

Reinberg
205
1922-28

84

Õ l d õ p e t u s e m e t o o d i k a .

Aineid: 1) H.Brückl'i: Vaateõpetus Õldõpetuse alusena.

Õestl keele - Võru õpetajate seminari V ja VI kl.

2) Metoodika tundidel läbitõõtatud küsimused.

Korraldõnuõ Joh.K E i s .

A 2664

V õ r u s . 1926.

64-116-2

V a a t e õ p e t u s e o l e m u s, ü l e s a n n e

j a k o h t a l g õ p e t u s e l.

Vaateõpetuse olemus määratakse juba tema nime läbi, mis näitab, et õpetus siin esimeses joones vaatluspiltidega ja kujutlustega tegemist teeb. Mis on siis v a a t l u s p i l t ja k u j u t l u s? Uuem psühholoogia käsitleb aistingut, tajumusi ja vaatluspilti ainult astmeliselt mitmesuguste hingeliste nähtustena; tšeliseses aga esinevad üksikuil astmeil vaatluspildi ja kujutluste loomisel päälle nende mitmesuguse intensiivsuse ka teised tähtsad momendid.

a. Kõige lihtsam hingeline nähtus välisel äritusel on a i s t i n g. Seda hingelist elamust välismõju tagajärjel suudab see, kes teda läbi elab, keeleliselt vaevalt väljendada, kõige rohkem ehk meelelise omaduse järele, nagu: see on midagi punast, kui laps kirsist näeb.

b. Kui aisting selgub ja välja poole projekteeritakse, nii et aistingu äratava teadvusse pääseb, siis räägitakse t a j u m u s e s t. Tagajärg: Ma näen, et kirs on punane.

c. Kui ühinevad mitmesugused tajumused, s.o. võimalikult k ö i k i d e n e e l t e abil saadud muljed üheks selgeks ja võimalikult täieliseks üldmuljeks teatud asjast, siis on see v a a t l u s p i l t. Tagajärg: See on kirs. Ma näen, et ta helepunane on ja läigib, ta on ümargune, alt lapik ja ülevalt lõhkuvajutatud. Ma tunnen, et ta on libe ja külm, ma tunnen ka, et ta mitte igalt poolt ühtlaselt ümarik pole. Maitstes on ta magus, tal on pehme, õrn, mahlakas liha, mitte nii kõva kui õun; aga ta ei lõhna sugugi jne.

Vaatluspildi tähtsus vaimlisele elule selgineb selle läbi, et ta kujutluste otsekohene eelkäija on. K u j u t l u s e d erinevad vaatluspildist ainult selle läbi, et vaadeldud asi nüüd enam meelte ees ei seisa. Selge, arusaadav vaatluspilt jätab hinges samasuguse kujutuse.

Selge kujutlus tekib kui järgmised nõuded täidetud on: a) et v a a t l u s küllalt k e s t e v oleks ja tarbe korral korduks, b) et vaatlusobjektid vaatluseks ka kohane l a a d oleks, c) et hing täielise t ä h e l p a n u g a pöörduks selle asja peale, mis ainult siis võimalik, kui kõik segavad välismõjud vaatlusel võimalust mõõda eemaldatud.

Niisugusi selgeid vaatluspilte peab aga võimaldama iga hää õpetus. Vaateõpetuse siht on, üldiselt öeldes, saavutada suur kasvatussiht, mis Pestalozzi ajast peale kindelseisab ja sellele sihitud, et last tema kõlbliste, vaimliste ja füüsiliste jõudude harmoonilise arendamise läbi tšelisele inimsusele viia. See on aga - jälle Pestalozzi arvamise järele - ainult siis võimalik, kui kasvataja looduse avaldustele toetub ja üksikolevuse arenerise säduste järele käib.

Esimene õpetus ei või sellepärast kunagi lapsele uusi aineid uute tšelidega päälle sundida, vaid peab lapsest välja minema ja jõude ning võimeid loomulikult viisil arendamisele viima.

Lapse üldist hingelaadi ennekoollaeegses vanaduses oleme meie ligemalt vaadeldud ja iseloomis rõhutanud. Vaba f a n t a a s i a r i k a s lapse kaju n ä n g u s, looduse objektide lapselik h i n g e s t a m i n e, kujutluste loomisel väga tähtis a k t i i v s u s, rikas t u n d e e l u ja tšiestl a s j a l i k (konkreetne) mõtlemine.

On kahtlemata esimese pilguga selge, et lapse ennekoollaeegse elu loomulikust jätkust mitte rääkida ei või, kui, nagu see tänapäevgi vahel juhtuda võib, laps juba kõige esimestes koolinädalates peaaegu ainult lugemises, kirjutamises ja rehkenduses tegev on ja kui lapsele nii ligidal oled vaateõpetus peaaegu üsna tagaseina surutakse.

Pöetagu meele ainult: kuni kooliastumiseni tegutseb laps oma mängu- elus ainult asjadega, tšeliste olevustega, mis ta oma fantaasia läbi elavaks ja ümmelike illusioonis kogu oma siseelu väljendusabinduks teeks. Tegev on laps varasest hiljani, vahetpidamata liigutab ta käsi ja jalgu, katsub loomulikku vaheldust luua liikumise ja puhkamise, seismise ja jooksmise, istumise ja küürutamise vahel ja ei väsi oma mängudele ja mänguasjadele ikka jälle uusi külgi leida.

Nüüd tuleb ta kooli. Sääli peab laps, kelle kogu loomus liikuvusele ja tegevusele tungib, tundide kaupa kitsas koolipingis rahulikult istuma. Asjade järele igatseb laps, aga sõna antakse talle; tõeliste asjade asemel peab ta sümbolidega, surnud kirja tähtedega ja paljaste arvudega rahul olema. On siis ime, kui niisugune loomuvastatus kogu lapse arenemisse kahjulikult mõjub.

Nagu mitmesugused tähelepanekud ja uurimised näidanud, on suure arvu laste juures kooliastumisel juba väheste nädalate järele kehakaalu vähenemine märgata, nõrgaerguliste ja kogelevate arv kasvab tunduvalt ja vastuvõtlikkus lastehaigustele ei ole ühelgi ajal nii suur, kui esimesel kooliaastal. Ühetasane õpetus, mis lapsi enamjagu aega passiivsele, vaiksele istumisele ja kuulamisele sunnib, teeb nad varsti nii väsinuks ja lüdvaks, et nad õpetust enam jälgida ei suuda, õpetaja suurimaks pahanäoseks, kes tšie andumusega töötab ja iika jälle tähelepanelikkusele kutsub. Kuid kõik vaev on asjata. Süü ei osu õpilastel ega õpetajal, vaid abstraktne, võõras lapse arenemisastmele sisu on see, mis lapse huvi halvab. Õpetusel puudub kõik, mis last seni sidunud ja õnnestanud: tegelik ümbrus asjadega, iseseisev kujutamise ja uurimise, fantaasiarikas elustus ja töö-kuigi arenemine lapse võimetele kohanenud tempos. Halvatud on kõik aktiivsus. Puudub kaasakiskuv idee, arusaamine kordamise põhjusest, mis lugemisel, kirjutamisel ja rehkendamisel ette võetakse. Liiga vara astuvad lugemine ja kirjutamine ette ja ei seisa enamasti ühtekuuluvuses samal ajal asiõpetusega. Valitseva aine asjaliku sideme puudusel võetakse neid harjutusi võõra tööna ja kõige õpekunsti pääle vaatamata piiratakse nende läbi õpilase kogu tunde- ja tahteelu loomuvastaselt. Küll on lapsed ka mänguelus sagedasti üksikuid tegevusi tosin korda korranud; aga õrgu unustatagu mitte: siin olid rõõm ja huvi liigutatavad jõud, koolis aga tuleb sundus väljastpoolt ja surmab väikses inimlapses kogu ilma rõõmsaid mõtteid ja õnnelikke püüdmisi.

Võiks ehk arvata, et ka elus ilma surveta läbi ei saa, aga vahe on selles, kas püütakse hädatarvilikult tuntud eesmärgile või peab tegema karimi töö ilma seesmise arusaamiseta. Seletusega, et koolis õppima peab, et hiljem elus edasi jõuda, ei aita väikeste juures kuigi palju. Ka nende kohta on B r u c h i nõudmine õige: "Õpetus peab vajadusi looma, kui huvist kantud viljakat tööd korda saata tahetakse, vajadusi, mis lapse onast vaate- ja mõtteringist ja tema loomulikust kasvamisest tulevad. Koolist, mis folmaalsed ained - lugemise, kirjutamise ja rehkendamise etteotsa asetab, ütleb Alfred L i c h v a r k, et nad last käsitavat, nagu tuleks ta koolituppa sisseastumisel uuesti ilmale. Ta ei jätka oma endist elu, vaid katkestab selle ja algab päris uuesti pääle. Mis selle juures hävineb, ei suuda kool, isegi kui ta seda tahaks, koolieliu edaspidises käigus mitte tagasi anda. Üsimesel kooliajal ei peaks kool midagi uut ettevõtma ja ainult püüda arenemissidudel, mis laps kaasa toob juurt lasta ajada uute pinda."

Et seda sundimata üleminekut kodusest mänguelust kooli ellu teostada, ei ole ükski õpetusharu rohkem sünnis, kui asiõpetus, v a a t e õ p e - t u s, kuna ta senist lapse mängivat ja fantaseerivat t e g e v u s t mitte korraga ei katkesta ja vaimlise surve läbi, mida uute teaduste liig kiire pakumine tekitab, vägivaldselt ei lühenda, vaid laste senist kujutusringi kasutades ja seda läbitöötades aegamööda last korralikule koolitööle kasvatab.

Edasi peab vaateõpetus kasvatama intensiivset, püsivat t ä h e l e - p a n u, algatama lapses iseseisvat u u r i m i s t ja o t s i n i s t, edendama m õ t l e v u s t, v a a t l u s t, ergutama f a n t a a s i a t ja äratama igakülgeid h u v i s i d.

Nii palju kui seda võimaldab lapse vaimline arenemine, tuleb üksikud vaatlused üksteisega ühendada, põhjus ja mõju kindlaks määrata ja lo o - g i l i s t m õ t l e m i s t asjaliku mõtlemise abil e t t e v a l - m i s t a d a. Kuigi sellel astmel mõistete arenemine ja loogiline mõtlemine ainult piiratud kujul tuleb tarvituselepsiiski ei tohi neid vaimlisi funktsioone sääli, kus nad õpetuses loomulikult kergivad esile, milgil tingimusel jätta kasutamata.

Aine valik ja selle korraldus.

Aine valiku aluseks algõpetusel peab võtma lapse vaimlise arenemise sündused ja tema olevuse iseärasused, mis lapsepsühholoogia meile selgitanud. Iseendast ei ole mitte otsustava tähtsusega, missugused ainealad, missugused asjad või nähtused õpetusel läbi töötamiseks külbavad, sest me näeme, et eelkoolieas sageli hoopis kõrvalised asjad arendavad lapse jõudu ja rikastavad tema elukogemusi. Aga alati on nõuetav, et aine lapse huvidele vastaks ja tema vaimlisi jõudusi ärataks, mille läbi uus aine täielikult ümbertöötatakse ja jõudulooovaks elementideks kehastatakse.

Algõpetus võib ainult niisugust ainet kasutada, mis võimalikult suuremale arvule õpilastest kodust päle loomulikku huvi pakuks. Ei ole õige talitusviis valida algõpetuse jaoks täiskasvanule tähtsad ained ja edaspidisel õpetusel püüda nende vastu lapse huvi ärata; aine peab algu s e s t p ä ä l e laste loomulikuledele püüetele vastana, ta peab l a p s e p ä r a n e olema.

Kui silmas pidada laste huvide tähtsanaid sihte, siis leiame aine valikus järgmised alused.

1. Lapse selgelt väljakujunenud tööliikumiseleel nõuab ka töölikkuseõpetust, k o n k r e e t s e t lapse kogemuste ringist võetud ainet, mida igast küljest vaadeldakse ja uuritakse, järelikult samal viisil võidetakse, kui see eelkoolieas sünnib ligema ümbrusega tutvumisel.

Ei tohi aga korrata vanu vigu, millest isegi Pestalozzi ei olnud vaba, nimelt arvates, et kõik ruumiliselt ligidalseisev (näit. inimese keha) seda ka psühholoogiliselt on, või et kõik loogiliselt lihtsam (punkt, joon, täht) ka psühholoogiliselt lihtsam on. Kogemused näitavad, et mõned asjad ka kaugenalt võivad last huvitada, näit. kauged maad ja mered, võsrad loomad ja taimed, päike, tähed, kuu jne. Neid võib aeg-ajalt käsitlesele võtta, nuidugi kui selleks lapsed väljendavad huvi, et rahuldada nende fantaasiat ja tenduse-hümn.

Ü l d i s e l t aga peab vaateõpetusel kasutama l a s t e l e l i g i d a l olevaid asju, mis lastele mingisugusel kujul juba tuttavad ja konkreetset ainekäsitlest võimaldavad. Kõik mis lapsele palja sõnalise seletusega ligidale tuua saab, käib ka tema arenemisastme ise-loomule vastu ja tuleb haridusvarast kõrvale jätta. Vaateõpetuse a l u s e k s võib loomulikult olla lapse v a a t l u s - ja k o g e m u s - r i n g, kodu ja koduümbrus, mis talle juba eelkoolieas suurema arvu kujutlusi annud. Kuna aga need kujutlused mitmeti selgusetud, tunded ja puudulikud, on vaateõpetuse ülesandeks neid selgitada, süvendada ja täiendada. See on ainult siis võimalik, kui õpetusel kasutatakse lapse poolt varem käsitletud, kuid siiski juhuslikult ja pääliskaudselt vaadeldud aineala ja nüüd seda täie teadvusega ja mõttega meeleolurikkalt uuesti läbi elatakse.

2. Kooliastumisel seisab laps omas vaimlises arenemises asi- ja tegevusastme piiril ja on järelikult huvitatud püümiselt l i i k u v a s t t e g e v u s e s t.

Surnud, liikumatud asjad üldse ei võida küllalt laste tähelepanu, kui nad vast oma erakorralise suurusega või heledate värvidega silma ei torka. Ja kas ei lähe ka täiskasvanu künneid kordi mõnda vaateakent, telefoni posti jne., ilma et nendele pilkugi heita. Aga kuidas hoopis teisiti mõjuvad needsamad asjad, kui vaateaknal mõnesugune liikuv kuju väljapandud, kui telefoniposti otsa ronib nees j. n. Kas tuleb siis veel imestada, et lapsi huvitavad rohkem sündmused ja nähtused, kui asjad? Kõige ligemal aga seisavad lapsele sündmused ja nähtused kodus, tänaval ja töökodades.

Selle järele ei või meie vaateõpetusel lapsele asja üksikult pakuda, vaid esitama neid elavas ühenduses. On tarvis liikumisriikast töölikkust kooli voolada lasta, elu ise, nagu ta voolab ja voogab.

Lapse mängud, vanemate töö kodas, kõrgis ja töökojas, sõdade talitused, elanused tänaval, alas, põllul, metsas, läbikäimine naabritega, sõprusside-
med koduloomadega, vaatlused loomalaudas, kevadlillede ilunimine, külmade
kade ja pähkuste tagasitulek, mitmesugused lootusnähtused, püü-
põlevad asja jooksul: need ja teised sarnased alad pakuvad nii rohkesti

ainet, et õige ainevalik teatavaid raskusi tekitab. Iga tund toob uusi juhtumisi ja soove, uusi ergutusi ja tähelepanu. Õpetaja hooliks jäägu aga need teradest eraldada, üht ainet mõeldamises puudutada, teist aga põhjalikumalt läbi mõelda.

3. Edasi tunneb lapse isiklikku omadust eelistada asju, mis võivad tema tegevust üldiselt rahuldada. On lapsel võimalus mõnda asja käega katsuda või temaga midagi omal soovil ette võtta, siis unustab ta kõik muu enda ümber ja juhib kogu oma tähelepanu sellele asjale. Nii jutustab N. A. G. y., et tema 7 aastane onupoeg esimest korda sepikojas käies kõik aeg ainult ühest haanist huvitatud oli, sellel oma jõudu katsus ja kõik teised asjad hoopis tähelepanemata jättis. Siis huvitanud teda isegi ratta rehvi pööletõmbamine, nii "huvitav" tõi sepa juures. Sarnaseid tähelepanemisi võib teha kõik laste juures samas eas.

Kuna hää õpetus õieti midagi muud pole, kui lapse huvi rahuldamine ja selle kasutamine kasvatus- ja õpetuse eesmärkides, siis peab ka vaate-õpetus ainet kasutama, mis arvestab ka lapse liikumis- ja tegevustungiga ja võimaldab iseseisvat vaatlust ja kogemust, ergutavat kujutamist ja läbitõttamist tõe kooli vaimu.

Kui konkreetne aine lapsepärast ja laste aktiivsel osavõtul käsitlesele tuleb, siis arvavad lastel nii nälestustel endistest olamustest kui ka nende leitud elavates sildetes mitmesugused tunded; aine omandab selge tunnetatavuse. See on tähtis, sest mis laps ainult mõistatusega mitte aga samal ajal ka tundega vastuvõtab, on küll paremal juhusel teaduse aine mitte aga haridusaine. Ta saaks seotud juba olemasoleva teaduse sisuga ainult välistelt ja jääks surnud massiks, mis varem hiljem kõrvale heidetakse. Haridusolemuseks tuleb uus aine kõne alla ainult siis, kui ta nii sügava mulje lapse hingesse jätab, et sellega suikuvad jõud äratatakse, mis uue aine läbitõttamisel ja kujundamisel nii sügavasti mõjuvad, et see vaimu tähtsaks omanduseks assimileerub.

4. Nende ainevaliku põhinsuute täitmisel tekib ka küsimus, kas loodus- ja elu- või kultuurilise üldisuse tuleb ainet otsida. Arvame ühes üldisuse ja spetsiifilise ja spetsiifilise üldisusega, et suurlinnas vaate-õpetus eeskätt kultuureluga seotakse, kuid hoiatame ühtlasi ka liialdustest eest, kui tahetakse loodusloolist elementi hoopis välja jätta. "Inimelu ja loodus on mõlemad meie ainlase elu allikad, ka linnalastele, ja oleks põhjendamatult siduda lapsi ainult tänavatega ja linnaoludega, ilma et pilku lasta heita ka üle linnamüüride vabasse loodusesse" (Richter). Nii linna- kui maalapses äratab mõnu kevadest ja loodusest esimene lühelõike, õitsev pajade, sinililled, nurnenukkude kimbud, üksik, kas see õppeliikumise metsast toodud või lillelõikajalt ostetud. Tarvilik on silmas pida, et loodust kui inimest. Kuidagi võib maakoolides loodus, linna aga kultuuri rohkem kohast ainet pakuda. Mõlematel juhtudel peame pöörama ainet nii kujundada, et ka asjalik ja nägelik inimestega seotud paistaks. Ka tähtsamad kolblised probleemid tuleb lapse elukäiguga siduda.

Aine lapsepärastusest leiame ka selle korralduse. Iseendast mõistatav, et laps kevadel ja suvel tahab juustada omist olamustest tänaval ja et sellal ka püütakse käsitada looduse inimesid aias, põllul, metsas ja niidil. Sügis toob meile küpsed viljad, langevad lehed ja lilled surnud. Talveõnne on seotud lume ja jääga, ilusate pühadega. Teiselt poolt äratab talvaõnnest kehvade inimesele, nälgivatele loomadele ja lindudele. Kevade äratab meie armsad lilled ja loomad. Koolitõus süvenemiseks kasvamine loodusega juhib kõrgemal astmel lapse tähelepanu alaliselt kasvamisest, kasvamisest, õitsemisest ja küpsemisest; see kasvatab ja teritab vastlusvõimet ja toetab vaimuharimist.

Erakorraliselt tõstab laste huvi looduse nähtuste vastu võimalus neid kavakindlalt vanda ja küsida. Tehtagu ainult katse ja lastagu lastel tuua näit. Üks on või herne tera idanemisvaatlusteks. Mõistatuse tähelepanuga jälgitakse kasvamisest, uute lehtede loomisest, õitsemisest, vilja loomisest ja küpsemisest. Ja kui laps kevadel ja sügisel kooliaias meie kase, meie pähklepuu, meie õunapuu arenemist jälgida saab, siis areneb temas koguni teissugune suhtumine loodusesse, tema vastlusvõime areneb seotud teist, kui see oleks sündinud looduse objektide ühekordse vaatlusel.

Nende ainete kõrval, mis loodus ja elu a a s t a a e g a d e järele pakub, tungib sisse ka hulk j u h u s l i k k e , kuigi mitte vähema väärtusega haridusaineid, mis igapäevane elu esile toob; näit: õnnetus tänaval, tulekahju, esimene lumi, korstnapühkija majas j. n. e. Neid sündmusi ei tule võtta mitte segavatena, mis laste tähelepanu kõrvale juhiwad, ja ei tule püüda neid kõrvaldada, mis oleks tagajärjetu ja asjatu, vaid kasutada neid õpetuse eesmärkideks. Nii tuleb tarvitada vahetevahel n. n. j u h u s l i k k u õ p e t u s t, mis sageli ilusad ja õpetlikud ainet pakub. Muidugi ei või kogu õpetus juhuselst olenevaks muutuda; tuleb ainult seda kasutada, mis laste tähelepanu kütkestab.

Õpukes pakuvad huvitavat ja mitmekesist elulist ainet l ä h t - j a m ä l e s t u s p ä e v a d; nendest tähtsanaad; kooli aastapäev, Vabariigi aastapäev, mardi-kadri, vastapäev ja muidugi ka suured pühad-jõulud, kevadpühad jne.

Ametlik üldõpetuse õ p p e k a v a ei saa kindlaks määrata ei kibi teeme ega kohustavaks teha kindlat ainet, sest psühholoogiliselt põhjendata oleks käsitlusele võtta mõni teem, mis küll õppekavas ette nähtud, kuid mis ei anna võimalust otsekohesteks vaatlusteks. Õpetus uppuks niisugusel korral ainult sõnaes ja kaotaks igasuguse haridusliku väärtuse.

Vaatlusvõimalused on linnas ja maal isesugused. Veel rohkem, igal koolil on omad vaatluse võimalused. Sellepärast oleneb ainevalik väga palju kohalistest oludest ja peab sündima vabalt õpetaja äranägemise järele. Kavast näidatud teemide järjekorda võib olude järgi muuta, üksikuid lühendada ja teistega ühendada, teisi ära jätta kogu aasta püüde. Juhuslikke aineid võib igal ajal käsitlusele võtta.

Niisugune vabadus ainevalikus ja korralduses peab näitama, et lapse valmu psühholoogiline tähelepanemine õpetaja poolt ja tema huvide elustamine on palju suurema tähtsusega kui kinnipidamine tardenõppekavast.

Õpetajal, kes lapse vaatekohal seisab, tema silmadega näeb, tema tunnetega tunneb ja tema mõistusega mõtleb, ei tule häälet õ p e a i n e s t kunagi puudus. Tema käes omandab kibi elu ja kuju ning muutub puhta lapsesõnu allikaks.

A i n e k u j u n d a m i n e .

A. Ü l d i s e i d p õ h i a l u s e i d .

Nagu aine valikul, nii peame ka aine kujundamisel välja minema lapsest, ja lapse arengisastet kui mõjuvat faktori esikohale süüna õpetusse. Lapse huvi on juhitud asjadele, ta nõuab järjekindlalt konkreetseid kujutlusi aineest, meelelist näitlikkust.

Tema tegevustung aga nõuab isetegevust, Neil kahel punktil põhjeneb kogu vaateõpetuse meetod.

N ä i t l i k k u s .

Näitlikkuse põhilause keelab vaateõpetust laskumast juba annu kõrvale heidetud sõna- ja pildiõpetusele, mis aastasadadepika võitluse järgi vähemalt teoreetiliselt on kõrvale heidetud. Praktikas aga tulevad ette sageli tagasi laskumised vanasse sisseharjunud ja armsaks saanud õppeviisi ja sageli võib kuulda siin ja seal tundi alustatavat järgmise nii laialt tarvitatava sissejuhatusega: Mis näed sa sellel pildil? Niinoodi õpetades võib ju mõnikord kahtlemata päris keni "tagajärgi" saavutada; ei tohi aga end petta lasta nendest, sest nad ilmutavad rohkem akustilist mälestusvõimet kui mingit teadmist asjast.

Mõnikord katsutakse seda kalduvust "pilditeenistusse" vabandada sellega, et palju asju ei saavat viadelda vabas looduses ja sel juhul tuleb tahes-tahtmata selgitada piltidega. See põhjendus osutub ebaõigeks. Sest nagu juba ainevaliku põhimõtete juures toonitatud, ei ole sarnastel ainetel üldse mingist õigust lapsekohasel algõpetusel ja neid tuleb vahetada teiste kohaste tundidega.

Tähtsamad põhjendused "pildiõpetuse" v a s t u on järgmised:

Pildid jätavad arusaamatuks ja selgusetuks just vaatluse tähtsamad osad, nimelt: asjade tšeliku suuruse ja ruumivahekorrad ja ei näita ka otsekoheselt ainet ja materjaali, millest asi koosneb, ega tema erilisi omadusi (raskus, kõvadus, temperatuur, pinnalaad jne). Nad meelitavad paljale retseptiivsele ainepakkumisele ja jätavad ära iseseisva uue aine läbitöötamise igakülgsele meelte tarvitamisele.

2. Harilikud vaatepildid kannatavad aine kuhjamise all ja seisavad sellepärast tšelikkusega vastolus. Kuulutatud aine korraldamine metoodiliste vaatepunktide järgi laseb kunstlisel kogumiljel tinki minna kaduma.

3. Pilt looduse objektist või vabaltloodud maastikust ei jätta kehtvat muljet, sest laps elab isiklikult kujutlustes ja on huvitatud vaid neist asjust, millega ta kuidagi viisi ühendatud. Üksikute asjade kujutlused pildil (näit. kana, koer või ka maastik mitmesugustel aastaegadel) tulevad ka kõrvale heita, sest et nad jätavad tähelepanemata olulise asjaolu - mälestuse elamustest ja kindlast kohast. Oleks suur eksimuse, kui näiteks suurlinnas kalli hinna eest ostetakse "Pilt suurlinnast" vaatlusvahendiks ja niiviisi elav tšelikkus surnud pildi poolt kõrvale tõrjutakse.

4. On üldse suur eksimuse, kui arvatakse, et laps pilti vaadeldes saab õiged kujutlused pildil kujutatud t u n d n a t u i s t asjust. Lapsele on otse takistuseks kui ta pildil närkab vöörast asja, ja ta ei leia teed tšelikule kujutlusele. Pildid vöivad küll olemasolevaid kujutlusi reprodutseerida ja siduda; nad ei külba aga uute kujutluste vöitmisel, sest nad jätavad tähelepanemata vaatlus-protsessi olulisemad punktid, ja sellepärast ei vöi p i l t e vötta vaatluse a l u s e k s. Ainult siis, kui lapse seesmised pildid, kujutlused varem tšelikkusest saanud ja endas ümbertöötanud, vöib ta ka völliseid pilte seletada, mis ka ainult siis vastuvöetavad on, kui nad kunstliselt tarvilisel kõrgusel seisavad.

P i l d i d tulevad kõne alla ainult kui õpetuse t ä i e n d u s, k o k k u v ö t e ja e l u s t u s a b i n ö u järgmistel alustel:

1. Lastele valmistavad pildid alati suurt häädmeelt ja ergutavad neid joonistama või maalima, eeldusel, et pildil on selged jooned ja heledad värvid.

2. Pilt annab hääd juhuse uut olukorda esteetilisest vaatepunktist käsitada ja kunstlisi elamusi kasutada, mis lapses veel kaua aega helisevad.

3. Seesmine osavött paneb lapse hinge elavalt liikuma ja sünnitab tungi suuliseks väljenduseks. Sellega on antud hääd eeldus keele harimiseks.

Pillalgi ei vöi aga ka kunstlisel kõrgusel seisvad pildid astuda tšelikkuse asenele. Tšeliku asja vaatlemine, iseäranis siis kui ta näitab tegevust, liikuvust, jätab lapse mõistuseliste ja tundmuselistele jõududele palju suurema vöju kui tunnipikune pildi käsitsemine.

H u d e l i t e ja p r e p a r a a t i d e tarvitamisele vaate-õpetuses tuleb samu põhimötteid silmas pöida.

1. Nad annavad harilikult valeid kujutlused vaadeldava asja suurusest.

2. Lastele on nad vöörad ja ei tekita neis mingisugust osavöttu.

3. Nad juhivad tinki lapse tähelepanu tähtsusetuile kõrvalasjaoludele ja annavad selletöttu asjast laialivalguvad ja segased pildid.

Ka mudelite tarvitamine on vaid siis õigustatud, kui laps käesolevat objekti juba varem tšelikult on vaadeldud. Lapsele seisavad asjad alati lähemal kui mõned asevahendid. Sellepärast, näiteks, ei tarvita meie aja nääramise õppimisel kella järele mingit plekkmudelit numbrilaua ja näitajatega, vaid riputame seinale juba tšeliku kella.

Tšelikkuse õpetus nõuab, et lapse omad tähelepanekud ja teadmused kooli astumisel samuti ka enne kooli leiaks tšelikust elust. Need kujutlused, mida laps juba varem vabade elamuste ja elunähtuste abil leidnud on lapsele vöürtuslikuks omanduseks, isegi vöürtuslikumaks kui meie abiga omandatud kogemused. Aga need olid rohkem juhuslikult kui teadlikult leitud ja ilma vaimlise ümbertöötamiseta kujutlusringi vöetud.

Sellest ka tuleb, et vaimline vara, mis õpilastel on juba olemas, korraldamatuna ja puudulikuna osutub. Ainult ikka uuesti korduvates elukogemustes ja meeoleolurikkastes ühendustes, pääasjalikult vanemate majaga, saadud kujutlused on niivõrd selged, et neil võib kahtluseta edasi ehitada. Teised aga tarvitavad iseäralikku selgitust, valgustust ja ka uut vastuvõttu.

Sellepärast peab kool ise korraldama vahendituid v a a t l u s i. See ei ole aga veel üksiku looduse asja klassitoomisega teestunud. Me peame selle eest muretsema, et asjad võiksid omas suures loonulikus ühenduses lastesse mõjuda jannis püsivaid elamusi luua. See on vaid siis võimalik kui lastega läheme välja ja näitame neile asju. Selleks aitavad meid õ p p e k ä i g u d loodusesse. Onalt ulatuselt ja sihtide poolest hästi läbimõelduna ja ettevalmistatuna on õppekäik väärtuslik oma kasvatuseliste ja õpetuseliste saavutuste poolest ja isegi viljakam kui suurem osa teisi õpetusevahendeid. Vaatlused õppekäikudel püsivad ~~lühike~~ pähmiselt ülesseäetud küsinuse ümber, ometi ei tohi ka teisi, juhuslikult tehtud vaatlusi eemale tõrjuda. Sellega ei ole mõeldud, et kõik vaatlused peab väljatõstama ühesuguse mõjuvusega.

Huvi asja liikuvuse vastu toob endaga kaasa asjaolu, et õppekäigul mõni laps õpetaja seletusi ei kuula ja mõne kõrvalise asjaga, mõne putukaga või ussikesega teginist teeb ja nendest uutest tähelepanekutest nii vaimustatud on, et talle viivuks kõik muu tähtsusetu näib. Õpetaja teab selle nähtuse psühholoogilist põhjendust ja, hoidudes ülenekust kõrvalejuhtivale nähtusele, katsub lapse huvi võita ka tema poolt pakutava aine vastu. Õppekäikudel peab juhtimine, näiliselt vähemalt, õpilaste kätte jäetama. Lapsel peab olema võimalus kriitika vaadelda, küsida, küsilele oma tähelepanu juhtida. Õpetaja annab vaid mõningaid juhatusi, nõuab selgitusi või laseb neid õpilasil anda ja juhatab päiletikkunatult igasuguste loodusehõhude juure. Õpetust õppetunni kujul ei saa korraldada õppekäikudel, olgugi et vahetevahel juhuslikult aset leiavad tähtsad läbimõeldused, mis asjade eneste poolt esile kutsutud ja otsekohe õpilaste poolt nõutakse. Üldiselt ei pea õppekäigul liiga palju "õpetama". Et enesele täht õpilaste huvi kindlustada, peab õpetaja võimaldamata neile kõnevabaduse ja täieliku küsinusõiguse. Rõõmus meeoleolu ja huvi vaatlustel ja jutustustel, vahetevahel mõni lõbustav või hülakliitev sõna, või naljakas võtte mõjub kaasa, et lastele tõõd vabas looduses rõõmsaks pidamis muuta.

Ilma eelneva õppekäiguta on suuremalt jaolt vaatlustundide juures vaid sõnaõpetus võimalik, ilma seesmise jõudude arenemiseta ja koolekujundamise tungita.

Sellest väljajätkes peavad õppekäigud vaatlusõpetuse olemuseks saama. Õppekäikude eitamise aja kokkuhoidmise seisukohalt on tühi vabandus, sest kes vaid ühegi õppekäigu sihti läbi viib, veendub, et lapsed väljas looduses vaatlusel ühe tunniga rohkem õpivad, rohkem mõtleavad ja räägivad, kui palja sõnaõpetuse juures kümne tunniga.

Muidugi raskendavad suured klassid õppekäikude läbiviimist, sest nad teevad võimaliks tihti ainult üks kord leiduva objekti vaatluse ja kiire seletuse. Sellest pahest võib pääseda kui õppekäikudel kooli liigimasse ümbrusse klass pooleks jaotatakse ja teine poolklass tundide lõpul õppekäigu teeb. Küll kasvab sellel läbi õpetaja tundide arv ühe tundi, aga see pole siiski mingisugune ohver õpetaja poolt, sest mis tal ajas kaduma läheb, hoitakse jõus mitmekordselt kokku. Poolklassiga muutub see lihtsalt mänguks, mis muidu oleks võinud piinaks saada. Lõpuks olgu tähendatud, et õppekäik on tähtis abinõu vastastiku usalduse kütendamiseks õpilase ja õpetaja vahel. Kui õpilane õppekäigul "hüüra õpetaja" unustab ja tema poole, arvates isalt küsivat, "sinaga" pöördub, ei ole see veel mingisugune rõõpast libisemine, vaid toome sellest palju rohkem et olene õiget tooni tabanud. Mäkerdab õpetaja lastele metsas mäna koorest mõne hobuse või teeb neile pajuoksast vilekese, leedripuust mängupüssi, siis näeb ta kuidas väikeste silmad rõõmust säravad. Linna-lapsele on see ilus kunst, millega maalaps hästi tuttav, võõras ja sellepärast hindavad nad niisugust õpetust kõrgelt.

Kõige tähtsam väljenduse abinõu on siiski k e e l. Kui üldiselt keeleharimise saavutused meid nii vähe rahuldavad, siis oleneb see eestkätt sellest, et keelelised vormid sagedasti ainult väliselt lapsele külge poogitakse ja mehaaniliselt kätte õpetatakse, aga ei leia mitte lastes iseseisvat läbitõttamist. Niiviisi õpitud vormid jäävad lapsele võõrasteks, mida ta ei suuda harilikus kõnes tarvitada, sest laps tarvitab ainult neid kõnevorme ja lauseehitusi, mis seesmisel tungil temast välja voolavad. Kätteõõitud, kuid oluliselt võõrad vormid ei assimileeru ja ununevad varsti. Nagu lapse asjalist arenemist nii peab ka tema keelelist arenemist aktiivne huvi kandma.

See võib aga keelelisele arenemisele ainult kindlustatud olla, kui keel seesmiselt asjaga seotud on, kui asja läbi tingitud eluline huvi keelelisel väljendusel kasutamist leiab. Mis lapse elulisest huvist ja tema rikkalikust tunnetest läbiimbutatud, sünnitab lapse vaimus pinguloleku, mis vabal keelelisel väljendusel laheneb. Niikaua kui laps vaatlleb ja katsub ja sisonmisele selgusele püüab, otsib ta ka oma mõtetele paremat, tabavamalt väljendust. Kui sellevastu vaatluste asemel ainult nende tagajärgi tardunud keelelistes vormides pakutakse ja neile rohkem üldlauseid iseloom antakse, ei sisalda nad mitte enam sügavat huvi nagu individuaalsed vaatlused kindlatel objektidel ja nähtustel.

Mõned kõrvalasjad, mis lapse meeltesse kestvat mõju avaldavad, viivad talle tähtsamad ja väärtuslikumad, kui see, mis meie omast seisukohast väärtuslikumaks peame. Üldlaused on suuremalt osalt lapsele tähtsuseta, sest laps ei oska nendega midagi päle alata. Päle selle viib üldlause ja märksõnade tarvitamine kergesti sellele, et kõike õpetust nende abil juhitakse, kuna asjalikku vaatlust kõrbitakse ja piiratakse. Kõik lapse elamused ja iseseisvad leidused tõrjutakse tagasi õpetaja küsimustega. Nii saavutatakse mõnikord küsitlusele "huvitavad" tagajärjed (piirdume ainult ühe näitega): "Maja kõrval on lilleaed. Ta on püst-alaga piiratud. Aed on puust. Ta koosneb postidest ja lattidest. Aida viib värav. Väraval on lukk. Aias ristlevad kõnniteed. Aias on palju peenraid. Peenrale külitakse lille ja juurevilja."

Kus on siin juhtiv idee, voolavus väljenduses, siduvus, süvendatud vaatlus, elamus? Kas need ei ole siin paljalt asjad, mis laps juba ammu enne küsitlemist teadis? Veste eesmärk on keeleline harjatus, millele vaatlusteen ainult ainet annab. Kes sellele oma õpetuse rajab, on igatahes veendumuses, et keelele midagi võita. Pärastine tagasitulek teenile aga näitab alati, et ta ei ole tagajärgi saavutanud, ja kordamine muutub peaaegu üiesti õppimiseks. Teisiti ei võigi see olla, sest niisugusel ainel, mille üle ainult lauseid on õpitud, puudub jõud tutvavaid aineid kujutlusmassist esile tuua, neid soojendada ja sulatada, et nad uut ümberhaaraksid ja seda endasse imbutaksid.

Uus surnu rõngas mässib ennast ümber surnu tuuna. Puudub elu ja liikumine, puudub sütitav säde. Laps ei ole siin midagi ise juure leidnud, midagi iseseisvalt läbi tõttanud, kõik on temale küsimuste läbi antud.

Meie ei pea lapsele midagi andma, temale midagi kinkima. Nii kingitud on, kaotab oma väärtuse; mis aga ise läbitõttatud, valmistab õnnestamise ja omandamise rõõmu.

Lastel on tahtmust ja võimet tehtud vaatluste ja leitud kogemuste üle täiesti iseseisvalt ja üsna põhjalikult jutustada. Iseendast mõistetavalt, et ei või last, kui ta omist muljetest keeleliliselt omapärakalt jutustab, alaliste keeleliste parandustega ja täiendustega segada. Loomuliku ja elava jutustamise asemele tuleks niisugusel korral varsti tagasihoidlikkus, kohmetus, kinnisus. Lastagu lastel kõik šelda, mis nad ise läbielanud, mõelnud, tunnud ja teinud, ja siis võib näha, kuidas nende võimed päevast päeva tõusevad.

Oleks ebaloomulik ja ebapsühholoogiline jutustustel saadud sügavat muljet ja ülevat meeleolu hävitada pärastisel arutusel ühetooniliselt järeleõõgitavate, väljatõttatud, parandatud, silutud lausetega. Peab jäetama aega uutele muljetele lapse hingesse vajuda ja süäl selguda. Kui meie mõne päeva järele ettekavatsetult ehk juhusega jälle sama aine kõne alla võtame, anname ka meie sellele kokkuvõtteid ja lisandusi, mis individuaalseid jooni kandes lastele jälle uusi elamusi toovad. Ainult neil

Sellega muutub õppetund sõbralikuks jutuvestmiseks, millest võtavad kõik lapsed huviga osa.

Julgust iseseisvaks rääkimiseks saab laps, kui ta võib tarvitada sõna kodust keelt, elavat, harilikku rahvakeelt, rahva ütlusi. Sellepärast ei ole soovitatav, kui õpetuse tulemused väljendatakse mitte õpilase vaid õpetaja poolt, kes näitlikult ja rahvapäraste lapse väljendusviisi asemel harilikult kirjakeelt ja täiskasvanu stiili tarvitab ja sarnaseid lauseid laseb õppida, nagu seda veel näidki õpperahmatutes leida, näit: "Tooli jalad on neljakandilised. Iste kas punutakse, polsterdatakse või tehakse laust." Tahvel on pikergune neljanurkne. Raamid teeb tiisler kasepuust.

Siasejuhatavate ja siduvate lausetega, nagu: Me ütlesime... märkasime... rääkisime; nii siis nägime jne., tekitab lapse arvamise, et koolis peab rääkima teisiti, kui kodus, tekitab kindlusetuse tunne ja teatud kartus rääkimise ees. Laps aga ei peaks märkanagi, kuidas tema kodukeel muutub aja jookkul puhtaks kirjakeeleks. Rahvakeele hindamine ei tohi aga minna nii kaugele, et isegi õpetaja tarvitab ainult teda. See ei seisnud enam õigel alusel, sest et lapsed tulevad mitmesugustest oludest ja tarvitavad murrakut mitmel määral. Õpetaja kohaneb lapse keelelises arengis, ja tarvitab lapsepärasteid üheküünlaid, pahasjalikult sõlt, kuid nad kiiremat ja kergemat arusaamist annavad. Sagedasti kutsuvad murreline väljendus lapses ümbruse pildi, esile, milles ta seda sõna esimest korda või kõige sagedamini kuulnud ja mis temale vastavaid elamusi toonud. Nii saab ka kirjakeele ühendus kergesti selgeks.

Murre kõne vastu ei tule aluses võidelda ega talle üksi üheküülselt õigust anda, vaid teda tuleb võtta kirjakeelega ühevõrruna, Aega-mõnda ja ettevaatlikult, pahasjalikult õpetaja eesküju varal, tuleb lapsi üle viia kirjakeelele. Sõnas mõttes väljendub ka H i l l o e b r a n d, kui ta ütleb: "Kirjakeelt ei või rahvakeele vastandina õpetada, vaid peab teda sellest lastma välja kasvada; kirjakeel ei või esineda rahvakeelt eraldi kõrvale tõrjujana, vaid ta olgu selle õilsam kuju, just kui puhapäevakuu igapäevase kuu kõrval."

Lapse vabas väljenduses mängib sagedasti ka lapse iseseisev fantaasiategevus suurt osa. Spontaansest väljendusest tuleb ilmsiks, et laps otsekoheselt tunnetatut täiendab ja elustab fantastilisel teel ja leiab sellel läbi uusi ühendusi ja uusi temale huvitavaid siduvusi.

Kui me neid lapsepärasteid väljendusi nahasurume, võime märgata alati samaajalist huvi ja lapse vaimse aktiivsuse langust.

Sellepärast lastagu lapsel rahulikult tema soovil talitada ja õrgustakistataga väljenduda lapse tungil loodusobjekte p e r ' s o n i g i t s e e r i d a. See sünnib siin lapse arusaamise järele ja ta saab ennast selle juures tundepehmaselt ühendusse oma ümbrusega.

Si ole selleks ühtegi põhjust, et lastele loomade või taimede vaatluse juures ei võiks täielist vabadust lubada, lihtsusest ei võiks, näiteks, sarnast vaatlusviisi tarvitada, mida minu lapsed ise soovisid, kui meie kõrd lilleaia väinustatult ilusate moonilillede ette seisma jäime. Sõnal seletasid lapsed ise vabalt: "Moonilill on väga ilus; die lehed on peenikesed kui siid. Moonil on ka ilus pöö paljude niidikestega. Need on nagu juuksed pöö. Kui punased moonilehed allapoole kühnda, siis on nad kui punasest siidist mantlid mustade härtoga õlgadel. Pöö paistab pun ja nööd on ta eht lillekuningas. Kui veel tükike vast läbi põsta, siis on kuningal ka kaks kätt ja mantel passib hästi selga."

Sarnaseid seletusi annavad lapsed ise ja leiavad selle juures tõesti rohkem kui mõnest tosinast õpetaja küsimusest ja vastusest.

Peab tunnistama, et ka fantaasiarikkal käsitlel kõik tähelepannaks ja olulist mitte ei unustata. Luidugi ei ole sellel astmel tegemist puht loodusloolise aine käsitlelusega, vaid siin püütakse juhust kasutada, et lapsed looduse ilu tunda saaksid. Sellel läbi võib palju mõjuvamat loodust teostada, kui seda suudavad teha ettekirjutused ja igavad õpetused sellest, mida ei tohi teha.

Kuidas fantaasiarikas seegmine vaatlemine laste tundeplasse mõjub, millest ka järgmine näide:

Meie vaatlene kuldtähth. Lapsed jutustavad personifitseerides ilusatest kollastest õitest nimetades lille "rohuprintsessiks." Kui ma soovitasin taimi välja tõmmata, et vaadata, kuidas taim nullas kinnitatud on, hüüdsid lapsed ühiselt: "Ah, see teeb ju temale valu."

Veel rikkalikumal mõdul võimaldab laste meelelaadi ja fantaasia osavõttu kodumaa lindude elu vaatlemine, lindude pesachitus ja poegade eest hoolitsenine. Siis tunnevad lapsed instinktiivselt emaarmastust, ema-muret, emaõnne ja nii elavalt, et nad isegi väikeste linnukestena pesas istuksid ja sidiistaksid.

Kõõm tegevusest laseb lastel kui neil sönu ei jätka, häämeelega "häätega rääkida".

Sõäl seisab meie ees laps ja näitab mälemate kätega ühus tunlepöörise liikumist, pöörab kätt ja vaadet ülespoole, et tõusvat liikumist arusaadavaks teha. Sellepärast ei saa jutustavalt lapselt nõuda paigalolekut, kui ta loomulikult oma hinge meile väljapuistata tahab. Loomulik seisak, loomulik liigutus ja loomulik kõne käivad lapse juures käsikäes. Tugevad liigutused tulevad osalt tundetoonist, mis asjaga seotud ja ei jätta mõjutada ka näoilmet.

Meie räägime sellepärast teatud õigusega miimikast ja pantomiimikast jutustustel, mis laste väljendustele loomulikult kaasaaitavad.

Tehtud toon, näitlemine aga ei ole lapsepärane ja selle tõrjane tagasi.

Suurima pünevusega otsivad lapsed juhust sügavat muljet kühes ja nõu liigutustes esile tuua, elamusi mängus ja tegutsedes korrata ja süvendada, jutustusi ja muinasjutte dramaatiliselt, alga kord mõne, et lapsed sisust vähem kui tundepärastist ettekannetest haaratud ja uusi elamusi võidavad. Selles leiame küllalt väärtuslikku nii mõistusele kui ka kõlblikuks kasvatuseks.

Kes lapsi dramatiseerimisel tähelepanelikult vaadeldud, võib kindlalt öelda, et lapsed tegelastena omi osasid tõsiselt võtavad ja läbi viivad. Kui, näiteks, kuri hunt otsib kitsetalrekesi ("Hunt ja soitse kitsetalre") siis tekib mõnikord nii loomulik kartus hirmutisest, et tagaootavil hädahüüded ja isegi pisarad ilma põhjusega ei tule. See näitab, et lapsed kühide omi tundmustega on asja juures.

Iseseisvalt areneb lapses ka mõtlemine, mis nagu kogu lapse olemus kõige esiteks ainult asjalisele juhitud ja ikka iseäralistel huvitavatel ja fantaasia abil seletatavatel üksikasjadel püsib.

Kool ja vanemad teevad suuri vigu, kui nad küllalt ei arvesta laste arengisastmaga. "Nad otsivad meest juba lapses, ei tea äga, mis on laps, enne kui ta meheks saab." (Rousseau). Nad loodavad temast täiskasvanu käitumise ja mõtlemisviisi üldmõistete tarvitamist, üksiklike toimetusi ja ei kaalu järele, et laps füsioloogiliselt ja psühholoogiliselt täiskasvanust oluliselt erineb, et lapse üksikud organid alaliselt muutuvad ja et nende kindlad funktsioonid ainult pika harjutuse läbi välja kujunevad.

Selajal kui täiskasvanu mõttekäik harilikult üldmõistetest välja läheb ja mõtlemine ise abstraktselt sünnib, püsib lapse mõte ikka tegelikul ja näitlikul. Tal puudub ka arusaamine süstemaatilistest mõistetest, olgugi, et vaatlusel ühtaoliselt ja sarnaselt nähtused juba varakult üldise ja süüdispärase mõistmist ette valmistavad. Aeglaselt ja eitevaatlikult täieneb lapse vääriline arengamine mõistelisest küljest, õpetaja hoiduga aga lapse vaimu istutamast seda, mis temale võõras. Lapsele jättagu võimalus vaatlusainet omal viisil läbi töötada ja väljendada.

Üksikute loodusobjektide, mähtesuguste nähtuste ja olukordade mõtteline käsitus, iseäranis aga lapse püüd täiskasvanute tegevuse järeleaimamisel samuti ka isiklikud kogemused lasevad last ka iseseisvalt küllalt kiiresti arusaamisele jõuda, mis tundepärastalt juhitud mõttelisest piirkonnast tahtmatult läheb ja tegevuseks muutub. Võimalusi selleks pakub kooliõpe, mängud, rännakud ja ühiskonnaselu üldiselt. Mõttevahetlikkust, aitamist ja enese valitsemist õpitakse ainult tõsisel iseseisval tegevusel, ilalgi aga sõnade ja palja nõu abil või järele mõtlemisel selle üle, kuidas ühel või teisel juhul talitama peaks.