l l. Veergdiktaat.

J. P a l m. Nukuteater õppevahendina.

HÕIMUNURK. A. J ä ä s k e l ä i n e n.

Huomioita Eestin kanaskouluista.

Soome koolimehed jälgivad ka meie
pedag. ja koolikirjandust.

1938

Nr. 3

KOOLIÜÜENDUSLANE

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA
JUURES OLEVA KOOLIÜÜENDUSRÜHMA BÜLLETÄÄN

Nr. 3.

Paastukuu 1938.

5. aastakäik.

Ilmub 8 korda
aastas

Tellimishind eraldi „Õpeta-
jate Lehest“ 50 s. aastas.

Meie kooliüüendustöö organiseerimisest *).

E. H a n s e n.

Viimastel pedagoogilistel päevadel (29. ja 30. dets. 1937. a.) käsitleti ka E. Õ. L. pedagoogilise toimkonna juures asuva kooliüüendusühenduse tegevust. Ühenduse intensiivsustamisega ühenduses kõneldi ka ühenduse kodukorrast, mille kehtimapanemine tähendaks ühenduse tegevuse kindlaimelise muutmise välises, organisatsioonilises mõttes. Kahjuks — osalt ajapuudusest tingituna — neid küsimusi ei aruteldud mõttevahetuse korras põhjalikumalt. Muidugi on küsimuse otsustajaks E. Õ. L. pedagoogiline toimikond ja ühenduse liikmete seisukohtadel oluks vaid tähtsust n. n. informatsiooni lähtekohalt.

Kui ped. päeval avaldati mõtet, et kooliüüendusühendusel pole vaja kodukorda ja see — võib-olla — koguni bürokratiseeriks ühenduse liikumist, siis tuleb sellele vastu vaielda. Kooliüüendusühenduse liikumine ei ole kaugeltki üks „ideeline liikumine“, vaid praktiliste ülesannetega tegutsemine. Kui meil tahetakse kooliüüendustööd rajada süsteemi- ja järjekindlale tegevusele, siis ei saa seda edukalt teostada n. n. amorfse ideerühmituse kaudu, vaid siin on vaja organisatsiooni. Organisatsioon aga vajab tegutsemise

*) Seda küsimust tuleb pidada aktuaalseks, sest mitmete nähtuste järgi otsustades kipub meil õpetajaskonnas maad võtma ülekoormuse, väsimuse tõttu ja vahel muilgi põhjusil ükskõiksus, mis meie koolielu arengule kasuks ei tule.

raame ja juhiseid. Meie kooliuuendusrühma on registreeritud umbes 450 õpetajat; kui palju aga neist õpetajaist oma mõtteviisilt ja töötamiselt on kooliuuenduslased — seega aktiivsed kooliuuenduslased — see on iseküsimus. Kui meie kooliuuendustöö ja kooliuuendusrühma organisatsioon esineb ainult rühma-liikmeks registreerimises ja osavõtus pedagoogilisist päevist, siis lubatagu meie kooliuuendustöö praktilise rakendamise kõigi võimaluste kasutamise tahtes kahelda. Kooliuuendustööl on kaks alust või tegevusringkonda:

1. Tegevus ja juhtimine ülalt. Siia kuulub nii sisuline — teoreetiline kui ka organisatsiooniline kooliuuendustöö juhtimine kogu maal.

2. Tegevus allpool. Õpetajaskonna isetegevuslikud üritused ja tegelik töö.

Nende ridade kirjutaja arvates võiks meie kooliuuendustööd korraldava organisatsiooni struktuur olla alljärgnev.

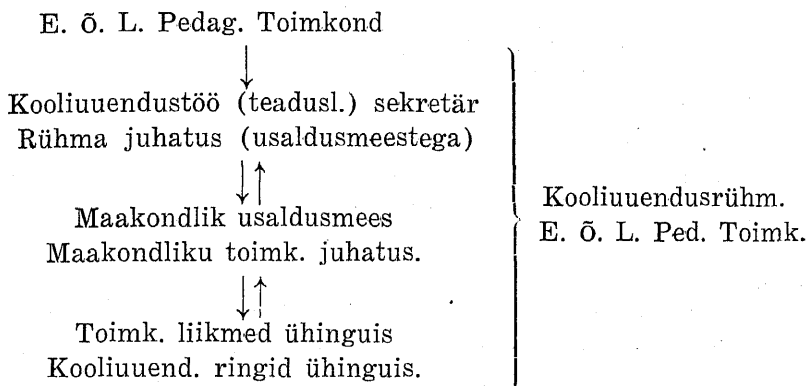
Juhtivaks organiks jääks E. Õ. L. pedagoogiline toimkond. Kooliuuendustöö tegelikuks juhiks oleks E. Õ. L. teaduslik sekretär. E. Õ. L. pedagoogilise toimkonna juures asuks kooliuuendusrühm, kus tegutsetakse oma kodukorra järgi. Rühma tegevust juhiks kooskõlas ped. toimkonna poolt antud ülesannetega rühma juhatus või aktiivgrupp. See koosneks pääle kooliuuendustöö juhi veel maakondlikest usaldusmeestest. Iga maakondliku liidu juures asuks usaldusmehe poolt koopteeritud või liikmete poolt valitud juhatus. Toimkonnal oleks igas ühingus oma usaldusmees ja toimkonna liikmeiks oleksid maakonnas asuvad õpetajad. Toimkonna liikmed tasuksid toimkonna liikmemaksu (näit. 1 kr. aastas), millest 50% võiks jääda toimkonnale ja 50% rühma keskusele. Ühingute juures, kus tegutsevad kooliuuendusringid, jääks osa liikmemaksust ringidele.

Üldiselt aga maakondlike pedagoogiliste kooliuuendustöö toimkondade majandusliku olukorra eest peaksid hoolitsema maakondlikud liidud, ette nähes vastavaid summasid toimkonnale.

Nii siis: Uute kooliuuendustöö juhtmõtete ja nende teostamise põhimõtete hälliks ülal oleks E. Õ. L. pedagoogiline toimkond. Kooliuuendustöö üleriigiline praktiline juhtimine teostuks rühma juhatusel. (Juhatus võiks koosolekuid pidada üks kord aastas või veel harvemini, vajaduse kohaselt.) Tegelikult juhiks jooksvaid töid Liidu ped. sekretär. Kooliuuendustöid maakondlikus ulatuses teostab kooliuuendustöö toimkond maakondliku liidu juures.

Toimkonna juhatus ühingute usaldusmeeste kaasabil aktiviseerib ühingute tegevust, hangib pedagoogilist kirjandust, levitab soodustatud tingimusil oma liikmeile eesti kooliühenduslikku kirjandust, korraldab kõnelende ühingute juurde. Toimkonna juhatus korraldab maakondlikus ulatuses ped. päevi j. m.

Skemaatilisel oleks kooliühendustöö-organisatsioon järgmine:



Siinjuures võiks märkida eriti üht seika. Kuna maakondlikud toimkonnad (esijoones nende juhatused) tegutsevad kontaktis maaliitudega ja viimaste ülesanne oleks võimalusi anda ped. toimkonna arendamiseks, siis oleks siin teataval määral uusi ülesandeid maaliitudele, ja tundub, et maaliidud neid vajavad. Läheme esialgu õige tagasihoidlikest perspektiivist. Kui maaliidu juures asuv toimkond korraldab aastas ühe pedagoogilise päeva, kui ta levitab kooliüenduslikku kirjandust; kui ta ühingute tegevuse aktiviseerimise võtab oma südameasjaks — siis on esialgu küllalt saavutatud.

Kui kooliüendusrühma liikmeil on kohustus oma rühma vastu, siis peab neil ka mingeid soodustusi olema, võrrelduna mitteliikmetega. Seda muudugi seoses rühma üritustega.

Rühma tegevuse alused lähemalt määrab muudugi rühma kodukord. Selle küsimuse käsitlemine polnud nende ridade ülesanne.

Vabadus ja individualiseeritud õpetus.

R. D o t t r e n s.

3.

Edasi selgitab autor oma esimesi katseid õpetuse individualiseerimises ja kirjeldab üksikasjalikumalt tööjuhatusena tarvitataavaid kaarte. (Meilgi tekkisid esimesed tööjuhatused kaartidena, samuti on meil olemas arvutuskaarte trükitult jne.) Selle järele selgitab Dottrens tööjuhatuskaartide tarvitamist ja individuaalse töö korraldamist.

Pole olemas sellist tööjuhatuskaartide tarvitamisviisi, mis oleks ühesugune igal pool. Iga õpetaja, selle järgi, kuidas see paremini sobib tema õppetööga ja kui suurt osa selles ta tahab anda individuaalsele tööle, korraldab asja omamoodi. Alates sellest, et head õpilased, kes on oma töö lõpetanud enne teisi, kasutavad selliselt saavutatud aega kaartide järgi töötamiseks, ja lõpetades kogu ennelõunat kestva tööga kaartide abil, nii et see tööviis on juba muutumas õppetöö valdavaks abinõuks, nagu Dalton-plaanis, — on olemas palju variante, millede üksikasjaline analüüsimine ei pakuks suuremat huvi. Piirdume mõnede üksikutega; igaüks võib neid siis kas jäljendada või muuta oma eriliste töötingimuste kohaselt.

Mitmekesised katsed on meid juhtinud süsteemini, mida võib tarvitada, niipea kui lapsed on harjunud individuaalse tööga, ja kui õpetaja on suutnud muretseda küllaldaselt arvul kaarte. See süsteem oleks järgmine.

Õpetaja seletab mingit uut mõistet ja kasutab selleks kõiki võimalikke vahendeid: sõna, visandit, manipulatsiooni. Siis lapsed teevad rakendusharjutusi, ja kui õpetaja arvates mõiste peaks olema küllaldaselt määral omandatud, ta annab õpilastele kontrolltöö. See on niiviisi valitud, et õpilased võiksid selles näidata, kui võrra nad on aru saanud uuesti õpitud mõistest.

Kui töö on lõpetatud, võtab õpetaja ta süstemaatiliselt veel kord läbi; peatudes iga üksiku küsimuse juures, ta tähendab hoolikalt üles kõik vastused, — eriti halvad — ja teiselt poolt need, mis avaldavad eriti head arusaamist. Ta märgib ka vigade sagedust. Sedaviisi õpetaja „auskulteerib“ õpilasi.

Lõpuks, kui mõne lapse vastus on nii segane, et õpetaja ei suuda rekonstrueerida tema mõttekäiku, annab küsitlus kliinilise meetodi järgi kasulikke teatmeid. Mõnikord võib olla huvitav

lasta heal õpilasel seletada oma mittemõistvale seltsilisele mõnd valesti tehtud ülesannet, mõne reegli rakendamist, mõne uue mõiste loomust, ja üles tähendada laste kahekõnet. Niiviisi võib vahel tabada õige õnnestunud formulatsiooni või lihtsustatud seletust, millele täiskasvanu poleks mõelnudki.

Selline teguviis toob esile, millest see või teine laps pole aru saanud: milles ta on eksinud? mispärast? kust peale ta on lakanud aru saamast? millise teise mõistega ta on ära vahetanud käesoleva? Kui haigele kohale on tehtud õige diagnoos, tarvis leida sobiv arstim.

On tarvis kogutud teatmete abil samm-sammult jälgida lapse mõtet, võimalikult vältides kontinuiteedi katkestamist ettevalmistavates kaartide seeriates, kuna selline katkestamine alati tooks segadust lapse mõttesse.

Tuleb niisiis välja töötada rida harjutusi, mis laseksid õpilasel edeneda raskusest raskuseni säärasel viisil, mis oleks tema vaimule kõige lihtsam ning ratsionaalsem.

Ei ole sugugi vaja iga hinna eest lihtsustada tööd. See oleks ju kerge teha, andes lapsele kätte rida mehaanilisi menetlusi, mis temale lubaksid lahendada paljugi ülesandeid, ilma tema vaimu arendamata.

Lastele meeldivadki raskused; meie ülesandeks ei ole niisiis mitte neid koolitööst välja jätta, kuid toimida selliselt, et õpilane jõuaks alati kindla ja selge teadvuseni sellest, mida me püüame temale õpetada.

Säärast kindlat ja selget arusaamist meie harjutused püüavadki kõvendada.

Kaardid on välja töötatud, järjestatud; kaartide kogu on korraldatud.

Tarvis teda kasutada. See kasutamistoiming koosneb kolmest erijärgust: kaartide valik, töö kaartide järgi, töö kontrollimine.

Kaartide kogu on õpetaja käes. Lapsed tulevad üksteise järel tema juurde, igaühel leht kaasas, kuhu nad kirjutavad kuupäeva ja kaardi numbri. Tundes nende teadmiste taset, õpetaja annab igaühele temale sobiva kaardi. Laps läheb tagasi oma kohale, vastab kaardil esitatud küsimusele ja tuleb jälle õpetaja juurde, kes kontrollib tema töö. Siin on õpetajal juhus esitada õpilasele mõned küsimused või anda temale täiendavaid seletusi. See väike keskustelu näitab õpetajale õpilase arusaamist ja samuti ka kaardi väärtust. (Selliste keskustelude tagajärjena on sageli tulnud

muuta kaartide sisu.) Siis saab laps uue kaardi, kas kergema või raskema.

Õpetaja juhatab töö kätte, õpilased vaid teevad selle ära. Siin pole veel ühtki õpilaste initsiatiivi.

Kuid individuaalne töö, nagu iga teinegi koolitöö, peab õpilast vähehaaval vabastama õpetaja eestkostmise alt ja viima teda niikaugele, et ta ise hakkama saaks.

Edaspidi on tarvis õpilasele kergendada kaartidekogu tarvitamist. Temale tuleb näidata kaartide järjekord, ja nii mõnigi kord see ei tähenda muud kui temale anda põgus ülevaade läbi võetavast kavast.

Näiteks: „Meil tuleb praegu käsitleda kümnendmurde; kõigepealt selgitame, mis on kümnendmurrud; siis arvutame nendega; meie liidame, lahutame... ja lahendame ülesandeid.“

Võib isegi valmistada selle kava üksikosade pealkirjade nimestiku ja kinnitada see klassiseinale, et ta lastele alaliselt oleks silmi ees.

Nii on siht kindlaks määratud, ja lapsed ju tahavadki meeleldi teada, kuhu nad suunduvad, ja tahavad tunda, et nad edenevad; hakkame siis tööle. Eraldame siin kolm olulist juhust kaartide kasutamisel:

a) Pärast kontrolltöö üksikasjalist läbiarutamist: saavutamisharjutused.

b) Pärast ühiseid rakendamisharjutusi ja nende täienduseks.

d) Vabatöö ajal.

a) Lapsed valivad ise selliseid kaarte, mis neid aitaksid välja kontrolltöös esile kerkinud raskusist.

Oleks hea, vähemalt alguses, ära märkida ühes parandustega kaardi number, mille abil võib lahendada antud küsimust.

b) Kui rakendusharjutused on lõpetatud, siis lapsed, kes ju teavad, millise peatükiga on tegemist (õpetaja on selle nimetanud oma ettekande alguses), lähevad ise kaartidekogust valima teisi harjutusi.

d) Lõpuks, vabatöö tundidel, — millised on kõige kasulikud töömeetodi või pigemini töödistsipliini õppimiseks — lapsed võivad ise valida kaarte oma soovide kohaselt ja võivad katsuda iseseisvalt omandada seda või teist uut mõistet.

Kokkuvõttes: ühelt poolt, õpetaja üksi individuaalse töö korraldajana, teiselt poolt, laps tegutseb ilma võõra abita, need on kaks kaartidega töötamise viisi. Esimene on eriti siis kohane,

kui õpetaja tahab saavutada, et õpilased kindlasti omandaksid teatud mõiste.

Teine viis on otstarbekohane seal, kus õpetaja võib õpilastele pühendada vaid vähe aega, liitklassides, eriti maal.

On võimalik ja sageli soovitavgi ühendada need kaks viisi.

Õpetaja juhhib nende õpilaste tööd, kes on raskepärase arusaamisega ja vajavad suulisi seletusi; seevastu ta jätab arukamatele suurt vabadust ja laseb nad iseseisvalt edasi minna.

Mis puutub kontrollimisesse, siis siin tuleb olla ettevaatlik. Oleme juba märkinud, et vastustega kaartidekogul, kuigi ta osalt vabastab õpetaja parandamistööst, on see tähtis halbust, et ta katkestab tihedat läbikäimist õpetaja ja õpilase vahel. Me teame aga, et nimelt keskustelude põhjal oma õpilastega õpetaja võib muuta oma õppeviisi ja viia seda lähemale õpilaste tasemele.

Kuid sellelegi vaatamata võib hästi kujutleda vastustekogu „drilli“ taotlevate kaartide jaoks, millede abil laps võib omandada mõnd tarvilikku mehhanismi, näiteks, nelja aritmeetilise põhi-tehte mehhanismi. Selliste kaartide jaoks, millede arv on ju õige suur, ise-parandamise süsteem võib olla väga kasulik.

Veel üks küsimus: kuidas õpilane töötab kaartidega?

Meie õpilased kirjutavad harjutused lehtedele või vihikusse. Kui esimesel juhul mõni harjutus osutub eriti tähtsaks, siis laps kirjutab ta puhtalt ümber oma vihikusse. Märgime siin ära erivihiku, töökaartide vihiku kasulikkuse. Laste silmis ei oma kaustikuleht küllalt tähtsust. Sinna tehakse töö rutukalt ja leht visatakse paberikorvi. Sellest võiksid õpilased järeldada, et nende töö ei ole suuremat tähtsust, kuna ta ei vääri alalhoidmist, ja vahemaa siit kuni tööinnu kaotamiseni pole kuigi suur. Seda tuleb iga hinna eest vältida, eriti täiendusklassses, kus õpilased, kes sageli on suutelised suuriks pingutusiks, kaotavad ebaõnnestumise puhul kergesti tööhuvi. Seepärast on erivihik parem. Lapsed töötavad sel puhul suurema hoolega, ja teisest küljest, on kergem saada ülevaadet iga üksiku õpilase tööhulga kohta.

Töö kontrollimine.

Loomulikult tuleb korraldada kontrollimise süsteem, et teada saada, millised kaardid on olnud iga lapse käes.

Kui kaartide arv veel pole väga suur, siis piisab nende nummerdamisest. Number märgitakse mõnes nimestikus õpilase nime vastu. On veel teine, sama praktiline viis. Kaardi taga-

küljel märgitakse õpilased numbritega ära selle järgi, millises järjekorras nad klassis istuvad. Niipea kui õpilane on teinud kaardil antud töö, tõmmatakse sinise pliiatsiga tema number maha. Õpetaja näeb niiviisi ühe pilguga, kes õpilasist pole veel teinud seda või teist tööd. Muidugi, järgmiseks aastaks tuleb kirjutada uus järjekorranumbrite seeria; ruumi selleks jätkub; kui ruum lõpeb, on ka kaart enamasti ära kulunud ja tuleb uuendada. Kuid kõige sobivam on graafiline meetod. Klassis rippuval tabelil on õpilaste nimed, nende vastas ruudud kaartide või seeriaste numbritega. Õpilased märgivad meeleldi ise ristikesega vastavas ruudus ära, millise kaardi või seeriaga nad on töötanud. See süsteem kutsub välja õpilaste vahel soovitavat võistlust, ta lubab igapähele näha „auke“ ja mõõta oma edusamme.

Kui algavad individuaalse töö tunnid, iga õpilane leiab tabeli järgi temale vajaliku seeria ja töötab. Õpetaja kontrollib kirjalikud vastused selle järgi, kuidas töö edeneb, ja annab tarbe korral täiendavaid seletusi. Siis kirjutatakse vastused puhtalt „töökaartide vihikusse“ või, olenedes vastuse iseloomust, ka „näidete vihikusse“. Kui see on tehtud, kustutatakse õigesti läbitöötatud kaart tabelil, ja õpilane võib minna valima endale täienduskaarte. Ei tarvitse rõhutada, et igäüks soovib jõuda niikaugemale, ja pingutab end, et jääks rohkem aega seda liiki kaartide jaoks.

Mis puutub tööde parandamisesse, siis me juba tähendasimegi, et erivihik harjutuste jaoks kaartide järgi suurel määral kergendab seda toimingut. Tundide jooksul, mis pühendatakse individuaalsele tööle, toimub ka parandamine otsekohe, sellal kui igäüks tegeleb oma erilise ülesandega. Niipea kui õpilane on lõpetanud oma kaardi või oma seeria, ta läheb õpetaja juurde, kes temale annab näpunäiteid töö jätkamiseks. Väga kiiresti võib saavutada käratut liikumist klassis, ja see parandamisviis ei sega õpilasi, kes kiiresti harjuvad selle süsteemiga. See toob enesega kaasa, võiks öelda, automaatselt ka erilise distsipliini klassis, mis on veel üks küll ootamatu, kuid tähtis individuaalse töö paremusi.

Veergdiktaat.

A. Kull.

Moodsaski õigekirja õpetuses jääb etteütluksle võrdlemisi suur osatähtsus, kuigi pedagoogilistes ajakirjades ja eriteostes on avaldatud mitmeti põhjendatud kahtlusi etteütluksle didaktilise väärtuse kohta. Käesolev kirjutis jätab selle küsimuse küll täitsa lahtiseks ja tahab vaid peatuda ühe etteütluksletüübi ja selle metoodilise rakenduse juures.

Nii kontroll- kui ka harjutusetteütluksle põhiliseks puuduseks osutub nende kasutamisel ilmnev ebaratsionaalne aja- ja jõukulutus. Etteütluksles tuleb õpilastel, eriti vanemal astmel, kirjutada palju selliseidki sõnu, mis ei esita neile mingeid ortograafilisi raskusi. Seega tehakse aga etteütluksles palju üleaurust tööd. Üksikute nn. „kriitiliste“ sõnade pärast peavad õpilased kaastekstis kirjutama suure hulga päris elementaarseid sõnu.

Loomulikult on võimatu koostada lauseid üksnes kriitilistest sõnadest. Samuti ei ole küllalt otstarbekohane dikteerida isoleeritud, kontekstita sõnu, sest sõna õige tähendus või nõutav vorm (vrd. *nädalad* — *nädalat*) selgub tihti alles kontekstist.

Kui lauseid ei saa koostada ainult kriitilistest sõnadest ilma lisasõnadeta, siis võib aga lasta üksikuid kriitilisi sõnu kirjutada, jättes kõrvale muud dikteeritud lauses esinevad lisasõnad. Sellest põhimõttest tuletub eriline etteütluksletüüp, kus kirjutamisel kõik üleaurused sõnad elimineeritakse. Seda etteütluksletüüpi, mis meie koolipraktikas on tuttavaks saanud endise koolinõuniku (praegu ülikooli õppejõud) mag. J. Estami katsete kaudu, võiks nimetada ta ameerika algvormi eeskujul veerg- ehk tulpdiktaadiks *).

Meie veergdiktaadi olu seisneb selles, et õpilasile dikteeritakse terve lause, kuid õpilased kirjutavad ainult lause viimase sõna, mille õigekirjutust tahetakse harjutada.

Missuguseid paremusi pakub selline etteütluksle? Veergdiktaat hõlbustab esijoones teatud ortograafilise harjutusala kiiret kontrollimist, võimaldades seega suurt aja ökonoomiat, mis on eriti oluline liitklassides. Ka ei väsi õpilased üksikuid sõnu kirjutades sel määral, kui kogu teksti kirjutamisel (jõu ökonoomia). Aegla-

*) Ameerika kooles dikteeritakse üksikuid kontekstita sõnu, mida tuleb kirjutada üksteise alla tulpa. Sellest siis nimetuski „Column Dictation“.

semadki õpilased jõuavad üksiksõnade kirjutamisel kergemini teistega sammu pidada ja ei tarvitse seega kiirustada ega närvi tseda. Veergdiktaadi kaaluvamaks paremuseks osutub aga asjaolu, et õpilaste tähelepanu koondub terviklikult ja vahetult põhilistele harjutuselementidele, kuna need on nüüd eraldatud ülearusest ballastist.

Tulpdiktaadi tehniline teostamine ei valmista erilisi raskusi. Õpilased varustatakse kõigepealt umbes seitsme sentimeetri laiuste paberiribadega. Selleks sobib väga hästi keskelt kokkumurtud vihuleht (joontega). Õpetaja etteütluse järgi kirjutavad õpilased nüüd ainult viimased sõnad lauseist üksteise alla tulpa. Iga kirjutatava sõna ette paigutatakse järjekorranumber. Õpetaja dikteerib laused, rõhutades viimast sõna, näiteks:

1. Pühadeni jäi veel kolm n ä d a l a t.
2. Kus on teie r a a m a t u d?
3. Minu arvates pole need noad sugugi o d a v a d.
4. Kui palju maksavad need plii a t s i d?
5. Poisid leidsid põõsast paar tühja p u d e l i t.
6. Lapsed läksid otsima õ p e t a j a t.
7. Ühel peenral kasvasid sibulad ja p o r g a n d i d.
8. Kes teist on söönud s i n e p i t?
9. Toomas mängib hästi v i i u l i t.
10. Eestoa s r i p p u s i d k ü l a l i s t e k a s u k a d.

Õpilased kirjutavad oma leheribadel iga lause lõppsõna väikese algustähega (välja arvatud muidugi pärisnimed). Õpetaja valmistab enesele samasuguse sõnade-tulpa võtmeks, mille abil on kergem kontrollida õpilaste töid, eriti kui ridade kaugus kõigil paberiribadel on ühesugune.

Veergdiktaati ei tarvitse koostada ainult ühel teatud harjutusteemal, vaid sinna võib kordamiseks ja vahelduseks paigutada sõnu ka muude õigekirjutuslike eriküsimuste alalt (tavaliselt 25—35 sõna).

Õpilased harjuvad uue etteütlusetüübiga väga ruttu ja neile muutub see peagi huvipakkuvaks harjutuseks, nagu seda on näidanud kogemused tegelikus koolitöös.

Mõnikord ei luba lause ehitus paigutada kriitilist sõna lause lõppu. Sel juhul võiks kriitilise sõna asetada lause algussõnaks. Kuid siin tuleks olla järjekindel, nii et kriitiliseks sõnaks kogu etteütluse ulatuses jääks kas lause esimene või viimane sõna. Üldiselt on siiski soovitamam paigutada kriitiline sõna lause lõppu,

sest võib juhtuda, et õpilased unustavad esimese sõna enne, kui õpetaja lausega lõpule jõuab. Sel juhul tuleks märksõna aegaviitvalt korrata.

Tuldiktaadi korrigeerimisel on kergesti rakendatav ka õpilaste isetegevus. Selleks annavad kõigepealt võimalust õpilaste endi poolt ühise võtme järgi toimetatavad parandid, mis tuleks lasta teha kohe pärast etteütluse lõpetamist. Selline omakorrektuur peaks aga seonduma vigade asjakohase selgituse ja analüüsiga õpetaja kaasabil. Teine võimalus õpilasi isetegevvalt tööle rakendada ulatub veel kaugemale. Nimelt võib lasta õpilasi endid — õpetaja selgitavate juhiste järgi — koostada etteütusi, mis aga enne dikteerimist kuuluksid õpetaja kontrollimisele. Kui klassis valitseb tõsine töödistsipliin, siis on mõeldav sellinegi võimalus, et etteütluse koostanud õpilane selle isiklikult dikteerib.

Aja ratsionaalsema kasutamise ja õpilase jõu vähema kooramamisega on veergdiktaat üheks soodsamaks vahendiks õigekirjutuse kontrollimisel ja harjutamisel.

Põhimõtteliselt pooldades veerg-etteütlust töövõttena, mis teeb õppetööd otstarbekamaks ja võimaldab aja ja jõu säästmist, arvaksin, et veerg-etteütlusel võiks olla ka pisut teissugune kuju: kriitiline sõna kirjutatakse koos teise (äärmisel juhul kahe teise) sõnaga, millest sõltubki kriitilise sõna vorm. Ülaltoodud näidetes: kolm nädalat, kus (on) raamatud?, noad odavad, need pliiatsid, otsima õpetajat, kasvavad porgandid, mängivad viiulit, külaliste kasukad.

Selle määrava sõna kirjutamine ei ole tarbetu töö ega tekita raskusi aeglasemailegi õpilasile, küll aga nõuab õpilasilt teadlikku kirjutamist, lauseehitusest arusaamist ja annab ka kirjutusele rohkem mõttelise kuju. Samuti ei too see nõue lisaraskusi etteütluse kontrolli.

J. K.

Nukuteater õppevahendina.

J. P a l m.

Lapse töö on mäng ja mäng on talle töö. Igasugusest tööst, mis on seoses mänguga ja seisab lapse võimete piires, tunneb laps huvi. Raskemad ülesanded ja kohustused väsitavad teda, muutuvad talle igavaks ja riisuvad talt töö rõõmu. Sama on ka täiskasvanutega. Ei taha keegi sellist tööd teha, mis temal üle jõu käib,

vaid ikka otsitakse oma jõule vastavat ala, kus ülesannete suurenedes suureneb ja kasvab töövõime. Laps, kes käib koolis esimest aastat, on ümberkujundamisel. Koolitulekuni oli talle teda ümbritsev maailm konkreetne. Mänguesemed, loomad, linnud, puud, põõsad ja lilled — need olid tema „mina“ hingestajad. Veel ei olnud ta oma teadvust sidunud abstraktsusega. Arvud, kujutelmad ja mõisted ei esinenud talle lahus ümbritsevast maailmast. Kooli tulles aga ootab teda üllatus. Varem oli talle näiteks arv kolm seoses esemetega. Kolm hobust, kolm lehma, kolm nukku jne. Arv kolm oli talle teisejärgulise tähtsusega. Kuid klassitoas rabab teda, võib-olla äkki, ootamatus, kui ta leiab, et arvud, samuti ka muud mõisted hoopis lahus esemeist esile tulevad. Siin tekib paratamatult üleminekuaeg konkreetsest maailmast abstraktsesse maailma. Seda üleminekuaega on moodne pedagoogika püüdnud pehmendada. Õppekäigud, õppevahendid, näitlikkus see ei lase katkeda sidemel lapse ja teda varem ümbritsenud maailma vahel. Püütakse luua koolides lapse võimetele vastav miljöö, et ei tekiks järske murranguid, mis võiksid hävitada ta töörõõmu. Üleminekuaeg on pikaldane ja nõuab õpetajalt kannatust ning püsivust, aga ka leidlikkust. Rakendatakse õppetöhe üha uusi ja paremaid konkreetse ja abstraktse maailma vahendajaid, mille hulka ka nukuteater õigusega võiks kuuluda.

Nukuteatrit oleme näinud linnades, äride reklaamina ja rändteatrina, kuid õige vähe õppevahendina koolis. Möödunud suvel oli nende ridade kirjutajal juhus külastada nelja Prantsuse kooli. Nende koolide külastamine ei olnud omal valikul, vaid tuli leppida sellega, mida näidati. Mõistetav on, et külalistele parimat serveeritakse. Koolid, mida nägime, olid üllatavad oma eeskujulikkude hoonete, liikuvate seinte, veebasseinide ja kõrgustiku-päikese seadiste poolest. Koolivaranus aga oli tagasihoidlik, lihtne — kuid pedagoogika ja tervishoiu nõuetele täiesti vastav. Õppevahendeid oli rikkalikult ja nende seas ei puudunud ka nukuteater. Võib-olla, vaatame meie, põhjamaalased, meile omase mentaliteediga niisugusele üritusele kui väikesele veidrusele, mis võiks kuuluda laadalõbude hulka, mitte aga kooliklassi. Kõlbavad ju nukud eelkooliealistele lastele mängudeks 4.—6. eluaastani. Selle vanuse ületamisel tuleks lastel jätta nukud ja siirduda tõsisemate asjade juurde. Tihti tehakse isegi etteheiteid lastele: „Suur tüdruk, aga mängib veel nukkudega!“ Sellistest etteheidetest tekib lapses häbitunne ja ta julgeb vaid siis, kui keegi ei näe,

oma armsate mängusõpradega tegelda. On nagu arvamus, et nukud ei olegi koolilapsele enam nendes aastates elulähedased, et lapsed juba vabatahtlikult loobuvad nukkudest ja otsivad teisi mänguesemeid, mis rohkem lähemal elu karmile palgele. Paljud lapsed võrduvad omist mänguesemetest vaid seepärast, et neid alati hurjutatakse, kuid lapse süda ja hing jääb ikka mängumaale. Et lastel ei katkeks side nende omase maailma ja koolielu vahel, tuleks asetada selle kahe maailma vahemaale kooliklassi nukuteater. Nukuteater toob endaga kaasa meeolud ja elamused, mis õppetöös kandvam osa ongi. See lastele jõukohane üritus ei osutu oma materjali ja valmistamise kuludega ühelegi koolile ligipääsematuks. Nukuteatri ehitus- ja materjalikulud ei ületa palju 5—6 krooni. Kui kool suudab mõne elutu kassi või tuvi luukere hankida, siis saab ta sellestki raskusest jagu. Kuid nukuteatri ja luukerede väärtus õppevahendina ei ole võrreldavgi. Nukuteatri abil võidakse kõikidele elutuile asjadele anda kujud, neid kõnelema panna ja luua nende kaudu lastele elamused, püsivad mõisted ja arendada ilutunnet. Õpperaamatud jäävad ikka kõigile püüetele vaatamata liiga sõnalisteks. Lapse meeltest on vaid kuulmine tegevuses ja seegi pingutusega, kuna nägemine vaid kuulmise teenistusse on rakendatud. Nukuteatris on, nagu tavalises teatris, mõlemal meelel võrdne ülesanne. Kuid veel rohkem! Kui mõelda sellele, et õpilased dramatiseerivad lugemispalu, joonistavad pastelkriitide või liimivärvidega dekoratsioonid, õmblevad nukud, grimeerivad neid ja valmistavad nukuteatrile tarvilised esemed, siis osutub see laialdaseks tegevusalaks, kuhu siirduvad mitmesugused õppeained. Nukuteatri seadiste muretsemisega ei tule nooremate klasside õpilased toime, seda suudavad vaid vanemad õpilased ja see jäägu neile kohuseks. Meeldivaks kohuseks, millel puudub sundusemaik ja mida täidetakse päikesepaiselise meeluoluga. Kui meie ise, põhjamaine tõsine iseloom, ei sütti kergelt leegitsema ja võtame kõiki lõbusid enam-vähem kriitikaga ja hindame neid nende utilitaarsuse seisukohalt, jäävad lapsed niihästi lõuna- kui põhjapäikese all ikka lasteks. Nende meeli ei ole veel meie karm loodus tumestanud, nende hinge ei ole asunud udud ega hallad. Nukuteatriga toome kevadise meeolu hallidesse klassitubadesse ja täidame need lüngad, mis seal leiduvad. Seepärast rikastagem õppeabinõudekogu juba esimesel võimalusel nukuteatriga.

Höimunurk.

Huomioita Eestin kansakouluista *).

Arvo Jääskeläinen.

Ensimmäinen havainto, jonka veljesmaan kouluissa vierailija
tähelepanek külastaja
tekee, on varmaan huomata, että kansakoulu on todella „uudistuva
kindlasti tähele panna
koulu“. Kuunnellessa tunteja, keskustellessa opettajain ja koulu-
Kuulates
viranomaisten kanssa ja tarkastellessa niitä välineitä, joiden
ametikandjate- ga vahendeid
avulla pyritään opetus- ja kasvatustyötä parantamaan ja kehittä-
abil püütakse arendama
tämään, valmistuu se käsitys. että tämän maan kouluissa tehdään
paljon ja arvokasta työtä kouluolojen saattamiseksi ajanmukai-
väärtuslikku ajakohaseks
seksi, pedagogisen tieteen kehitystä seuraten.

Ei saata olla ihmettelemättä, miten paljon todella arvokasta
teaduse
ja koko yhteiselämää rakentavaa on siellä saatu aikaan lyhyessä
kui
ajassa. Tämän on tehnyt ensi sijassa mahdolliseksi se, että Eestin
ühiselu ehitavat
opettajisto on ilmeisesti voimakkaan kansallishengen oikean kut-
kohal võimalikuks
sumustietoisuuden ja uudistuvan elämäkäsitteksen läpikäyminen.
rahvusvaimu
Vain näillä edellytyksillä on käynyt päinsä koulu-uudistusten
kutseteadvuse läbi tungitud
toimeenpaneminen ja koko kouluelämän suuntaaminen itsenäisen
korda läinud
kansan elämäkäsitteksen mukaiseksi. Vaikka uuteen tutustu-
kohaseks. Kuigi
misessa ja sen sovelluttamisessa on opettajistolla ollut erikoisen
rakendamises eriti
raskas työ suoritettavanaan, niin on se siitä kuitenkin suoriutunut
kunnioitusta herättävällä tavalla, kiitos sen omaaman suuren
austust ärataval viisil omatud
harrastuksen.

Paitsi käytännölliseen työn suoritukseen liittyy tämä kasva-
pääle tegelikku
tus myöskin työn suorittamistapojen ja menetelmien kehittämi-
ka teostamisviiside arenemise
sen pohtimiseen. Monityyppiset opettaja- ja kasvatustu-
sõelumisse mitme-
kokoukset ja kurssit ovat nimenomaan pedagogisen
nimelt
harrastuksen herättämisessä ja levittämisessä olleet suuriarvoisia.
olnud (mitm.)

*) Alljärgnev on katke Soome koolinõunik A. Jääskeläise artiklist pedag. ajakirjas „Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö“ nr. 1 — 1938. A. Jääskeläinen on korduvalt viibinud Eestis ja tsiteeritav kirjutuski on kirja pandud Tartus.

Soome koolimehed jälgivad ka meie pedagoogilist ja koolikirjandust.

Koolinõunik A. J ä ä s k e l ä i s e kirjutis, millest on ülalpool toodud väike osa, näitab, et Soome koolitegelased hoolega jälgivad meie koolielu arenemist ja seda ka hästi tunnevad. Samasuguseid kirjutisi on varemaltki avaldanud sama „Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö“ ja ka levinumad Soome pedagoogilised ajakirjad („Kansakoulun Lehti“, „Opettajain Lehti“ jt.).

Jälgides neid ajakirju näeme, et sääl ka meie pedag. ja koolikirjandusele pühendatakse küllaldaselt tähelepanu. Teatavasti ilmus 1937. a. suvel soome keeles (Helsingi koolinõunik A. H u u s - k o s e tõlkes) meie kooliuuenduslikke põhiteoseid, J o h. K ä i s'i „Isetegevus ja individuaalne tööviis“. Seda raamatut on kiitvalt hinnanud ülalmainitud ajakirjad, aga ka Soome suuremad ajalehed „Helsingin Sanomat“ ja „Uusi Suomi“. See seik on seda enam tähelepandav, et Soomes, nagu meilgi, poliitiline ajakirjandus ei anna just meeleldi ruumi koolialalise kirjanduse arvustamiseks. Mainitud teose suhtes aga ei ole kumbki neist ajalehist ruumiga kitsi olnud. „Uusi Suomi“ (11. VII 1937., nr. 182) pühendab sellele raamatule 2 veergu pealkirja all „Tähelepandav pedagoogiline teos, ja arvab, et „paremat soomekeelset sissejuhatust uusimasse kasvatusvooludesse tänapäeval vist ei ole saadaval, nii et teos täidab küllaltki tähelepandava lünga meie kirjanduses“.

„Helsingin Sanomat“ (17. X 37., nr. 280) käsitlevad sama teost tervel veerul, märkides kokkuvõttes, et „tuleb rõõmuga tervitada Joh. Käisi raamatu ilmumist. See sisaldab suure hulga tegelikus elus katsutud tööviise ja tööjuhatusi. Kasvataja ja õpetaja, kes loeb teost hoolega, leiab säält palju juhatusi ja ergutusi oma koolitööle ja kooli vaimseks arendamiseks“.

Ajakirjas „Opettajain Lehti“ võtab sõna selle raamatu ilmumise puhul koolinõunik V. V a l o r i n t a ja ms. märgib, et „Joh. Käis esitab isetegevuse ja seda viljeleva töökooli laia-tähenduslikuna, nagu kõik tõsised töökoolimehed on teinud. Kooliväele on eriti värskendav ja kasulikki tutvuda selle raamatuga, mis elavasti kujutab nn. uue kooli teid“.

„Kansakoulun Lehti“ pühendas raamatule „Isetegevus ja ind. tööviis“ kaks kirjutist: esiteks, omal ajal „Kasvatuses“ ilmunud B. Rea arvustuse tõlkena ja, teiseks, meilegi tuntud Soome kooli-

mehe, praeguse Soome õpetajate Liidu ja Õpetajate Edasiharimisühingu sekretäri N. Oksase sulest („Kansakoulun Lehti“, nr. 18—20, 1937), päälkirja all „Väärtuslik käsiraamat“. Selles arvustuses kirjutab N. Oksanen ms. järgmist: „Ei saa ütelda, et J. Käisi raamat oleks ilmunud enne aega. Vastupidi võiks vist ütelda, et see saabus natuke hiljagi. Kui see raamat oleks saadaval olnud juba aastaid varem, siis, arvan, oleks olnud välditud nii mõnigi asjatu vaidlus, kirjutus ja väärkäsitlus. Sooviksin, et sedalaadi põhjanev raamat nüüd ei puuduks ühegi õpetaja töölaualt, ühestki õpetajate- või muust raamatukogust. Ja ka, et see ei jääks raamaturiulile tolmuma, vaid et seda loetaks ja uuritaks, olgu tulemus mis tahes“.

Lühemaid tutvustamiskirjutusi oli juba varemalt ka ajakirjas „Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö“.

Veelgi on huvitav märkida, et seda teost mainitakse ja tsiteeritakse paljudes ajakirjaartikleis (isegi soome keeleteaduslikus ajakirjas „Virittäjä“) ja pedag. raamatuis (näit. M. Sirkkola „Oman työn koulu“). See näitab, et N. Oksase soovitus — lugeda ja uurida raamatut — on tõesti täide läinud.

Ka teisi meie kooliraamatuid on refereeritud Soome ajakirjades. Nii näiteks on tutvustanud „Uudistuva“ ja „Opettajain Lehti“ oma lugejaid uute töövahenditega loodusõpetuses 3. klassile. Need on nimelt: Joh. Käis. Sügisesest loodusest. Saateainet iseseisvaks tööks, 3. õppeaastale, sama autori Loodusesõbra töövihk I ja vaatluslehed Kodukoha loodusest, september—detsember *). Nende puhul kirjutab koolin. V. Valorinta ms. järgmist: „Loodusõpetuse suundamine nii maa- kui linnakoolides ümbritseva looduse vaatlemisele ja õpilaste juhtimine iseseisvate vaatluste tegemisele ja tähelepanekute märkimisele on J. Käisi raamatute A ja O“.

Kõik see näitab, kuidas areneb ja süveneb Soome ja Eesti kooli lähenemine ja mõlema vennasrahva kooliväe ühistöö.

*) Käesoleval ajal on ilmunud ka järgmised saatekogud samale õppeaastale: „Kodumaa looduseande“, „Loomade elust“, siis ka „Loodusesõbra töövihk“ II ja vaatluslehed jaanuar—mai. Toim.

Trükitud 7. märtsil 1938.

Toimetuse aadress: Tartu, Tähe 77-3.

Vastutav ja tegevtoimetaja Joh. Käis.

Väljaandja „Õpetaja“, Tallinn, Pühavaimu 11.

O./ü. „Ilutrükk“, Tartu, 1938.

Hind 20 senti.