

F55
nim. 2
o. 253

Tartu Õlikool

Põld, Põtru.

Didantika. Loengud Tartu
Õlikoolis Kirjutanud üliõpi -
lane A. Tilk.

1920. aastate II pool
26 l.

1

iv.

Palitua peatuxid
didaxitaxost.

Hls Filz.
stud. phil.

Mis on didastika, ta tunnused, metoodid.

Mis on didastika? Releliivult tuleb ta sõnast didas-
-cine õpetama (harida keel). Didastika on nii siis õppeõpetus.

Kuid mis on õpetus? Selle kohta lähivad lahku definitsioonid. See ripel
sellest, kuidas vaadatakse kasvatuselt. Mis on õpetuse peasisiks? Mis
aga on kasvatus, see huvitab meid! Kasvatus on nü siis mõjud mis lähe-
vad välja ümbruskonnast, mis võib olla enamvähem laiem ehk kitsam. Nü
siis on kasvatus teatud kujundamise teatud sihis. Kasvatusega
antakse edasi palja häd asju - ja kasvatusiga antakse edasi ka
kultuur. See pole aga mitte ainult kasvatuses ühesame, sest
muidu ei läheks enam kultuur edasi. Kultuur aga areneb
areneva. Kasvatuse siht on, et ühiskonna huvid
peavad leidma keaskäla. Kasvatus all me mõtleme väini
teismetusi, mis raskema saad poelt ette võetakse, raskema sa-
kehalse, vaimse ju arendamiseks kätkest ühiskonnas.

Õpetus on ühes kasvatuses vahend, aga kasvatuses teguvus.

Mis on õpetuse tunnused? Siin rõhutatakse intellektuaal-
-sete võimete arendamist (intellekt - teadus võimete kogu
määrde, intelligent - madal või kõrge intellekti arendumise määrde),
kuid see pole veel mitte kõik. Näituseks õpetus vaimse arendamise
ja joonistamises. Siin pole otseselt tegemist intellektiga. Intell-
-lekt on küll abiks, aga peaaegu langes liigutuste arenda-
misele. Joonistamisega arendatakse ka mäist. Nü pole mitte
ükski intellekt - mäistus ükski tähtis, vaid ka mäistus. Nü po-
le õpetus kasvatusel intellekti arendamine, nagu ütles Paulson.

Õpetusega määratakse me ka siht ja ei saa ainult piirduda
intellektiga. Õpetamise ühes tunnus on, et meil on tegemist
plaanikindla, pikema kestva, edasiviiva juhtimisega
üldse kasvatus - teadmiste - võimete oalda.

Nü siis juhitakse üldkasvatus sihis. Nüüd aga tuleb

süsimus, mida võttis ära Herbert, ja mis ka hiljem kadus. Didaktika on teadus kasvatastõpetusest. Herbert pani kasvatusse peasihtsiks vaaruse. Et aga olla vaarustlik, siis vaja palju küpselt järelemäelda, vaja palju küpselt huvi, vaja ka tungida kaugemale. Herbert arvab, kui õpetus ei taha välja sellile, et kasvataja inimest vaarustlikuks, siis peab ta ka rasulise. Herbert arvab pedagoogika all kasvatus, mis teeb inimese vaarustlikuks. Iga õpetus on aga kasvatus ja nii ka siis didaktika on kasvatusõpetus. Kasvatus on ka juhtimine elu viisidesse, x-m. müttesse, kus tehakse tegemist mitmesuguse x-süsimustega, harjumustega jne. Didaktika on see kasvatusõpetusest, mis teeb tegemist plaanivõimelise juhtimisega, mis pikemaalt kestab ja edasi viib, tulduse kasvatus saavate teadmiste, võimete valda.

On olemas ka mehi, kes liinivad, et didaktika ja pedagoogika on paralleelsed. (Sarnane mees on Willmann.) Tema arvates on didaktika haridusõpetus, - hariduse amandamine ja hariduse narraldamine. Niist on esimene indolixiduaalne tegevus - ja teine - setisjaalne. Willmann arvab, kui neid näsitasi, esimest ja ka teist, narralikult ei rühendata, siis teinest kannatab, ükskõik kummas. Sellepärast ta ka ütleb, et pedagoogika on didaktikale paralleelne nähtus.

Millest on didaktiline meetod? Sün on käidud elu kogemuste järele. Kõne tegevus, siis sellest arusaamine - ja sarnane meetod peab olema ka praegugi tarvilik. Nü tehakse nähtustest väljanimine rajatakse teadust. Nü tehakse didaktikas, kuid pedagoogikas tarvitakse ka didaktilist meetodit. (Herbert on üldpedagoogik ja tema lähel vald ja kasvatusse itstarkust. Kasvatusse itstark on vaaruse arendamine ja siis lähel müüsi edasi.) Sellega aga võib sattuda kergele valele teele - ja nü hingatase süs mõudma asju, mis on valed. Kas aga palju kogemus mid viib edasi? Räägitakse, et ollakse palju räägitud. Mis on süs veldoja? Olen ju küll oma elu nägemustest.

Kui kasvatajaid nähtusi analüüsida, siis peame olema julged, et need süsivad meie ettekujutuses ägelpuul. Mi väinime neid korrigeerida meie nähtustega, aga igakord pole neid, mida tahame korrigeerida, saada - ja ette kujutused lähenevad sageli lahku, olgugi et nad ühest asjast on, ja selle pärast süs ka muutakse, et ka empiirica kogemus on tarvilik, aga peab olema täielik, et kaoks ära juhuslik eksimused. Ka didaktikas on mõnes tarvilik experiment. See on sellepärast, et tida saab nähte igal ajal, kui vaja. Sün leidakse ära kõrvalnähtused, katre juures võib ka oleksid muuta ja sün kerge elulist mitte elulist lahutada. Experiment on hää sellepärast, et seal tarvitakse mõt-mist. Seda on ka tarvilik didaktikas 30a. jooksul - ja arvati, et ka experiment on ainuke õige pedagoogika ja didaktika meetod. Sün aga tuleb jällegi süsimus, kui kaugelt me experimentidega järele ja paljud omandavad experimentide sehtes tagasihoidlikkusele. Ta pesitiivsed tulemused didaktika alal on võrdlemisi vähesed. Experiment ei suuda selgitada mõtlemist ja teadust. Nü ütleb süs Münsterberg, et ei ole süs ühegi experiment. (See experiment pole mitte sarnane loodusloos esineva experimentidega.) Meie ei saa kahe väljaputuda kõiki nähtusi, keerulisi tundmusi jne. Saame kätte lihtsaid tundeid, nagu maitse: (Kas maitse on tait või mitte - hape või ei - näe rike,) mieldius jne. Sün aga katselise peab selatama, mis ta neil silmapilgel tundis ja ka katselise peab analoogiliselt eresele selitama katselise näo ilmet - ja selle järel dusele läbielamusi.

Mõetmist ei saa tarvitada, sest meil on palju tegemist kvalitatiiviga, aga mõetmist tuleb ette tarvitada kvantitatiivis. Mis näita süs mõudab fantaasiat? Ei saa seda teha.

Statistika meetod on juba tulemusi annud, aga see pole enam experiment nagu loodusloos. Lastele rasne toimida, sest nad on suggestiivsed. Statistikaga aga saab teada, mis huvi kuhugi tuntakse. Sün on olemas ankeet lehed. Experimenti saab teha didaktikas kistsal alal. Tahtsime on õpetuse vaatlemine, kogemuste fikseerimine - rääkimine. Tuleb kriitiliselt läbi vaadata - ja süs need tarvitada, mis on

Pädagogikas liigume nüüsis induktiivseini ja deduktiivseini vahel, kuid siin on juba sarnane ettepanne lühenud dualismis.

mis. Mis tähendus on didaktilisel teoorial? Mõned eitavad
teida, et pole teida vaja. See olevat kunst, mida ei saa õppida.
See olevat antud mõnele, teisele mitte. Kuid keegi on elamasand,
süüski ei saa ükski kunstnikkus ilma õppimiseta, tunde ju-
hatusest, kes ise ka selle mütelt on emaandunud. Ka pädagogi-
gas tuleb appivõtta tunde kogemusi. Teadus on ja aastasevõrd
kogemus. Teooria on tükem kui praktiline. Tõdane, et mu-
nixord ei tee minime nii äkki, vaid instinktiivselt teeb äige-
mini, kuid harilikult teeb teooriaga vähem väga - ja see on
tähtis.

Juba vara tehti tegemist didaktikaga. Nü tuli hindulaste juures grammatika, eepostlast juures geometria jne. Ka oli Plato's juba kinnel teooria - mida õpetada, mida mitte. Kuudas õpetada, seda pole õpetatud. Oli tauritused sarnane metus: lal-vri vägi ette, anna see ääts ning lase nūsama se jänk teha. Tuleb mlesanda, päheppida ja siis aralagede. 17 sajandul ka katarise atsiuna siis temaatilist teed, mis võiks paremini tagajärgedele. Siis soovitati õpetada eerraga niitut kult, laetada eep-
-imenti jne. Suaga paub õpilase passiivane olekuss. Seda soovitas

Tema püedis lahendada küsimusi, kuidas kergesti, selgesti - ruttu
äraõppida, kerge juurest raske juurele ülemineku jäe Tema

Pestalozzi

Sus Träcker — kes ütles, et asja munda vaadeldakse, tuleb ka kujutada, jessmistamises väljundada jne. Siit areneb ka õppimine tegemise kaudu, tuleb töö koal.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) Tema rajab kaks kindlatele psühholoogilistele mõistetele - ja leiab ka pedagoogilised näited.

Paul Barth

Lay

C. H. Niggel, "Kasvatustieteiden" ja "Manner" "Kasvatustieteiden" I ja II

Didaktikat iseseisvana käsitlevad :
Otto Hellmann „Didaktik der Bildung“.
Herm. Glitschmer „Unterrichtslehre“ (1. parte)
Lay „Experimentelle Didaktik“.
Strayer: „Lühikese kursuse õpetus põlvkonnast“ (inglise keeles).
Pharanday: „Õpetuse printsiibid on rajatud psühholoogiale.“
Mõlemad need viimased mehed olid ameeriklased ja tead on kirjutatud inglise keeles.
„Teil töö koostab“ - vana õpetajate aastaraamat - 1. parte, saadab
Johan Käis'i töö „Õpetus põlvkonnast“.
Smieder „Allgemeine Unterrichtslehre“.
Hughes.
Hugo Gauding.

Õpetused formaalselt ja materjaalselt.

Kasvatuseel on kaks sihti: 1) annab kultuuri varanduse edasi ja
2) arendab inimese võimeid. 1. siht on saavutatud, kui
õpetuse siht juures panna tahet vorme, finantseeritud sihti
- teid. Teine siht kultuuris allesamet - jõe liikumist, millise
aga üks asub. Õpetuses on rõhk siis 1) objektidel ja 2) subjektidel
- ja siis tuleb formaalse ja materjaalse hariduse vahel küsi-
mus, kumb on tähtsam? Me oleme kaks hariduse mõistet:
1) näib hariduses enamusest, 2) näib hariduses väimeisi.

Apriksiliselt on formaalne haridus noor. Vana haridus panti
rõhu teadusele, mida pidi antama edasi. Humanistid panid rõhu
lele. Uus humanism pani aluse formaalsele teadusele - haridusele.
Gessler lahtiovi, et osataks eraldada siin abel ärgest valist - me.
Kõne ütles, et on vaja hästi ettekanada.
Grammatika on Lorgina eluanding. Vanade kultu riõval harati
edendama ka matemaatikat, mis ka pidi olema formaalne tea-
dus. Kanti läbi sai XVIII sajangu viimast aastat vake formaalse
ja materjaalse hariduse vahel kindlaks. Siis harati aga sellele vastu
vaidlema. Herbart ütles, et need on alles paljad sõnad.

Praxion formaalne haridus saavutatakse õpetamine, mis harivuse

materjaali kasutab ja rõhk on siin sellel, et jõuda nõukundada.
Inimene peab saama järele igasugusest tööst. Igastis, mis ka panti võms,
peab saama inimene vasti nõukundaks. Siin on tähtis töö koostab me tead. Täht-
tis on ka see, et arutatakse sihti, hästi käsitleda.

Oskar Mersner ütles, et koostab materjal alliks, et formaalselt
jõuda kasvatada. Kui tahetakse parandamaterjaalseid teadusi, siis võib
seda teha siis, kui pole enam harimata inimesi - kuulajaid - jõude.
See on äärmiselt seisukoht formaalse hariduse nõukundamise juures. Mersner
mee ajal rõhutatakse formaalselt teadust, haridust, mis kasvatavad
jõude? Rõhkohalt on see tuleb? See on tuleb sellest, et meil on
on materjaali hulke liiga suur, nii et ärski geenuks, ka mitte
sarnane nagu seda oli Aristoteles, pealevõtte võimalik. Kõrval
teaduseleki tähevad juba oma valdkondadega nii kaugel, et ter-
vet seda teadust ei järele enamada - ja isegi ei saa raskus alla igas
valdkonnas. Kui tahetakse teret teadust saada, siis loostata-
se, nälega, tuleb taks - aga sellega ei osata enam ümber käia
ja unustatakse varsti ära. Kui me teadusi parame aga ontig-
klopu dia taolisel, siis oleme me jälle päalistkandisid. Me anna-
me siis aimelt ladevad, muud midagi. Siis teame käigist, aga
ka mitte midagi. Tuleb aga inimesi harida jõude, teie siis
kätt näidata - ja siis võib igaüks end arendada. See on formaal-
se hariduse vana. Ka tuleb siin teiselt seisukohtalt. Vi-
-hutatakse teret kultuuri raskuspunkt individualisusse. Siis
peame ütlema, et pole kindlaks määratud teaduste raku
vaid igale tuleb ise teadus.

Kas on formaalne haridus aga üldiselt võimalik? Meie
on meie vaimus reaalselt olemas? Meie vaimus on ette kujutatud ja
igasugu teadmused. Meie teadus meil on käes, saad ka inimese vaba.
Aga on ju harilik nähtus, et unustatakse inimesed mitel aladil,
mõned kergemini, teised raskemini - ja nii siis inka midagi on olemas.
On olemas ka harjutus nähtused. Me võime teatud harjutuste
abil suurendada teadmiste summat. Või ala harjutusest tu-
leb kase ka sellele teadusele - mis on eluisele võrdlusele täheval.
On niis viimane formaalne harjutus. Kui viimane arendamaks,
mis jääb siis järele, kui teadmine kaob? Miks aga asustatakse alati

6

teadmisi? Mis on tema alus? Teadmistel, kui sarnastel, on suure elulise väärtus. Ima teadmisteta ei saa mõnes kutses midagi teha - peab teadma mida tuleb teha. Ka on kutses kõrval teadmisi vaja. Ka meie kultuurilust osavõtmine on võimalik ilma teadmisteta, nähtavasti kultuuritehnikast arusaamine. Tehnika on teadmiste regu. Kui meie ei saaks aru sellest elust, tehnikast, siis võime palju kahju teha. Spencer ütleb oma „Educationis“ et teatud teadmistel on suur väärtus: 1) hirmuud teadmised on vajalikud elualal hoidmiseks (kõhuti vastu jne.). 2) Teadmisi raja ka kaudset elualal hoidmiseks; 3) järel tuleva soo kasvatamiseks; 4) sotsiaal-majandusliku elu arengu arusaamiseks ja 5) kõige üldisema arusaamiseks. Terveks on vaja teadmisi: määrused järelevalmise ja oma tegevuse hoidmise kohta. Teadmisi vajaka teadmiste edasi arendamiseks. Alati peab olema käepärast raatlus materjali. On olemas ka teadmisi, ilma milledeta ei saa keegi ilma elada. Peab olema teadmiste regu, mis võimaldab ühisloost jne. arusaamiseks. Kui mõni inimene nägib, selgitab midagi - ja sejuurid hüpleb ühelt arjalt teisele, või kui me saame aru teistest, st. kui mõni sõna - mäiste, tähendaks võrd ühte, võrd teist asja, siis ei saa me midagi aru. Tõrisesel on tarvidus teadmiste järele. Inimene ei saa tati küsimusteta, - milledel asjad meid ümbritsevad? nende kausaalsed sidemed milledel on? jne. Tuleb ka mõelda elu mõte teadmiste abil. See kõik on väga vajalik. Juba väike laps küsib, mis see on? mis see on? jne.

Paulsen ütleb, et teadus on tühik väimlist elust. Teadusega aga tehakse ka liiga. Ni lastakse tüüpida lapsi väga palju, et nad omandaksid rohkesti teadmisi. See on aga siin väärsamm - ja seda hüütakse „didaktiline materjalism“, kus antakse palju materjali. Tõsi peab, kus materjalist midagi ei arvata - on didaktiline formalism.

Muid vaatame mäist „oskus“.

„oskus“ on ajaleheliselt vanem, ehk vähemalt sama vana kui teadminegi. Inimesed on algselt peale sündinud mitmesuguseid oskusi: algul instinktiivselt end ja elu kaitses, leidsid et mõni viis tegu on tugev kasulik ja nad tarvitasid hiljem seda alati ja õpetasid ka teistele.

ja need võtted õpeti hästi, ja nü sündis „oskus“ end kaitses. Oskus on tegorus või dispositsioon tegevusele. Teadmine sisalab ettekujutust, kuniatud püüvaid mõlusi. Oskus on liigutuste või ettekujutuste ühendused, või liigutuste ja ettekujutuste ühendused, mis on sarnased, tead ühendused alati käes olemas. Teadmine on passiivne, aga oskus aktiivne Barthelemy arvamus järele. Väimline on paht aktiivne. Kästaks on ettekujutused keerulised, aga ka kergesti omandatavad, aga liigutused on juba teha raskemad. Lugenise ja kirjutamise juures on ettekujutused keerulised, aga pea raskus siin - kirjutamise juures - tugev käteliigutus, ja ka tugev väljaulatmine. Mehaaniline sekkendamine on juba ettekujutuste abil, kõik sünnib pärast. Kõik juures on oskuse tarvitamine sellis, et tei ühendada vastas võrakuks sõna oma kutsesõnaga. Oskusel on enam, et liigutuste või ettekujutuste ühendus kujuneb sarnasuse, et protsessi kõik saab kiireks. Siin tehakse nagu tunda sisse. Mõrused liigutused omandatakse ja jääb järele elulise. Ka teadmistest saab oskuse - keel juures. Miks oskuse on osalt materjalist? Ta on tegorus ja tehakse kiirelt, ning sellepärast on ta materjalist, aga ta on ka formaalne, sest oskuses on ju tühik ettekujutuste ja liigutuste ühendus, kuidas nad on ühendatud, ja sellest küljest on ta formaalne. Oskus on siin niivõrd formaalne - kui ka materjalist.

Puht formaalne teadus - haridus on just teatavate tegevuste, suhete ja suhetuvõrside omandamine. Üks kõik, mis me teadame siin, et aga oskame tehti nad vastamisi suhetada.

Meil on tegemist materjalist-, formaalse arenguga ja oskusega. Me sehitame instinktiivselt materjalist ja formaalset. Me võtame teadmisesest selle, mis on kõige kasulikum - ja ka selle, mis kõige suuremal määral väimist harib; me tarvitame sellepärast - et võimalikult ka formaalset väimist arendaks. Me ei kard, et väärtuslikud ained võiks minna vastumõlles. Kui laps saab aru asjast, siis ei muutu need talle kunagi vastumõlles, ei kaota kunagi oma väärtust.

Mõiste „üldharidus“.

Paulsen arvab, et „üldharidus“ on sarnane, mis inimese ja ühiskondliku elu rahuldab, mis inimese kõige suuremal määral harib. Paulsen ütleb, et „isiklikus hariduses“. Igaüks peab selle oma teema. Pile määratud kaugele peab arendama inimese. On palju teadmisi, mis vajalikud elu tõrgetis üldseks ja rahva tundmiseks.

Põhiparuv haridus.

Sprangeli ütles, et vaja elust ära võtta kõik arusaamised, elementaarsed tunnetused ja need elementaarsed tunnetused anda edasi inimestele, et nad saaksid elust aru. Kas aga pole otstarbekohane õpetuse sihti määrata Herbarti mõistega: - *intressiga*. Herbart arvas kasvatus peamiseks eesmärgiks kasvata inimesi, õpetuse siht äratada *intressi*. Mis on *intress*? See tuleb loodusest, sest inimesel on *intress* - miillegist osa võtma. Põdageegikas *intressil* kaks tähendust: 1) *abinõu*, mille abil õpetaja saavutab - äratas lapses huvi õpitava aine vastu, ja 2) tähendab kaalduvust mingi asja poole. Seon Herbarti vaade. Kui huvi tuleb õpetuse tulemusena, ja seda peab ka õpetaja Herbarti arvates katsuma püüdnud saavutada. Õpetus ise on mõnda niisugune, aga *intress* peab jääma. Huvi peab olema vahelduv. *Intress* peab olema tasakaaliliselt jagatud, juhitud käinud üle kogu elu. 1) *Tunnetus huvi ja soovatu huvi*. (üksikud, sisse kaasaarvatud, aigili ja kogukonnale kaasaarvatud ja lõpuks uue huvi.) Kas pole huvi mõistega terve see kasvatus siht ära määratud, tähtsustatud? Siis polegi vaja formaalset materjaalset haridust. Ka Reim rõõms Herbarti seisukohta. Herbarti *intress* ei suuda aga täiesti rahuldada. Ta *intress* välja loodud individuaalsest kasvatuses sihtist. Siin läheb kõik kasvatajast enesest välja. Kasvatus sünnib aga ühiskonna huvides ja ühiskond ei siigine kasvatus kaudu - ning Herbarti huvi tähtsust on kitsas. Herbart tahaks huvi näha midagi formaalset ja ta jagas huvi: *Tunnetus* ja 2) *soovatu huvi*. Alajastus aga materjaalne: *sotsiaalne huvi*, *riiklik huvi*, *spekulatiivne huvi*. Tal pole aga tehnikalist huvi ja sellepärast ta jätis eni kitsas, sest pole loetud kõik huvid.

Herbarti juures see mõiste *intress* piirdub *intellektiga*, aga ta peab mõjuma ka tahtele, tundmustele. Õpetuse sihi tähtsustaks ei saa teda kasutada. Tal on palju tegemist *intellektuaalse küljega*. Nii siis ei saa üldhariduse mõistet võtta lihtsasti mõttes, aga ka mitte väimele arendamiseks, vaid on ühe kolmas haridus - ja see on põhiline haridus. millele me juure lisame ka üldhariduse mõtteid.

Mille sisavad õpetuse formaalsed küljed?

Kui meil väime teaduse sisu ettekujutused, mis teevad lajumise kotta, siis peame tuiustama, et meil väime on pärit midagi, pole hing, "tabula rasa", kuigi ripub suuremalt jaolt sisu välisest hõlmast saadud ettekujutustest. Sellepärast on ka tähtis, et me võtaks palju mõjuid väljast vastu. Aga formaalne teadus tahab, et me võtaksime need vastu selgelt, olevalt, hoiakunaime pettusest - *Illusioonist* - ja sellepärast peame õppima hooliga kuulama, vaatama, tähelepanema ja see on formaalne külge. Tuleb ära tähelepanema. Kuidas meil teravus. Tuleb anda jõudu võimetele. Õpetus peab olema inimese kui kaugele, et ta ei allu mitte ainult välisest mõjudele, vaid et ta teadlikult oma tähelepanu juhib ja seda näeb - mida vaja. Tuleb arendada tähelepanu võimet, s.t. arendada püsivust, ühtlust, teatud kohandamist kiirust. Kui kellegi tähelepanu ei suuda alla intensiivse, siis ei saa juurde anda jõudu, aga seda soome, et mitte tähelepanu kohaneb - ja see on peamine formaalne asi. Siis on ka see tähtis, et inimese peab kinni selle, mille ta on tajunud, vaja ettekujutusi po. Inimene selgitab seda, mille ta vastavõtab, sellega mis tal juba on. Inimene peab ta elamuste võime alati olema käepärast, kui ta tahab neid elada. Inimene ei heia kinni asjadest. Siin on tähtis mälu. Ta on väimele elu. Tema abil saame vahet teha mineviku, oleviku ja tuleviku vahel. Me saame arendada ta abil neid, mis meil läbi elame - ja siis me saame elamine. Mälu peab olema kindlus, teatud reprodutseerimis kiirus. Inimene hoiatab oma mälu, et teda teha kestvaks. See on tähtis mõtlemine. Meil teaduse sisu ettekujutus ei põhine sellel, mis me oleme väljast vastu võtnud, ja mis meil püsib, vaid me võime ka nii asjast arusaada, et me teame kogu ei puudugi. Fantaasia abil, sest taime mineviku ja saame tasta aru, võime omale ettekujutada tuleviku. Kui meil pole fantaasiat, siis ei saa me mõistusest aru, siis pole meil n. n. "sisetundmist" elamas. Fantaasia arendamine on ka väga tähtis. Selgub on fantaasia elakivide - plaanide, aga ta muutub kivistiseks, plaanikindlaks, mis ei tuguts mitte meil tahtlata, vaid siis kui seda tahame. Illusioon on fantaasia on see, kui tajutavast asjast loob inimene illusiooni. Põss kujutab ette kapi kolmas pil.

7

Kas ka seda illusioonist fantaasiat peal arendama, seda kindlasti ei tea, aga see fantaasia, mille abil me üksteisest arusaame, see on kindel väga tähtis ja seda tuleb hästi arendada.

Mis on õppeplaan - ja kas on lühike vaja?

Plaan on vaatekoht, mille järel me oma tegevust korraldame. Juhime oma teed vaatekohta järel. Plaan on nagu vaatekoht; ta on vaatekohtade summa.

Õppeplaanis sisalduvad põhimõtted, mille järel õpetust antakse ja õpetust järgitakse.

Kas on õppeplaani vaja? Kas ongi vaja kindlaid õppeasju, nende jaoks etunde, jne? On ju ka küllalt raägitud jalgulise õpetuse pealt, on nagu õpetusest, on ka ühtlaidetud õpetusest. Vaated, mis esitatakse õppeplaani vastu, need põhinevad mitmel põhimõttelisel lahendamiseviisil. Need esitavad pedagoogilised individualistid, kes tahavad õpetamist jätta lapse määrata. See on üks kahe õppeplaani vastu - ja see on juba vana vaade.

On ka tüüpilisi paaldajate juures vastale, kes paalidavad kogu õpetust, mis kujuneb päris sotsialistlikuks, nagu on Paul Osterreich. Näitakse üldõpetust alamaal arstid ja ka kuni 15-16 eluaastani peale see üldõpetus olema.

Selle kohta on ka kirjutatud palju. Mis tuleb siis plaanivõimude õpetuse vastu? Õpetajad püüavad lapsi väga palju. On aga püüamata, katkestamata. Õppeplaan paneb õpilase vaimu kammistama, paneb ta selle kallale mille järel pole lasti.

Vaim ei käi aga komando järel ja õppeplaan ei võimalda lapsi elades õppida. Kool peab olema lastele elu kohaks, nagu ütles Paul Osterreich. Tema arvates tahavad üldist õpetust juba õppeained.

Ka psühholoogia tahab üldist õpetust. Ka omaaegselt tahab üldist õpetust, sest enamasti on ju aine õpetuse printsiip - sest teda tuleb ju igas tundes ette - ja igas tundes tuleb õppida. Kine kirjutas sulle jällegi ette mitmes aines ja peabki väga ratta tema jaoks eri tüüpi. Rehkendus - see juba teine asi. Kõikide, aga see ei ole koolides - tulla praeguse aja teaduse mõttes õpetusele, sest ajale õpetamine on meelelo. Koolis võib näha ainet ajalehest mõtlemisest. Siis maaditades, see on süntetiline aine. Mu ei näe ka õppeained õppeplaani.

Arja ligimalt vaadates, aga näeme lühiduse ja palju sõnu. Naistele õppeasjadel on ju vaja õpetada lapsi õppima, vaatlema, nägema ja saad pole karta kinnel õppeplaan, sest lapse iseloom on ju karglev ja siis on ka hane

see, et aine ja esemed ei jaksaks kindlas järjekorras, vaid mõnda huvitavat asja vaadeldakse igalt küljelt. Kõrgemas klassis on aga lugu hoopis teine. Klassis on ju palju õpilasi - ja igal on omaid soovid. Kelle soovidele meid vastutulla - ja mida selitada? Kas anda eesmärgid neile, kes on poolelühikijad? Räägitakse küll ka laste seas juhtidest - aga see on ikka raske teha. Kas ka iga laps teab ette omaid soovid? Või ka alla, et laps paneb meile ette küsimuse - mis meil on raske vastata, ikkui kui me vastamegi, ei saa ta sellest aru. Mis siis? Kas ei muuta siis tõe hüppavaks - kui pole kindlat plaani? Kas saab plaanida õpetada põhjalikult - ja kas siis laps teab tegemist sellega, mida ta ei taha õppida. Iga aine ei lase ju juhustlikult, nähtusena matemaatika, lugemine, kirjutamine jne. Iga päev on vaja vana korrata ja järjekindlalt, et seisaks meele - ja ei läheks segamini. On ju tihti elus mingisugune siht, mille järel tuleb tegutseda, et ei summuks midagi asjata. Plaan kindel tegutsus võimaldab näite viita asja lühema ajaga, kui plaanida tegevus. Terve kasvatus on aga plaanivõimude tegutsus. Sellele ütlevad üldõpetuse peadajad, et nad ka toimivad plaani järel. Igal ainel on juba oma plaan. Kooliõpetaja peab ka laste arengust õpetamisel silmas pidama. Kogu õpetus on mõeldud keskkonnas. Lapsed liidku ise aineid, mis neile tulevad ette - ja kui üritakse palju suhteid ja õppeained kasvavad üksteisest välja. Tähtis pole siin mitte aine, vaid teinetei arendamine. Selle vastu aga tulevad ka väited jällegi. Põhitas on aga vastamata, kas tuleb alata kompleks nähtustega - ainetega, või mitte. Kui aine kasvab ainetest, siis saab me järgitada, et raskus jätk järgult - ja ka iseseisvuse raskus kasvab. Igal ainel on oma sisemine seadus ja me ei lase igasord juhustlikult õpetada. Osaval õpetajal läheb osava õppijaga kõik hästi korda, aga teine asi on juba keskmisega. Siis arvatakse, kui lapsel on küsimus, mis ülesvõetud, siis see ei kao ära - sest see oli elamus. Kui kaua aga see elamus seisab? Kui palju harutada selle elumuse ümber, siis tahab see igavaks ja see elamus kaob lõpuks ära. Me peame tegutsema plaanivõimudele aga peab ka jääma ruumi juhustile. Kui lastel on midagi, mis on küsimusena hulgas, siis võib ka plaanist kõrvale kalduda.

Kahele võib minna koolivõimude õppeplaani andmisega?

Loomulik on ju see, et koolivõimude määrab üldõppeplaani - siin ja näitab kui kaugel peab jätkama üksikute ainetes - klassis, aga mis asjad tulevad harutusele teatud aines, see pole enam üldõppeplaani asi, vaid erioõppeplaani asi - mille tab õpetaja ise omale iga aasta algul. Mida ainetlikud õppeained on üksikajalised - täielikud, sest et õpetajad vajavad nel juhtnööri, sest igaüks neil on meil alles noor. On aga juba olemas neid, kes ei vaja enam juhtnööri, siis on nende ülesanne ise korduvõimudele omaid ette õppeained.

Mis aine aga tuleks võtta kooli õppekavasse? Millise põhimõtte järel tuleb neil valida? Siin peaks vastama põhihariduse saavutamise seisukohalt. See mis on ajaloaliselt vajaja kujunenud kooli õppeaineks, see ka olgu.

Keskajal olid aineks aineks see, mis oli vajalik kiriklasele elu jaoks. Klassika ajal oli grammatika, retoorika ja filosoofia. Sellele ehitas ka keskajal teoloogiat õpetuse ja õpetatamatemaatikad, grammatikat, filosoofiat ja lõpuks teoloogiat.

Humanism oli keele õpetuse hariduslik känd. Peamine kaheks. ajal koostis emakeel, kirjutanine, lugemine, reheendus. Need ei laskud keel läbi. Deformatsioon loob usulise kooli - aga nix võtaboma alla ja teeb uusi aineid, maaditiaduse, jne. rine. Praxiline elu viib kõrgemale keskkooli reaal ained. Nüüd on aineid juba teinud nü palju, et tuleb sõnida selle vastu, et mitte kõnisi aineid ei võtaks kooli.

Pestalocci võttis oma õppekavasse kolm põhi ainet:

Herbart - asjad, vermid, märgid, reled, matemaatika, füüsika, mis abstraktsioon eraldab loodusest. Asjad - mis tulevad ette looduses: elundid, loomad, inimesed jne.

Dörpfeldi arvates tuleb võtta kooli: vermi, keele, asjade õpetus.

Igaõppekavas peab olema õpeainete täis arv, aga tuleb iga üksikul alal harutadused konkreetta nihet kooli aineks. Selle pärast on ka koostis ainetel mitmesugused nimed. Kõige alus peab olema asjade õpetus.

Neil aga pole siin kindlat järele põhja. Nüüd on nüpalju aineid ja see järele ei päästa neid asjade rahvusest. Dörpfeld ütleb, et inimene peab tundma seda rahva riiki. Loodus, selle korda, en. se ümbrust jne - seda peab iga inimene ju tundma. Usk - see annab inimesele kõrgema tunde, hinge rahva, vaimu tundmise - ja see ei teki puududa. Nü põhjendab Dörpfeld oma asjade õpetust.

Hillmann on teisel seisukohal. Ta tahab teatud ainetel valikul le anda põhjendust ja mõnda esimese ja teise järge ainet saada siin valikus se viis tähtis, kuidas haridus ainega riikis käib:

1) On olemas ained, millega töötades - teisel alles haridus ja 2) On olemas aineid, millega töötatakse haridus.

Esimesed on sarnased, millele tuleb juhtida õppimist. Siin on vaja pingutust. Teisel kohal olevad ained - siin pole vaja enam õpetajat ega meistrit - ja need ained on tulnud hiljemalt kooli.

Hillmann jagab ka ained kahte gruppi: I) fundamentaalne ja 2) juurde tulevad. I) Fundamentaalsed annavad põhi teadusi, põhi oskusi. Näituseks I) filoloogiad (keelekunst, kirjandus jne.) Selle kaudu saame teadmised ja on harjutused võimalikud, ning see aine peab kõrgema koostis läbi looma. Siis II) matemaatika, mis on vähe laiali laugenud kui filoloogiad, aga ta on väga tavaline.

Matemaatikas ei saa me läbi olema juhatustest. III - filosoofia ja IV teoloogiad. Vmasteist on küll vanim teoloogia, aga ta andis klassika ajal filosoofiale aset, kus olid loogika jne.

2) juurde tulevad - antseoonilised teadmised. Siin on teadmine ise tähtis. I) ajalugu, II) maaditiadus, III) loodusteadus (loodusõpetus) ja IV) etnograafilised teadmised, mida on raske vira kooli raamidesse.

Siin Fundamentaalsed ja juurde tulevate ainetel - teaduste vahel on nimel vahet. Need on esimesed, ja teised teise järge tähtsusega. On raskel olemas kolmas teaduste rühm - 3) Oskus. - muusika, gümnaastika, joonistamine, tehnikane töö.

Hillmanni arvates ei saa teadusteadusest ja arstiteadusest koostis seisevana jätta alles, vaid need kiib ühendada teiste ainetega. Algskoostis pole neid sugugi vaja - keskkoolis juba on. Hillmanni läks välja ajaloolaste seisukohalt. Selle peanõueks on aga see, et põhjendat ajalool, aga ajalugu ei käida igasord. Mises me teinutame ajaloolisel alusel, seda peame me põhjendama, kuid Hillmann ei tee seda mitte. Ta ütleb küll, et ühe kaudu sünnib haridus ja teise teinutab teistat haridus, aga miks see nii sünnib, seda ta ei põhjenda. Siis, kas ajalool kallel ainetel haridus teinutab? Ajalugu annab ju ka midagi hariduslikult. Ajalooline vaatlemine viis - seda tuleb ju õppida. See on formaalne seisukoht. Nü ei saa siis leppida selle järele ja tuleb riisimus, kas pole teisi abinõusid kuidas kätte saada põhimõtteid, kuidas ja mis aineid võtta kooli vastu, sest Hillmanni järele pole päris õige.

Stadler võtab teisiti. Tuleb aluseks võtta teaduste klassifikatsioon. Võtab Spenceri ja

Ta ütleb, et teaduste vald jaguneb kaheks: I) Tuumetus ise ja 2) Tuumetus teooria. Rõhk langeb siin - Tuumetus ise.

Tuumetus ise jaguneb jälle I) Olemas olev ja II) Olemas olla pidav.

I) Olemas olev jaguneb: A) Kindlad nähtused ja B)

A) Kindlad nähtused jagunevad: a) välisilme (metroloogia, organism, bioloogia, kosmos). b) sisilme (võrdlev psühholoogia jne.) Need nähtused võib vaadata morfoloogiliselt ja ka alalises muutuses. Kui näituseks vaadata maailma - siis kosmokeemia jne. Viib vaadata muutust kui füüsikaliste ühenduste avaldusi - siis kosmos füüsika jne. Kõiki nähtusi võib vaadata ka ajalooliselt - kosmogoonia (maailma tekkinine näituseks). Nü saame palju, paljuteadusi.

II) Olemas olla pidavad jagunevad: A) Teoloogia ja B) Kõiklus valg.

A) Teoloogia jaguneb: a) ideaal ja b) rakendus teoloogia, pädagogika, riigiteadus jne.

B) Kõiklus valg jaguneb:

Stadler ütleb, et teadused jagunevad nümselt. Õppeplaani tuleb võtta sarnased teadused, et tuleb valida iga teaduse ligist üks tüüpiline aine ja ni võtase ära aine normavus. Ühe aine abil iseseisvaks saanud vaim peab ise looma teisi aineid. Seda viisi ta nimetab

Stadler tahab ka veel tüüpilise aine heita universaalse kriitika alla ja mis kannatab välja selle kriitika - see aine tuleb võtta ka tüüpilises esitajaks teatud ainetel ligist.

See meetod on väga viljakas, koostis on tehti vaja tüüpilist ainet. Ka universaalse hindamise printsiip on tähtis, kuid siin on põhi ainekus see, et siin võtase aluseks teaduste järele tead-

duste klassifikatsiooni ja see on juba raske ülesanne. Kõik kasvavad välja teadust külle, aga neid ei saa kõike ni- teadusteks arendada. Kui aga tahetakse igalt poolt tuua tüüpi lisi esitajaid, siis saame neid palju. Pele ka käigil teadustel antud rõhda, nagu näit. keel. Ka kõike seda, mis keel õpetab, ei saa lugeda teaduste alla, sest esteetika, religioon - pole ju teoloogia. Ka oskus ei mahu selle kavasse ja nii on juba teaduste eneste jõustus küsitav ja siis ei saa kõike selle ka- va järele. Kool ei õpeta mitte ainult teadusi. Kui ei saa mitte aluseks teaduse jõustust, siis ei saa siis last emmast võtta kõi- ge moodupüües. Põhine moodupüües lapse psühholoogia - hingeli- sest ka määrab see ära mida õpetada, mida mitte - ja räägitakse et õplaine tuleb valida nii, et see vastab lapse arenemisele, et laps arendab teda vastuvõtta. On püütud ehitada õppeplaani laste hui- dele. Seda teeb Genfi professor Adelf Terriere. Tema arvates on lapse huvi kujunemine sama, et laps esimesel kolmel eluaastal tunneb laiali pillatud huvi rühisute asjade vastu. 4-7a. on kindlam huvi üksikute rühisute ees. 7-9a. on erinev huvi asjade vastu, mis on ta isikuga ühenduses. Siis tuleb ajajärk, kus hakkab huvi tundma rühisute võraste in- meste vastu - vägited, kauglased, ühiskondanised jne. See on no- vagraafiline aegajärk. Sellele järgneb ajajärk, kus ta hakkab juba abstrahetama aga see alles empiiriline - intuitsivne. Teda hakkavad huvitama grammatika reeglid, seadused jne, aga vka nii, kui nad tulevad ette lähedused külle. Siis võib ka rääkida maaditundusest, ajalugu jne. Kõige aste on juba puhas ab- straktsioon: psühholoogia, loogika, filosoofia.

Sin aga talitakse liiga formaalselt. Kui me läheme välja lap- se hingest, siis peame küsima, kuidas saame me seda, mida laps tahab, kooskõlastada ühiskonnaga. Siin on esiplaanil individualism ja ühiskond jääb tagaplaanile.

Herbartiaanlased - Reim ütlevad, et tuleb kooskõlastada just lapse arenemine tegelise eluga.

Lapse arenemine on inimese kultuuri arenemise norm ja kui tahame teda siiti kasvatada, peame ta mist astmetest läbi viima.

Herbart saadis üles kultuur ajaloosised astmed ja ütles, et pedagoogika peab siht nomaal seda, et aluse aines pea huvi. Laps peab saama tundeid edasi minimeks, ja peab saama teateid et ka inimene pole jäänud siin seisma. Siin ei tahi valida mitte li- ga sügavat, aga ka mitte liiga kerge. Püüestele on paremaise ai- gaks Homerose laul. Herbart rõhutas, et just mineviku teel elustada.

Herbarti jaoks olid ained ained Ziller. Ziller saadis iga astme kohta koostada ained:

- 1) muinasjutt.
- 2) Robinson.
- 3) Päevanemate elulugu - Holan, Saar, Jansel.
- 4) Rahturikkade aeg.

Ta arvas nende ainetega võida kooskõlastada kõike teised ained. Peaküsimus on aga siin see: Kas terve see teooria on õige? Kas on lapse arenemise inimese arenemise lähedused norm? See mõte on juba ju vana - ja esineb juba III sajandil p.Kr. Ka hiljem esi- neb ta Pestalozzi juures, Herbarti juures, Spenceri juures jne. Pealdajad on nüüsi alused sellel teoorial, kuid see ei tõenda veel ta õigust. On ju tõsi, et lapse kule arenemine tulitab meil de mitteminimeste kule arengut, sama ka joonistamine jne. See on äi tõenda veel seda. Laps pole ju kultuurist puutumat, vaid ta sattub kokku sellega, mis on kõige vana. Reaal elu ei kõi astmete järle ja kui me tahame lapse arengut kor- raldada kultuuri astmete järle, siis peame teda palju tagasi viima - ja ei saa me seda õppekavana tarvitada.

Mis printsipi me peame siis leidma? Materjali valik peab olema sarnane, et tuleb võtta see mis vajalik. Me kasvotame ju lapsi rahvalises ühiskonnas, aga te aimate ka kultuuri kaudu - ja siin peab maresma "rahvus kultuuriline printsip", kui tee minimeks rahvale kooselule. Rahvuskultuurilist printsipi viil nimetada ka kodumaalises printsipis. Tuleb õpetada alati on ühenduses lapse koduga. Reim nimetab seda õppe plaani "normaliteediks". Sellest seisusest onab ajalugu reguni teise il- me, kui Hillmanni juures. Ajalugu on faktis ja ta peab näitama kuidas on praegune seisusord tekkinud? Kuidas rahvad üksteisile tuguvad? Kuidas nad mõjuvad teise teisele? - ja mis tuleb rää- kida, üld ajaloost.

Selle printsipi juures on vajalikud ka emakeel ja emakeel- ne kirjandus. Keel on ju siin selles, mille kaudu me teaduste- dasi anname, laps õpib keeliga, aga kirjandus on meil vajalik sel- les, et teada saada rahva iseloomu, mõtteid, arengut jne.

Me ei saa praegu veel omabesti kirjandusega rääki harvaks, sest me kirjandus on alles noor ja me peame teda täiendama maailma kir- jandusega. Kodumaa printsipist järgneb veel geograafia - kodu- maa tundmine, ka rääk andus kaib tui alla jne. Et rahva tui- ja elu on seotud looduse tundmisega, siis peab olema, et me ei pääse morda ka loodusteadusest, keemiast jne. Et aga loodu- se õpetus pole võimalik matemaatikata, siis peab ka matemaatika olema põhiopeatus meil, rääkimata veel sellest, mis ta annab meile formaal teaduseks. Geometria on ju teaduse ideaal.

Terve õpetus ei tahi aga mitte ainult võimaldada praeguse elu kaasa elamist, vaid ta peab ka andma nipalju - et õpetused astundakse ja et lütkase elu siht, elu mõte. See vasteloomine on aga viimatu lohus religioonist. See on viimatu rahvale elu selgitamata, kus sõitakse üles ideaalid, sihid jne. Me ei saa morda teavit inimestest. Ka teras on tähtis ja seda tuleb hoi- da ja õpetada hoidma. Sillel võib aga olla ka negatiivne külle, sest see õpetab hoidma oma elu ja ei lase riskerida eluga, kui on seda vaja. Meil on aga vaja tervisehoiu mõndeid, mis individuaalsed kui ka sotsiaalsed. Inimesed ei saa ju nin- natagasi loodusele. Loodus ei lase end kultuuri juures ignoreerida, vaid nõuab oma õigust - ja kui minimeks liiga kaugele siis ta maresal kätte. Põhipaev osa, mis haridusse kuulub, on ka lugemine, kirjutamine, kirilise põhimõtete omandamine, mis on ju 90% rahva pähetõst, sest elavad ju suurem jagu räästist.

Tehakse ühel ajal tege mist mitmete ainetega, aga mitte ainult aja-
liselt et nad järgneks. Kuidas saab teha sarnast korraldust? Kas on
sellesse elemas sarnane viisil põhimõtte? Algastmel ah ained
kõrval, sest lapse mõtted tahelparuu peale ühel ainel kogu päris.
Kõrgemal astmel aga peab juba järjestada. Nüüd on võimalikult palju
jätta erinevate kõrval ained kokkuvõtte ja need eraldi järjestavad
juba aineid. Opetajate järjekord on tingitud ka objektiviselt.
On aineid mis - järele jätavad ja nõuavad, tingimata kind-
lat järjekorda. Näituseks on arstiteaduses vajalik kindel järje-
kord. Siis määrab järjekorra. Ka keelel tuleb omandada kõige-
pealt emakeel ja emakeele grammatika alused on esimesed.

Selle vastu ka vaieldakse, et on juba emakeel antud ja selle õppi-
mine peab hõlpsat, kuid siin on arvestatud valesti. Grammatika
on ju sarnane aine, mis ei hõlpsa kuidagi, kuid grammatika võib
teadusele tundeid ja väära keele õppimine tuleb rajada ema-
keelele.

Kaduma tundmine omandatakse. Üldgeograafia eeldused.
Matemaatika on eeldused füüsikale. Nüüd on siis objektiv-
selt ka määratud teatud ainet järjekord ja me ei saa ainet
järjestada mitte ainult ajaliselt, kuid see on tingitud lapse
arene misest ja objektiviselt. Me ei saa mõnda paralleelselt jär-
jestamisest, sest lapse tahelparuu ei püü kogu aial ainel ja
mõned ained nõuavad ka paralleelselt järjestamist, kuid
me ei saa mõnda harjutust ja peame eristama. Protsess on
tehtud paralleelselt ainetes ajaliselt ja maadeteadus, kuid see
on eksitus. Ennem peab olema maadeteadus ja siis alles ajaliselt.
See on põhjendatud seisukoht.

Kuidas tuleb aga õppe plaani makstada erinev aine? Kas peab
ta alati esimese teooria, või võib ka õppimine olla nii, et ta müd müd
edasi jään järgelt - aastali viisi, s.t. astmeliselt? Meil on kaks ju-
tust siin võimalikud: 1) Kõik aine mitmesugustel astmel esinel
teooria ja järgmisel aastal juba antakse loiem teooria ju, see on
kontsentratistide aegade viisim. Siin aine ainel alati tevi-
kuna. Siialgu võetakse läbi aine lihtsalt, teisel astmel lisa-
takse väre muut juure ja laiendatakse nii aine ringi. See
kontsentratistide aegade jactus on gradu alne jactus.

2) Partiaalne jactus - edasiviis jactus, kiire viitakse teatud
järjekorras, kus ühel astmel võetakse läbi esimene osa, tei-
al astmel teine osa ju. Kuni aine on täiesti läbi võetud.

Need kaks jactus on olnud vaidluste põhjusteks. Herbertiaanda
süd on kontsentratistide ringide vastas. Reiki ütles, et sarnane
tugutus on korraldus. See on ka tingitud sellest, et nad võtavad
õppimise moodupuuks lapse - ja tuleb siis igal astmel rõh-
kida seda, mis on lastele vastuvõetav. Kontsentratistide ringide
vastu rõhgitakse, et see toob igasugust aine vastu, kui me ala-
ti jälle tagasi tuleme. Sella on aga ka omad positiivsed oma-
dused. Miks on kontsentratistide ringid tarotusel? See on selle-
pärast, et laps areneb ja saab vastavalt oma arene misle ainet.
See on üks põhjus - ja teine on see, kui me õppimisel tarotame kont-
sentratistide ringe siis müd, kes ei lõpeta küli saavad ometi mü-
dagi ümarguselt.

Partiaalne jactus oli tarotusel Vene valitsuse ajal. Näituseks
ajalast iga aasta õpilane sai erisuguselt arv.

Jactus viitamine ripub aine karakterist. On aineid, kus on
vaja kontsentratistide ringe. Näit: keel. Siin on vaja lausid, misal
gil õpitakse ja see on loomulik, et me iverd laiendame
seda keele ringi. Ka võimlemises on sarnane kontsentratistide ring vaja.

On aga ka näis aineid kus partiaalne jactus. Näit: matemaatika
kann on ka küll väikene kontsentratistide elemas, aga teepoolt
matemaatika on partiaalne teadus. Teadus kogu on ka kon-
sentratistide teadus aga ka mitte päris kontsentratistide. Nü ei saa
süü Herbertiaandlaste mõtet, et oleks massiv ühesugune jactus lä-
bi müd.

Kontsentratistide probleem.

Mil on koolis õppe aineid palju, kus igal oma õpetaja ja nad ei-
nevad ühtlase kõrval. Sellest aga tuleb hõlpsat, et lapse väime rikkasta-
tarse. Igal õppe ainel on ju oma siht - ja terel õpetusl aga peab ole-
ma üks ühine siht. Kuidas aga aineid ühendada, et nende
mõjud, mis on isesugused, ühineks ühiseks mõjuseks.

Kellmann ütles, et ainult raamatute rühme hoiab need
õppe ained kras, aga müd ühendust mingisugust peale.

Kuidas oli selle küsimusega vanaste? Vana aeg ei tunne üldse
seda probleemi. Platal elid küll väikesed, aga oli ühesugune
siht, misa inimese aadete elemas. Ka kesk ajal ei tunta seda
probleemi. Siis oli trivium, quadrivium, filosoofia ja teoloogia.

Teisene muutus asi XVII sajandil, kui Commenius müdis ai-
nete õppimist erinevate kõrval, ja et teadus peaks saama
ühendavaks rahvastele. Siis tuli keeli dualism ja Lessing
küsil XVIII sajandil lõpul, miks on vaja teaduslikes müdis vana
tõendamisest - ja kiab, et siin on müdi keel - korvatus. Meil on
küll elemas väime, aga geenust tuleb kasvutada, et saaks vii-
relda alati muut vana ja ju.

Herbati kasvatusel siht on rõõmsed. Õpetus peab maalima il-
mast häa pildi, kus on head elemendid, mis kutsuvad välja et-
sustusi ja mis viidavad egoismi.

Õpetuse lähenemine see, mis ilus. See on aga peresõnd - ja
süü vaja müd siis kas ülespoole või allapoole.
Herbart rõhutab viimasel ajal, et õpetus peab elemas mitme
külge, teadused olgu nii korraldud, et igasugust ühendus-
tes on kerge teha ülevaadet. Õpilases peab tekkinud müde
ring, mis eraldab paha ja omas vätal häa - ja selle müde
sellest.

Prantlane facotot esines 1818a. universaal õpetusega. Õpi-
miste ainet ja mü kõik teised ained sellega ühendusse.
Ta panti õpetuse aluses Telemachi. Ka asja õpetus ühenda-
ti kerstivõiga. Ta kasutas õpetused väliselt ja andis tunde
välisele kontsentratistidele. On mitmesugused müded: püüel
olgu kõige rõõmsalt - maal teaduse ained võtagu mü palju ka-
sile, kus palju nad esile tulevad. Siin on kõik jähitud mü-
õppimist ja tuleb siis teha juttu välisajadest, mü müd aasad
tulevad ette usuõpetuse temides. Need kaksid diskriteriivid
kontsentratistidele.

Drst Loimur esines 1836a. müdega, õppe aineid kras vahendada.
Olvat liig palju aineid keele - ja see olvat laste teoreetiline rahgulis.
Kasati ka seda teema - ja siis kasati aga emaldama aineid ka
narkotistide mõttis, mis avati olvat kargulised. Õppe aineti ee-
maldamine on rõõm ja ühendud kontsentratistidele peale läbi liimud.
Zeller katsus seda läbi müa teist müdi. Ta valis õpetust kras-
rahvaks, müde ained, usuõpetuse - ja sellega ühendati väime kras-
maa ained. Siin on aluses müde lapse arene misle. Ei müdi la fop.

-ainete süü, vaid paigutatakse nad plaanis ümber. Iga õppeai-
met peab ta sisemine tõukijate edasi viima, aga see villi-
miste ei saa olla kontsentratsiooni puudustiks.

Kuidas vaadatakse praegu kontsentratsiooni küsimusele?
On kaheldud, kas siin saab midagi tunda teha, nagu arvas seda
Hessner. Peab pöörduma anda mitte väigely mingit sihti, aga
siin pole midagi teha ja tuleb mitte loogiliselt järjest-
da - aga mitte mingisuguse kõlblike mitte järle.

On aga ka olemas kateid ja püütakse õpetuse sihi järle sa-
mutada kontsentratsiooni - nagu seda liian Killmanni ja Riepi
juures, kes tugenevad Herbartile. Killmann laiendab Her-
barti lähtekohalt. Kade - kademaar ja isamaar. Nal
peel sellest on ristisus, allpeel kujunduse ilu. Osavo-
tule mis oli Herbartil, kõrvutab ta andumuse ja inime-
se kutse funktsiooni jätab ta kõvale, Killmanni võt-
kes keskkohtas kõlblike - aetuse seisukoha. Ümber selle on
süü vööd: andumuse, osavõtu - ja kujunduse - em.

Igal pool vaja pöörduda must, klanilist, tervikut, millest jät-
järele ilus pilt - milje.

Rein ütles, et kõrgem siht sisab kõlblike karakteri tu-
gevuses. See avaldub siis kurja vaimu vastu aetida ja hää-
est seista. Tuleb juurte võtta ette jõudude korraldamist.
Õppeained tulevad ühendada õppeplaani ja viisi abil.
Lapse hing on üksus, aga ta on alles ürgüksus - ja alles aga
müüda saab üksuses. Ta avab, et hing on lihtne asi. Tal on
kaks põhjust kontsentratsioonil:

- 1) eetiline, i koolis suhtutakse kõlblike poole ja
 - 2) psühholoogiline - õppeplaan peab olema aetud selle järle.
- Igas õppeaines on ju rühmad. Mõelus ained algu õppeainete
keskkohtas ja ta ühendab nendega teised ained. Iga aasta
oma nimel hing. Ka teistel ainetel tuleb asju korraldada loogiliselt.
Seda tarvitavad need mitmed töö korid. See gineetiline rü-
-ehitus üksikainetes võib olla vahet väga viljakas - aga igal pool
pole mitte. Mäte on see, et vaja sisulisele liida mitist.

Leida mõine siht ja sellega ühendada.
On ka veel teised viisid sihiga ühendada - nii, et pida
gaagika põhjend loogikal, eetikal ja estetikal ja nende
ühendamise ainetel mõtlemisel tuleb aetida koostise mõtlemist.
Vaja kõik ühisele vaimulis tootvale keskkohtale juhtida.

See keskkoht on juba ürgiliselt olemas ja sellest oleme pä-
rast kõik. See on filosoofiline kontsentratsioon - ja masjast
oleme - objektivne.

1921a. algkooli õppekavades ja õppe plaanil püütakse liida ühist
aiesammet. Õppeained peavad leidma ühise ülesande.

- | | | |
|-----|------------|---|
| I | õppeaastal | lapse ligem ümbrus. |
| II | " - " | lapse laiem ümbrus. |
| III | " - " | lapse laiem ümbrus süvendatult. |
| IV | " - " | ühikene pilt kodumaast. |
| V | " - " | ühikene pilt rahvamaast. |
| VI | " - " | korrektsioonid ja praktiline ilmavaade. |

Süü aga pole mingit ühist I ja VI õppeaasta vahel. Kuidas me
saame praktilise ilmavaate, kui es on meelilised ümbruskonna
pildid. See pole hää - ei saavuta sihti mis tal oli. Peab olema

ühise sihi teadvus, aga kuidas seda saavutada, on juba raske
aiesanne. Tuleb kanda selle eest healt, et lapse isik oleks õpetisest
puudutatud. Õpetis peab olema sarnane, et see oleks lapse enese
takte asjaks, et ta õpil kogu taktiga, et ta terve isik oleks siin, tund-
mused takte aluseks. Õpilane peab andma enesele tunde
tunde ise. Ta peab ise määrama teo sihid, abinõud, kaaluma
kui seda vaja ju. Peab ise tahtma kogu süüde aine alad õpe-
plaani ja ka hariduse hüved. Süü muutub õppimise, sisemise
tunde. See on psühholoogiline kontsentratsioon. Õpilane "mina"
tuleb ainetega kooskõlastada.

Selle kõval aga võib puht meelilisel - formaalselt edeneda kontsentratsioon.
Kuidas me seda teeme? Seal on mitmed ahinõud, mida tuleb süü-
rega Gauding. On vaja luua üldised mõtlemise suunad, vaimed ju.
Mõttelised need süü on?

Mõtlemise süü - asjade teekimise järle küüda. Formaalse osa-
vus põhjenduste teekimises ja selle liitunud põhjenduste juure jada.
Süüdeuste järjestus aja silemi järle. Süü on nimel mõtlemise vorm.
Üldine püü suhetada need ained mured olemasolevaid ju. Val-
museks seda, mis saavutatud, kontrollida, mitte kõige üle val-
vamine. Üldiselt - isikuvõus mõtlemises. Need tuleb püüda
formaalselt ja need aitavad kontsentratsioonile kaasa.

Üksikud ained tulevad lihendada ridade. Üksik asi vaja ühen-
dada teise - teisekaga. Tulemustest vaja teha põhjenduse - sätust
tuleb üksikud õppeained korraldada ja terve aasta õpetus lihen-
dada. Korrektsioonid - ja süü lõpuks ka aastale korrektsioonid lihen-
dada.

Kas see tuleb õppeplaanis ära märkida see aeg, millal tuleb kor-
rektio. See on õppeplaani kontsentratsioon. Me esitame
lapsele suuremad väärad, mitte üksikud objektid. Teatava
aine teeme süü teiste ainetel ainetel keskkohtas. Vailu-
sena kirjanduse aluses lugemise. Kõige ainetel keskkohtas
on keskohtas tundmine. Siit saab igasuguseid aineid teeme.
Keskkohtas ainetel on ka veel geograafia. Me peame ka
sellest korraldama, et ained üksteisega vastavad, asju ühenda-
vad, meelde tulevad. Õppeplaani lihtne teeme seda nii, et vast-
lemise viisid anname üle teistele ainetel. Bioloogiline vast-
lemise viis võib olla ka vaimuteadustesse. Ka see kontsentreerib.
Peab andma lõpuliseid põhjendusi elujas ühes aines, mis käib
harulab.

On ka organisatsiooniline kontsentratsioon - isiklik kontsentrat-
sioon. Süü viia see kõik kontsentreerimine ühe isiku - õpe-
taja kätte. Meil oli: 1) vanasti klassikooliõpetaja süsteem - kus
üks õpetaja õpetas kõiki aineid.

2) Teine süsteem on ainekoopiõpetaja süsteem, kus iga õpetaja
õpetab klassis ainult oma ainet.
Need kaks süsteemi ja need väärad on üksteisega vastand ja süü
on raske mõistagi tunde kui ka teist selistada.

Klassikooliõpetaja süsteem on parem selletitlu, et ta üsi-
maldab heita igasse ainesse vajaduse korral pilku. Süü saab
hasti aineid ühendada, aga aineõpetaja süsteemi juures on igal
õpetajal eri aine - ja ta näeb ka ainult seda, teise ainega
pole tal tegemist.

Tunniplaan.

Kuidas jagada ained õhusõltavate ja õppematerjali ained jagada kuude, nädalate ja päevadele.

Mis on tunni tabel? Ta on ülevaattlik kokkuvõtte teine kooli kohta, mis ained, kui suure tunni arvuga on ained eri klassides. Siin on valitavad ja ka sunduslikud ained. Tunni tabel, annab keskvõitluse ja selle järgi tuleb tunni plaan. Tunniplaan on juba kooli järele ja ripub sellest, kas on tarvilisel aine õpetaja või klassiõpetaja, süsteemne. Mõel on tähtsad, sin sisemised küsimused: Kui suur tellib alla nädala tundi-lead? Selle kesku saadimisel tuleb arvestada asjaoluga, kui palju lapsed jõuavad - suudavad kodus ja koolis teha. Siin on olukas ka võimalust: 1) Kas tehakse rohkem kodus koolis ja vähem kodus, või 2) tehakse rohkem kodus kodus ja vähem koolis. Väikeste juures tuleb arvestada selle, kas et nad teavad koolis rohkem kui kodus, sest nad peavad ja alles õppima kodus teema. Vanematel õpilastel aga tuleks teha rohkem kodus kodus kui koolis.

Tuleb ka arvestada sellega, et lapse arenguga muutub ka töö tahtmine ja see on sõltuvuse ta arengus järkudel. Samuti on teatud teooria ja lauguse püüdnud. Kooli tules on laps 7-8 aastane, ja siis on ta alles mängu-fantasia eas, ta tahlepanu on nõrk, kargle ja ei tahi teha palju kooli. 9-10a. siis tahab juba ta teha, aga esialgu ei tahi teha, siis on veel palju kaita. Kooli peab ju ülevõima lapse mängust teha ja siin on seda väga hästi kirjeldanud C. H. Niggel. See arvan teoreetiliselt, ei tahi liiga kooli. Siis tuleb suhteliselt kooli aeg. Kuni 13 ja 14 aastani lähed arengumise ühtlasi peistil ja tütarlastel, väikestel küsimine. Siis aga jääb areng seisma. Tunniplaan peab sellega arvestama. See on 8-9 õppeaasta. Seda aga leiame kõige rohkem tunde - ja see on hävitat. Siin peab tagasi hoidma.

Nädala tunde jagada ei paavad, siin peab arvestama ka sellega, et lapse teine pool igal päeval ühesugune. Esmaspäev peaks ju olema üks hää tööpäev, kui on pühapäev hästi välja puhutatud, aga on nähtud, et teisipäev on kõige parem tööpäev. Siis ollakse jälle tihes. Neljapäeval tuleb teha laugus, aga tühil meele järele reedel ja laupäeval on jällegi laugus. Neljapäev peaks olema siis kergem lastele. Tähtsuse maal on kolmapäev lastele täiesti vaba, Amerikas laupäev. 1907a. määruste järgi meie maal, pole kolmapäeval ja laupäeval poole lõunaid tunde.

Kuigi vabalt lapse töö nädalas, kui ka päeval. Hommikulises tundeis pole veel tihed. Siis tühil see ja kell 12 on laugus. Pärast lõunat tühil ta jälle ja siis tuleb jällegi laugus. Nii peab õppeainete paigutamisel seda pandama tähele. Ka peab tähelepanema õppeainete väsitavust ja silmas pidama seda, et väsitavus on münnide kogumine. Väsitavus annab end tunda subjektiivses tundes - väsimuses. Väsitavus on ju loomulik, aga tuleb hoolitseda selle eest, et juu meenus katab pimedusega, et ei tule negatiivne bilans. Tuleb hoida sarnasti väsitust eest, kus juu väitmine pole nii lihtne. See väsitus väljendub see, et õpilase anded ei pääse vii-

-mule, et ta võib muutuda kergemini tähelepanematus. Väsimuse tunnus on see, et vigade arv rohkem, tähelepanus langeb ju. Igal õppeainel on ju oma väsitus indel, mis väsitab rohkem, teine vähem. Siin on ka loomulik, aga ei tahi kunagi minna ülevõitluses. Kehalin töö väsitab suuremal määral kui muud. Nii näit: väitmine. Ka väsitavus palju kooli ained peaks olema jagatud siis päeva algusele - tihed tunni, mat. Kooli ja väitmine ja väitmine algu tundide lõpul - vii koguni poole kooli aega. Kas on aga tige, pikendada kooli päeva? Energetiliselt - lap-gibega ja lapsed on siis ka pultas tihed. Sillel pikendamisel on korda päevas näe koolis ja vii vähemaa pikse - siis see väsitab. Kui juba üle 1/2 tunni on tihed pikse, siis see halvab õpetust tihed. (Kooli püüdnud maal peab olema 1 1/2 - 3 nädalise raadiusega) Lapsed ei saa ka pealikul koolipäeval rahulikult, aga see peab ikka arvestama rahulikult. Pärast kooli ei tahi ka koolist minna tihed, vaid sudimiseks tuleb pidada 1 1/2 - 2 tundi vahet. Ka õpivad lap-jälle mängida. Ohtul, koolist vabaneedes lähel juba pimedaks ja mis sa siis enam mängid.

Schmidt-Mormard katsus hallis läbi 16000 õpilast ja selgub, et peistest on perlitud koolipäeval peavalus 26-37%, aga tütarlastel 30-47% peavalus ja keskmiselt oli see arv veelgi suurem. Nii siis on vaja jagamatu koolipäev, mis ei tühise ület tihed. On aga rohkem tunde, siis väitagu need poole lõunat. Nii väike olla väga hästi poole lõunat koolis - ja siis mõnel päeval kaks tundi kooli, nii et need oleks ühel päeval ja teised päevad oleks lühemad.

Mis kellaajal peab algama õpetus? See selgub sellest, millal hakatakse hommikul päeva pidama ja millal see lõpetakse. Tähtis on see, et laps saab vajalikult puhata tal ja ja is hommikul ühes tihed, et ei tuliks teha ajada. Mõel elatakse väga tihed elu. Magama peab 7a. laps 10-11 1/2. 10 aastane - 10 tundi. Keskmiselt peab õpilane saama puhata 8 tundi vähemalt.

Kui pikse peab olema õppetund? Väikestel algu tunni pikse 1/2 tundi, aga keskmiselt algu juba suurem. Tundes peab olema vahetunne. Vahetunneid peavad kaastama väsimust. Ta mõnedel ka kaastab, aga teistel ei kaasta. Vahetund aga teeb ka aritust ja tihed tööst eemale. Kõige parem on, kui vahetund pole liiga kargarikas ja mürarikas väikeses tihed. Kapsle hää süü igal vahetunneil suuri leiva kaotavaks, sest see tihed esile sudimise, aga sudimine tihed tihetamist.

Kuidas on etotatke kohasem, kas anda kooli vähe vii pul ja ainet. On olema ained, mis nõuavad rohkem harjutusi, aga ka on sarnased ained, mis nõuavad sama peal tihed-mist kooli aega. Siis algu tihed päeval tihed ainet 2 tundi. Kuidas aga saadida need tunnid, kas järgi mõnda vii mitte? Kas algu need ained nii, et esmaspäeval ja teisipäeval, siis esmaspäeval ja kolmapäeval. Bellinghousi järgi on unustamine seda vähem, mida kauemal on ained eraldatud. Nii on siis need kordamised mõjuvamad, mis on tihetisest kauemal.

Õppeviisi ja õpetuse põhivorm.

Mis viisil kasutame erinevaid materjale ja formaalseid viise. Mis tähendus on meetodidel? Pedagoogikas mõeldi all mõeldakse kindel teooria õpetuse viisi. Pestalozzi meetod on välineõpetuse meetod: õpilane kuulab ainult. On ka olemas demonstratsioonimeetod - õpetaja näitab, õpilane jälgib, vahel ka süntetiline meetod, mille abil õpilane teeb ise. Meetodi mõiste on kindel meetod, millega õpetatakse lapsele aine valitajaks. Meetodi mõistest kuuluvad: 1) õppeviis ja 2) didaktiline tehnik.

Õppeviis on teatud aine järjestus, mis on tehtud kas raamatust või õpetaja poolt. (Lehrangang). 2) Õpetuse tehnik on õpetusviis, millega õpetaja teeb aineid kätte ja teeb need lapsele omaks. Me ei eralda neid kahte asjaolu, sest nad on üksteisega tihedalt seotud. Rõhkeks meetodidest, näevad õpetaja mõnest, millest õpetaja individuaalseid külgi, kes püüab kinnipidada kindel viisidest. See on ebaloomuline.

Ajalooliselt vaadates õpetuse meetodi arengut, siis peab rõhutama, et esialgu õpetus oli lihtne, seejärel lapsel. Renessansist peale aga tuleb tavaliselt teiste viiside järel, aga et humanistid rõhutasid, loodeti keele puhtust - siis algasid avaldada suurt mõju. XVIII sajandil algas latine ja kreeka keele õpetamine.

Käike tuleb, õpetus peab olema kooskõlas loodusega. Enne raamatuga asjast ja siis asja loodest. Enne keelest ja siis grammatikast. Tähtis on, et lapsed peaksid tundma viisi ja õpetaja teeb tead.

Comeniusi aja lähel räägime. Tema järel tuleb eristada meetodeid, mis põhinevad viisil ja mis põhinevad viisil.

Rousseau rõhutab, et õpetamine tundma asja ja õpilane peab olema tead.

Comeniusist arendatakse välja vaate meetod. Briti teadlased ja Pestalozzi, kes püüab leida aluseid, mille põhjal inimese teisel seastest muljetist ilmutest, mõistest. Tähtis on, et lapsed peaksid tundma viisi ja õpilane peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Õpetamine peab eraldama asja nende omaduste järel. On ainult üks meetod, rõhkumise mitte ja kehtestaja peab olema tead.

Mis näendeid peab rahuldama meetod? Õpetuse siht on materjalne: õpilane saavutab tunnetuse, ja on ka formaalne siht: õpetuse näende peavad annema kalasid viimend. Meetod peab lootsima sellele, et lapse hinges sünniks need protsessid, mis viivad sihile. Tõelane, et pole tegemist psühholoogiliste meetodidega nagu arvas Messner. Kui õpilane peab saavutama tunnetusi, siis on see ju loogiline protsess. Õpilane peab tegema otsustusi, järeldusi ja - ja sünnib ju samad loogika seadused, mis igal inimesel. Siin saab rõhutada ainult loogilist mõtlemist. Lapse juures ei lähe aga mitte ise varda loogiline protsess, kui sünnib antud eeldust - ja need eeldused peavad olema loogilised. Ei saa eitada seda, et meetodis on ka psühholoogiline olu - hingeline olu tähtis ja ei pease mõnda hingelistest momentidest, et laps teab ka mõne, mõne ju. - ja alles siis võib tekkida loogiline protsess. Meetodi ei saa piirata loogilise külge, momentidega, vaid sünnib ka psühholoogilised momentid.

Meetodis tuleb tähele panna, et õpetus sünniks otstarbe kohaselt. Ei tohi nimme mitte kõverat teed mõelda, kui on olemas otsene tee. Kui siis saame poole loogilise mõde ka otsesemini näende. Õpetamine peab rahuldama ka esteetilisi lahendusi, mis on ilusam. Õpetamine tuleb arvestada ka õpetaja viisiga ja õpetamine tuleb valida sarnane, mis oleks koolilase õpetajaga. Ei saa aga õpetajale soovitada jätustamise meetodi, kuigi pole hää kõnemees.

Milline on siis õpetuse põhivorm? Õpetust taheti teha mängus, nagu rõhutasid seda paanirelt filantroopid, kes ei selleks ka välja mõelnud iseseisvust mängu. Lõpke rõhutas õppimise sünniks mängides, et ei lahene palju vaevalt õppimises. Siis pealt aga vaadatakse õppimisele kui tööle. Mäng ei saa olla kehtestatud olus. Laps võib astudes 7-8a. On küll alles mängu ees, aga siis hakkab inka rõhkumise ja rõhkumise loomuga mängust ja 12 aastaseks on mäng tal vaid ainult, veel vahelduses. Tähtis on, et lapsed teha teist tead ja kui ta ka mängib, siis katsub ta ka sellele anda teatud tähendust, otstarbet. Ka mäng kaldub tal juba teepole ja laps joab inka rõhkumise töö peale. Muid on aga tegehmist lapse arendamisega ja kui tahame saavutada sihti, mis oleks kindlad, siis saame need viisi juhtimise lapse, töö rõhutada - kus on olemas kindlad sihid. Mängu ja töö vahel seisab ju selles, et töös on sihid valjas pool enesest, aga mängu on tegevus iseenes, ta on ise huvitav ja sellepärast mängitakse, aga tööst tahetakse midagi saavutada. Peab tulema soalt mingi teade ja õpetuse põhivorm on siis töö.

Töösõnaga tähenduses on tegevus ka vahelusi. Mis on pedagoogiline töö? Kas on ta samane mis füüsiline töö või on ta majandusline töö? Kui on siis ta peab olema energia tähtsustamine ja tähtsustate viitmine - nagu on need tead. Pedagoogiline töö ei saa olla samasugune töö. Mõeldakse peale selle tähendust, kas keegi teeb pedagoogilises töös 2 vt. 20 vga. Töö tähtsus on sünnis subjektiivselt õpilase jaoks. Töö on inimese õpilase sünnis sünnis, nende arendamisega. Kas võib töö olla teiste inimeste edasi ja õpilast? Pedagoogiline töö on teatav vaimuline pingutus, mis on tähendatud ju kultuuri, aga mille siht seisab, teistsuguste vaimsete saavutustest, kui harilise töö. Töö on pedagoogilises mõttes iga sihtist juhtumise ainult tegevus, mille vastu koolis vaimu ja

ja ka osalt majandusliku vaartusi, nimeseid kaudselt. Peaasi pedagogiline töö juures on see, et õpetaja suudab asjaliku hingelise valmisoleku loada teaduse, teaduse kujundamisega, vii- teaduse kujundamisega. Mis on siis asjalik, objek- tiivne hingeline valmisolek - einstellung? See tähendab seda, et õpilane omad eksistentsiaalsed sidemed väljastpoolt tulevatele nautumistele. See on see asjalik objektivne valmisolek-einstellung, et teadaja lasel end juhtida oma pühakust. Saavutus määrab ta töö ja ta peab talle alluma. Pedagogiline töö on see, mille juures on võimalus ja vajalikus enese läbikatsumine, kus otstarbekasus on vajalik, või mitte.

Raagitakse ka sellest, et teos peetakse liiga palju teenituse sihti. Töö on üllatavalt tegus, aga teosarnastel teosaskendel, et töö on käsimisolemis - minakäsimisega - olemas olemisega. Kui aga laps tuleb tööle, siis ta ei tea, et see on vajalik teema- isese täiendamiseks? Laps ei tea veel seda. See on tähtis, et ta tahab seda teha - ja et see on vajalik teaduse otstarbe, aga et see just vajalik teemale enesele, seda ta ei tea - ja seda mõtet tuleb talle sisendada - ja see on tähtis töö juha.

Mis kogu antakse pedagogilisele tööle? Ülesande kogu. Mis on ülesanne? Ülesanne on see, kui laps peab näituseks kir- jutama välja tüüki nimisõna ja need alla kriipsutama. Siin on juha üleskutses ja määratud tegevus. Siin antakse lapsele kaal- teatuspunkte. Laps peab teadma nimisõna, peab mid saama vajakirjutada jne. Ülesanne sisaldab, kas see tegevusele teatuspunkte, sihti mida saavutada tuleb ja vaatekohalt. Need ülesanded võivad olla mitme sugused. Siin on käsimus, palju peab andma teatuspunkte ja kes peab andma ülesanded? Need ülesanded pedagogilise töö mõistega koristatavate mõiste. Kas on isetegevus sellel printsiibilis mis peab olema õpilasel töö alusena? Seda põhimõtet, et isetegevus peab olema kõige alusena näha just töö koost. Töö printsiip on isete- gevuse printsiip (Kui tahame töö koost avastamisest vaadata, siis saab seda teha raamatute järe).

See sõna "töö koost" pole uus, vaid see on juba vana. XVII sajandil raagitakse teadusest, et vaja anda ka tehnilist haridust - ja siis raagitakse töö koost. XVIII. sajandil ja XIX. sajandil on see nimi sama. Seda maale, kus tuleb elav uue, mis pühakust, rahva koolis, maksima panna kehalist tegevust: näitused, aia- tööd jne. Sama veel tuleb karmimaale ja 1808a. Kanepi õpetaja Philip J. Reed kutsus alla paisti kihelkonna kooli, mis on rajatud sellele põhi- mõttele. Priisid tevad aia ja põllutööd ja arendavad endid. 1811a. on samasugune kool asutatud ka Tartu linnas. Muul ajal tuli see kool haritu- sele määratud saajateks, teisel poolel - kus see väli haritusele soomes, ja aial- levis arevaade. Seda soomes Taanumaale ja Eestiomaale, kus pühakust la- bivaia töökoost ja koolis käsitööd. Selle etteotsa astus Taani- maal nittermeider Claus von Kaas - ja mis selle veele Saksaa ja karmia- maale. Saksamaal kaaras sellel mõttest kinni ühendust. Käsitööd hakati vaadata sarnase pilguga, et see arendab har- meoniliselt last ja tuli käsitööd. Seda käsitööd aga hakati ühendama, mitmesuguste pienetega ja ta kandis nime "schul- handwerk". Millel sid on tühid. Ka töö koost viitis selle te- gevusele male. Seisundati seda käsitööd ja eldi, et käsitööd tuleb laiendada ja tuleb teha karutada igas aines, sest see huvitab last ja aital pilgemaas teha, asjast, ette kujutust. Kui me pui- dutame asja ja kottume ka ne teha kujundada, siis on meil as- jast selge ette kujutus, ka on käsitöö tähtis maamalselt, sest andab kätt.

Mis ei siis igas aines käsitöö printsiip. Seda tunti eri tundides ja mitmetel tundidel. Tehti aga ka teineli. Et käsitöö on peamine, siis pole ju vaja ois- saadida eri tunde sin, vaid tuleb valida sarnaseid vorme käsitööst mil- liksid või teha igas klassis lihtsamate abinõudega, et pole vaja eri tuba. Sarnast veele, mis ei vändunud eri tunde -vaid soovitab teha klassis igal tun- nil, kui antakse "werk unterricht", siis pole töö koda vaja.

See printsiip, et igas koolis selge kehaline töö, on kõige varem ja siit tuli ka sõna "töö koost". Siit aga peagi, et kehaline töö pole ükski töö, vaid on ka olemas väikeline töö. Iga kivi kives ei aita ju midagi palju kaasa ajale mõtle misle. Meil on tegemist koolis teadustega, kus on tegemist pühakust väikliste teadustega ja mõnede juures on vaja teha ka väljast- tahlepanekuid. Siis hakati laiendada töö koost mõtet ja mõisteti. Siis õpetajad, ütlevad, et selle asemel, nagu anti teadustega edasi varemini, nüüd võimaldame teadustega tajuda, võib ka kujutamisega. Gauding ütles, et töö koost iseloomustab see, et siin on ise tegevus. Pole tähtis kehaline töö, vaid isetegevus ja praegune töö koost ongi rajatud sellele. Samastatakse isetegevust ja töö põhimõtet. Raagitakse ka pühakustis koolist, kus õpilased peavad sellest ka midagi saama.

Töö koost peab viima isetegevuse kaudu ise seisuks. Õpilane peab saavutama siin teadustest, peab tunda rõõmu tegevusest. Siin so- vil Gauding, et õpilasel oleks ka oma algatus, oma jõud, oma valitius teed ja omavalitud sihid, ja siis oleks alles äge töö koost. Burges tahab, et õpilane teadustega matemaatilisel - ja see oleks töö koostile põhi- mõte.

Mis on isetegevus? Sellel põhimõttele pole liitnud veel sügavamalt analüüsi - pole olemas ligemat seletust. See on aga tähtis. Kat- sutakse saavutada ka tegevuse morfoloogiat, mis seadusi on pühakust. Sündimuse ja tegevuse vahel peame tegevuse vahet. Mis sündimisel, need on nähtused mis sünduvad meie taktumata, reflexoid jne. Tegevuse algab pühakust, kus liigitused tunduvad meile elamusena. Siin me- teab, et ta on selle tegevuse alus - mõtiis, et ta on ise selle tegevuse larteksit. See kui me on vabalt otsustaja, pole ta sündim all teineta- levus. Elamuses oleme teadlikud, kas mingi tege on meie tege - ja kui sügavalt on ta meie jaoks ja tegevuses me teame, et me oleme selle põhjus, et see on meie väljendus. Fischer pole sellega rahul, vaid tahab täiendada sellega, et isetegevuse juures on tähtis see, et effort on minule vajalik. Et tegevusele rakenduse enese täiendamiseks. Isetegevus on siis, kui me tegevus on enesest välja- minnes - ja enese jaoks. Kas me "nina" peab olema alati töu- kes ja kas on võimalik seda seada justne alusena? See rahab, küll ilusasti, et õpilane peab saadama enesle ise- sihi ja ülesanded, aga enesle ülesannete saadmist tuleb ju alles õppida. Ei tea, mis ülesanded siin võivad olla? Õpi- lane võib sarnaduse printsiibi järgi, õppimise algul peab olema midagi, millele tegevus, ei saa otsida ise enesle aineid, fante. Ei saa ju kontrollida. Mont eversti, mere sügavust jne. Siin on isetege- vus pühakust ja on liialdus. Pole isel, mõnemel hui ühesugusel määr- ainele vastu ja siin tulevad raskused ja õpilase tegevus ei saa olla pühakust isetegevus, vaid võimalikult suurel määral isetegevus. Laps peab hakkama ülesandest kinni oma taktiga. Tal peab olema hui- aine vastu, tegevusest tuleb võtta nii palju kui võimalik. Lastele tuleb anda teatuspunkte, aga siis pole enam isetegevus pühakust kujul olemas.

Individualiseerimise põhimõte.

Individaaliseerimise põhimõtet põhjendakse sellega, et kui õpila-
ne peab hakkama ise asjast kinni, siis peab ta õpetust saadima
selle järele nagu see on lapsele vastuvõetav. Igal lapsel on ju oma
individaalsus. Silmas pidades individuaalsust, peame arvestama
paljude külgedega: meeltega, mäluga jne. Ühel on ühele asjale kal-
duvusi, teisel jälle teisele asjale. Läheminevad on ka väärt-
tes hinnangetel. Ka tuleb tähelepanema suunata vahet vahetuse
vahet, arendamise vahet, tähelepanuade erinevust. Mis saab aga
sünthea õpetaja, kui tal on palju lapsi koolis? Need küsi-
mused on kooli organisatsiooniline probleem - kaotame plaani

Opilaste joostamine sünnil sünni vanaduse, intelligentsi, are-
nemise jne. järgi - ja need on kõik organisatsioonilised, kättemaksud.
Mees saab aga õpetaja sünniga ühe juures teha? Õpetaja võib sünni
tegitada ainult ühe õpilase juures ja siingi juhuslikult.
Mees arwab, et siis, kui õpilastel klassis on ühesugused läbivi-
mused ja tahetajad, siis, saab seda teha. Ei tahetalla seda, et üks
üks püüab mõnule teiste kuulul, et ta areneks teiste arel.
On võimalik anda vabadust ülesannete, vaheldust luua kolle-
tiivse ja individuaalse töö alal. Individuaalne töö, kui laste-
se midagi - referentide - ja see võib sündida riskpro-
vintades klassides. Kollektiivne töö on sarnane, kui ükski
tavad omad kokkuvõtted pärast, ja siis teha ühiselt üli-
dised üldistused, kokkuvõtted. Ka vaba ülesannete küsimus on
võimalik. Näituseks joonistamine võib õpilane võtta kan-
nastamise kujutuse nagu ta tahab. Samuti võib õpetaja an-
da kirjutada töö - küsi, aga sellele, see on õpilase oma äri.
Kõnäratoos on individuaalne töö võimalik. Mõttevõimelt
on ka teha seadistada, et õpilane paneb ise tahule, mis taale
vastab. Mõttevõimelt individualiseerimise suhtes on peaaegu
sevastaks lapse psühholoogilistele omadustele, õpetaja peab
arvestama kõikide psühholoogiliste vastekohadega.

Vaate printsiip õpetuses:
 Esimene nõudmine on see, et lapsel kujuneksid äged
 vaated erile ja võimalikult palju äged vaateid välis il-
 mast. Mis on aga vaade? Vaade on ühelt poolt tegevus-
 vaatlemine-klebahtung ja teiselt poolt resultaat - vaade-
 vaatlemise saavutus. See on, täielik ettekujutus ja seltsel
 siis, kui meil on talt palju tajumusi - kui me näeme tema
 tervikuid omadusi ja ka asi kui tervik on selgelt sil-
 ma ees. Sin on välis vaatlemine ja sisemine vaade, kus
 ettekujutuse saame fantaasia abil mitte meelte abil. Vaat-
 lemine Heemanni järele on lahutatud tajumus, õpetuse
 juures peab rõhku panema sellele, et esitakse asju, nagu tah-
 lis seda Rousseau. Siis võib alles tekkida sipemine vaade.
 Asi vaja seada meelte ette nii, et teda saab täieliselt taju-
 da. Lastele tuleb näidata nii, et näin näeksid asja. See
 et asi panna meelte ette, ei sünnita veel vaadet vaid
 tuleb ka tähelepanna. Siis tuleb esiplaanile mingisuguse
 ettekujutuste kompleks - ja teised omadused täiustatakse ta-
 gasi ja see kompleks, mis on esikohal, omavaldmuse
 ja selguse. Kuidas sünnib tähelepanne vaatlemisel, seda
 näeme astmete kaupja: 1) Alamaal astmel vaadatakse min-
 gisuguse suure erutuse tagajärjel. Erutus aga eleneb
 äärmisest. Mis sünnitab rohkem eritust, see tõukab omale
 ka rohkem tähelepannu. See äritus ei tohi aga olla liigatugev,
 sest siis matab ta asja nimi. Tähelepandav on ka liigne asi.

Väikeste laps paneb hõlpsalt tähele seda, mis liigub. Kui asi
seenesest tõmbab suure tähelepänu, siis sellele pole mingit plaa-
ri. Pärast seda tähele seda, mis tähelepänu vaagistab. Seda vaat-
lemise aht, kus tähelepänu juba teadlik - on äärmiselt tin-
gitud vaatluse ast, peab kasutama õpetaja. Ta peab tegema nime
asja sarnasuse, mis tõmbas enesele hästi tähelepänu, nä-
tudes rosmatides on teatavalt tähele hästi tähelepänu, nä-
võrklised grongetilised kujutused me liigub asjaks on ka sel-
lises - kollastel tahelikestel nimesed tähed; lastase lapsi kooris
hõlpsalt me. Ka teatavalt tarotse seda viimast meetodi. Kõrge-
mises liigutades ja teha see massiks. Suuremat tähele-
pänu asjale poortata on see, mida tähele võetak, et seda
mida tähelepänu laps, seda peab ka kujundama, kas jonnis-
taua. Vi. koolima, sest see viis sumil tähelepänu kull
asja jälgima - vaatama. Kui jonnistame mõnda asja
süs piüats jühib me silma, et me koolaste tähelepänu
sime asja, mida me jonnistame, silma ja kae liiguta-
sed. Koolidineitakse ja süu on tähtis aigekujutamisel maha
kujutamise. Ka see on tähtis, et geograafia kaardil näida
tasse tähele kull joad, mäed me. Tähelepänu tugewusele
mõjub kaasa ka see asjaks, et meil on omad tähele
mõllised tõne lisaks mille mis näeme ja süu apertsep-
tsioon. Apertsepttsioon aitab tõsta tähelepänu kull ja paneb
ka aluse põhjalikule tähelepänu kull. Apertsepttsioon on ka
pedagoogikas ja psühholoogias mitmesugused tähendused. Selle
kohta on kaalud, Illusioner kujutamist too ja ka Langdon selle
kohta too, see "Apertsepttsioon". Apertsepttsioon mõjub me vaatl-
mises, kas: a) ühendavalt - täiendavalt, vi. b) eksitavalt.
Ühendavalt mõjub ta süu, kui meil on juba palin teadmis-
silest asjast. Eksitavalt mõjub ta süu, kui meil on juba palin tead-
mises olevate ettekujutuste põhjal muudame neid tähelepa-
nemised. Illusion on vale apertsepttsioon.

laps kaldub rütmilise juure võrre selitama tuttavaga. dap-
si tuleb õpetada siiti vaatama ja esile tulla. Digid itte ku-
jutusi - kasvatada ka apertseptisiooni. Pestalozzi ütles, et laps junn-
res tahab (areng) vaatast mõiste juurde, aga see on puudulik arvam-
ne, sest tahab ka mõistet vaate juurde. On katsutud kindlaks
teha lapse apertseptisiooni arengu järjekudes, nagu Stern selitas
meid astmeid. Vahel konstanteerida seda, et algeil prevelee-
rib substansiline tegevus ja teised järgnevad hiljem. Tuleb
areastada lapse apertseptisiooniga ja andma lapsele vaa-
tekohti, millele alati ta vaatama peab. Ta peab õpetama
lapse tundma vaele, vortel pe. Et laps peab tahel rõh-
kema seda, mille kohta in tal mingisugune teadmine, seda
tuleb ka harida. Seda, mis tundmatas, tuleb tähendada
tuttavaga. On asi päris, ommas, siis ei pane laps seda
tahel. Sellel maga ka oma negatiivne kül. Laps kaldub
ja seda, mis võõras, alati selitama tuttavaga - ja last end
pehtida analoogiatest ja ei leia nette tees iselärdust. Koos-
õpetaja peab teadma et se tundmatuga. tähendamine on
sõltud rõskuteza tunituga - ja seltsel esile eritusi ja peab
lastele mainima just erinevat asjaolu. Tahelpeaerut su-
hendavad uel tundmused ja tahel. Kui asi tsel esile
katundmused, siis panna see tahel hesti. Ka manitseni-
ne lapsi. tahel peavõrk, annab inka harilikult rõhkem
tagajärge, kui selitada seda nūsama.

On olemas ka veel teisi abinõusid tähelepanu suurendamiseks.
 Tähtis on ka see, millest ka Herbartianlased rääkisid, et allajärgne töö
 lin sihi kohta, mida teatakse õppitunnis saavutada tähtsuse-
 siht peab olema sarnane, mis aitab tähelepanu suurendada.
 Väikse laste juures antakse teada, et me tahame vaadata
 seda ja see siis tekitab osavust, pinge, konflikt, meeli-
 ole. Sellest räägib Pitchner. Näituseks et väike mees loob
 maha suure ajamehe. Lapsed on kergalt huudis hirmulised
 et kuidas see tal õnnestus, sest hõltselt on isegi suure ju-
 rale väinest. Siin ongi tekitatud konflikt, mõju. Tuleb an-
 da siht, aga ei tule mitte anda vastust. Vanemate
 laste juures tuleb aramäärata suure vaatekoht.
 Ainetesse on vaja tuua huvi. Grammatika on väga kiis-
 aine ja tuleb tuua siia huvi, kas vormide arene-
 mine, mis midagi muud. Looduse loos on ka geoloogiline
 vaatekoht - loomade kohanemine elutingimuste järele.
 Hillmann räägib didaktikas, et tuleb käsitleda asju
 bioloogilis-geneetiliselt seisukohalt: kuidas need asjad
 sumivad, saavad jne. Tähtis on see, et õpetus loo-
 duse teored osatamise vead, nagu avab Zeller. Ka õpe-
 taja küsimus on tähtis, kuidas see sünnib. Ka õpilane
 võib küsida, aga sinu on vaja, et ta oskab küsida. Õpila-
 sel peab saama küsimuseks pea probleem, millele tahaks te-
 gemist, et tal oleks vajadus leida sellele vastust. Selle saab
 kätte müüsi, et võitakse seisukoht ja ka õpilane ise peab võtma
 seisukohta.
 Õpetaja küsimuse tõstmine on tähtis ka experiment.
 Ka koostööõpetaja isik on tähtis tähelepanemise juures. On õpita-
 ja ise asja kussis, vii asja vormis, siis see mõjub ka laste-
 le ja ka need panevad paremini tähele. Pele õpetajal enesest aine
 kohta huvi, siis panevad tähele seda lapsed instinktiivselt
 ja hakkavad tegema teiste asjadega. Räägib aga õpita-
 ja huviatusest, kaasakiskumist, siis see aratab suurt tähe-
 lepanu. Õpetaja ei tohi aga sattuda liig suurde väinuse-
 tusse - häärti (kätiga pershinnel vastulandi, saam ka jalgaidega).
 Siin ilmub ka üks tähtis küsimus, - rääkimise kunst, sest see on
 tähtis jutustamisel. Jutustamise kunst on sarnane asi, mis on
 raskalt aratud, aga tuleb seda veel arendada ise - tuleb õppida.
 Jutustamises peab olema toos ja langus, peab olema vast-
 olusid, mis tulevad siis lahendamisele ja õpetaja peab ole-
 ma kindlad monumendid, võlga ja tal peavad olema
 selle aine kohta täielikud pildid ja piltidest peab olema
 ülevaade, siis ei tule jutustamisel puudust ahist ega ka
 ei lope kõnalt nähtud aine kohta, vaid ka need kestab.
 Tähelepanu kule mõjub kaasa ka pedagoogiline kogemus
 küsimus. Kui õpetaja tahab midagi lastele selgitada, mis jätaks
 ühele ühele mulje, siis tuleb ennem sünnitada kas väike-
 ne väikus, rääkida isemalised tõsidesid jne. Sellest on rääki-
 nud Rousseau oma "Emiles". On häärt kui on paras ju-
 hus rääkida sellest, kas mõlitöö lõpul või algul, või näda
 la. Järgul - siis see mõjub kõige rohkem. Ka on häärt, kui
 antakse teada, et mõnest räägime sellel ja sellel päeval.

6-

17

II v.

Didaktika.

Alb. Filz.
stud. phil.

Kiire see võib juhtuda tahtmata tähelepanemu juures. Tahtmata tähelepaneks on siis, kui asi ise meelitab ilma meie tahtmata, hvi on otsustav, millegi objekt vastu. Tõenäoliselt pole aga sarnaste asjadega tegemist, mis seisavad kaasa, vaid mõnikord tuleb ka tegemist teha sarnaste asjadega, mis pole nii huvitavad. Siin pole spontaanset tähelepanu - ja see on inesa harilikult korras, kui tuleb sundida end tähelepanema. Siin on tegemises tahtlus. On aga vaja tahtmata tähelepanemise juures et õpilane ka püsivalt tähelepaneks - ja siin on mõndal tahteline tähelepanu isearalise kuju ja kõrg, suure tähenduse.

Me ilmalis kultuur on teades avaldues lahti riskimine loodusnähtustest. Püüame kultuuriga loodust oma tahtmise alla paigutada, ja siin peame tähelepanema ajaolusid. Me tähelepanu ei pea aga alati põhjendama tahtmisega, vaid peab jääma ka osa spontaanset tähelepanemist, aga õpetuse kõrgemas saavutamises ei saa lugeda inesi tahtmata tähelepanu, vaid ka tahtlik tähelepanu on väga tähtis. Kui tahtlikult püüakse midagi tähele - ja ta pole alul huvitav, siis ta püsivalt muutub huvitavaks, sest saavutatakse rohkem, kui tegelikult tahtsime saada. Tuleb rohkem otsustada, kui me alul mõtlesime ja asi muutub huvitavaks. Nii on mõndal tahtlik tähelepanu ka tahtmata tähelepanu vabadused, aga siin tahtmata tähelepanu on sekundaarne (teisejärgne) nähtus, sest oli inesa enne tahtlik tähelepanu ja siis alles muutus ta tahtmatas tähelepanemiseks.

Kuidas heidutada sellest, et tähelepanu füsioloogiliselt ei saaks taastatud. Siin on tähtis teada, et inesa on inimese tervise, siis ta ka tähelepanelis. Väsituse tõel kaasa tähelepanu languse. On vaja ka tähelepanemiseks värske õhku. Tähtis tuleb panna seda, et ole puhastussuuna klassis kas neli korda tunnis ventilaatsiooni kaudu, või vahetundidel akende kaudu. Tuleb heidutada ka aknashokkide jooksudest. Tähtis panna inimese küll mõtlemise - küsemalt küsima, aga see halvab otsustamisvõimeid, tähelepanu jne. Ka tähtis on tähelepanu juures teaduse kitsus. Ei tahi heida liiga laiali teadust. Tuleb heidutada ka kirgede eest, ja ka ei tahi liiga palju lugeda, peab olema alal alla jne.

Metoodi mälukselised momendid.

Siin on olemas tingimused, milledest aravipub meeldekitamine õpetatud asjadest. Kui õpetus ei pane tähele seda, et ka mees püüab meelde, siis on õpetus vilets. Koolis ju põhineb kõik mälu, aga teaduslikult asutakse selle mälu vastu, et see oleks täpne. Mees on itel, et mälu loiemas mõttes on kõige hariduse vundament. Arvatakse mõnelt poolt, et teaduslik pole vaja mälu ja siis seatakse vastalt teadusele ja teaduste - raamatute kool.

Peab aga tähendamast et see peab aga päris eige. Ka tõesti on
mala tähtsal kohal. Nü on kirjutanud selle kohta Dr. Eduard Burger
"Arbeits Pedagogiek" - sünn on äärmiselt, et ka see keele on vana
mõle ja õppimine. Ka Gauding ütleb, et kindel edasisa-
mine on võimata kindlati alusteadmiseta. Vana teadmis-
peab saama igapidi ühendada uuega, et see ei nõua suurt
tahti pingutust, vaid see ühendamine peab tunduma ker-
gelt. Ka Strayer rõõgib, et edasisaamine peab teadmisest
on võimatu. On võimatu meetod, kui pole andmeid, mille-
dega peame opereerima. Teadmiseta peletas ede, see on
nimel. Räägitakse ka, et õpilane küsige ja õpetaja vastab.
Kui aga saab õpilane küsida, kui ta midagi ei tea.
Täi teo vast, mis on küsimus. Umbes e i saa ju
küsida, sest pole veel elemas alust. See mõttes on mõnel
meeldumitamisest suure tähtsus edasi saamisest ja keele-
tundusest on eige, kui nad ütlevad, et vana reproduktoriidame
mõelge puhul vana teadmisest, milledest lähene valja siis
mõelge. Mida kindlamad on vana teadmisest rind,
seda vabam on mõtte energia.

Sarnast meeldejätmist kutsutakse pähe õppimises, vi
memoreerimises. Kant luges ühe memoreerimise kolm:

1) mehaaniline, 2) juditsiisne ja 3) ingeniisne.

1) Mehaaniline memoreerimine: Sün on praasi kordamine
ja luuakse välised mehaanilised assotsiatsioonid.

2) Juditsiisne memoreerimine: See on mõistustuline protsess
ja sün on vana loogilised müstid (Itaaliamaa ja saapakuju)

3) Ingeniisne memoreerimine: Sün luuakse kunstlikud
sühted kahe asja vahel. Sün on tuntud ja tundmata mül-
je vahel kunstlik side, mis neid ühendab sõnade abil.

Mnemotehnikas on meelmal ajal ka liised alinused.
Pannakse tähtede asemel sõnad ja tähtedel on oma
numbriline väärtus: mors - 347 - Soloni surm.

Ki saa rääkida puht juditsiisest ja memoreerimisest
vaid: a) välisest meelepidamisest ja b) sisemisest meele-
pidamisest.

Sün räägib Neumann, et väline meelepidamine on raa-
matu juures suur keri tähtis. Tähes ei ole alla mitte väga
suured, vaid peab olema hästi loetav ja sarnane, et sil-
maga saab ühepilguga ülevõtta. Välised tingimused
mõist on val välja rääkimise kergus ja raskeus. Mõis on ke-
ge välja rääkida, see jääb ka paremini meelde, aga mis
on raske välja rääkida, seda on ka raske meele-
pidada. Ka on tähtis õppimise tempo kiirus. Väga kiire
tempo pole õppimine kasulik, sest sõna peab hinges järele
kolama ja paras lugemine on kiire raharem. See lugemine
oleb ka sellest, kas see asi on tuttav või mitte. On aine
tuttav, siis loetakse kiiremini, aga on aine võõras, siis
aeglasemalt. Välisest tingimustel on tähtis ka see, kas
seda rind on võimalik grupperida - rühmitada liige-
se või mitte. Kui nü on, et lugemisel on rühm, mül-
on rõhu, teisel pole, siis on kerge meele pidada, sest see
leeb rõnusa meelele, sümmital psühho füsiolise en-
tuse ja rühm tool esile tähelepanu, mis on eesmine
tingimus. Sellepärast vanasti õpiti kiire pähe rittmis - ralmis.

Vanajal oli Ladina keele grammatika heidameetris. Sarnu-
tion vana põhieppida mehaaniliselt 1x1. (üks kord üks) Tuleb
paigutada sõrvi meelained, mis seda nõuavad. Ka on väline
tingimus see, kas loetakse ühele või tase. Kui tase loetakse,
süs ei kuuks rõu ja kui valjusti väga, süs matab ta palju kin-
ni, nagu aval Neumann. Küsimus on ka see, kas luge-
da või lasta lugeda teisi? Kui lüü ise, siis harkisult
õpetakse rühm pähe, sest süs on rahrem assotsiatsioon
ja ka koha järele jääb assotsiatsioon järele. Geometria
ei saa näituseks õppida apkuhtiselt. Alde peab ütli-
ma, et sün mõjub kaasa harjumus. Inimesed muutuvad
sageli rühm assotsiatsioon, aga igaüks peab jendma oma koh-
ta silgusele. Tähtis on ka kordamise joatus. Kas kiire
kordamised peavad rühmisse järele, või mitme päe-
va peale on ehk kasulikem neid jätta? Blöchinghausler
dis, et korraga õppimises ei vana lugeda 68 korda 5. ja mit-
me päeva jooksul 38 korda. On puutud rääkida, et mulla
pisema aja peale on aine jätatud, seda parem. See aga
pole sugugi nü. Kui koratakse vähe, süstuleb juba unusta-
mine. Kui pees pees olema vähe kordamist? Kas peab
see vähe olema ühe päeva, või iga päev? See pole päris silge.
Ühe päeva jooksul intervallid on aga kiire paremad. Mõ-
ne minutiline vähe ja nädalane intervall pole enam sõda,
rääkimata kuudest ja aastatest. Tähtis on see, et korra-
se, vahelagide järele, sest süs on vana assotsiatsioonide
ga tegemist ja õppimine avaldab meele rahrem mõju. Kui
mõistele. Nü süs pole kasulik ühelõhtul ühte suutai-
mit mitte pähe õppida, vaid juba mitmel õhtul. Tuleb aga
ikka iga kord tihvult läbi lugeda. Inimene peab ütlemine
aga pole veel kindlustanud meelepidamist, vaid tuleb ainet ütlemine
ja sün on inimene kordamine kiire tähtsam. Nü süs tuleb korata
ajal korata. Kas ei aita siis tähelepanu kontsentratsioon?
Sellel pole väärtust kehvare meelepidamises, vaid selles vana
kordamisi. Süs veel see, et iga aine, millel on mõte jääb hul-
ga kergemini meelde, kui mittetud silbid ja sün oleb ka pal-
ju sellest, kas aine on kirjutatud pappas või kuulutatud.
Tähti, et samal ajal, mil õpiti pähe hulk mittetud silpe
või aräppida hiljalt rahrem mättelori sõnu. Rahrem kui
sõnu võib aräppida jälle lauseid. Nü süs tuleb õppida las-
ta seda, millel on mõte, mis on arusaadav. Sün ei ole
ka jalle liiga peensusesse minna ja liiga palju karta.

Loogilist - juditsiisest memoreerimist lüüti juba ammu.
Sarnitati liigitamist ja jastamist aines, sest süs ei saa mi-
dagi välja jätta. Juditsiisne memoreerimise juures on tähtis
kausaalne side ja seiskoha pärane omamandamine. Kui meil on
klassifikatsiooniga tegemist, süs on vana teada, mis on jastuse alu-
ses väärtus. On tähtis, et õpilast tutvustame lahvõetava mater-
jaali plaaniga. On veel mingi siht antud tähelepanu üle näituse-
raamatute sine kera kanda ja nü anname perspektiivi sün.
Kuidas õppida, kas terwelt või oalt? On olema kolm õppi-
mise viisi: 1) terwelt, 2) osaliselt, 3) vahelduvalt-õppimine.
1) Terwelt õppimine on häa silgusest, et süs omamandamine, tä-
helepanu üle antakse alati mit, aga münus külg on see, et kor-
gemad meeldejätavad osad koratakse sama palju kui raskeid
ja nü raisatakse aega.

Kas illusionismil on vaja arendada? Illusionism
 ju kaal ja tuleb arendada fantaasias. Tuleb arendada tead-
 lise enesepiitust vastava materjaliga. Tähtis on emeli-
 natsioon fantaasias. Kui me mälu abil loome meesku-
 jusi, siis on see tähtis. Kaudne fantaasia arendamine on
 sarnane, kui anname talle palju materjali, millest ta
 saab kujutusi. Otsesohene areng on see harjutamine te-
 grovses mis edendab kombinatsioonide tekkimist. Siin on viima-
 lised õpetused laste lapsi ise midagi teha, laps kujutab
 kriipsu sellele tumel, mida ta ise võib. Väärtus
 valja detailide, situatsioon, harjutakse last, et ta tumel
 sisse teiste inimeste tumetele, elab järle - kui laps
 elab läbi jutustatud olamused, jutu, edasi viitamist.
 Naamann noul, et tarvitatakse, jne. need abinõud mille-
 lisa fantaasiasid, pressitakse. Need on destid. Fanta-
 siid arendamisel on tähtis mõlu. Vaitusese,
 kui valime mõne asja - siis elgu ta sarnane, et laps
 ta kohta võib midagi öelda, aga ka sarnane, millele
 laps võib ise hästi juurede fantaasiasid. Õpetuses
 on tingimata meenutajutud, alõpetuses tähtis koht.
 Li tehi esitada alati uusi almeid. Kus peale õpetuse
 sikhis saadud midagi, mitte saada, saad li tehi
 mitte keis meenutajutud seletada ja fantaasiasid har-
 vitada. Õpetaja peab andma lapsele liikumise va-
 badust - vabajuhustamine, kirjutas jne. Ka li tehi edasi
 anda puht detailide, vaid na lapsel peab jätma mi-
 nult näidab hästi fantaasiasid. Pilti ei tehi aga mitte
 siis näidata, kui seletatud, vaid pilt peab tekkima me-
 fantaasiasid juure. See on keis fantaasiasid positiivne külg,
 apatal on ka omis negatiivne külg. Kaudne hõõ-
 alle ast, et fantaasiasid ei saaks elakriitiliseks, üliaru-
 tavaks ja see mõttes vaja fantaasiasid distsiplineerida,
 tuleb võtta fantaasiasid momente ja elemente kriitika alla.
 Tähtsam fantaasiasid mees lasteistamine vnu neist ele-
 mentidest, mis saime. On ka lemas mõtlemine vnu
 ja ka see on tähtis.

Mõtlemise arendamine õpetuses ja metoodi
 loogilised momentid.

Mõtlemine on ühes minas tugevus, mis pole seleta-
 tar assotsiatsioonide teel, vaid on mis probleem. Ta
 valdub mehaanilisest ettekujutuse väigust, sest siin
 olime antiüpped, teeme teadlikult väljavalituks
 neist elementidest, võrdleme neid elemente ühes-
 teisega seosmise tumetusega - ja kui on ühes
 ettekujutus kompleks valitseval kohal - ja see
 siis keis tõmbab keis tahulepanu emale, vii e-
 maldaal teised. See kompleks on me hin-
 geline nähtus.

Mõtlemises on kolm põhivormi: 1) otsustus,
 2) mõiste ja 3) järeldus.

Otsustus on mõnesuguse asja kohta järelduse tige-
 mine, mille kohta on mitel kiimel veene.

Otsustus on kõige algelisem mõtlemine. Siin on
 lemas üldse kahesugune mõtlemine: 1) kaudne ja
 2) otsesohene.

Kaudne mõtlemine, siis on siin plaanikiimel vaat-
 lemine ja arendamise appertseptiooni, arendatasse
 kogemusringi, intelligenti jne. Kui neid väimeid ja
 tegureid arendada, siis areneb ka mõtlemine.

Otsesohene mõtlemine areng, siin on otsustus
 väime areng, mõiste areng, järelduse areng.

Peame teadma otsustuse juures, kuidas ta
 areneb lapse juures.

Lapse isemised sõnad on hard- soavid, tund-
 muste avaldused. Peises elvaastas juba otsustab
 ka laps. Kui ta ütleb näit. palava supi kohta,
 et see on palav, siis ta konstateerib täsi-olu ja see
 on juba otsustus. Mida vanemaks laps saab, seda
 rohkem ta hakkab ka otsustama. 11-12 aastane
 laps otsustab umbes 3 korda rohkem, kui 7 aast.
 Lapse otsustused on alul jaatavad, kuid on ka üta-
 vad, aga nad on singulaarsed - ainsate asjade keh-
 ta. 3a. lapsel on ka võimalikuse otsustused, võib
 olla, et see ka nü veel sündida.

4a. lapsel on juba põhjuse teadasaamise soov.
 Kui tahame lapse otsustust arendada, siis pea-
 me juhtima teda iseseisvale otsustusele ja järe-
 ldule, mis ta ise tähele pannud ja tähtis
 on siin ka kriitiline suhtumine teiste otus-
 tustesse. Tuleb vaadata kriitiliselt teiste otus-
 tustusi. Seda nõuet on rõhutanud just too keel.
 Siin aga tuleb pöörduda tähelepanu ka sellele,
 et lapsel pole ühesuguse väimiseega otsustuste
 alul, vaid otsustus suuremal määral algab
 just sugulise küpsusega. Ziegler arvab, et
 lapsel eme 11 aastat pole kausaalset otsusta-
 mist. See on ka kõige rassem, aga võib
 olla, et ta on lapsel juba siiski lemas.

7-8 aastaste laste juures on raske katsuda
 otsustust tagajärgede kohta. Seda veel laps ei
 suuda ja selliga peame arestama. Mida
 siis laps ise üge suudab? See võib olla

väga mitmesugune. Rohkem on võimalik ise-
tsustamine enameelises koolis, alamas mate-
maatikas jne. aga iseloomuline ühiskondlik ja aja-
lees on väga raske. Laps ise ei saa mitte ühe
otsida ajaleo tundmisi - allikaid, sest sünn on vaj-
kaunis paljude teadmisi. Sünn on vaja teha nii
palju kui võimalik iseotsustusi, aga ka peab ole-
ma teiste otsustuste vastuvõtmine. Sünn peab ole-
ma nende teiste mõtete järelmõttlemine ja nii
võib sünn sündida ka kriitiline vastuvõtt - ja
kui aine lubab, ka ise arvustada ainet.

Näitena maaditeaduses ei saa ju tõenda
da mägede kõrgust, jõgede sügavust, jne. Laps
saavad tõendada suured teadlased - ja me ei saa
seda ka kontrollida ja need andmed tulevad
vastuvõtta usaldatavalt. Me ei tohi aga ka
vastuvõtta mehaaniliselt, vaid tuleb ka mõelda
nende muljetega, mis juba elamas on, kimmel-
plaani luua põhjused jne. See on isetegevus.
Tähtis on ka see harjutus, et suuremaid aineid
korrektsioonide - referaatide - Tähtis on ka
ülesmärkimine, mis õpetaja jutustab, sest
peame ülesmärkima elulisi. On vaja ei-
nest üleskirjut.

2) Mõiste.

Mõiste on ettekujutus, mis on teatava samas-
te ettekujutuste rühma eluliste tunnusmär-
kide summa.

Mõiste aga võib olla ka üksikust asjast-
individualiseeritud - ja sellepärast on veel teine definitsi-
on.

Mõistes on elulises osas ühesõnaga
tähtsatud ettekujutuse sisse koostamis- ja
koostamise ülddamine muust.

Mõiste ründ pole selge. Ziegler arvab
ettekujuvus summa, et alul on ettekujutus
individualiseeritud ja selle sünn ühendamine sõnaga.
Alul nii lapsel "lumi" mis on ratsionaliseeritud
taol ajal. Sünn aga kaob ajaline moment
ja tuleb uuesti tunnus ja viimane ka
kaob seegi. Kui mõiste definitsioonina
on esimene definitsioon, sünn on Pestalozzi
sünn, et mõiste saavutatakse nii, et minnak-
se üksikult konkreetsetest nähtustest üldis-
tele.

Kui jätkame selgitule mõistetele. See on küll hõl-
de, aga mitte üksik. Laps ei omanda mõistet
mitte sel tul, et ta igale asjale annab nime,
vaid ta saab teistelt inimestelt sõnad - ja need
täidab ta siis ise järk-järgult. Keel oma
sõnadega pakub ju inimesele palju mõistete
ja ettekujutuste dispositsiooni kohta ja sünn pole
vaja enam asja vaadata. Nii on näiteks sünn
juba teada, mida tähendab "inimene, loom".
Lapse mõisted on psühhilised mõisted, mis on
saadud lihtsal loomulikul tul ilma loogilise
mõttlemiseta. Psühhilise mõiste vastand on lo-
giline mõiste.

Lapse mõistete selgitamises on definitsioonime-
tode. Definitsioon on mõiste sisse lahutamise de-
finitivide tunnusmärkide abil. Definitsioon on mõis-
te eluliste tunnusmärkide summa - ja laps
ei oska veel asja definitsiooni ja seda ei tule ka
teinult veel näha. Sellepärast tuleb mõiste har-
jutada ka endist grammatika õpetust - ja sama ka
geograafia suhtes. Tuleb leppida sellega, kui
laps oskab teha näiteid ja oskab ka eraldada.
Definitsiooni alla kuulub ka kirjeldus: antakse
se üles mitmesugused elulised ja mõtteelulised
tunnused, et vaadatud summitada, mis järele
ne kirjeldamine, asjade üleslugemine, jne. Tuleb
hoiduda sellest, et lastele antakse valmis defi-
nitsioone ja lastakse need pähe õppida. Need
tulevad hiljemini. Lapsed mõtlevad kõige rohkem
sünn, kui neilt nõutakse mõttlemist. Laps peab
leidma mõne mõtte kohta otstarbekohase
väljenduse. Laps ju tarvitab ka keelt väljend-
duses ja mõttlemises. Kui laps ei oska väl-
jendada asja sõnadega, sünn on kahtlane, kas
ta üldse oskab sellest ühti mäeldagi? Kas
on tal sünn ühe mõiste? Lapsi tuleb viia
definitsioonile.

Mõiste maht on ettekujutuste summa, mis
mõiste alla käivad. Mahu näitame liiki-
de ja eluliste summat. See on ka raske. On
raskem nimetada terve järk osa, kui osa järk
terest - ja seda tuleb harjutada. Sünn on ka te-
gemist analüüsiga ja sünteesiga. Analüüs - on
korrektsioonid elementide lahutamise, lahene kon-
kreetselt juurest abstraktse juure. Süntees - korrektsioonid.

hüüdet teimetal analüüs abstraherwalt. Kida sör-
gem on mäiste, seda, kitsam on tema sisu. Kõrg-
had mäisted on abstraheritud, kuivad, neil on ka si-
ge väikesed tumused.

Süntes teimetal mäiste juures determineerwalt
paneb tumuseid juure. Siis lähene kõrgemalt
madalamale ja siis lisatakse ligi tumused.

Samased on ka analüüs ja süntes strukture
juures. Strukture juures toimib üldistavalt ana-
lüüs, aga spetsialiseerwalt püüab ala-süntes.

Analüüs on induktiivne, aga süntes deduktiivne.
Strukture juures analüüs toimib regressiivselt, lähel
nähtuse juurest tagasi põhjuse juure, otsib selle süht.

Süntes aga toimib progressiivselt, lähel põhjuse
juurest tehte - juhuse juure.

Järeldus on strukture tegemine tees peita-
mist struktuurist.

Deduktiivne järeldus:

Inimesed on surelikud.

N. N. on inimene.

Järe. N. N. on surelik.

On olemas ka induktiivne järeldus.

A inim., B inimene, C inimene - kõik on surelikud.

N. N. on surelik

Järe. N. N. on inimene.

Sarnast induktiivset järeldust võime siis tar-

-vitada, kui kōn juhused on arvestatud, aga see

ei saa me teha.

Induktiivseid vormid Kundt'i järele on järg-

-mised:

1) empiiriliste seaduste leidmine.

2) üksikute empiiriliste seaduste ühendami-

-ne üldisteks seadusteks.

3) kausaalsete seaduste tulitamine, tõsiolu-

-de loogiline põhjendamine.

Pedagoogiliselt on tahtis see, et lastele ei an-

-ta kätte valmis sõadust, vaid nad pea-

-vad ise leidma teatavaid tulemusi. Nii

peaks ka siis ise koguma andmeid. Selle

pärast on siis ka vaja, et alul õpitakse

grammatikat ja kui teada - milline on mas-

-tava vorm, siis kui sarnane vorm tuleb ette, siis üh-
-danes, et see on enastav kõne ja et sellel on alati
sarnased vormid.

Induktiivseid ei saa keelias täiel määral väksi-
-da. Saal on peegeldus induktiivsele. Aga teie, mis
juba keel mäletatud, pole vaja enam otsida. Ootab
kui väetase keelatud juhused - instantsid ja tehakse
üldotsus. Narkos väetase füüsikas täiustab
katse ja siis tehakse sellest üldseadus - järeldus.

Üldreegel olgu siis, et üksikisäralduste juurest mi-
-na üldiste juure, vaatlenniste juurest mäistete
juure. Aga see pole inka nü. Tuleb minna
ka vastupididi - teimetal vastupididi. Tuleb teha
et induktiivne, olgu seal kus tarvilik ja dedukt-

-iivne - kus võimalik.

Analüüs võib meid kindlatelt nähtustelt ja
süntes avab perspektiivid, nii ka induktiivne
ja deduktiivne. Kui induktiivsega kusagi

-le jõudime siis peame vaatama ka tagasi
-sieti. Vaja hää proov on see, kui väetase ko-

-he tarvilik, deduktiivne, kasutakse korrald
-üldmäist. Strayer rõhuleb ühelt poolt in-

-duktiivsest õppetunmist ja teiselt poolt deduk-
-tiivsest õppetunmist. Meil alati lähel tarvis
deduktiivset metoodi. Seame üles printsiipi

ja siis on hää kontrolleriida, kas me üldistuse
-avadevaatne ka kõrgile neile üksikisä-
-dustele - elementidele. Nii ei klapi mitte alati
kõrre inimete ütelused teadusliste defi-

-niivseididega.

Reflexiivne - järeldamine on deduktiivne.
Deduktiivsele on õpetuses laiem koht kui arvatakse.

Matemaatika on deduktiivne. Geomeetria algab ju
mõne aksioomiga ja lähel inka peenemaks.

Betaanikas talmede klassifikatsioon on deduktiivne.
Laps tahab midagi saavutada ja avab, et nii saab.

Ta katsub korrald järele ja kui ta ei saa, siis ta
vital nne tee ja katsub kuni leiab. See on
aga puhas deduktiivne. Ka geograafias on deduk-

-tiivne. Arvatakse, et kui deduktiivseks, et siis
pole isetegevust aga see on vale arvamingsa-

-on Strayer näitab. Isetegevus on olemas see-
-il määral - on üks liin struktuuris, mida laps
kerelt teeb, need on analoogia struktuurid. Sin
struktureeritakse isäralduselt isäraldusele. Nende

est tuleb lapsi hoiatada. Analgeesia on aga ka na-
hil kasulik. On analgeesia struktuur teatud, siis võib
ju seda jälle deduktiivse abil kontrollida.

Filosoofiline süsteem

Selle seal omale ette mõtlemine, mille alla viiak-
se kõik, mitte ainult olemas olevad printsiibid, vaid
ka olemas olla pidavad. See on arvavade ja
seda peab ka harjutama - püüdma saavutada, mis
saame näite sisemist kokkuvõtet, ainet ühel
suure teooria eesmist, jne. ja sellepärast elus
siis hea aine koalis presidentlase.

24. XI

Willmann tahab, et iga aine juures antaks ai-
le sarnane riig, mis vastab sellele lovale printsiibid,
mis teaduse arengut juhib. Tema arvamine on sar-
nane, et näin ained vaja orgaaniliselt - geneetiliselt
süüdata. Peab looma didaktikas aine kujunda-
misel orgaanilised nendes, geneetiliselt järgesid.
Siis tuleb raskendada nii, et looduslase on biolo-
giline vaatekoht ja selle järel seatakse näin.

See on üks vaatamis viis. Geneetiliselt nähtud on ka
anorgaanilises elus - ja võib seda vaadatud sealgi
maksima panna; elu ühine - terve nendesena vaa-
datakse minna elu ühine, kus esineb elu mit-
mel kujul, putukail, linduail, tügis, metsas ju-
el ühine printsiip ka orgaaniline, geneetiline
vaatekoht. Kõik need nendes viies raskemalt
kõrgevõtta, kodumaa. Ka inimühing annab
vaadata end na. Siin perekond - sugukond jne.

Siin eli ka sündimine ja kasvamine. Siin on
inimeste eestamine, kus on olemas - esitatud mitmesug-
se areng. Aine järjestus elus siis keskpunk-
tiks - rühmitumbajaks. Ka grammatikas võib
niiüüsi teha - ja ka matemaatikas analüüsi
ja sünteesi tarvitada ühenduses. See on
orgaanilis - geneetiline aine kujundami-
ne. Seda võib aga nimetada ka rea-
geneetilisena - siis minnase asja sündimi-
se järel. On ka veel geneetiline;

See on siis, kui me näsitame ainet, nagu ta tea-
duses arenenud. See on kosmograafias. Säär see
seisund, nagu inimene võib maailma. Siis on
egtsentiline seisund, siis antakse ase helio-
tsentrilisele seisundile - kui, päikese on keskpunk-
ti ja maa ja tähed rühmitatud ta ümber. See on aine
kujundamine siis, mida Willmann peab tarvilikuks.

Orgaanilis - geneetiliselt aine kujundamist ei saa
igavõrd läbi viia, sest siis lahume ühe külge lä-
ta üks viljakas seisund. Meil on aga ju las-
tega tegemist mitmesuguses vanuses - ja seda tuleb
tähele panna. Kui meil on väikesed lapsed, siis
tuleb idee ~~abit~~ tsida välja see, mis on ainele
karakteristiline ja anda riig asjale, et ta oleks
põlv ja laps seda näeks. Sarnast asjade ku-
jundamist tuleb vaja väikeste lastega, kuineid
viia ilma, kehu asjade vaatlemine si minni.

Kas ka suure juures see meeld, see on juba tei-
ne küsimus. Väikeste lastele tuleb jutusta-
da hooliga, aga ega siis suurele pole seda nii
vaja. Siis me peame ainet pakkuma juba tea-
duslikult. Ei saa didaktilis vormi võtta and-
mist ühe viisiga, ühe meetodiga. Siis on mõ-
tlemine see; millised lapsed on, mis sihti me
tahame taotlema. Ei saa ju seda nii üldi-
selt läbi viia, nagu Willmann tahab. Matema-
tikas väidame ühe seisundiga olemas ja sel-
lest tuleb siis välja minna ja ainet kujun-
dada.

Kui on selge, et ei saa ühe riig järel ku-
jundada, siis tuleb juba küsimus.
On väga tähtis see, et teataval protsessid
lapsel juures karastavalt sünnis, et lapselle
üle, mida ta näinud, järel mõtleks, et ta
mellespeaks jne. Tema näa psühholoogi sihtu-
simeil siin. Sellest seisundist vaja hoolitsemist
selle eest, et ipetus oleks puhas - "sauber" - her-

-barti järel. Kuis aga seda saab? Siin on üks tee, kui ainet kujundame. Aga me ei saa ühe protsessiga ainet emandada, vaid aine tuleb josta ja teatud üksusteks - tuleb järk-järgult teha saavutada. Herbart avab, et aine on puhas siis, kui iga varemgi aine grupi juures eantakse selle eest hoolt, et ainet vastavalt süvendatakse et järel mõeldakse, et iga üksik asi oleks selge, mis patju see asotsieeritud ja mis on asotsieeritud see peab olema kokkuvõetud teatavates üksustes. Kui õpetus üksikuis osades hoolikalt läbiviidatud ja saad selgus ja grupid asotsieeritud ja kõik grupid ühtlaselt ülevaadatud, siis õpetus artikulatsioon.

Artikulatsioon - õpetus üksusteks ja need töötakse läbi, et iga ja järelmõtlemine saab omale eske ja on grupid, asotsiatsioonid, meetodid ja sünteesid.

Selle järel Ziegler'i õpetuse vormel - astmed. Iga üksik õppe üksus peab siin läbiviidama ja tuleb kõik need läbi viia, sest muidu ei summi apertseptiooni - see aine mitesulamisest olemas oleva materjaliga. Ziegleril on 5 õpetus-formul-astet, aga nende ees on veel sihi ülesanne, mille abil tuleb saavutada sihti.

I aste: analüüs - ettevalmistus aste. Siin on õpetaja ülesanne õpilaste kogemustagavara selles kohta, mis seletamiseks tuleb suurendada, selgusele jõuda, et kui uus aine seletatakse, et siis ees tulla oleks ja siis selgust võiks apertseptuurida. On se tehtud, siis tuleb

II aste - sünteesi aste. Siin parutakse nuta - net kas vaatlemise teel või kujutamise - õpetuse teel, ehk Zilleri soovil - arendaval - kujutaval teel, kus õpilastele koos õpetaja kaotub ülesleida õpilaste võimeid ja õpetaja kujundab ka ise midagi ja nüsi - mustest arendab, lastega seltsis, asja. Aine tuleb jaotada osades ja alaosades ja neil olgu oma pealkiri. On üks aineosa ette kantud siis lastakse ravaldata seda õpilastel ja tiised võivad seda jällegi kontrollida. Peale selle tuleb

III aste: Assotsiatsioon - sidumisaste. Siin on ülesanne - seda, mis aines on ühesugune - sarnane kõne saadida, võrrelda - jne. Seda, mis võrds, ühendada, mis on üldine seda tähendada - iseloomustada.

IV aste: Kokkuvõte - arendamise välja reegel, seadus, - jne. Lastel juures tuleb leppida lohtsa mate mõistete.

V aste: Meetodi aste - kasutamise aste. Siin õpetame - kuis asutakse iseseisvale uurimustele. Õpetlane hakkab seda meetodi kasutama mitmesuguste nähtuste kohta.

Siin on võimalikud mitmesugused nähtused. Need on Herbarti - Zilleri formaal astmed, kuid tükid aega A ja O, aga need on selle vastu olemas siinmel reaktiivne ka nende poolt, mida muutakse herbartianlasiks. Normaali vormis seatakse, formaal astmete asemele.

II kujutlus on; III - läbitöötamine kuu saadul tulemus.

Kuidas need normaaluormid on paremad, sest nad on ju ühesugused? Messner kritiseerib need astmeid, kes rõhutab, et õpetuses pole tegevust; kui läheme õppe ülesande kallale, mitte murega, kui et loogilisi mõistid vaheldame. Analüüsi all mõistetakse subjekti analüüsi. Ta on ka apertseptiooni mõiste vastu, sest siin on mitmesugused protsessid, mis ei käi apertseptiooni alla, nagu assimilatsioon, konkreetne fantaasia jne. Analüüsis peab tähelepanu pöörama hulle, aga Zilleril siin vana. Ka sihi ülesseadimist pole siin vaja - ja siin on sünteesi saavutus on siin murelik töö. Ei saa ainet võnida kirjeldada nagu Ziller tahtis.

Gandey ütles "formaal astmete" kohta, et need on muutumised, lehe küljes Saxe rooli ajaloos. See oleks ju õpetaja puudus, kui õpetaja ei kaalu sihti, mida ta tahab saavutada, aga Gandey ütles Zilleri astmeid ja avab, et sihi seadmine igas kohas ja igas aias - ning igal juhul pole võimalik - rehvane. Aines pihtub jõud - ja kui kaetakse

Gandey

ained nii sisseaardida nagu Ziller tahab, siis sünnib veel palju kunstlikku ja see pole hea. Ka mõtte lihtsustamist võib sihtühendamine takistada. Mis puutub ettevalmistusesse, siis ei usaldata lapse jõudu, lapse apertseptiooni. Kui laps ei saa kuhu aim, küll ta siis saab, kui ta jõudu vähe pingutab.

Vaja, et kirjanduse ja lapse vahel ühendav side oleks. Ka pole võimekus igasordilisel diaktiilisel optimum, väikeses-ajaloos. Assotsiatsioonist rääkides ütlevad, et pole vaja nii sageli apertseptiivide. Kõik mis on originaalne oma loomulikest, see iseloomub assotsiatsioonist hävitab selle. Lastakse assotsiatsioonist vabalt tegeleda, siis pole see hea - ja ei saavutata sihti.

Süsteemi ei ota Gering. Kasutamise kohta ütlevad Gauding, et see on sammelmurium - kus kõik asjad aetakse kokku ühte hümneusse.

Kriitikuil on see mõtte õigus, et iga õpikurühmas kasutamine õppeaines, tuleb aine tõesti igakords. Pole vaja alati ettevalmistust, vahel järele tuleb parem - aga sünnib eksitakse sageli.

Gauding ütlevad, et "formaalastmised pole aeglasel küll Saksa ajaloos" - kuid sünnib ta tunnistab neid pea kõike. Ta ütlevad, et ei tule memoreerida kasutamise juures, aga tuleb ju ikka siis memoreerida, kui aine on juba käes. On kindel seisukoht ja järjekord ju ikka olemas ja kui õpetaja on siht aadressimise vastu, siis ta aga ise võib omis raamatutis enne siht üles ja propageerib seda. Siht tuleb ikka üles saavutada, aga nii, et sellega mitte kogu aeg ei võeta.

Ettevalmistus aste pole ka mitte alati ülearune. On lapsed ise midagi leidnud siis on vaja ettevalmistust küll. Absoluutselt pole teda ju igasordilise vaja, aga sageli peab teda tarvitama.

Mis puutub õppeaine parandamise, siis peab ütlema et ei saa igasordilise kujutavalt ainet

parandada. On moment ju, kus aine peale algab. Ka ei saa vaielda assotsiatsioonist ja süsteemist vastu, et kasutatakse süvenema sellesse, mis kuulub. See on selge, et see peab sündima; igasordilise küll mitte, aga suuresmalt jaolt sünnib.

Kasutamise vastu ei saa ka rõõksida. Seda, mis mandatud, tuleb teha kindlaks, tuleb teha proovi.

Leiame, et ka nende poolt, kes peavad teadma, tunnustatakse seda, et teadmis õppetöös on meil kindlad faasid, milledest me mõnda alati ei saa ja mida tuleb silmas pidada.

Streijeril on induktiiv õpetuses punktid, mis lubatakse:

I aste: ettevalmistus - preparatsioon. Õpilased peavad ise sellele tulema ja õpetajad peavad olema neile sünnis.

II aste: aine parandamine, kus lapsed teevad katseid.

III aste: assotsiatsioonist meetod.

IV aste: süsteem

V aste: kasutamine.

Tuleb sünnis tutvumises ainega ja puutakse juba välja kasutajale ja pärast kontrollitakse.

On olemas astmestik, aga palju neid just on, millele võib vaielda, aga last on see, et kavalis õpetus ei saavuta omi sihte kui ei kasutata aineid astmete järgi.

Õpetuse vorm ja viis.

1) Erotomaatiline õppeviis.

2) Dialoogiline õppeviis - sünnis õpetus.

Erotomaatilises õppeviisis ka dialoogiline ja dialoogiline õppeviis on parem.

3) Kateheetiline õppeviis, see ei sisalda näpunäiteid õpetuse sünnis kohta.

4) Akromaatiline õppeviis, see on vastandine dialoogi-
-lisele õppeviisile, siin õpilane kuulab ainult.

5) Seintiline õppeviis - näitav õppeviis. Õpilastele te-
-hakse midagi ette, nagu käsitöös, väimlemises.

6) Laboratoorne õpetus - meetod.

7) Selitav õpetus, mis kõige vanem, mis kehtis juba, ning
seda nimetati ka hexagesimis - interpretatsiooniks
ja tal palju nimetusi. See võib sündida kas
dialoogiliselt või ka akromaatiliselt. Selitus võib
olla reaalne ja nominaalne.

Reaalne, kus asja alusest puutakse mõista asja
üldisust, asja alusest tulevat.

Õppimis meetod - „studien methode“. Lastakse
isel õppida raamatutest. Seda on afaloss ha-
teha, kui õpetaja pole hea jutustaja. Siis an-
-takse kodus üles järgmises päevaks midagi õp-
-pida.

Sisemiselt õpetused:

1) Kujutav õpetus, et sisemiselt õpilases tekitab kujut
et õpilane ole ühes sillega, mida talle kõneldakse.

2) Aruandav õpetus - mõte see, et õpilase oma
kogemuste põhjal, oma ettekujutustest, kogemustest
enestest saada uus ettekujutus. See on Her-
-barti analüütiline meetod, mis on ka tuttav
heuristilise meetodi nime all, et õpilane peab
ise leidma. Vlk Somaatilise meetodi, gine-
-tiline meetod, aga see võib olla ju ka ette ku-
-jutav. Gineetiline see, kui asja kujutakse ta saa-
-mise seadusest.