

# KOOLIUUENDUSLANE

---

## S I S U:

H. Turp. Kuidas kohtleme koolis noori näppajaid.

Karl Praakli. Tööõpetuste kasutamine emakeeleõpetuses.

E. Hansen. „Nõrgad“ õpilased.

V. Ordlik. Koduloo tööjuhatustest.

KOOLIUUENDUSPÄEVADE  
ERINUMBER II

1936

Nr. 8/9

---

# KOOLIÜÜENDUSLANE

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA  
JUURES OLEVA KOOLIÜÜENDUSRÜHMA BÜLLETÄÄN

Nr. 8/9.

7. oktoobril 1936.

3. aastakäik,

Ilmub iga kuu (välja  
arvatud juuni ja juuli).

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

## Kuidas kohleme koolisnoori näppajaid.

H. Turp.

Näppamis- ja varguskomme on pahe, mille vastu tuleb võidelda küll igal õpetajal. See pahe põlvneb meie kaugema mineviku metsaelust, kus see tolleaegses ühiskonnas oli hädavajalikuks voo-  
ruseks. Selles pole tegemist miski tõulise alaväärsusega, vaid rahva ürgse elujõu avaldusega, mis jõud osalt alles kultiveerimata. Mida umbrohi viljas, seda varguskomme rahva hinges. Kool peab selle umbrohu hävitama. Kooliüüendus peab olema ka kasvatusüüendus, muidu see oma uute meetoditega külvab kunstrammu põllule, kus umbrohu juured sees. See kunstramm tuleb siis kõigepealt kasuks umbrohule, mis lokkama hakates hävitab vilja.

Meie kool ei ole kõnesoleval alal tänini saavutanud märgatavaid effekte. See sõltub vana kooli vaimust, mis visa haihtuma. Vana kool võitles varguskombe vastu detektiivteadustest ja kriminaalseadustest tuletatud juurdleva-karistava meetodi abil. Vahendid, mis kohased kurjategijate ohjeldamiseks, ei kõlba koolimajja. Kui õpetaja aeg-ajalt peab tegelema uurijana, prokurörina, kohtunikuna ja vangivalvurina, kui ta peab endal õpilaste hulgast assistentnuuskureidki, siis valdab koolimaja vahest vangimaja õhkkond. Ei juurdlus ega karistus vasta pedagoogika nõuetele ega too soovitavaid tagajärgi. Kimbutava juurdluse korral ärkavad juureldavas kõik endakaitse-instinktid. Poiss mõtleb enda päästmiseks välja üheksa keerulist valet ja alles kümnendaga kukub sisse. Nii kasvatab juurdlus pahe kümnekordseks.

Kui juurdleja jääb peale, siis saab süüdlane varga nime ja valju karistuse. Suurema süüteo korral ta heidetakse koolist välja.

Ühel või teisel korral on õpilane alaväärsustatud ja tal on tee ausaks arenguks kas tõkestatud või hoopis suletud. Kui õpilane vargana peab edasi koolis käima, siis rõhub teda alaliselt alaväärsustunne. See tunne on mürk ühistundele. Ühistunne aga on vajalikuks taustaks ausus- ja õiglustundele. Tähendab: alaväärsustatud õpilase hinges on katkestatud kõrgemate tunnete areng. See hing ei jää aga tunnetest tühjaks. Kus ei kasva vili, sinna sigib umbrohi. Tekivad viha- ja tasumistunne ja pole sugugi võimatu, et masendatud õpilane jõuab otsusele: noh, seekord kukkusin sisse, teinekord teen targemini. Nii on lugu koolis. Koolist väljaheidatud õpilasel on alati kergem sattuda kelmide kilda, kui võita tagasi ümbruse usaldus ja lugupidamine.

Kui juurdleja jääb alla ja noor näppaja vale- ja pettusega enda päästab, siis on tal — sel näppajal — avar tee ees vargaks kujunemiseks. On selge, et niisugune juurdlus ei kõlba kasvatusvahendiks. Karistuse kohta peab veel tähendama, et see on hingeline mõjutus, mis peab looma valmisoleku uute veendumuste ja teadmuste omastamiseks. Vargusele järgnev karistus peaks seega õpilase tegema vastuvõtlikuks moraaliõpetusele. Hirmutundega karistamine seda ei tee, eriti vanemasse lapseesse jõudnud õpilaste ja tugevate iseloomude puhul mitte. Seal see enamasti tekitab hoopis vastandseisukorra, st.: kihutab õpilase kättetasumisele ja süüteo kordamisele. Hirmutundel põhjeneva valju korra abil saab koolis siiski varguste vastu võidelda ka näiliselt heade tagajärgedega, kui ollakse osav juurdleja ja järjekindel karistaja. Saavutatakse siiski ainult seda, et õpilased on veendunud: meie ei tohi varastada, või: meie ei saa varastada. See sunnimoraal, millest nii mõnegi juures piisab ainult kooliseinte vahel, pole aga veel rahvakasvatus. Kasvatavad peavad saavutama seisukorra, kus iga rahvaliige ütleb: ma ei taha varastada, siis on nad täitnud oma ülesande. Nii peame veeduma, et ka alandav-häbitav karistus ei kõlba kasvatusvahendiks.

Nii tallas vana kool ühes umbrohuga ka vilja, kuid umbrohtu sel kombel hävitada ei suutnud. Sageli sama kool, tundes enda jõuetust, suhtus vargupahele ükskõikselt. Ta juurdles vargusjuhuseid pealiskaudselt ja leppis nendega kui paratamatusega. Nii jättis ta umbrohule kasvamisvabaduse.

Uus kool peab saama parem. Ta peab vargupahe õpilaste hingest kõrvaldama kasvatuslikul teel. Ta peab hoiatama, päästma,

andestama. Õpetaja peab hästi tundma oma õpilasi ja ka pahet, mille vastu ta võitleb.

Ühes meie alg- ja täienduskoolis viimase 10 a. vältel toimetatud vaatluste järele tuli seal ette ümmarguselt 100 vargusjuhtu. Neist juhtudest olid 91% näppamised, s. o. juhuslikud, ettekavatsemata ja ettevalmistamata tundelised tehingud ja ainult 9% vargused, s. o. ettekavatsetud ja -valmistatud tahtlised tehingud. Näppamiste põhjuseks oli: maiustustung (56%), lohakus ja hoolimatus (18%), uudistung (12%), vaesus (11%) ja ahnus (3%). Varguste põhjustajateks olid: omakasu (80%) ja seiklustung koos ulakusega (20%). Kõigist juhtudest kuulus poistele 85% ja tüdrukule 15%. Alla 14-aastastele kuulus 96% ja üle 14-aastastele ainult 4%. Koolis oli keskmiselt 100 õpilast ja aasta kohta tuli ette keskmiselt 10 näppamis- ja vargusjuhtu. Siin peab tähendama, et viimane arv — 10 — ei näita varguskalduvustega õpilaste protsendarvu, sest õpilane käis koolis keskmiselt 4 a., võis enda süütegu korrata ja arvesse tulla mitmel aastal. Kõnesolev protsendarv võis olla 5 kuni 6%, seal hulgas varguskalduvustega ainult 1—2%.

See andmestik, olgugi üheainsa kooli kohta käiv, näitab meile kätte varguspahe vastu võitlemise suuna, sest olud meie maakoolides on enam-vähem sarnased.

Esiteks näeme sellest, et meie seisukord kõnesoleval alal ei ole kuigi halb. Kindla tahtega võib iga õpetaja varguspahe koolist kõrvaldada.

Teiseks paneme tähele, et suur enamik vargusjuhtudest on näppamised, mille teostajateks nooremad õpilased. Kõige rohkem näpatakse maiustusi, võrdlemisi sageli jäetakse võõras asi lohakuse või hoolimatuse pärast omale jms.

Mis on selle nähte põhjuseks? Kahtlemata asjaolu, et koduse ühisvaranduse juurest tulnud lastel pole veel küllaldaselt välja arenenud omandusõiguse mõiste. Lapsed näppavad arenematus — või ütleme veel lihtsamini — rumaluse tõttu. See põhjus määrab ka tõrjevahendi: vaja mitte valjusid karistusi, vaid rohkem selgitus- ja hoiatustööd kodus ja koolis. Maa hoolas harimine on kõige parem umbrohu hävitamisviis. Hariduse mõiste oleme võtnud põllult, aga inimlaste hingeväljale tahame künni ja rammu asemel anda rahet ja külma vihma.

Kolmandaks näeme antud andmestikust, et on vaja eriti silmas pidada poisse. Neid ajab sageli seiklustung vargile. Seda tungi vaja rahuldada kultuurilisel teel.

Neljandaks manitseb see andmestik meid hukkujaid päästma, mitte hülgama. Kui 100 õpilase hulgas leidub 1—2 varguskalduvustega õpilast, siis nende hinge analüüsimiseks ja ravimiseks peaks meil küll jätkuma tahet ja aega. Meil olgu suurem rõõm ühe langusteelt päästetu pärast, kui 99 õiglase pärast, kellel päästmist ei ole vaja.

Varguspahe tõrjevahendeid vaatleme kahes järgus: 1) varguste vältimine ja 2) süüdlaste päästmine.

Vältimistöo peab algama juba koduses kasvatuses. Õpetaja peab tingimata enda tööjõu siirma ka kodule, kui tahab koolis lahti saada vargustest ja muudestki pahedest. Ta peab andma lastevanematele juhiseid selleks, kuidas lastes arendada omandusõigustunnet. Koolis on seda selgitus- ja hoiatustööd kõige soodsam teha hommikukõnedes, sest seal on kõik õpetajad ja õpilased koos, ja meeleolu võrdlemisi ülev. See meeleolu ülevus on siin kaaluka väärtusega. See on õige külviaeg, millel saagi rohkuse kohta määrav tähtsus. Hommikukõnedes käsiteldagu kõiki nähteid, mis võivad olla näppamiste ja varguste põhjuseks. Selgituseks jutustatagu lookesi komistunud õpilastest ja ka nendest, kes oskasid vältida komistuse. Need kõned ärgu olgu dogmaatilised jutlused, vaid korra- ja kombemäärustiku teatamine ja selgitavate näidete andmine. Kasvatada ei saa jutlustamisega, vaid kõigepealt hea eeskujuga. Lookesed heade õpilaste elust andku seda eeskujut. Korramäärustikus tuleb anda ka kindlad juhised asjade hoidmise ja leitud asjade tagasitoomise kohta. Asjade lohakas hoidmine ja kaotamine on varguse soodustamine. Kui ei saa selgeks teha, kas asi on kaotatud või varastatud, siis võib vargusjuht jääda selgitamata. Seda ei tohi aga ette tulla kooli elus, sest see on otsene umbrohu külvamine. Leitud asjade kohta peetagu nimestikku nähtavas kohas ja leidjaid austatagu. Kaotamist koheldagu tõrjuvalt.

Kui seda selgitamis- ja hoiatamistööd hoolsasti ja targasti tehakse, siis kaob näppamispahe koolist varsti. Varguse kohta ei saa seda ütelda, sest see on sügavamale juurdunud umbrohi.

Noorte varaste päästmine toimugu järgneva juhise kohaselt:

Meie veeneme eksinud õpilase tema süüteo heakstegemisele ja anname temale siis selleks võimaluse, ilma et tema isik saaks avalikult teatavaks. Ühtlasi töötame talle, et kui ta enda süü nõnda lunastab, siis see on andestatud temale juba ette.

Kui on juhtunud vargus, siis õpetaja kutsub kokku õpilased, kelle hulgas peitub varas, teeb veenval sõnal selgeks pahe ja paneb

teadmatule süüdlasele ette — tuua varastatud ese tagasi; tuua ja panna niisugusesse kohta, kust keegi selle leiab. See on ainus tee varga nimest pääsmiseks, sest nii ei saa keegi teada, kes oli süüdlane. Keegi ei tahagi seda teada, et hoida mälestusi puhtana ja ilusana. Ühtlasi määrab õpetaja tagasitoomise tähtaja. Kui ese tagasi toodud, siis käsitleb õpetaja hommikukõnes sündmust vajaliku auväärsusega.

Nii on lugu siis, kui ese alles varga valduses. Kui see juba realiseeritud, nagu maiustused jms., siis nõuab õpetaja kas eseme asemele ostmist, või kahju tasumist rahas. Raha tuleb hankida ausal teel. Kui süüdlasel pole miski võimalust määratud tähtjaks süü lunastamiseks, siis pangu ta kooli kirjakasti kiri, palugu selles andeks enda süüd ja seletagu, kuidas ja millal ta loodab selle heaks teha. Seniks õpetaja laenab talle selle summa, s. t. tasub kahjusaaajale ta kahju. Kuid pidagu süüdlane meeles: õpetaja ei laena varguse toetamiseks, vaid aususe säilitamiseks. See laen tuleb ausasti tasuda, kui õpilane tahab varga häbist vabaks saada. Kirjale ärgu õpilane nime alla pangu. Kirjutagu alla „kahetsev eksinu“, või muud sarnast. Ärgu kartku ka, et teda käekirja järgi avastada tahetakse. Keegi ei taha teada, kes ta on, kuid kõik tahavad, et ta kinni haaraks sellest päästerõngast, mis talle heidetakse.

Pikemaid seletusi ei saa siin anda. Asjasthuvitatul ligemal vaatlemisel veendub varsti, et juhis on kohaldatav igale, koolis ette tulla võivale vargusjuhule.

Koolist, kust võetud eelnenud andmestik ja kus kasutatud seda meetodit juba hulk aastaid, on kadunud näppamised ja vargused. Kolmel viimasel aastal pole enam olnud ühtegi juhust. Seal liigub nüüd elu juhtlause saatel: Meie kool on meie au ja meie oleme oma kooli au.

Vana juurdlev-karistav meetod äratav süüdlases endakaitse tarbel tegevusse madalamad tunded: alatuse, hoolimatuse, viha, raevutunde, kahjurõõmu jm. ja kihutab süüdlase valetama, petma, varjama, parastama jm. Sellest umbrohupuhmast ei saa võrsuda vilja. Uus hoiatav-andestav meetod annab süüdlasele võimaluse rahulikult iseseisvaks kaalumiseks ja otsustamiseks ja tekitab temas nii tunnete võistluse (südametunnistuse). Ärkavad aususetunne, õiglusetunne, kohusetunne, enesetunne, ja tõrjuvad tagasi alatust, hoolimatust jm. Sellest seemnest võib võrsuda vili. See on ainus puhtpedagoogiline tee süüdlase päästmiseks ja parandamiseks.

Uuele meetodile tuuakse vastuväideteks:

1) See on tuule püüdmine; ei ole usutav, et õpetaja sõna tooks tagasi varastatud asjad.

Kui õpetaja esineb vajaliku tõsiduse ja auväarsusega, siis asjad tulevad tagasi, või tulevad kirjad, mis paluvad andestamist ja abi. Meie Eesti laps, tõsine, taibukas, püüdlik, iseteadlik olend, otsustab niisugusel korral kindlasti aususe kasuks.

2) Veendunud vargapoisid kasutavad seda aega, mis saagi tagasitoomiseks määratud, hoopis saagi realiseerimiseks, ja hullutavad siis õpetajat nimeta kirjadega.

Noorte kurjategijate kodus võiks vast seda juhtuda, normaalsete laste koolis vaevalt. Erandid ei määra üldseisukorda.

3) Lapsed teavad, et neil midagi karta pole, ja see just meelitab neid vargusele.

Sellele „kartusele“ on eespool juba vastatud.

Need, kes selle meetodi väärtuses kahtlevad, kujutlegu iseendid väikse „koolivarga“ seisukorras. Neil jääb asja lõpetamiseks valida üks neljast teest: 1) olla osav ja kaval, nii et süütegu ei avastu, ja kanda kaasas varga au eluaeg, 2) avastuda juurdlusega ja saada avalikult varga nimi ja häbi, 3) pihtida süü õpetajale ja paluda halastust ja varjamist ja 4) lunastada süütegu selle heakstegemisega ja ise jääda saladusse. — Millise tee tahaksid valida kahtlejad? Arvan, et viimase. Ärgem siis seda, mis hea meile endile, keelgem meie lastelegi. Iga laps on meie rahva aare ja teda tuleb kohelda vastava väärikusega.

## **Tööjuhataste kasutamine emakeeleõpetuses.**

Karl Praakli.

Emakeeleõpetuse ülesanded algkoolis on ennekõike oskuslikud: arendada õpilase kõne-, lugemis- ja kirjutamisoskust niivõrd, et ta oskaks end oma vajaduste piirides arusaadavalt väljendada. Selleks tuleb õpetada lugemisega ühenduses keeletundmist nii sõnas kui kirjas ja rikastada vajalikul määral õpilase sõnavara.

Pääle loendatu on emakeeleõpetuse ülesandeks õpetada tundma õpilaste arenemiskohaseid kirjanduslikke teoseid, et seega viia õpilasi teatavasse osadusse sellekohaste kultuurvaradega. Viimasest tuletuvad emakeeleõpetuse suured formaalsed ülesanded: 1) nende kultuurvarade kaudu õppida tundma oma ligimest, inimest, teda mõistma, temast aru saama. 2) õppida tundma põhjusi, mis inim-

saatust määravad (pärivus, ümbrus, iseloom jne.). 3) mitmekesiste ainevaldade kaudu rikastada ja süvendada õpilase kujutlusvara (linn, küla, mets, meri, ajalooline jutt jne. jne.). 4) teose vormi kaudu arendada võimeid esteetiliseks otsustuseks.

Kirjandusõpetuse tõttu omab emakeeleõpetus suure väärtuse sotsiaalse kasvatuse seisukohalt, sest kirjandusteose keskseks vaatlusküsimuseks algkoolis ei ole niivõrd teose vormiprobleemid kui võrd tegelased, s. o. inimesed ja nende suhted. Seepärast olgu mõõdamines lubatud kahelda nende tões, kes keeleõpetusest ülivaimustatuina nõuavad viimasele palju suuremat arvu emakeele tundidest just kirjandusõpetuse arvel. Kirjandusõpetuse tunnid on kasvatuse seisukohalt ühed õnnelikumad, grammatika formaalselt hariv väärtus aga väga küsitav. Keeleõpetusel on ikka ainult praktiline ülesanne; õpetada tarvitama kõnes ja kirjas õiget keelt. Seda ülesannet algkool ideaalselt ei teosta aga kunagi, sest õpilase aktiivne keel (sõnavara, stiil jne.) ei ühti täisnimese keelega. Seega kujuneb keeleõpetus teataval määral passiivseks õpilase suhtes, me käsitleme õppimiseks sõnu, millel õpilase seisukohalt ei ole n. õ. turuväärtust. Nii peab keeleõpetus algkoolis jääma ikka mõdukaks, s. o. arvestama õpilase keelt, ja grammatika tuupimise ja õpilasele võõra materjaliga ülekuhjamise asemel pigemini peaks kasvatama huvi õigekeelsusliku emakeele vastu, et õpilane ka elus jätkaks oma keele ravimist tema keeletarvete kasvades.

Kui tulla kirjandusõpetuse juurde tagasi, siis ilma et hakata siin meelde tuletama kõiki kirjandusõpetuse metoodilisi nõudeid, rõhutame siingi tähtsat: huvitavuse nõuet. Lugemishimu ja huvitav raamat on pärvõrdelises suhtes ja vist küll sama suhe püsib õpilase lugemishimu ja huvitava kirjandusõpetaja vahel. Et olla sellane huvitav õpetaja, ei aita muidugi ainult kirjandusõpetuse metoodika tundmisest, vaid peab tundma õpilasi, nende huvipiirkondi ja peab ise ennekõike olema arenenud ja mitmekülgne isikus. Kuid see ei tähenda seda, et metoodiliste oskuste vajadust tuleks pidada ei millekski. Ei, peame silmas pidama siingi uusi saavutusi. Ning õnneks on põhjust loota edaspidigi uut sel alal, sest uue kooli metoodika ei lähtu enam niivõrd ainekast ja selle loogilisest ülesehitusest kui võrd õpilase huvipsühholoogiast. Õpilaste huvide küsimus on aga veel probleem, mida püütakse lahendada, sellep. peaksime hoolsasti jälgima õpilaspühholoogiat käsitlevat kirjandust ka edaspidi.



Individuaalne tööviis on üks uuendusvoole pedagoogikas, mis tahab põhjeneda võimalikult õpilase huvipsühholoogial. Arvustades väga valjult vanu õpilast passiivseks jätvaid meetodeid, ta püüab meid aidata õpetust huvitavamaks tegemisel esijoones järgmiste nõuetega:

1. Anna õpilasele ikka tema individuaalseile võimetele vastav töö, s. o. ära koorma nõrku, ära takista andekaid.

2. Luba õpilasel võimalikult tööd valida ta huvide ja võimete kohaselt.

3. Ära jutlusta, vaid pane õpilased tegevusse, tõhe.

4. Arvesta, et õpilaste töötempo on individuaalselt erinev.

5. Pea meeles, et inimese ja eriti lapse (alias õpilase) esmased funktsioonid ei ole puht vaimsed, vaid tugevas seoses senso-motoorsete protsessidega, seepärast võimalda sellekohast tegevust.

Mulle näib, et need on peaasjad, mida individuaalne tööviis propageerib. Tegelikuks rakenduseks tarvitab ta esijoones (mitte ainult) n. n. tööjuhatusete menetlust, mis üldiselt tundub.

Vähegi küsimusse süvenedes selguvad meile kohe tööjuhatusmenetluse vourused: rea alainete õpetamisel. Kujutleme näiteks maateaduse tundi, kus õpilastel käsitella raamatud, kaardid, mõõduabinõud jne. ja kus nad iseseisvalt tööjuhatusete järgi tegutsevad, uurivad, mõõdavad, otsivad jne. ja lõpuks oma vihikuisse lühikesed kokkuvõtted fikseerivad jooniste näol või kirjalikult („Pea meeles“ jne.). Niiviisi töötades me oleme arvestanud kõigi indiv. tööviisi nõuetega: võimaldanud valikut, arvestanud töötempot, pannud tõhe jne. Ja kuna meil sel viisil aga sõnaline osa jääb tunnis väikeseks, me korraldame varsti ühistunni, kus meil on mingi üldteema (näit. liiklemisviisid meile tuntud maades) ja kus meil võimaldub ainet uusi perspektiive avades süvendada ja õpilastele kõneharjutusteks võimalusi anda.

Hoopis raskem on sellast menetlust kasutada aga emakeeleõpetuses, eriti kirjandusõpetuses. Viimane on, nagu sissejuhatuses juba rõhutasime, sotsiaalne aine, milles pole tähtsad niivõrd teadmised kui elamused. Ja elamustele on omane väljendustung. Lugejas ärganud muljed ja mõtted, tunded ja probleemid otsivad väljendust ja tavalise inimese juures see avaldub keskustelus loetu üle, seega esijoones sõnas. Ja see keskustelu on huvitav, elamusrikas ning mee lejääv: me teame, kuis meenuvad meil sõpradest hõlpsasti need hetked, millal nendega kõnelesime.

kirjandusest. Seega peame arvestama seika, et kirjandus sisaldab tundeid, meeleolusid, probleeme ja tegelasi, mis nõuavad palju enam kui ainult tööjuhatus ja poogen paberit õpilase käes „vastamiseks“. Teisiti öeldes: tööjuhatusete menetlus täiel määral ei sobi kirjandusõpetusse.

Siin ühistunniski õpilaste individuaalsused tulevad kogu klassile kasuks; nad rikastavad kogu muljet, kuna iga õpilane esitab oma elamused, oma vaatekohad. Seega me pole eksinud indiv. tööviisi nõude vastu ühistunniski, mis siin pole passiivne. Küll aga võime kirjandusõpetust käsitades kriitilisi märkmeid teha teiste individuaalse tööviisi nõuete suhtes. Indiv. tööviis nõuab õpilasele ülesandevaliku võimalust. Kui mõelda selle all teose valikut, siis jääb meile selgusetuks, mille järgi õpilane valib endale lugemiseks temale tundmatu teose. Valiku motiivid on siin täiesti juhuslikud (raamatu paksus, välimus, pildid) ja ei oma küllaldast tähtsust õpilase huviäratamise seisukohalt. Kas pole siiski parem häälestada kogu klassi vastava huvitava sissejuhatusega teatud teose lugemiseks ja anda valiku võimalusi õpilasele analüüsis tehtavais tööülesandeis. Ja vist nii ongi õige.

Kas see indiv. tööv. nõue, „pane õpilased tegevusse“, on raske teostada, kuna kirjandusõpetus ei anna palju võimalusi muuks tegevuseks kui kõnelemine või kirjutamine. Viimase liialduse eest hoidku meid selge mõistus; see on vaevaks õpilasele, veel enam õpetajale. Kõnelemist võimaldame aga ainult „kogu klassiga“ töötades.

Nii oleme probleemi ees, kas pole tööjuhatusete kasutamine kirjandusõpetuses täiesti ülearune ja kas pole parim meetod siiski kogu klassiga töötada, kinnipidades skeemist, nagu seda me parim metoodik R. Reiman põhjendab:

1. Sissejuhatus.
2. Vaatlemine (ehk lugemine vaikselt, õpetaja või ettevalmistunud õpilase poolt).
3. Läbitöötamine õppejutu näol.
4. Kujundamine (sõnaliselt, kirjalikult, dramat. jne.).

## II

Tööjuhatusete menetlus pakub meile **siiski** ka kirjandusõpetuses võimalusi tööd edukalt teha, mida peaksime kasutama. Kõigepealt tuleb selle menetluse hädatarvilikkus ilmsiks mitmeklassiliste komplektidega töötamisel. On püütud küll koostada kirjanduslike palade nimestikke, mille järele tuleksid käsitlusse samad palad kogu komplekti ühisrindel töötades, kuid sellane käsitusviis on vaid osaliselt mõeldav. Erinevus eriklassi õpilaste arenmises on niivõrd suur, et see nõuab paratamatult klassi võimele

ja huvidele vastavate palade käsitlemist. Mitme klassiga töötamine sunnib aga otsima vastavaid töövõtteid, milledest tööjuhataste menetlus on parim.

Ja tööjuhataste kasutamisel kirjandusõpetuses on teisigi häid külgi:

1. Miski pole juba niivõrd individuaalne (oma tempolt, laadilt jne.) kui vaatlemine — kirjandusõpetuses lugemine.

Tööjuhataste menetlusega võimaldame seda teha individuaalselt, vaikselt oma ette. Õpilane saab siin oma vajaduste kohaselt peatuda, mõelda ja minna siis oma tempos edasi. Meie kaldume arvama, et lugemiskiirus oleneb vaid sellest, kui võrd lugemistehnika on omandatud. See on vaid osalt nii. Arusaamisega lugemise kiirus oleneb väga palju sellest, kui kiiresti tekivad ja voolavad lugejas lugemisainega seoses olevad kujutlused ja kui kiiresti neist valmib arusaamine, taipamine. Ja kuipalju me ka ei drilliks lugemist, kujutluste tekkimine ja voolamine ning otsustuseks kujunemine jääb ometi iga ühel individuaalseks, olenedes temperamendist ja muust. Klassis kõvasti uue tüki lugemisega patustame selle vastu palju ja imestame, miks kõik õpilased „pole sisu jälginud“. See osutus neile võimatuks, vähemalt mõnedele neist.

2. Teose läbitöötamisel ehk süvendamisel tööjuhataste abil võib õpilane vähemalt osa tööd sooritada täiesti oma ette, nimelt võib ta tööjuhatastes antud küsimusis ja ülesandeis valmistada ette. Sellest on hiljem suulisel läbitöötamisel kasu: õpilased on saanud oma ülesandesse süveneda, muidu tulevad lugemise järele asetatud läbitöötamise küsimused õpilasele liiga ootamatult. See on tööjuhataste menetluse suur paremus.

Tavaliselt minnakse tööjuhatastes samm edasi ja asetatakse sinna ülesandeid, mis kirjalikult fikseerimiseks liig pikad või ülejõukäivad, pealkirja all „mõtlen järele“, „kujutlen“ jne. (näit. Reiman „Lugemise tööjuhatusi“ 5. õppea. — „Asuja“ j. t.). Siin peitub aga suur hädaoht, mis „kogu klassiga töötamisel“ peitus õpetaja jutustamise ajal: õpilane istub ja näib mõtlevat, kuid meil puudub kontrollimise võimalus, kas ta seda tõesti teeb. Kontrollimise abinõuks jääks meil: võtta mõtlemiseks antud küsimused suulisele käsitlusele. Et seda alati võimalik pole teostada, võime tarvitada teist võtet: reast antud küsimustest laseme vastata mõned kirjalikult, kusjuures õpilane ise valib vastavad küsimused (näit. „Kooli-uenduslane“ nr. 5 — 1934. Anna Krulli tööjuhatus „Läks ära“, sama nr. 5/6 — 1936. K. Praakli tööj. „Punasoo Mari“). Kui õpilane

küsimusi kirjalikuks vastamiseks valib, siis ta paratamatult peab nende üle teataval määral mõtlema, et valikut teostada.

3. Tööjuhataste kasutamisel oleme teinud hästi, kui oleme osanud anda õpilasele tööd, tegevust. Siin kuulub kõigepealt mitmekesise kogutud materjaliga tutvumine, mis käib antud teose, tema tekkimise, hindamise, kirjaniku isiku, eluloo jne. kohta. Kui meil on anda õpilastele tööjuhatastega ühes sellast teost ja tema loojat mitmekesiselt valgustavat materjali, on see tööle aina kasuks. Peale mainitu võime tööjuhatusse paigutada ülesandeid, millede täitmine süvendab õpilase teose mõistmist või arendab tema mõtlemisvõimet, näit. eelnimetatud A. Krulli tööjuhatuses ülesanne „Kirjuta kõrvu võrdlus ema ja tütre iseloomudest ja põhjenda tekstinäidetega“. Mõnikord annab pala võimalust joonestamisekski. Näit. J. Liivi „Varju“ I peatüki tööjuhatus võiks sisaldada väga hästi ülesande:

„Joonista vihikusse topograafiline kaartvisand Kukulinnast ja näita kaartil kõike võimalikku, millest Kukulinna kohta juttu (Peipsi rannik, mets, liivik, „Kukulinn“, soo, kaevud, tee, mõis, Kuuse talu jne.)“

Selle ülesande täitmine kujuneb huvitavaks, kui õpetaja hiljem asetab tahvlile Alatskivi ümbruse topograafilise kaardi (suurendatud visand): selgub üllatavalt suur sarnadus õpilaste kaardi ja Alatskivi-Lahepera soo ümbruse vahel, mis tõstab huvi „Varju“ aine, Villu, Kukulinna ja J. Liivi vastu.

Muidugi ei saa me iga pala puhul hakata kaardijoonistamisele, vaid peame oskama leida teosele vastavaid huvitavaid ülesandeid.

Kuid tööjuhatastega töötamisel me ei tohi unustada luua võimalusi õpilastel ka sõnaliseks väljenduseks. Siia kuuluvad enne kõike õpilaste esitatud küsimused, mis tulevad ühisarutlusele. Edasi kuuluksid sõnalisse läbitöötamise küsimused (vähemalt teatavad), mis oleme märkinud tööjuhatastele ülesandena „mõtle järele“, „vaatle“ jne. Õige õnnestunuteks kujunevad sõnalises käsitluses sellased küsimused, mis panevad liikuma õpilase vaba fantaasia vaadeldava kirjanduspala piirides.

Näiteks tööjuhatuses, „Punasoo Mari“ („Kooliuuendusl.“ nr. 5/6 — 1936) ülesanne: „Jutusta meile, kuidas kujutled sa Mari matuseid!“ või jälle A. Haava, „Koolist“ II peatüki käsitlemisel:

„Jutusta üks päev Manni elust (hommik, koolimine, kuidas teda õpilased võtavad vastu, tunnid, lõunasöök jne.)“

Siin astub tegevusse õpilase oma looming, mille äratanud temas loetud ja käsitlusel olev kirjanduspala ja endast mõisteta-  
valt teeb see töö huvitavaks.

Niisuguste probleeme võrdlusi jne. esitavate või fantaasiat elus-  
tavate küsimuste leidmine oleneb muidugi õpetaja leidlikkusest,  
kuid selles osalt peitubki üks põhjus, miks mõnede emakeele õpeta-  
jate tund on huvitav, nii et seda oodatakse.

Mis puutub valikusse tööülesannete täitmisel, siis peaks  
hea tööjuhatus seda alati võimaldama, samuti peaks tööjuhatus  
sisaldama raskemaid küsimusi ja ülesandeid andekamaile. Ent alati  
pole võimalik tööjuhatust nii osavalt koostada ja sellest polegi eri-  
list viga. Iseseisvalt ja individuaalsetele võimetele vastavalt saab  
vastata ka siis, kui on antud kõigile ühine ülesanne, kui aga see  
ülesanne on hästi koostatud ja küllalt plastiline.

Raskusi tekitab õpetajale tööjuhatuste hankimine. Juba nende  
koostamine võtab aega, veel enam nende paljundamine. Nii jääb  
õpetajale üle abiks võtta trükitud tööjuhatused. P. ja E. Hamburg  
on püüdnud lahendada oma „Vihklugemikus“ vajadust lihtsameel-  
selt küsimustereaga pala lõpus, mis aga ei vasta tööjuhatuste nõue-  
tele. Páris häid tööjuhatusi leiame R. Reimani koostatud „Lugemise  
tööjuhatustes“, kuid siingi on paiguti abstrakseid vormiprobleeme  
käsitavaid tööjuhatusi (näit. 5 õppea. nr. 1), kus algkooli õpilase  
võimed on üle hinnatud.

Õieti erinevad mainitud tööjuhatused vähe töö kavade st,  
mis autor esitanud üldsusele raamatus „Uusi teid algõpetuses,“ kus  
aga viimased on määratud õpetajaile. Niisuguste tööjuhatuste abil  
saab õpilane küll valmistuda läbitöötamiseks, kuid läbitöötamine ise  
peab jääma vist ikka suuliseks, välja arvatud mõni üksik küsimus,  
mis vastatakse kirjalikult ja sedagi pärast suulist arutlust. Hea  
tööjuhatus peaks aga olema sellane, et ta võimaldaks õpilasel täiesti  
iseseisvalt kirjandusliku pala või selle osa (peatüki) läbitöötada,  
nii et õpilane teatavad tulemused, kokkuvõtted kui selle protsessi  
saadused esitab õpetajale kirjalikult või suuliselt. Siin aga parata-  
matult mõne tööjuhatuse puhul jääb suurem osa ülesandeist suuli-  
seks läbitöötamiseks.

Me oleme küll võitnud niisuguselgi juhul, kui meil tuli töötada  
mitmeklassilise komplektiga: õpilased süvenesid kirjanduspalasse  
vaikse lugemise kaudu, täitsid kirjalikult selleks neile antud ülesanded ja  
valmistusid arutluseks ette. Viimane läheb nüüd palju hoogsamini,  
kui siis, mil oleme lugenud pala läbi kõvasti ja selle lõpetades

õpetaja algab kohe küsimustega. Ent me võidaks veelgi, kui oleksime koostanud tööjuhataste sellisena, et ta sisaldaks võimalikult mitmekesisaid huvitavaid ülesandeid, mida õpilased saavad lahendada iseseisvalt, olgu kirjalikult või suuliselt neid esitades. Selliste huvitavate tööjuhatastenäidete tundma õppimiseks eriti A. Krulli tööjuhataste, mis ilmunud „Kooliuuenduselaste“ . Jääks soovida, et kolleegid edaspidi ilmutaksid rohkesti selle ajakirja veergudel omi õnnestunud tööjuhataste, need mitmekesisust meile tööjuhataste kogu. On just kirjandusala väga rikas ja mitmekesisust väärtust sisaldav allikas, nende väärtuste avastamine aga olenev õpetaja isiksuse omapärasest. Selles mõttes uued tööjuhataste mitmekesisustaksid ja süvendaksid teose vaatlemise perspektiive, tuues ehk neisse uusi momente.

Et aga algkooliõpilase iseseisvus ei ole veel kuigi suur, meie aga kirjanduspaladena võtame käsitleda õige raskeidki teoseid („Vari“, „Mahtra sõda“, „Libahunt“, „Inimese vari“, „Kerkokell“ j. t.), siis peame tööjuhataste menetlusega rõõbiti kasutama teisigi õppeviise, ka n. n. kogu klassiga töötamist. Muidu jääb mõnigi raskem asi pinnaliseks, siin, ühistöötamisel, võidame selle raskuse. Ja ega õppemeetodi mitmekesisus ole pahe, vaid pigemini voorus, ta toob vaheldust õpilasele kui ka õpetajale. Vaheldus on parim puhkus töötamisel ja ei see pruugi olla „siia-sinna hüplemine“, kui õpetaja on teadlik sihis, mida ta taotleb. Kui õpetajale on selge, mis antud juhul võidab ühe või teise tööviisiga, kui ta peab silmas kõiki ülesandeid, mis emakeeleõpetus püüab lahendada, ja tunneb ka oma õpilasi hästi ja ta tegutseb nii, ei mitte moe järgi, vaid ratsionaalsel kaalutlusel, siis ta võidab alati ka „kogu klassiga töötades“. Kuid see ei vähenda neid väärtusi, mis tööjuhatastel võivad olla isegi niisuguse sotsiaalse aine õpetamisel nagu on kirjandusõpetus.

Tahaks juhtida tähelepanu muuseas ühtliiki tööjuhatastele, missuguseid seni pole trükitud näinud, millede olemasolu oleks aga väga tarvilik: tööjuhataste õpilaste vabalektüüriks. Muidugi, ega neid kõigi raamatukogu raamatute kohta suudetagi teha, küll peaks neid õpilastel olema teatavate väärtuste kohta, mis nad peaksid lugema tingimata. Sellised tööjuhataste õpetaksid õpilasi lugema, vähemalt neid, kes seda tahavad õppida, ja oleksid sellepärast väga väärtuslikud. Ehk kolleegid, kes nendega on katsetanud, avaldaks neist mõne siin\*).

\*) Teatavasti on üks katse selles sihis tehtud „Kuldraamatu“ 1. sarjaga. Toim.

Mis puutub küsimusse, kas võimaldab tööjuhataste menetlus küllalt arendada oskusi ja kas oskused (kirjandusõpetuses lugemise ja kõneoskuse arendamine) ei jää selle meetodi kasutamisel puudulikuks, siis võib julgesti väita, et ei jää. Lugemisoskuse arendamiseks kasutame järjekindlalt ettelugemist, mis peab silmas just mõnuga lugemist, õpitud, viimistletud lugemist. Kõneoskuse arendamine ei jää tööjuhataste kasutamisel puudulikuks, kui me sellele vastavalt anname tööjuhatastes kohta. Kõneoskus võidab koguni, kuna õpilase sõnavõtmine on siin tarvilikum ja pikem, kuna ta muidu kipub jääma vaid mõnesõnaliseks „küsimiskostmiseks.“

Nüüd jääks veel üle lühidalt peatuda tööjuhataste kasutamist keeleõpetuses.

Siin on tööjuhataste kasutamiseks igati kohased. Oleme ammu märganud, et teatavatel õpilastel esineb näiteks kirjandis vigu, mis ainult temale (vahest ka mõnele teiselegi küll) omased, teisel esineb hoopis teisi vigu.

Tavaliselt võtame kirjandite kätteandmisel vead kogu klassiga vaatlemisele. Arusaadavalt on sel vähe tagajärgi, kuna üht õpilast ei huvita sugugi see, milliseid vigu teine on teinud. Nii kujuneb töö igavaks. Mis oleks kohasem, kui meil oleks sellekohased tööjuhataste õpilastele kätte anda, mis paneksid ta individuaalselt tööle vaatlema ja selgitama oma vigu, drillima vastavaid harjutusi kogudest ja tuletama meelde ortograafilisi seadusi, mille vastu tema eksis. Meil peaks olema aga selleks sellekohaseid tööjuhatusi, aga meil peaks olema selleks kohane keeleõpetuse ja harjutuste kogu. Praegu puuduvad meil aga mõlemad. „Tööjuhataste“ on harjutuskogus ülesanne: „kirjutan vihikusse harjutuse Nr. niisuguse ja kriipsutan alla nii-niisugused sõnad või lõpu“ või paremal korral: „kirjutan joonekesse asemele vastava lõpu,“ ning see on kõik.

Ja harjutuskogu ise ei sisalda ühtegi kokkuvõtet ega keelereeglit, mida õpilane, kes eksinud õigekirjas, võiks meelde tuletada.

Ma tulen siin paratamatult mõtetele, mida V. Altko „Eesti Koolis“ juba avaldas, kui ta sellest küsimusest kirjutas, sellepärast ei maksa mul pikemalt seda korrata, kuna tema seda on juba teinud minust paremini. Igatahes, kui meil oleks head harjutuskogud, mis sisaldaksid lühikese, praktilise, algkoolile kohase kokkuvõtte keele ja kirjaõpetusest, ja rohkesti mitmekesist materjali harjutusteks, ning kui meil on siis häid tööjuhatusi keeleõpetuse kohta, meie ei pruugiks emakeele tundidest 50% (ja enamgi!) tunde rai-

sata keeļõpetusele, mille formaalselt hariv väärtus on grammatika doktrinääride väljamõeldis.

Ent tööjuhatused pole üksnes sobivad kordamisülesanneteks. Väga edukalt võime neid kasutada keeļõpetuses uue aine läbitõõtamisel. Eriti sobivad oleksid nad mitme klassiga tõõtamisel, võimaldades õpetajal säästa aega. Ja mis veel enam tähtis: kui nad on hästi koostatud, s. o. kui nad arvestavad õpilase individuaalseid võimeid ja võimaldavad mitmekesist tõõd, nende järgi tõõtamine kujuneb huvitavamaks kui tavaline harjutuste ärakirjutamine raamatust. Seni on sellaseid tõõjuhatusi trükistena olnud õige vähe, või peaaegu sugugi. Ehk edaspidi ilmub siingi huvitavat kas või „Kooliuuenduslase“ veergudel.

Selleks energilist tõõpäeva!

## „Nõrgad“ õpilased.

E. Hansen.

Statistiliste arvude read ja koolijuhatajate kantseleitõõ on selle küsimuse üleskerkimisega annud ühe positiivse tulemuse, tänu küsimuse algatajale koolinõunik M. Rauale.

„Nõrkade“ probleem iseendast nõuab kahe pääküsimuse selgitamist:

1. Miks õpetajad hindavad õpilasi nii massiliselt (nagu tähendab M. Raud) „nõrkadeks“?

2. Kui õpilased oma edasijõudmises on „tõesti“ nii suurel määral „nõrgad“ — siis: mis on selle nähtuse põhjused?

Esimene küsimus on õieti hindamise aluste küsimus. Seda küsimust ei saa lahendada mitte pääliskaudsete põhjenduste otsimisega, mis päälegi alusetud võivad olla. Nii ei tarvitseks meie väga palju endid (s. o. õpetajaid) süüdistada ega „nõrkade“ rohkust õpetajate sihilikkuse või tahtlikkuse arvele kirjutada. Et õpetaja „nõrku“ kirjutab ähvarduse ja mõnu pärast või tahes näidata oma suurt nõudlikkust õpilastele, on niisama põhjendamatu või erandil põhjenev väide, kui kõnelemine õpetaja soovist, hiilata „oma nõrkadega“ kellegi teise (kas või koolinõuniku) ees. Ennem küll võib „nõrkade“ rohkus õpetajale varju heita, kuigi see sageli poleks õigustatud.

Kui kogu küsimus seisneks vaid selles, kui palju üks või teine õpetaja suvatseb „nõrku“ kirjutada, siis vahest nii mõneski koolis kaoksid „nõrgad“ täiesti. Ja kui „nõrkade“ arvuliseks aluseks oleksid ainult protsendid, siis oleks sellegi reegli järgi hindamine üpris lihtne.



Ei tohiks „nõrkade“ erilist rohkust otsida nii väga ka nn. „hoiatusnõrkadest“, sest „nõrku“ pole palju mitte ainult õppeaasta kestusel, vaid ka lõpul. Kumb seisukoht iseendast aga on õigem, kas õpilasi hoitada või nü. „oraste pääle“ rahuldavaks hinnata — see on ka väga vaieldav.

Tuleb esijoones ikkagi arvestada normaalolukorda selles mõttes, et õpetajad leiavad õpilased olevat tõe sti nõrgad, aluseks võttes mitte ainult suhtelisi teadmisi klassi õpilaskonnas, vaid arvestades üldisi nõudeid ja tasapinda, ka õppekavu. See ei tähenda veel muidugi mitte seda, et teissugune hindamine teataval määral võimalik pole ja hindamise alused alati „õiged“ on. Ka võib hindamise aluste tõlgitsemine küll teatud ulatuses isikupärane olla, kuid üldjoontes ja põhimõtetes peaks ühesugused alused leitama.

V. Altoa oma kirjutuses („Kooliuuenduslane“ nr. 4. k. a.) juhib tähelepanu ühele väga olulisele küsimusele meie hindamissüsteemis. Samal ajal, kui kõneleme õpilaste kasvatamisest ja igakülgse individuaalse arengu tähtsusest, nõuame õpilasil hindamisel formaalseid teadmisi ning arvestame sääljuures „i“ täppe. Kui meil õpilane pole varastanud, suitsetanud, ropendanud või pussitanud, siis hindame tema kõlbelist isikut normaalselt „väga heaga“. Ja „nõrgaks“ hindame tema alles siis, kui ta on juba poolroimar, piltlikult üteldes, meie klassiühiskonnas. Muidu on kõik õpilased üheväärsed. Aga kui õpilane ei tea, millal suri Aleksander Suur või ta ei oska kirjeldada Aafrika võsainimesi, siis on tema teadmuste rahuldavaks hindamine küsitav.

Praeguses olukorras, millal uuritakse ainult õpilaste teadmuste taset, nõutakse testide ja õppekavade maksimaalset täitmist, millal hindamiste aluseks on vaid teadmuste hulk, on asjatu kõnelda õpilaste higilõhna hindamisest. Meil tuleb hinnata seda, mida keegi teab või oskab, küsimata, kui palju see kelleltki vaeva on nõudnud. „Praegustes oludes“ meie ei saagi teisiti hinnata. On õpilasi, kes näevad palju vaeva, kuid edasi ei jõua; me peame tema teadmused paratamatult „nõrkadeks“ hindama. Kas me võime siis tema hinnata niisamuti „rahuldavaks“ kui tema kõrval istuva andeka õpilase, kes näeb vaeva neli korda vähem, kuid teadmused ja võimised on kolm korda suuremad? On's see ebaõige?

Ja miks ei tohiks olla nõrku oskusaineis? Siin oleks õpilase „nõrgaks“ hindamine veel rohkem omal kohal kui teistes õppeainetes. Sest oskusainete juures tuleb kõige rohkem arvestada õpilase loomupäraseid andeid. Isegi higilõhna hindamine ei aita siin

Kui õpilasel näit. puudub täiesti lauluhääl või muusikaline kuulmine — miks ei tohiks siis teda laulmise alal hinnata nõrgaks? Iseküsimus on, kas see „nõrk“ võib takistada õpilase edasipääsu või peavad kõik algkoolilõpetajad olema tingimata koorilauljad. Kumb on lõppeks õigem hindamisviis: kas „teha“ muusikaliselt kurt koolitunnistusel rahuldavaks lauljaks, et võimaldada kooli lõpetamist, või tõmmata selle õppeaine hinnangu asemele kriips, või lasta edasi puuduliku hinnanguga? Üldse vajaks järelekaalumist, kas poleks võimalik mõnes vähemtähtsas õppeaines puudulike võimistega õpilasi võimalik edasi viia või neile kooli lõpetamist võimaldada. Võib-olla hirm, et kooli lõputunnistusele võib sattuda mõni „nõrk“ või „puudulik“, ergutab rohkem kui järeleksam. Järeleksamid, järelkatsed aga tuleksid hoopis kõrvaldada. Järeleksamite ja suvitööde korraldamine, eriti algkoolis, on ebanormaalne nähtus. Õppetöö ajaks olgu õppeaasta, suvine töö on hüljatav, ning päale selle väga sageli järelkatsel pigistatakse silm nii-kui-nii kinni. On lastevanemaid, kes on kõnelenud, et ka „rahuldavaks“ hinnatud õpilasele tuleks võimaldada sügisel „hää“ hinde üritamist, kuna „rahuldavate“ hinnetega õpilasil keskkooli edaspääs suletud. Igatahes väga ebaloogiline see soov polegi?! Aga kuhu me oma koolitöös niiviisi jõuame? Juba praegu on meil teatav protsent õpilasi (eriti keskkoolis), kes juba talvel arvestavad järeleksamitega ja neile loodavad.

Kui meie praegused hindamisalused, mis arvestavad ainult formaalseid teadmisi, ebaõiglaselt tunduvad õpilase igakülgse hindamise lähtekohalt, siis võiks üleskerkida ka hindamissüsteemi väline muutmine. Selmet igas õppeaines kirjutada ainult üks hinne, võiks eraldada õpilase hoolsuse, tähelepanu, käitumise jne. hindamine igas õppeaines. Nii siis teatelehel e. tunnistusel kirjutaksime: emakeeles . . . rahuldav asemel emakeeles hoolsus hea teadmused rahuldavad.

Võiks isegi käitumise ka igas õppetunnis eraldi hinnata ning päale selle tuleks õpilase isikut üldiselt senise käitumise normaalselt „väga hea“ süsteemi asemel üksikasjalikumalt hinnata.

Igatahes hindamise aluste probleem on küllalt tähtis, et seda üldiselt lähemalt käsitleda ja arutella.

## 2.

Muidugi ei lahenda see küsimus veel kogu „nõrkade“ probleemi. Palju olulisem ja raskem on käesoleva kirjutuse alguses esitatud teine küsimus: miks on õpilased „tõesti“ nõrgad. See on terve koolitöö

edu, õpilaste edasijõudmise probleem. Esijoones — kui õpilaste edasijõudmine soovida jätab — on õpetajaskonna ja kooli huvides õigete põhjuste leidmine, et etteheiteid ei suunataks valel aadressil.

Siin võib olla väga mitmesuguseid põhjusi ja tegureid, milledest mõnele „Kooliuuenduselase“ veergudel juba tähelepanu juhitud. Kõigepäält võib väga palju sõltuda õpilasist, kodust, sotsiaaloludest, õpilase iseloomust seoses kasvatusena jne. Teispoolt võib ka koolis, õpetajaskonnas, jah, isegi koolitöö instrueerijais leiduda teatavaid süüraakusi. Pääle selle vahest ka töömetoodites ja õppekavadeski.

On kindel, et kodused olud ja elutingimused avaldavad suurt mõju õppetöö edukusele ja kasvatusle. Vaesus, halb perekonnaelu, hoolimatus ja ükskõiksus lapse õppetöö ja kasvatusliku arengu vastu — need nähtused on sageliesinduvad meie kodudes. Ja nõnda kui meil laste kasvatamises, s. o. hästi kasvatamises ei nähta oskust vajavat ülesannet ega osata veel küllalt hinnata selle tähtsust, vähemalt nii suurel määral kui see vajaline oleks, niisamuti õpilaste edasijõudmisele ei pöörata küllaldaselt tähelepanu. Selmet tulla õppeaasta kestusel kooli ja nõu pidada oma lapse edasijõudmise üle, mõnikord kevadel leitakse tee kooli, et pahandada, miks õpilasele „nõrk“ tunnistusele kirjutatud. Muidugi mõista, ka kool võib olla süüdi, et puudub vajaline kooskõla ja koostegevus kodu ja kooli vahel. Ärgu unustatagu, et üks „nõrk“ tunnistusel või klassikursuse kordama jätmine võib väga suuresti määrav olla noore tuleviku kujunemisel!

Ent süüdistada ei saa ainult kodu, süütunnuseid leidub kooliski. Halvad kooliruumid, ulakad õpilased — kelle mujale paigutamise meil praegu veel lihtne pole — need on tegureiks, mis mõjuvad füüsiliselt ja hingeliselt nõrkadele, õrnatundelistele õpilastele kahjustavalt, takistades õppetöö edu. Laiskus, hoolimatus, õpetaja petmine — see on ikka teataval määral nakkav, mille ohvriks langeb mõni tublingi õpilane, eriti siis, kui kodus õpilase tegevuse ja päevakava kohta vähe huvi tuntakse.

Õpilaste nõrga edasijõudmise põhjusena on mainitud ka „nõrku“ õpetajaid. Nende ridade kirjutajal on raske seda väidet või arvamist jagada, igatahes võiks esindada selles mõttes vaid üksikjuhtumeid. Päämiselt vahest emakeele alal mõne vanema õpetaja juures, kes pole endatäiendamisele mõtelnud. Meie praegune — kogu iseseisvusaegne — õpetajate ettevalmistamine on olnud küllalt tugev, et valitseda algkoolis õpetatavaid õppeaineid.

Õpetajaid süüdistada võhiklikkuses õpetamismetoodite alal ei

saa samuti „kergel käel“. Meil pole siin võimalik üht või teist väärnähet üldistada, ning tuleb arvestada seda, et välja arvatud metoodilised algtõed, siin kividemist ei saa olla ja igale õpetajale ühes või teises küsimuses vabadust tuleb anda. Muidugi siis, kui õpetaja on ajakohaselt ettevalmistatud, jõukohaselt end täiendanud ning kooliuuendusliikumist jälginud.

Meie kool on elanud lähemas minevikus üle suuri murranguid, koolitöös on taotlema hakatud üllamaid sihte ja seetõttu pedagoogiline ala — mis iseendast ei tunnusta otsiva ja loova vaimu puudumist — on nüüd eriti kujunevas ja loovas ajajärgus.

Tähtsaim põhjus aga, miks iseseisva Eesti koolis on jäetud formaalsete teadmuste tuupimine kõrvale, seisneb selles, et vene ajal anti koolis õpetust suure riigi vähemusrahvusest alamaile, nüüd aga koolides õpetatakse ja kasvatatakse vabariigi kodanikke. Tugeva iseloomu, seisukohtade kindluse, julguse, rahvushuvide kaitsmise jne. puudumine on ju ka meie avaliku elu kesk- ja vanema generatsiooni juures iseseisvusajal nii mõnigi kord ilmnunud — sääl on tegemist vanaaja koolist läbikäinutega. Uus kool tahab vähemalt kasvatuslikult suuremaid tagajärgi saavutada. Tuupimismetood võib ju arendada ka sõnakuulelikkust ja püüdlikkust, kuid selle meetodi pahed on kõigile lugejaile teada, neid mainimata. Nende ridade kirjutaja, kuuldes, et mõnes koolis harrastatakse „vanu vene metoodeid“ otsustas katsetada ajalootunnis. Võttis Adamsoni ajaloolugemikust V klassis välja leheküljed Aleksander Suurest ja andis kodus pähe õppida (1) kaks lehekülge korraga. Mõne tunniga oli Aleksander Suur nii hästi „peas“, et mõnus kuulda. Kevadel — kordamisel — selgus, et Aleksander Suurest olid teadmised parimad. Sellegipärast ei soovita ma seda õndsastsaari-aja meetodit, ei kasutanud seda ka ise rohkem kui Aleksander Suure juures. Teisiti oluks see oma pedagoogiliste tõekspidamiste vägistamine. (Psühholoogiliselt on kaks hoopis isasja: anda kord katseks pähe tuupida paar lehekülge või teha see „meetodiks“, nii et õpilasel tuleks tuupida terveid õpperaamatuid. Toim.)

Ja kui meie koolis kogu talve jooksul õpilasi õpetame-kasvatame niiviisi, et ei näe neis sõnakuulelikke tuupijaid, näeme neis noori kasvavaid inimesi, siis ärgem ladugem neile kevadel ette testide virnu, ärgem muutkem oma põhimõtteid viimaseil õppenädalail — lastes tuupida kordamisnädalail — ja ärgem mõõtkem millimeetriga testide vastuseid. Näib, et liialdamine testidega teeb õpilasi

palju nõrkadeks. Aga nagu juba eespool tähendatud, praeguses olukorras maksimaalne nõudmine formaalsete teadmuste alal õpetaja poolt on siiski õigustatud. „Väike õpetaja“ ei saa siin midagi muuta... Tema peab hoolitsema selle eest, et õpilaste teadmuste tase kevadel vajalisel kõrgusel on ja õpilased koolinõuniku poolt korraldatud testis Afganistani päälinna teavad ja lauserinnale joone oskavad alla tõmmata.

Kui peaks selguma, et meil algkoolis õppeainete materjal on liig suur ja see põhjuseks on „nõrkade“ suurele arvule (aga ka keskkooles on niisamasugune „nõrkade“ häda), siis oleks vahest vaja revideerida õppekavu. Ent viga ei seisne vist küll niivõrd õppekavades kui nende käsitlemises. Meil on maksvad maksimaalõppekavad. Ei ole vaja nõuda kõigilt õpilasilt nende maksimaalset täitmist ega komistada üksikute pisiasjade otsa. Samasugune lugu on õpperaamatutega. Need peaksid olema materjalikogud, millede sisu absoluutne omandamine ei tohiks olla minimaalnõudeks. On ju selge, et paljudes õppeainetes unustatakse nii-kui-nii väga palju õpitud faktidest — milleks siis teha eluline number vastamise momendil küsitavast pisifaktist. Emakeele alal näit. algkooli vanemais klassides omistatakse liig palju tähelepanu süstemaatilisele grammatikale (eriti mõnes harjutustikus). Emakeele õigekeelsuse omandamine on raskeim ülesanne algkoolis. Ja kui — nagu õigesti tähendavad V. Alttoa ja K. Praakli — meie praegune harjutustikude süsteem küllaldaselt tagajärgi ei anna, siis on võimatu siin õpetajaid süüdistada.

Meil on õpperaamatute autoreiks viimasel ajal rida koolinõunikke ja mõnes kooliringkonnas on õpetajal väga ebamugav, kui ta ei kasuta „oma koolinõuniku“ õpikut. Sel juhul on valikuvõimalus piiratud. Tundub, et vaatamata õpikute raskusele mõnes õppeaines siiski hääd õpikud puuduvad.

Seoses algkooli õppetöö edukusega ei saa lõppeks tähelepanu pööramata jätta õpetajate ülekoormatusele tööga, eriti liitklassides. Nende ridade kirjutaja on arvamusel, et näit. emakeele õigekirja ravimisel algkooli vanemais klassis ei tohiks ühegi õppeaine kirjalikes töis ega mingeis vihikuis lubada vigast keelt. Aga meie praegustes oludes on raske nõuda isegi emakeeleõpetajalt kõigi kirjalike tööde parandamist. Võidaks ütelda, et ka muis mais töötatakse mitmeklassiste komplektidega ning õpitakse oma emakeele õigekirja üsna edukalt. Ent meil tuleb arvestada meie keele raskepärase struktuuriga ja sellega, et meil emakeelne kool on noor

ning kodudes veel kaugeltki õige kirjakeel ei valitse. Seepärast emakeele õpetuse alal suuremate tagajärgede saavutamiseks on vaja vähendada emakeele õpetajate töökoormat.

Siinjuures ei saa ka märkimata jätta, et suur õpilaste arv, töö korraga ühes klassiruumis 3—4 õppeaastaga üldse õppe- ja kasvatustöö edukust pidurdab. Õpetajal ei jätku võimalusi lähemalt tundma õppida üksikuid õpilasi, tööd nende isikupäraselt juhtida. Seetõttu ka nii mõnegi õpilase nõrga edasijõudmise põhjused jäävad õpetajale tundmatuks ning õpetaja ei saa õpilasele vajaliselt ja soovitavas suunas kaasabi pakkuda.

„Nõrkade“ küsimus on õpetajate mureküsimus. Nii mõnegi „murelapse“ juures ei aita õpetaja hool, püüdlikkus ega mitmesuguste töövõtete kasutamine. Ja nõnda kui mitmete teiste õppetöö probleemide, koolitöö uuendusküsimuste juures, on siingi õpetaja sageli jäetud üksi. See on valusaim ja kurvim nähtus meie koolielus. Õpetajaskonna — eriti noorema generatsiooni endaalgatus, püüdlikkus ja teadmistejanu on seni juhtinud kooliuuendustööd, lahendanud mõnegi probleemi. Välja arvatud üksikud koolinõunikud, on meie hariduselu juhid esijoones ametnikud ja meie hariduselu juhtimine seisneb peamiselt koolisüsteemide ja välisküsimuste lahendamises. Meie bürookraatlik ja ametlik vaim pole lasknud tekkida küllaldest usaldusõhkkonda õpetajate ja teiste haridusjuhtide vahel. Koolinõunikud oma instrueerimis- s. o. õigemini revideerimiskäikudel on esijoones ametnikud, kes tulevad õpetajaid hindama ja nende vigu otsima. „Veaks“ on ka sageli see, kui klassis leidub „nõrku“ õpilasi. Sestap siis ka õpilaste nõrkusi püütakse varjata. Selmet oodata koolinõuniku tulekut, et oma muredega ja „murelastega“ tema ette astuda ja nõu küsida, ollakse ise „eksamihiimus“ ja oodatakse kuni koolinõunik oma märkused teinud, õpetaja poolt parandatud vihikuis vead üles otsinud ning ära läinud — ning hingatakse siis kergemini. Jumal tänatud, see „instrueerimine“ on läbi!

Võib-olla need read tunduvad mõnele liig julgete etteheidetena ja põhjendamatuina. Sel puhul olgu toodud fakte nende ridade kirjutaja kogemusest. Aasta tagasi töötas ta koolinõuniku ringkonnas, kes „instrueeris“ kooli tööd järgmiselt: Viibis tundides, pani tähele kõik õpetajate „komistused“ pisiasjadeni. Pääle tunde kutsus ta koolijuhataja õpetajate toast õpetajate hulgast välja kuhugi nurgaklassi, dikteeris juhatajale kõigi õpetajate vead ette, samuti oma arvamused (hinnangud) ning lahkus koolist. Säärane oli selle koolinõuniku „instrueerimissüsteem“. Ei mingit mõtetevahetust,

ei mingit seisukohtade kaitsmist, ei mingit võimalust nõuda küsida ühes või teises küsimuses. Niimoodi „katsuti kooli“ meil anno 1935 ja pole põhjust arvata, et praegugi sääl kooliringkonnas teisiti toimitakse.

Nende ridade kirjutaja ei mõtlegi eeltoodud näidet üldistada. Aga kindel on see, et õpetaja vajab rohkem kaasatundmist oma muredele väljaspoolt, vajab rohkem mõtetevahetuse ja nõupidamise võimalusi. Vajab ka rohkem võimalusi endatäiendamiseks ta tege- like koolitöö küsimuste lahendamiseks. Võib-olla saaks siin kante- seleipaberite ja igasugu mõteldavate statistiliste arvude ja kokku- võtete kirjutamise energia arvel juba veidi produktiivsemat saavutada.

„Nõrkade“ probleem, õigemini õpilaste edasijõudmise küsimus, vajab põhjalikumat uurimistööd. Sellena ei tule mõelda mitte ankeetlehtede täitmist ega algkoolilõpetajate teadmiste taseme uuri- mist (kui 33 I kl. õpilasest on jõudnud VI klassi vaid 8, nagu M. Raud näitena esitas!), vaid uurimistöö tuleb teostada õppeaasta kestusel (näit. õppeaasta II poolel nende õpilaste suhtes, kes I p. a. „nõrkaideks“ osutunud).

See poleks kerge ülesanne, kuid vahest „Kooliuuenduslase“ ümber koondunud energilised õpetajad saavad sellega hakkama.

Meil tuleb leida õpilaste edasijõudmist takistavad tegurid, siis võib kõnelda-kirjutada ka nende kõrvaldamisest.

## **Koduloo tööjuhafustest.**

### **V. Ordlik.**

Esitan nüüd III kl. ajalooliste kodulooteemade ainejaotuse seoses  
IV kl. ajalooga.

#### **Oktoober:**

- IV kl. Kivi- ja pronksiaeg. Eestlased rändavad Läänemeremaile.
- III kl. Elamud on muutunud. Tule saamise areng. Põllutöö nüüd ja vanasti. Metallide tähtsus meie elus.

#### **November:**

- IV kl. Eestlaste elust muistsel iseseisvusajal. Muistsete eestlaste naabrid; kokkupuutumisi nendega. Sakslased alistavad lõunanaabrid.
- III kl. Meie ajaarvamine (enne ja pärast Kr. sündi, täissadadega). Maalinnadest. Ristiusust ja muistsete eestlaste usust. Kauplemisest nüüd ja vanasti.

## Detsember:

- IV kl. Muistsete eestlaste vabadusvõitlus.
- III kl. Praegusist ja muistseist saarlasist kui merimehist. Muistne eesti sõdur ja saksa raudrüütel. Vanaaegseid sõjamasinaid. Jõulu- ja uusaasta-kombeid.

## Jaanuar:

- IV kl. Orduaeg. Orduriigi langemine.
- III kl. Ligemast lossist, selle ehitamisest ja saatusest. Kodukihelkonna kiriku ehitamisest ja käekäigust. Vaba inimene ja pärisori.

## Veebruar:

- IV kl. Rootsi aeg Eestis. Vene vallutab Eesti.
- III kl. Sajandeist. Mõnda Eesti alistajaist, iseseisvuse saavutamisest ja iseseisvusajast. Sõjakoledusi — viletsusi nüüd ja muiste. Katku hävitustööst kodukohas.

## Märts:

- IV kl. Pärisorjuse kaotamine. Teorjusaeg. Teorjuse kaotamine.
- III kl. Kuidas saime perekonnanimed. Pirrust elektrivalguseni. Liiklemisvahendid nüüd ja vanasti. Talude ostmine.

## Aprill:

- IV kl. Eestlaste ärkamisaeg. Vene alt vabanemine.
- III kl. Liiklemisest nüüd ja vanasti. Kodulinna (ja teiste) kasvatamine ja arenemine. Kooliskäimisest nüüd ja vanasti. Vanaaegsed ja moodsad relvad.

## Mai:

- III kl. Eesti vabadusvõitlus.
- IV kl. Sakslaste okupatsioonijast. Vabadussõjast. Miks pühitseme Võidupüha. Kuhu jäävad mõisad. (Järgneb.)

---

## Toimetuselt.

1. Hõimupäevade puhul on hõimunurk väljaantud iseseisva vihuna **E. Ö. Liidu** toetusel saadetakse **kõigile koolidele** maksuta.
2. Järgmine „Kooliuuenduslane“ ilmub 27. nov. s. a. jõulunumbrina.

---

Toimetuse aadress: Tartu, Tähe 77<sup>n</sup>3.

Vastutav ja tegevtoimetaja Joh. K ä i s.

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

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



---

---

## Uudiseid pedagoogilise kirjanduse alalt.

1. **J. Hollo. KASVATUSE MAAILM.** Soome keelest tõlkinud J. Käsaar, redigeerinud Joh. Käis. Hind 1 kr. 25 s.
2. **J. Hollo. KASVATUSE TEOORIA.** Soome keelest tõlk. A. Elango. Hind 1 kr. 50 s.

Mõlemad raamatud, mille autoriks on Helsingi ülikooli prof. J. Hollo, käsitlevad huvitavalt vaatekohtadelt põhilisi kasvatuslikke küsimusi — kasvatuses, õpetuses, kasvatajast, kasvandikust, milles peab selgus olema igal õpetajal, aga ka igal haridustegelasel. Peale selle on need raamatud teretulnud meie hõimumaa kasvatusteadlase teostena.

## Uusi teid algõpetuses.

Toim. Joh. Käis.

3. IV jagu (5. ja 6. õppeaasta), 3. osa — M. Arike, T. Algma, J. Parijõgi — Usuõpetus, ajalugu, kodanikuõpetus. Hind 1 kroon.
4. VI jagu, 4. osa — E. Kilksoo. Füüsika-katsed. (Ilmub lähemal ajal).
5. IV jagu, 6. osa — K. Sõmer. Tööõpetus poeglastele (rohketee joonistega). Hind 1 kr. 20 snt.
6. **Joh. Käis. ISETEGEVUS ja INDIVIDUAALNE TÖÖVIIS.** Hind 3 kr.  
Metoodiline **põhiteos**, mille tundmine on tarvilik igale õpetajale, kes tahab õpetuses rakendada kaasaegseid tööviise ja seega saavutada paremaid töötulemusi.
7. V. Peili ja A. Möldro. Vibusport. Hind 30 senti.

Vibusport on meil uudiseks ja teda on võimalik kasutada võimlemis- tundide mitmekesistamiseks ja harrastamiseks noorsooringides.

**K. K.-Ü. „TÖÖKOOL“**

Tallinn, Pärnu mnt. 17.

Rakvere, Tallinna t. 24.

---

---

**Hind 25 senti.**