

KOOLIÜVENDUSLANE

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA
JUURES OLEVA KOOLIÜVENDUSRÜHMA BÜLLETÄÄN

Nr. 3.

Paastukuu 1940.

7. aastakäik.

Ilmub 8 korda
aastas

Tellimishind eraldi „Õpetajate Lehest“ 80 s. aastas.

Töökavad ja õpilaste aktiveerimine.

E. Kuslapuu.

Õpilaste häälestamisest tööle „E. Koolis“ nr. 2 — 1938. a. kirjutab A. Kuks: „Küll on aga soovitatav, et aineõpetaja ei tuleks klassi tühjade kätega, vaid täie varustusega, võttes kaasa kõik eelseisva tunni teema käsitlusele kuuluvad õppeabinõud.“

Vaadeldgem siis sellekohast tundi.

Looduseõpetuses IV algkooli klassis tuleb käsitlusele: vee muutusi soojuste mõjul. Juba õhtul õpetaja otsib õppevahendite kapist keedupudeleid, passib korke, puurib augud neisse, valib paraja klaastoru ühele keedupudelile, teisele painutab klaastoru, täidab ka teise piirituselambi piiritusega, paneb valmis kaks kolmjalga asbestvõrguga, statiivi ja kaalud. Hommikul täidab keedupudelid külma veega ja lakib korgid kirjalakiga kinni. Enne tundi käsutab korrapidajad õpilased õppevahendite tupp õppevahendite järele. Klassi minnes tuleb veel meelde, et ka tikke on tarvis, võtab siis needki. Klassis mõnelauselise sissejuhatare järele süütab piirituselambi leegi ja palub jälgida, mis sünnib veega soojenemisel. Katse käigust tehakse joonis ja kokkuvõtted töövihku.

* * *

Iseseisvuse algaastatest peale maadleme õpilaste passiivsusega koolitöös, taotleme õpilaste aktiveerimist. — Kas ei ole ka toodud tunninäide eeskujulik õpilaste passiivsusele kasvata-

mine? Üldiselt valitseb õpilastes arvamused, et õppida tuleb õpetaja jaoks. Sellekohaselt siis ollakse päris õnnelik, kui töö oli tegemata ja ometi „pääses läbi“. Sellekohaselt mõne õpetaja juures arvutatakse välja, kunas küsimise järg kellegi õpilaseni ulatub ja õpitakse ainult selleks korraks, kui just küsitakse. Tööde ära kirjutamine, mahalgemine, spikrid ja etteütlemine on kõik tingitud samast töösse suhtumisest. Ja nii käiakse koolis „mis meil muret“ mõtetega, valitseb koolis edasivedamise vaim, õpilastel puudub vastutustunne oma töö tagajärgede eest, ei olda kuigi õnnetu rahuldava, isegi puuduliku hinde pärast. — Kas ei ole sarnast õpilase suhtumist koolitöösse süvendanud toodud tunninäite laadilised tunnid päevast päeva, kus õpetaja kõik ära teeb ja väga vähe jätab õpilastele teha, kavatseda, uurida, ka järeldada. Sarnase töökorralduse juures on tavaliseks õpetaja pöördumiseks õpilaste poole: „tehe mulle...“, „vastake mulle...“, „ütelge mulle...“, „kes näitab mulle...“ jne. Kas seegi nagu ei kinnita töökorraldusest suureeritud suhtumist koolitöösse, et õppida tuleb õpetaja jaoks?

Päevakorral oli töökavade probleem. Aruteldi töökavade koostamist, esitati kaalumiseks õpetajaile kavandeid töökavade koostamiseks ja uue kooliaasta alguseks on oodata ministriümmilt sellekohaseid eeskirju. Kas ka siin ei kiputa õpilaste eest ära tegema nende tööd? Töötegijad koolis peaksid olema õpilased, järelikult neile oleks vaja ka töökavu. Õpilasi peaks see just huvitama, mis „talve“ jooksul „läbi tuleb võtta“ ja kuidas sellega toime tulla.

* * *

Võiks kujuneda niisugune tund.

Õpetaja tuleb klassi, õpilased ootavad, mis täna käsitlusele tuleb. Vaadatakse õpikust või teatab õpetaja: vee muutusi soojuse mõjul. Leitakse, et tuleb teha katseid, milleks vaja mitmesuguseid õppevahendeid. Nende otsimine, katseriistade koostamine jne. võtab rohkesti aega, nii et katsete korraldamiseks ei jäägi aega. Seda kasutab õpetaja järgmiseks keskusteluks (asja tähtsuse pärast kasutades selleks ka järgmist tundi).

Kuidas harilikult tööle minnakse? Kas jätkub tööle minekul paljast teadmist, et on tarvis tööd teha? Või tööle minekul ollakse teadlik, mis tööd tuleb teha ja milliseid tööriistu sellejuures tarvis? Kõikidele õpilastele on iseendast-mõistetav,

et isa kunagi ei lähe nii tööle, et alles põllul leiab adra vajaka, ja kui selle kodust toonud, siis läheb hobust otsima, siis ohje jne. Kui juba isa tööle läheb, siis kohe hobuse ja adra ning rakmetega, sest isa teab alati, mida läheb tegema. Sarnaselt arutelles tähendatakse, et üldse ei ole niisugust töömeest, kes tööle minnes ei tea, mis tööd läheb tegema ja milliseid tööriistu selleks vaja. Tuletatakse kohe meelde tänase tunni algust, kus oli tuldud ka tööle, aga teadmata, millist tööd tuleb teha. Ja edasi arutellakse: millised töömehed saavad meist, kui me tuleme tööle ilma teadmata, mis tööd tuleb teha, ja ka vajalike tööriistadeta. Tuletatakse meelde vanasõnu: harjutus teeb meistriks, ehk: mida Juku ei õpi, seda Juhan ei oska. Tähendab: niiviisi koolis käies harjutamä end niisugusteks töömeesteks, kes ei tea, mis tööd kunagi hakkab tegema. Nende vanasõnade kohaselt peaks küll alati tulema kooli teadmiseega, mis tööd seal teeme selle või teise tunni ajal, kaasa võttes kõiki vajalikke „tööriistu“, et saada õigeks töömeesteks, et harjutada end meistriks, „Juhaniks“. Niiviisi arutelles tullakse otsusele, et vähe on tunnikavast, selle teadmisest, kunas on emakeel, matemaatika, looduseõpetus jne., vaid on veel midagi muud ka tarvis, kust alati oleks näha, mis näit. iga looduseõpetuse tunni ajal läbitöötamisele tuleb. Leitakse, et korralikuks töömeheks kasvamiseks ja harjutamiseks on vaja peale tunnikava ka töökava iga aine jaoks.

Hakatakse töökava koostama. Kohe märgatakse, et selleks tuleb kalendrist vaadata, mitu looduseõpetuse tundi on „talve“ jooksul ja mitu tundi kulub „raamatu“ läbitöötamiseks. Viimase juures on suuresti abiks tööjuhataste kogu. Niisuguse ülevaate järele on selge, milline tempo peab olema tööl, et seda fikseerida töökavas, on selge ka, palju aega saab kasutada kordamisteks. Tullakse ka arvamisele, et ei ole otstarbekohane terve „talve“ jaoks töökava koostada, kuna tegelikul tööl võib juhtuda kõrvalekaldumisi, mida tingivad mitmesugused põhjused, nagu külmade ilmade tõttu koolitöö seisak, kooliraadio tunnid, mõni üldine haigus jne. Kõige kohasemaks peetakse arvamust, et paras töökava on kuulise ulatusega. — Ühiselt koostatakse nüüd novembrikuu jaoks looduseõpetuse töökava: teemad märgitakse kuupäevadele, kunas mingi teema läbitöötamisele tuleb. Kuna mõned teemad nõuavad ettevalmistavaid töid ja korduvaid vaatlusi ning mõõtmisi, siis märgitakse kõik töökavas vastavale kohale. Ka märgitakse brošüüride kokkuvõtmise ja äraandmise ajad. —

Lubatakse selle järele mitte kunagi enam nii tulla tundi, ei ei tea, mis arutusele tuleb. Milliseid töövahendeid selleks või teiseks tunniks tarvis kodust kaasa tuua ja mis õppevahendite kogust saab, seda arvatakse leidvat tööjuhataste kogust ja õpikust. Lubatakse ka iga tunni lõpul silmad heita järgmise tunni ainesse või õpetaja abiga selgitada, mis peab muretsema järgmiseks tunniks. Jaotatakse veel klass rühmadesse, ning otsustatakse järjekorras olla rühma korrapidajaks, kelle hooleks õppevahendite kogust katseriistade toomine. Säärase õpetajalt juhitud arutluse järele tuntakse, nagu paistaks koolitöö teises valguses.

* * *

Peaks siis kujunema eespooltoodud aine läbitöötamine järgmiselt. Õpilastel on teada töökavast, et homme tuleb käsitlusele vee muutusi soojuse mõjul. Kodus uuritakse tööjuhatastest ja õpikuist, milliseid katseid selle kohta tuleb teha ja mis nendeks katseteks tarvis. Hommikul enne tunde igast rühmast tullakse ja otsitakse õppevahendite kapist õpetaja abiga tarvilikud keedupudelid, korgid, klaastorud, üks painutatakse kujuliseks jne., täidetakse pudelid, lakitakse kinni, piirituselambid täidetakse piiritusega ja viiakse kõik klassi (ühele tulid tikudki meelde!). Õpetaja klassi tulles juba seletatakse, et täna uurime vee muutusi soojuse mõjul. Rühmad on koondunud oma laudade ümber. Tööjuhataste kohaselt süüdatakse piirituselamp ja uurimine algab. Mis katsel selgub, märgitakse töövihku. Katsete käigu juures pöördatakse ka õpetaja poole, kellelt saadakse näpunäiteid ja täiendavaid juhataste katsete jälgimiseks. Lõpul võetakse ühiselt katsete tulemused kokku, arutellakse mõtlemiseks antud ülesandeid, tuletatakse meelde oma seniseid tähelepanekuid vee muutuste kohta soojuse mõjul ja lubatakse kodus täiendavaid tähelepanekuid teha.

Ei tohiks olla kahtlust, et selline sihiteadlikkusega tehtud töö on palju tagajärjekam, ei jäta õpilast passiivseks, aitab kasvata tema enam vastutustunnet oma töö eest, vastandina päevade „õhtule venitamise“ vaimule. Ja senise välise sunni, õpetaja nõudmise asemele astub õpilase seesmine kohusetunne: oma töökava vaja täita!

Huvitavaid näiteid võib tuua sellise töökorralduse rakendamisel. Looduseõpetuses V kl. pidi arutusele tulema süsivesikute sisaldus toiduainetes. Uurimiseks oli tarvis keedetud kartuleid,

leiba, saia ja joodilahust. Enne tunni algust teatab korrapidaja, et tal on kaasas ainult leiba; saia ja kartuleid ei ole. (Töös kujunenud korra kohaselt on kõikide mureks, et katsetamiseks oleks tarvilikke vahendeid, eestkätt aga peab selle eest hoolitsema korrapidaja.) Minnakse klassi. Seal selgub, et nii kartuleid kui saia ja leiba on katsetamiseks teiste õpilaste poolt kaasa toodud. Lahjendatakse jood vees ja uurimine võib alata. — Lubja käsitlusel on ühel või teisel kaasas põletatud lubi, mis aegsasti tallele pandud või isal lastud linnast tuua. Küünla leegi uurimisel on peagu igal kaasas küünal ja teeklaas. Magnetismi uurimisel magnetraudu ja rauapuru; elektrielemendi käsitlusel vanu taskulambi patareisid, raadio anoodpatarei jne. jne. Tehakse tööd töö enda pärast ja töö on palju pingelisem, õpilase tegutsemistung ei ole surutud passiivse pealtvaataja ja järelkäija ossa.

Tuleks sellepärast võimalikult kõigis ainetes koolitöö algul õpilastega heita pilk aasta jooksul läbitöötamisele tulevale materjalile ja teha selle jaotus üldjoontes terve „talve“ jaoks, üksikasjalikum aga kuu kohta. Selles mõttes on väga soovitav, et kõikides õpikutes iga teema juures oleks märgitud miinimumaeg, mis kulub selle teema läbitöötamiseks. — Sellise töökava koostamise juures selgub kindlasti ka tarvidus mõnede teemade läbitöötamiseks aegsasti ettevalmistusi teha — ja see märgitakse vastavasse kohta töökavva. Sarnaseid ettevalmistavaid töid sügisel tuleb sooritada eriti rohkesti looduseõpetuses, ilma milleta aga edukas töö ei ole mõeldav. Selgub isegi tarvidus juba kevaldel silmitseda järgneva aasta kursust, et kasvama panna porgandeid, kapsaid, kaalikaid, nende juurikaid, herneid, lilli, suvel umbrohte herbariseerida, kive köguda, tõuke nukkuma panna, marju ühes vartega, rukkikõrsi ühes peadega ja teisi kõrrelisi alal hoida jne. jne. Isegi suvel juhuslikult püütud jänestki toita kuni sügiseni, et siis hea oleks kooli viia, kui tuleb käsitlusele.

Sellekohaselt tuleks töökavasse märkida peale aja ja teemade nimetuse ka märkmed ettevalmistavate tööde kohta, brošüürtööde, kogude jne. äraandmise ajad, samuti kordamised ja testid.

Väga kohane on selliselt töökavade koostamisel teostada keskustust tarvilikul määral, teiste ainetega. Ja seda just õpilaste — tegelike töötegijatega. Tarvis ainult juhtida õpilaste tähelepanu sellele, et näit. emakeeles Bernhard Riivist on kohane

võtta käsitlesele siis, kui ajaloos 1905. a. sündmused. Eriti hea on seda teostada klassisüsteemi juures. Ainesüsteemi puhul tuleks enne koostada sarnaste ainete töökavad, mis tingivad kuidagi teise õppeaine materjalijaotust.

Sarnaste töökavade omamisel kaob tarvidus klassiseintel „tunniplaani“ järele, mis ka on vana tuupimiskooli pärandus, vana kooli töökorralduse iseloomustavaks peegeldajaks. Varem või hiljem kuuluvad nad sealt kõrvaldamisele ja peavad aset andma uue kooli töökorraldust peegeldavale töökavale. Töökavad tunniplaani asemele! Töökavad mitte niipalju õpetajale kui õpilasile! peaks seatama eesmärgiks. Töökavad, kust nähtub terve kuu töö kõigis ainetes, ja mida omades õpilasedki palju kindlama tunde ja sihiteadlikkusega saavad koolis käia. Oma töökava teostamise harjumusest koolitöös kasvab ehk tarvidus kavakindlama elukorraldusegi järele oma hilisemas elus, millise harjumuse puuduse all sageli noored kannatavad.

Kuidas mina lahendasin ühe õpilase käitumise probleemi.

P. Valge.

Õpilaste käitumise probleemide lahendamine on sünnitanud ja sünnitab kasvatajatele alati raskusi. Iga õpilase käitumise probleemi lahendades põrkume erisuguste ja mitmekesiste iseloomujoontega.

Olen saanud mulje, et kui seisad nõ. vastamisi õpilasega, tundub, nagu seisaksid selle õpilase eelnevate põlvede ees. Nagu näeksid sellest ühest silmapaarist terve hulk neid.

On ju üldjoontes korduvaid tüüpe, kuid need on siiski oma erinevustega, mis määravad antud isiku omapärasuse — isikupärasuse. Negatiivseidki omadusi, mis on põhjustanud ühe või teise pahelise joone isikus, võib olla nende erinevuste hulgas. Kas on see või teine pahe päritud, omandatud harjumuse teel, või eeskuju kaudu? See nõuab tähelepanemist, otsimist, uurimist. Iga eri tüüp vajab erisugust kohtlemist ja suhtlemist. See kõik moodustab suure ja komplitseeritud probleemi.

Õpilane, kelle käitumise probleemi püüdsin lahendada, oli poiss; rahvuselt eestlane, III kl. õpilane, 13 a. vana, tugeva kehaehitusega, jõuküllane ja terve. Välimuselt keskmise kenadusega; blond. Eriti kerkisid esile ta suured hallid silmad. Pingis istudes püüdis ta neid nagu varjata, mistõttu näis ta pilk tulevat altkulmu. Sünnitanud klassis mõnesuguse pahanduse, püüdis ta varjata end pingi taha, vahest isegi laskudes pingi alla. Liigutused olid ümmargused, jättes veidi logardi mulje, kuid vahel teravad ja järsud.

Ta sünnitas erilist raskust halva käitumisega. Ei viitsinud õppida. Suhtumine koolisse, kaasõpilasisse ja õpetajaisse oli alla igasugust arvustust. Suhtumine õpinguisse samuti. Käitumine väljaspool kooli ja kodus oli halb. Ei kuulanud ema, isa ega õpetajate sõna. Hakkas vastu. Klassist tunni ajal välja palunud, jooksis ümber maja, vahtides akendest sisse, näidates keelt ja tehes muid vigureid.

Ei saa öelda, et ta oli madala intelligentsusega, võiks öelda — oli keskmine. Väga temperamentne, püsimatu, alistumatu. Valitsemishimuline ta ei olnud, kuid kaunis kinnise loomuga. Kontakti teistega kergelt ei saavutanud. Erilisi huve esialgu ei märganud. Pärastpoole selgines huvi spordi ja näitlemise vastu. Vahel ilmes ka heasüdamlikkus. Oli ebaviisakas, tal puudusid koguni elementaarsemad teadmised käitumisest. Oma sihte taotles ta järsu jõhkruks. Huumorimeel oli tas võrdlemisi arenenud. Neurootilisi sümptome ei olnud märgata. Usuelu arenematu. Annetelt keskpärane, joonistas ja laulis hästi.

Et tema käitumist parandada, hakkasin teda eriliselt vaatlema: tutvusin ta koduste olude ja vanematega, teiste perekonna-liikmetega, ta seltskonnaga jne.

Poisi vanemad olid turukauplejad. Ema suure laia jutuga naine, püüdlik ja heasüdamlik. Isa vaikne, langenud usulistesse liialdustesse. Perekonnas viis last, 4 tüdart, üks poeg. Poeg noorim lastest. Poiss püüdis kampa pidada ulakatega.

Poissi tähele pannes selgus, et ta armastab ulakusi teha ja sooritada vägitegusid teiste juuresolekul. Temale meeldis ka õpetajate ees ennast „näidata“, eriti klassis tunni ajal.

Nagu teada, eelistatakse tihti perekondades poeglapsi. Selleski perekonnas oli kaua oodatud „prints“. Ja nüüd, kui ta oli ilmunud, pöördusid kõikide pilgud temale — poiss kujunes tähele-

panu keskpunktiks. Pärast aga suuremaks kasvades oli poisil palju vaba aega. Ta võis ringi lonkida, niipalju kui ta tahtis, ja teha, mis soovis. Tagajärg oli loomulik ja ainuke: poiss muutus ulakaks, ja nüüd ei meeldinud see enam vanematele. Tunti, et on kasvanud „kirstunael“.

Vaadelnud ja analüüsinud poisi käitumist koolis, kodus, väljas ja otsinud põhjusi ta „väljaastumistele“, leidsin muu hulgas, et nagu ta on perekonnas olnud teiste tähelepanu objektiks, nii tahtis ta seda olla ka koolis ja igalpool. Väheemas seltsiliste ringis oli ta taltsam, suuremas palju ulakam ja täiskasvanute läheduses tõusid need maksimumini. Sellepärast oletasin, et temas on arenenud eriline joon — olla teiste tähelepanu esemeks. Et ta positiivsete omadustega seda ei saavutanud, siis püüdis ta seda negatiivsel teel.

Iga mürk vajab kohast vastumürki. Seisin küsimuse ees, kust seda võtta. Oli vaja leida abinõu, kuidas teda õigele teele juhtida.

Et poiss tahtis alati teiste tähelepanu osaline olla, siis otsustasin katsetada vastupidisega. Jätsin ta täieliselt tähele panemata. Ei märganud üldse, kas on teda klassis või ei. Ei reageerinud ta ulakustele üldse, ei küsitlenud teda tunnis. Ühesõnaga — teda nagu ei olnud.

Klassile, s. o. teistele õpilastele tundus see esialgu vägagi võõrastav. Pärastpoole nad harjusid ja mu imestuseks ei pannud ka enam tähele seda poissi. Esimeste päevade kestes oli asi üsna hull. Ka esimene nädal ei andnud tagajärgi. Teisel nädalal märkasin poisi käitumises muutust. Istus rahulikumalt. Ulakusi tuli ette vähem, ja hakkas tunnis tähele panema. Nii möödusid kaks nädalat võitluses. Ja kolmandal nädalal märkasin oma rõõmuks, et poiss on tähelepanelik, küsimustele püüab vastata, on vaikne. Nüüd lõpetasin oma „vaikimise“ tema suhtes. Hakkasin teda küsitlema ja sain rahuldavaid vastuseid. Olin võitnud. Sellest ajast poiss hakkas õppima ja käitus korralikult. Tast sai tähelepanelikum poiss klassis. Mulle tundus siis, kui midagi klassis seletasin, et ta nagu sööks oma suurte hallide silmadega kõike, mis kuuleb.

Sellest peale muutus ta käitumine ka kodus ja väljas, mida tõendas mulle ta ema. Olin õnnelik, et suutsin seda teha.

Kuidas ma alustasin kooliuuendustööga.

K. R i d a.

Sattusin liitklassilisest maakoolist suuremasse üksikklassidega kooli. Esmalt tuli kohaneda uute töötingimustega, tutvuda õpilastega ja õppida tundma koolis valitsevat vaimu ja traditsioone. Ei pidanud seepärast võimalikuks alustada tööd tööjuhataste tarvitamisega, nagu endises koolis. Püüdsin siiski rakendada järk-järgult oma õppe- ja kasvatustöösse individuaalse tööviisi põhimõtteid. Ühenduses sellega kerkis esile küsimus, mil määral ja viisil võiksin individualiseerida õppetööd, s. o. kohendada teda õpilaste võimete ja kalduvustega trükitud tööjuhatusi tarvitamata, samuti ka, kuidas teostada loomuliku töötempo nõuet.

Looduse õpetus on õppeaine, kus tarvitatakse kõige vähem dotseerivat õppeviisi puhtal kujul, sest aluseks on siin õppekäigud, vaatlused ja katsed. Tavaliselt korraldatakse aga ühiseid vaatlusi ja õppekäike ning demonstratiivseid katseid, kus õpilaste isetegevusele on vähe ruumi. Õppekäikudesse tõin sisse rühma- ja individuaalseid ülesandeid ja distsipliini küsimus ei teinud mulle erilisi raskusi. Katsed pidid aga jääma ikkagi peamiselt demonstratiivseks tööjuhataste ja katseabinõude puudusel ning ruumikitsuse tõttu. Kuid iga klassi kursuses leidus võrdlemisi suur hulk lihtsamaid katseid ja vaatlusi, mida on õpilastel võimalik sooritada individuaalselt või rühmiti. Demonstratiivsete katsete juures püüdsin võimaluse piires taanduda juhi kohalt, valides katse sooritajaiks õpilasi. Paljusid katseid andsin koduseks tööks (osalt on see otse vältimatu), kuid nõudsin nende juurde ka kirjalikku seletust või joonist. Klassitöös tarvitasin sageli ka iseseisvat töötamist, kirjutades tahvlile tööjuhataste ülesandeid. Hoopis kaotasin raamatujooniste kopeerimise, andes joonistada vaid looduse järgi ja tegelikke katseid. Jooniste juurde nõudsin ka mõõtühiku märkimist. Vihku kandsime ka lõike „Pean meeles“ ning püüdsin selle poole, et õpilased ise määraksid, mis oleks väärt sinna kandmiseks. Õppetüki kodus memoreerimisest ja selle ülesütlemisest järgmisel tunnil loobusin. Selle asemele nõudsin lõike „Pean meeles“ teadmist ja küsimist õpetajutu näol, kasutades seks tööjuhataste küsimusi „Mõtlemiseks“. Raskemate küsimuste vastamiseks andsin sageli kindla ajaühiku (1—5 min.), mille möödumisel alles võis õpilane tõsta käe. Selle võttega püüdsin takistada andekamate etteruttamist. Teinekord

kirjutasin tahvlile terve rühma küsimusi ja vastuseid nõudsin siis, kui teatav osa õpilasist oli lahendanud kõik küsimused. Mõned probleem-küsimused olid head koduseks tööks. Siiski nõudsin ka vahel klassis jutustamist. Kui kursuse teatav osa oli läbi võetud, siis andsin ülesandeks õppida jutustama mõnda pala või huvitavamat osa sellest oma valiku järgi. Vahel oli ülesandeks kõigile jutustada üks kindel õppetükk (V kl. kursusest näiteks: jänes, rähn, orav jne. elavast loodusest), ent siis koostasime klassis jutustamiskava, et vältida raamatu järjekorra matkimist ja sõnasõnalist memoreerimist.

Ajaloo ei saanud ma individualiseerimisega nii kaugele minna kui looduseõpetuses. Juba aine laad ja eesmärgid nõuavad suurema rõhu asetamist ühistööle. Teiseks takistuseks on ikkagi veel õpikute ja ka tööjuhataste abstraktne käsitlusviis ja eriti keel. Pikemaajalised kogemused on mind veenanud, et tööjuhataste keel peaks veel märksa konkreetsem, lihtsam ja selgem olema. Nii siis jäid ajalootundides domineerima minu ja õpilaste jutustused. Aga ma ei jutustanud õpiku järgi, alustasin kas piltide, mudelite või teiste õppevahendite vaatlusega või huvitava saateainega. Eesmärgiks oli probleemi elamusküllane esitamine ja huvi koondamine sellele. Varsti hargnes õppejutt, sest ka õpilastel on üht ja teist juba teada käsiteldavast ainest. Ettetulnud nimed, daatumid, uued mõisted ja sõnad käandsime vihkudesse. Koduseks tööks jäi lugemine õpiku järgi. Järgmisel tunnil kontrollisin õpilaste teadmisi kas õppejutu varal või küsides üksikuid õpilasi ja lõpuks fikseerisime töövihku lõike „Pean meeles“. Kergemaid osasid aga omandasime ka tööjuhataste abil tavalise korra järgi. Ka teistes tundides töötasime mõne üksikküsimuse iseisvalt tahvlile kirjutatud juhataste järgi. Ettekandeks-jutustamiseks ei määranud ma jällegi kõigile tervet pala, vaid jaotasin pala valitavaks osiks. Nii valisid ühed ettekandeks Põhjasõjast Peeter Suure iseloomustuse, teised Karl XII iseloomustuse, kolmandad sõja käigu kronoloogilises järjekorras, neljandad kirjeldasid sõja tagajärgi. Vastama kutsusin mitte üht, vaid korraga 3—4 õpilast samast rühmast. Üks jutustas, teised parandasid tehtud vigu ja täiendasid. Sellega säästsin aega, see tõi juurde ka võistlusmomendi ja tõstis huvi.

Maateaduses kasutasin tööjuhataste menetlust suuremal määral, kirjutades tavaliselt tööjuhataste klassitahvlile lühe-

mal kujul ja lihtsustatumalt kui vastavad trükitud tööjuhatused. Mõned osad töötasime aga läbi suusõnaliselt õppejutu ja õpetaja jutustuse abil, üksikküsimusi lahendasid õpilased siingi individuaalsel teel. Nii töötasime suuliselt läbi „Jaapan — tõusva päikese maa“ ja individuaalseks tööks oli visandkaardi joonistamine ja trükitud tööjuhatus (Joh. Käis — B. Rea) ülesanded nr. 2, 3, 5 ja 7, kus esinesid küsimused, nagu „Leian kaardil, mitu kraadi on Jaapani pealinn Tallinnast lõuna pool,“ „Arvutan, kui palju aega kuluks lennukil sõiduks Tallinnast Tokiosse“, „Loen saateainet „Jaapanlaste viisakus“. Ülesanded ja nende arv olid vabalt valitavad. Töövihku kandsime jälle meelepeetava osa.

Koduseks tööks ei andnud ma seni praktiseeritud õppetüki jutustamist, sest õppides kodus tervet õppetükki jutustama ei oska õpilane siiski eraldada olulist ja seda meeles pidada. Selle asemel andsin mitmesuguseid erilisi töid ja küsimusi, püüdes ka kodustes töödes arvestada õpilaste erinevaid huve, töötingimusi ja võimeid. Nii oli tavaliseks ülesandeks välja kirjutada õppetükis esinevad jõgede, mägede ja teiste kaardimärkide nimetused, neid leida kaardilt ja memoreerida. Sageli oli koduseks tööks visandkaardi joonistamine, mida võis täiendada oma soovi kohaselt. Peale selle tuli jutustada oma valikul mõni huvitavam osa õppetükist (näiteks Hiinamaast: hiinlaste kombeid, kuidas kasvatatakse teed või riisi, Hiina maastik jm.). Leppisime kokku, et võib jutustada ka mitte õpikust, vaid mõne sündmuse ehk kirjelduse ainel, mis on loetud saateainest või ajalehest, tuues ka vastav ajalehelõige ja saateainekogu kaasa. Vist ei vaja tõendust, et sellised ettekanded huvitasid ka teisi pealtkuulajaid ja innustasid ka neid otsima ainet väljastpoolt õpikut. Koduseks ülesandeks oli ka reiside joonkujutised, nende mõõtmine ja reisikestuse arvutamine (jälle valik), mis sundis lähemalt tegutsema kaardiga. Õpilaste jutustusi ei saanud ajapuudusel nii väga tihti tarvitada, esikohal oli õppejutt. Sageli tarvitasin sellist moodust, et iga õpilane pidi ütleva mõne lause õpitud maa kohta teiste ütleva kordamata. See tõstis elevust ja andis võimaluse ka kõige mannetumal osa võtta. Teine moodus oli järgmine: üks õpilastest reisib kaardil oma soovi kohaselt ja iga läbitava koha kohta toovad teised esile teada olevad andmed ja kirjeldused. Teatud tsükli läbivõtmisele järgnes jällegi õppejutt (sageli just ühenduses eelpool mainitud reisidega kaardil) ja koduseks tööks oli jutustada mõnest riigist või maast omal valikul.

Matemaatikas on tarvitusel standardõpik. Et selles õpikus on antud rohkesti selgitusi ja näiteid, siis ei sünnitanud iseseisev töötamine erilisi raskusi. Tööd individualiseerisin võimaluse piires. Sageli määrasin kolm kvantumit: nõrgemaile, rahuldavaile ja andekamaile (meie nimetasime neid esimeseks, teiseks ja kolmandaks järguks). Parematele andsin veel ülesandeks moodustada iseseisvalt harjutusi antud eeskujul. See võtte ergutas nõrgemaid intensiivsemale tööle ja neil, kel õnnestus ületada oma järgule määratud kvantumi, oli suur heameel. Siiski ei ole vist soovitatav selle võtte järjekindel kasutamine, sest need nõrgemad, kes ei suuda tõusta kõrgemale, kaotavad usu endasse. Teiseks peab väga ettevaatlik olema normide määramisel, et nad ei oleks ei liiga raskesti ega kergesti ületatavad. Tavaliselt määrasingi ainult sundusliku miinimumi, mida võidi omal soovil suurendada. See oli maksev ka koduste tööde kohta.

Üheks minu tähelepanekuobjektiks oli ka laste kõne- ja jututamiseoskus. Esiialgu piirdusin selliste ülesannete ja küsimustega, millele võis leida otsest vastust õpiku tekstist. Märkimisväärne on õpilaste suhtumine saateainesse. Õpik ja saateaine ühes kuulnud ja nähtud asjadega on eri maailmad, eraldatud kindlate vaheseintega. Kui mõne küsimuse lahendamisel ei leidunud õpitut peatükis vajalisi andmeid, siis tõsteti protesti, olgugi et need andmed sisaldasid äsja loetud saateainepalas või koguni sama õpiku lõpul erilislas.

Kirjutavad õpilased veel tavalistesse vihkudesse ja see on minule isiklikult kergenduseks. Osal õpilastest lähevad aga vihud „kaduma“. Kui määrasin selle eest rangemad karistused, siis püüti igal viisil vihk kuidagi rutem „täis saada“, s. o. temast vabaneda. Ilmnes see vana nähe, et keegi ei taha heameelega näha, veel vähem hoida määrdunud või ebaõnnestunud töödega vihku, ning igahel, ka kõige suuremal „määrijal“, oli kindel lootus, et küllap ta suudab uues vihus paremini ja puhtamini teha. Seda lootust ei tohi hävitada, vaid ergutada. Just nende „määrijate“ pärast tahan üle minna tööle lahtistel lehtedel.

Uudsenä võtsin tarvitusele ka kordamistöo klassitunnis. Vas-tava tööjuhatause paljundasin või kirjutasin tahvile (vt. Joh. Käis, „Isetegevus ja individ. tööviis“, lk. 140—143). Õpilased kirjutasid iseseisvalt vastused ja kontrollisid siis lõpuks raamatu, vihu, kaardi jm. vahendite abil. Neid kordamisteste ei võtnud ma enda kätte läbivaatamiseks, sest siis oleksid õpilased ikkagi võtnud

neid kontrolltestidena. Kontrollisime neid ühiselt: üks luges ette oma vastuseid ja lahkarvamusi lahendasime õppejutu abil. Kordasime ka õpiku järgi, tehes raamatuist märkmeid, välja kirjutades tähtsamad andmed jne. Korrates ajalugu kirjutasime välja vastava ajajärgu algus- ja lõppaasta, tähtsamad isikud ja nende teod ja saavutused, sündmused ajalises järjekorras jm. Korrates Aafrikat kirjutasime erilehekestele kõik õpitud maad. Selle järele kirjutasime neile pea- ja tähtsamad linnad, elanikud ja nende arvu, väljaveoained jm. Sellised kordamistunnid on veel selle poolest väärtuslikud, et siin tutvuvad õpilased tegelikult tähtsamate iseõppimisvõtetega ja omakontrolliga, mis on neile nii hädasti tarvilik koduse õppimise õigeks ja viljakaks korraldamiseks.

Huvitavad tähelepanekud olid mul V klassiga, keda loeti kooli rahutumaks elemendiks. Otsustasin selles klassis tarvitada tavalist kollektiivset õppeviisi, kuid hoolitsesin eriti tööle häälestamise ja töö huvitavuse eest ning püüdsin elamuste kaudu rakendada kõiki tööle. Ja töö oli algul tagajärgi: minu sõnavõtte kuulati huviga, tunnikäigust võeti elavalt osa. Aga juba varsti märkas, et huvi minu tundide vastu hakkab raugema. Juba tabasin nii mõnegi salaja laua all lugemas „veriseid romaane“, hakkasid „lendlema“ sedelikesed, paisus omavaheline jutuajamine, sagedasid korrarikumised. Minu uudused olid muutumas igapäevasteks, šablooniks. Ja mulle endalegi muutus juba raskeks leiutada alatasa midagi erakordset uut ja huvitavat.

Ning üks kord, kui astusin väsinuna klassi, teades, et on ees jälle väga närvepingutav tund, tuli päästev mõte — katsetada siiski ka ses klassis iseseisva, individuaalse tööga. Andsingi ülesandeks lahendada iseisvalt ja kirjalikult sarja küsimusi antud teemal, andes ka valikuvõimaluse ja juhatades kätte vajalised õppeallikad. Esiteks hakkas sadama küsimusi, sest asi oli uudne. Varsti oli aga klass töö. Istusin ise sel korral vaikselt, nautides võitja rõõmu, sest klass oli nagu nõiavael muutunud. Vaatlesin, kuidas samad õpilased, kes esinesid korrarikujaina, olid nüüd innuga töö ja vaidlesid antud küsimuse üle või juhatasid üksteisele leitud materjali. Ka paaril järgneval korral, kui märkas, et mu jutustust ei kuulata ja klass muutub rahutuks, läksin kohe üle iseseisvale tööle. Nüüd töötan tööjuhatuste menetluse alusel. Loomulikult hoolitsen ka nüüd töö huvitavuse eest, tarvitades vahelduvaid töövõtteid, nagu õppejuttu, oma jutustust, ettekandeid jm. Mõistsin nüüd veel kord individuaalse tööviisi pea-

voorusi: töö selline korraldus, kus õpilastes endis tärkab pidev huvi aine vastu ja töötahe ning, ütleksin, reeglipärane töövõtete vaheldus vastavalt õpilaste huvidele ja aine eesmärkidele, mis teeb tarbetuks afekteeritud huviäratamise abinõud ja hoiab ära ka šablooni-langemist. Individuaalse tööviisi võtete tarvitamine võimaldas ka tähelepanu pöörda ja rohkem tegelda nõrgemate õpilastega, kes abi vajasid. Tavalise kollektiivse tööviisi juures tegeleme ju ka üksikute õpilastega, kuid see sünnib kahjuks teiste, enamiku arvel.

Liitmisjuhtude reastamine

raskuse järjekorras liitmisel 20 piires, üleminekuga 10-st.

E. R a i d m a.

Katse on korraldatud Tartu linna 5. algkooli 2. klassis 25 õpilasega 8. I 1940.

Keskmiised

8 + 4	} Väga kerged	9 + 9	4 + 7	6 + 7	} Rasked	
6 + 5		9 + 3	7 + 9	9 + 8		
9 + 2		2 + 9	7 + 6	8 + 8		
9 + 6	5 + 9	8 + 9	9 + 4			
6 + 6	7 + 4	3 + 9	6 + 8			
7 + 7	} Kerged	9 + 5	4 + 8	9 + 7		
5 + 6		5 + 7	3 + 8	6 + 9		
8 + 7		7 + 5	8 + 6	5 + 8		} Väga rasked
4 + 9		8 + 3	8 + 5	7 + 8		

Õpetaja eelhinded ühtisid katsetulemustega: 9+2, 9+9, 5+9, 8+3, 4+8, 8+6, 8+8 ja 7+8.

Suuremaid lahkuminekuid: 9+4 (õpet. aetas 3. kohale, õpilased 31. kohale), 9+5 (4.—15.), 9+7 (8.—33.), 9+8 (9.—29.), 7+7 (35.—6.).

Vrd. „Kooliuuenduslane“ nr. 9 — 1935 ja nr. 8 — 1939.

Hõimunurk.

Yksilöllisyys tai lauma kasvatuksen kannalta.

J. O. M e t s i k k ö.

Nykyiset tapahtumat tuovat ilmeisinä esiin, mitä merkitsee yksilöllisyys ja mitä lauma. Saapi seurata ihailtavia sankarilli-individuaalsus sündmused kari võib ju

suuden, neuvokkuuden ja uhrautuvaisuuden esimerkkejä, joissa yksilöllisyys — yksilöllinen rohkeus; kekseliäisyys ja sisäinen sankarimieli — saa ihmeitä aikaan. Tällaisista tapahtumista on kasvatuksellakin huomioon otettavaa.

Yksilöllisyyden syvät voimat pohjautuvat ihmisen tunne- ja vaistoelämän syvyyksiin ja niistä purkautuviin pyrkimyksiin ja tahtoon. Kasvatuksen on sen vuoksi erityisesti pyrittävä vaikuttamaan juuri näihin sielunelämän syvyyksiin.

Kasvatuksen perustehtävä ja sen painopiste on kasvatin persoonallisuuden tunne-tahdollisen puolen suuntaaminen ja muokkaaminen hyvän palvelukseen.

Tällöin tehostuu kotikasvatuksen tärkeys. Sitä yksilöllistehjoista muokkausta, sitä sielunelämän syvyyksiin lapsuuden herkkinä kehitysvuosina kohdistuvaa vaikutusta, minkä hyvä kotikasvatus voi antaa, ei mikään laitos- eikä koulukasvatus voi korvata. Koti on ja pysyy kasvatustekijöistä ensiluokkaisen tärkeänä asendada

Koulutyössä on yhä enemmän pyritty tehostamaan yksilöllisyyden merkitystä. Ja niin on edelleen tehtävä. Oppilaan omatoimisuus, alotteellisuus ja itsenäinen ponnistelu on aina oleva johtavana näkökohtana koulutyön kokonaisuudessa ja sen jokaisessa yksityiskohdassa. Yksilöllisyyden pohjalle rakentuva kasvatustyö voi tarkimmin korjata talteen kaikki kansakunnassa ja sen yksilöissä piilevät voimat ja mahdollisuudet sekä kansakunnan yhteiseksi hyväksi että sen jokaisen jäsenen parhaaksi kehitykseksi ja onneksi.

Tunne-elämään vedottaessa on koulutyöhön koetettu saada leikinomaista virettä, jotta hyöty ja huvi onnellisesti yhdistyisi.

Tällä näkökohdalla on huomattava merkityksensä, ja oikeutetuissa rajoissa se on täysin paikallaan. Mutta sen rinnalla, vieläpä ensiarvoisempiana, on samalla otettava huomioon se tunteen tyydytys, esmaväärtuslikumana minkä ponnistuksella saavutettu voitto tuottaa. Jos urheilija saa kilpailussa helposti voiton, on se hänelle vähäarvoinen, mutta jos hän saa sen suurella ponnistuksella ja sitkeällä sisukkuudella, on se hänelle erittäin arvokas ja sen tuoma henkinen tyydytys on

kallisarvoinen. Tätä sielunelämän sääntöä on myös kasvatuksen käytettävä.

On usein viitattu siihen, että koulutyön helposti määrää heikkojen oppilaiden edellytykset ja mahdollisuudet. Tietysti nõrkade eeldused heitä ei ole unohdettava. Mutta kyllä kasvatuksen täytyy kiinnittää täyttä huomiota myös lahjakkaisiin oppilaisiin. On löydettävä täit andekaisse työmuotoja ja keinoja sellaisia, että lahjakaskin oppilas saa ponnistustaan vahendeid nistää kaikkensa, että hänkin pääsee ponnistuksen ankaruudesta valjusest

ja siten saavutetun tuloksen tuomasta tyydytyksestä ja riemusta osalliseksi. Vain siten karaistuvat elävässä elämässä tehoisiksi kaikki ne voimat ja edellytykset, mitkä hänen yksilöllisyyteensä sisältävät.

Aikamme mekanisoitumisessa ja intellektualismissa piilee vaara, että ihmisyksilöt tasoittuvat kaikki jotakuinkin samantaholaisiksi. Tätä vaaraa vastaan on kasvatuksen taisteltava. Heikot samasugusteks yksilöt eivät tästä tasoitumisesta yhtä paljon vahingoitu kuin (ei) kahjustu lahjakkaat. Heikoille voi tällainen tasoittuminen olla nousuksikin. tõusukski

Mutta mikäli siiveellisesti ja älyllisesti korkea-asteisia yksilöitä Kuid misvõrra kõlbeliselt mõistuseliselt mataloituu yleiseksi massaksi, sikäli tehdään mitä suurinta väärä massiks seevõrra kõige suuremat ryyttä heidän yksilöllisyydelleen ja samalla vahingoitetaan sitä yhteisöä, jonka jäseniä he ovat. Sellaiseen vaikutukseen ei kasvatus- ja koulutyö saa milloinkaan suostua.

Kansamme kasvutustyön tulee yhä voimaperäisemmin suunnittua juuri siihen, että yksilöllisyyden syvimmat voimat parhaalla mahdollisella tavalla kehittyvät oikean ja hyvän palvelukseen kansamme ja yksilöidemme onneksi.

„Opettajain Lehti“.

Trükitud 10. aprillil 1940. a.

Väljaandja „Opetaja“, Tallinn, Pühavaimu 11. Vastutav ja tegevtoimetaja Joh. Käis. Toimetuse aadress: Tartu, Tähe 77-3.