36-85-28

Reinsberg
205
1922-28

EMAKEELE METOODIKA

KONSPEKT.

Kokku sõõdnud Võru Õpetajate seminari
6 klassi õpilased

M. Aleksa
P. Ilkrm
H. Narusberg
A. Nikman
E. Ortlich

1927.

PEM 136
D4E.07

Sc l.

Eesti keele metoodika. 2

Emakeele - õpetuse sihid : Emakeele -õpetuse suhe teistesse õppeainetesse.

Lugemine.

Lugemise algõpetus.

Lugemisakt psühholoogiliselt. Hüüldamite liitmise olemus. Lapse lugemise erisused.

Metodite ülevaade : a) sünteetilised : veerimismeetod, hüüldamismeetod, selle eriarendid - Spieseri j.t. abstraktne meetod. Lange vokalisatsioonimeetod, fonoüüliline ja normaalhüüliku -meetod; b. totäliteetide (analüütilised) meetodid ; c) analüütilis-sünteetilised: normaalsõna - meetod.

Tõõ praeguse kooli " eksperimentaalse " meetodiga ; lugemise ja kirjutamise vahekord ; lugemistekati ja aabitsa küsimus, lugemiskast; tähestiku küsimus; tutvustamine hüüldikute ja tähtedega; eriraskused eesti keeles; kokkulugemine.

Lugemine.

Lugemise olemus, tema arendavad, kasvatavad ja keele-stiilisõpilised ülesanded. Pedagoogilised ja estetilised nõudmused lugemisainete valikus; lugemiku küsimus.

Lugemise nõudmused: tehnilised, loogilised, estetilised.

Proosa käsitlus: sissejuhatus; lugemine; läbitõtamine:objektide selgitus, tegelaste vaatlemine, mõtete arendamine; sidumine ja ülekandmine õpilasesse; leksikaalne süvendus; kujundamine; kokkuvõte, ümberjutustus, vaatlus, lugemisharjutus, dramatiseerimine, kirjatöö.

Luule käsitlus: Luuletuse käsitluse erinõudmused.

Sissejuhatus ; ettekanne ; süvendus: vaatlev, ~~süvendav~~ pildid, kunstl. mõtted läbielamine , esteetilise vormi ja rütmi tundmine; ettekandmisharjutus.

Kirjanduse õppimine (vanemail õppeaastail).

Kirjanduse õppimise arendavad, kasvatavad ja materiaalsed ülesanded. Teoste valiku põhimõtted. Kunstilis- psühholoogilise käsitluse olemus ja alad: psühholoogiline, sotsiaal-eetiline, kultuur-ajalooline ja estetiline. Biograafia küsimus.

Tõõ

Epika ja dramaatika käsitlus: lugemine, läbitöötamine: sisu, karakteristikad, motiivid ja ideed, keskkond, kirjaniku-isik, stiil ja vorm: kujundamine: kokkuvõte, katkete lugemisettekanne, dramatiseerimine, kirjatöö.

Luule käsitlus: nooremate õpperaastate käsitlusmomentide ja alade süvendamine; vormi ja rütmi vaatlemine; luuletusrühmade käsitlus; luuletaja - isik.

V a b a l u g e m i n e.

Moduse lugemise ülesanded. Lugemise korraldus; juhatusi vabalugemiseks.

K i r j u t a m i n e.

K i r j u t a m i s e a l g õ p e t u s.

Kirjutamisakt psühholoogiliselt; kirjatehnika olemus; lapse kirjutamise eriseused. Käekirja nõudmused.

Geneetiline tõjmeetod: käeliigutuste eelharjutused, joonistav kirjutamine, põris kirjutamine.

Kirjutamisteksti küsimus ; püst - ja lõngkiri; kirjutaja asend; kirjutamisvahendid.

Õ i g e k i r j u t u s õ p e t u s.

Õigekirjutuse olemus ja ulatus algkoolis. Õigekirjutuse psühholoogiline seisukord ; Lay ja Neumann'i põhimõtted. Eesti õigekirjutuse foneetiline iseloom.

Grammatika teadlikku õigekeelsuse tõenäosuse. Vanem grammatika õpetus. Praeguse elementaar-praktilise grammatika-õpetuse olemus. Algkooli grammatilise materjali valik ja korraldus. Vaatlus - ja harjutusmaterjali olamusväärtus ja side kogu jooksva õpetõõga. Murrak, raamat ja õpetaja kõne õigekeelsusõpetuse lähtekohtadena.

Tõõkäik : vaatlemine: läbitöötamine, tuletamistöö, keelenõhtusé kokkuvõtmine, reegli küsimus; harjutamine.

Harjutuste tüübid: krakiri arendav ettekõtlus; kontrollettekõtlus; kombinatsioonid; kollektiivne kirjatöö.

Vigade parandamine põhimõtted; õpetaja ja õpilase parandus. Töö vällimus. Grammatika õpperaamat ja õigekirjutuse-õõnastik algkoolis.

S t i i l i õ p e t u s.

Stiiliõpetuse olemus; kõne- ja kirjastiil. Kirjastiili nõudmused. Stiiliõpetuse arenemine. Praegune stiiliõpetuse olemus - ja isetege-

vus-printsiip. Vabatöö põhimõte ja olemus.

Ainevalik ja side kogu jooksva õppetööga. Teemi vorm algkoolis Vaba teem.

Kirjatööde liigid: jutustus: vabajutustus, pildijutustus, ümberjutustus, kiri, kahekõne; kirjeldus, võrdlus, karakteristika; harutlus, tema eriala algkoolis; puhtpraktilised tööd. Tööteõpide laad ja korraldus õppeaastate järgi.

Kirjatöö õpipine : stimline vaateõpetus kollektiivse kirjatööga ja kirjatööde lugemise ning vaatlemisega klassis; mitmesugused juhatused klassi - ja kodutöödel.

Töökik : ettevalmistus; kirjutamine; klassi - ja kodutöö; parandamine. Töö välimus.

K õ n e.

Kultuurinimese kõne tehnilised, õigekeelsuslikud ja stililised nõudmised. Laste kõne puudused ja nende põhjused. Kõneravitsus: kõne tehnika, õigekeelsus, stiil. Grammatika, lugemise ja õpetaja kõne osa kõneravitsuses.

S i s s e j u h a t u s.

1. S i h i d.

Emakeel inimese väljendusvahendina omab suure tähtsuse üldkultuuri teenistuses kui ka meil rahvusriiklikus elus. Emakeel on inimese lähtsam ja tähtsaim läbikäimisvahend teiste inimestega. Emakeele abil teostub tähtsamate kultuuroõärtuste omandamine - teadus, kirjandus. Emakeel on tähtsaim nende arenemistegur.

Emakeelele tugeneb inimese mõtlemine: tema abil, teda moodustavates sümboolides, sõnades ja mõistetes jõuame alles selgusele selle kohta, mis siseelu liigutab; tema abil tunneme ja tahame, nii pal u kui selle juures testavad kujutlused, mõtted, aated, otsustused osa etendavad ja algelisi tundmusi ning tahtesuunii diferentseerivad.

Edasi oleme rahvuslik individualitut rahvuste perus eestkätt oma keele läbi, mis ei ole meid ainult ruumiliselt, vaid ka ajaliselt, oleviku ja mineviku põlvedega.

Emakeele õpetamine koolis peab tegema selle tõelikuimaks kultuurinimese väljendusvahendiks, mis ka rohkem differentseerunud hingelu suudab teha arusaadavaks teiselo.

F o r m a a l s e k e e l e v ä l i m e a r e n d a m i n e. Koolitulnud lapsel on sõnatagavara pärio väike - mõnisada sõna. Sõna tagavara suurendamine on meil esimene tõõala.

Laps tuleb kooli fastiktiivse keeletundega. Selle abil ei saa alati orienteeruda kõigis keelenähtusis, keelevõimes. Instinktiivne keeletunne tuleb arendada teadlikuks keeleoskuseks. Grammatika - ja õigekirjutuse - õpetusega viime õpilase keelehituse tunnisele ja teadlikule keeleoskusele. Edasi peame harima õpilase väljenduse, olgu suusõnas või kirjas, s e l g u k s ja t ä p s e k s, mille teostame s t i i l i õ p e t u s e g a.

Ü l d i n e f o r m a a l n e h a r i m i n e. Emakeeleõpetus peab edasi õpilast üldiselt, formaalselt arendama võimete poolest. Mõtlemine areneb selgemaks, täpsemaks, jõrjekindlamaks, fantaasia rikastub ja elustub; tundmuselu areneb ja õilistub eriti esteetiliste ja eetiliste tunnete vallas; tunnus ja mõte koos kasvatavad ja kinnistavad tahet. Võimsimaks tegurika koos arenemis-ja kasvatamistöös on meile lugemine, selle sõna tõsisemas mõttes.

M a t e r i a a l n e s i h t.

Emakeele õpetus peab lõppeks andma õpilasele kultuur-väärtusi. Keel ise, mida õpime, on endast suur kultuurväärtus. Keeleõppimine annab meile kätte kõik kultuurvarad, mis väljenduvad kirjas või sõnas, millest tähtsaim i l u k i r j a n d u s.

2. P ä h i m ä t t e i d.

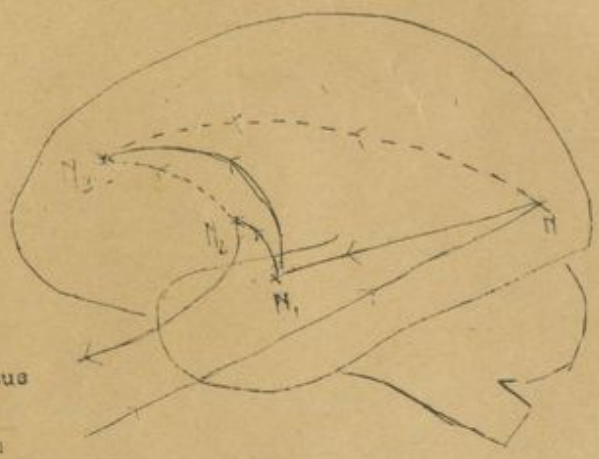
1. Igas õppeja tunnetusaktis on 3 astet (Lay): vaatlemine, läbitõstamine ja väljendamine. Iga üksiku astme moment mõjub tagasi ja annab rikkalikku ainet järgneva tajuaiseks ja läbitõstamiseks. Keel kasvab proportsionaalselt hingelu sisuga; puudub hinges sisu, on näiluga omandatud väljenduo väärtu. Sellepärast peab keeleõpetus rajanema väliselma vaatlemisele (nii meeleline kui mõtteline) ja seesmisele läbitõstamisele (mõistmine, läbielamine, otsustamine), siis kasvab keel võimsaks haviduste gurika.

Keeleõpetuse aluseks on a s j a õ p e t u s.

M u r r a k, k i r j a k e e l (ü h i s k e e l) ja i n d i v i d u a a l n e k e e l. Laps tuleb kooli murrakuga. Viimane ei saa olla kultuurinimese väljendusvahendiks. K i r j a k e e l e ehk ühiskeele ehituse tundmaõppimine on aluseks õpilase i n d i v i d u a a l s e l e keele stiilile. Kirjakeel ei saa olla meil sihiks, sest ta kultuuri arenedes kasvab, kujuneb alatasa; ta on eeskujuks, lähtekohaks individuaalsele tõõle.

Joonis peatükk „Põhimõtteid" juurde; lehekülg 2.

Joonis peatükk „Lugemine" juurde; lehekülg 3.



Kõneliigutus

Silm

Arenemisel annab linnuvaatenurk ja näitab kätte nende teadliku tarvitamise, et valdaksimo keele omituse ja võiksimo luua i n d i v i d u a a l s e k e e l e.

Keeleainete eriliigid emakeele - õpetamisel meil on: murrakud, kirjakeel ja keeleuendus. Need peavad saama loova töö lähtekohaks.

Õ p e t a j a k e e l e l i n e o e s k u j u. Õpetaja on oma keelega lastele eeskujuks.

1. S i s u l t olgu õpetaja keel sisurikas ja individuaalselt läbi elatud. Sellest ka järeldus õpetaja kohta - ta tundku põhjalikult keelt ja kirjandust.

2. V o r m i l t olgu õpetaja keel l o o g i l i n e ja õ i g e d i g a k t s i l i s e l t.

3. Häälekandelt olgu õpetaja keel f o n e e t i l i s e l t puhas. Ebaselge häälduamine, kogelemine jne. ei luba hakata emakeele õpetajaks. Eiani olgu õpetaja keel rütmiline. Teatavat põhitooni pidades peame taotleme rütmiüksuste liitmist k õ n e m e l o o d i a k s.

"Räägi, et ma sind näeksin!" ütleb Sokrates.

3. A l a d.

Emakeele - õpetuse alal on: 1. lugemine, 2. kirjutamine, 3. grammatika, tähekirja, stiiliõpetus, 4. kirjenduse-õpetus.

Igal alal on oma metoodilised võtted ja teed; õppetöös liituvad need alad ühiseks tööterviku.

I.

L u g e m i n e.

A. Lugemise algõpetus.

1. Lugemisest.

Lapse vaimulises arenemises on lugemisõpetus tähtis ja põhjapanev tegur.

Lugemisprotsess on põhjalikult individuaalne. Nähtava, objektiivse, mehaanilise taga peitub isik kui tervik, tema tahe, tundmus ja tunnetus. Ei saa kõrvaltaha kuidagi lugemist ja isikut siduvat elavat lõnga. Nagu avaldub lapse elav isik kõnelemises, nii ka lugemises. Oskuse põhjaks jääb isik, pääjoontes tema mõte.

Kõne ainse avaldusvormina ei rahuldanud inimest. Ta otsib mõtte jäädvustamist ja edasiandmist üle aja ja ruumi. Kivvi raiub ta mõtte või jooniste pildina. S õ n e g a ü h i n o d e s m u u t u b p i l t k i r j a k s. Pildid muutuvad lihtsamaks, sümboolsemaks, kujutades mõisteid ja hiljem häälikuid. Tähealajärgul alistub kirjutamistsentr täielikult kõnelemistsentrile. Kõnelemine on alus nii lugemisele kui kirjutamisele.

Lugemisteaduse põhiküsimus algajale peitub selles asjaolus, et meie kiri ei ole enam ideograafiline, vaid foneetiline: meie ei tähenda märkidega mõisteid otsekohe, vaid nende niniküiaosasid - häälikuid. Inimsool kulus sõnastamaiseid kirja foneetiliseks - arendamiseks, ei ole siis ime, et lapsele jäät kõik tähe-abstraktsioonilt sõnale ja mõistele lugemise omandamisel on ruskeim osa. 20-30 märki võime õpetada juba kolmeaastasele lapsele, lugemist samade märkide abil aga mitte.

L - nägemistsentr.
T-1 - kuulmistsentr.
T-2 - kõnelemistsentr.
T-3 - kujutlustsentr.

Lugemises sisalduvad järgmised psühhilised protsessid:

1. P u h t n ä g e l i n e protsess, s.o. sõnakujude, (tähtede, sõnade, lausesõnade) nägeline tajumine, silmade abil vastuvõtmine.

2. H ä ä l e l i s - m o t o o r n e (e. kuulmis-motoorne) protsess, kusjuures meie kas ainult eesmiselt kujutleme tähtedele ja sõnadele vastavad hääled, või toome need ka otse kuuldavale.

3. S i s u l i n e protsess - loetava teksti sisu omandamine. Häälelis-motoorses protsessis tuleb veel vahet teha ü k s i k u tähe hääldamise ja üksikhäälikute s õ n a k s l i i t m i s e vahel, nii et see protsess pole elementaarne. Samuti koostub teksti sisu omandamine

kahest osast:lugeja peab 1) looma ajale ü k s i k u l e sõnale vastava arjelmujutelma ja 2) oskama m ä t t e k s|ü h e n d a d a üksikuid kujutelmi- aru saama loetava teksti sisust.Kuid mitte ainult aru saama.Loetav pala peab saama elamuseks,mis annab toitu ka lapse tunde- ja tahteelulo.Pääle selle peab lugeja oskama väljendada kõike seda,mis ta läbi elab lugemisel,i l u l u g e m i s e nõuete kohaselt.Ja see kõik tuleb silmas pidada lugemise juures juba algusest pääle.Si ole õige,sagu on arvatud pahatihti,et enne on mehaaniline lugemine - esimene ja teine punkt lugemisprotsessis,ja siis alles järgneb arusaamisega ja ilmekas lugemine - kolmas punkt lugemisprotsessis.Kõik lugemisprotsessi üksikud osad tulevad võtta arvesse algusest pääle,kuigi sellejuures võime ositada lapsele ainult tema arenemisastme kohaseid nõudmisi.Jätame holetusse mõne momendi - eriti sisulise külje - lugemisõpetuse algaatmel,siis on päraat raske parandada seda viga.

Viiunud lugejal on kirjapilt,kõlapilt,käneliigutus ja kujutlus - ü h e a e g s e d,nad leovad terviku.Ta haarab kohraga sõnade rühmad - 20-30 märki - tal on l u g e m i s v ä l i.Teravaim piir on 12-16 t.,teised tungivad teadvusesse läbus tagavaras olevate sõnapiltide reproduteerimise abil.Isegi üksikute sõnade eritähendus võib jääda eraldi reproduteerimata,see sulab kokku kogusõttega.Lugemine on ajutegevus sõnkoolide abil:silm saadab ajule materjali kõnetsentri kaudu.

Lapsel on tõõ palju keerulisem.Raske on temale sõnapildi otsekohene ühendamine sõnakõlastega.See sünnib sõna k õ l a j a h ä ä l d a - m i s e abil.Selleperast on lapsele kõvasti-lugemine kasulik:vähemalt kuuli liigutab laps ka tasa lugedes.Lapsel puudub lugemisvõli: ta kõõtab üksikute tähtedega ja sõnadega.Tema lugemine on enam sõnteelilise.Ta tahvitab niipalju tahteimpulsse,kui on tähti sõnas,(see ristuline võimalus).Kujutlused tekivad tal alles siis,kui tehniline reeglis on võidetud.

Lugemise algõpetuse ülesandeks on ühendada silmalenähtavaid kirjamärkide vastavate kõla-ja kõneliigutus-kujutlustega ja,pääsi,mõistetega.

Lugemisõpetusel pääsme viia last selleseg,et ta terve sõna või sõnarühma silgeks ühe vantoga,et osalised tõõ,mis on silmal,kõrval,kõneorganitel ja kõlistusel iga üksiku tähe-hääliku juures,sõnas ja sõnade juures lauses liituksid aimsaks terviikuks.Harilik otsus on: vaja ükskuid osalisi tegevusi,millest lugemisprotsess kokku pandud, üksikult ja täpselt harjutada.

Kuid sõnad ei ole häälikute lihtne summa.Näit.l a ei ole lihtne l + a.Kui kiirusti mõte kn l ja a teineteisele järgi ei ütleks,ikka jäävad nad eraldatuiks.Iga häälika üksikult - häälidamine langeb neljaks momendiks.

1. Käritakistuse avamine.
2. Kõneorganide tegevusseastumine (seisak).
3. Õhuvoolu läbitungimine - häälika kuuldavakssaamine.
4. Käritakistuse sulgemine.

Kui taheme harjunud kombel lapsi viia häälikute kokkulugemisele, siis häälidame häälikud kordemisi.Kuid nad ei liitu silbiks.Teadvusetu abstraktsioonl abil peab p.4 nimetatud tegevus esimese häälika,ja p.1 nimetatud tegevus teise häälika jaoks ära jääma,siis alles saame silbi. Sõna kaugel jäävad ära p.1 ja p.4 nimetatud tegevused.Selle asemele astub orgaaniline ühendus häälika vahele.

Selle juures iga kraabhäälik kohaneb järgnevale vokaalile,omandab kujutlus kõnesse kraabhäälika liitmiseks tähishäälikuga - v o k a a l i - s e e r u b (Lange): l a - l i - l o - l u.Eriti terav h juures h a - h i.

Edasi tõlg - ja kraabhäälika liitmisel tekivad nn.ü l e m i n e - k u h ä ä l i k u d,(Lange),mida peagu võimatu tabada kõva abil, mille jaoks meil isesõisvad tähgid puudevad,mis aga põhihäälikule igakord hoolis isesuguse tõõbri,värvingu annavad.

Just selle 1) h ä ä l i k u t e o r g a a n i l i s e ü h e n d u s e ja 2) t ä m b r i o l e m a s o l u t a b a m i s e s p e i t u b l u g e m i s t e h n i k a p ä r a s k u s.

Teiseks ei ole k o g u m ü t e üksiksõnade mõistete summa, vaid tema nõõravad üksikmõistete e r i l i s e d s u h t e d, mis lugemisteppija peab m ö t t e t ö ö g a t a b a m a ja k o r d u m a ning hääldamise erilise r ü h u ja r ü t m i g a külaliselt kujundama.

Põhle teadliku mõttetöö, analüüsi ja sünteesi, jääb siin ikkagi tähtis osa mingile aimavale vaimutegevusele, intuitsioonile.

2. M e t o o d i d.

Kehr jaotab kõik senised metoodid: sünteetilisteks, analüütilisteks ja analüütilis-sünteetilisteks.

2. Sünteetilised metoodid:

1. Veeremismetood. Tõõs on kolm astet: tähtede nimede õppimine alfabeetlikus järjes: a, be, de, e, ge, jne.; silpide õppimine - veeremine: be + a = ba, be + i = bi jne; Selle metoodi puudused: a) tähenimed ei anna häälikut kätte - hääli tuleb abstrahheerida, b) võimatu on selgitada häälikute ühtesulamist, c) puhtmehaaniline põheõppimine õpetaja sõnade kordamisega. Saavutus oli vaimusuretava hiigliatõõ järgi ainult mehaaniline oskus. See metood püsis XIX sajangu lõpuni. Seda metoodi püüti parandada: 1. Locke tõi õppimisse kuubikestemängu.

Rousseau arvas, et lugemisõpetust tema raskuse pärast ei tuleks enne 12 eluaastat alata.

Basedov sootas tähekaardid ja laskis tähti tõna saiataignast.

Rochov laskis lastel tähti joonistada ja moondas pilte tähekujude järgi.

Rollenhagen muutis tähtede nimed ühesugusteks, nii et konsonant alul oli: si, mi, ni, li.

Zeidler ja Pestalozzi lasksid enne lugemist sõnu ja silpe kokku sõõda põõst. Sõnade esitusel lisati tähti järjekindlalt juure, näit.: r - re - reb - reba - reban - rebane.

Buno võrdles tähti asjadega (a - angerjas, k - võti, jne.)

Heinicke alustas õpetust õpetust silpide tutvustamisega, kusjuures lapsed pidid pidama meeles silbikujud (sullaabiline metood).

2. Hääldamismetood.

Selle metoodi isaks oli Ickelsamer XVI sajangul. Ickelsameri järgi olevat lugemisprotsess tähtede nimetamine nende õige heliga. Ickelsamer laskis hääldada konsonante ilma vokaallisata ja otsida hääliku sõnast lahutamise abil. Sellejuures. Sellejuures pannakse tähele kokkulugemine, hääliku tõkkimine pidi sündima korraga, mitte hääliku kaupa, kergemalt sõnult raskemale minnes.

Stephani 1803 pani selle metoodi praktikas maksma. Ta tegi kindla vahe h ä ä l i k u, t ä h e ja t ä h e n i m e vahel. Ta enne tutvustas õpilasi vokaalidega, siis diftongidega, viimaks konsonantidega. Silpide lugemist toimetati nii: esimest hääliku venitati või korrati (näit. k, p, t) kuni ta sulas ühte järgnevaga: l'l'l'L-a - l'l'l'a - l'l'a - la. Siis järgnesid kahe ja kolmesilbilised sõnad, milles ainult 2 hääliku. Siis kolmehääliku lised silbid ja vastavad sõnad jne. Selle metoodi parandus tõi ajavõidu: nüüd õpiti endise 2 a. asemel 6 kuuga lugemine kätte. Seda metoodi toetavad Diesterveg ja Curtmann. Metood rajas lugemisõpetuse õigele alusele. Kirjutamine jäeti kõrvale. Hakati tarvitama ka enne lugemisõpetust rääkimisharjutusi hääldamis - ja keelevigade kõrvaldamiseks. Esialgsed puudused: õpilasele öeldi ette hääliku ja juhatatud neid otsima; enne õpiti kätte kõik tähed ja hääliku, kui hakati lugema silpe ja sõnu.

3. A b s t r a k t n e m e t o o d.

Spieser ja t. tahavad saada läbi ilma hääliku nimeta. Selle metoodi aluseks on f o n e e t i k a õ p e t u s. Spieser esitab lastele 21 inimese pääliõõlikesmudelit. Igal neist on kõneelundi seisak teatava hääliku hääldamisel (a, o, u jne.). Lapsed tutvunevad kõneelundite seisakuga igal hääliku ja õpivad hääldama hääliku mudelite eeskujul.

(Ühe suu nagu pildil ja värista keelt, puhu, mõmise, jne.). Häälikutele antakse iseloomustavad nimed: r - keeleväristaja, f - pilupuhuja, m - huulemõmisoja, a - päraniavaja, i - väikepilu jne.

Need sümboolsed nimed antakse häälikute pärisnimede asemel (ometi tuuakse iga hääli esile!), mida ka nimetakse tähtedega tutvustamine ja häälikute liitmine. Mudelite alla kleebitakse tähed. Üksikosi võrreldakse lastele tuttavate asjadega: o - muna, a - muna ühes allapoole koerdud jalutuskepiga jne. Sellejuures ei öelda lastele häälikunimetusi o, a, n jne., vaid lapsed peavad meelespidama, missugune täht kuulub mingile mudelile.

Liitmine silpideks sünnib vastavate mudelite kõrvutamisega ma: kõrvu kaks "inimest", üks m - suuga, teine a - suuga. Õpetaja: "Üks inimene" näitab, kuidas peate algama sõna m a, teine näitab, kuidas peab lõpetama selle sõna." Lapsed harjutavad. Siis ümberpaigutus: a m. Kui on hulk sarnaseid harjutusi läbi, ütleb õpetaja: "Selle asemel, et igakord kaht inimest joonistada, et teie teaksite, kui tarvis sõna m a öelda, võin teha seda lühtsamalt: iga "inimese all on oma märk - täht, ja tarvis ainult neid tähti kõrvuti seada, ja siis tuleb teile meele, mis teie peate lugema."

Olgugi, et metood ei tarvita häälikute liitmisel nimetusi. Kõla järgi ei saa ilma viimasteta läbi, sest lapsed on ju õppinud häälikute nimetused nende kõla järgi. Õpetaja ei ütle liitmisel lastele üksikuid häälikuid, laps ütleb nad ikka vähemalt ettekujutuses. Sellega ei ole liitmise raskus selgi metoodil kõrvaldatud.

Selle metoodi ideo kuulub Olivier'le ja Krugile (XIX s. alg.), kes mõlemad rajasid lugemisõpetuse foneetika ja hääleorgaanide täpsele tundmisele.

4. N o r m a a l h ä ä l i k u j a f o n o m i i m i l i n e m e t o o d erinevad vähe üksteisest. Pooldajad: Gobelbecker, Grosselin, Lange, Eichler j.t.

Fonomiimika otsib häälikut igaltpoolt, kus ta iseseisvalt esineb: käiliste hüüetes, valu-imestus- ja muis tundeavaldustes, loodushäältes jne. Niisugune häälik ei ole abstraktsioon, vaid s õ n a, e l a v a s i. Jutustakse lastele jutt, mille tulipunktis soovitav häälik, näit. a puhul lapse üllatushüüdest ootapata kingitusest. Sel tekivad lastel sügavamad elamused häälikute kaasas. Puhtfonomiimiline - normaalhäälikuline käsitlus leiab aset muidufi l u g e m i s õ p e t u s e a l u l; pärastpoole, kui lapsed omkavad häälikuid liita ja tähti kirjutada, algab abalüütilis sünteetiline käsitlus.

5. V o k a l i s a t s i o o n i m e t o o d. (Lange).

Lange juhtis tähelepanu asjaolule, et häälikute liitmisel kaashäälikule järgneval täishäälikul on suur mõju kaashäälikuane, mis täishäälikumõjul n.ö. v o k a l i s e e r u b. Pääle selle leiab Lange, et kaashäälikute ja täishäälikute silbikuliitmisel tekivad ü l e m i n e k u h ä ä l i k u d. Ta eitab lugemaõpetamise eelkõivat pähesthäältamist ja pähestlugemist, samuti sõnade lahutamist osadeks enne lugemist, sest mõlemad jätavad tähele panemata vokaliseerumise ja ülemineku häälikud. Loomulik lugemismetood seisab selles, et l u g e m i s e l k a a s h ä ä l i k u l e ü k s i k u l t m i n g i s u g u s t h ä ä l i k u v ä ä r t u s t e i a n t a, vaid et kaashäälikuga üheskoos ka otsekohe temale järgnev täishäälik silmas peetakse. Kaashäälik tuleb kohe täishäälikule üle viia, täishäälikule vastavalt häältada, n.ö. vokaliseerida.

Lange võtab läbi fonomiimilise metoodi järgi täishäälikud, i, e, u, o, a ja diftongi ei. Aetakse juttu karust. Õpetaja: "Kuulake kuidas karu mõmiseb m!" Mängitakse mõmisemist. Mõmistakse mingit lauluviisi. "Öelge a, mõmisege m! - Mõmisega a! - m a. Edasi m e, m i jne. Järgnevad m kirjutamine üksikult ning täishäälikutega ning lugemisharjutused kirja järele. Kaashäälikutele antakse nimetused: l - lollustaja, s - sumisega, r - uriseja jne.

Vaevalt toovad lapsed kohe esile silbi m a, kui öeldakse: mõmisege a! Tähendas seni mõmisemine m häältamist.

2. A n a l ü ü t i l i s e d m e t o o d i d.

Et häälikute liitmine on lastele väga raske ülesanne, siis on paljud metoodikud katsunud sellest mööduda lapsi nii lugema õpetada, et nad ei märkagi häälikute liitmist, vaid õpivad lugema korraga t e r v e i d l a u s e i d j a s õ n u.

Matemaatiliselt lihtsaim osa - häälik. Täiskasvanu ei loe üldse üksikuid tähti, vaid haarab ühe pilguga terved sõnad ja sõnade read. Teiseks meie tähtedel ei ole mingit siduvust või sarnasust häälekõlaga, mida tähed kujutavad, vaid tähed on saanud ajaloolise traditsiooni alusel ühe või teise hääle kujutajaks. Samuti ei ole mingit loomulikku sidet sõnaköla ja asja vahel, mida sõna tähendab.

1. T o t a l i t e e t i d e (t e r v i k k u j u d e) m e t o o d (Gansberg, Lay j.t.). Õpetus algab lihtsate asjade joonistamisega, mida lapsed ise teevad. Näit. joonistatakse muna. Siis kirjutatakse muna joonistuse sisse "muna". Laps vastab sellele kirjutamisele kui joonistamisele. Samuti tehakse mõne teise asjega. Pärast seda algab sõnade lugemine. Kuna asja kuju on ühtlasi silma ees, siis on assotsiatsioon kirja ja asja kuju vahel otsene ja tõlgitlik, mida muidugi ei saa öelda sünteetilise lugemise kohta. Kui sarnane lugemine juba hästi läheb, kustutatakse piltide jooned vähehaaval sõnade ümbert ja loetakse sõnu piltideta. Nüüd õpib laps neid sõnu kirjutama joonte vahele ja neid sõnult lugema. Sarnaste joonistustesse kirjutatud sõnade lugemisharjutused vältavad seni, kui õpilased harjuvad tarvitama meie h ä ä l e l i s e k i r j a t i n g l i k k e m ä r k e k õ n e m ä r k i d e n a. Siis alles sõnakujud jaotakse silpideks ja tähtedeks ning häälikuteks. Sellele järgneb siis tervete lauseto lugemine, mis kokku sõetud tuttavatest sõnakujudest. Tarvitatakse eriti Ameerika, Inglise ja Prantsuse koolides.

2. Metoodi algus kuulub G o d i c k e l e (18 s. II pool). Võeti teatava tähe õppimiseks rea sõnu selle tähega (mis vahel värvilises trükis) ja hakkas neid kohe lugema: õpetaja luges ees ja õpilane kordas. Kui õpilane veata nimetas iga sõnapalas ja suutis lugeda õpetaja öeldud sõnu, jaotati sõnad silpideks ja silbid tähtedeks. Õpetaja hääldas näit. a-u, küsis, palju sõõl osi, laskis kumbagi eraldi hääldada ja teatas, et sõna esimene häälik kirjutatakse a-ga. Analüüseeriti edasi a teisist sõnust. Metood rajanes m ä l u m e h a a n i l i s e l t õ s l.

3. Jacotot (Zakotos 19 s. alul) algas lausetega. Ta oitas aabitsat ja kasutas iga raamatut. Ta tarvitas harilikult Fenelon'i "Telemachuse juhtumusi". Klassitahvlile sõeti kokku liikuvaist tähist esimene värss; õpetaja luges, õpilased kordasid kooris ja üksikult enne ühe sõna, siis kaks, siis kolm jne., ikka juure ühekaupa, kuna suutsid iga sõna näidata. Edasi lahutas õpetaja tahvlil sõnu silpideks ja laskis neid lugeda ning otsida. Silpidelt mindi tähtedele.

Analüütiliste metoodidega ei õpi lapsed t ä p s e l t lugema, kuna nad tutvuvad ainult sõnade üldkujudega, sõna elementidega aga tutvuvad ainult vähehaaval ja juhuslikult. Uurimused on näidanud, et 7-8 aastased lapsed püüavad lugemisel mahutada teksti sõnu, mida ise ootavad; nad leiavad tekstist isegi terveid sõnakogusid, mida sõõl ei ole. Sarnasele kalduvusele ei tunne maad sünteetilised metoodid, mis sunnivad täpselt vastu võtma sõna üksikosi.

3. A n a l ü ü t i l i s - s ü n t e e t i l i s e d m e t o o d i d.

1. N o r m a a l s õ n a - m e t o o d (Vogel, Thomas, Böhme, XIX s. I poolel). Metoodinidee seisab lugemise õpetamises eriliselt valitud vähese sõnahulgaga, millest tunnetati analüüdiga häälikud - tähed, millest otsekohe hakati sõõdma sõnu. Tõõ kõik: 1. Kõnelus asjast (pilt aabitsas) huviäratamiseks; 2. asja joonistamine; 3. asja nime kirjutamine - õpetaja kirjutab sõna tervena tahvlile, õpilased vihkudesse, enne harjutades kirjaliigutusi õhus, laual, aabitsas; 4. sõna lahutatakse häälikuiks, õpetaja hääldamise alusel; 5. kirjutatud sõna lahutatakse tähtedeks, seotakse tähed häälikutega ja kirjutatakse; 6. uute sõnade kokkusõõdmine õpitud häälikutest ja tähtedest; 7. trükitähtede õppimine - kirjutatud tähtede alla, tahvlile sõetakse trükitähed, võrreldakse ning õpitakse kõõte.

Normaalsõna metoodil oli edu:ta tõi tähe isetegevust, mehaaniline osa oli väikene; õpilased asusid iseseisvalt lugema juba vähesto tähtedega, tervet tähestikku õppimata. Sellepärast levines ta ruttu kogu Euroopas ja on olulisemaks aluseks praegusele lugemise algõpetusele. Ta pääpuudus seisab ikkagi k o k k u l u g e m i s e küsimuse lahendamata jätmises. Esialgu oli normaalsõna - materjal aabitsas hoopis juhuslik, sisuliselt sidumata, ilma k o n t s e n t r a t s i o o n i - t a, hiljem aga hakkab maksma sisulise terviku n õ u e, mis praegi on jõudnud üldõpetuse - kontsentratsioonini.

2. Meie praegune kool kasutab sünteetiliste ja analüütilis-sünteetiliste metoodide pääsõtteid vastuvõetavas osakt, aluseks säädes elamusprintsiibi. Lugemisõpetusel algame fonomiimilis-normaalhäälliku metoodiga, millile kohe liitub normaalsõna - metoot, kuna kokkulugemisel kasutame mõningaidki abstraktsiooni ja vokalisatsioni võtteid. Võiksime nimetada seda metoodi e k l e k t i l i s e k s.

3. T õ k k ä i k.

1. L u g e m i s e j a k i r j u t a m i s e v a h e k o r d.

2 võimalust ainult lug. või koos mõlemat.

On kaks võimalus: 1. õpitakse algusel ainult lugema t r ü k i k i r - ja või kirjutatud kirja. 2. õpitakse korraga lugema ja kirjutama. Esimese pooldajad Henck, Vetekamp j.t. Kirjutamine ja lugemine on üksteisest põhjalikult e r i n e v a d distsipliinid, millel pole tegemist ühe ja sama arenemiskäiguga, kumbki paneb tegevusse üksteisest täiesti erinevad ergu- ja lihasgrupid, lugemise raskused on kergemini võidetavad kui kirjutamise raskused. Lay ja t. üldlevad, et trükikirja õppimine peame selle üle kandma kirjutatud kirja ja teeme tõõ keeruliseks, kuna k i r j u t a t u d tähte jälgib silm selles liikumissihis, milles täht kirjutatakse, ja silmaliigutustest jäävad mootorlikud kujutlused, mis meelespidamist kõvendavad ja avatavad käe mootorlikke kujutlusi. Teised (Neumann, Lüttige) j.t. Lugemist ja kirjutamist korraga õppides m õ l e m a d t e g e v u s e l a s s o t s i e e - p u v a d algusest pääle üksteisega. Kirjutades tähe kujud saavad täpselt tuttavaks ka nägelisest küljest, vajaliste kirjutus liigutuste kujutlus ühineb mõlus nägelise k u j u t l u s e g a; laps peab täpselt analüüseerima tähtede kuju ja koondama neile tähelepanu. Kirjutamisel käib alatasa seesmine kõne ja lapsel on seda kergem kirjutada, mida täpsemalt ta tunneb sõna elemente häälelis-mootorlikust küljest ja mida kindlamalt ta valitseb selle kirja realist protsessi. Sellepärast lugemaõpetamine tuleb ühendada kirjutamise ja rääkimisega. Kirjutamine võimaldab i s e t e g e v u s t - laps paneb käed ametisse; tõõseavutus kiri toob tõõsõmu ja ergutab.

lug. tuleb ühendada kirjutamise ja rääkimisega.

Esimesel ja teisel teel (ainult lugemine) on vast paremad tagajärjed väiksemate lastega, kuna kirjutamise aset täidavad tähtede lõikamine, joonistamine, voolimine, kuid suurematega on raske kirjutamist lugemisest eraldada, kes ei rahulda kirja asseinega, vaid tingimata tahavad kirjutada nagu täiskasvanud.

väiksemad suuremad lapsed kirjutavad mõlemaid

2. L o e t a v a t e k s t i s i s u. Ühed (Hildebrand, Gansberg, Neumann, Reiff j.t.) nõuavad, et lugemisõpetus, keeleõpetus üldse sündigu värskel, mitmekesisel e l u r i k k a l k e e l e s i s u l, et laenata külmadele, hingeta kõladele soojust ja mõtet, elavat hingeõhku; igasugune mehaanika peab kaduma. Edasi keelesisu olgu lapse loomupärane - elavad jutustavad lood.

mehaanilint ja elamusinnas lugemint? Mõlemad koos!

Teised jälle (Lobsien, Schubeck j.t.) rõhutavad, et lugemise õpetuse siht on algusel kõigepäält m e h a a n i l i n e lugemisoskus; lapsel tuleb kõige enne saada jagu mehaanilisest tõõst, sellest vaatamata kas ta loetavast aru saab, ja alles pärast seda saavutab ta mehaanilise tõõ tulemuseks sisu, kuna asjakujutlemine liialdatud rõhutamisega sünnitatakse lapse vaimutegevuses segadust;?

Loomulikum on m õ l e m a s e i s u k o h a g a arvestamine: lugemistekst ei tohi sisaldada üksikuid sisutuid ja sidumatuid sõnu, kuid teksti kokkusäädmine tuleb baseeruda f o n e e t i l i s t e l säädustel, minnes kergemalt raskemale.

Mehaanilise oskuse omandamiseks tuleb küll võtta läbi hulk kaveskindlaid harjutusi, mida ei saa võtta kokku "looks", kuid need harjutused sündigu mitte laste esimese-lugemisraamatul-aabitsal, vaid klassis liikuva aabitsaga (tabelil ja lugemiskastiga, suurus 12 x 24 x 5 cm., sahtlid 3 x 4 cm., tähekaardid igaüht vähemalt 5 eks. 2 x 3 cm.) Opetaja käsitlus teeb selle elamusrikkaks, kuna kodus aabitsat lugedes see moment puudub, teiseks mehaaniliste harjutuste kokkusead oleneb klassi vaimlisest tasapinnast, millega õpetaja arvestagu nende kokkusäämisel. Aabits on esimene lugemisraamat, m i l l a p s e d k a s u t a v a d ö p i t u t. Ta sisuks olgu lood võimalikult seotud tegelaste kaudu, stiililt lapselikud, täis elavust ja huumori, lihtsad ja arusaadavad. Lapse k o d u (materiaalne ja vaimline) on loomulikumaks k o n t s e n t r a t s i o n i p ö h i m ö t t e k s, nagu kogu üldõpetus.

Ühed (Neumann) peavad kohaseimaiks lugemiseõpetuse alal pärast üksikhäälikute fonomiimilist käsitlust n i m i s ö n u. Teised jälle arvavad, et t e g u s ö n a on õieti lause mõtte kandja. Kolmandad peavad lapse päraseimaiks h ü ü d s ö n u nende tundesisu pärast.

H ü ü d s ö n a d on õigel kohal lugemiseõpetuse alul, kui esitatakse üksikhäälikuid, diftonge, ja ühesilbilisi sõnu. Sellele järgneb n i m i s ö n a, mis mõjub lapsesse palju otsesemalt tegusõnast. Nt tegusõnad kõnesse elavust toovad - ei saa ju nendeta asjadest "lugu" sõnada -, siis võtame nad peateelt nimisõnade kaasas tarvitusele.

Tähtsad on aabitsas i l l u s t r a t s i o o n i d. Need ei tohi aga olla üksikasjade pildid, vaid kujutagu t e r v e t s ü n d m u s t laste elust. Need olgu värvirikkad, lapse maitsele vastavad ja tõlesti kunstiväärtuslikud.

3. T ä h e s t i k. Lugemise õpetamine lahus kirjutamisest, siis on kohaseim alata s u u r e a n t i i k v a ga (Vetekamp, Itschner j.t.) või väikeste kirjatähtedega, mis pakuvad häid võimalusi kujutamiseks - esimene joonistamiseks, voolimiseks, lõikamiseks, teine joonistavaks kirjutamiseks (pliiatsiga). Lugemise ja kirjutamise koosõpetamisel on kohaseim v ä i k e n e a n t i i k v a, mis lihtsustatud kujul samuti on kohane joonistavaks kirjutamiseks.

4. T u t v u s t a m i n e h ä ä l i k u t e j a t ä h t e d e g a. Puhtanalüütilised metoodid ignoreerivad lugemisõpetuse foneetilist külge. Meie lugemine aga põhjeneb f o n e e t i l i s e l alusel, edasi on lapse lugemine enam s ü n t e e t i l i s t laadi, sellepärast algame sünteetiliste metoodidega. Opime tunda häälikuid looduseest kuuldud häältest: m - karu mõmisemine, v - tuule ulumine, r - koera urisemine, l - kollahelin jne. (normaalhäälikumetood), või hüüdsõnadest mitmesuguste sündmuste ja elamuste puhul: a, o - imestus, u - huige, e-nutt jne.; need esinevad sõnaliste ja mõtteliste tervikutena, ükskustena, seotud üldõpetuse-sisulistesse jutukestesse. Klusiilide k, p, t ja poolvokaal ja tutvustamine, mida ei saa üksikult esile tuua, kasutame abstraktse metoodi võtteid. Need klusiilid tekivad äkiline õhuvoolu sulgemisel või avamisel. Ütleme a ja suleme äkki huuled - ap, surume keele vastu hambaid - at, vastu suulage - ak, või avame äkki huuled - pa, keele ja hambad - ta, keele ja suulae - ka. ja selgitame paremini i-ga võrdlemisel sõnas.

Häälikul järgneb kohe tutvustamine t ä h e g a. Saksa koolides antakse hääliku ile lastepärased nimed (l - lallitaja, m - mõmisoja jne.) ja jätakse tähed pärastpoole, põhjendades, et viimaste teadmine raskendavat häälikute kokkuütlemist. Psühholoogiliselt on üksküik, kas antakse hääliku esilekutsumiseks tõuge kuulmis- või nägemistsentri kaudu. Viimane tee aga on kasulikum. Lastel on edasi huvi tähe vastu. Tähte nimetame foneetiliselt pähle klusiilide.

5. T o k k u l u g e m i n e. Kui oleme tutvustanud lapse 2 - 3 hääliku ja tähega, otsekohe läheme kokkulugemisele. Siin on tähtis: 1. hääliku t o r g a a n i l i s e ü h e n d u s e ja 2. t ä m b r i intuitiivne tabamine. Võtame mõned lastele juba tuttavaist häälikuist koostuvad hüüdsõnad, näit. au, ai, oi, ae, ei jne. mis esitame jutukeste najal. Nendel sõnadel on kerge näidata, kuidas sõnad seisavad koos üksikuist häälikuist ja vastupidi, kuidas häälikute kooshäädamisest tekivad sõnad.

Võtteist näit. sõna ühe poole venitamine, üks õpilane algab, teine lõpetab jne. Kui oleme analüüsi abil sõna hääliku lise koosseisu kohta jõudnud selgusele, ei ole enam raske neid häälikuid süntasi abil uuesti samaks sõnaks liita. Kui lapsed oskavad kahest vokaalist koostavaid sõnu vabalt kokku öelda, tutvustame esimese konsonandiga ja võtame käsile sõnad, mis koostuvad käesolevast konsonandist ja tuttavast vokaalist. Tarbekorral võtame appi Lange v o k a l i s a t s i o o n i - m e t o o d i konsonandi liitmine vokaalidega.

Järkjärgult, sedamööda kuidas suudame lapsi harjutada juba tuttavate häälikute kokkuütlemises, võtame tarvitusele ikka uusi ja uusi häälikuid. Vähehaaval lähevad kokkuütlemis- ja lugemisharjutused raskemaks ja keerulisemaks.

On lapsed lihtsa analüüsiga harjunud, võime tarvitada uute häälikute esitamisel n o r m a a l s õ n a - m e t o o d i (normaalsõnas olgu kõik häälikud pääle otsitava tuttavad.)

H ä ä l i k j ä r j e k o r r a a luseks on 1. hääliku foneetiline raskus ja 2. esinemise s a g e d u s keeles.

6. L u g e m i s r a a m a t u t r ü k i t e h n i l i n e k ü l g (Graupner sõeb järgmise astmestiku:

Algjoonte pikkus	-	9,0 mm.,	ridade vahe	18,0 - 15,0	mm.
"	"	7,5 "	-	15,0 - 12,5	"
"	"	6,0 "	-	12,5 - 10,0	"
"	"	5,0 "	-	10,0 - 8,0	"
"	"	4,3 "	-	8,0 - 6,5	"
"	"	3,0 "	-	6,0 - 5,0	"
"	"	2,7 "	-	5,0 - 4,5	"
"	"	2,4 "	-	4,5 - 4,0	"
"	"	2,1 "	-	4,0 - 3,5	"
"	"	1,8 "	-	3,5 - 3,0	"
"	"	1,8 "	-	3,0 - 2,7	"
"	"	1,8 "	-	2,7	

Rida 10 sm. Sõnade vahe = peaaegu ridade vahele. Kahe tähe vahe on vähe suurem tähe algjoonte vahest.

B. Lugemine.

Lugemise oskus sõna tõsisemas mõttes, s.o. sisu mõistmine, läbielamine ja heliline kujundamine, on emakeeleõpetuse tuumaks. Ta avab elluastvale noorele kõik sõnalise vaimuvara aidad ja on tema edaspidise enese harimise aluseks. Iga lugemise puhul peame jõudma autori mõtte-, fantaasia- ja tundetõõ kordamisele.

Nõudmused. 1) Tehnilised nõudmused. a) Selge ja puhas häälduminе. Suurem osa häälduamise puudustest on harjumusest, näit. häälikute ebaselge ja ebaõige artikuleerimine, sõnalõppude segamine, venitamine; läbi nina kõnelemine, tihti pudikeel ja kogeleminegi, ja nende puuduste kõrvaldamine nõuab ainult kindlat tahtmist ja vältavaid harjutusi. Orgaanilisteе puuduste puhul on tarvilik arsti kaasabi. b) Väljatõstatud hingamine. Harilikuks kõnelemiseks jatkub sest õhutagavarast, mis on kopsudes, kuid et lugeda-kõlajutada, on tarvis palju rohkemõhku sisse ja välja hingata. Tooni lahg näitab, et mõte on seldud, tooni tõus aga, et kuulaja jõrge peab ootama. Ei ole neil kõikilt õhku kopsudes või ei mõista meie õhutagavara õigel kohal täiendada, siis ei jõua meie mõtteid seotult välja selda. Ka kõne vältus ja jõud olenevad hingamisest. Sellepärast peab mõistma: 1) õige ajal ja tarvilisel määral sõgavalt sisse hingata, - seda tuleb teha igal lubatud peatusel - kirjavahemärkide juures, loogilistel ja tunde pausidel, vältavatel peatustel hingatakse aeglaselt ja sügavalt, lühematel sügavalt ja ruttu, väikestel peatustel katsutakse õhku sisse hingata, niipalju kui võimalik; 2. õhku kopsudes kinni hoida. 3. seda õhutvagavara kokkuhoidlikult tarvitada - välja hingata, kuid mitte sõgavalt, vaid ainult niipalju, kui tingimata tarvilik. d) Häl peab painduma kõrguses, jõus ja vältuses, s.o. kõrgesti minema ühelt toonilt teisele, kas kõrgemaid või madalamaid noote, valjemat või tasasemat hälk, kiiremat või aeglasemat tempot tarvitades.

Harjutusi (tarbekorral): a) kõrgus - loeme ühepikkusi lauseid tooniredelil oma harilikust häälest üles ja allapoole; b) jõud - loeme oma harilikust häälest välja minnes hälle jõudu kohandades ja kasvatades, selgesti artikuleerides. d) vältus - loeme oma harilikust kiirusest välja minnes kiiremini ja aeglasemalt. Kõiki diktsiooniharjutusi tuleb teha sirgelt seistes, raamatut enda ees hoides.

2. Loogilised nõudmused. Lugemine peab siduma mõisteid üksteisega ja neist üksikuid või rühmi tarvilikult esile tõstma - loogiliselt tonnerima. Peame kindlasti oskama tarvitada mõtte melodia elemente: a) Grammatiline tsentr on sõnarõhk, silp, mis sõnas fonestiliseks keskkohaks, mida eraldab teistest silpidest toonimuutus silbi vokaalis, eesti keeles esimene silp - põõrõhk ja kolmas, vahel teine või neljas - kaasrõhk. b) Loogiline tsentr on see sõna või sõnarühm lauses, millele suurem tähtsus antakse kui teistele. Loogiline rõhk langeb lauses sõnale, milles autori mõtte raskuspunkt. Loogiline tsentr ja lause meloodid on lahutamata ühenduses - tema toneerimisega tekib heliline joon. d) Loogiline paus rühmitab lauseosi ja näitab üksikute lauseliigete vahekorda. Ta on: 1. tooni langemise, meloodia lõpupaus ja 2. tooni tõusu, meloodia vältuse paus. Kirjavahemärgid sel puhul moodustavad grammatilise paus i. Silmadega loeme grammatiliselt, kõrvaga loogiliselt, aga viimasele eeldub tingimata esimene, sellepärast tuleb täpselt täit interpunktsiooni nõudeid (kirjavahemärgid).

Koma ja punktkoma juures toon tõuseb kõrguses;koolon juures tõuseb toon,kui mõned mõtet seletatakse,kui mingeid asju loetellakse,järgnevad koolonile teise isiku sõnad,siis langeb toon;mõttekriips ja mõttepunktid näitavad mõttekõigu katkestamist,toon jääb kõikuma;hüüumärk nõuab suurt tooni tõusu j õ u s;küsimärgi.puhul küsiva küsimus;punkt lõpetab mõtte - toon langeb.Laiendamata lihtlauses on väike peatus subjekti ja predikaadi vahel.Laiendatud alluses on subjekt oma laienditega iseseisev rühm,mis pausiga eraldatakse predikaadist.Ka kõrvalised lauseliikmed eraldatakse ükstteisest pausiga.e) T o n a a l p a u s on ühe osa lõpul ja teise alul tehtav peatus;ta eraldab ühed lause meloodiat teisest.g) L o o g i l i n e t o n e e r i m i n e on iga muutus põhitoonis,mis näitab se etada lause mõtet;ta on lahutamata ühenduses loogilise pausiga.Loogilise tonseerimise väljendub k õ n l e h õ l j u m i s e s:H i l i s t e l õ h t u t u n d i d e l istun (m a) üksinda n ö r g a l t v a l g u s t a t u d t o a k e s e s.
h) L o o g i l i n e a k t s e n t u e e r i m i n e nõitab,millises ühenduses on lause ükteisega - järeldus,eraldus,selotus jne.;ta on meloodiate ühendus.

3. E s t e e t i l i s e d n õ u d m u s e d.Lugemine peab viima kuulaja läbielamisele,sellepärast tulevad kõ t u n d e d h e l i l i s e l t k u j u n e d a.Elemendid:a) s õ n b o o l r õ h k on tundeline rõhutamisviis,mis tooni abil kuulaja kujutlusvõimes sõna pildistab.Näit.Vasarad meil v u h i s e g u.Näitud t u h i s e g u - märgitud sõnad nõuavad jäljendavat kiju demist;k a p s u k e on sul õ r n a k e - märgitud sõnad vajavad tooni pehmendamist jne.Sõnboolrõhk võib olla o b j e k t i i v n e ja s u b j e k t i i v n e.
b) D r a m a a t i l i n e r õ h k kujundab tundmusi,meeleolusid nende mitmekujuliste ja peenemate ülemineku tus.Ta koosb intonatsioonides edasi võõrast tooni,hõivitades ettekanja isiku Nende väljendusvahendiks on t ä u b r.T ä m b r on tundmuse muusikaline väljendus.Meie hääl võib olla kare,pehme,kuri jne. - sal on oma koloriit,tõmbr.
T ä m b r i s ü n n i t a b m i i m i l k a,muutub nõiline,muutub ka toonivärv.Tõmbr on:a) üldine ehk p õ h i t ä m b r, b) lugeja i n d i v i d u a a l n e ja d) t u n d m u s i ü k s i k t ä m b r.
Põhitõmbr on ettekande p õ h i m e e l e o l u ahus,millele asetatakse individuaalne ja üksiktõmbr.Lugeuve jaotab: 1. kuldtõmbr - hele-jõuline, 2. hõbetõmbr - hele - kerge, 3. vasktõmbr - tume - energiline, 4. samettõmbr - tume - vaibuv.I n d i v i d u a a l n e värv seletab kujutatava isiku iseloomu,temperamenti jne.,ta muutub üks meeleoluga noor avaldub teiriti kui vana,maaelanik teiriti kui linnalane jne.
Edasi igal tundmusel on kindel ü k s i k v ä r v.Katsume kujutlusvõime abil esile kutsuda tundmuse ja temasse sõvneda nõnda,et me teda elame.
H i i m i k a j a ž e s t aitavad meil õiget intonatsiooni leida.

2. L u g e m i s a i n e d.

Emakeele lugemisainete valikul peab meid juhtima e s t e e t i l i n e ja p e d a g o o g i l i n e printsiip.
E s t e e t i l i n e printsiip nõuab lugemismaterjalilt kirjanduslikku väärtust.See olgu paremate ilukirjanikkude looming,mis mõtlemist ja fantaasiat arendab,kõlblisi ja esteetilisi tundeid kasvatab ning ilmamõistmist ning sõltumist loob ja kindlustab.
P e d a g o o g i l i n e printsiip nõuab lugemismaterjali vastavust lapse vaimulaadile ja arenemis astmele,kui ka kasvatusaihile. Nad peavad olema e l u l i s e d,huvitavad,mitte lapsikud, ä i g l a s e d,ilma ülelõigue idealiseerimata kui ka värvipaksendamiseta, p o s i t i i v s e d sisult - kandku tõe ja hõõduse ideaale,kuid tendentsitud,o l u r õ õ m s a d, valguse - ja huumori-rikkad.
Lugemismaterjali kontsentreerib vastavalt kasvatuse üldeihile i s i k s u s e a r e n d a m i s e - p r i n t s i i p.Isikuse eneseteostamise alad on: 1. o l u k u t s e, 2. ü h i s e l u, 3. l o o d u s, 4. k o h a k u l t u u r, 5. v a i m u k u l t u u r.

Lugemismaterjalid neilt aladelt juhivad kasvavat isiksust enese ja elu mõistmisele, vallutamisele ning eneseteostamisele. Vaevalt suudab üksik lugemik täita neid nõudmusi, kui veel arvestada iga kooli erilise laadi ja ümbrusega, sellepärast tuleb teatava põhilugemiku kõrval kasutada alatasa vastavat n o o r u s e k i r j a n d u s t.

3. P r o o s a k ä s i t l u s.

Lugemine on mõistmine, läbielamine ja kujundamine-kasutamine. Seda kõik peab meie tõõkäik teotlema.

Võime esitella tõõs järgmised astmed:

1. S i s s e j u h a t u s peab sidume ~~enne~~ uut lugemisüksuse (pala, teose) senise tõõga ja õpilase vaimuelemendidega, äratades läbielavaks mõistmiseks tarvilikud kujutlused ja tundethendused. Uhtlasi pöstitab ta t õ õ e e s m ä r g i ja juhatab kõte t õ õ v a h e n d i d (pala, teose). Sissejuhatusse võimalik ka võimaluse korral uute sõnade ja vormide selgitamise. Tõõvorm - Ühine õ p p e j u t t.

2. L u g e m i n e. Õpilased loevad pala mõttejärkude kaupa. Järkude sisu koondame pöökirjaks, pikemad tarbekorral kavastame, võime vahel üleskirjutada. Klassisprintsiip nõuab, et esimene lugemine oleks hää. Sellepärast laseme seda teha paremail lugejail, üksikuil kodu individuaalseks tõõks ette valmistada või loeme ise. Mõnikord võime lasta kõigil õpilasil pala t u s a läbi-lugeda (mille kaasas selgitatakse ühises õppejutus sõnu ja vorme), millele järgneb kõvasti-lugemine. Lühemaid, lihteemaid palu ei ole mõtet jagada ega kavastada.

3. L ä b i t õ õ t a m i s e l kõigepealt süvendame ja kindlustame üksiktunnetusi, mis individuaalsete tõõvõimete, tõõlaadi ja huvide tõttu kannavad suuri erisusi, koguni vastakusi, ja tõõtame esile peitujäänud küsimused. Sellega selgitame lõplikult p i l d i d, kujud, ja arendame m õ t t e d. Tegelastes katsume leida nende tegude m o t i i v e. Pala jutustav, kirjeldav või vaatlev põhilaad määrab läbitõõtamise lähtekoha ja tee. Edasi seome kõik üksikasjad üsteemiks, nii objektiivses kui subjektiivses mõttes, s.o. köidame nad e l u t e r v i k u k s ja liidame õpilase t e a d v u s e s i s u g a. Nii teeme nad uute tunnetuste vaatepunktideks ning tegevuse tõukejõuks. M e e l e o l u ja t u n d e v ä ä r t u s e d püüame nende esiletõõstuga viia sügavamale, tendlikumale läbielamise e. Selle kaasas käib ka l e k s i k a a l n e eritlus. Asja tuleb selgitada n ä i t l i k u l t, vorme tingimata l a v a s e a, sest ainult sääl on neil elusigusjuued vormi ja stiiliväärtused püüame omandada. Tarbekorral võime kavastamise siin läbi viia. Tõõvorm - Ühine õ p p e j u t t, kus õpetaja küsimused annavad ainult t õ õ t ê e, mida mõõda õpilased iseseisvalt sammuvad tõõsihile. Eriti tuleb hinnata õpilase küsimust, olgu ta selgitus - või vaidlusküsimus. Läbitõõtamise lõpetame harilikult terve pala ettelugemisega.

4. K u j u n d a m i n e võib olla lugemisjaln ja meie tõõ erilaadile vastavalt: 1. k o k k u v i t e piltidest, elamustest, mõtetest, 2. vaba j u t u s t u s, 3. i n d i v i d u a a l n e j u t u s t u s, vaatlus või 4. k i r j a t õ õ l ä b i t õ õ t a t u d m o t i i v i l, 5. hää l u g e m i s e t t e k a n n e, 6. d r a m a t i s e e r i m i n e.

4. L u u l e k ä s i t l u s.

Luuletus nõuab eriti t e r v i k u l i s t käsitlust. Luuletus tuleb vabastada asja- ja keleõpetuse sihtidest ja asetada vaba esteetilis-kirjanduslikku kasvatuse keskpunkti.

1. S i s s e j u h a t u s: kujundab meeleolu luuletuse vastuvõtmiseks. Meie äratame tarvilikke assotsiatsioone ja panene tema kujutlused voolama teatavas sihis. Põhimeeleolu loodud, tulevad tunnetele appi tahtealad: huvi, teatav eesmärk; tähelepanu valib, piirab, eritleb kujutlusi ja nende voolamine saab apertseptiivseks. Sissejuhatus võib olla a) kirjanduslik: 1. luuletuse tekkimisolud, 2. biograafilised teated, 3. kirjanduslikud ja kultuurajalooliised sugulusandmed; b) vaba: 1. mingi meeleolu vaba läbielamine, 2. vaba jutt, 3. pildid, 4. muusika.

2. E t t e k a n n e. Luuletus peab andma sügava elulis-kunstilise elamuse, sellepärast on mõeldav ainult h ä ä, kunstiline ettekanne. Sellepärast: 1. õ p e t a j a ise kannab luuletuse ette, 2. seda teeb õ p i l a n e e t t e v a l m i s t a t u d t õ ö n a, 3. kogu klass loeb luuletuse v a i k s e l t läbi, mille järgi üks kannab ette. Ettekanne ei tohi olla teatraalne, vaid l o o m u l i k (loe, nagu kõneleksid!) ja toogu esile luuletuse meeleolu - elamusväärtused.

3. S ü v e n d u s. Ettekandele järgneb m õ t l u s v a i k u s, mil rahus kuuldu läbi elatakse. Süvendav kõnelus peab leidma luuletuse eriomased s i s u v ä ä r t u s e d. Meie peame küll eritama üksikuid väärtus- ja tundevaldu, kuid nende lahutamatute suhete ja meeleoluüksuse tõttu ei ole meil karta laialivalgumist. Esikohal on e s t e e t i l i s e k u j u l i s e d, t u n d e l i s e d ja m õ t t e l i s e d väärtused.

Kui luuletuse pilt ja kujud on avatud, tahavad õpilased n ä h a, v a a d a t a ja m õ e l d a. Opetaja kohus on õpilaste fantaasia tõsd roopais juhtida ja süvendada antud piltide esiletõstuga ja abstraktsioonide selgitamisega nähtliktude üksikasjade abil.

K u j u s i s u (1) tuleb tõsta tugevasti esile, et selguksid õpilaste põgusamadki fantaasiakujud. Siin võtame appi mõnikord pilte, jooonistamisegi jne. Luuletuse kujud, tunded ja mõtted on lahutamatud, sest luuletaja mõtleb intuitiivselt t u n d e k u j u d e g a. Kujudelt tunnetele (2) ja m õ t e t e l e (3); viimased on eelmiste põhiväärtusiks, kannavad skeletina voolavaid kujusid ja tundeid. I d e e on mõtete tera, kõrgeim väljend, selgroog, mis hoiab pilte ja tundeid koos, elamuse põhi, alus. Tema alles annab kujule ja elamusele sügavuse ja laiuse, ta ei ole mitte kuiv, elutu vorm; sellepärast tuleb talle elati elav sisu anda, et ta otse k a n d u k s õ p i l a s s e. See sünnib, kui kujude kaasas tõstame tugevasti esile k õ r g e m a t u n d e s i s u - sotsiaalsed, normaalsed j.t., millega alles ideed saavad lihaks. Tunde- ja mõttesisu eriliseks valgustamisvõtteks on d r a m a t i s e e r i m i n e.

Luuletuse e s t e e t i l i s e v o r m i hindamisel peame piinlikult arvestama õpilasega, et see tõs oleks talle jõukohane. Esteetilist vormi, rütmi, keelt tuleb rohkem lasta õpilasil t u n d a ja e l a d a kui h a r u t a d a. Aratame neid ilusaid sõnu-, mõtte- ja tuhmikujusid iseseisvalt otsima ja leidma, sellega kasvatame nende meeli ilusale ja ülevale. Kirjanduslik otsustamine teostub võrdlemisel sugulaslauludega, allikatega ja biograafilise materjaliga. Rütmiväärtused tõusevad esile eriti hääs ettekandes ja liitudes tunde- ning mõttesisule mõjuvad otsekohoselt, vahetult.

4. E t t e k a n d e h a r j u t u s e d. Drach ütleb: luuletust lugeda tähendab omile kaasinimesile midagi väärtuslikku öelda. Argu taoteldagu ettekandeharjutusis mingeid retoorilisi numbreid, vaid need lootut veel plastilisemalt näha ja ka kaasinimesile rõõmu teha. Luuletuse hõõlestus saavutatakse osalt intuitiivse, osalt mõtteline tõlga; lugemises on tähtis leida sellele meeleolule sõnahelilline väljendus. Suurepärasell ettekandejuhatusil on vähe väärtust algkoolis. Siinsejuhatusest v ä l j a m i n n e s l e i a b õ p i l a n e i s e o m a i n d i v i d u a a l s e õ i g e m e l o o d i a, mis on tähtsaim. Õpilase sissetundmine ettekandesse võib kujuneda kahes suunas. Ta elab p i l d i d, k u j u d a k t i i v s e t e g e l a s e n a, kandes hõõle ja miimikasse k ujutatava liikumise, võitluse jne., või selgab p a s s i i v s e v a a t l e j a n a piltide, kujude ees, nõus ja hõõlse rõõm või kurbus, energia või loidus, erutus või rahu, armastus või viha, austus või põlgus. Kummalegi sissetundmistõõbile alistub iga luuletus; kummagi väliseest esitlusest kasvab kõnelemisel toonivõrv. Klass õhises jutus vastleb ja hindab lugemist. Lõppettekandega koondatakse kõik: selged kujud, eetiline elamus, esteetiline nauding ja sügav mõistmine.

Meie töö sihiks on iseseisev proosa ja luule lugemine. Harjutame ühiste tööde kõrval sellesphäärist õpilasi omaette vabalt, palu ja teoseid läbi töötama ja klassivõõrõõnnale andma.

Vanemaile õppeaastaile võime anda iseseisvaks tööks järgmised juhised:

J u t u s t u s e d.

1. Loeme läbi töö rahulikult, ruttamata ja teeme mõttes ülevaate.
2. Kujuteleme selgesti pilte ja tähtsamaid tegelasi ning selgitame, miks nii on, miks nii tehakse.
3. Selgitame, mis meile eriti meeldis, ning võrdleme tuntud töödega.
4. Õpime ilusasti lugema.

L u u l e t u s e d.

1. L o e m e t a s a l ä b i, süvendume sissu ja lahendame arusaamatu.
2. Loeme luuletus enäile või omile seltsilistele k õ v a s t i e t t e ja kuulame luulekõne iluküla.
3. Otsime üles ja selgitame endis või teistega s i s u ja l u u l e k e e l e i l u ning võrdleme tuntud luuletusiga.
4. Õ p i m e i l u s a s t i l u g e m a.

II.

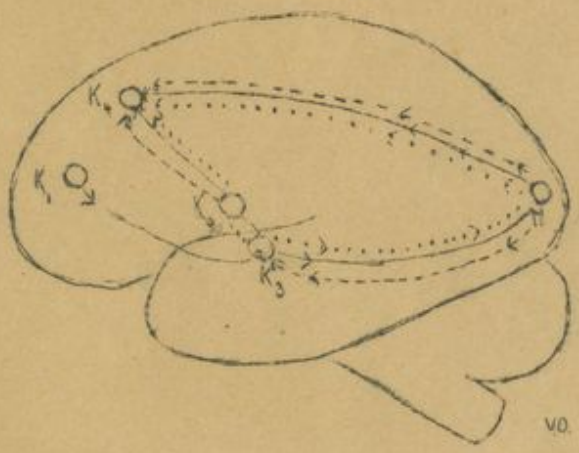
K i r j u t a m i n e.

A. K i r j u t a m i s e a l g õ p e t u s.

1. K i r j u t a m i s a k t.

Kirjutamise psühho-füsioloogiline akt on eriastmeline kirja põhitüüpides - ä r a k i r j a s, d i k t a a d i s ja v a b a k i r j a s.

A r a k i r j a tee (lähtekoht, nägemistsentr) on lihtsaim: NK4 (nägemis-kirjutamistsentr) või N K2 K4 (nägemis-kõnelemis-kirjutamistsentr). D i k t a a d i tee (lähtekoht kuulmistsentr): K3. K2. K4. (kuulmis-kõnelemis-kirjutamistsentr) või K3. K2. NK4. (kuulmis-kõnelemis-nägemis-kirjutamistsentr).



V a b a k i r j a tee (lähtekoht kujutlustsentr): K1, K3, K2. K4. (kujutlus-kuulmis-kõnelemis-kirjutamistsentr) või K1 K3. K2. NK4. (kujutlus-kuulmis-kõnelemis-nägemis-kirjutamistsentr). Tõõd lõpetavad t e o s t a v a d tsentrid on igal kirjatüübil samad: nägemis ja kirjutamistsentr või kõnelemis-ja kirjutamistsentr. Sellega on kirja aluseks n ä g e m i s - k õ n e l e m i s- ja k i r j u t a m i s t s e n t r i kujutlused. Sedasama kinnitavad Lay ja t. katsed. Kuid kirjutamise teostab nende koostöö. Neumann peab olulisemaks käeliigutuskujutluste ühtimist sõnade nägemise ja hääldamisega.

Kirjutamisprotsess on nagu lugeminegi i n d i v i d u a a l n e, nii käekiri kui üldine väljenduslaad. Iga vilunud kirjutaja kirjatähed, vajutused, sidejooned, read, tempo, rütm jne. on erilaadilised (siit pärit grafoloogia). Seda rohkem veel igaühe kirjaliku mõttekujundamise stiil.

Vilunud kirjutajal ü h t i v a d a u t o m a a t s e l t üksikute tsentrite tööd, ta tarvitseb tervete sõnarühmade kirjutamiseks üht t ä h t e i m p u l s s i ja ta kiri on r ü t m i l i n e ning individuaalne. Lapsel aga ei ühti üksikud eritöö automaatselt, ta tarvitseb niipalju t a h t e i m p u l s s e, kui on sõnas tähti või koguni raskemaid tähe elemente, ta kirjal ei ole r ü t m i, vaid ühesugune kiirus, ta käekiri on e b a i n d i v i d u a a l n e, ilma vajutusteta.

Kirjutamise algõpetuses tuleb viia laps kindlate, täpsete nägemis- (tähekujud), kõnelemis-(häälikanalüüs) ja kirjutamis (käeliigutused) - kujutluste automaatsetele assotsiatsioonidele, et üksikud tähtsimpulsid liituksid üheks aktiks ja sõna või sõnade rühm kirjutataks ühe otsusega. Siis automatiseerub kirjutamisetekivad rütm ja individuaalsed vajutused ja ühendused.

2. T ö ö k ä i k.

1. Meie töösiht on i n d i v i d u a a l n e käekiri. Kuid igalt käekirjalt nõuame s e l g u s t, k i i r u s t ja i l u. Kirjutamisakti vaatlemisest leiame, et esimene kiri peab olema ä r a k i r j i k i r j u t a t u d k i r j a s t, sest see on psühholoogiliselt lähtesim. Meie metood olgu g e n e e t i l i n e, mis järjestab töö (tähed) raskusprintsiibil. Iga uus täht tekkigu selmisest võheste elementide juurelisamisega. Kui meie kirjutamist lugemisest lahus õpime, on see kerge. Koosõppimisel peame uute häälikute ja tähtede esitamisel ka nende kirjutamise raskustega arvestama. Tähe elemendid: 1. jäme põhijoon, 2. juusjoon, 3. kõverus, 4. aas, 5. aasapunkt, 6. lookjoon, 7. ovaal, 8. lainejoon, 9. leekjoon. Näiteks üks tähtede kirjutamisraskuse astmestik: väikesed: 1. i u ü n m, 2. t e l b p h, 3. o ö õ a ä d, 4. r v k, 5. j g s 6. c č f š y q x z ž. Suured: 1. U Ü J J H K, 2. A Ä N N V 3. T P R B, 4. O Ö Ä L E G S D, 5. C Č F J Q X Z Ž.

Tähtis on algusest selge, täpne vormikujutlus ja korrapärane tähe joonestamine. Lapse käsi eriti sõrmed aga on hoopis arenemata. Sellepärast algame koguni j o o n i s t a v a k i r j u t a m i s e g a (tahvlil kriidiga, vihus pliiatsiga). Selleist kirja võtab laps joonistamisena ja sellega saab töö konkreetsuse. Sõrmed ja käsi omandavad painduvuse. Edasi asume kirjutamisele pliiatsiga või erilise tõmpsulega. Õpetaja kirjutab tahvlile õpitava tähe, nii et õpilased saaksid selgesti jälgida kirjutusliigutusi, ja selgitab tarbekorral tähe elemente. Motoorsete kujutluste kinnitamiseks tarvitatakse: 1. ettekirjutatud tähe ülestõmbamist sõrmega, pliiatsiga, 2. õhku kirjutamist, 3. sõrmega miski pinnale kirjutamist, 4. sulega või pliiatsiga kirjutamist ilma jälgedeta (kuivalt j. t.). Esimene kiri sünnib harilikult g r a a f i l i s e s v õ r g u s, mis määrab tähtede koha, suuruse, kallaku jne. ja sellega arendab s i l m a m õ õ t u. Kuid graafilisest võrgust peame püüdma kohe vabaneda, kui õpilase silmamõõt ja käeliigutused kindlustuvad: ennult siirdume diagonaaljoonteta kahejoonelisele vihule ja lõppku ühejoonelisele (algkooli viimsel õppeaastal koguni joonetule).

Kirja rütmi arendamiseks soovitatakse mõnelt poolt t a k t k i r j a - kirjutamist õpetaja takti järgi, mis harjutab kiirust. Kuid takti kiri ei dooõusta kirja ilu ja individuliseerimist. Töö algame tähtedega (mitte abstraktsete täheelementidega!) ja siirdume võimalikult r s õ n a d e l e ja l a u s e t e l e nagu lugemiselgi.

Õpetusel taotleme järjekindlalt kirja s ü m m e e t r i a t. Ü täpsemad oleme algusest peale tähtedes, tähtede, sõnade, vahedes, tähede, eriti kõrguse ja laiuse suhetes, ridades, seda kindlam ja ilusam s käekiri. Esimene kirjutamine on väsitav, sellepärast mitte üle 10 minuti järjesti; tõstäpsuse pärast ka mitte kõõõõõõ.

2. K ä e k i r i. On kaks käekirja põhitüüpi: p ü s t k i r i l ä n g k i r i. Esimese pooldajad toonitavad: püstkiri on tervishoiuliselt väärtuslikum - võimaldab õ i g e m a i s t u m i s e, paremn ä g e m i s e, on k e r g e m õppida ja t ä p s e m. Längkirja pooldajad: längkiri on i l u s a m, k i i r e m (käsi liigub vabalt, mitt hookaupa nagu püstkirjal), i n d i v i d u a a l n e (püstkiri hävitvat individuaalsuse). Ülistatakse längkirja: õige kehahoiuga istumise kõrvaldatakse tervisholulised ohud. Rohkem on vast püst- või längkirj puhul mõõõõõõ

B. Õigekirja õpetus.

I. Õigekeelest.

Kultuurinimene vajab õiget keelt (teataval ajajatkul maksvat kokkulepitut keelesüsteemi) kahes vormis - kõnes ja kirjas. Praeguses ühiskonnas ei saa inimene läbi ilma mõlema vormi oskuseta nii kõne - kui kirjaoskuse, s.o. võime mõtted selgelt, täpselt ja õiges keeles väljendada, on igapäevases elus mõõdapõõsematu. Kooliõpetuses suudame seda õigekirja - ja stiiliõpetusega. Ekslik on nõna õigekeelsuse-õpetust eestkõtt kirjas: just õige, selge, täpne kõnekeel on tugevaimaks aluseks õigele, selgele, täpsele kirjakeelele. Selleperast on nii tähtis õpilaste kõnekeele ravitsemine, mis on eriliselt vigane - murrak, stiilil: laiali valguv ja segane. Opetaja ja raamatu keel on tähtsaim põhi- ja eeskuju sel teel, selleperast esitatakse niipalju nõudeid mõlema keele-stiili kohta. Kriti esimene - õpetaja keel - kannatab meie koolis murrakuliste j.t. hõõldamis- ning vormivigade kui ka stiililiste puuduste tõttu.

Oma loomult on meie õigekiri foneetiline. Foneetiline printsiip nõuab igale hõõlikule vastavat kirjamõrki - tähte. Kuid selle kõrval mõjuvad mitmed tegurid, näit. omandavaid samad tähed erilise hõõldamise ümbritsevate hõõlikute mõjul, näit. t, d, n, s, x, s, palatalisseeruvad praeguse või endise i ja j eelsh on palataalne ja lõõntaalne, n dentaalne ja palataalne; astmevaheldusliikul teel tekkinud o, õ, e (u, ü, i-st) omavad erihõõldamise - loo, sõe, see; kolm erivõldet ei leia järjekirjlat eriülesthõendamist vokaalides teine ja kolmas võlde (saada - saada), konsonantides kõik võlted (katsun, kaksik-t, k esimesen võlten, ratas, õunelikku - teisen, katsuda, õunelik - kolmandad), jne. Foneetilise põhimõtte kõrval maksab osalt etümoloogiline põhimõte, mis arvestab õnnaid sõndimise ja tuletamisega. Ka on tunginud meie keele võõ a j a l o o l i n e põhimõte, mis arvestab ajalooga (hõõ, võõras j.t.), ja l o o g i l i n e, mis nõuab vormilt ainust tähendust ja homonüümide võltimiste (arutam. - harutam, haab-haav j.t.).

2. Keel ja grammatika.

Kirjutamisakti vaatlemisest selguvad õigekirja aluseid: nõgemis-, kõlelemis ja kirjutamiskujutlused, mis peavad ühtima (Neumann). Sama tõendavad Lay katsed kirjavigade kohta:

Kirjutamine.	Ilma seliguta-misesta.	Võõrse hõõldamisega.	Kuuldava hõõldamisega.
Kuulmise järgi	3,04	2,69	2,25
Nõgemise "	1,22	1,02	0,95

Edasi õrakiri - 0,54 kirjast - 0,26 viga.

Kuid need tegurid - n õ g e m i s-, k õ n e l e m i s- ja k õ n e l i i g u t u s m u l j e d - tegutsevad keeleliste üksikasjadega ja ei anna ilma kindla eõtesemita t e a d l i k k u k e e l e o s k u s t. Kriti halvab ja segab praktiilist, rohkem k e e l e t u n d e l e rajatud keeleoskust m u r r a k. Üksikõhtused tulevad liita terveks keeleorganismiks, mille funktsioonide tundmõõppimisega teeme praktiilise keeleoskuse t e a d l i k u k s k e e l e o s k u s e k s. G r a m m a t i k a g a seome keeleoskuse üksikasjad kindlate põhimõtetega ja kindlustame keeleoskuse.

Grammatika kuulub vanimate kooliõppeainete hulka. Kreeka ja rooma koolis oli ta tähtsal kohal, mõõtudes põhile etümoloogia ja ortograafia sõnamõõmika ja retoorika, kõõsaineina filosoofia ja muusika. Sest ajast on pärit üldjoontes grammatika liigitetu ja terminoloogia. Võõõõja põõrandust jõlgib orjalikult keskõõgne skolastiline kool ins õõdinu-kreeka grammatika oli triiviumi p õ h i a i n e k.

E m a k e e l e grammatikat hakkab õpetama XVI s.sama kool. Ladina grammatika eeskujul õpiti pähe m e h a a n i l i s e l t reeglid,kuna elav keel jäi kõrvale.Selle tõttu muutus ta surnud materjaliks,mis tegelikule keeleoskusele pea midagi ei annud.

XVII s.tekib filosoofiline grammatika.Selle kursusegaühib keel üldse,ta tekkimine,kirja tekkimine,sõnade ja mõistete suhted,grammatiliste kategooriate tekkimine ja tähtsus jne.Filosoofiline grammatika lõi uue l o o g i l i s e lähtekoha,sarnastades loogilised mõisted ja grammatilised kategooriad,ja pani alguse kaasele,mis osalt praegu valitseb grammatikaõpetuses,eriti süntaksis.

Grammatika peab saama mõtlemise-õpetuseks,on selle seisul ha ägedamate teoreetikute Becker'i,Vurst'i ja teiste vaade.Et sarnane grammatikaõpetus ei andnud tagajärgi keeleoskuses,arvati olevat dogmaatilise õpetuse süü.Vurst õpetas näitematerjalil,kuid grammatilise-loogiline keeletundmine oma obstraktsioonidega ei andnud pea midagi õigekeelsusele kõnes ja kirjas,samuti ka mõtlemise arendamisele ja teadlikule keelesuhtumisele.Keele ja grammatika vahel oli ikka kuristik.

Keel on inimese psühhilise elu produkt ja teataval momendil pika ajaloolise protsessi tulemus.Väljaspool psühholoogiat ja ajalugu ei saa omma emakeele täielikku tundmist.Kuid koolile,eriti algkoolile on see filosoofiline keelemõistmine kättesaamatu ja tarbetugi.

XIX s.keskel pääseb võidule e l e m e n t a a r - p r a k t i l i n e grammatika-õpetus.Otto,Kellner j.t.sõnavad oma tõsihiks k e e l e o s k u s e,mille jõudmiseks tuleb e l a v a t k e e l t ennast vahendiks tarvitada.V a a t l u s m a t e r j a l i s t tuletatakse k e e l e r e e g l e i d,juhtmõtteid,mida otsekohe tegelikkude h a r j u t u s t e g a püütakse muuta k e e l e o s k u s e k s.Esialgu oli aga uus grammatika-õpetus ühekülgne ja juhuslik oma vaatlusmaterjalilt: kasutati seks enamasti l u g e m i k k u või õpilaste k i r j a t ö i d (vormiline analüüs riisus neilt elamussisu).Et pääseda juhuslikkusest ja süsteemitusest tõus,hakati kokku sõõdma erilisi harjutusrikke ehk p r a k t i l i s i g r a m m a t i k a i d,kus püüti korraldada vaatlus ja harjutusmaterjale raskusprintsiibil kinilamaks süsteemiks.Kuid nende suur puudus seisis selle materjali valiku p u h t f o r m a a l s e s põhimõttes:näit.aa-,pp-sõnad,-d,-t osastav,-ta,-da - lõpp põõrisõnus jne,mida käsiteldi ü k s i k u t e,sisult täiesti e r i l i s t e, sagedasti hoopis tühiste,sisutute,sabloonilisete sõnade ja l a u s e t e abil (näiteks meil Petersoni,Rulli ja Puusepa harjutustikud).See keeleõppimise materjal on kunstlik,elutu,m õ t t e t u,läheb sagedasti vormiliste fookusteni.Tal ei ole ühendust elava keelega,milles alati sisu ja side.Sellejuures lahutati üksikud tõõalad:lugemine,grammatika,õigekiri,kirjatöö,ilukiri eriaineteks ja jäeti nende materjalid ja saavutused koondamata ühiseks emakeele tervikuks.

3. P r a e g u s e d j u h t m õ t t e d.

Katsed ja vaatlused on näidanud,et õigekeelsusevormide reproduktsioon ei sünni vormilise,grammatilise mõttekäiguga,vaid s i s u l i s e s i d e m e põhjal,ühenduses teatava a s j a k a t e g o o r i a g a.Last ei huvita esialgu vormid omaette põrmugi,vaid k e e l e s i s u,mille kaasas ta reprodutseerib vormid.Nii kõne-kui ka kirjaväljendusis ei ühendata sõnu phhtformaalseis rühmitusis,vaid s i s u l i s e s s e a t u s e s.Sellepärast seob praegune kool õigekirja-õpetuse t i h e d a l t k o g u õ p p e t õ õ g a.Igale asjakategooriale antakse õige keeleline väljendus kõnes ja kirjas.See viiakse läbi üldõpetuses k e e l e l i s e l k u j u n d a m i s e l,ainete eristumisel,samuti - kirjatöödega ja üleskirjutustega üksikuis õppeaineis.Selle elava õigekeelsuse aluseks jäävad nägemis-kõnelemis-kirjutamistsentrite elavad muljed.Keeleharjutuste üksikasjust tehakse aegajalt s ü s t e e m i l i s i r ü h m i t u s i,v o r m i l i s i t u l e m u s i, õ i g e k e e l s u s e j u h t l a u s e i d.

Ainete õpetamisel (3 õppeaastast) jõuab uue vormilise keeleõpetuse juhtmõtete leidmine emakeletunnikd, kuid kõ keelelisi juhtmõtete koondamineg 5. ja 6. õppeaastal morfoloogiliseks ja süntaksiliseks mõisteemiks peab olema tihedas ühenduses elava k e e l e s l u g h, ammutades vaatlus- ja harjutusmaterjale ü h i s e s t v a e l a v a s t õ p p e t ü ü s t.

Neist põhimõtteist lähtuies ei ole tarvidust eriliste harjutustikkude ja grammatika-õpperamatute järgi. Koed on koguni meelevaldsed ja segavad, sest nad ei või mahutada meie jookvaid õppimiselamusi. Üldise õpetuse kaasas tuleb igakord o t s i d a ja k u u a konkreetid materjale õigekeelsuse õpimiseks ja harjutamiseks.

A i n e j ä r j e s t u s on õigekeelsuse õpetamisel loomulikult k o n t s e n t r i l i n e. Grammatika süsteem mõõlik mõna-lause ei vasta sugugi raskuse- ja loomupärasuse - printsiibile. Mõõlik on lapsele abstraktsioon, sõna ja lause reeglid aajad. Isegi grammatika kategooriad on eirasmuslikke mõhtusi. Õppeks saab keelevormi väärtuse ülles elavas keeles. Sellepärast korraldatakse algkoolis õigekeelsuse põhimõtteid grammatika eriõpetust raskus-printsiibil teoringidesse ehk kontsentritesse, millesi igaühes foneetilisi, morfoloogilisi ja süntaksilisi mõisteid. Sellega tehakse töö igal astmel tervikuliseks, lapsele jõu- ja loomukohaseks, luuakse side uue ja vana vahel ja korratakse igal järgmisel astmel endine. 5. ja 6. õppeaasta koondab ja järestab kõik teadmused lõplikult, et anda lõevaadet keeleorganismi ehitusest.

A. T Ö Ö K A I K.

Keeleõpetus ei peaks jagama õpilasele tarduhud reeglistusteemé, vaid viima ta nõgema keelt inimese tõtsaima eluavaldusena ja otsima tema loovaid liikumisjõude. Sellepärast peavad meie t ö ö v õ r o m i d panema õpilases õigepõõit liikuma jõud, mis viivad ta iseseisvatele tunnetamistele ja hindamistele. Õpetus lähtegohaks olgu sellepärast o l u i s e. Ka nõgume sellepärast loomulikult ümbritseva k õ n e k e l e g a m u r r a k u g a, millega lapse vaimielu ot tihedalt kokku kasvanud. Vaatleva ja võrdleva tegevusega otsime sõõlusepärasuse üles ja alistame õpilase sellele. Suur osa sest harjutustöõst tuleb teha suuliselt. Kes kõneldes keelevigu vältib, oskab vältida neid ka kirjas. Meie õigekirja foneetiline iseloomu juures on õige kõne aluseks kirjale. Seda lähteaimat kõsitlus-materjali rikastavad igapõevased kooli õppimiselamused. Õpetaja edeb kokku lühikesi ülevaatlikke jutupalu kõsitlusele tulevate vormidega klassi lõhematest õppimis- või muist elamusist, kasutab õpilaste kirjatõid, lugemikku. Vanematel õppaastatel saab kasutada õpilaste kogumiskirge - lasseo neil koguda teatavaid elava kõne või raamatu vorme ja väljendusi, milleks sõõme sisse eulise vihu), mis võtame klassis ühisele harutusele.

Töökõigus on kolm momenti: vaatlemine, tuletamine ja harjutamine.

Õige keeleline materjal võetakse lõhisele v a a t l e m i s e l e. See materjal hariliikust kirjutatakse tahvlile ja tarbekorral vihkudesse kõrakirja v õ i e t t e d ü t l u s e n a; mõni küsimus lubab ka suulist materjali. On materjal õpilaste kogutud, valib õpetaja suuliselt esitatust olulisima. See alusejõhataya mõõga viib õpetaja õpilased endiselt, tuttavalt analüüsertavale küsimusele ja koondab nende tähelepanu. See alusejuhataj osa ei tarvitse olla pikkikui õpetaja veendub, et tõhelepanu on kontsentreeritud, eeltõõmused küsimuse analüüsermiseks sisseelustatud ning kindlad ja tõõsiht õpilastel teada, lõpetab selle sisseejuhatuse kõne ja annab naad valikele tõõtamisele - materjali vaatlemiselo ja järelemõtlemisele. Raskema, koerulisema mõhtuse juures annab õpetaja t ö ö v õ t t e d, aidates tarvilikku vormimaterjali tekstist eraldada ja rühmitada.

Algab a n a l ü ü s ühise õppejutuga. Õpetaja küsib ainult hõdatarvilikku - uute mõtete äratamiseks, tõõ juhtimiseks kindlais piires hoidmiseks.

Õppejuttu kannab klass ise oma küsimuste, vastuste, vabade märkuste, arvustuste ja ettepanekutega. Uleliigsete küsimustega võib õpetaja võtta õpilasilt iseseisvuse ja sellega tõrrõõmu ning luua halbu harjumusi pähiskaudseks ja lohakaks tõõks.

On küsimust mitmeti analüüseeritud ja õpilasil tekkinud üldine kujutlus käsiteldavast nähtusest, asume t u l e t a m i s e l e. Keerulisema fakti puhul teeme enne osatulemused ja ühendame nad siis kokkuvõtteks. Eksitus on aga kogu klassilt ü h i s t stiililt viimisteldud definitsiooni taotella. Õpilased, kes nii elavalt vaatlesid ja analüüseerisid keelefakti, ei saa sellega kuidagi toime, sest nad peavad kordama s õ n u, unustades nende siu. Sellepärast lepime käsiteldava keelefakti k i r j e l d a m i s e g a õpilase loomu - ja võimetekohaseks täpsuses ja hoidume formelite reeglite mehaanilisest kordamisest, sest mitte neil formelitel pole väärtust, vaid õpilaste iseseisval tõõl, mis andis tulemuse. Täpsema tulemuse saamiseks pöördume esmalt paremate õpilaste poole. On täitsa loomulik, et igaüks ei suuda tulemust iseseisvalt formuleerida, - lepime sellega, kui veendume, et nähtus on mõistetud ja katsume harjutamisel selle mõistmise muuta oskuseks.

H a r j u t a m i n e peab muutma saavutatud teadmused oskuseks. Teada ja o s a t a ei ole seesama, nagu näitab endine keeleõpetus. Tarvitame kahesuguseid harjutusi - s u u l i s i ja k i r j a l i k k e, suulisi klassitõõs, kirjalikke nii klassis kui kodu.

Suulistes harjutustes otsivad õpilased keelenäiteid lugenistükist, loovad neid ise, muudavad neid ja arutavad vastastikku jne. Kirjalikke harjutusi tuleb kasutada niipalju, kui võimalik; neis võime teha sedasma: analüüseerida, luua vorminäiteid, neid varjeerida, neist keele-mõtteterviuid moodustada jne.

5. H a r j u t u s t e t ü ü b i d.

Katsed ja vaatlused tõstavad ärakirja algkoolis tähtsaimale kohale, eriti algastmel. Arakirjas õpilane lähtub ortograafiliselt õigetest nägemistajumustest, mis ta saab kirjutatavast tekstist, ja neid esimesi tajumusi kinnitavad nägemis- ja mootortajumused kirjutamisel. Niiviisi õpilane tõesti harjutab õiget kirja. Kuulmistajumuste põhjal kirjutades teeme algastmel tingimata palju vigu, sest meie kiri ei ole puhtfoneetiline, selle juure tulevad veel üksikud hääldamiserisused ja murre. Välised ärritused kutsuvad välja närvitsentrites reaktsiooni, mis küll katkeb ärrituse katkemisega, kuid jätab alati jälje. Ja kui õpilasel tuleb teist korda kirjutada sama lauset, siis eteütlemisel saadud kuulmis-, nägemis- ja mootormuljed ärkavad ja ta võib teha uuesti endisi vigu. Esimest korda tehtud vea võime küll parandada reeglite ja harjutustega, kuid see on raske. Sellepärast on kergem õpetada kui ümber õpetada. Puhas eteütlus ei saagi olla õigekirjaõpetuse vahendiks, sest ta paratamata viib vigadele ja kinnitab viimased mälus mitmekesiste tajumustega. Ei peaks kunagi laskma õpilasel v i g u t e h a e g a n ä h a. Mehaanilisest ärakirjast ei ole kasu. Tähtis on kindel kava tõõs ja kohane materjal. Kirjutamise eel käib luremine (kõnelemistsentri tõõ) ja tõõsihi püstitamine. Sõna või lause tuleb tajuda ü h e p i l g u g a, siis k u j u t e l l a (silmad kõrvale), k i r j u t a d a ja lõppeks algtekstiga v õ r r e l d a. Kasutu on kopeerimine tähe või silbi kaupa. Ut õpilased harjukseid kirjutama terveid sõnakujusid, võib näit. sõnu või lauseid, mis on vaadatud ja loetud, kirjutamise ajaks kinni katta (pöördtahvel ümber pöörda) ja pärast võrdlemiseks avada. Esialgu tuleb tõstada ainult klassis õpetaja juhtimisel. Kui õpilastel õiged tõõvõtted käes, võib anda iseseisvaid ja koduseid tõid. Alata tuleb ärakirjaga kirjast, mis annab paremad tagajärjed, hiljem siirdume trükile.

Ärakirja mitmekesistame vanematel õppeaastatel mitmesuguste võtetega - kasutatavate vormide tähitsemisega ja väljakirjutamisega, rühmitamisega ortogrammideks, kombinatsioonidega jne.

Ärakirja alla kuulub ka nn.n ä g e m i s d i k t a a t - ärakiri tekstist,milles vahelejätted harjutatavais vormes.Algastmel on see tüüp ebakohane juba sellepärast,et ta peaaegu võrdub kakograafiale, vigase teksti parandamisele,sest tühi koht joonega,ristikesega jne. on ju viga (!) ja järelikult annab moonutatud ebaõigeid tajumusi.See on õige kirja õpetamine ebaõigega.Õpilane võib koguni,nähes alatasa poolikuid sõnu,hakata kirjas tühti vahele jätma.Kui vahelejätteid on eriti palju,muutub harjutusülesanne kasutuks silpmõistatukseks.Nägemisdiktaadil on ainult siis väärtus,kui ta suudab panna õpilase vaatlema ja mõtlema.Vanematel õppeaastatel võib teda suurema eduga tarvitada.

2. A r e n d a v ehk soletav d i k t a a t on õieti ärakirja ja puhta diktaadi ühendus.Ta väärtus on eriti suur sellepärast,et ta viib läbi kirjutamisprotsessi,tihsda koonduseta kinnitab otsekohe kuulmis-ja kõneliigutustajumused õigete nägemis-ja kirjaliigutustajumustega,mis meil foneetilise õigekirja juures tähtsaim.Õpetaja loeb ette vastava teksti ja juhib õpilased harjutatavale küsimusele.Sellejärgi diktteerib õpetaja lausete kaupa;õpilased korduvad (hõõldamine) ja kirjutavad tahvlile (üks või mitu korraga,viimasel korral tahvel jagada) ja vihkudesse.Tahvlikiri kontroleeritakse ja parandatakse,sellejärgi kontrolteerivad õpilased oma kirja.Parandusi lasome tarbekorral põhjendada.Tähtis on,et vihkudesse ainustki viga ei satuks.Käsiteldavaid vorme võime allakriipsutamisega,tahvlil värvilise kriidiga tähistada (nägemismuljed!).

3. P u h a s d i k t a a t on kontrolli,mitte õpetamise vahend. Teda võime kasutada õige harva õpilase keeleoskuse kontrollimiseks. Käsitlus harilikult järgmine:Õpetaja loeb ette diktaaditeksti;algab diktteerimine lausete kaupa,õpilased korduvad,siis kirjutavad.Ei või lubada kirjutamist diktteerimise ajal.Lõppeks kordab õpetaja veel lause,et õpilased saaksid kontroleerida.Pikk lause õeldakse esmalt tervelt,lastakse korrata tu sisu,siis diktteeritakse jao kaupa ja korratakse lõpuks.Aega tuleb määrata keskmise õpilase järgi.Töös valitsegu harilik rahulik meeleolu,õrritus masendab tähelepanu,mälu ja otsustusevõimet.

4. K o m b i n a t s i o o n i d on kasulikud vanemail õppeaastai Nad seisavad harilikult lausete sõõdmises teatavast ortogrammist.Ortogramm kirjutatakse tahvlile või diktteeritakse.Lihtsaim vorm on niisugune,et erirühmadest valitud sõnakujud õigel liitmisel annavad sisulise terviku.

Ne	sei	uppuma
vesi	pidi	tõna
Ülmar	suplemine	krambid
	oli hülm	

Sellistes sõna rühmades võime anda vormid a l g k u j u l (nimetav.infinitiv) ja sellega tuua tõhe rohkem isetegevust ja loomist.Tähtis on kombinatsioonides alati tervikulise sisu andmine, muidu muutuvad nad fookusteks.Siia kuuluvad ka mitmesugused v o r m i m u u t m i s e d,arvu,isiku,aja muutmine jutus,dialogiseerimine jne.

5. V a b a k i r j a s reprodutseerime mälu järgi etteloetud teksti,milles esinevad käsiteldavad vormid.Õõned vormid võib ortogrammina kirjutada.Raskeim kuju on niisugune,kui laseme õpilasil toodavad vormiõõted siduda lühikeseks lihtsaks jutuks,s.o.need näited tuua ühest teemist.Viimane ülesanne peab jõõma rohkem vabatahtlikuks, sest igaüksei saa toime sellega.

6. P õ õ s t k i r j a d, s.o.põheõpitud palade kirjutamisel,on ainult siis väärtust,kui materjal on täiesti ortograafiliselt jõukohane.Muidugi peab pala ka vormiliseest küljest olema seletatud.Interpunktsioon olgu tõielik.Ta on õõldav korduvsharjutusena ainult vanemail õppeaastail,kui õpilasel on juba ortograafilisi kogemusi ja interpunktsioon kindel.

7. K o l l e k t i i v k i r j a t ö ö koondub ronkus kirjatööde hulka, kuid on kohane ka õigekirjaharjutuseks.
Valitakse lähedane teem. Õpilased hakkavad tooma mõtteid sellele teemile, paigutades oma lausetesse eriti neid ortograafilisi vorme, mis käsitlusel. Öeldud lausetest valib õpetaja järkjärgult kohasemaid ja laseb autoreil nad kirjutada tahvlile, siis kõigil vihkudesse.

Isecnesestki mõista, et kõiki harjutusi peavad kandma ja siduma kindlad ortograafilised põhimõtted. Mitte kunagi ei tohiks tarvitada kogu töökäiguga sidumata nõitematerjali.

V i g a d e p a r a n d u s.

Ühk küll meil on püüuks õpetusel vigu vältida, pääseb neid harjutustesse ikka juba õpilaste eriliste võimete tõttu. On aga viga tehtud, tuleb ta p a r a n d a d a. Meil harilikult parandamisevõtted on väga mehaanilised. Parandamisel on ainult siis mõtet, kui ta annab õpilastele kätte õ i g e d vormid ja paneb ta m õ t l e m a ja v ä l j e n d a m a nendega. Sellepärast on õpetajal tarvilik viga tingimata s e l g e l t parandada; vea allakriipsutamine on loomulik ainult tähelepanematuse-vigades, millest ei teki õpilastel mõistatamist. Parandame punase tindiga kui ka pliiatsiga (ühes ähre märgiga), viimasega vigade vähesuse puhul. Õpilaste parandamise võime mitmeti teostada. Uidistest tüübilistest vigadest säeme kokku uue h a r j u t u s m a t e r j a l i (ärakirjaks, diktaadiks, kombinatsiooniks jne. mille analüüseerime ja kirjutame. Sellega pöörame õpilase tähelepanu vealt ja sisustame vigade paranduse. Puhtindividuaalseid vigu seletame igaühele vihkude jagamisel. Kui oleme parandanud pliiatsiga, harutame vead läbi, laseme õpilasil parandused tindiga üle kirjutada ja pliiatsikirja kustutada. Vahel jälle laseme parandused ümber kirjutada, muidugi l a u s e t e n a, sest vormil on väärtus ainult lauses; ainult üksikud puhtvormivead parandame sõna ümberkirjutamisega.

Suureks abiks õigekirja kindlustamisel on o r t o g r a a f i l i n e s õ n a s t i k, mille tarvitamine tuleks õpilasile selgeks teha ja igasugustel kirjalikkudel töödel (pääle kontrolltööde) otse soovitada. Ortograafiline sõnastik peaks saama igapäevaseks õpilase käsiraamatuks. Temaabil oleks võimalik alati veast hoiduda. Teda võime ka kasutada vigade iseseisvaks parandamiseks.

G r a m m a t i k a õ p p e r a a m a t on vast mõeldav 5. ja 6. õppeaastal - e n e s e k o n t r o l l i k s j a k o r d a m i s e k s pärast teatava kõnelõhtuse läbitöötamist. Nooremail õppeaastail fikseerivad õpilased tarbekorral tulemusi oma t ö ö v i h k u d e s s e vaatlus ja harjutusmaterjali juure.

S t i i l i ö p e t u s.

1. P õ h i m õ t t e d j a a l u s e d.

1. Emakeele õpetamise põhiülesanne on arendada õpilase keel tema vaimusisu täielikumaks väljenduvahendiks. Kultuurinimene ei saa rahuldada ükskõik millise väljendusega. Tal tuleb valida keelelist väljendust, arvestades lugeja või kuulajaga. Ta peab oma isikliku elusisu väljendama k o r r a l d a t u l t, õ i g e s t i ja s e l g e s t i.

Stiiliõpetuse ülesanne koolis on a r e n d a d a õ p i l a s e o m a i s i k l i k k u v a i m u s l u i s e s e i s v a l t k u j u n d a m a k õ n e s j a k i r j a s. Keelelise kujundamise raskus peitub keeleaistis kompliitseerituses. Võime väga hästi jälgida iseendid sõnade otsimisel, kui aegamööda need pingutatud teadvustõõs tõusevad, kui ürgjõulise ägedusega aga välja paiskuvad.

Loomulikuim sõnaline väljendus on kõne, lapse loomuliku rõõkimistungi tõttu. Selgunud elamus saab keelelises väljenduses kõigepealt häälduvaks sõnaks, siis alles kandub ta kuuldavasse või nähtavasse sõnasse. Välisilm annab lapsele ained, millest see kujundab oma siseilma saadud muljeid vaimliselt läbi tõstades ja korraldades mõteteks ja otsustusteks.

Õpetuse ülesanne on viia lapsi nende [illegible] ja [illegible] põhilise selo väljendusele, siis on [illegible] kindel ülesus isiksuse sõõmise arenemise ja väliste kujundamise vahel.

A r u s a a i a v u s on tähtsaim stiilinõue. Õpetus arendagu õpilaste oma elamuspilte analüüseerima, sõnu valima ning oma mõtteid korraldatult, selgesti ja tõkekoelselt väljendama.

S t i i l i t e a d v u s e arendamisega algane k õ n e s, sest see on vahetuim isiku mõtete edasiandmisviis. K i r i on aga kõne ilma isikuta, seepärast nõuab kirjastiil palju suuremat mõtete tihendamist ja seesmist distsipliini. Vaba, iseseisev kõne on alusoks vabale, iseseisvale kirjale. Kuid iseseisva kõne ja kirja seldus on õpilase vaimusisu lids rohkem õppetöö katseil ja vastlusil kihutab väljendusele, seda enam aitab ta kaasa stiiliõpetusele. Lapse väljendus on i n d i v i d u a a l n e elamusväljendus. Sellest kaugelaulatuv vabadusnõue laste stiililistele käsitlustile = Vabatöö põhimõte. Innakse koguni vabateemini, ent seda ei saaks teha printsiibiks. Lastel on raske orienteeruda elamuste rõgastikus: tikti hakkavad nad otsima erakordseid elamusi.

Enne murdeiga on esikohal väliseindmused. Murdeeas ja pärast seda huvi pöördub sisemaale. Vällisilm on tähtis vaid niipalju, kui seda on tarvis oma "pina" teostamiseks. Mõistusepärane juurdlemine ilmnet ja endast tuleb 15. eluaasta ümber, sest abstraktne mõtlemine on veel nõrk.

2. Iga inimene toimib eriti muljete tajumisel, nende seesmisel läbitöötamisel ja keelelisel kujundamisel. Erittiema neli põhimõtet vastlustüüpi.

K i r j e l d a v v a a t l u s t ü ü p kirjeldab lihtsalt mis mõindind, ilma et oma juure lisaks. Ta armastab detaile ning valgub vahest laiali üksikasjadesse.

V a a t l e v t ü ü p kirjeldab ka palju detaile, kuid töötab ümber nõrtu, kujundab üheks nõrtuseks, ühaks toimingiks. Ta kindlustab suhte kõikide kujundusdetailide vahel ja loob karakteerikku pildi.

I m o t s i o n a a l n e t ü ü p tunneb sisse terviklu, tunneb kõsa ükaikasjadega ja loob terviku ühenduse, tajutu tundesisu seisukohalt.

T e a d u s l i k t ü ü p toob vaadeldu asemale õpitu ja teadmused, võrdleb nendega uut pilti ja katsub järgi loogiliselt ja kritiliselt.

Vastlustüüpide teadmisest teeme didaktilised järeldused. Kõigepealt õpime tundma õpilase individualiteeti. Teeside valikul peame sellega arvestama, et annaks õpilastele vaba kujundamise võimaluse ka siis, kui teatavad kindlad teelevormid harjutusel, et kõikidele tüüpidele võimaldada arenemist. Ei ole alati ükskõiksus, tähelepanematus, laiskus, kui õpilane ühele materjalile erksalt reageerib, kuna teisel tekib palju raskusi kui tuleb anda kindlat vormi. Lapse juures on tähtis anda tõõle emotsionaalne võõving, et lapse tundesisu võija avatella ja sellel sisul ta stiili haridS.

Tähtis on tihe koondus kogu õ p p e t ö ö g a. Ainult siis võimaldub mitmekülgne stiililise väljendusvõime arenemises ja harmooniline isiksusekasvatamine.

3. Aineie annab kindlad piirid t e e m. Põhivormina pole kohane vabateem. Õpilasel on raske otsida muljete laiali väljal ja tulemusena on tavaliselt sisutud töö põhivormiks jääb v a b a t ö ö, i s e = s e i s e v t ö ö a n t u d t e e m i l. Korraga võib anda valikuks ühe või mitu teemi. Igale teemile asetame nõuded:

1. teem diretagu elamuse väljendustung.
2. andku mõtetele kindel suund ja piirid.

See on eriti tähtis väikesemate õpilaste juures. Sama kino erikujul formuleerituna annab hoopis erivõõrtuslised resultaadid:

Sõgis -	sõgis tuli
mets -	käisime metsas.
Vihmasadu -	kõll sadas!
Kool -	läksime kooli.

Lindude minek -	Kui päikesekesed lähevad.
Lumesõda -	Küll tegine lumesõda!
Kuusk talvel -	Kida jutustab kuusk talvel?
Jõulud -	Minu jõulujutt.
Linnud kevadel -	Jutt päikesekesest, lõokesest jne.
Mahl -	Laskeime mahla.
Jaanituli -	Olime jaanitulel.
Heinamaa -	Käisime heinamaal.
Laupäevaõhtu -	Kui tuli laupäeva õhtu.
Lõikus -	Juba lõigatakse.

2. K i r j a t õ õ d e t ü ü b i d.

Laste arenemisaste ja vaatlustüübid määravad ka kirjatõõde põhivormid: j u t u s t u s, k i r j e l d u s j a h a r u t l u s.

1. Jutustus on algkooli kergeim ja loomulikuim vorm. Tema ajaline järjestuspõhimõte vastab lapse kujutluste käigule. Tähtsaim tüüp on v a b a j u t u s t u s antud teemile, kus laps rõõgib oma isiklikkudest elamustest. Laps vabal jutustusel distsiplineerib oma possiivsest fantaasiast, muutes teda aktiivseks. Ühtlasi teritub tähelepanu. Tõõ on loov ja tal on m o r a a l n e v ä ä r t u s: enesetunne ja julgus tõusevad.

T õ õ m i t m e k e s i s t a m i s e k s tarvitame vahest p i l d i j u t u s t u s t, mille juures pildi elustame, lastes õpilastel teatavale pildimomendile eelnevat ja järgnevat luua. Pilt muutub siis illustratsiooniks õpilase iseseisvale tõõle. Võib tarvitada ka kunstilisi piltpostkaarte.

Ümberjutustuse loov väärtus on väike. Tal on pääasjalikult väärtus mälu, tähelepanu ja fantaasia distsiplineerimises. Tema saab väärtuslikuks, kui õpilane loetud aine visuilisel äratusel ja vormilisel toetamisel tõlgitseb oma elamuse.

Jutustuse huvitavaks muutmiseks tarvitatakse veel k i r j a j a d i a l o o g i. Olemais põõrdub laps teadliku edasiandmistungiga teise poole. Sriti huvitavaks muudame dialoogi pärast dramatiseerides.

2. Kirjeldus iseseisvalt on raske vorm. Ta nõuab lapselt iseseisvat vaatlemisvõimet. Laps ei taju esemeid kindlas korras, seepärast peab õpetama l ä h t e k o h t a leidma, et ta saaks hakata kujutlusi valima. Ei toome tõõse liikuvuse ja individuaalse karakteri andes kirjeldusele jutustava värvingu.

Kirjeldusel on kaks erivormi: v ö r d l u s ja k a r a k t e r i s t i k a. V ö r d l u s nõuab kahe eseme teravat vaatlemist ja eristamist. Ta on mõeldav vanemail õppeaastail. K a r a k t e r i s t i k a võtab vaatlusobjektiks põhimiselt inimese. Algkoolis ei ole mõeldav karakteristika abstraktse omaduste loetoluna, vaid v a a t l e v a e l u l o o n a, kus tegusid ja mõtteid põhjendatakse. Loomulikuim on kirjandusliku tegelase karakteristika; tuttavate karakteristikad ei ole soovitavad.

3. H a r u t u s on raskeim tõõtüüp. Ta nõuab juba otsustavat, järeldavat mõtlemist. Harutluse eelduseks on: 1. kogemused, 2. vaba tähelepanu ja 3. keelevalitsemine. Algkoolis on läbiviidavad ainult konkreetsed harutlused, mille materjal saadaval õppimiskogemustes. Harutlus alguses kannab kirjeldavat või jutustavat laadi. Pääraskus on mõtte loogilises käigus - kavas. Harutluse juures on vaatlemise juhtimine väga tarvilik.

Jutustus, kirjeldus ja harutlus ei esine palju puhtal kujul; nad on põhivormid, neil palju erikujusid: jutustav kirjeldus ja harutlus, kirjeldav harutlus jne. Nad ei kuulu ka ettemõõratud kindlaile õppeaastaile. Igal ajal võib neid tarvitada. Vanemail õppeaastail esitame ainult suuremad käsitluse ja stiili nõuded.

Kirjatööde erivorm on puht praktilised töödi ametlikud kirjad, teadaanded, telegrammid, arved j.t. Nendelegi võime anda elamusliku aluse, sidudes õppetööga.

3. K ä s i t l u s.

Ekslik on vaade, et vaba kirjatöö ei eelda juhtimist ja parandamist. Vastupidi, vaba töö esitab suuremad nõuded õpetajaselle. Peame viima lapse igapäevase elu kobavalt korraldamatult väljendusest järk järgult ühendatud, seotud kirjaliku kujundamiseks. Stiilinõudeid ei saa iseenesest omandada. Kui õpilane kirjutab tõlles vabaduses, ei lõpe kunagi võitlemine vormiliste ja tehniliste raskustega, mis lõdvendab fantaasia ja mõtte töö. Loomulik tööekonoomia nõuab, et me õpilastele võtted ja vahendid kätteanname, mis teadlikult hoiavad vigade eest. Need võtted on välised ja sisulised.

Parimini võiks see ühendida n.n. k o l l e k t i i v t ö ö g a. Kogu klassile võetakse ühine teem lähedast elamusest ja õppetööst. Õpilased esitavad mõtteid, millest ühiselt valitakse tabavamad ja kirjutatakse järkjärgult tahvlile, selle järgi kaustikutesse. Selles töös näitame kujukalt, kuidas mõtteterviku otsekui naju ehitatakse, kuidas mõteid enne kirjutamist valime, kaalume, nende väljendust viimistlene ja lõppeks naru kive ükteise kõrvale asetame. Selliste stiililise vaateõpetusega anname õpilastele üldise t ö ö m e t o o d i. Peale selle tuleb anda mitmesuguseid muid juhatusi.

Näit. klassitöös aitab õpetaja üksikuid vormilisi ja tehnilisi raskusi võita, p"ab lohakaid ja pähiliskaudseid distsipliinerida jne., nagu selgub talle õpilaste individuaalse töökäigu jälgimisel.

Töökäigus esineb kolm m o m e n t i: ettevalmistus, kirjutamine ja parandamine.

1. E t t e v a l m i s t u s e s antakse teem ja juhitakse õpilased selle sõgele mõistmisele. Ta seisab meeleolu loomises ja kujutluste ärratamises. Teemi selgitamisel antakse tarbekorral vormilisi ja tehnilisi juhatusi. Kui teem toetub lähedatele õppimiselamustele, langeb eriline ettevalmistus ära.

2. K i r j u t a m i n e s ünnib klassis ja kodus. Esimestel õppeaastail on töö p"kmiselt klassis. Aegajalt tasub kodutööde arv. Viimases algkooli klassis on nõ juba ülekaalus, sest 5 - 6 õppeaastale esitame suuremaid sisulised ja stiililised nõuded; ning klassi ajast ei jätku töö küllaldaseks viimistluseks. Samuti ei ole mõtet teha algastmel töö enne mustandis - tuleks otsekohe puhtalt kirjutada.

3. P a r a n d a m i s e sihiks on juhtida õpilasi isekontrollile ja i s e k o r r e k t u u r i l e. Meie peame andma õpilasele parandamisvõtted ja tehnika. Tööde kõtteandmisel loome paremad töötingimused. Õppejutus analüüsime neid, vaatleme töö meeleolu, väljenduse selgust ja tekkinud muljeid, otsime ilusamaid kohti jne. Tööde harutusel õpetame lapsi leidma p"kmiselt võõrtusi. Valvata tuleb, et ei tekiks sihilikke norimisi ja mõhatõmmisi. Ei ole õige lugeda alati ainult hõid töid. Halbadeski leidub vaheset mõni tõhelepanuväärv koht, mida kasutatagu. Pärast lugemist esitame korrektuuril tõgutud vigaseid näiteid klassile kritiseerimiseks (p"kle õige kirja vigade), mis ühistöös tunnustatakse (segasus, vastuoksus, sidetus jne.) ja parandatakse. Muidugi ei tarvitse nimetada hõlde töide kui ka vigade autoreid.

Paremini õnnestunud töö võime kirjutada k l a s s i v i h k u, mida õpilased see illustreerivad. Lastele teeb p"kku näha oma töö tagajärgi jõõvustatult.

Isekontrolliks võib soovitada õpilastele järgmist võtet: 1. Loe töö endale valjusti ette, stiili korraga hinnates. 2. Loe tasa, kusjuures p"ra tõhelepanu kirjavahe. ärkidele. 3. Loe tasa ja jälgi üksikute sõnade kirjutamist, isekontroll on algusea võõr; puudulik korrkorralt muutub ta teadlikuks ja kindlaks.

Õpetaja peab parandamisel väga ettevaatlik olema, et õpilase individuaals oid stiili- ja mõttevärtusi hoida. Parandada tuleb ainult absoluutselt ekslikku. Kriti aga tuleb toonitada lohakuse ja pähiskaudsuse vigu. Õpetaja parandus olgu lõplik, sest vea alla kriipsutus (pähe hooletusvigade) õpilase teadvuses ainult kinnitab vigast muljet. Vigade vähesuse puhul parandatagu vahel pliiatsiga. Õpilane parandab tindiga üle ja töö esteetiline välimus säilib. Vanemate õppeaastatel võib tarvitada korrektuurmärke, näit. ⌐ uusrida, ⌐ mittouusrida, V vahelejäte, ⌣ kokkukirjutada, ⌊ lahutada, st. - stiiliviga, mt. - mõtteviga j.t.

Stiili- ja mõtteparandused on soovitav pärast harutlust klassis ümber kirjutada. Rüübilistest ortograafilistest vigadest moodustatagu õigekirja harjutusmaterjal. Ortograafiliste vigade parandusel on kohasem terve lause ümber kirjutada - sõna vorm on enamasti tähusell lause tingitud.

Õpilaste parandustelt peame nõudma eriti korralikkust, sellepärast tuleb seda kontrollerida. Töö asetus vihus vastaku esteetilistele nõuetele, sees mine ja väline äär, lehekõljed nummerdatud, esimene leht sisustiku tarvis jne.

Vihud klassis olgu ühesugused, hõõ paberi ja kulvatuslehega. Vihud esialgu kahejoonelised, millest minnakse ühejoonelisele ja 6. õppeaastal joonetule. Alguses võib joonetu kaustiku juures tarvitada joonlehte, kuigi ta ei ole hügieeniline.

Käekirjalt nõuame selgust, ühtlust ja puhtust. Nendel nõuetel on suur tähtsus ilu ja korraturde kasvatamises. Nende täitmist tuleb nõuda järjekindlalt, siis saavad nad harjumuseks. Töö ilus välimus ja kord teevad selle õpilasele ühedaks ja armsaks.

K i r j a n d u s e õ p e t u s.

1. s i h i d.

Algkooli ülemastmel areneb lugemine elementaarseks kirjanduse õpetuseks. Üüim aeg oleb kasvatuse sihiks i s i k s u s e arendamise. Kujunevat isiksust ilma elu tunnetamises juhib rohkem i n t u i t s i o o n, intuitiivne mõtlemine, mis on, nagu ütleb Henri Bergson, i n t e l l e k t u a a l n e s i s s e t u n d m i n e, m i l l o g a m e i e t u n g i m e a s j a s i s e m u s s e, e t s u l a d a ü h t e s e l l e g a, m i s o n s ä ä l a i m e l i s t j a a v a l d a m a t u t.

Mõiteline mõtlemine ei suuda tabada orgaanilist elu, tõsist olemust, liikumist ja psühhilisi sünde, milles igavene voolamine, katkemata vältavus, tõsine kestus, t ä i d e t u d j a ühtlasi l o o v a e g.

Kunst on, nagu Neumann defineerib, t u n d e t o o n i t a t u d e l a m u s e m o e l e l i s - n ä ä t l i k e s i t u s j ä ä d a v a s t e e s e s. Tundeliste elamuste liikuvuse ja voolavuse tõttu peab kunstnik leidma i n t u i t s i o o n i t e e l elamusele vastava individuaalse kuju ja fikseerima selle kunstiteeses, et elamuse võimalust jäädvustada, enesele ja teistele". Seega on kunstniku tegevuse sesmärk k u j u loomine temaga seotud emotsioonide ellukutsumiseks. See kujude abil ilma ja elu käsitamine, olgu see kirjanduse, maali, muusika, skulptuuri või mõne muu kunsti alal, annab meile i l m a ja e l u t u n d m i s e.

Igas kirjanduslikus teoses esineb intuitiivne mõtlemine ja tunnetamine; tema vahendid on sõnad - sümboolid. Sõnadest-sümboolidest, mis märgivad üksikuid staatilisi momente, ei saa meie mõistelise mõtlemisega tervet reaalsust, vältavust, voolavust tabada, vaid i n t u i t s i o o n i g a. Intuitsiooni teel leiame üksikute momentide ühenduse salamate sidemetega, üksteisest läbitungimise, elu voolavuse, liikuvuse, mis on tõsine reaalsus. Sõnad saavad reaalsuseks, lihaks intuitsiooni kaudu.

Andes fantaasiale suure vabaduse, sulatame ühte poeesia hinge elu hingega ja kahekordistame töövahendid, selle asemel, et töötada oma olendi ühe poolega. Ja selle igal inimesel oleva võime, i n t u i t i i v s e mõtlemise, arendamine on kirjanduse õppimise põhisiht.

Selle pärsihi kaasas saavutatakse teised kirjanduse õppimise sihid. Kirjanduse õppimine arendab m õ i s t e l i s t m õ t l e m i s t, täiendades m õ t l e m i s m e t o o d e. Soirates teose üksikfakte, eritegelaste karaktriavaldusi jne., teeme neist järeldusi, kokkuvõtteid, kanname neid üle sarnastele juhtumustele ja sellega harjutame mõistust i n d u k t s i o o n i m e t o o d i s. Samuti areneb kirjanduse õppimisel d e d u k t s i o o n i m e t o o d. Meie järeldame, tuletame tihti üksikasju: kangelaste tegusid, sõnu, tagajärgi põhivõitelst, põhjendame neid omade üldvaadete ja veendumustega.

Edasi kirjanduse õppimine arendab mõistuse a n a l ü ü s i - ja s ü n t e e s i v õ i m e t. Tervikuline kunstiteku allub analüüsile, jaotusele, kusjuures me sammume tehteilt, üksikjuhusilt, tuletusilt põhjustele, printsiipidele, alustele; Vastupidi läheme sünteetilist teed kui ehitame teose üksikasjust tervikuid, sammudes põhjusilt, alusseilt, printsiipidelt tehteile, tuletusile, üksikjuhusile.

Kirjanduse-õpetuse e s t e e t i l i n e siht seisab f a n t a a s i a- ja t u n d e v ä ä r t u s t e a n d m i s e s õpilasele, et avada õpilase hing i l u s a l e ja ü l e v a l e. Ilul on suur ühendav, sotsiaalne tähtsus: ilu ümber ühinevad inimesed, sest ta on erapooletu, tal pole ka praktilisi huvisid. Esteetilises käsitluses peame juhtima õpilase seesmisele kirjaniku fantaasia- ja tundetöö kordamisele. Õpilases ärkab elule tundetoonitatud elamus, mis tungib väljendusele ja elab seesmiselt kaasa k u n s t i l i s e e s i t u s v o r m i. Kirjanduslikuteose esteetiline mõju on õpilase arengu tingitud. Mida kõrgem on ta areng, seda rohkem ta võib kogeda esteetilisi emotsioone. Kuid üksiku kirjanduslikku teose kui ka kogu rühma esteetiline mõju õpilasesse ei alistu niisugusele alalisele, kindlale arvestusele kui õpilaste intellektuaalse arenemise aste, millele õpetaja võib määrata alati enam-vähem täpselt. Siiski teatava kujutluse õpilaste esteetilisest arengust võivad anda näit. õpilaste iseseisvad ettekandevalikud elavusest jne. Ka ilmekas lugemine näitab kirjanduslikku teose esteetilist mõistmist.

Kirjanduse õpetusel e e t i l i s e s kasvatuses tuleb eritada kaks teed: 1) k i t s a s-õ p e t l i k ja 2) ü l d i n e e e t i l i n e. Mõni pedagoog hindab kirjanduse õppimise eetilist tähtsust esimeselt lähtekohalt, s.o. kirjanduslikud teosed sisaldagu moraalseid formeleid ja ideid, millega vahetult mõjuda õpilasisse, neid õpetades ja manitsedes.

Meie aeg hindab kirjanduse ü l d e e t i l i s t t ä h t s u s t. Kunstiemotsioon on tingimata sotsiaalne. Kunst laiendab individuaalselt elu, ühistades laiema ilma eluga, tõstab indiviidi üle üksikliku elu, et panna ta elama kogumis, universile. Kirjandus seob meid sümpaatiatundega kogu inimsoo eluga ta tervikus, teeb meie tundmused üldiseks varanduseks ja paneb neid teadma, et miski inimlik pole võõras meile. Teiste elamused, mis õpilased leiavad kirjanduslikudes teostes, parandavad, tervendavad nende oma emotsionaalse elu liiga subjektiivset hinnangut.

"Emotsioonid tekitavad tegevust, panevad inimese liikuma. Pinnaks, kust tahe, aktiivsus välja kasvab, on t u n d e d. Nii on ka kunstniku loomistöö sünnitusega, kujuga seotud emotsiooni mõte: i n i m e s t i l m a, j a e l u k o h t a s e i s u k o h a v õ t m i s e l ä r a t a d a. Vähe sellest, et esteetiline nauding, veel enam aga esteetiline otsus, eneses hindamist - jaatavat või eitavat - sisaldab, on tõsiasi, et kunstilised elamused, i n t e n s i i v n e k u n s t i l i n e n a u d i n g i n i m e s t v ä r s k e n d a v a d, a k t i i v e k s teevad t e m a s e l u t e g e v u s e v a s t u h u v i õ s t a v a d. "Saagu" ja "ei uitte", nii rõõgib kunstteose tundekeel ambrusega." (Hugo Reimann).

Viimaks omab kirjanduse õpetus n a t s i o n a a l s e s kasvatuses. Natsionaliteet on psühholoogiline vorm, mitte sisu. Ta põhijooned kuuluvad psühhi-mõistuse- ja tahte-sfeeri ja kujundavad nende o r g a n i s a t s i o o n i t ü ü b i. Omale üldsihile - inimsusele - läheneme mõtte ja tahte natsionaalset teed. Õpilaste teadvuses natsionaalsete väärtuste arendamise pedagoogiline ülesanne seisab õpilase rikastamisses suurima kujutlustevallava, mis võiksid õrratada õpilasel kiindumustunde oma kodu ja oma natsionaalse kultuuritee vastu, mil suudame panna tõsile kõik oma keha- ja vaimujõud ning luua suurimaid väärtusi.

Ent neid sihte taotelles peame hoiduma sallimatust, kultuurivaenulisest natsionalismist, sest sellega teeksime abinõu idealiks.

2. M e t o o d.

Kirjanduse-õpetus koolis võib seista ta a j a l o o l i s e s k s i t l u s e s või üksikute teoste k u n s t i l i s - p s ü h h o l o o g i l i s e s õ p p i m i s e s väljaspool ajaloolist järjestikku.

Algkoolis on võimalik ainult k u n s t i l i s - p s ü h h o l o g i l i n e kirjanduse õpetamine. Selle metoodi ülesandeks on s õ l m i d a s u b j e k t i (l a p s e) ja o b j e k t i (t e o s e) v a h e l l ä b i e l a v a m õ i s t m i s e s i d e. Sel pedagoogilisel protsessil on nii p s ü h h o l o o g i l i n e kui k i r j a ä d u s l i k külg: esimene nõuab, et tuleb teoste v a l i k u s j a e s i t u s e s võtta arvesse õpilase vaimukoosseis (teosed olgu õpilase jõu kohased ja õppesiht kohandatud tema arengule); teine nõuab, et teos tõõtataks läbi ja mõistetaks erilise esteetilise e l u ü k s u s e n a.

Kui õpetaja näit. käsitelles 6 õppeaastal Juhan Liiva "Varju" selgitab tegelaste karaktereid, teoorjuse-aegset küla ja mõisa, autori isikut Viilus jne., suudavad õpilased selle mõista ja läbi elada, aga kui ta hakkaks vaatlema teose realistlikke kunstipõhimõtteid, siis muutuks tõõ mõttetuks. Teine põhinõue näit. ei luba ümberjutustuste tarvitamist ega teoste tükeldamist, lugemiku-katkete õppimist teosetervikute asemel.

Pedagoogiline saavutus on selles, et läbielav ilmamõistmine, luuletaja selgetatud ja puhastatud, mõjutab indiviidi olemuse vormumist ja sellega kujundab iseksust. Õpetajat juhtigu kahekordne armastus: armastus vaimliste väärtuste ja arenevate hingede vastu, kelles ta aimab produktiivseid väärtusvõimalusi.

Metoodi aluseks on õpilase i s e s e i s e v tõõ teose tekstil, mis viib ta selle läbielavale mõistmisele.

Kunstilis-psühholoogilise e e p i k a j a d r a m a a t i k a õppimise ülesanded on: 1) teose sisu, aine, 2) tegelaste karakteristikad (jutustav-kirjeldavad) nende tegevuse ja väljenduse alusel, 3) juhtivad motiivid ja ideed, 4) miljöö - ühiskondlik-ajalooline foon, mil areneb sündmustik, 5) esteetiline otsustus, aine, kujude ja stiili üle, 6) autori isiku ja elu kajastus teoses.

K u n s t i l i s - p s ü h h o l o o g i l i n e käsitlus vaatleb luuletust kunstitervikuna. Ta s e i s a b l u u l e t u s e k u n s t i l i s e o m a v ä ä r t u s e a v a s t u s e s. Kunst on intuitsioon ja tuleb intuetsrida. Luuletus eriti tuleb vabastada asja- ja keleõpetuse sihtidest ja asetada vaba esteetilis-kirjanduslikku kasvatuse keskpunkti. Uues käsituses tõuseb esile kaks alust: h ä ä l e s t a m i n e ja l ä b i e l a m i n e.

Esimene kujundab meeleolu luuletuse vastuvõtmiseks. Meie äratame õpilases tarvilikke assotsiatsioone ja paneme tema kujutlused voolama teatavas sihis. Põhimeeleolu loodud, tulevad tunnetele appi tahtealad: h u v i, teatav eesmärk; t ä h e l e p a n u valib, päirab, eriteleb kujutlusi ja nende voolamine saab apertseptiivseks.

Nüüd avaneb õpilase instuitiivne mõtlemine 1) poeedi p i l t i d e l e, hing elab läbi, 2) t u n d e s i s u ja otsib voolavais kujudes ning tunnetes jäädvat, siduvat - 3) i d e e d. Kujud panevad liikuma mõtlemise, tunded, tahte, ja ses lainetuses tabame põhijõu - idee, mis on kujude ja meeleolude asemik, elamuse alus. Sellega kordab laps autori fantaasia- ja tundetöö, milles kunstlise elamuse olemus.

Üle kõige aga valitseb õpetaja kunstline isiksus, kes intuitiivselt aimab kunstteose olemuse kui ka õpilase psühhi.

3. T ö ö k ä i k.

1. Lähtekohaks on õpilane. Tähtis ei ole saavutatud teadmuste rohkus, vaid s a a v u t a m i s p r o t s e s s lugemisoskus ise, sõna tõsisemas mõttes.

Peame õpilased nii kaugele viima, et neid ei paeluks enam v ä l i n e h u v i, vaid k u n s t i l i n e s i s u, millesse tõsiselt suhutaks. Õpetades kirjandust kirjanduslugude ja mitmesuguste kirjanduslõlaste lugemikude järgi, mis hõnnavad päämiselt konspektiivseist ümberjutustuseist ja üksikuist fragmentidest, pole see teostetav. Sellepärast anname t e o s e t e r v e n a õpilaste kätte. Luuletusi võiks käsitella süstemaatiliselt korraldatud antoloogia järgi.

2. Z e p i l i s t e j a d r a m a a t i l i s t e t õ ö d e k ä s i t l u s.

Töös on kolm astet: 1. lugemine, 2. analüüs ja 3. kujundamine.

1. Lugemisele eelneb sissejuhatus. Teos l o e t a k s e läbi klassis või kodus. See oleneb ajast, õpilaste arengust, tõõkusest, teosest endast jne. Kui õpilastel ei ole veel tõõtehnika käes, siis on tarvilik klassis lugemine; see on maksev ka haruldaste ja raskete teoste kohta. Tõõvor, est tarvitame: 1. o m a e t t e t õõd või ü h i s t lugemist, 2. t õ õ j a o t u s t - loomingurühmade, näit. luuletuste, novellide käsitlemist. Tõõjaotust võime teostada: 1. r ü h m i t i ja 2. i n d i v i d u a a l s e l t.

2. A n a l ü ü s, läbitõõtamine sünnib tavaliselt klassis. Tõõvormiks - v a b a õ p p e j u t t, mille olemus seisab õpetajalt tõstetud k ü s i m u s t e vaatlemises ja harutamises. Küsimused peavad andma õpilastele t õ õ t e e, mida mõõda võiksid nad iseseisvalt sammuda t õ õ s i h i l e - autori elamuse kordamisele. Pikemates teostes läheme e r i o s a d e analüüsist k o k k u v õ t t e l e. Kasulik on lasta iseloomulikumad ja tähtsamad küsimused, kavapuhktid tõõvihkudesse kirjutada. Siis mõistavad õpilased paremini, mida teosest otsida ja leida. Neid küsimusi võiks tarvitada veel õpitud teadmuste kokkuvõtteks. Isegi ühiselt väljatõõtatud ja viimisteldud vastusi võiks vahel lasta üles kirjutada. Need on hõõd meeletuletamiseks ja kordamiseks. Tuleb juure lisada, et on tarvis kirjutada üles ainult t õ õ d - k a n d v a i d ja tõõ erialu o s i l e t õ õ s t v a i d küsimusi, mitte tõõ-tehnilisi.

Seda võiks järgmiselt läbi viia. Kui õpilastel tõõ tehnika käes, siis võib õpetaja esitada kava, küsimused enne teose analüüsi, vastasel korral, või kui teos liig raske, võiks küsimuste esitamine sündida analüüsi kaasas.

Tähtis on, et õpilased hakkaksid ise küsimusi esitama ja kavu sõõdma. See kasvatab analüüsivaimu. Need õpilaste poolt iseseisvalt otsitud ja leitud tõõkavad viimistleme ja kinnitame ühiselt ning kirjutame tarbekorral üles. Kui õpilased tõõga nii vilunud, et võivad iseseisvalt tõõtada, peavad nad k o d u s teose läbi tõõtama. Tõõ võiks jaotada r ü h m i t i - ühed vaatlevad sisu, teised tegelasi, kolmandad - miljõõd jne. Klassis koondub see tõõ ühiseks tervikuks.

Meie ülesanne oleks viia õpilased nii kaugele, et nad j ä h i k s i d oma küsimustega v a s t a s t i k k u ise tõõd. Õpetaja klassi tõõühiskonna vanema liikmena oleks selle tõõ organisaatoriks.

Loomingu rühma (näit. Liivi novellid) käsitlusel, kus esineb tõõjaotus, tõõosalised kannavad ette õpetaja juhtimisel oma tõõd, mis siis seotakse.

S i s u (1) jutustame, ühtlasi loome siin paremaid kohti õpilaste individuaalsel valikul, siinkaasas määrame ka a i n e. Huvitavamaks ja mitmekesisemaks tegemiseks võib m u u t a vormi, isikuid või tegevust. 2) Sisule järgnevad karakteristikud. Karaktriseerimine ei seisa mitte omaduste loetelemises, vaid tegelase "saatuse", elukäigu kirjeldamises. 3) esitleme juhtivamaid i d e i d j a m o t i i v e. K i l j õ õ (4) v a a t l e m i n e näitab teose suhtumist aja, maa ja rahvaga. E s t e e t i l i s e d v ä ä r t u s e d (5) esinevad aines, stiilis, kujudes. (nende tunnetamine jääb algkoolis aimamise astmele).

6) Selgitame autori isikut töö põhjal. Selle kaasas tuuakse biograafilisi andmeid autori elust. Need koostagu konkreetseist elupiltidest, mis kirjaniku-isikut kujundavad.

Analüüsile järgneb sünteesi ehk kokkuvõtte, mis luuak ja viimistellakse ühiselt (tarbekorral kirjutatakse vihkudesse).

3. Kujundamine seisab sagedamini kordamises, Aine kodus läbi töötatud, omandab juba analüüs õpetaja juhitud lõppkokk võttega kujundamisvormi. Kujundamiseks võiks olla veel deklamatsioon, dramatiseerimine või kirjatöö teose motiivil. Tähtis on anda kogundusele individuaalselt-loo karakter.

Enne teose käsitlust peame vaatlema: 1. millekseks arendamiseks ta on kohaseim, teiste sõnadega: kas siin domineerivad mõtlemise, esteetilise või eetilise arendamise väärtusid; 2. millises töö kujundamises esineb: piltides, karaktrites, ideo des, miljöös, stiilis. Teoste kaasas konkreetselt selgitame kirjandus-teoreetilisi mõisteid: stiil: epiline, lüüriline, dramaatiline, nende tähtsamad alaliigid.

3. Luuletuste käsitlus.es

eritleme samuti kolm astet:

1. Lugemisele eelneb sissejuhatus, millega hälestame lapse vaimu luuletuse apertsipeerimiseks.

See hälestus võib olla: 1 vaba ja 2. kirjanduslik (v.t.l.)

Sissejuhatus läheb ette kandega. See peab viima noid autori elamuse kordamisele ja selleks peab ta olema hästi kunstiline. Ettekanne võib sündida kolmel teel: 1) õpetaja ise kannab luuletuse ette, 2) parem õpilane, kes selleks valmistanud, teeb seda ja 3) kogu klass loeb luuletusi vaikselt läbi ja siis kannab üks selle kõvasti ett

2. Suvendusel tuleb eriline tähtsus järkjärgult esteetilis-kujulised tundelised ja mõtteliised väärtused. Erilise konkreetsuse omandavad nad biograafilisi andmete tagamisel.

Luuletuste rühmade õppimine tööjaotusega (näit. Koidula isamaalaulud) liidab nad ühine sissejuhatus. Läbitöötamisel esinevad tähtsalised oma tõsiga, mis ühiselt silvendatakse ja lõplikult ühendatakse.

3. Kujundamine seisab harilkult hääs ettekandes (v.t.l.)

Sellekaasas vahel luuletuse pähe õppimine. Edasi tarvitame dramatiseerimist, kui luuletus laad seda lubab, laulmist, kui luuletusel viis olemas, kirjatöid luuletuse motiivil jne.

Meie töö sihiks on kodune iseseisev kirjanduse lugemine. Seks võime anda järgmised juhised:

1. Jutu- ja näitekirjandus.

1. Loeme läbi teose rahulikult, ruttamata, peatudes huvitavamatel kohtadel ja teeme mõttes ülevaate.
2. Kujutleme tähtsamaid tegelasi elavatena ja selgitame, mispärast nad nii toimivad.
3. Vaatleme teose keskkonda (koht, aeg).
4. Selgitame, mis meile eriti meeldis.
5. Kogume andmeid kirjaniku-isikust.

2. Luule.

1. Loeme luuletuse tasa läbi ja lahendame arusaamatu.
2. Kujutleme luuletaja pilte ja katsume tunda ning mõtelda ühes temaga.
3. Otsime sisu ja luulekeele ilu.
4. Loeme luuletuse endile kõvasti ette.

4. M a t e r j a l.

Peame valima kirjandusest väidparimaid ja väärtuslikumat, hoiduda keskpärasest, siis saavutame oma kõrge eesmärgi.

Õpitud rahvaluulet tuleb täiendada parimate paladega ja ühtlasi teadmused süstematiseerida, sellekaasas tutvustada õpilasi. Hurda ja Eiseni tööga.

"K r e u t z v a l d i kõõrikast võiksime võtta: "Viru laulik", "Laul" "Esimene laul", "Priiusele" j.t., proosatöist ta parima ja kunstilisema novelli "Paar sammukest rõndamisteed", poeemidest "Kalevipoja" lühendustega.

L y d i a K o i d u l a: l ü ü r i k a s t isamaa ja ajalaule: Kiks sa nutad lillekene", "Kallim kingitus" "Eesti muld ja Eesti süda", "Sind surmani", "Mis mulle jutustad, koidikutuul?" "Laulu kohustus" j.t. looduselaulest ja eleegiaast: "Kevade and", "Uürike", "Õõpik", "Sügisõtted", novellidest: "Ainuke", näidenteist "Sõõrane mulk, ehk sada vakka tangusoola"; lüürikast: i s a m a a l a u l u d: "Ilus oled isamaa", "Kas tunned maad.", "Isa sõnad", mõtlestuslaulud: "Ohtu õhud sõudvad sala" "Kui ma kallist isatalu", "Thatõht ja veli" j.t.

J u h a n L i i v a s t: luuletusi: "Ma lillesidame võtaks", "Kust lagi on meie toal", "Rukkivihud rehe all", "Ule vee", "Naised kangast sõõdvad", "Uks suu", "Rõndaja" j.t.; p r o o s t õ i s t: "Vari", "Peipsi põõs", "Punasoo Mari".

Ed. V i l d e, meie väärtuslikuim kirjaniku loomingust: r o m a a n i d: "Mõlmale maale" ja "Mahtra süda"; n o v e l l i d: "Tooma tohter", "Kupja-Kaarli adjustaadid".

A u g . K i t z b e r g i kõlajutest: "Sauna Antsu oma hobune või "Püve Peetri riukad." jata kunstdram. "Libahunt."

E. P e t e r s o n i s t näit. "Ühe hõõrja elulugu."

G. S u i t s u noorusela ulest: "Noored sõpad", "Laul orjadele," "Elagu elu", "oma saar", "Kevadelaul", "Noorte-laul" hiliseemaist: "Verko keel", "Sügiselaul", "Kahekordne sõgis", "Uhele lapsele" j.t.

A. T a m m s a a r e s t: "Tõhtis põev", "Vanad ja noored."

Fr. T u g l a s e s t: "Inimese vari", "Popi ja Huhuu" j.t.

V õ l i s k i r j a n d u s e s t näit. "Kelavala" ümberjutustuses "(Eivu).

A l e k s i s K i v i "Seitse venda". Juhani A b o laastud: "Maa vaim", "Lilletatu" j.t.

Materjali jaotamisel peab toimima r a s k u s e p r i t s i i - p i l. Selle põhimõtte järgi peaksid jõõma kuuendaks õppeaastaks: Liiva "Vari, Ed. Vilde "Mahtra süda", "Tooma tohter", Kitzbergi "Libahunt", Tuglase "Popi ja Huhuu" ja Vivi "Seitse venda."

Et mõistetaks teoseid paremini, on kasulik valik a i n e r ü h m a d e s (eepikas ja dramaatikas) ja m e e l e o l u r ü h m a d e s (lüürikas).

Biograafiad seisku kirjaniku elu kujundamisest ükaikute elavusrikaste piltidena, mis kaasa elatakse.

V. V a b a l u g e m i n e.
(Bros lüür).

1. Ü l d i s i m õ t t e i d.

Kodune lugemine kuulub kooli õpetus- ja kasvatuskavva. Kodune lugemine on kooli lugemise loomeline jatkamine. Tal on p r a k t i - l i s e d kui ka ü l d h a r i d u s l i k u d sihid.

Enamus meie rahvast jääb algkooliharidusega. Elu on mitmekesistunud võrratult, ta käik kiirenenud. Inimvaim ei saa jääda liikumatuks, ta peab mitte ainult oma rahva vaid kogu ilma elu arenemisega olema kontaktis, kui tahab end elualadel vabalt määrata ja omi jõude oma ideaali teostamiseks tarvitada. Kui kool on äratanud inimeses h u v i r a a m a t u vastu ning õpetanud inimese l u g e m a sõna tõsises mõttes, siis on tema edasiharimine ja arenemine kindlustatud. See on k i r j a o s k u s e tõsine ja suur viht.

Sellepärast kooliraamatukogu sisaldagu raamatuid kõigilt elualadelt, mil arenenud iseksus toimib: elukutse, ühiselu, loodus, teadus, kunst, ilukirjandus.

Lapsed kuuluvad mitmesugustesse lugemistüüpidesse o m a d a m i s e m i t m e k e s i s u s e ja t ö ö a k t i i v s u s e järgi.

I n d i f e r e n t n e, ükskõikne tüüp loeb ainult käsul, tahtamata. Ta on vaimunõrkuse või ümbruse saadus. P a s s i i v n e armastab lugeda, kuid ei avalda milleski aktiivsust. Tal ei ole eriluve. N e e l a v t ü ü p kannatab lugemiskire all. Lugemiskirg võib saada haiguseks lapsele: liikumine ja mäng, loomulikud eluväljendused saavad lapsele vastikuiks; ta vördub mõnikord õppimisestki. Selle ülemõõdulise valimatu lugemise halvim tagajärg on kasvav mälunõrkus, hajameelsus, ja võõrdumine elust, millele seltsivad terviselised rikked, närvilikkus, lühinägemine, elu- ja ilmakujutlused segunevad, hämarduvad, tundmused nürinevad ja võõrduvad, tekib vaimline ja kõlbline ebatasakaal. Neelav tüüp on ohutu, kui on mõõdaline. A f e k t n e tüüp on aktiivne, ta otsib tugevaid stseene, rõõvli- ja juhtumusromantikat. N a u t i v t ü ü p loeb ainult huvitavaid, muu viskabüra. Huvitab vaid sündmustik; kirjeldused ja vaatlused jätetakse lugemata.

Need on madalamad tüübid: neid juhib uudishimu, imetlus, hirm jne. Kõrgemad tüübid on m o r a a l n e, s o t s i a a l n e, h u m a n i t a a r n e ja r e a a l n e. Viimaseid on juba kujunenud 5. ja 6. õppeaastal.

2. L u g e m i s k o r r a l d u s.

Õige lugemiskorralduse põhimõteteks on:

1. Vaba lugemine olgu s ü s t e m a a t i l i n e, jatkaku ja täiendagu klassilugemist.

2. Vaba lugemine viigu lapse sammsammult a k t i i v s u s e l e, r a a m a t u v a l i k u s ja s u h t e s raamatule. Sellega tõstku laps aegajalt alamast lugemistüübist kõrgemasse.

3. Vaba lugemine kandku i n d i v i d u a a l s e t k a r a k t e r i t.

Neid põhimõtteid teostame 1. r a a m a t u t e v a l i k u, 2. l u g e m i s e j u h t i m i s e ja 3. k o n t r o l l i abil.

1. R a a m a t u t e v a l i k.

P o p u l a a r - t e a d u s l i k k u d e l t raamatutelt nõuame, et nad sisult on t e a d u s l i k u v õ õ r t u s e g a, vormilt nooruspärased, j u t u s t a v a ambalettristilises kujus, selle juures laitmatud stiililt ja keelelt.

I l u k i r j a n d u s l i k lasteraamat peab täitma k u n s t i l i s i ja p e d a g o o g i l i s i nõudeid:

1. Olgu tõsine k u n s t t e o s, intuitsiooni- ja fantaasiarikas ning stiilne, mis võib anda kunstinaudingut ka täiskasvanule. Mitte eriliselt laste jaoks kokkusetud labane kirjanduslik käsitöö. Siit: lasteraamatud peavad olema kirjanikkude kirjutatud.

2. Olgu lapsele h u v i t a v, e l u l i n e. Mitte l a p s i k (meie suurim puudus!)

3. Olgu õ i g l a n e. Mitte üleliigset idealiseerimist, ilustamist, kuid ka mitte värvipaksendamist.

4. Olgu p o s i t i i v n e s i s u l t. Temas esinegu tõe ja hääduse ideaalid. Kuid ta ei tohi selle juures kalduda sentimentaalsusse.

5. Olgu e l u r õ õ m u s, optimistlik, valguse- ja rõõmurikas. Negatiivsete pilte käsitlust kandku aga usk ideaalidesse.

6. Olgu k a s v a t a v, mitte kitsas - õpetlikult, vaid just oma elu positiivsete väärtustega. Kuid selle juures tendentsitu.

7. V ä l i m u s e l t e s t e e t i i l i l t: hää paber, ilus trükk, kunstilised illustratsioonid.

Sellepärast on tarvilik, et õpetaja, kes juhib lugemist, pääle üldise kirjanduse oleks täiesti omaaegse noorsookirjandusega kontaktis, et teaks raamatukogu korraldada ja lastele teoseid väljaspool kogugi kätte juhatada. Raamatukogu täiendamine sündigu piinliku hoole ja ettevaatlikusega. See on tähtis kasvatuslik küsimus.

Raamatute valik olgu s ü s t e m a a t i l i n e. Ta liitugu tihedalt emakeleõpetusele, teaduslikes - üldisele õppetööle. Nooremail õppeaastail valime loetavad raamatud ühenduses üldise õpetusega, eriti emakeleõpetusega, et kodune vaba lugemine jatkaks ja süvendaks koolitööd, viimastel õppeaastatel vastavalt kirjanduse õpetusele ja erialnetele. See valikutöö on läbiviidav kindlas kavas ainult klassisüsteemi juures, kusjuures klassijuhataja on ühtlasi k l a s s i r a a m a t u k o g u h o i d j a.

2. J u h t i m i n e.

Lugemise juhtimiseks on tarvis õpetajal tunda õpilasi. Ta püüdku õpilase l u g e m i s t ü ü p kindlaks teha. Ja siis võib ta õpilast järkjärgult kasvatada a k t i i v s e m a k s raamatute valikus ja käsitluses, et aegajalt ja huvisid laiendab, andes vähehaaval raamatuid uue sisu ja stiiliga. Kuid tuleb kindlasti hoiduda lapse huvisid v ä g i s t a m a s t, sunnist või järskudest üleminekutest. Kodune lugemine on v a b a lugemine; tähtis, et laps hakkaks a r m a s t a m a raamatut ja lugemist.

Õigeks lugemiseks on vaja: 1. ä r a t a d a h u v i raamatu vastu, 2. n ä i d a t a, kuidas l u g e d a. See on k l a s s i t ö ö teha. Üldõpetuses, samuti hiljem erialnete puhul, eriti emakeeles, tarvitab kool alatasa k l a s s i l u g e m i s t. See klassilugemine on koduse lugemise alus. Ida elamusrikkamaks suudame teha selle, seda suurem huvi ärkab raamatute vastu ja seda rohkem suudetakse neisse süvenduda. Pääle klassilugemise võime veel kasutada lugemise juhtimiseks k o l l e k t i i v s e t l u g e m i s t. Koolides, kus internaadid või kus lapsed elavad ligidal, võime korraldada l u g e m i s õ h t u i d ühes vaatlemisega. Need ühised õppejutud on tähtsad a k t i i v s u s e arendamiseks ja t e o s e m õ i s t m i s e k s. Neis jutuajamistes arenevad esimesed k r i i t i l i s e d sammud. Laps hakkab valima raamatuid, valima ka nende sisust mötteid, kujusid, pilte.

Ideaalseim oleks tiheda kontakti loomine kooli ja kodu vahel, sel kujul, et kitsas perekonnaringis ka lastele ja lastega loetaks. Need perekonna intiimsed lugemistunnid jätavad lapseõse sügava mõju. Niisuguse kooli ja kodu ühise kasvatustöösga eriti harmoniseerub lapse vaim. Kooli kohus oleks siin kirjanduse kättejuhatamine vanematele. Meie majanduslikul ja vaimlisel tasapinnal on see ainult üksikutes perekondades võimalik.

3. K o n t r o l l.

Õigesti organiseeritud kodusel lugemisel ei ole kontrolli otsekoheses mõttes tarvis. Süstemaatiline, tihedalt üldise õppetöösga seotud lugemiselamus tungib väljendusele klassi õppetöös, millesse iga õpilane kannab ehituskivideks oma individuaalseid elamusi ja kogemusi. On õpilane lugenud mõnd reisikirjeldust, saab see õpilasele täiendusvaraks maateaduse-teemile ja väljendatakse ka vastaval õppetunnil. Klassilugemise süvendamisel toovad õpilased esile kõik sugulased lugemiselamused. Kirjanduse õppimisel seotakse laste iseseisvad lugemised vastavate autorite või küsimustega. Kui näit. õpime klassis Kitzbergist ainult "Libahundi", laseme täiendada lastel klassitöö kõigega, mis nad sest autorist lugenud. Kui loeme Tuglase "Inimese varju", täiendame seda laste iseseisvate lugemiselamustega emaarmastusest ja sõjakoledusist jne.

Niisuguses töös tehakse individuaalselt omandatud varandused üldisteks ja süvendatakse huvi töö vastu.

Kuid aegajalt võime ka emakeleõpetuses võtta j u t u t u n d e l o e t u d r a a m a t u i s t, kusjuures need jutuajamised korraldada teatavate p ö h i k ü s i m u s t e alusel. Näit. võetakse vaatlusele õpilaste loetud raamatud, mis käsitlevad vabadusvõitlusi, tungi haridusele, ema, enesetohverdamist jne. Võime neid jutuajamisi korraldada ka r a a m a t u t e v ä i a u t o r i t e j ä r g i.

K o r r a t u n d e k a s v a t a m i s e k s võiksime säilida sisse orilised vihud, pilvaraamatud, kuhu kirjutame mõningaid andmeid loetud raamatust. Need vihud võivad olla kas tervele k l a s s i l e ü h i n e või igal õpilasel o m a e t t e. Sissekirjutus sünniks vastavalt õpilaste areneminestmele. Nooremail õppeaastatel (võib kindlasti alata juba 2. aastaga) võiks kirjutada: autor, pealkiri, peategelased, lugemisaeg ja hinnang (kuidas meeldis? mis oli ilus?). Vanematel õppeaastatel kirjutatakse ainest paari lausega ja põhjendatakse jõudumõõda oma hinnangut.

Niisugustel vihkudel, olgu nad kollektiivsed või individuaalsed, on pikle selle tõsine väärtus esiteks õpilase psühholoogiliseks t u n d m a õ p p i m i s e k s ja teiseks teatava n o o r s o o r a a m a t u h i n d a m i s e k s. Laste otsekohesed muljed ja otsused raamatutest on õpetajale kindlamateks juhtideks raamatute valikul.

Kasulik oleks õpetajal raamatute kataloog varustada neist vaatlusist saadud psühholoogiliste otsustega, sest sellega teeb ta palju kergemaks oma raske lugemise juhtimise töö. Selle kaasas peab õpetaja olema t o a d l i k õ p i l s e i n d i v i d u a a l s e t e s k a l d u v u s t e s.

Koolireamatukogu on rahvaraamatukogu eelaste. Tal on suur kohus kasvatada huvi raamatu sõbraks, toadlikult v a l i v a k s ja h i n d a v a k s s õ b r a k s.