

KOOLIUUENDUSLANE

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA
JUURES OLEVA KOOLIUUENDUSRÜHMA BÜLLETÄÄN

Nr. 9.

12. oktoobril.

1934.

Emakeeleõpetusest 6. õppeaastal.

V. a. kolleeg. ¹⁾

Täna kuidagi ei piisaks aega Teile kirjutamiseks, kuid pean oma lubaduse täitma.

Ühel udurikkal sügispäeval vihjasite Teie sellele, et ma saaksin Teile mõne tööjuhatause emakeele alalt 5.—6. õppeaastal. Olin Teie soovist meelitatud ja nõustusin. Nüüd leiata Teie allpool ühe töönäite.

Algasin oma tööd emakeeles 6. õppeaastal järgmise tööjuhatausega:

12. sept. — 22. sept.

Märkus: Tegelikult on tööjuhatause paremal äärel 2 lahtrit päälkirjaga: Millal töö tehtud? Märkusl.

1. Loe läbi M. Metsanurga „Kaks roosi“ ja pane tähele järgmiste sõnade tähendusi:

Pistand — lattidest püstaed. Isa parandas koplis pistandit.

Hoovama — voolama. Päikesepaistet ja lilledõhna hoovas tupp lahtisest aknast.

Sulgema — kinni panema. Tuul oli nii vali, et uks tuli sulgeda.

Karjäär — edurikas elukäik, teenistuskäik. Ta oli tark ja rikas inimene, seepärast võis teha elus karjääri.

1) Kirj on küll ühele „Kooliuuenduslase“ lugejale adresseeritud, kuid autori loal toimetus avaldab ta kõigile lugejale.

Rauge — jõuetu, lõtvunud; ta rauge hääl ei kostnud kuigi kaugele.

Raugema — raueks, jõuetuks muutuma. Tuule hävitav jõud rauges alles õhtul.

Hajameelne — mõtetega laiali, tähelepanematu. Ta oli koolis sageli hajameelne, eriti emakeeles ja ajaloo.

2. Võta loetud tüki sisu lühidalt kokku ja kirjuta kava. Vaatle ja iseloomusta suvitajaid.

Kujutle rooside kasvukohta, ümbrust, rannikut.

Millest vanem roos unistas? Mis oli ta elu eesmärk? Kuidas kujunes ta saatus? Mida ta tundis prügikastis? Millest noorem roos unistas? Milles tema nägi eluõnne? Hinda mõlema roosi elu. Keda autor võrdleb roosidega? Kuidas oleksid tegele-
lenud roosina? Ettekandeks: Vanem roos prügikastis.

3. Vasta kirjalikult omal valikul vähemalt kolmele küsimusele.

4. Kirjuta jutuke, milles tarvitad selles tööjuhatuses selgitatud sõnu.

5. Tuleta meelde ja jälgi lugedes, missugused olid mitm. os. lõpud; täida lüngad harjutuses nr. 1.

6. Kirjuta harjutus, milles tarvitad mitm. os. käändes sõnu: kala, mõrd, meri, koht, hind, nurk, kaup, vaip, raud ja vähemalt kolm -e- ja -i- tüvelist sõna.

7. Loe veel kord „Kaks roosi“ läbi ja pane tähele, millal tarvitatakse jutumärke.

Kirjuta jutuke, milles tarvitad jutumärke.

8. Kirjandeid omal valikul.

a) Kirjuta oma sõbrale, kuidas veetsid suvise vaheaja.

b) Oleta, et oled esimest aastat linnas koolis. Käisid kunstinäitusel ja õpilasetendusel; kirjuta oma muljetest.

c) Täna sõpra sulle saadetud lillede eest.

d) Kirjuta omavalitud teemale.

L i s a.

1. Valmista dialoog: Vanem ja noorem roos aias.

2. Kirjuta kuulutus lehte, milles pakud odavasti müüa ilusaid roose.

3. Õpi ettekandeks meeldivam lõige. Joonista loetud jutu põhjal omal valikul.

Pea meeles:

„Kaks roosi“ on mõistujutt ehk paraabel. Mõistujutus autor piltlikult kujutab ja võrdleb tõi elu-nähtusi.

Harjutus nr. 1.

Kirjuta sulgudes antud sõnad mitmuse osast. käändes.

Elli tahtis kinkida midagi iseäralikku Ernale sünnipäevaks. Ta läks linna (kink) ostma. Ta kohtus Rütli tänaval oma kooli-vennaga, kellega läks kauplusse. „Millega tohin teid teenida?“ küsis kaupmees vastutulelikkusega. „Näidake meile (ilus asi)“, ütles Elli.

Kaupmees ladus letile (kirju krae, valge särk, ilus kübar, villane šall, moodne kinnas, must kuub, lai padi, voodilina ja lumivalge käterätt). „Need on kenad asjad,“ ütles Elli, „kuid kahjuks ei leia ma (meeldiv asi)“. Nad läksid teise kauplusse. Säl nägid nad, et seina ääres seisis (auto, omnibus, saan, kelk, vanker), ja (teine sõiduk).

Siit läksid nad teisele korrale. Säl oli (suur riul), kus oli (pits, pael, karp) ja (suur raamat). Elli ostis raamatu.

Ja nüüd, lugupeetud kolleeg, sihin küsimusele, mille kohta tahaksin kuulda Teie arvamust. See on sõnade selgitamine, mille tänapäeva kool on tähtsale kohale nihutanud. Öieti on küsimusi mitu: „Kuidas sõnu selgitada? Kuhu kirjutada selgitatavaid uusi sõnu, kas erilisse sõnastikvihku, kas üldkaustikusse või kaardile? Kas on soovitatav sõnu illustreerida? jne.“

Kunagi oli meil sellel teemal õige huvitav kõnelus. Mäleta-vasti aga sattusime tülli ja mõtete vahetus jäi pooleli. Jäime oma eriarvamuste juurde.

Sõna ja sõnast arusaamise vahel on tihe pide. Sõna on arusaamise tagajärg. Täielik arusaamine asjast meie teadvuses tekib vaid sel juhul, kui kujutus ja sõna vastastikku ahelduvad. Seni, kui puudub aheldumine, ühelt poolt — ei ole asjast teadvust, ja teiselt poolt — ei ole täielikku arusaamist sõnast.

Küsimus komplitseerub veelgi, kui vaadelda selgitamist vajavaid sõnade päritolu. Päritolult võiks sõnu jagada kahte rühma. Ühed on seoses klassilektüüriaga, teised juhuslikult kuulnud, nähtud, meeldejäänud, tekstist isoleeritud sõnad.

Viimased võivad küll anda õpilasele terve rea puhtmehaanilisi assotsiatsioone, kuid jäävad hingetuks pagasiks ja pagevad mälust esimesel võimalusel.

Sõnade selgitamine taotleb kolme eesmärki: 1) rikastada õpilase sõnavara ja väljendeid; 2) täpsustada sõnade selgitustähen-

dusi, ja 3) tuua sõnad passiivsest sõnavarast aktiivsesse sõnavarasse, s. t. jõuda selleni, et õpilane taipaks mitte ainult sõna tähendust, vaid oskaks seda sõna tegelikus elus tarvituse korral tarvitada.

Tekib küsimus, kuidas jõuda tähiseni. S. Malinovski soovib sõnu seletada seoses tekstiga. Sel selgitamisviisil on kolm astet. Esiteks kirjutatakse uus sõna ühes selgitustega tahvlile, kust õpilased nad vihku või kaardile kirjutavad. Siis tuleb selgitatava sõna drill, ja alles siis kirjutatakse harjutusjutt, kuhu põimitakse selgitatud sõnad.

Katsusin S. Malinovski eeskujul selgitada sõnu:

Karask — A. Kitzberg „Sauna Antsu oma hobune“.

Korp — A. H. Tammsaare „Tähtis päev“.

Tutistama,

kirn,

vanuma

} E. Vilde „Mu esimesed triibulised“.

Ma läksin S. Malinovskist veelgi kaugemale. Õpilased küpsetasid korpe ja sõid neid. Karaski küpsetasin küll ma ise, kuid tegelikult sõime sedagi. Isäranis reaalselt toimus ja hästi õnnestus tutistamine.

Toon näiteks Elli R. tööst lõike, mille ta kirjutas ülaltoodud viie sõna puhul.

„Ema valmistas plimast odra- ja nisujahu taigna, laskis sel umbes pool tundi kerkida ja siis küpsetas taignast pätsi — karaski. Ülejäänud taignast veeretis peopesasuurel pätsikesed ja küpsetas ahjus helepruuniks. Siis võttis pätsikesed ahjust välja, lõikas peaaegu ümmargused pätsikesed lapiti pooleks ja mina pidin sisupoolele määrima 2—3 cm paksuselt kohupiima, millesse oli segatud mune, kõõmneid ja kõrgest kitsast puunõust — kirnust mõni lusikatäis hapukoort. Siis pani pätsikesed uuesti ahju, kuhu nad jäid senini, kuni tõmbusid pätsid helepruuniks. Siis võttis ema nad uuesti ahjust välja ja pani lauale jahtuma isuratatavad korbid. Mina olin esimene, kes kippus neid sööma. Salaja võtsin paar korpi ja tahtsin lipata minema. Kuid korp oli nii vallatu, et ei maidanud peos ja hüppas põrandale ja just ema jalale. Küll oli siis tõrelemist. Viimaks kahmas ema mu vanunud juuksetuka pliku ja tutistas nii tundelikult, et vist tervel eluajal ei unusta seda korbitegu.“

Mida arvate minu sõnade selgitamisviisist ja kuidas oleksite Teie toiminud?

Olen sõnade selgitamisel tarvitanud „Õigek. sõnar.“, kirjutanud selgitatavad sõnad selgitustega tahvlile, drillinud ja kirjutanud harjutusjutte, sõnonõume ja vastandeid ja jätnud uued sõnad teatud ajaks õpilase tähelepanu-, kordamisväljale.

Ma ei saa ütelda, et õpilased uutes sõnades sugugi ei orienteeru, kuid uued sõnad jäävad ikkagi vaid paberile ja paberile.

Mis ja kuidas tuleks teha, et õpilased uusi sõnu oskaksid igapäevases elus tarvitada ja et neil oleks selleks tarvidust?

Ja lõpuks lubage, et esitan Teile veel küsimuse: Kas tuleb sõnu selgitada poeglastele teisiti kui tütarlastele?

Teie vastust lootma jäädes kollegiaalse tervitusega

A. Krull.

Rohkem eluligidust õppetöösse.

Joh. Kais.

3.

7. Oleks väga praktiline tehete järjekorda (ja üldse kirjutise järjekorda) märkida numbritega ringides — 1), 2) jne. asemel ① ② jne. See märkimisviis, mida tarvitatakse laialdaselt näit. Inglismaal on väga ülevaatlik. (Vt. „Uusi teid algõpetuses“ III, lk. 254.) Kuigi meie trükikodadel pole igakord niisuguseid märke, võiks kirjutamisel neid siiski eduga kasutada.

8. Peale praktiliste arvutusviiside kasutamise on eluligiduse mõttes matemaatika-õpetuses tähtis eluliste ülesannete lahendamine. Selle nõude täitmine on eelmisest palju raskem, sest et tegelikus elus esinevad arvutusprobleemid ei ole igakord ka lapsele elulisteks ülesanneteks. Praegu ei leidu veel ühtki ülesannete kogu, milles kõik ülesanded oleksid, lapse seisukohast vaadatuina, tõesti elulised. (Äsja ilmunud uute ülesannete kogudega ei ole ma veel küllaldaselt tutvunud.) Enam-vähem vastavad eluligiduse nõuet järgmised ülesannete liigid: a) harilikumad ostu-müügi tehingud, millega ka lapsed kokku puutuvad; b) ostud hinnakirja järgi; c) arvete koostamine; d) $\frac{\circ}{\circ}$ -de arvutamine tegeliku elu tarviduste kohaselt; e) statistiliste andmete kasutamine, millel on tähtsust ka õpetuse keskustuseks (maateadusega, looduseõpetusega); f) lihtsamad mõt-mis ülesanded pind- ja ruumala arvutamiseks; g) ajaarvutamine kalendri kasutamisega. Viimane liik ülesandeid on seni hoopis puudulikult esitatud, eriti vanemal astmel, olgugi et need on eluligidasemaid ülesandeid.

9. Hariliku murdude käsitlust tuleb taandada miinimumini, sest et meetrimõõdustiku tarvitusele-võtmisega nad on kaotanud elulise tähtsuse ja varem või hiljem annavad tegelikus

elus aset kümnendmurdudele. Kool peab kasvavat põlve selles sihis ette valmistama.

10. Graafiline kujutamine, diagrammide valmistamine on küll tähtis näitlikustamise vahend õpetuses, kuid selle töö elulist väärtust ei või siiski üle hinnata. Selleks õpetaja pangu tähele, missugused diagrammid esinevad tegelikus elus. Esikohal seisavad pildidiagrammid, peale selle on sagedamad ring-, ruut- ja riskülikdiagrammid ja kõverad. Matemaatika-õpetuses omavad tähtsust kõik viimased liigid, pildidiagrammid aga leiavad kasutamist peamiselt looduseõpetuses ja maateaduses.

Emakeeleõpetus.

Emakeeleõpetuse peamised ülesanded on väga eluligidased: anda lugemis- ja kirjaoskust ning arendada suulist ja kirjalikku väljendusvõimet. Kuid see ei ole siiski kõik. Õppekavadest leiame emakeeleõpetuse teisigi tähtsaid ülesandeid: „üllastada tundeelu, kasvatada armastust oma keele ja kirjanduse vastu, kujundades seega isikut, kes oskab kasutada kultuurvarasid ja täita oma elu halle momente kauniste elamustega“.

Kõigi nende ülesannete täitmiseks tuleb vahest kasutada ka niisuguseid töövõtteid, mida ei saa otseses mõttes eluligidasteks nimetada, näiteks luuletiste ja lugemispalade sisuline läbitöötlus, mis aga on tarvilikud teadliku lugemisoskuse arendamiseks. Kuid liialdustest tuleb siingi hoiduda. Nii näiteks ei tarvitse tingimata kõiki luuletisi pähe õppida, sest see oleks vaid mälu liigne koorimine: ilulugemis-ettekanded on lubatavad ka trükitud teksti järgi. Kuid nooremad lapsed õpivad luuletisi meeeldi pähe (mehaaniline mälu!).

Täiesti eluligidaseks töövõtteks on vaikne lugemine. Lugemisõpetus tuleb rajada vaikselt lugemisele ja lugemine valju häälega, s. o. lugemisettekannet võib alles siis aset leida, kui lapsed on lugemispala sisuga tutvunud vaikselt lugemisel, kui pala on sisult läbi töötatud ja kui lugemisettekandeks õpilane on ise-isevalt ette valmistunud. Õpetaja või kaasõpilase eeskujulik ettekanne, mida ainult kuulatakse, on siin väärtuslik, kuid päris lubamatu oleks vanast koolist päritud lugemisõpetuse võtte: uut pala hakatakse kohe „ette lugema“. (Vt. „Uusi teid algõpetuses“ II, lk. 55 jj.)

Keeleõpetuse reeglid on vajalikud, kuid ainult sel määral ja kujul, millisel nad ka tegelikku rakendust võiksid leida.

Kirjaõpetuses on kerge sattuda eluvõõrale teele, sest et siin vajalikke harjutusi ei ole kerge kokkukõlastada eluligiduse nõudega: suur hulk harjutustööd jääb ikkagi eluvõõraks. Eriti on maksev nn. keeleliste harjutuste suhtes, mille sisu ja vormi tuleb tublisti uuendada. Kunstlikud on enamasti ka tavalised kooli-kirjandid — kirjeldused, iseloomustused, ümberjutustused.

Eluligiduse nõuet täiel määral rahuldavad kirjad, kui neid tõepoolest kirjadena kasutatakse, s. o. adressaadile kätte toimetatakse. Tööviliku kirjutatud „kiri“ oma otstarvet ei täida. (Vt. „Kasvatus“, 1932, № 2). Edasi on tegeliku väärtusega kõik talituskirjad, kuid nende valik on siiski piiratud, kui ka lapsepärasuse nõuet silmas pidada. Ainult 6. õppeaastal on õpilastel loomulik tarvidus tutvuda mitmesuguste talituskirjadega.

Väärtuslikuks kirjaõpetuse vahendiks võib pidada klassi-ajakirja või seina-ajalehte, mida leidub juba paljudes koolides. Eluligiduse mõttes ei jäta klassi-ajakiri või -ajaleht midagi soovida. Oma mitmekesise sisu tõttu (sõnumid, vested, kirjeldused, naljad, kuulutused jne.) täidab ta hästi kõiki kirjaõpetuse ülesandeid. Et suurte klasside puhul saaksid õpilased ajakirja või ajalehe koostamisest sagedamini osa võtta, peaks see küllalt suur olema ja tihedamalt „ilmuma“.

Peale selle võivad kirjaõpetuse eesmärke hästi taotella kollektiivsed ja isiklikud päevikud ja vabakirjandite (vaba loomingul) kogud jm. Leidlik õpetaja muidugi ei piirdu kirjeldatud näidetega, vaid mitmekesistab neid veelgi teiste tööliikidega, mis rahuldavad eluligiduse nõuet. Üldiselt peab aga kirjaõpetus arenema individuaalse töö põhimõttel, tavalised kooli-kirjandid (s. o. massikirjandid) võiks kas hoopis kõrvale jätta või kasutada neid ainult piiratud arvul. (Järgneb.)

Üldõpetuse praktikast.

Joh. Lillman.

„Reklaam“ vaateõpetuse tunnille.

Hommikul, enne õpilaste saabumist koolimajja, asetasin I+II+III liitklassi seinalehele, mida toimetasin päämiselt ise agaramate õpilaste kaasabil, mõne eriti huvitava ja meeldiva kassi pildi ja paar pisikest lookest kiisust-kurnäust. Juba enne vaateõpetuse (koduloo) tundi, mis tunnikavas loomulikult esimene, käis elav sõelumine seinalehe ees ja mõtetevahetus õpilaste endi kes-

kel. Tund alanud, ühegi sissejuhatava sõnata õpetajalt, õpilased tahtnuks nagu hüüda kooris: „Täna räägime kassist.“ Ja oligi neil, mida kassist rääkida! Igaüks oli mõelnud, igaüks oli vaadeldud (vähemalt vaadanud) pilte, mitmed lugenud lookesigi. Seda millest aruteldud endi vahel, oli kindlasti tarvis öelda ka õpetajale! „Meie kass . . .“ ja „meie kass . . .“ — „Aino ütles, et nende kass . . .“ jne. Tekkis vaidlusi ja nende ühiseid lahendusi. Õppejutu lõppedes teatas lapsi ise, et nende raamatuis on ka lookesi kiisust-miisust. Mõni oli lugenudki neid juba. Kohe otsiti nad üles. Ka joonistamise „tund“ ei vajanud erilist „häälestamist“.

Sobivaid pilte kassist saab juhuslikult ajalehest, ajakirjadest ja postkaartidelt. Neid, ja pilte teisteks üldõpetuse teemadeks tuleb aga varakult koguda ja säilitada.

Materjale üldõpetuse teemadeks.

Teile on hädasti tarvis kassi pilti, — kunagi juhtusite seda kuski nägema; teie loeksite õpilasile meeeldi lookese karust, kuid just praegu ei meeletu, kus see lugu oli. — Selliseid äpardusi tuleb tihtigi, neid vältida on kaunis kerge.

Teeme mapid võimalikele üldõpetuse teemadele. Kogume nende vahele kõik, mis leiame: pildid, piltpostkaardid, väljalõiked, jutud, luuletised, sobivad esemed ja — ideedki. Kirjutame mapi kaanele või vabale lehele nende nimistu ja asukoha, mida ei ole võimalik eraldatuna üksikteema mapi vahele paigutada. Ja sagedasi „inventari“ segilõõmisi ja meeletikkude otsinguid käsitluse eelõhtul ei tule enam ette.

Psühholoogiliste vaatluste korraldamisest.

„Kooliuuenduselase“ lugejad, kes soovivad õpilaste tundmiseks vaatlusi korraldada, võivad toimetusele saada maksuta: Joh. Käis. „Õpilase individuaalsuse vihik“ — järgmistel tingimustel: a) Vaadelda tuleb kõiki teatava klassi (õppeaasta) õpilasi. b) Mainitud vihikud tuleb täidetult tagasi saata hiljemalt 1. maiks 1935. a. d) Rebitavad lehed üksikute tähelepanekute üleskirjutustega tuleb vihku jätta.

Sel teel kogutud vaatlusi kavatsen kasutada eesti laste vaimsete omaduste uurimiseks, nagu seda selgitasin õpilaste tundmise praktikumi ajal Tartus möödunud kevadel.

Vihud saadetakse soovijaile posti teel.

Joh. Käis.

Toimetuse aadress: Tartu, Tähe, 77—3.

Vastutav ja tegevtoimetaja Joh. Käis.

Väljaandja „Töökool“, Tallinn, V. Roosikrantsi, 3.