A-17638 II

E. MEDÕNSKI

# PEDAGOOGIKA AJALUGU

## I JAGU

*Üldine pedagoogika ajalugu*

Tallinna [illegible]
raamatukogu
46
2869

*RK*
„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS"
TALLINN 1949

87
M 30

8043

2

Tartu Riikliku Ülikooli
Raamatukogu

98765

# SISSEJUHATUS.

**Pedagoogika ajaloo aine ja ülesanded.** Pedagoogika ajalugu uurib kasvatuse, hariduse ja õpetuse teooria ja praktika arenemist vanimast ajast kuni käesoleva ajani. See arenemine toimub progressiivsete pedagoogiliste ideede ja progressiivse pedagoogilise praktika võitluses reaktsiooniliste pedagoogiliste ideede ja reaktsioonilise pedagoogilise praktika vastu ja lõpeb marksistlik-leninliku pedagoogika ja nõukogude kooli kui pedagoogilise teooria ja praktika kõrgeima etapi võiduga.

Marksism-leninism nõuab ühiskondlike nähtuste uurimisel ajaloolist suhtumist ainesse. 1919. a. Sverdlovi-nimelises Kommunistlikus Ülikoolis peetud loengus riigi üle ütles V. I. Lenin: „Kõige usaldatavam ühiskonnateaduse küsimuses ja kõige vajalikum selleks, et tõesti omandada vilumus õieti käsitleda seda küsimust ja mitte eksida pisiasjade suures hulgas või üksteisega võitlevate arvamuste määratus mitmekesisuses, kõige tähtsam selleks, et käsitleda seda küsimust teaduslikust seisukohast, on — mitte unustada põhilist ajaloolist seost, vaadata igale küsimusele sellelt seisukohalt, kuidas teatav nähtus ajaloos tekkis, missugused peamised etapid see nähtus oma arenemises läbis, ja selle arenemise seisukohalt vaadata, milleks antud asi on saanud nüüd." [1]

[1] Ленин, Соч., XXIV k., lk. 364.

Need Lenini juhatused käivad täielikult ka pedagoogika kohta. Et teaduslikult käsitleda sellist keerulist probleemi, nagu on kasvava sugupõlve kasvatus ja haridus, on vaja teada, kuidas arenes pedagoogika teooria, kuidas muutus kool ajaloo kestel.

Terves reas töödes, eriti kõnes Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil on Lenin rääkinud vajadusest uurida ja kriitiliselt kasutada teadmiste kogusummat, mis inimsugu on kogunud oma arenemise protsessis. „Proletaarne kultuur peab olema nende teadmisvarude seaduspäraseks arenduseks, mis inimkond on välja töötanud kapitalistliku ühiskonna, mõisnike ühiskonna ja ametnike ühiskonna surve all." [1]

Iseloomustanud vana kooli kui tuupimise ja drillimise kooli, kus tööliste ja talupoegade noort sugupõlve mitte niivõrd ei kasvatatud kui kodanluse huvides dresseeriti, Lenin ühtlasi hoiatas pealiskaudselt-lihtsustatud, mittedialektilise suhtumise eest minevikku. Lenin näitas, et „siiski tuleb osata vahet teha selle vahel, mis oli vanas koolis halba, ja mis oli seal meile kasulikku, tuleb osata sealt välja valida see, mis on kommunismile tarvilik".[2] Järelikult nõukogude pedagoogika ja nõukogude kooli ehitamiseks on vaja uurida mitte ainult mineviku suurte pedagoogide õpetusi, vaid ka vana kooli kogemusi.

Mineviku õigel metodoloogilisel käsitlemisel aitab pedagoogika ajalugu kõrvale heita kõik iganenu, kommunismi ehitamiseks mittevajaliku ja, vastupidi, võtta kriitiliselt läbitöötatud kujul kõik selle, mis on kasulik kasvatuse marksistlik-leninlikule teooriale ja praktikale, stalinliku epohhi kooli ülesehitamisele.

Pedagoogika ajaloo uurimine etendab suurt osa meie õpetajaskonna pedagoogilise kultuuri tõstmisel kõrgemale astmele. Ta õpetab kriitiliselt orienteeruma pedagoogilistes küsimustes ja võib meid sellesamaga hoiatada meile võõ-

---

[1] Ленин, Соч., XXX k., lk. 406. (Eesti keeles: Lenin, Valitud teosed II, Tallinn 1946, lk. 545.)

[2] Sealsamas, lk. 405. (Eesti keeles: Lenin, Valitud teosed II, Tallinn 1946, lk. 544.)

raste teooriate või nende elementide ebakriitilise omandamise eest, relvastades meid võitluseks moonutustega pedagoogika alal. Marksistlik pedagoogika ajalugu avab pedagoogiliste teooriate ja hariduspoliitika klassiolemuse, paljastab kodanlikkude pedagoogiliste õpetuste reaktsioonilise iseloomu, kui maskeeritud see ka oleks.

Meie nõukogude pedagoogika on kõige selle parima, kõige eesrindliku, mis inimsugu on loonud kasvatuse alal, ainus seaduslik pärija. Teaduslikult, marksistlikult valgustada seda rikkalikku pärandit on pedagoogika ajaloo ülesanne. Niisama tähtis marksistlik-leninliku pedagoogika ajaloo ülesanne on kodanliku pedagoogika reaktsioonilise sisu paljastamine.

**Pedagoogika ajaloo ülesehituse peamised põhimõtted.** Marksistlik-leninliku pedagoogika ajaloo metodoloogiliseks aluseks on ajalooline materialism. Marksism-leninism õpetab: „Milline on ühiskonna olemine, millised on ühiskonna materiaalse elu tingimused, — niisugused on ta ideed, teooriad, poliitilised vaated ja poliitilised asutised".[1] Järelikult mitmesugused pedagoogilised õpetused, koolisüsteemid, kasvatuse ja õpetuse organisatsioon, sisu ja meetodid on samuti määratud ühiskonna materiaalse elu tingimustega.

Pedagoogiliste süsteemide (teooriate) tähtsuse kohta võib ütelda sedasama, mis käib ka teiste teooriate kohta: „Uued ühiskondlikud ideed ja teooriad tekivad alles pärast seda, kui ühiskonna materiaalse elu areng on ühiskonnale asetanud uued ülesanded. Kuid pärast seda, kui nad on tekkinud, muutuvad nad kõige tõsisemaks jõuks, mis kergendab ühiskonna materiaalse elu arengu poolt asetatud uute ülesannete lahendamist, mis hõlbustab ühiskonna edasiliikumist."[2]

Ajaloolise materialismi alustel ülesehitatud pedagoogika ajalugu peab vaatlema kasvatuse teooriat ja praktikat klassi-

[1] UK(b)P ajaloo lühikursus, Tallinn 1946, lk. 115.

[2] Sealsamas, lk. 116.

ühiskonna ajaloo mitmesugustel etappidel kui klassinähtusi. Pedagoogika ajalugu, nagu ka igasugune filosoofia, nagu iga teadus, on parteiline.

Marksism omandas ja töötas läbi kõik, mis oli väärtuslikku inimese mõtte ja kultuuri arenemises. Nagu näitab Lenin, pole marksismis midagi paadunud, suletud õpetuse taolist, mis on tekkinud „maailma tsivilisatsiooni arenemise peatee k õ r v a l. Vastupidi, Marxi kogu geniaalsus seisab just selles, et ta andis vastused küsimustele, mis inimkonna eesrindlik mõtlemine oli juba üles seadnud".[1] Marksismi-leninismi alustel ülesehitatud nõukogude pedagoogika sisaldab sellepärast kõige väärtuslikuma osa mineviku suurtest pedagoogilistest süsteemidest. Selle juures on muidugi vaja silmas pidada, et, loodud teistes konkreetseis-ajaloolistes tingimustes, üles ehitatud teisel metodoloogial kui meie oma, need teooriad on alati ajalooliselt piiratud oma aja tingimustega, nende loojate klassi-ideoloogiaga. Kuid oleks lubamatu pealiskaudne lihtsustamine nende süsteemide käsitlemisel ja hindamisel koondada tähelepanu ühe või teise pedagoogilise teooria ajalooliselt tingitud, iganenud külgedele.

Engels naeruvääristab õieti neid, kes nägid kogu ajaloos „purunenud süsteemide varemeid" ja kes ei otsustanud iga filosoofi üle mitte selle järgi, mis tema tegevuses oli väärtuslikku, progressiivset, vaid selle järgi, mis oli paratamatult mööduv. Need Engelsi juhendid on täiel määral rakendatavad ka mineviku suurte pedagoogide — Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Pirogovi, Ušinski jt. hindamisel.

Ainult marksismi-leninismi seisukohtadelt võib minevikku õieti mõista ja hinnata, sattumata selle mineviku idealiseerimisse või paljasse nihilistlikku, ebaajaloolisse eitamisse.

Pedagoogika ajalugu ammutab oma põhilised juhtlaused marksismi-leninismi rajajate — Marxi, Engelsi, Lenini, Stalini teostest ja partei dokumentidest. Need teosed ja dokumendid loovad pedagoogika ajaloole metodoloogilise

[1] Ленин, Соч., XVI k., lk. 349. (Eesti keeles: L e n i n, Valitud teosed I, Tallinn 1945, lk. 37.)

aluse ja annavad rikkalikema, kriitiliselt läbitöötatud faktilise ajaloolise materjali.

ÜK(b)P Keskkomitee, Nõukogude valitsus ja seltsimees Stalin on suurimal määral hoolitsenud ajaloolise hariduse õige korraldamise eest, oma juhenditega on nad ajaloo õpetamise tõstnud vajalikule kõrgusele, nad on andnud rea sügavaid põhimõttelisi juhatusi ajaloo kursuse ülesehitamiseks. Need juhendid on suure juhtiva tähtsusega ka pedagoogika ajaloo kohta.

NSVL RKN-i ja ÜK(b)P KK määrus 16. maist 1934. a. ajaloo õpetamise kohta näitas, et ajaloo õpetamine koolides polnud rahuldav, et õpetamisel ja õpperaamatuil oli abstraktne, skemaatiline iseloom.

Arvustanud ajaloo õpetamist, andsid NSVL RKN ja ÜK(b)P KK rea juhtnööre selle õpetamise ümberkorraldamiseks: ajalooliste sündmuste käsitlemisel on vaja silmas pidada ajaloolis-kronoloogilist järjekorda, kohuslikult kinnistades õpilaste mälus tähtsad ajaloolised sündmused, ajalooliste tegelaste nimed, aastaarvud; ajalugu tuleb õpetada näitlikult, tuleb anda konkreetset ajaloolist materjali.

NSVL RKN-i ja ÜK(b)P KK määruses ajaloo õpetamise kohta on näidatud need moonutused, mille aluseks olid Pokrovski ülijämedad vead. Antihistorism, skematism, sotsiologiseerimine, ajalooliste tõsiasjade ja tegelaste puudulik arvestamine, süsteemitus ajaloolise materjali käsitlemisel (kronoloogilise järjekorra rikkumine), ebaõige periodiseerimine, ajaloo kursuse ülesehitamine ökonoomilisel materialismil, aga mitte ajaloolise materialismi alustel, Vene ajaloo ebaõige mõistmine — need olid peamised moonutused.

Need moonutused esinesid samuti ka pedagoogika ajaloo õpetamisel ja õpperaamatuis. Pedagoogilise mõtte arenemine ja kasvatuse ning õpetuse seisukord ühel või teisel ajajärgul tuletati vahetult ökonoomikast, eriti XIV—XVIII saj. puhul „seletati" seda kaubanduskapitali arenemisega, s. t. pedagoogika ajaloo aluseks oli võetud ökonoomiline materialism. Pedagoogika ajalugu kannatas seetõttu skematismi ja sotsiologiseerimise all.

NSVL RKN-i ja ÜK(b)P KK määrus ajaloo õpetamise kohta on äärmiselt suure tähtsusega võitluses nende moo-

nutuste vastu pedagoogika ajaloos ja pedagoogika ajaloo kursuse õiges ülesehitamises.

Niisama suur juhtiv tähtsus on pedagoogika ajaloo kohta seltsimeeste Stalini, Kirovi ja Ždanovi märkustel ajaloo õpperaamatute konspektide puhul. Nende märkustega määrati nii üldises ajaloos kui ka NSV Liidu ajaloos ajaloo õige periodiseerimine, näidati vajadusele kogu uue ajaloo õpperaamatus läbi viia vastandlikkuse idee kodanliku ja sotsialistliku revolutsiooni vahel. Need märkused nõuavad ajaloo kursustest skematismi, ebateaduslike kulunud, trafaretsete definitsioonide ja väljenduste kõrvaldamist, mis sageli on laenatud kodanlikelt ajaloolastelt. Need ja rida muid juhendeid käivad ka pedagoogika ajaloo kohta.

Määratu suur tähtsus pedagoogika ajaloole on samuti nende vigade ja puuduste paljastamisel, mis esinesid filosoofia ajaloo alal, nimelt XVIII saj. lõpu ja XIX saj. alguse saksa filosoofia ebaõigel käsitlemisel. On vaja näidata sellel filosoofial põhineva saksa pedagoogika reaktsioonilisi jooni, paljastada saksa pedagoogika põhjendamata pretensioonid ülemaailmsele tähtsusele, näidata ta abstraktsust, pedantsust, idealismi ja metafüüsilisust ning rida teisi puudusi, märkida vene pedagoogide võitlust saksa pedagoogika nende puuduste vastu.

Vene rahvas on toonud maailma kultuuri arengusse palju väärtuslikku, originaalset. Ta on andnud maailmale revolutsioonilise liikumise geeniusi, suuri mõtlejaid, kirjanikke, õpetlasi, kunstitegelasi. Kasvatuse teooria ja praktika alal on meil samuti suuri pedagooge, silmapaistvate pedagoogiliste süsteemide loojaid. Näidata vene pedagoogika algupärasust, näidata seda, missuguse panuse vene pedagoogiline mõte on toonud kasvatuse teooria ja praktika arenemisse kogu maailmas, on pedagoogika ajaloo tähtsamaid ülesandeid.

Seltsimees Stalini kirjutatud silmapaistev teos „ÜK(b)P ajaloo lühikursus" annab meie kodumaa ja rahvusvahelise olukorra arenemise sügava analüüsi XIX saj. 60-ndatest aastatest kuni käesoleva ajani. „ÜK(b)P ajaloo lühikursus", mis on põhiteadmiste entsüklopeediaks marksismi-leninismi alal, annab metodoloogilised seisukohad ühiskondliku arenemise

mõistmiseks. Kõik see soodustab pedagoogika ajaloo kursuse õiget ülesehitamist. Suur tähtsus selle kursuse, eriti pedagoogika ajaloo õpiku õigeks ülesehitamiseks on filosoofilisel diskussioonil, kus arutati sm. Aleksandrovi õpikut lääne-euroopa filosoofia ajaloo alal, eriti aga sm. Ždanovi sõnavõtul sellel diskussioonil.

**Pedagoogika ajaloo süsteem ja liigitus.** Pedagoogika ajalugu jaguneb kahte ossa: 1) üldine pedagoogika ajalugu ja 2) NSV Liidu pedagoogika ajalugu. Esimene osa hõlmab Lääne-Euroopa mitmesuguste maade ja Ameerika Ühendriikide kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo, teine — NSV Liidu pedagoogika ajaloo vanimast ajast kuni käesoleva ajani.

Vastavalt üldise ajaloo periodiseerimisele jaguneb pedagoogika üldajaloo kursus järgmisteks põhiosadeks:

1) vana maailma pedagoogika ajalugu (kuni VI saj. m. a.),

2) keskaja pedagoogika ajalugu (kuni Inglise kodanliku revolutsioonini XVII saj.),

3) uusaja pedagoogika ajalugu.

NSV Liidu pedagoogika ajalugu jaguneb järgmistesse ajajärkudesse:

1) Vene riigi algusest kuni XVIII saj.,

2) XVIII saj. ja XIX saj. esimene pool (kuni 60-ndate aastateni),

3) XIX saj. teine pool (kuni 1905. a. revolutsioonini),

4) XX saj. algus (1905. a. revolutsioonist kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini),

5) Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajajärk.

**Pedagoogika ajaloo allikad.** Allikaiks, kust pedagoogika ajalugu ammutab faktilisi andmeid, on: 1) arhiivimaterjalid, mis puudutavad rahvahariduse küsimusi; 2) vanad kirjalikud mälestised; 3) avaldatud ametlikud materjalid (seadused, projektid, ringkirjad, aruanded, ettekanded, kongresside otsused jne.); 4) õpperaamatud, õppevahendid, programmid ja muud materjalid, mis iseloomustavad kooli tööd; 5) silmapaistvate pedagoogide teosed; 6) ühe või teise ajajärgu pedagoogiline perioodika. Kõiki neid allikaid võib nimetada algallikaiks.

Pedagoogika ajalugu on tihedalt seotud kogu kultuuriajalooga. Uurija kasutab seepärast ajaloolis-pedagoogiliste küsimuste läbitöötamisel ka allikaid ja mitmesuguseid töid üldajaloo, filosoofia ajaloo, kultuuriajaloo ja kirjandusloo alalt, samuti memuaare ja ilukirjanduslikke teoseid, eriti neilt autoreilt, kelle vaateid valgustatakse pedagoogika ajaloos, ja ilukirjanduslikke teoseid, mis kujutavad kooli, kodust kasvatust, õpetajate elu-olu jne.

I OSA.

# Vana maailma pedagoogika.

## I peatükk.

## KASVATUS ÜRGÜHISKONNAS JA VANA-IDAMAADEL.

### 1. Kasvatus ürgühiskonnas.

**Kasvatuse tekkimine ürgühiskonnas.** Kaevamistel leitavad esemed ei anna meile mingisuguseid andmeid selle kohta, kuidas oli kasvatus korraldatud kauges minevikus ürgrahvaste juures. Seepärast tuleb kasvatuse suhtes ürgühiskonnas otsustada nende vaatluste põhjal, mis on tehtud rahvaste juures, keda reisijad ja etnograafid leidsid veel ürgolukorras.

Metodoloogilisteks töödeks, mille valguses tuleb hinnata etnograafide faktilisi teateid, on meile Engelsi teosed „Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine" ja „Töö osa ahvi inimeseks muutumise protsessis".

Kasvatuse tekkimise küsimuse kohta leidub pedagoogika ajaloo kirjanduses rida teooriaid. Peatume algul mõnede kodanlike teooriate kriitilisel hindamisel.

Prantsuse sotsioloog Ch. Letourneau esitab raamatus „Kasvatuse evolutsioon" kasvatuse tekkimise bioloogilise teooria. Alustades oma raamatut ülevaatega „Kasvatus loomariigis", arvab Letourneau, et kasvatamise ja isegi õpetamise protsess esineb juba loomade, mitte ainult selgrooliste, vaid isegi selgrootute juures. Letourneau leiab kõigi nende loomade juures teadlikku kasvatamist, juhatamist ja õpetamist. Ta arvab võimaliku olevat loomade puhul kõnelda isegi „õpetajatest" ja „õpilastest".

See teooria on põhiliselt väär, sest ta bioloogiseerib „kasvatuse" mõiste. Meie arvates on kasvatus sotsiaalne nähtus, mis on omane ainult inimühiskonnale. Letourneau ja terve rida teisi kodanlikke õpetlasi viivad aga ekslikult inimese sotsiaalse elu nähtused üle bioloogilise elu nähtustele, eitades seega kasvatuse sotsiaalset laadi ja asudes kasvatuse kui stiihilise nähtuse seletamise seisukohale.

Teistsuguse teooria, mida me nimetaksime kasvatuse tekkimise psühholoogiliseks teooriaks, esitas ameerika pedagoog P. Monroe, kes seletab kasvatuse tekkimist ürginimese juures ühiskonna vanemate liikmete ebateadliku järeleaimamisega laste poolt. Monroe[1], lähtudes sellest, et ürgühiskonnas ei ole veel kujunenud omandamiseks sunduslikke teadmiste ja juhatuste komplekse, et pole veel välja kujunenud kasvatuse meetodeid, rõhutab korduvalt, et ürgkasvatus on „ebateadlik järeleaimamine".

See teooria, nagu iga teinegi katse seletada sotsiaalseid nähtusi psühholoogiaga kui lähtekohaga, on idealistlik. Ei saa muidugi eitada järeleaimamise elementi ürgkasvatuses (ja mitte ainult ürgaegses, vaid ka tänapäeva kasvatuses), aga viia kogu kasvatus tagasi järeleaimamisele ja seletada kasvatuse tekkimist järeleaimamisega on ekslik.

Kasvatuse tekkimist võib mõista ainult lähtudes Engelsi tuntud väitest, et töö lõi inimese enese. Tööprotsessis sündis ka kasvatus.

Ürgühiskonna varast ajajärku — „metsiku seisukorra" madalamat astet — iseloomustab Engels kui looduse valmistoodete omastamist. Kõik, mis saadakse, peaaegu otsekohe ka tarbitakse.

Looduse valmistoodete omastamisprotsess, nõudes ürginimeselt, tõsi küll, suurt jõudude kulutust, on äärmiselt lihtne. Täiskasvanute kogemused on veel niivõrd tühised, et võetakse laste poolt kergesti üle järeleaimamise teel. Nälja sunnil kaevab laps käe või kepiga välja juuri, korjab vilja nagu teisedki, vanemad lapsed ja naised. Selle looduse valmistoodete kogumise astme algul (mis on omane ka loomadele) ei ole veel kasvatust otseses mõttes, nagu seda ei ole ka loomadel.

„Tööprotsess," ütleb Engels artiklis „Töö osa ahvi inimeseks muutumise protsessis", „algab alles tööriistade valmistamisega." Ka kõige primitiivsemate tööriistade valmistamine ja nende valitsemise oskus nõudis juba lastele mõnesuguste juhatuste andmist vanemate inimeste poolt.

Toome etnograafilistest teostest mõned kirjeldused, mis kinnitavad kasvatuse embrüonaalsete vormide ülalkujutatud laadi ürgühiskonna varasel astmel.

Letourneau näitab, et Uus-Guineal lapsed õpivad peamiselt täiskasvanute toiminguid järele aimates ja neid abis-

[1] П. Монро, История педагогики, I к., 1923, lk. 1, 3, 9.

tades. „On väga huvitav," ütleb Erle, „näha Filipiinidel negriitosid minemas jahiretkele: mehed, naised ja lapsed, kõik lähevad koos, nagu röövkäigule asuv orangutangide kari."

Metsikuse staadiumi hilisemal astmel, kui töökogemus komplitseerub, tõuseb ka õpetamise tähtsus. Näitamine, juhatused juhuti tööprotsessis eneses ei ole enam küllaldased. Tekib vajadus õpetada keerulisemaid tööoskusi, anda mõnesugust (veel primitiivset) ettevalmistust.

Teatavasti oli ürgühiskond klassideta ühiskond. Seepärast levisid õpetamise primitiivsed, embrüonaalsed vormid, mis tekkisid ürgkommunismi tingimustes, ühtlaselt kogu kasvavale sugupõlvele, erinedes ainult soo järgi. Selles mõttes valitses täielik võrdsus. Perekonda ei olnud. Lapsed, nagu näitab Engels, kuulusid kõigile, olid ühised. Seda lihtsat õpetamist, mis hakkab ilmuma sel ajajärgul, teostatakse kõigi, eriti aga raukade poolt, kes tegelevad tööriistade valmistamisega.

Tuntud vene reisija Mikluhha-Maklai, kes elas palju aastaid väga madalal kultuuriastmel olevate Uus-Guinea elanike keskel, teatab, et nad kasvatavad oma lapsi ühiselt, õpetades neile mõnesuguseid oskusi.

Letourneau toob Melaneesia elanike kasvatust vaadelnud inglise reisija tähelepaneku: „Kui lapsed mõnevõrra on kasvanud, õpetavad mehed poistele odaheitmist, kivikirve, puukoorest tehtud kilbi ja nuia käsitsemist, õpetavad puu otsa ronimist, maakaevamist, et püüda kukkurloomi, ja kui on võrke, siis nende tarvitamist. See praktiline kasvatus lõpeb varakult, ja et see on väga lihtne, siis ei jää lapsed varsti osavuses maha oma vanematest." [1]

Möödub aastatuhandeid. Ürgne sugukondlik kogukond areneb, olgugi et väga aeglaselt. Looduse valmistoodete kasutamiselt minnakse üle loomakasvatusele ja põlluharimisele. Algab ürgühiskonna teine staadium — barbaarsuse ajajärk. Sellel klassieelse ühiskonna arenemise kõrgemal astmel ilmuvad ühiskondliku kasvatuse alged. Noorukeid tutvustatakse suguharu seaduste ja kommetega, usukultuse reeglitega, jutustatakse legende suguharu sanga-

[1] Летурно, Эволюция воспитания, lk. 35.

reist. Karjakasvatavate ja põlduharivate suguharude eraldumisega algavad sõjalised kokkupõrked nende vahel; ilmuvad s õ j a l i s e kasvatuse alged.

Sellise kasvatuse näiteks võib olla vanade araablaste kasvatus: lapsi õpetati varasest lapseeast peale maadlema, jooksma, raskusi kandma, ambuma, piiki valitsema, oda viskama, ratsutama. Poisse õpetati vaenlast ootamatult tabama, varitsema. Mõnede suguharude naised võistlesid meestega vapruses, valitsesid samu relvi ja ratsutasid. Vaimne kasvatus seisis selles, et õpiti oma maa sangarite ajalugu.

Samu kasvatuse jooni on tähele pandud Põhja-Ameerika indiaanlaste juures. Umbes 4—5-aastaselt hakkasid lapsed, seni omapead jäetud, õppima. Poistele õpetati märgilaskmist vibupüssist, tütarlastele — kodust majapidamist. Pikil talveõhtuil tutvustati poisse loomade nimedega ja jahipidamise viisidega, näidati, kuidas teha ruhte, saani jm. Neile jutustati esivanemate kuulsatest vägitegudest; neid tutvustati suguharu kommetega. Tütarlapsi tutvustati mõnesuguste koduste töödega, neile sisendati, et nad käituksid tagasihoidlikult, jne.

Enamiku suguharude juures tunnistatakse noored inimesed sõdureiks pärast avalikke, mõnikord väga pingutavaid katseid suguharu pealikute juuresolekul. On iseloomulik, et neile katseile tavaliselt eelnes eriline ettevalmistus: mõne nädala või kuu jooksul treeniti noorukeid vastupidavuses, relva valitsemises, suguharu käskude teadmises jne.

Ürgühiskonna arenemise hilisemal staadiumil koos eraomanduse, orjuse ja monogaamilise perekonna tekkimisega toimub ürgse sugukondliku korra lagunemine, tekivad ühiskonna klassideks jagunemise alged.

Valitseva rühma tekkimine kogukonnas, seoses nende muudatustega, ja kogemuste kogunemine tingisid suuri muudatusi ka kasvatuse laadis. Intellektuaalse kasvatuse alged, eraldudes töökasvatusest, muutuvad aegamööda ühiskonna ladviku monopoliks. Ürgne võrdsus kasvatuses kaob. Preestrite ja suguharu juhtide lapsed saavad kasvatuse, mis erineb suguharu realiikmete laste kasvatusest, — nende kasvatus piirdub ainult sõjalis-füüsiliste ja tööoskustega. Ilmnevad klassikasvatuse eod.

## 2. Kooli tekkimine Vana-Idamaadel.

Kool tekkis esmakordselt Vana-Idamaadel orjapidamisühiskonna kujunemise ajajärgul.

Siin kujunesid palju aastatuhandeid enne meie ajaarvamist suured riigid — Idamaa despootiad (Egiptus, Babüloonia, Assüüria jt.), tekkisid suured linnad.

Nende maade põlluharimine põhines kunstlikul niisutusel. See nõudis vaatlusi jõgede (Niilus, Tigris, Eufrat jt.) perioodiliste üleujutuste kohta, tammide ehitamist jne.

Neist vaatlustest ja tammide ning linnade ehitusprotsessis kogunes aegamööda kogemusi, ilmusid teaduste — aritmeetika, geomeetria, astronoomia (või õigemini astroloogia) ja arstiteaduse alged. Kõik need teadmised hoiti preestrite poolt rahvamasside eest suures saladuses ja anti edasi ainult väikesele arvule isikuile, kes olid määratud tulevaseks preestritegevuseks. Preestrite kastis anti teadmised isalt üle pojale, kuid suurtes linnades templite juures olid ka *preestrikoolid*. „Preestrid," kõneleb Diodoros, „õpetavad lastele aritmeetikat ja geomeetriat; et Niiluse jõe üleujutused igal aastal hävitavad piirivaod, siis tekib naabrite vahel sel puhul tülisid, mis lahendatakse geomeetria abil." Kool ja teaduse alged, preestrite poolt sageli kasti huvides usulises vormis väljendatud, polnud juba klassiühiskonna oleluse koidikul mitte ainult ühiskondlike vajaduste rahuldamiseks, vaid ka vahendiks preestrikastile luua endale ühiskonnas eesõigustatud, valitsev seisund.

Vana-egiptuse kiri, mis, nagu öeldud, arenes eranditult preestrite keskel, oli „püha kiri" — hieroglüüfid. Hieroglüüfilise kirja kõrval tekkis lihtsustatud hieraatiline kiri — kiirkiri praktilise elu tarvis. Selle kirja kujunemisega vanas Egiptuses hakkasid preestrikoolide kõrval tekkima *kirjutajate (skribade) koolid*. Sinna võeti vastu ka käsitööliste lapsi. Õpingud koolides seisid mitmesuguste tekstide ümberkirjutamises ja matemaatiliste ülesannete lahendamises. Õpilane harjutas esialgu kirjutamist savist tahvlikesel, vahatatud tahvlikesel, ja alles siis, kui ta oli omandanud küllaldase oskuse, anti talle papüürus. Erilist

tähelepanu pöörati õigele ja ilusale kirjale. Õpilaste poolt ümberkirjutatavate käsikirjade sisuks olid õpetused, kirjanduslikud teosed ja äripaberid. Käsikiri oli ühtlasi ka hea stiili näidis.

Numeratsioon oli väga primitiivne. Hieroglüüfiline kiri tarvitab arvu 9 tähistamiseks ühe märki üheksa korda. Kuid oli juba eriline märk kümne jaoks, eriline märk saja jaoks jne. Tunti juba terve arvu jagamist osadeks, kuid egiptlased oskasid sooritada tehteid ainult murdudega, mille lugeja oli üks. Peale aritmeetika tegeldi geomeetriaga. Eriti suuri edusamme tegi Egiptus matemaatika alal Keskmise riigi ajastul. Seks ajaks oskasid egiptlased arvutada kolmnurkade, nelinurkade ja ringi pindala, tundsid $\pi$-d, võttes teda võrdseks 3,16-ga. Osati arvutada mõnede kehade, näit. täis- ja tüvipüramiidi ruumala.

Vana-Idamaades kujunes välja aja jaotamine aastateks, aastaaegadeks, kuudeks ja ööpäevadeks, s. t. oli pandud alus kalendrile. Egiptlased oskasid juba ennustada varjutusi, milleks oli vaja üsna kõrgeid teadmisi astronoomias.

Selle kõrval koostati tuleviku ennustamiseks astroloogilisi tabeleid. Haiguse lõpu ennustamine oli tihedalt seotud astroloogiliste tabelitega, arstiteaduse alged tekkisid seepärast lähedas seoses astroloogiaga.

Nii olid Vana-Idamaad (Egiptus, India, Assüüria jt.) kultuuri hälliks. Neis mais tekkisid mitu aastatuhat enne meie ajaarvamist kiri ja matemaatika, astronoomia ja teiste teaduste eod; tekkis esmakordselt kool.

Kooli tekkimine, nagu nägime, on seotud kultuuri keerulisemaks muutumisega, kirja tekkimise ja teaduse sündimisega. Esimese maininguga kooli kohta leiame Egiptuse „Vana riigi" allikais kaks ja pool tuhat aastat enne meie ajaarvamist. See oli lossikool kuninga ülikate laste jaoks.

„Uue riigi" ajajärgul tekkis isegi eriline teaduslik õppeasutis „Ramesseum", kus said ettevalmistuse preestrid, sõjamehed, arhitektid ja arstid.

Tänu kaubanduslikele suhteile tungisid kultuuri alged (mõnesugused teadmised ja õpetamise metoodilised võtted) Idamaalt Kreekasse.

II peatükk.

## VANA-KREEKA PEDAGOOGIKA.

Vana-Kreeka kujutas enesest rida väikesi orjapidamisriike, mis olid tekkinud endise sugukondliku korra lagunemise tingimustes. Neist riikidest on kõige tuntumad Sparta (ehk Lakoonika) ja Ateena, kus VI sajandiks enne meie ajaarvamist oli kujunenud kaks erinevat kasvatussüsteemi — sparta ja ateena oma.

Neis riikides olid erinevad valitsusvormid ja erinevad kasvatussüsteemid, kuid niihästi Spartas kui ka Ateenas oli kasvatus organiseeritud ainult orjapidajatele, orjad ei saanud kooli kasutada.

### 1. Sparta kasvatus.

Sparta oli riik-kogukond, mis asus Peloponnesose poolsaare (nüüdse Morea) kaguosas. Sparta elanikkond koosnes: 1) selle maa vallutajate järeltulijaist — maa-aristokraatiast (spartiaatidest), 2) sõltuvast, mitte-täieõiguslikust elanikkonnast — perioikidest ja 3) orjadest-helootidest, kes, olles riigi omand, olid kinnistatud spartiaatide maa külge.

Spartiaadid moodustasid väikearvulise valitseva vähemiku: VIII saj. e. m. a. oli neid 9000 perekonna ümber, kuna orjastatud elanikkonna arv ulatus 250 000 inimeseni. Julm ekspluateerimine kutsus välja helootide ülestõuse. Kõik see sundis spartiaate väga ühte hoiduma, elama kogu aeg kindlustatud linnas Spartas sõjalises valmisolekus. Teiste suguharude ja rahvaste retkede eest kaitsesid Lakoonikat tunduval määral looduslikud tingimused.

Sparta kasvatus oli maa-aristokraatia laste ettevalmistus orjastatud rahva sõduriteks-ekspluateerijateks.

Kuni 7. aastani kasvatati spartiaatide lapsi kodus. Selle vanuse saabumisel astusid poeglapsed riiklikku kasvatusasutisse, elasid selles ja said kasvatuse kuni täisealiseks saamiseni.

Vastupidavuse arendamise eesmärgil õpetati lapsi kan-

Tallinna 46 Keskkooli raamatukogu

natama igasugust puudust, külma, nälga, janu ja valu. Noored spartlased käisid palja jalu ja ühesuguses kerges riietuses nii talvel kui suvel. Magati pillirool, mille nad pidid ise jõe kallastelt koguma ilma noata. Toiduks oli ainult leem. Lapsi peksti julmalt, kusjuures valu pärast kisendada tähendas end häbistada.

Suurem osa laste ja noorukite päevast oli täidetud sõjaliste ja võimlemisharjutustega, eriti maadlusega; peale selle olid tarvitusel palli- ja sõjamäng. Vastavalt kogu kasvatuse eesmärgile korraldasid noorukid orjadele veriseid öisi haaranguid, nn. krüpteiasid: noorte spartiaatide salk piiras öösel ümber mõned linnaosad või mõne rajooni väljaspool linna ning tappis kõik orjad, keda tabas tänavail või ümberpiiratud rajoonis. Krüpteiad olid omapäraseks praktikaks; nende haarangute eesmärgiks oli orjade hirmutamine.

„Lugemise ja kirjutamise alal," ütleb kreeka kirjanik-ajaloolane Plutarchos, „õppisid lapsed ainult hädavajalikku, muus aga taotles nende kasvatus üht eesmärki: vastuvaidlematut kuulekust, vastupidavust ja võitmisteadust." Kehalisele kasvatusele lisandusid muusika, laulmine ja sõjalis-religioossed tantsud. Muusika ergutas mehisust ja distsiplineeris. Lapsed õppisid laulma hümne ja sõjalisi laule.

Kasvatusasutisi külastasid sageli täiskasvanud spartiaatide juhtivast kihist, kes vestlesid laste ja noorukitega poliitilistel teemadel eesmärgil valmistada kasvandikest tulevasi valitsejaid orjapidamisriigis. Lastele esitati küsimusi: „Kes on hea ja kes on halb kodanik?", „Kes oli parim inimene riigis?" jne. Leidlikkuse arendamise huvides tuli vastus anda kiiresti, lühidalt ning sisukalt (siit, „Lakoonika" nimetuse järgi on lühikest kõnet hakatud nimetama „lakooniliseks").

Kasvatusasutise eesotsas oli geruusia (vanematenõukogu) poolt nimetatud pedonoom[1]. Kasvandikud jagunesid salkadeks, parim salgast sai rühma juhiks (eiren). Teised olid kohustatud kõiges tema sõna kuulama ja teda eeskujuks võtma. 18. kuni 20. eluaastani kuulusid noorukid efeebide rühma, võtsid osa manöövritest ning krüpteiadest ja

[1] Mis vana-kreeka keeles tähendas „laste seaduste määraja".

(mõned) nooremate poiste õpetamisest. 20-aastaselt said noorukid sõduriteks.

Tütarlapsed said samuti riigi üldise järelevalve all kehalise ja sõjalise kasvatuse; seda peeti vajalikuks esiteks tervete laste sünnitamiseks ja teiseks sellepärast, et sõja puhul, kui mehed läksid retkele, jäi linna kaitsemine sealolevate naiste hooleks.

Analüüsisime sparta kasvatuse eesmärke ja märkisime selle ühekülgsust. Ühtlasi tuleb aga rõhutada ka sparta kasvatuse positiivseid jooni, mis tal olid oma aja kohta: a) spartlaste vaade kasvatusele kui tähtsaimale riiklikule ja ühiskondlikule funktsioonile, b) ühiskondlike, riiklike asutiste loomine valitseva klassi kasvava sugupõlve kasvatamiseks, c) valitseva klassi suur tähelepanu kasvatusküsimuse vastu, d) mehisuse, vastupidavuse ja patriotismi kasvatamine, e) kehaline kasvatus ja sõjaline ettevalmistus, f) riigi hoolitsus naise kasvatuse eest.

## 2. Ateena kasvatus.

Ateena — Attika riigi pealinn — sai, vastandina Spartale, oma sobiva asendi ja suurepärase sadama Pireuse tõttu varakult Kreeka kaubanduse keskuseks. Orjandusaristokraatia tunduv osa muutus kaubanduse arenemise tõttu Idamaadega (Egiptus, Foiniikia, Väike-Aasia) juba VI saj. e. m. a. maa-aristokraatiast kaubandusaristokraatiaks.

Kaubandusega tegelevate kihtide (plutokraatia) rikastumine võimaldas neil omandada suure arvu orje ja orjapidamine Ateenas kasvas vaadeldaval ajajärgul: igas vähegi jõukamas majapidamises oli mitukümmend mees- ja naisorja.

Varem valitsenud maa-aristokraatia ja kaubandusega tegelevate kihtide vahel käis visa võitlus võimu pärast. Võitlevad valitsevad kihid kasutasid võitluses võidu pärast ateena deemost — vaeseid, kuid poliitilisi õigusi omavaid, vabadena sündinud kodanikke.

Klassivõitlus võtab seega Ateenas keerukama kuju kui Spartas. Ateena saab demokraatlikuks orjapidamisvaba-

riigiks, mille eesotsas on kaubanduslike kihtide esindajad (kõige tuntumad neist oma demokraatlike reformidega on Kleisthenes ja Perikles).

V saj. e. m. a., Periklese valitsemise ajal, mis kestis 40 aasta ümber (468—429 e. m. a.), saavutas Ateena oma võimu ülima astme. Ateena kultuur jõuab Periklese ajal oma õitsengu haripunkti.

Ateenas arenes V—IV saj. tugevasti filosoofia. „ . . . Kreeka filosoofia mitmesugustes vormides on eos olemas, on sugenemas peaaegu kõik maailmavaadete hilisemad tüübid," ütleb Engels[1]. Vana-Kreekas tekkis materialism; ateena filosoofia mitmesuguste esindajate juures olid dialektika elemendid üsna tugevad. Ateena võttis vanalt Idamaalt üle ja arendas edasi loodusteadust (Aristoteles), matemaatikat ja teisi teadusi. Tähelepanuväärselt arenes ajalugu (Xenofon, Herodotos, Thuküdides). Kreeka kunst, eriti Ateenas, oli väga kõrgel tasemel: skulptuuris jõudsid kreeklased täiuslikkusele, luues suurepäraseid, kõrge kunstilise väärtusega teoseid; vaasimaalil on harukordne ilmekus. Kreeka hooned paistsid silma arhitektuurilise elegantsusega, kergusega, harmoonilisusega. Iseloomustades vana Ateena kultuuri ütleb Engels: „ . . . me oleme sunnitud filosoofias, nagu paljudel teistelgi aladel, alatasa pöörduma tagasi selle väikese rahva saavutuste juurde, kelle universaalne andekus ja tegevus kindlustasid talle inimsoo arenemise ajaloos koha, millele ei saa pretendeerida ükski teine rahvas." [2]

Ateena keev poliitiline elu, Attika suhteliselt kõrge majanduslik tase, elav läbikäimine Idamaa riikidega, kultuuri kõrge areng — kõigest sellest olid tingitud ateena kasvatuse omapärased iseärasused V—IV saj. e. m. a.

Kuni 7. aastani kasvatati Ateenas poeg- ja tütarlapsi kodus mees- ja naisorjade järelevalvel. Suurt tähelepanu pühendati mängudele: täringu-, paaris- ja paaritumängule ja pallimängule. Tegeldi ka voolimise ja nikerdamisega: komöödias „Konnad" mainib Aristofanes, et poisid valmis-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 340.

[2] Sealsamas.

tavad korgist paate, voolivad vahast majakesi jne. Lastele sisendati varakult viisaka käitumise reegleid. Jutustati muinasjutte ja müüte. Tütarlapsed said ka pärast 7. aastat ema juhatusel eranditult koduse kasvatuse. Poisid elasid pärast 7. eluaastat küll kodus, kuid käisid koolis.

Ateena algastme-koolideks, kus lapsi õpetati 7. kuni 14. aastani, olid grammatistide ja kitharistide koolid. Poisid kas õppisid ühtaegu mõlemas koolis või käisid algul grammatisti- ja siis kitharistikoolis.

Mõlemad olid erakoolid ja maksulised; koole pidasid sõjainvaliidid, vabakslastud orjad jne. Kummagi kooli õpetajaid kutsuti didaskaliteks (kreekakeelsest *didasko* — õpetan). Et poissi hoida „ebaviisakaist tänavatutvustest", saatis teda kooli ja koolist koju ori, keda nimetati „pedagoogiks" (täpne tõlge kreeka keelest — laste juhtija). See oli harilikult üks orje, kes vaatas lapse järele kodus enne selle kooli astumist.

Grammatistikoolis õppisid poisid lugema, kirjutama ja arvutama. Lapsed õppisid lugema veerimismeetodil, õppides tundma tähti ja liites neid silpidesse. Kirjutama õpetamisel kirjutas õpetaja kergelt vahatatud tahvlile peenikese pulgaga; õpilane tegi kirjutatu piirjooni järele, kuni õppis ära tähtede kirjutamise. Arvutama õppisid lapsed sõrmede, kivikeste ja arvelaua-taolise vahendi abil.

Kitharistikoolis, kus käidi ühtaegu grammatikakooliga või pärast seda, õppis poiss muusikat, laulmist ja luuletuste deklameerimist (katkendeid kreeka eepostest — „Ilias", „Odüsseia" jt.).

Mingisuguseid riigi poolt antud kooliprogramme ei olnud. Siin oli kõik jäetud eraalgatuse ja kujunenud tavade hooleks.

Olid aga siiski mõned seadused, mis määrasid koolikorralduse üksikuid jooni. Üks Soloni seadus määras, et koolid peavad olema suletud päikese loojangust kuni tõusuni. Seda aga ei tule mõista sugugi mitte ses mõttes, et koolipäeva kestus oli nii pikk. Säilinud vaasimaal kujutab õpetaja tegevust sellises koolis ühe õpilasega, kelle taga istub poissi saatev pedagoog. On aga ka vihjeid, mis kõnelevad sellest, et lapsed käisid koolis rühmadena. Aga kui lapsed olidki ühtaegu koolis, tundi ei olnud, s. t. õpetaja ei õpetanud kogu lasterühma, vaid iga laps õppis omaette. Selline organisatsioon püsis hiljemgi, keskajal, kuni XVII saj. keskpaigani.

Kehaline karistus poistele oli üsna laialt tarvitusel. Nii on säilinud üks tahvlike, mida tarvitati kirjutamiseks ja kuhu õpetaja käega on kirjutatud sentents: „Poiss, ole usin, et sind ei löödaks." Seda kirjanäidet on õpilane oma käega korranud 4 korda.

13 aasta vanuselt läksid poisid palestrasse (sõnasõnalt — maadluskooli), kus nad 2—3 aastat pedotriibi juhatusel tegelesid gümnastikaga: õppisid maadlema, jooksma, hüppama, ketast ja oda heitma (niinimetatud pentatlon — viievõistlus), õppisid ujuma. Peale puhtgümnastiliste harjutuste vesteldi palestras noorukitega. On põhjust arvata, et ühtaegu õppimisega palestras jätkasid poisid õppimist grammatisti ja kitharisti juures (kuni 14 a.). Kehalist kasvatust ja vestlusi palestras juhatasid linna kõige auväärsemad kodanikud tasuta.

Õpingutega palestras lõppes ühe osa noorsoo kasvatus. Kõige jõukamad noorukid, kes valmistusid juhtivate kohtade täitmisele riigis, käisid pärast palestrat gümnasionis, kus nad jätkasid tegelemist gümnastikaga ja kus nad vestluste teel said poliitilise, kirjandusliku ja filosoofilise hariduse. Tutvumist filosoofiaga peeti aristokraatliku ladviku jaoks vajalikuks.

18—20 aasta vanuses viidi noorukid efeebide hulka. Nad andsid vande olla truud riiklikele seadustele, alistuda võimudele, nad andsid tõotuse julgelt võidelda kodumaa eest („vannun, et ma ei jäta pärast oma surma kodumaad alandatuna, vaid veelgi tugevamana ja võimsamana").

Efeebid said lõpliku karastuse ja ettevalmistuse sõjateenistuseks; nad õppisid ehitama sõjalisi kindlustusi, käsitsema sõjamasinaid, nad teenisid linnagarnisonides, olid piirivalves, õppisid meresõjandust, võtsid treeninguteks ette sõjakäike. Efeebid võtsid osa ühiskondlikest pidustustest ja teatrietendustest. Erinevalt Spartast jätkasid efeebid Ateenas ka hariduslikku ettevalmistust, õppides tundma maa seadusi, võttes osa poliitilistest vestlustest.

Nii siis saame ateena kasvatussüsteemist VI—IV saj. e. m. a. järgmise pildi:

| | | |
|---|---|---|
| 18.—20. a. | Efeebia | |
| 16.—18. a. | Gümnasion<br>(gümnastika, poliitilised, kirjanduslikud ja filosoofilised vestlused) | |
| 13.—15. a. | Palestra<br>(gümnastikakool) | |
| 7.—14. a. | Grammatistikool<br>(lugemine, kirjutamine, arvutamine) | Kitharistikool<br>(muusika, laulmine, luule) |

Kaugeltki mitte kõik vabad ei käinud isegi grammatistide ja kitharistide elementaarkoolis. Kui väike õppemaks neis koolides ka oli, polnud see siiski jõukohane töötule, maata jäetud rahvamassile, kes täitis Ateena.

Nii siis oli „demokraatlikus" Ateenas kogu kasvatussüsteem kohandatud ühiskonna rikka ülemkihi vajadustega. Ajaloolised allikad kinnitavad seda. Platon, kujutanud oma dialoogis „Protagoras" selleaegset kasvatust, lisab: „Vaat, mida teevad need, kellel on võimalusi, ja võimalusi on rikastel. Nende laste kasvatamine ja õpetamine algab väga vara ja lõpeb väga hilja."

Nagu Spartas, nii ka Ateenas pidas orjandusaristokraatia häbiks teha kehalist tööd, pidades seda orjade ülesandeks. Orje aga loeti „kõnelevateks tööriistadeks". Kuid ühiskondliku elu erinevad tingimused määrasid ka suure vahe sparta ja ateena kasvatussüsteemi vahel. Spartas olid kasvatusasutised riiklikud, Ateenas olid algõpetuse-koolid ja osalt ka palestra eraasutised. Sparta kasvatus piirdus peaaegu eranditult sõjalis-kehalise („gümnastilise") kasvatusega. Ateena kasvatus aga jagunes gümnastiliseks ja muusaliseks (sõnast „muusa" — teaduse ja kunstide kaitsejumalanna), mille all mõisteti vaimset ja esteetilist kasvatust.

Ateena gümnastilises kasvatuses hinnati kauni, hästi kujunenud, tugeva keha arendamist, liigutuste painduvust ja ilu. Inimese keha ilu ja jõu harrastus väljendus ka esteetilises kasvatuses.

Ateena ühiskondliku elu areng tõstis vaimse hariduse erilise ülesandena esile oskuse kaunilt ja sisukalt kõnelda. Ilukõne õppimisele pühendati ateena kasvatuses V saj. e. m. a. palju aega. Ilukõne oli valitseva ladviku üheks vahendiks mõjuda massidele.

Suurt tähtsust omistati kirjanduslikule haridusele, eriti kreeka eepose (Homerose, Hesiodose jt. teoste) tundmisele. Suurt osa vaimse hariduse süsteemi kõrgemas osas (gümnasioneis) mängisid filosoofia ja poliitika.

Laste kõlbeline kasvatus seisis neis distsipliini, viisakuskommete, tagasihoidlikkuse, mehisuse ja enesevalitsemise, eneseväärikustunde ja afektide mahasurumise oskuse arendamises.

Ateena kasvatuse positiivse joonena tuleb märkida ühendust, vastastikust seost kasvatuse eri külgede vahel. Me juba märkisime seost kehalise ja esteetilise kasvatuse vahel. Mõlemad olid omakorda tihedalt seotud kõlbelise ja vaimse kasvatusega.

Kirjeldades „Protagorases" ateena kasvatust, ütleb Platon: „Muusikaõpetajad hoolitsevad selle eest, et nende noored õpilased õpiksid ennast valitsema ja hoiduma igast halvast teost. Õpetades neid mängima lüüral, õpivad nad nendega tundma lüürilisi poeete, luues vastava muusika ja juhtides lapsi omandama harmooniat ja rütmi, et nad harjuksid olema vaiksed ja tagasihoidlikud, harmooniale ja rütmile alistuvad ja järelikult enam kohanenud kõne ja tegevusega, sest et inimese elu kõigis oma avaldustes vajab harmooniat ja rütmi."

Tuleb muide märkida, et ka lihtrahvas (deemos) harrastas samuti gümnastikat ja hindas luulet.

Ateenlased hindasid väga kõrgelt inimese arenemise ja kasvatuse mitmesuguste külgede ühendamist. Nad tõstsid esikohale harmooniliselt arenenud inimese. Muidugi esitati see ideaal ainult orjandusaristokraatia esindajate jaoks. Lähenemine sellele ideaalile polnud selleaegsetes sotsiaalsetes suhetes kaugeltki võimalik kõigile vabadele, deemosele, vaid ainult orjapidamisühiskonna ladvikule. Orjandusaristokraatia kõrge arenemistase saavutati orjade ekspluateerimise arvel. On aga vaja märkida, et inimkonna

teataval astmel oli orjus tingimuseks, mis tagas kultuuri edasiminekut. Engels tähendab: „Ainult orjus lõi võimaluse ulatuslikumaks tööjaotuseks põlluharimise ja tööstuse vahel ja tänu sellele oli võimalik vana-kreeka maailma õitseng. Ilma orjuseta poleks olnud Kreeka riiki, kreeka kunsti ja teadust; ilma orjuseta poleks olnud ka Roomat. Aga ilma Kreekas ja Roomas pandud aluseta poleks olnud ka praegust Euroopat. Me ei tohi unustada, et kogu meie majanduslik, poliitiline ja vaimne areng on välja kasvanud sellisest eelnevast seisundist, milles orjus on samal määral vajalik kui üldtunnustatud."[1]

### 3. Kreeka filosoofid kasvatusest.

**Sofistid.** Ateena majanduse õitseng V sajandil, äge klassivõitlus, mis viis demokraatliku vabariigi kehtestamiseni, ateena kultuuri tõus tõi ikka enam ja enam esile valitseva ladviku vajaduse suurema hariduse järele. See vajadus kutsus omakorda esile linnast linna rändavad filosoofid-õpetajad, sofistid (kreeka keeles *sofos* — tark). Õpetades kõneoskust populariseerisid sofistid ühtlasi ka uut filosoofiat, mis vastas ateena elu muutunud tingimustele; sofistid olid teaduste — loodusteaduse, astronoomia ja õigusteaduse — populariseerijad. Nad etendasid Ateena vaimse elu ajaloos määratu suurt osa, nad hindasid ümber iganenud vaated ja tõstsid inimese tähtsust.

Oma filosoofilistelt vaadetelt olid sofistid relativistid, kes tõestasid kogu olemasoleva suhtelisust. Tunnetusteoorias olid nad sensualistid, viies kogu tunnetuse tagasi aistingule. „Inimene on kõigi asjade mõõt," kuulutas sofistide pea Protagoras.

Sofistide vaateis valitses subjektivism. Märkides seda kui nende mõtteviisi negatiivset külge, peab samal ajal ütlema, et sofistide võitlusel konservatismi, tardunud mõistete vastu oli progressiivne tähtsus. Nad hävitasid arvamuse jumalatest kui maailma vallitsejatest ja tõstsid esikohale inimese ta nõuete ja otsustustega.

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 182 („Anti-Dühring").

Ususse suhtusid sofistid üsna skeptiliselt. Sofistide pea Protagoras kirjutas raamatu „Jumalatest" ja luges seda ette Euripidese majas. Teose sisu me ei tea, kuid juba see asjaolu, et raamat oli hukka mõistetud ning avalikult põletatud ja et Protagoras pidi Ateenast põgenema, kõneleb küllalt selgelt selle suunast. Kogu raamatust on säilinud ainult üks lause: „Jumalatest ma ei või teada, kas nad on või ei ole olemas, sest paljugi takistab meil seda teadmast, niihästi asja tumedus kui ka elu lühidus."

Sofistide põhiliseks elukutseks oli kõneoskuse õpetamine „rikkale ja aristokraatlikule noorusele" kaunis kõrge tasu eest. Sofistid rändasid linnast linna, meelitades alati kokku selle noorsoo rühmi, kes heldel käel maksid tundide eest. Sofistid õpetasid kõnet pidama antud teemal; korraldasid vestlusi poliitikaküsimustel; paljud sofistid õpetasid süstemaatiliselt loodusteadusi, grammatikat, kõneoskust, saates oma vestlusi harjutuste ja diskussioonidega.

Rännates linnast linna lõid sofistid elava seose nende vahel. Ühiskondlik elu oli vilgas, ajalehti ja ajakirju sel ajal ei olnud, — sofistid olid nagu elavaks perioodikaks. Käies paljudes linnades ja Idamaadel, omandasid sofistid kohalikke õpetusi ja kogusid rikkaliku tähelepanekute tagavara.

Vastates valminud vajadusele mitmekülgse hariduse järele, selgelt sõnastades uutele elutingimustele vastavaid ideid ning paistes silma kõneoskusega, oli sofistidel Ateena aristokraatliku noorsoo juures määratu suur edu.

Vestlusteks kasutasid sofistid niihästi oma austajate eramaju kui ka gümnasionide ruume.

Kõneoskuse õpetamise protsessis hakkasid sofistid esimestena läbi töötama stiiliküsimusi. Kirjanduslikud teosed allutati hoolikale vormianalüüsile (teose ülesehitus, lauseehitus, sõnadevalik). Sofistid soodustasid suuresti grammatika arenemist. Oskus veenda ja vaielda nõudis head loogika ja filosoofia või, nagu tol ajal öeldi, dialektika tundmist.

„Dialektika tuletub kreeka sõnast *„dialego"*, mis tähendab jutlemist, polemiseerimist. Antiikajal mõisteti dialektika all kunsti jõuda tõe juurde sel teel, et avastada vastase arutluses vastuolud ja saada üle neist vastuoludest." [1]

[1] ÜK(b)P ajaloo lühikursus, Tallinn 1946, lk. 105.

Nagu näitab Lenin, esines aga „dialektika" sofistide juures ainult sofistikana — subjektiivse opereerimise kujul mõistetega, mis veel ei peegeldanud tõelikkuse arenemist. Nad õpetasid enam poleemilisi võtteid kui tõe süvendatud otsimist.

Sofistid lõid kolme teaduse tsükli — grammatika, retoorika (kõneoskus) ja dialektika (filosoofia) tsükli, mis siitpeale domineeris kõrgemas hariduses enam kui 1500 aasta vältel.

Peale selle pöörasid sofistid suurt tähelepanu loodusteadustele, astronoomiale ja geograafiale, käsitledes neid aga utilitaarselt. Kahe viimase teaduse tundmisel oli väga suur tähtsus Ateena merelaevanduses ja väliskaubanduses. Elav poliitiline elu nõudis orienteerumist poliitika, õiguse ja eetika küsimustes ja tunduv osa sofistide vestlustest oli pühendatud neile küsimustele.

Rea huvitavaid mõtteid kasvatusest väljendab Protagoras: „Õppimiseks on vaja niihästi loomulikke eeldusi kui ka harjutust; me peame õppima nooruses. Ei teoorial ilma praktikata ega praktikal ilma teooriata ole tähtsust. Haridus ei tärka hinges, kui ta ei jõua teatava sügavuseni."

Õpetamise metoodikas omistasid sofistid selle printsiibi kohaselt harjutusele suurt tähtsust.

**Kasvatuse ülesanded ja õppemeetod Sokratese järgi.** Sokrates (469—399 e. m. a.) oli filosoof, kes sofistide relativismi vastu asetas õpetuse absoluutsest tõest ja kõlbelise käitumise normide püsivusest.

Väljudes samast vormelist, mida kuulutasid sofistid („Inimene on kõigi asjade mõõt"), mõistis Sokrates seda juhtlauset aga teisiti kui sofistid, ja nimelt ses mõttes, et „inimene kui mõtlev olend on kõigi asjade mõõt". Ta kutsus üles sügavale mõtlemisele, kõlbelisele täienemisele, korrates sageli: „Tunne iseennast." Sofistide relativismi ja subjektivismi vastu asetas ta püüde absoluutsele tõele, sofistide utilitaarse moraali vastu — püüde kõlbelisele täienemisele. Sellega oli kreeka filosoofia teinud suure sammu edasi, selles peitus progressiivne, mille tõi Sokrates võrreldes sofistidega. Oma püüdes kõlbelisele täiuslikkusele, voorusele õpetas Sokrates, et ülimaks vooruseks on teadmine.

Selles õpetuses tuleb märkida seda suurt tähtsust, mida omistatakse maailmavaate väljakujundamisele inimese poolt ja kutset kõlbelisele täienemisele. Sokrates hindas kõrgelt inimest kui mõtlevat, sisemiselt vaba isiksust, kelle käitumise määravad mõistuse otsustused. Ülimaks vooruseks tunnistas ta tarkuse. Inimese tegevuse suhtes on selleks vooruseks vaprus — tegevusvõime, tundmuste suhtes — mõõdukus (kuna just tarkus pidurdab kirgede ja afektide meelevalda). Nagu allpool näeme, võttis selle osa Sokratese õpetusest üle tema õpilane Platon.

Teadmine on Sokratese õpetuse järgi siiski ainult enesetunnetamine, absoluutsete kõlbeliste mõistete otsimine, aga mitte meid ümbritseva tõelikkuse tunnetamine. Välise maailma tundmaõppimise vajadusse suhtus Sokrates eitavalt; looduseuurimisele ei omistanud ta mingisugust tähtsust, öeldes: „Puud pole kedagi õpetanud, kuidas tuleb elada." Kutsudes enesetunnetamisele, endasse süvenemisele, suhtus Sokrates täiesti eitavalt kaasaegsesse ühiskondlikku ellu; hoolimata oma demokraatlikust päritolust (Sokrates oli käsitöölise-kujuri ja ämmaemanda poeg) oli ta Ateena demokraatia vastane.

Pedagoogika ajaloo seisukohalt on — peale idee kõlbelisest kasvatusest kui täiendamisest, peale inimese kui mõistliku isiku kõrge hinnangu, peale üleskutse analüüsida oma tegusid ja alatasa otsida tõde — tähtis meetod, kuidas õpetas Sokrates. Ta ei andnud valmis lausete kujul seda, mida pidas tõeks. Ta õpetas küsimuste ja kostmiste teel, ergutades kuulajaid endid õpetaja abil küsimuse õiget lahendust leidma. Ta ainult andis tõuget. Kui esitatud küsimusele järgnes ebaõige vastus, ei parandanud ta seda kohe, ei näidanud tehtud viga, vaid esitas täiendavaid küsimusi ebaõigete vastuste kohta, viies kaasvestleja vastused absurdini või sundides teda tunnistama oma teadmatust. Seepeale tegid kaasvestlejad kindlaks saadud absurdi põhjuse — ebaõige vastuse, mis parandati, ja uurimine läks edasi, nüüd juba (Sokratese seisukohalt) õiges suunas.

See niinimetatud *sokraatiline meetod* sundis kuulajaid ühiselt otsima kõige õigemaid vastuseid ja arendas nende isetegevust.

Selle meetodi järgi ülesehitatud vestlusi alustas Sokrates sageli konkreetsete asjade ja nähtustega, mis olid kaasvestlejale hästi teada, ning läks neilt üle järelduse tegemisele. Aristoteles nimetab teda induktsiooni isaks.

Sellest sokraatilisest meetodist arenes hiljem „suunavate küsimuste meetod", kus õpilane, vastates reale õpetaja poolt järjekorras esitatud küsimustele, mis kasutavad õpilase kujutluste tagavara, viiakse järk-järgult õpetaja poolt oodatavale järeldusele.

**Platoni pedagoogiline õpetus.** Suur kreeka filosoof, objektiivse idealismi rajaja Platon (427—348 e. m. a.) oli üheksa aastat Sokratese õpilane ta elu viimaseil aastail. Pärast Sokratese surma reisis Platon palju. Aastast 380 peale kuni surmani (mõnede vaheaegadega) pidas ta filosoofilisi vestlusi Ateenas, Akadeemia [1] aias.

Platon jagas maailma mööduvaks nähtuste maailmaks, kus nagu polevat midagi tõelist ja püsivat, ning ideede, asjade ürgkuju igaveseks, tõeliseks maailmaks. Platoni arvamuse järgi on meie elu ja kõik meid ümbritsev maailm vaid ainuüksi olemasoleva ideede-maailma nõrk peegeldus. Seda „ideede-maailma" näeb Platon valguse ja headuse riigina.

Ideede peaomadus seisab nende täiuslikkuses, puhtuses, kõrvalistest elementidest vaba olemises.

Inimese hing oli Platoni järgi kunagi, enne ühinemist kehaga, selles ideaalses maailmas, kus ta nägi puhtaid ideid. Kuid ühinemisel kehaga unustas ta hirmust ja rahutusest puhaste ideede ehk olemuste nägemused. Vaadeldes elus nende ideede peegeldusi, meenutab ta neid uuesti kogu nende puhtuses.

Nii siis seisab tunnetus Platoni järgi ideede-maailmale lähenemises, püüdes absoluutsele tõele, ja see lähenemine saavutatakse sel teel, et meenutatakse ideede-maailma, kus kunagi viibis hing. Mõte täienemisest on laenatud Sokrateselt.

[1] Nii nimetati Akademose templi järgi üht Ateena populaarseimat gümnasioni.

Ideid on lõpmatu hulk. Platon ehitas terve ideede püramiidi. Selle püramiidi tipu moodustab hüve idee, mis on jumal. Temale alluvad tõe, iluduse ja õigluse ideed. Hüve idee on nagu päike kõige olemasoleva allikas ja võimaldab tunnetada olemasolevat.

Konservatiivse maa-aristokraatia esindajana suhtub Platon äärmiselt vaenulikult Ateena demokraatlikku korda. Vastukaaluks sellele kujutab ta ideaalset utoopilist riiki, kus võim kuulub vaimsele aristokraatiale — filosoofidele.

Inimese hing oli Platoni järgi kunagi ideede riigis, hiljem ühines ta kehaga. Siit pärinevad ta mitmesugused osad: 1) arukas osa, hinge alus, mis on pärit ideede-maailmast, ja kaks osa, mis on saadud ühinemisest kehaga ja mis tunnestavad hinge ideaalseid nägemusi — 2) tahteline ja 3) meeleline osa[1].

Neile hinge kolmele osale vastavad Platoni eetikas kolme liiki voorused: hinge arukale osale — tarkus, tahtelisele osale — mehisus või vaprus, meelelisele — mõõdukus. Hinge osadele ja neile vastavaile voorustele vastavad Platoni sotsioloogilistes konstruktsioonides ühiskondlikud rühmad: 1) filosoofid, 2) sõdurid ja 3) käsitöölised ja põllupidajad. Kaks esimest on eesõigustatud ja elavad kolmanda rühma (käsitööliste ja põllupidajate) ja orjade töö arvel. Filosoofid valitsevad, sõdurid kaitsevad.

Platoni ideaalses riigis orjad säilivad. Ilma õigusteta on mitte ainult orjad, vaid ka vabad käsitöölised ja põllupidajad. Neile on omane ainult hinge madalam osa — meelelisus ja sellised valitsevate rühmade jaoks mugavad voorused nagu mõõdukus ja kuulekus.

Iseloomustades Platoni vaateid riigile ütleb Marx:

„Kuivõrd Platoni vabariigis tööjaotus on riigi ehituse põhimiseks printsiibiks, on ta ainult egiptuse kastikorra Ateena idealisatsioon." [2]

Säärane „ideaalse riigi" eesmärk Platoni järgi — lähenemine hüve ideele — teostatakse peamiselt kasvatuse

[1] Платон, Государство, 439. Neid hinge osi ja neile vastavaid voorusi märkis ära juba Sokrates.

[2] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 405.

kaudu. On loomulik, et Platon pidi oma konstruktsioonides pühendama palju ruumi kasvatuse küsimustele.

Ta lõi tõepoolest terve pedagoogilise süsteemi, mis on ehitatud objektiivse idealismi alustele ja määratud ainult eesõigustatud rühmade — filosoofide ja sõdurite jaoks.

Platon käsitles oma süsteemi kahes teoses: „Riigis" ja (mõnede muudatustega, mis muide ei muuda süsteemi aluseid) hilisemas töös „Seadused".

Oma süsteemis kasutab Platon selle aja Ateena ja Sparta kasvatuse praktikat. Esimesest võtab ta koolisüsteemi, muusalise kasvatuse, selle aja kohta küllalt laia teadusteringi, harmoonilise arenemise idee. Sparta kasvatusest võtab Platon kasvatuse riikliku süsteemi, kasvatuse karmuse, vastupidavuse arendamise, mehisust kasvatava muusika ja laulu hoolsa valiku. Sparta kasvatusest võtab Platon ka tütarlaste kasvatuse süsteemi. Nii siis juba Platoni juures näeme põhilist, ka hilisemas pedagoogika arenemises valitsevat seisukohta, et pedagoogilised teooriad on kõige tihedamalt seotud kasvatuse praktikaga.

Nagu teame, jagunes kasvatus Ateenas muusaliseks (vaimne ja esteetiline) ja gümnastiliseks. Platon pooldab seda jaotust: „On raske leida paremat, kui on see, mis on leitud kauaaegse kogemuse teel, ning selleks on kehale gümnastika, hingele muusika." [1]

Sellesama jaotuse leiame hiljem Aristotelese juures. Kuid antud küsimuses on Platoni ja Aristotelese vaadete vahel, nagu hiljem näeme, üsna suur erinevus.

Järgides oma filosoofilisi vaateid ja nimelt ideede tunnustamist asjade põhiolemuseks, alustab Platon selle kasvatusega, mis viib inimese ideede-maailma juurde, nimelt muusalise kasvatusega.

„Riigis" kujutatakse utoopilist ideaalset riiki, kus filosoofidel ja sõdureil ei ole eraomandit ega perekonda. Riik määrab abiellujad paarid ja reguleerib lastesünnitamist; viimast lubatakse tingimusel, et ema vanus oleks 20 kuni 40 aastat, isa vanus aga 30—50 aastat. Lapsed, kes on sündinud väljaspool vanemate üla'toodud vanust, riik hävitab.[2] Kohe pärast sündimist viiakse lapsed erilistesse kasvatusmajadesse, kus neid

[1] Платон, Государство II, 376.

[2] Sealsamas, 460—461.

toidavad ammed. Siia tulevad ka emad ja toidavad lapsi, nii omi kui võõraid. „Seadustes" loobub Platon sellest printsiibist — seal juba tunnustatakse perekonda.

Laste jaoks kuni 7. eluaastani näeb Platon ette terve koolieelse kasvatuse süsteemi.

Sellele kasvatusele omistas Platon nii suurt tähtsust, et kõneleb selle ühiskondlikust organiseerimisest mitte ainult „Riigis", vaid ka „Seadustes", kus, nagu ülal tähendatud, tunnustatakse juba perekonna olemasolu vajadust. Lapsehoidjate juhatusel kogunevad kõik 3—6 aasta vanused lapsed mänguplatsidele, mis asuvad templite juures.

Platon pöörab suurt tähelepanu lastemängudele. Suurt tähtsust omistab ta ka lastele jutustamisele ja seab küsimuse jutustamismaterjali hoolikast valikust, eriti muinasjuttude osas. Platoni need väljendused tunnustame väga väärtuslikuks, kuid põhimõtted, mis Platon esitab jutustusmaterjali valikuks, on meile iseenesest mõista võõrad: Platon on otsustavalt nende muinasjuttude ja kreeka eepose katkendite vastu, mis kujutavad jumalaid halvustaval kujul, õõnestades austust nende vastu (kõik jutustused jumalate võitlusest omavahel, nende salakavalus, jumalate pidustused jne.). Muusikast tuleb kõrvale heita kõik õrnad ja kaeblikud viisid.

7. aastast peale hakkavad poisid ja tütarlapsed (lahus) käima Ateena koolidele tavalise õppekavaga riigikoolis: õpitakse lugemist, kirjutamist, arvutamist, muusikat ja laulmist. Sellele elementaarsele koolile järgneb palestra. Kehalise kasvatuse eesmärgil soovitab Platon mõõdukat eluviisi, vastupidavuse kasvatamist, kuuma ja külma talumise oskuse harjutamist, mänge, tantse, hiljem maadlust, kettaja odaheitmist, jooksu, harjutusi vibupüssist laskmises, ratsutamist, laagriharjutusi. „Tütarlapsed ja naised peavad samuti kõike oskama. Tütarlastena peavad nad harjutama igasuguseid tantse ja maadlust, naisteks saanuina aga — manöövreid, riviõppust, relvastise selgapanemist ja äravõtmist. Kõike seda peavad nad oskama, olgu kas või ainult selleks, et vajaduse korral, kui kogu sõjaväel tuleks linnast

lahkuda ja minna vaenlase vastu, nad suudaksid kaitsta lapsi ja linna." [1]

Küllalt suureks kasvanud lapsi viivad emad sõtta, et nad „teraselt vaataksid seda, mis neil tuleb teha hiljem, täiselaliseks saanuina".

Pärast kahe-kolmeaastasi gümnastilisi harjutusi, mis nõuavad nii palju jõudu, et noorukid „ei suuda tegelda millegi muuga", järgneb edasine õppus, mille kavva kuuluvad aritmeetika, geomeetria ja astronoomia, mida õpitakse peamiselt praktilistel eesmärkidel (sõjakunsti jaoks): aritmeetikat peab „sõjamees tundma rivi jaoks", geomeetria „on kasulik laagri ehitamisel, maastiku vallutamisel, vägede koondamisel ning lahingukorda seadmisel ja kõigi teiste sõjaliste rivistuste juures, niihästi lahinguis endis kui ka retkedel".

Pärast kolmeaastast (17.—20. a.) ettevalmistust efeebias saavad 20-aastased noorukid, kes ei avaldanud kalduvusi vaimsele tööle, sõduriteks. Need aga, kes on ilmutanud kalduvusi abstraktseks mõtlemiseks, õpivad 20.—30. eluaastani põhjalikumalt, filosoofilise plaani järgi, aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat ja muusikateooriat. Seejuures aritmeetikat „tuleb õppida ainuüksi arvude loomuse mõtteliseks kaemuseks", mitte „ostmise ja müümise" pärast. Geomeetriat õpitakse seepärast, „et see viib hinge tõe juurde ja loob filosoofilise meeleolu", astronoomiat — mitte meresõidu pärast, vaid mõtiskeluks taevalaotuse lõpmatuse üle. Peale selle õpitakse dialektika aluseid.

Need, kes nood teadused 30-ndaks eluaastaks on ära õppinud, saavad vastutavad kohad riigi valitsemisel, andekamad aga jätkavad dialektika õppimist kuni 35. eluaastani, mispeale nad saavad filosoofideks, riigi valitsejateks.

Platoni poolt märgitud teadused ühes sofistide poolt varem sissetoodud grammatika ja retoorikaga moodustasid pärastpoole (keskajal) „seitse vaba kunsti", kuid nende teaduste sisu oli keskajal juba teine. Platon andis „dialektika" mõistele teistsuguse tähenduse kui sofistid: viimaste juures on dialektika vaidluskunst, kunst vastast veenda, Platoni

[1] „Законы", lk. 813—814.

juures — ülim filosoofiline distsipliin, teadus ideedest, mis viib headuse ülima idee tunnetamisele. Sellisena on dialektika Platoni järgi hariduse lõpuleviimine ja seda õpivad ainult täiskasvanud, seejuures mitte kõik täiskasvanud, vaid ainult need, kes ilmutavad filosoofilise mõtlemise võimeid.

Kogu kasvatus on Platonil rajatud tootva töö sügavale põlgamisele. Füüsiline töö arendab Platoni järgi halba iseloomu, teeb võimetuks ideede-maailma mõistmiseks. Tulevased filosoofid ja sõdurid ei tohi orje või „seppi ja sõudjaid" järele aimata. Neile „on isegi keelatud tunda huvi millegi selletaolise (s. o. füüsilise töö) vastu".[1]

Platon avaldas oma pedagoogilise süsteemiga suurt mõju pedagoogika edaspidisele arenemisele. Rea tema pedagoogilise süsteemi seisukohti võttis, nagu kohe näeme, üle ta õpilane Aristoteles. Platoni õpetusel oli suur mõju keskaja õpetlaste mõtlemisele. Renessansiajastul uurisid Platoni teoseid humanistid.

Märkides Platoni pedagoogilise süsteemi aristokraatlikku laadi ja selle ülesehitust idealistlikel alustel, peame ühes sellega ometi hindama tema pedagoogilise süsteemi terviklikkust ja tervet rida teisi väärtuslikke momente. Ta osutas esimesena kasvatuse suurele poliitilisele tähtsusele. Esimesena märkis ta psühholoogia põhiosad, määras kindlaks oma aja kohta laia teadusteringi, näitas iga üksiku teaduse osa abstraktse mõtlemise arenemises. Ta tõstis esimesena esile koolieelse ühiskondliku kasvatuse mõtte, näitas mängu määratu suurt tähtsust selles kasvatuses, seadis küsimuse laste jutustusmaterjali hoolikast valikust, tunnustas muinasjutu suurt kasvatuslikku tähtsust.

Märgime Platonil elust eraldumist, mis on tingitud ta filosoofiast, kuid ühes sellega peame tunnustama väärtuslikuks Platoni püüde luua oma kasvandikus terviklik maailmavaade, mitte aga piirduda ainult utilitaarsete teadmistega. Platoni kogu õpetus on alistatud orjapidamisühiskonna huvidele.

**Aristotelese pedagoogilised vaated.** Aristoteles (384—322 e. m. a.), Makedoonia kuninga Filippose õukonna-arsti

[1] „Государство", 525.

poeg ja Aleksander Suure kasvataja, oli 20 aasta kestel Platoni õpilane. Aastal 335 asutas ta Ateenas, Apollon Lükeiose templi naabruses asuvas gümnasionis filosoofilise kooli, mida hakati hüüdma Lükeioniks (ehk ladina häälda-mise järgi Lütseumiks).

Aristoteles on vana-kreeka suurim õpetlane ja filosoof, kellelt on säilinud arvukas hulk teoseid tunnetusteooria, poliitika, eetika, poeetika ja füüsika (loodusteaduse) alalt. Tema teostes esineb formaalse loogika kõrval palju dialektikavälgatusi, idealismi kõrval palju materialismielemente. Tema isikus jõudsid kreeka teadus ja filosoofia kõrgeimale arenemisastmele. Ta avaldas määratu suurt mõju teaduse ja filosoofia arenemisele vanas maailmas ja keskajal (eriti XII—XIV saj.). On aga muide vaja tähendada, et keskaeg kõrvaldas Aristoteleselt kõik progressiivsed jooned ja muutis ta formaalse loogika loojaks, heites kõrvale paljud Aristotelese dialektika elemendid. Kodanlik filosoofia ja peda-googika möödusid samuti vaikides Aristotelese dialektikast. Alles marksismi-leninismi rajajad hindasid õieti dialektilisi elemente Aristotelese juures. Engels näitab, et Aristoteles „uuris juba kõiki olulisemaid dialektilise mõtlemise vor-me" [1], ja nimetab teda „vana maailma Hegeliks". Lenin märgib, et „skolastika ja paplus võtsid Aristoteleselt surnu, aga mitte elava", et Aristoteles „igal pool, igal sammul seab küsimuse just dialektikast".[2] Aristotelest sel viisil ise-loomustades viitab Lenin korduvalt Aristotelese realismile ja märgib Aristotelese kõikumisi idealismi ja materialismi vahel, idealismi aluste õõnestamist Aristotelese poolt (tema Platoni ideede-õpetuse kriitikas), mõnedes küsimustes lähe-nemist materialismile.

Vastandina Platonile, kes jagas maailma omavahel seos-tamatuks ideede ja nähtuste maailmaks, tunnustas Aristo-teles, et maailm on ühtne ja asjade ideed on lahutamatud asjadest enestest. Ehkki asjade ja nähtuste ideed eksisteeri-vad, eksisteerivad need asjades ja nähtustes enestes. Aris-totelese arvates võib ideed sarnastada vormiga. Igas asjas

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 20.

[2] Ленин, Философские тетради, lk. 332; vt. ka lk. 288—295 ja 329—337.

võime eraldada aine ja vormi. Aines on asjade võimalused; aine saab asjaks, saades ühe või teise vormi. Nii võib marmori aine saada kujuks, saades teatava vormi.

Aine ilma vormita on Aristotelese arvates maailma olemasolu alam piir (nii-ütelda ürgne kaos). Puhas, ilma mateeriata vorm on Aristotelese järgi jumal. Puhta mateeria ja puhta vormi vahel asetsevad pideva ahelana kõik maailma asjad ja nähtused. Nad elavad ja liiguvad ühelt mõeldavalt piirilt — vormitult mateerialt — teisele, ilma mateeriata puhtale vormile. Olemasolu iga uus aste on järgmise arenemisastme aineks.

Seega on kogu elu arenemisprotsess, mis ei toimu väliste jõudude mõjul, vaid mida Aristoteles vaatleb kui sisemist arenemist. Kogu selles kontseptsioonis on, nagu näeme, palju dialektika-elemente. Vastandina Platonile ei kahtle Aristoteles välismaailma reaalsuses ja peab tunnetuse aluseks meelelist kogemust, aistinguid.

Aristoteles tõstis filosoofilise mõtte järgmisele astmele, näidates vormi ja sisu ühtsust. Ta maailmavaade on lähemal reaalsele maailmale kui Platoni oma.

Inimeses eraldab Aristoteles ihu ja hinge, mis eksisteerivad lahutamatult kui mateeria ja vorm. Aristotelese järgi on kolm hinge liiki: 1) v e g e t a t i i v n e hing, mis avaldub toitumises ja sigimises, 2) a n i m a a l n e hing, mis peale vegetatiivsete omaduste avaldub aistinguis ja soovides, ja 3) a r u k a s hing, mida peale vegetatiivsete ja animaalsete omaduste iseloomustab veel mõtlemine ehk tunnetamine. Inimeses võib hinge animaalset osa, kuivõrra see on alistatud mõistusele, nimetada tahteks. Seega läheneb loodus aine ülekaalust (taimedes) vormile — ideele — jumalale (inimeses).

Hinge mainitud kolmele liigile vastab kasvatuse kolm külge. Seda vastavust kujutame piltlikult niisuguses skeemis:

| Psühholoogia (hinge osad) | Pedagoogika (kasvatuse alad) |
|---|---|
| 1) Arukas hing | Vaimne kasvatus |
| 2) Animaalne hing (tahe) | Kõlbeline kasvatus |
| 3) Vegetatiivne hing | Kehaline kasvatus |

Platon vaatas kehale kui hinge vanglale; realist Aristoteles tunnustab, et keha on vajalik tingimus hinge tegevusele.

Olemine on Aristotelese järgi tegevus; tegevus, arenemine on igasuguse olemasolu alus. See väide on Aristotelese filosoofias põhiline. Kuid tegevused on mitmesugused; eriti inimesel on madalamaid tegevusi ja kõrgemaid, mis on seotud hinge aruka osaga, — mõtlemine, tunnetus ja tahteline tegevus.

Voorus on võime vastavat tegevust hästi sooritada. Nii võib näiteks kõnelda silma voorusest, kui ta hästi näeb, kõrva voorusest, kui ta hästi kuuleb, jne. Voorus on teostatav ainult siis, kui inimese kogu tegevus alistub mõistusele, kuid mõistus dikteerib alati keskteed, s. o. seda, mis ei lähe üle piiri ühte või teise külge — puuduse ega ülekülluse poole.

Ülimaks inimeses on mõistus. Seepärast on ka ülimaks vooruseks hinge kaemusvõime, millel on palju astmeid. Ülimaks astmeks on tarkus.

Inimese nagu teistegi elusolendite elu eesmärk on õndsus ja nauding, kuid igasugune õndsus on lahutamatult seotud tegevusega: „Ilma tegevuseta ei ole naudingut; naudinguga lõpeb iga tegevus." Mõtlemistegevus kui ülim voorus toob ka ülimat õndsust.

Kasvatuse eesmärk seisab hinge kõrgemate külgede — aruka ja tahtelise (animaalse) külje arendamises. Nagu igasse ainesse on kätketud arenemisvõimalus, nii ka inimeses annab loodus ainult meie võimete eod; inimesele on loomult omane arenemisvõimalus, ning see realiseerub kasvatuse teel. Loodus on tihedalt liitnud hinge kolm liiki ning meie peame kasvatuses järgima loodust, sidudes tihedalt kehalist, kõlbelist ja vaimset kasvatust.

Ülalpool tõime kasvatuse filosoofilise ja psühholoogilise põhjenduse, mis on antud Aristotelese poolt. Tihedas seoses sellega on Aristotelese juures ka kasvatuse sotsioloogiline põhjendus: „Et kogu riik tervikuna peab silmas üht lõplikku eesmärki, siis on selge, et kõigile kodanikele on vaja samasugust kasvatust, ja mure selle kasvatuse pärast peab olema riigi mure, aga mitte eraalgatuse asi: seda, mis taotleb

ühiseid huvisid, tuleb ka teha ühiselt... Võib pooldada lakedaimoonlasi: nad hoolitsevad väga palju laste kasvatuse eest ja seda tehakse nende juures kui üldriiklikku asja." [1]

Aristoteles näeb ka kasvatuse riikliku korra tugevdamise vahendit: „Kõige kasulikumadki seadused ei too mingit kasu... kui kodanikke ei õpetata riiklikule korrale, kui nad pole kasvatatud riiklikus vaimus..."

Väga väärtuslik on Aristotelese juures pedagoogika ajaloos esimene katse anda vanuseperiodiseerimine. Aristoteles jagab kasvava inimese elu kolme perioodi: 1) kuni 7. aastani, 2) 7. aastast kuni sugulise küpsuseni ja 3) sugulise küpsuse saabumisest kuni 21. aastani. Selle jaotuse aluseks seab Aristoteles vajaduse „arvestada loodust".

Küsimuses selle kohta, missuguse kasvatusega alustada, kas muusalise või gümnastilisega, läheb Aristoteles teravalt lahku Platonist, arvates, et „kehaline kasvatus peab eelnema vaimsele". See lahkuminek on tingitud Aristotelese filosoofia materialistlikest elementidest.

Kuni 7. aastani kasvatatakse lapsi kodus. Aristoteles annab rea väärtuslikke juhendeid koolieelse kasvatuse kohta. Ta osutab vajadusele toita last piimaga, liigutuste tervishoiulisele tähtsusele, soovitab last järjekindlalt karastada. Märkides mängude (eriti liikumismängude) suurt tähtsust laste suhtes, hoiatab Aristoteles lapsi mängudega üleliigselt väsitamast. Suur tähtsus selles vanuses on muinasjuttudel ja jutustamisel; seejuures nõuab Aristoteles nagu Platongi lastele jutustamiseks määratud palade hoolikat valikut.

Lapsed peavad olema võimalikult vähem orjade seltskonnas. Üldse on vaja luua vastav kasvatuslik ümbrus ja olukord. „...Kui lapsed on nooremaealised, siis tuleb nende kõrvade ja silmade eest eemaldada kõik, mis ei vasta vabana sündinud inimese väärikusele."

Seitsmendast eluaastast peale peavad poisid käima koolis. Vastandina kaasaegsele Ateena praktikale nõuab Aris-

[1] „Политика", VIII rmt., I ptk.

toteles kooskõlas oma pedagoogika süsteemi sotsioloogiliste eeldustega, et kool peab olema riiklik.

Aristoteles esineb naistele hariduse andmise idee ägeda vastasena: viidates oma vaatlustele loomade maailmas väidab ta, et naine oma loomuselt erineb oluliselt mehest ja et sellepärast kõrgem haridus ja kasvatus ei too talle olulist kasu.

Aristoteles nõuab, et poisid antaks kõigepealt gümnastikaõpetajate kätte. Pidades igal pool kinni järk-järgulise arenemise ideest, hoiatab Aristoteles noore organismi liigse väsitamise eest gümnastiliste harjutustega ja soovitab kergeid harjutusi, kuni organism tugevneb. Väärtuslik on Aristotelese märkus kehalise, kõlbelise ja vaimse kasvatuse vastastikuse seose kohta. Aristoteles suhtub väga taunivalt Sparta kehalise kasvatuse süsteemisse — raskeisse harjutustesse, mis arendavad ainult musklijõudu, ja nõuab kooskõlas Ateena praktikaga, et kehalise kasvatuse eesmärgiks oleks tugeva ja kauni keha harmooniline arenemine: „Kasvatuses peab esimest osa etendama kaunis, aga mitte metsik-loomalik."

Aristoteles näitab, et tuleb õpetada vajalikku, kuid hoiatab kitsa praktitsismi eest. „Otsida igal pool ainult kasu sobib suurte hingeliste omadustega ja vabana sündinud inimestele üldse kõige vähem." Algõpetuse ajajärgul tuleb peale gümnastika õpetada lugemist, kirjutamist, grammatikat, joonistamist ja muusikat. Muusikat on vaja õppida ilutunde arendamiseks, pidades silmas, et ta, nagu joonistaminegi, ei muutuks käsitööks.

Meie ajani on säilinud ainult osa Aristotelese töid. „Poliitika" VIII raamatu lõpp on läinud kaduma; teos kasvatuse üle pole üldse säilinud. Tuleb arvata, et õpetamise kõrgemail astmeil pidas Aristoteles vajalikuks õpetada filosoofiat (loogikat ja natuurfilosoofiat). Selle poolt kõneleb kaudselt õpetamise praktika Lükeionis, kus neile aineile pühendati suurt tähelepanu.

Kõlbelise kasvatuse alal ei piirdu Aristoteles, kes oma filosoofias nihutab esile tahte-, aktiivsusprintsiibi, Sokratese ja Platoni vaadetega vooruse omandamise kohta teadmise ja enesesse süvenemise teel, vaid omistab selles suhtes märksa suuremat tähtsust kõlbelistele harjumustele ja tegevusele.

Loomupärased alged, harjumuste arendamine (õpetus, soovitud tegevuse sagedane kordamine) ja aru — need on kõlbelise kasvatuse kolm allikat.

Sidudes kasvatust psühholoogiaga, põhjendades harmoonilise arenemise süsteemi, oli Aristotelese pedagoogiline süsteem, nagu tema filosoofiagi, vana maailma teoreetilise mõtte tipp, ülim saavutus.

Ta kasutas oma õpetaja Platoni mõningaid pedagoogilisi vaateid (kasvatus kui ühiskondlik funktsioon, vaimse kasvatuse tähtsus, koolieelse kasvatuse idee jt.) ja viis pedagoogilise mõtte märksa kaugemale kui Platon (harmoonilise arenemise idee, pedagoogika seos psühholoogiaga, esimene katse pedagoogika ajaloos tuua esile kasvatuse looduspärasus, esimene vanuste periodiseerimine, lapse aktiivsuse põhjendamine, mõte kasvatuslikust ümbrusest, joonistamise võtmine õppeainete hulka jne.).

Harmoonilise arenemise ideega, mis nõudis kasvatuse seost psühholoogiaga, ja oma teiste pedagoogiliste vaadetega avaldas Aristoteles suurt mõju renessansiajastu pedagoogikale.

### 4. Haridus ja kool hellenismi ajajärgul.

Pärast Aleksander Suure vallutusi (s. o. alates aastaist 334—323 e. m. a.) levis kreeka kultuur tohutu suurele maaalale, kuhu peale Kreeka ja Makedoonia kuulusid Väike-Aasia, Mesopotaamia, Iraan, Egiptus ja teised kagupoolsed maad.

Linnarahva kõrgemate kihtide keeleks sai kreeka keel. Kreeka kultuur levis kiiresti kogu Idamaal. Helleenlase mõiste oli sama tähendusega kui „kultuurinimene", vastandiks „barbarile". Ateena filosoofia ja kirjandus ja kreeka kunst ühinesid seejuures Idamaal juba ammugi arenenud matemaatika, astronoomia ja loodusteaduse algetega. Seda kreeka kultuuri sünteesi vana idamaa kultuuriga tähistatakse ajaloos harilikult „hellenismi" nimetusega, selle kultuuri leviku-aega aga (viimased kolm sajandit e. m. a.) nimetatakse hellenismi ajajärguks.

Hellenistliku kultuuri keskuseks sai Ptolemaioste riigi

pealinn Aleksandria, linn, mille Aleksander Suur asutas Niiluse suudmesse a. 331 e. m. a. ja mis sai nime oma rajaja järgi.

Kolmandal sajandil e. m. a. asutati Aleksandrias vanaaja suurim raamatukogu, milles oli kuni 700 000 käsikirja (pärgamendirullides), raamatut. Siia asutati ka muuseum, tähetorn, botaanikaaed ja loomaaed. Muuseum oli hellenistliku ajastu ülemaailmne teaduslik keskus. See oli riiklik asutis, kus töötasid paljude teaduste mitmesuguste alade õpetlased. Kõik selle aja teaduse saavutused, millest kõnelesime eespool, olid ühel või teisel määral seotud Aleksandria muuseumiga. Aleksandriasse voolas kõigist maadest kokku noorsugu, kes janunes kõrgema hariduse järele. Aegamööda muutub Aleksandria muuseum omapäraseks ülikoolikeskuseks. Siin tekivad filoloogia-, retoorika-, filosoofia-, matemaatika- ja meditsiinikateeder. Teaduslik uurimistöö neil aladel toimus Aristotelese meetodi järgi. Aleksandria mõju avaldus hiljem ka Rooma riigi kõrgemate koolide töös.

Eukleides lõi III saj. geomeetria süsteemi umbes selles ulatuses (planimeetria ja stereomeetria), nagu see kuni käesoleva ajani moodustab kooli õppeaine. Matemaatilised teadused jõudsid Aleksandrias kõrgele arenemisastmele. Sel ajajärgul elas ja töötas Archimedes. Mõnesuguseid edusamme tehti kirjeldava botaanika ja zooloogia arengus, pandi alus geograafiale (Ptolemaiose „Geograafia", Straboni teosed), mis oli teataval määral seotud Aleksandria laialdase väliskaubandusega. Arendati ajalugu, mis oli rajatud juba Ateenas, tunduvalt arenesid ka filoloogilised teadused.

Filosoofia alal iseloomustavad hellenismi peamiselt Platoni mõju (terve plejaad „uusplatoonikuid") ja usulis-müstilised õpetused, mis püüdsid kreeka filosoofiat lepitada Idamaa mitmesuguste usuliste õpetustega.

Kirjanduse ja luule alal püüdis hellenism elustada kreeka luule mitmesuguseid liike, kuid antiikse ühiskonna lagunemise tingimustes ei andnud need katsed loovas mõttes mitte midagi võimsat ja originaalset, vaid sünnitasid kuiva värsitegemise (salmid, milledel puudub poeesia), kunstliku, järeleaimava akademismi. Luule uutest vormidest võib märkida ainult karjaseidüllide ilmumist — maaelu poeetilist idealiseerimist kui reaktsiooni rikka linnaelu luksuse ja lodevuse vastu orjapidamis-ühiskonna lagunemise ajajärgul.

Hellenism andis väga palju matemaatika ja teiste täppisteaduste arenemise mõttes. Andnud võrdlemisi vähe ori-

ginaalset filosoofia ja kirjanduse alal, etendas hellenism siiski määratu suurt osa: hellenismi keskused (ning esmajoones Aleksandria) olid kreeka filosoofia, kirjanduse ja kunsti säilitajad. Peamiselt Aleksandriast läks antiikkultuur araablaste kaudu, kes vallutasid selle linna 641. a. m. a. j., keskaegsesse Euroopasse, kus araablased kinnitasid kanda Pürenee poolsaarel.

Mänginud määratu suurt positiivset osa vana-kreeka kultuuri säilitamise ja täppisteaduste arendamise alal, vajutas hellenism siiski kultuurile (eriti filosoofiale, filoloogilistele teadustele ja kunstile) oma pitseri: suur formalism, väiklus kommentaarides, müstitsism filosoofias.

Hellenismi ajajärgul toimub edasine rahvastiku kihitumine, varandusliku ebavõrdsuse kasv; suureneb orjade arv; süvenevad vastuolud orjapidamise süsteemis, mis astus juba lagunemise faasi. Haridus saab ikka enam ja enam ainult rahvastiku kõrgemate kihtide eesõiguseks.

Koolisüsteem meenutas hellenismi ajajärgul üldiselt Ateena süsteemi — algul grammatisti- ja kitharistikool, siis palestra ja lõpuks gümnasion.

Koolid, mis varem olid erakoolid, muutuvad nüüd riiklikeks või ühiskondlikeks. Reast allikaist nähtub, et koolide eest hakkavad hoolitsema linnavalitsused. Igas koolis seatakse ametisse eriline ühiskondlik „gümnasiarh" — kooli hooldaja. See amet loetakse auametiks. Tekivad suured, hästi organiseeritud koolid. Õpetajate aineline olukord neis koolides paraneb. On andmeid selle kohta, et mõnedes linnades saab õpetajaamet valitavaks. Vastavalt teaduse arenemisele tõuseb koolihariduse tase.

Kreeka iseseisvuse kaotamisega laguneb samuti aegamööda ka efeebia — see kreeka kodanikuvaimu ja kreeka rahvusliku ühtsuse kool — ja saab endise sõjalise laadi asemel tsiviililme. Efeebia kestus, milleks varem oli kaks aastat (18.—20. eluaastani), lüheneb esialgu ühele aastale, kuid hiljem likvideeritakse efeebia hoopis.

Gümnastiline haridus, mis õitses kunagi Kreekas, kaotab oma endise tähtsuse.

Võrreldes Ateena ajaga arenes hellenismi ajajärgul tunduvalt kõrgem haridus.

## VANA-ROOMA PEDAGOOGIKA.

**Kasvatus vabariiklikus Roomas.** Vana-Rooma elas oma arenemises läbi kolm ajajärku: sugukondliku (kuni VI saj. e. m. a.), vabariikliku (VI—I saj. e. m. a.) ja keiserliku (alates 30. a. e. m. a. kuni Rooma vallutamiseni ida-gootide poolt a. 476 m. a. j.).

Sugukondlikus Roomas oli kasvatus kuni orjapidamise muutumiseni orjapidamise süsteemiks põllumehe-sõduri perekondlik kasvatus.

Sündinud laps pandi isa jalgade ette. Tõstis isa lapse üles, siis andis ta sellega lapsele õiguse elule ja kasvatusele. Kui laps oli põdur, vigane või isegi terve, kuid isa perega koormatud ja vaene, siis jättis ta lapse lamama, saates ta sellega surma. Lapsi kasvatati perekonnas, kusjuures nad varakult võtsid jõukohaselt osa majapidamisest ja põllutöödest. Kõlbelise kasvatuse alal olid esikohal jumalate austamine ja alistumine jumalaile, vanemaile ja vanemaile inimestele üldse, tagasihoidlikkus, armastus kodumaa vastu ja mehisus. Kaitseks vaenlase vastu õpiti relva valitsema, ratsutama, ujuma, maadlema. Perekonnas õpetati mõnikord ka lugema, kirjutama ja arvutama.

VI saj. lõpul e. m. a. kujunes Roomas vabariiklik valitsemiskord.

Rea õnnestunud sõdadega naabersuguharude vastu vallutasid roomlased mõne sajandi kestel kogu Apenniini poolsaare.

Suure elanike arvu koondumine linnadesse (eeskätt Rooma) kutsus ellu e r a - e l e m e n t a a r k o o l i *(ludus)*, kus õpetati samu aineid, mis varem koduseski õpetuses: lugemist, kirjutamist, arvutamist, 12 tabeli seadusi. Kool asetses kuski küünis või templi portikuses. Õpetamine oli väga primitiivne.

Rooma vabariigi loomise ajajärgul ja ta olemasolu esimestel sajanditel kujunevad vana-rooma vabariikliku kasvatuse põhilised jooned. Lapsi kasvatatakse vabariikliku kohusetruuduse ja riigiustavuse vaimus, arendatakse mehi-

sust, tahtekindlust, õpetatakse olema aus, tagasihoidlik ja mõõdukas, äratatakse eneseväärikuse tunnet. Lastele jutustati vapraist esivanemaist, kuulsaist lahinguist ja nende sangareist. Noorukid külastasid foorumit ja senatit, samuti ka sõjaväe-laagreid.

Puunia sõdade tulemusena (264—146 e. m. a.), mis lõppesid Kartaago hävitamisega, ja kogu Kreeka vallutamise tagajärjel (146. a. e. m. a.) voolas Rooma orje ja määratu suuri rikkusi. Rooma muutub orjapidamisriigiks. Aristokraatia ja rikastunud plebeide keskel levivad idamaa toredus, idamaa kultused ja kehalise töö põlgamine. Kunagine lihtsus ja kommetevaljus kaovad. Vastavalt sellele muutub ka kasvatuse laad. Varem kasvatasid lapsi vanemad ise. Nüüd (eriti pärast Kreeka vallutamist) tekivad perekondadesse ammed ja lastehoidjad-kreeklannad, „pedagoogid-kreeklased" (õpetatud orjade seast) ja kreeklased-õpetajad. Aristokraadid hoiduvad oma laste saatmisest elementaarkoolidesse, kus õpivad lihtrahva lapsed. Nad püüavad esialgset õpetust anda kodus.

Juba enne Kreeka vallutamist (a. 146 e. m. a.) levib Roomas laialulatuslikult kreeka (ateena) kultuuri mõju. Kreeka keel saab aristokraatia ja ärimeeste keeleks, kõigi haritud roomlaste keeleks. Kreeka filosoofia tungib kiiresti Rooma, kreeka kirjandust hakatakse uurima. Tuhandeid kreeka õpetajaid voolab Rooma. Tekib terve koolide süsteem kreeka eeskuju järgi. Poliitilise ja kultuurielu muutunud tingimused, vajadus mõjuda valijate massile ja esineda senatis ning teistes vabariigi asutistes nihutavad esikohale kõnemehe kasvatuse. Kreeka õpetajad (grammatikud ja reetorid) saavad Roomas väga populaarseks.

Patriitside ja rikastunud plebeide laste jaoks tekib g r a m m a t i k a k o o l, kus õpetati kreeka keelt, ladina ja kreeka keele grammatikat, loeti Homerost ja kreeka kirjanduse teisi teoseid, hiljem aga ka rooma kirjanikke — Vergiliust, Horatiust jt. Siin algas ka kõnekunsti õppimine.

Grammatikakool osutub peatselt mitteküllaldaseks. Rooma võtab Kreekast (ja nimelt sofistidelt) kõrgema astme r e e t o r i k o o l i, kus õpetatakse retoorikat ja filosoofiat (dialektikat). Samas reetorikoolis õpiti ka Rooma halduses

suurt osa etendanud õigusteadust (peamiselt tsiviilõigust), samuti matemaatikat, astronoomiat ja muusikat.

Rooma tavalisest kõrgemat haridust võib vabariikliku ajajärgu lõpul lühidalt iseloomustada kui kõnemehe kasvatust, kusjuures seda ülesannet mõisteti väga laialt: kõnemees ei pea mitte ainult oskama hästi kõnelda, ta peab väga hästi tundma kirjandust, osates kõne vastaval kohal tuua vajaliku tsitaadi; ta peab olema igakülgselt haritud inimene, kes on orienteeritud oma aja kõigis teadustes.

Maa-aristokraatia üksikud esindajad nägid, et kõlvatus, jõudeolek ja uskumatu toredus, mis levisid rooma aristokraatia hulgas, ähvardavad Rooma enese olemasolu. Sellepärast kutsuvad nad üles endisele lihtsusele, võitlevad kõige kreekaliku, eriti reetoritekoolide vastu, naiivselt arvates, et niisuguste üleskutsetega võib peatada rooma ühiskonna lagunemisprotsessi, mis on tingitud orjapidamise korrast.

**Rooma kasvatus ja kool keisririigi ajal.** Rooma ühiskonna lagunemisprotsess tegi vabariikliku valitsemisviisi fiktsiooniks ja 30 a. e. m. a. sai Rooma keisririigiks.

Territoriaalselt ülemäära kasvanud, mitmesuguste rõhutud rahvaste ja suguharudega asustatud keisririik nõudis suurt hulka keisrivõimule truid ametnikke. Selle ametnike ettevalmistamise ülesande asetavadki Rooma keisrid tavalisest kõrgemale koolitüübile (grammatika- ja reetorikoolile). Elementaarkoolile esitatakse keisririigi ajal samuti uus ülesanne — truualamliku massi kasvatamine.

Keisrivõim ei usaldanud põhjendatult erakooli. Sellest tekkis ülesanne muuta kool täielikult riigikooliks, seada koolis sisse riiklik kontroll inspektsiooni näol, muuta õpetajad keisririigi ametnikeks.

Seepärast on loomulik, et Rooma keisrid pööravad koolile suurt tähelepanu, määravad õpetajaile palka, annavad neile mitmesuguseid eesõigusi, muutes ühes sellega kooli oma võimu tööriistaks. On iseloomustav, et kodanlikud pedagoogika-ajaloolased tavaliselt märgivad keisrite „hoolt" koolide eest, jättes aga ometi mainimata selle hoolitsuse põhjused.

Keiser Julianus seab sisse valitsuse inspektsiooni kooli

üle ja õpetajate määramise selle inspektsiooni poolt keisrivõimu nimel. A. 425 antakse keisri ediktiga koolide avamise õigus eranditult valitsusele, iga katse asutada erakool kuulutatakse aga riiklikuks kuriteoks.

Reas linnades (Ateenas, Aleksandrias, Konstantinoopolis jt.) avatakse kõrgemad riigikoolid.

Rooma keisririigi viimaseil sajandeil langeb haridus nagu kogu kultuurgi: retoorika mandub puhtväliseks „ilukõneks", ülespuhutud stiililise peenuse taga peitub mõttevaesus, sisutühjus; haridus on sel ajajärgul peamiselt sotsiaalse üleoleku tunnus ja tõusuvahend bürokraatlikul redelil; hariduse klassi-iseloom tugevneb veelgi enam.

Pärast ristiusu valitsevaks usuks kuulutamist määravad Rooma keisrid õpetajaiks kristlasi (peamiselt vaimulikke). Kooli usuline laad, alatasa tugevnedes, muutub keskajal valitsevaks.

Oma tööpiirkondi kaitsva põllupidaja-sõduri kasvatuselt sugukondlikus Roomas kõnemehe-patriitsi kasvatusele vabariiklikus Roomas ja lõpuks truualamliku elanikkonna ja keisri ametnike kasvatusele keiserlikus Roomas; koduselt kasvatuselt erakoolile ja viimaselt bürokraatlikule valitsuse koolile — selline on kasvatuse arenemine Rooma mitmesugustel ajajärkudel.

**Quintilianuse pedagoogilised vaated.** Rooma kasvatuse teoreetikuks on I saj. tuntud kõnemees, rooma kooli retoorikaõpetaja Marcus Fabius Quintilianus (42—118 m. a. j.). Mahukas teoses „Kõnemehe kasvatusest" (12 raamatut) süstematiseeris ta Kreekast võetud pedagoogilised ideed ja täiendas neid rea juhatustega. See teos avastati 1415. a. ja renessansiajastu humanistid hindasid seda kõrgelt kui allikat, mille järgi nad tutvusid vana maailma pedagoogiliste ideedega.

Quintilianus usub kindlasti lapse arenemise laiadesse võimalustesse, näidates, et meile on loomupäraselt omased vaimne tegevus ja taiplikkus. „Nüridus ja andetus esinevad võrdlemisi harva, nagu igasugused anomaaliad." Seda julgustavat vaadet lapsele, mis on äärmiselt tähtis pedagoogilises suhtes, peame alla kriipsutama kui Quintilianuse pedagoogika väärtuslikku joont.

Quintilianus soovitab pöörata tähelepanu lapse kõne arendamisele lapsepõlve esimestest päevadest peale. Selleks on vaja valida hea hääldamisega lastehoidjad. Mängukaaslasi on vaja hoolikalt valida, jälgides seda, et kaaslaste halb keel ja halb käitumine ei rikuks last. Kui laps kasvab, on ta vaja kooli saata. Quintilianus tõendab eriti tuliselt koolikasvatuse ja -õpetuse paremusi.

Kooliõpetuse eesmärgiks peab Quintilianuse arvates olema kõnemehe ettevalmistamine. Hea kool peab arvestama iga õpilase individuaalseid omapärasusi, ergutama õpilasi tööle, hoolitsema, et õpingute puhul vaimne pingutus vahelduks puhkusega. Parimaks puhkuseks on mäng.

Quintilianus protesteerib ägedalt sel ajal harilike kehaliste karistuste vastu koolis, soovitades õpetajaile olla mõõdukas kiituste ja karistustega.

Õpetaja peab kõiges olema oma kasvandikele eeskujuks ja näidiseks, peab neid armastama („õpetaja kutsugu eneses õpilaste vastu kõigepealt välja lapsevanema-tundmused"), uurima nende individuaalseid iseärasusi („märkama mõistuse erinevust", tundma, „milleks igaühel neist on loomu poolest kõige enam võimeid"). Suurt huvi pakuvad ka teised Quintilianuse näpunäited õpetajale: „Õpetaja ärgu olgu ärrituv ja samal ajal ärgu olgu pehmekäeline nendega, kes vajavad parandust. Ta olgu õpetamises lihtne, töös kannatlik, rohkem püüdlik kui nõudlik. Meelsasti vastaku ta küsijaile ja esitagu küsimusi vaikijaile. Kiitustega ärgu ta olgu liiga kitsi, aga ka mitte liiga pillav." Quintilianus esitab niihästi kesk- ja kõrgema kui ka algkooli õpetajaile kõrge hariduse nõudmise. Huvitav on Quintilianuse soov, et kõrgema kooli iga õpetaja õpetaks mõni aeg elementaarkoolis, töötades välja laste õpetamise meetodeid ja õppides lapsi tundma.

Kooskõlas oma aja tavadega soovitab Quintilianus laste humanistlikku haridust alustada mitte emakeelse ladina keelega, vaid kreeka keelega. Keele õppimise juures pööratakse erilist tähelepanu suurte kirjanike teoste lugemisele ja analüüsimisele.

Roomlased, nagu nägime, ei tundnud varasematel aegadel muusikalist kasvatust peaaegu sugugi. Kreeka pedagoo-

gide tugeva mõju all olev Quintilianus toonitab muusikalise kasvatuse vajadust, motiveerides seda vajadust kõnekunsti nõudmistega: muusika kasvatab kõnemehele vajalikku hääle painduvust, kõne ja liigutuste rütmi.

Keele ja muusika õppimine kujundab hea hääldamise, kauni kõne, ilusa stiili. Kõnemehe mõtte harmoonilisus ja järjekindlus aga saavutatakse matemaatika (eriti geomeetria) õppimise teel.

Kõneldes õppemeetodist soovitab Quintilianus kolme üksteisele järgnevat staadiumi: järeleaimamine, teoreetiline juhatus ja harjutus, kusjuures ta annab erilise tähtsuse viimasele. Kõneldes päheõppimisest soovitab Quintilianus võtta selleks valitud katkendeid parimate autorite teoseist; seejuures annab Quintilianus rea väga otstarbekaid juhendeid, kuidas tuleb pähe õppida (õpitava materjali jaotamine kindla mõttega, mitte väga väikesteks osadeks; tähelepanu koondamine õpitavale materjalile jne.). Väga väärtuslik on Quintilianuse nõue, et õpetamise alused rajataks kindlalt, mitte tõtates, sest tõttamine ja pealiskaudsus avalduvad hiljem kahjulikult.

Quintilianus on esimene pedagoogika teoreetik, kes üksikasjaliselt välja töötas õpetamise metoodika. Tema oli esimene, kes üksikasjaliselt põhjendas ja formuleeris terve rea didaktilisi põhimõtteid ja reegleid.

**Ristiusu mõju kasvatusele ja õpetamisele Rooma keisririigi viimaseil sajandeil.** Ristiusk suhtus oma tekkimisest peale ja ka hiljem, kui see keiser Constantinuse ajal oli saanud valitsevaks usuks, kõrgelseisvasse antiiksesse kultuurisse täiesti eitavalt. Ristusk vaatles seda kultuuri kui patust ning „paganlikku" ja hoiatas oma pooldajaid seda tundma õppimast.

Selline oli ristiusu suhtumine kõigepealt vana-kreeka kõrgele arenenud kehakultuurisse. Kehaline kasvatus, terve ning kauni keha kultus hüljati ristiusu poolt sellepärast, et see rääkis vastu kristluse poolt jutlustatavale „lihasuretamisele", asketismile ja viis kõrvale mõtteist jumala ja hinge üle.

Vana-kreeka kõrge esteetiline kasvatus ja kunst tunnistati ristiusu poolt alguses üldse patuseks jõleduseks. Hilise-

mal ajal, kui kristlaste kaadrid täitusid valitsevate kihtide esindajatega, kes olid saanud kreeka kultuurile rajatud kasvatuse, kohandati kunst ristiusu kiriku poolt usuliste eesmärkidega (muusika ja laul jumalateenistusel, ikoonid jne.). Ristiusu vaenulik suhtumine ilmalikku kunsti aga jätkus.

Varane ristiusk suhtus eitavalt ka antiiksesse haridusse. Üliselgelt ilmneb ristiusu sallimatus kreeka teaduse, filosoofia ja kirjanduse suhtes „Apostlikes määrustes paganlike raamatute kohta" (IV saj.). Neis määrustes loeme: „Hoidu igasugustest raamatutest. Sest mis kasu on sul sellistest võõrastest kõnedest või seadustest või valeprohvetitest, mis õõnestavad kõikuva inimese usku? Sest millised puudused leiad sa issanda seaduses, et sul maksaks pöörduda nende paganlike väljamõeldiste poole." Ja edasi näidatakse määruses, et kui kedagi huvitab ajalugu, lugegu ta „Kuningate raamatut"; kui keegi tahab tegelda „raamatute ja tarkusega", lugegu prohvetite raamatuid ja teisi pühi raamatuid, kust ta leiab „tarkuse sügavamaid sügavusi kui kõigi pagana poeetide ja sofistide juures". Neile, keda huvitab seaduste tundmaõppimine (Roomas oli väga üksikasjaliselt ja sügavalt läbitöötatud õigus), soovitavad määrused uurida „issanda jumala seadusi" jne.

Sellise eitava suhtumisega klassikalise maailma rikkaimasse kultuuripärandisse viis kristlik kasvatus vaimse arenemise allamineku le ja silmaringi piiramisele.

Saanud Constantinuse ajal valitsevaks usuks, haaras ristiusk aegamööda oma kätte kooli, piirates õpetamise valmis „tõdede" päheõppimisega, tappes igasuguse otsimise, tehes kogu õpetamise dogmaatiliseks ja formaalseks.

See kultuuri langus, see mõtte ja loomingu seisak, mida Rooma impeeriumi viimastel sajanditel ja keskaja esimestel sajanditel Euroopas võis näha kui antiikse orjapidamiskorra lagunemise tagajärge, oli tunduval määral tingitud ristiusust.

Ühes sellega on aga vaja tähendada, et ristiusu levikuga Rooma impeeriumi koosseisu kuuluvate rahvaste seas (kellede kultuur oli madalam kui antiikse maailma oma) hakkas levima kirjaoskus, mis muide hõlmas ainult elanikkonna tühise osa.

Kirikute ja kloostrite juures kirjutati ümber ja säilitati raamatuid, korraldati väikesi raamatukogusid. Need olid seega kirjanduse säilitamise, kirjaoskuse ja kultuuri levitamise kolleteks Euroopa noorte rahvaste hulgas. Vanaaja lõpul osutus kõige kirjaoskavamaks seisuseks kristlik vaimulikkond. Ühes ristiusu levikuga ühe või teise rahva hulgas (niihästi Läänes kui ka Idamaal, näit. Taga-Kaukaasias) tekkisid sellel rahval kiri ja kool.

Võitluse asemel ekspluateerijatega ja orjade ülestõusu asemel orjastajate vastu jutlustab ristiusk oma kõlbelises õpetuses leplikkust, alandlikkust, alistumist, kannatlikkust ja asketismi, lubades vaestele tasuks kannatuste eest igavest õndsust „hauataguses elus" ja sellega eemaldades neid võitlusest.

Ühenduses sellega on aga siiski vaja märkida, et orjapidamis-ühiskonna lagunemise ajal, kui valitsevate kihtide kasuahnus, toredus, jõudeolek ja liiderlikkus, metsikus ja julmus jõudsid äärmise piirini, soodustas ristiusk oma kõlbelise õpetusega teataval määral kommete pehmendamist, astus välja liiderlikkuse ja kombelõtvuse vastu.

Ristiusu mõned silmapaistvamad esindajad, näiteks Augustinus (IV saj. lõpp — V saj. algus), Johannes Kuldsuu ja Basileios (kiriku poolt Suureks kutsutud) (IV saj. teisel poolel), kes olid hariduse saanud kõrgemates vanaaja koolides, ei saanud jätta hindamata antiikse kultuuri kõrget taset ja viitasid, kuigi igasuguste reservatsioonide ja hoiatuste saatel, selle tähtsusele kristliku noorsoo hariduses, nad hoiatasid ristiusu liiga „püüdlike" pooldajate sõjaka vandalismi eest antiikse kultuuri suhtes.

Nii Augustinus, esinedes mõnes oma teoses väga ägedalt „paganliku tarkuse" vastu, näitab samal ajal, et tõtt on vaja otsida igal pool, kus ta ka oleks, ja sellepärast on kristliku kõlbluse tugevdamiseks kasulik õppida ka ilmalikke teadusi. Ja edasi loetleb ta need seitse teadust, mis olid kujunenud juba sofistide, Platoni ja Aristotelese ajal (grammatika, retoorika, dialektika, aritmeetika, geomeetria, astronoomia, muusika) ja mis hiljem moodustasid keskaja hariduse sisu. Ajal, mil ristiusk esines karmi asketismi õpetusega, arvab Augustinus (kahtlemata vanade kreeklaste

elurõõmsa maailmatunnetuse mõjul), et õpetaja peamiseks jooneks on elurõõm.

Idamaa kiriku, bütsantsi kultuuri esindajad, kus enam kui Läänes oli säilinud ateena kultuuri sugemeid, rõhutasid resoluutsemalt antiikse kultuuri väärtust. Nii ei soovita Johannes Kuldsuu, ise silmapaistev kõnemees, retoorikakoole hävitada ja lubab kristlikul noorsool „pagana" koolides õppida tingimusel, et nende kristlik kõlblus selle all ei kannata. Ta soovitab kohelda lapsi humaanselt, armastusega; ta arvab, et „inimese loomus kaldub hea poole" (vaade, mis oli vastupidine ristiusu dogmale inimloomu rikutusest „pärispatu" läbi). Nagu allpool näeme, olid Johannes Kuldsuu pedagoogilised vaated väga levinud Kiievi Venes.

## JAO „VANA MAAILMA PEDAGOOGIKA" KOKKUVÕTE.

Ürg-kogukondliku ühiskonnakorra lagunemisel tekkinud orjus, olles sammuks edasi, lõi orjanduslikule aristokraatiale võimaluse tegelda teadusega, filosoofiaga, kunstiga. Viimaste alged, samuti kui kiri, kirjaoskus tekkisid kõigepealt Vana-Idamaadel, mitu tuhat aastat e. m. a. Sealsamas tekkisid ka esimesed koolid.

Märksa hiljem (mõned sajandid e. m. a.) arenesid kultuur ja kooli elemendid edasi Vana-Kreekas. Siin kujunes vabana sündinud kodanike laste jaoks kaks kasvatussüsteemi: sparta ja ateena süsteem. Spartas oli poiste kasvatus korraldatud riiklikes kasvatusasutistes. Lapsed said sõjalis-kehalise kasvatuse. Ateena kasvatuse kõige väärtuslikumaks jooneks oli vaimse, kõlbelise, esteetilise ja kehalise kasvatuse ühendamine, mitmekülgse kasvatuse idee. Siin kujunes välja ka kindel koolide süsteem ja õppeainete tsükkel, mis hiljem (II—I saj. e. m. a.) võeti üle Vana-Rooma poolt ja mis sealt, pärast antiikse orjapidamiskorra lagunemist, läks üle keskaja kasvatuse praktikasse, ja nimelt: grammatika, retoorika, dialektika, aritmeetika, geomeetria, astronoomia ja muusika.

Vana-Kreekas (Ateenas) lõid IV saj. suured kreeka filosoofid Platon ja Aristoteles, üldistades kreeka kasvatuse praktikat, esmakordselt pedagoogilise teooria — oma pedagoogilised süsteemid. Igaüks neist pedagoogilistest teooriatest põhjendab, autori poliitilisest ja filosoofilisest positsioonist lähtudes, kasvatuse ühiskondlikku tähtsust, ta külgi ja nende seost omavahel, koolisüsteemi. Platon ja Aristoteles põhjendasid sel ajal Ateenas tavalised õppeained ja määrasid koolieelse kasvatuse sisu. Oma pedagoogiliste teooriatega avaldasid nad suurt mõju keskaja ja eriti renessansiajastu pedagoogikale.

Pedagoogilise mõtte edasiseks arenemiseks oli I saj. m. a. j. didaktika aluste väljatöötamine rooma pedagoogi Quintilianuse poolt. See-



TRÜ Raamatukogu

juures kasutas Quintilianus kreeka pedagoogilisi teooriaid ja tõi rooma grammatika- ja retoorikakooli kogemuste üldistamise alusel palju uut õpetamise teooriasse.

Orjapidamiskorra lagunemine vana maailma ajaloo viimaseil sajandeil (II—V saj. m. a. j.) viis kunagi õitsval järjel olnud antiikse kultuuri ja pedagoogika langusele. Engels näitab, et sellele järgnev keskaeg arenes primitiivsest seisundist, pühkis minema vana tsivilisatsiooni. Vana-kreeka kultuuri ja pedagoogikat hinnati Euroopas kõrgelt alles XIV saj. renessansiajastul ja kasutati selle ajajärgu edaspidises tormilises kultuurilises ja pedagoogilises liikumises.

Euroopas levinud ristiusk suhtus kõrgemalseisvasse kreeka kultuurisse ja kasvatusse kui paganlikku üldiselt eitavalt. Kuid samal ajal soodustas ta kirjaoskuse levikut Euroopa rahvaste hulgas, kelle kultuuriline tase oli varem väga madal (näiteks germaanlased).

Vana maailma õitseajal oli antiiksel pedagoogikal rida väärtuslikke jooni: kasvatuse kõrge hindamine, oma aja kohta kõrge tasemega vaimse kasvatuse ja hariduse korraldus, kehalise ja esteetilise kasvatuse hea korraldus, kasvatuse mitmesuguste külgede ühendamine, mehisuse, vastupidavuse ja oma rahva armastamise arendamine.

Selle kultuuri elemente võtsid omaks ja arendasid edasi ka araablased ning tõid need VIII saj. Euroopasse.

II OSA.

# Keskaja pedagoogika.

## IV peatükk.

## KASVATUS JA HARIDUS ENNE RENESSANSI-AJASTUT.

**Kasvatuse ja hariduse usulis-dogmaatiline laad.** Iseloomustades varase keskaja kultuuri ütleb Engels: „Keskaeg arenes täiesti primitiivsest olukorrast. Ta pühkis maa pealt vanaaja tsivilisatsiooni, vana filosoofia, poliitika ja õigusteaduse ning alustas kõike algusest. Ainus, mille keskaeg võttis hävinud vanalt maailmalt, oli ristiusk ja mõned poollagunenud, kogu oma endise tsivilisatsiooni kaotanud linnad. Selle tulemuseks oli, nagu see on kõigil varaseil arenguastmeil, et papid said vaimse hariduse monopoli ja haridus ise omandas peamiselt teoloogilise ilme." [1]

Vaimulikud jutlustasid rahvahulkadele koolides, samuti kirikujutluse ja „hingekarjase manitsuse" kaudu absoluutset alandlikkust, kannatlikkust, töökust, mõõdukust ja asketismi. Kiriku poolt juba varasel ristiusu-ajal esiletõstetud „lihasuretamise" jutlustamist arendati edasi. Kirik kuulutas, et „keha on hinge vangla", ja püüdis sisendada, et mida halvemini elavad ekspluateeritavad massid „siin", maa peal, seda enam väljavaateid on neil igavesele õndsusele „seal", hauataguses elus. Paastumine, sagedane palvetamine, isegi öine (milleks mungad niinimetatud kinnistes kloostrikoolides äratasid lapsi vahel mitu korda öö jooksul), taotlesid „ihu" suretamist ning ohjeldamist, et sellega teha inimest võimetuks igasuguseks protestiks.

Samal eesmärgil võeti tarvitusele range distsipliin ja

[1] Маркс и Энгельс, Соч., VIII k., lk. 128.

laste sagedased kehalised karistused. Kogu õpetus põhines pimesi alistumises niinimetatud pühakirja ja seda tõlgitseva õpetaja autoriteedile. *Magister dixit*, „õpetaja ütles" — selline oli kasvatuse ja õpetuse valem, mis nõudis pimesi alistumist ja mis ei lubanud õpilasele mingisuguseid otsinguid ega loomingut. Õpetamine muutus kanooniliste (kiriku poolt lubatud) õpikute tuupimiseks. Kirik andis kogu kasvatusele ja haridusele usulise ilme. Ta nihutas esikohale loosungi: „Teadus on usu teener"; „Kogu tõde on antud pühakirjas".

Eranditult kiriku kätte koondunud kooli esmaseks ülesandeks oli vaimulike ettevalmistamine. Kooli ülesandeks oli vaimulike ettevalmistamine; kooli võeti mitmesugustest seisustest lapsi. Aja jooksul hakkasid need seisused (eriti käsitöölised ja kaupmehed) kasutama kirikukooli oma vajaduste rahuldamiseks, ja XIII—XIV saj. hakati vastukaaluks sellele kirikukoolile, mis ei andnud käsitöölistele ja kaupmeestele vajalikke teadmisi, avama tsunfti- ja gildikoole.

Kultuuri üldise languse ajal keskaja esimesel poolel (võrreldes kultuuri õitsenguga klassikalisel antiikajal) olid keskaja kloostrid kirjaoskuse, raamatute ümberkirjutamise ja säilitamise kolleteks. Engels osutab [1], et vaimulikud olid tollal ainus haritud seisus. Kloostrite juurde asutati raamatukogusid ja koole. Mõnes kohas loeti kõrvuti „pühakirjaga" rooma klassikute (Vergiliuse, Cicero jt.) teoseid.

**Kirikukoolide tüübid.** Keskaja esimesel poolel oli kolme tüüpi koole: 1) kloostrikoolid, 2) toomkoolid (nimetatud ka katedraali- ja piiskopikoolideks) ja 3) kihelkonnakoolid.

Kloostrikoolides õpetati alguses poisse, kes olid oma vanemate poolt kõige varasemast lapsepõlvest peale määratud mungaseisuse jaoks *(pueri oblati* — pühitsetud poisid). Poisid elasid kloostris. Aja jooksul jagunes kloostrikool sisemiseks *(schola interna)* — nende poiste jaoks ja väliseks *(schola externa)* — kodunt käijate jaoks. Õpetajateks määrati harilikult mungad, kes avaldasid mõnesugust

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVI k., I osa, lk. 295.

huvi raamatu vastu ja kellel oli kalduvusi pedagoogiliseks tegevuseks. Tegeldes ainult õpetamisega koolis, omandasid nad selle töö protsessis mõnesuguseid pedagoogilisi kogemusi. Kloostreis kirjutati ümber ja säilitati raamatuid. On iseloomulik, et kloostrikool oli võrdlemisi hästi varustatud käsitsikirjutatud raamatutega. Kõik see kokkuvõttes tingis õppetöö parema korralduse võrreldes kihelkonnakooliga, ja et ei piirdutud ainult lugemise, kirjutamise, usuõpetuse ja laulmise õpetamisega, võimaldas aja jooksul laiendada kloostrikooli kursust. Mõnes kloostrikoolis hakati juba võrdlemisi varakult õpetama grammatikat, retoorikat ja dialektikat, hiljem aga ka aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat ja muusikateooriat.

Toomkoolid avati kiriklikes keskustes, piiskoppide asupaikades ja need sarnanesid oma organisatsioonilt kloostrikoolidega. Seetõttu, et need koolid asusid kirikuelu keskustes, oli õpetuse sisu neis selle aja kohta üsna kõrgel tasemel.

Kihelkonnakooli õpilaskonna moodustas väike rühm poisse, kellele preester või köster väikese tasu eest õpetas usuõpetust, lugemist (jumalateenistuse-raamatute lugemist) ladina keeles, kirjutamist ja kirikulaulu. Halvem lugu oli arvutamisega. Ainult mõned vähesed kihelkonnakoolid õpetasid arvutamist. Kool asus preestri või köstri majas või kiriku vahimajakeses. Kõigist koolitüüpidest oli kihelkonnakool enamasti kõige halvemini organiseeritud.

**Kirikukoolide õppeained ja -meetodid.** Õpetus kloostri- ja toomkoolides algas samade elementidega kui kihelkonnakooliski: palvuste, 150 psalmi päheõppimine (ladina keeles), aabitsaõpetus, jumalateenistuse-raamatute ja „pühakirja" lugemine, kirjutamine ja arvutamine.

Andekaimaile õpilastele hakati aja jooksul lisaks sellele õpetama ka g r a m m a t i k a t, r e t o o r i k a t ja d i a l e k t i k a t (filosoofiat). Üksikud kloostri- ja toomkoolid läksid varase keskaja lõpul (X—XI saj.) kaugemale ja võtsid peale *trivium'i* oma kavasse veel niinimetatud *quadrivium'i* (neli teed): a r i t m e e t i k a, g e o m e e t r i a, a s t r o n o o m i a ja m u u s i k a t e o o r i a. Kokkuvõetuna moodustasid *trivium* ja *quadrivium* „s e i t s e v a b a k u n s t i" *(septem*

*artes liberales)*, mis ühes teoloogiaga kui kogu õpetuse „krooniga" moodustasid keskaja hariduse sisu.

Grammatikat hinnati sellepärast, et see õpetab „õieti lugema, kirjutama ja pühakirjast aru saama". Retoorika analüüsis sama pühakirja kujusid ja stiili ning õpetas jutlusi ütlema; retoorikasse kuulusid mõnesugused teadmised ajaloo ja kirjanduse alalt. Dialektika (filosoofia) õpetas vaidluskunsti, mis oli kirikule vajalik „ketserite häbistamiseks". Aritmeetika, geomeetria, muusika ja astronoomia teenisid samuti usku. Muusika oli vajalik jumalateenistuse jaoks, aritmeetika ja astronoomia — ülestõusmispühade aja väljaarvutamiseks, geomeetriat[1] rakendati kirikuarhitektuuris. Kuivõrd aga *quadrivium'i* ained olid teoloogiaga vähem seotud kui *trivium'i* ained, niivõrd oli ka nende õpetamine nõrgem kui grammatika, retoorika ja dialektika oma. Peaosa „vabade kunstide" seas etendas grammatika.

Õppemeetodid põhinesid mehaanilisel mälul. Lugema õpetati veerimismeetodil. Asuti kohe õpetama lugemist lastele võõras ladina keeles. Lugemismaterjal — jumalateenistuse-raamatud, psalmid — oli lastele äärmiselt raske, arusaamatu ja huvitu. Raamatud olid käsikirjalised, erineva käekirjaga kirjutatud. Kõik see raskendas äärmiselt lugemistehnika omandamist, milleks kulus mitte vähem kui kaks aastat. Kogu õppeprotsessi rajamine päheõppimisele (algusest peale nõuti rea palvuste ja psalmide päheõppimist tundmatus keeles) tõi enesega kaasa suure õpilaste väljalangemise koolist. Jäid ainult need õpilased, kellel oli hea mälu.

Igasugu reeglid grammatika, aritmeetika jne. läbivõtmisel dikteeris õpetaja ja need õpiti õpilaste poolt pähe. Õpilastele antud materjal grammatika ja isegi aritmeetika alal oli dogmaatilist laadi ja seati suurel määral ühendusse usuga.

Aritmeetiliste tehete õpetamine oli ebatavaliselt keeruline. Näitena toovad keskaja kooli uurijad 5068 jagamise

[1] Geomeetrial oli väga ebamäärane, vormistamata laad: siia kuulusid ka maateadusliku ja loodusloolise iseloomuga teadmised, mis olid võetud pühakirjast või vanadelt autoritelt ja olid enamikus fantastilist laadi.

4-ga, mille juures arvutused võtavad oma alla terve trükilenekülje. Pole ime, et oli isegi aunimetus „abakusedoktor" (s. t. korrutamise ja jagamise doktor). Alamat tüüpi koolides kujunesid aritmeetikatunnid suuremalt osalt arvude müstiliseks tõlgitsemiseks. Arv üks põhjustas vestlusi ainsast jumalast; kaks — Jeesuse Kristuse kahest loomusest (jumalikust ja inimlikust); kolm — jumala kolmainusest; neli — neljast evangelistist jne.

Sellisel lähenemisel arvude uurimisele muutus tegelemine aritmeetikaga peamiselt „usuõpetuse" õppimiseks.

Tunde — kogu klassi kollektiivset tööd õpetajaga — keskaegses koolis ei olnud. Ehkki õpilased töötasid koolis üheaegselt, luges ja kirjutas iga õpilane erinevat: ühed alles alustasid aabitsa õppimist, teised õppisid silpe, kolmandad alustasid juba lugemist jne. Õpetaja kutsus õpilasi enda juurde kordamööda ja töötas nendega individuaalselt. Õppetöö sellise korralduse juures võisid lapsed astuda kooli erineval ajal, terve aasta jooksul. Kindlat õppeaja kestust koolis samuti ei olnud: tähtaeg sõltus õpilase võimetest.

Koolis valitses vali distsipliin. Vitsad, kepp ja muud kehalise karistuse vahendid kuulusid tingimata iga kooli päraldiste hulka. Mõnikord läks asi isegi kuni vigastuseni. Peale kehaliste karistuste olid levinud ka teised, õpilasele alandavad karistused („põlvili" jt.).

**Ilmalike feodaalide kasvatus („rüütlikasvatus").** Kõrgemast soost poisse kasvatati teisiti. Feodaalses ühiskonnas, mida iseloomustas sundus mittemajanduslike vahenditega, tugines ilmalike feodaalide võim mõõgale. Arenemata sõjatehnika ajajärgul, kui polnud veel tulirelvi ja raudrüüga kaetud rüütel astus kahevõitlusse vaenlasega, oli feodaalide alaliste omavaheliste kokkupõrgete ajastul ilmalike feodaalide seisukohalt sõjalis-kehaline kasvatus eriti tähtis.

Selle kasvatuse sisuks oli „seitse rüütlivoorust": ratsutamine, ujumine, piigi valitsemine, vehklemine, jahipidamine, kabemäng ja luuletamine ning laulmine *(versificare)*. Esimese viie mainitud vooruse eesmärgiks oli kehaliselt tugeva, osava sõjamehe ettevalmistamine. Kabemäng

arendas oskust orienteeruda olukordades, leidlikkust, oskust teha rünnaku- ja kaitsekava ning oli ühes sellega mittetöötava feodaali jõudeaja veetmise vahendiks. Lõpuks, värsitegemise-kunst oli feodaalile vahendiks väljendada ustavust ja truudust oma süseräänile (läänihärrale), kiita tema ja enda sõjalisi sangaritegusid, pälvida mõnesugust heatahtlikkust süseräänilt abikaasa poolt.

Rüütlikasvatuse süsteem kujunes lõplikult välja ristisõdade ajajärgul (alates XI saj. lõpust). Seitsmeaastaselt saadeti feodaali poeg kuulsama feodaali õukonda, kus teda kasvatati; kuni 14. eluaastani tuli tal täita paaži, 14. kuni 21. eluaastani aga kannupoisi kohustusi.

Ümmardades laua juures, täites mitmesuguseid daamide poolt esitatud ülesandeid ja viibides vastuvõttudel, õppis paaž ära „kõrgema seltskonna" kombed, tavad ja maneerid. Paažikohustuste täitmine feodaali naise ja hiljem kannupoisina läänihärra juures kasvatas ühes sellega maastmadalast peale tüüpilisi feodaalseid jooni: truudust, alistumist maahärrale; viibimine lossis keset feodaalide tegevusetut elu kasvatas põlgust töö vastu. Paažid ja kannupoisid pidid omandama „armastuse, sõja ja usu põhilised alged". Armastuse all mõisteti seejuures viisakust, häid kombeid, meeldivat kõnet, värsside tegemise oskust, suurmeelsust, truudust oma läänihärrale ja truudust daamile.

Sõjas julm, alluvate talupoegadega jäme, halastamatu, harimatu rüütel pidi omade ringis, eriti aga kõrgemal seisvate ees paistma peen-viisakana, ausana, huvitava vestlejana, nõrkade suurmeelse kaitsjana ja lõpmatu truuna oma valitsejale.

„Rüütlikasvatus" andis peamiselt välise hiilguse, oskuse käituda kõrgemate ja omataoliste ringis. Lugemis- ja kirjutamisoskust ei peetud kuni XII saj. kohuslikuks.

Ajaloolised allikad näitavad, et isegi feodaalid, kes seisid feodaalse hierarhia tipus, polnud kaugeltki mitte alati kirjaoskajad. Nii isegi keiser Karl Suur õppis lugema alles täiskasvanuna. Kuningas Otto I kohta kõnelevad allikad: „Ta anded olid tõepoolest imestamisväärsed, sest pärast

oma abikaasa Edithi surma ta, seni analfabeet, jõudis edasi niivõrd, et võis lugeda ja mõista terveid raamatuid."

Mõnede keskaegsete rüütliürikute all ilutseb selline allkiri: „Rüütel (nimi), aga tema kirjaoskamatuse tõttu rüütliseisuse pärast kirjutas alla preester (see ja see)".

Paljud ilmalikud feodaalid olid kirjaoskamatud, kuid oleks ebaõige väita, et kõik feodaalid olid kirjaoskamatud. Juba VIII saj. lõpul avas Alkuin Karl Suure õukonnas paleekooli *(schola palatina)* Karl Suure ja õukonna aristokraatia laste jaoks. Programm oli sama mis kirikukoolideski — seitse vaba kunsti. Selle kuulsa paleekooli eeskujul tekkisid hiljem mõned teisedki koolid, sest halduse vajadused nõudsid ikka enam ja enam kõrgemate kihtide mõnesugustki haridust. Seda nõudmist rahuldati peamiselt õpetusega väljaspool kooli: feodaalide pojad õppisid kirjaoskust lossi kutsutud vaimuliku juures.

Nooremad pojad määrati sageli vaimulikukarjäärile ja nad täitsid hiljem kiriku hierarhia kõrgemate astmete kohtasid (piiskopid jne.). Nad õppisid lapsepõlves toomkoolides või vanemate lossis õpetaja-preestri juhtimisel. Feodaalide tütred anti sageli varases lapsepõlves kasvatada nunnakloostrisse, kus neile õpetati usklikkust, malbust, kuulekust jne.; neile õpetati käsitööd, lugemist, kirjutamist, muusikat, laulu ja neid tutvustati luulega. Mõnes nunnakloostris õpetati kasvandikele grammatikat ja retoorikat, mis muide oli haruldaseks nähtuseks.

**Bütsantsi kultuur ja koolid.** Bütsantsi kasvatuse ja hariduse organisatsioon ja sisu erinevad tunduvalt lääne-euroopa omast.

Bütsants, mis tekkis iseseisva riigina Rooma impeeriumi jagunemise tulemusena 395. a., oli rea järgnevate sajandite jooksul antiikse vana-kreeka kultuuri jäänuste säilitaja. Läänele jäi kreeka keel keskaja esimestel sajanditel täitsa võõraks. Bütsantsis seevastu loeti originaalis Homerost, Hesiodost, Sofoklest, Aischülost, Euripidest ja teisi luuletajaid, säilitati ja uuriti Platoni ja Aristotelese töid, loeti Herodotose ja Thuküdidese ajaloolisi töid, Plutarchose elulugusid.

Lääne-Euroopas kadus kõrgem haridus vana- ja keskaja piiril terveks reaks sajanditeks poliitiliste vapustuste ja eriti uute, madala kultuuriga rahvaste sissetungi mõjul. Keiserliku Rooma kõrgemad koolid lõpetasid oma tegevuse

V saj. Bütsantsis säilisid kõrgemad koolid varasel keskajal. Mõned Lääne-Euroopa maade noored inimesed said IX—X saj. kõrgema hariduse Bütsantsis. Neis koolides õpetati *trivium'i* ja *quadrivium'i* aineid, aga ka õigusteadust. Bütsantsis pühendati palju tähelepanu ajaloole.

Bütsantsi ilmaliku aristokraatia paljud esindajad paistsid silma oma kõrge haridusega, mida me ei näinud varasel keskajal Läänes. Bütsantsi kõrgemate vaimulike hulgas oli sel ajal ka palju õpetlasi.

See Bütsantsi kõrge kultuuriline tase võrreldes Läänega, see tihedam pärilik side antiikkultuuriga avaldas Lääne-Euroopale suurt mõju ristisõdade ja eriti renessansiajastul, kui pärast Konstantinoopoli vallutamist türklaste poolt 1453. a. bütsantsi õpetlased siirdusid Lääne-Euroopa maadesse.

Nimelt Bütsantsis tekkisid esimesed kloostrikoolid, siit kanti nad üle Läände. Kloostrid, mis aja jooksul said bütsantsi kiriku tugevateks tööriistadeks, avasid koole vaimulike ettevalmistamiseks, korraldasid raamatute ümberkirjutamist; aegamööda tekkisid kloostrite juurde suured raamatukogud.

On eriti tähtis rõhutada bütsantsi hariduse kõrget taset võrreldes Lääne-Euroopaga varasel keskajal. Just Bütsantsist hakkasid kirjaoskus ja kultuur X—XIII saj. levima Kiievi-Venemaale. Bütsantsist tulid Kiievi ja Moskva riiki kronograafid, mis sisaldasid ajaloolisi teateid, „Füsioloog" ja „Kuuspäevak", kus leidus palju loodusloolisi andmeid. Bütsantsist saime esimesed käsiraamatud grammatika alalt jne.

**Araabia kultuuri mõju.** VIII saj. algul vallutasid araablased Hispaania. Nad tõid Edela-Euroopasse filosoofia ja teaduse, millesse oli imbunud palju hellenistliku kultuuri saavutusi. Kuulus araabia filosoof Averroës (1126—1198) kirjutas Aristotelese teostele üksikasjalised kommentaarid, mis olid Euroopas väga populaarsed kogu skolastika kestuse ajal (kuni XVI saj., mil algas skolastika langus).

Araablased, hõivanud Hispaania, avasid palju koole. Siin tekkisid muhameedlaste algkoolid — mektebe'd, keskkoolid — medrese'd, mis hiljem laialdaselt levisid Ida-

maal, nende hulgas ka revolutsioonieelse Venemaa muhameedlaste seas. Alamates koolides õpetati lugemist, kirjutamist ja koraani; kõrgemates koolides õpiti põhjalikumalt koraani, kirjandust, astronoomiat, matemaatikat, filosoofiat ja arstiteadust. X saj. oli ainuüksi Córdobas 27 kõrgemat kooli. Kirjaoskus (araabiakeelne) oli elanikkonna hulgas väga levinud. Peale koolide oli olemas hulk raamatukogusid.

Kõrgemaisse koolidesse tuli suurel arvul kuulajaid mitmesugustest Euroopa maadest. Nende eeskujul tekkisid XII—XIII saj. esimesed Euroopa ülikoolid. Nagu nägime, olid araablased Vana-Idamaa ja Vana-Kreeka kultuuri pärijad. Nende kaudu hakkas see kultuur X—XII saj. Euroopasse tungima ja soodustas renessansiajastul Lääne-Euroopa kultuurielu tormilist õitsengut.

**Skolastika.** Feodalismi kantsi — katoliku kiriku vastu tekkinud protest, mis Lääne-Euroopas kasvas käsitöö, kaubanduse ja linnade arenemise tõttu, leidis ideoloogilist toetust ühelt poolt araabia kultuuris ja teiselt poolt mitmesugustes sektantlikes õpetustes.

Keskaja filosoofias ilmnevad mõnesugused materialismi elemendid. XII saj. esines õpetus niinimetatud kahesugusest tõest, mis kuulutas, et teatud väide võib olla õige filosoofia seisukohalt ja vale usu seisukohalt ning ümberpöördult. See õpetus oli protestiks (tõsi küll, väga ettevaatlikuks protestiks) usu domineerimise vastu teaduse ja mõistuse üle.

Nende õpetuste arenemine õõnestas kiriku seni vastuvaidlematut autoriteeti. Viimane ei saanud enam ignoreerida filosoofilise mõtte uusi voole, ta oli sunnitud neid arvestama. Vahendiks leida vahepealne seisukoht, mis lepitaks mõistuse ja usu, filosoofia ja usundi, oligi skolastika. Tema eesmärgiks oli toetada usku mõistuse abil, kinnitada kiriku autoriteeti.

Skolastika oli keskaja esimese poole lõpul esimene samm vaimsete huvide arenemises, mis peaaegu sumbusid eelnevail sajandeil. Silmapaistvaimate skolastikute teostes arendatakse peent formaal-loogilist mõtlemist, oskust välja töötada klassifikatsioone ja anda definitsioone.

Tuntumaid skolastikuid olid Petrus Abélard (XI saj. lõpp — XII saj. algus) ja Thomas Aquino'st (XIII saj.). Abélard väitis, et pühakiri on üksikute inimeste kirjutatud (samal ajal kui kirik arvas, et see on pühavaimu looming) ja et seda võib sellepärast arvustada (mida ei lubanud kirik). Abélard kirjutas kuulsa raamatu „Sic et non" („Jah ning ei"), kus ta kõrvutas palju pühakirja tekste, mis räägivad üksteise vastu. Raamat tauniti kiriku poolt ja põletati. Thomas Aquino'st ehitas üles skolastilise teoloogia süsteemi, püüdes seda põhjendada moonutamatult tõlgitsetud Aristotelese filosoofiaga. See teos oli keskaja ülikoolides mitusada aastat teoloogia õppimise allikaks.

Skolastiliste küsimuste näiteiks, mille lahendamisele pühendati terveid raamatuid ja vaidlusi, võivad olla järgmised küsimused Abélard'i teosest „Sic et non": „Kas peab inimese usk toetuma mõistusele või mitte?", „Kas jumal on kurjuse looja või mitte?". Terve rida skolastilisi küsimusi tõstis üles mateeria ja vaimu, lõpliku ja lõputu vahekorra probleemi, kuid tõstis neid probleeme üles tühiste, sageli mõttetute, usundiga seotud küsimuste kujul: „Mitu inglit võib mahtuda nõela teravikule?", „Mis sünnib, kui hiir sööb armulaua-leiva?" jne.

Skolastika kui uurimise ja õpetamise meetod kultiveeris oma kujunemise esimestel sajanditel vaimseid võimeid, teritas mõtlemist, harjutas tähelepanelikkust ja metoodilisust, oli seega tunduvaks edasinihkumiseks võrreldes varase keskajaga.

Märkida neid skolastika selle aja jaoks (XII—XIII saj.) positiivseid külgi ei tähenda sugugi mitte tunnustada ta üldist otstarbekohasust. Juba kaks sajandit hiljem (XIV—XV saj.) osutusid skolastika raamid arenevale mõttele kitsaks. Isegi oma õitseajal (XII—XIII saj.) oli skolastikal positiivsete joonte kõrval hulk negatiivseid jooni: usuvastase protesti asemel — katse lepitada mõistust usuga, kuiv formalism, väiklus. Need jooned andsid end eriti teravalt tunda õppetöös. Kui õpetatud skolastikuil üksteisele järgnev küsimuste rida oli omaette uurimuseks, siis koolides viisid samad küsimused ja nende jaoks juba valmis vastused äärmise elutuseni: mõistuse kriitiline töö asendati pähetuupimisega.

Iseloomustades skolastikat XVII saj. algul, kirjutas tuntud filosoof Bacon Verulamist: „Omades teravat ja tugevat mõistust ning palju

vaba aega, võisid skolastikud väga vähe mitmekesistada oma õpetust; nende mõistus oli suletud väheste autorite (peamiselt Aristotelese, nende valitseja) kitsasse maailma, nagu nad ka ise olid suletud kloostri- või õppeasutiste kongidesse. Nad peaaegu ei tundnudki ei looduslugu ega ka inimkonna ajalugu ja nende mõistus hakkas arvuliselt piiratud materjalist terava mõistuse alalise pingutusega virgalt kuduma seda teaduslikku ämblikuvõrku, mille leiame nende teostes."

**Keskaja ülikoolide tekkimine ja arenemine.** Linnade arenemine, mis on lähedalt seotud käsitöö ja kaubanduse tõusuga, linnade võitlus oma iseseisvuse pärast, ilmaliku võimu võitlus paavstidega, kultuuri ja vaimsete huvide kasv — kõik see põhjustas terve rea keskaja ülikoolide tekkimist XII—XIII saj. ja nende edasist kasvamist järgnevail sajandeil. Hakkasid üksteise järel tekkima kõrgemad koolid, kus toimus mitmesuguste teaduste õpetamine *(universitas litterarum* — teaduste kogum). Nende koolide õpetajad ja üliõpilased moodustasid erilise korporatsiooni, ühingu — *Universitas magistrorum et scholarium.* Esimesed keskaja ülikoolid tekkisid XII saj. Itaalias (Salernos — kuulus meditsiiniline kool, hiljem muudetud ülikooliks, Bolognas — õigusteaduse kool, muudetud ülikooliks 1158. a.), Prantsusmaal (Pariisi ülikool), Inglismaal (Oxfordi ülikool — 1168. a.). XIII—XIV saj. tekib Itaalias 18 ülikooli, Prantsusmaal — 16, Hispaanias ja Portugalis — 15 (nende seas kuulus Salamanca ülikool), Inglismaal — Cambridge'is (1209) ja veel kolm ülikooli XV saj.

Selles keskaja ülikoolide arenemises jäi Saksamaa tugevasti maha teistest Lääne-Euroopa maadest: esimesed ülikoolid tekkisid Saksamaal alles XIV saj. lõpul, slaavi ülikool Prahas aga 1348. a.

Esimesed ülikoolid Põhja-Itaalias ei avatud mitte kiriku poolt, vaid tekkisid õpetlaste ja teaduse arenemisest huvitatud linnaelanike algatusel. Need ülikoolid olid omavalitsusega organisatsioonid, mis säilitasid suhtelise sõltumatuse linna magistraatidest ja kirikust.

Ülikooli eesotsas oli rektor, kes valiti niihästi professorite kui ka üliõpilaste poolt, kusjuures mõnikord juhtus, et

sellesse ametisse valiti üliõpilane. Osa üliõpilasi elas kolleegiumis — ülikooli ühiselamus. Algajad üliõpilased elasid sageli bursas — üliõpilaskorteris, mida peeti ülikooli valve all mõne magistri (ülikooli noorema õppejõu) poolt. Kõik ülikooli kuuluvad isikud allusid erilisele ülikoolikohtule. Eri rahvustesse kuuluvad üliõpilased koondusid vastavaisse organisatsioonidesse — „natsioonidesse" (nende kajastuseks on hilisemail sajandeil kuni XX saj. üliõpilaste maakondlikud kogud). Konflikti puhul kiriku- või linnavõimudega, kes rikkusid ülikooli autonoomiat, lahkusid üliõpilased ja õppejõud linnast, asudes mõnda teise keskusse.

Majandusliku, poliitilise ja kultuurilise elu suurtest muutustest tingitud autonoomsete ülikoolide arenemine ähvardas katoliku kiriku monopoli kooli alal. Sellepärast esines kirik, ühes katsetega alistada enesele autonoomseid ülikoole, kirikuülikoolide organiseerijana. Sel teel püüdis kirik vallutada tagasi oma mõjupiirkonnast lahkuvat teadust, tugevdada oma seisukohta, ette valmistada endale vajalikke vaimulike kaadreid, juriste kirikukohtu (mille jurisdiktsioon oli sel ajal väga laialdane) ja arste oma haiglate ja vaestemajade jaoks.

Kirik avas XII saj. lõpul Pariisi ülikooli, mille eeskujul tekkisid hiljem ülikoolid Prantsusmaal, Saksamaal, Ida-Euroopas ja osalt Inglismaal. Pariisi ülikooli eesotsas oli piiskopi esindaja — kantsler. Autonoomia oli väga piiratud: ülikooli ametiisikute valimise õigus oli ainult doktoreil ja magistreil (mitte aga üliõpilastel), professoreid ei valitud, vaid nad määrati kiriku poolt ja said palka kirikult (kiriku benefiitsid), samal ajal kui Põhja-Itaalia ülikoolides toimus professoritele tasu maksmine üliõpilaste eneste poolt.

Keskaja ülikoolid jagunesid 4 teaduskonda. Iga teaduskonna eesotsas oli valitud dekaan. Artistlik teaduskond, kus õpetati „seitset vaba kunsti" (*septem artes liberales*), oli ettevalmistavaks üldhariduslikuks teaduskonnaks ja eelnes teistele. Õppinud ära grammatika, retoorika ja dialektika alused (*trivium*'i), sai üliõpilane kunstide *baccalaureus*'eks; pärast filosoofia täieliku kursuse ja *quadrivium*'i ainete (aritmeetika, geomeetria, astronoomia ja muusikateooria) õppimist anti üliõpilasele kunstide magistri kraad ja ta viidi üle ühte eriteaduskondadest, kas usu-, arsti- või õigusteaduskonda. Ülikoolides, välja

arvatud Põhja-Itaalia omad ja mõned teised, etendas peaosa usuteaduskond.

Oppeaja vältus polnud kindlaks määratud, üliõpilaste vanus samuti mitte. Harilikult kestis õppeaeg artistlikus teaduskonnas 5—7 aastat, teistes teaduskondades — niisama kaua.

Õpetamise meetodeiks olid loengud ja vaidlused (disputatsioonid). Loengud seisid kiriku poolt lubatud algallikate lause lause järel lugemises, lektori paljude skolastiliste kommentaaridega, mis sageli olid niivõrd pisiasjusse tungivad ja pikad, et algallikas jäi tagaplaanile. Lõpetanud ühe kõrgema teaduskonna, võis üliõpilane saada arsti-, usu- või õigusteaduse *baccalaureus*'e kraadi. Hiljem võis ta omandada doktorikraadi.

Keskaja ülikoolid etendasid oma aja kohta määratu suurt kultuurilist osa. Vastates elus tekkinud nõudeile, oli neil suur autoriteet (mis ulatus isegi selleni, et mõnikord vaidlused ilmaliku võimu ja paavsti vahel anti ülikoolide lahendada). Siirdudes ühe maa ülikoolist teiste maade ülikoolidesse, aitasid professorid ja üliõpilased kaasa rahvusvahelise suhtlemise arendamisele ja endise feodaalse suletuse kõrvaldamisele. Tekkinud keskaegse Euroopa majandusliku ja poliitilise arenemise tulemusena, soodustasid ülikoolid omakorda linnade arenemist ja teataval määral valmistasid ette renessansiajastu kultuurilist liikumist.

**Linna- (tsunfti- ja gildi-) koolid.** Käsitöö ja kaubanduse arenemine XII—XIII saj. põhjustas linnade kasvu, mis kujunesid suurtest asulatest, millede asend oli liiklemisteede suhtes soodne. Jõukad kaupmehed ja käsitöölised, kes moodustasid linna elanikkonna, said feodaalist sõltumatuks kas väljaostu või võitluse teel. Linn sai omavalitsuslikuks üksuseks.

Käsitööstuse ja kaubanduse arenemisega, linnade kasvuga ei suutnud endised kirikukoolid, mis olid kohandatud peamiselt vaimulike ettevalmistamiseks, rahuldada linnarahva nõudeid kirjaoskuse ja elementaarsete teadmiste suhtes. Linnades tekivad sellepärast olemasolevate kirikukoolide (kihelkonna-, kloostri- ja toomkoolide) kõrvale käsitööliste

ühingute algatusel tsunftikoolid ja kaupmeeste ühingute algatusel — gildikoolid.

Pisut hiljem sulavad mõlemad linna- (magistraadi-) koolideks, mida peetakse ülal linnaomavalitsuse poolt.

Lugemise kõrval pöörati neis koolides, võrreldes kirikukoolidega, suuremat tähelepanu kirjutamisele ja arvutamisele, sest need oskused olid hädatarvilikud ärilises läbikäimises. Mõnes suuremas linnalises keskuses õpetati neis koolides ka grammatikat, retoorikat ja geomeetriat. Mõnes koolis toimus õpetamine ladina keeles, teistes aga mindi (aja jooksul ikka enam ja enam) üle emakeelsele õpetusele, kuna ladina keel muutus eri õppeaineks (ladina keel ei olnud tol ajal mitte ainult katoliku kiriku jumalateenistuse keeleks, vaid ka teaduse keeleks ja suurel määral rahvusvahelise läbikäimise ja suurte äritehingute keeleks). Peale mainitud ainete õpetati muidugi ka usuõpetust.

Tsunfti- ja gildikoolid olid maksulised. Koolimajade ehitamise ja koolide ülalpidamise kulud kandsid tsunftid, gildid ja linnavalitsused, õpetajate palkade peaosa aga saadi õpilaste vanemailt. Õpetajate ja koolijuhatajate ametisse määramine toimus tsunftide, gildide ja linnaomavalitsuse poolt (olenevalt sellest, kas oli tegemist tsunfti-, gildi- või magistraadikooliga).

Tsunfti- ja gildikoolide tekkimine oli progressiivne nähtus, mis purustas kiriku monopoli kooli alal. Sellepärast võitles kirik eriti ägedalt uut tüüpi koolide vastu. Tsunftide, gildide ja linnaomavalitsuste vahel ühelt poolt ja vaimulike vahel teiselt poolt tekkisid mainitud koolide ilmumisega teravad konfliktid.

Kuid kirik ei suutnud peatada uute koolide arenemist. Linnakoolide arenemine jätkus; XV saj. olid juba Lääne-Euroopa kõigis tähtsamates linnades linnakoolid, suuremates linnades isegi mitu kooli.

Kõrvuti tsunfti-, gildi- ja magistraadikoolide tekkimisega asutati mõnes linnas erakoolid, kus lapsi õpetati maksu eest lugema ja kirjutama emakeeles.

Nii siis iseloomustavad kooli arenemist keskaja esimese poole lõpul võitlus kiriku monopoli vastu koolide avamise ja ülalpidamise alal ning kooli teatav lähenemine elule ja

kõrgemate koolide — ülikoolide esilekerkimine, millede tekkimine oli tingitud linnade kultuuri kasvust ja võitluse teravnemisest ilmaliku võimu, kiriku ja linnaomavalitsuste vahel.

## V peatükk.

## RENESSANSIAJASTU PEDAGOOGIKA.

**Renessansiajastu kultuur. Humanistlik pedagoogika (üldiseloomustus).** Käsitöö ja kaubandus arenevad XIV—XVI saj. üha kiirenevas tempos. Majanduslikult kõige enam arenenud Põhja-Itaalias (Veneetsias, Firenzes, Genuas, Padovas) areneb juba XIV saj. manufaktuur. „... Kapitalistliku tootmise esimesi algeid leidub Vahemere ääres asuvates üksikutes linnades sporaadiliselt juba XIV ja XV sajandil," ütleb Marx.[1]

See tootmise arenemine ja feodalismi lagunemise algus põhjustasid teaduse, kirjanduse ja kunsti tohutu õitsengu. Engels hindab kõrgelt seda ajajärku, „mis lõi Euroopa monarhiad, hävitas paavstluse vaimse diktatuuri, äratas üles kreeka muinsuse ja ühes sellega väga kõrge kunsti arengu uusajal, mis purustas vana maailma (*orbis*) piirid ja õieti-ütelda esimesena avastas Maa... See oli suurimaid revolutsioone, mida maa seni oli läbi elanud".[2]

Võitluses feodalismiga lõi tekkiv kodanlus, vastukaaluks keskaja asketismile ja püüdele hauatagusesse maailma, terve, aktiivse, elurõõmsa inimese kultuse. See oli eriline maailmavaade, mis sai humanismi nimetuse (ladinakeelsest *humanus* — inimlik).

Keskaja kirik jutlustas, et „keha on hinge vangla", kutsus „liha suretamisele". Vastukaaluks sellele toodi renessansiajastul esikohale loosung võtta elult kõik, mis ta võib anda. Elu nautimine, tegevusjanu, särav elurõõm ja lai silmaring asetati vastu eelmiste sajandite süngele asketismile, usulisele kontemplatsioonile ja suletusele.

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 784.
[2] Sealsamas, lk. 416.

„ ... Romaani rahvaste juures hakkas ikka enam juurduma elurõõmus vabamõtlemine, mis tuli üle araablastelt ja mida toetas taasavastatud kreeka filosoofia, valmistades ette XVIII sajandi materialismi."[1]

On loomulik, et ka renessansiajastu pedagoogika pööras suurt tähelepanu kehalisele kasvatusele, mis, nagu nägime, keskaja koolides oli täitsa hooletusse jäetud.

XIV—XVI saj. „Itaalias jõudis kuulmatule õitsengule kunst, mis ilmus nagu klassikalise antiikaja vastuhelk ega tõusnud hiljem kunagi enam sellisele kõrgusele".[2] Ilmub arvukas plejaad suurimaid kirjanikke, kunstnikke, kujureid (poeedid — Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Torquato Tasso; kunstnikud — Leonardo da Vinci, Michelangelo, Raffael ja teised).

Renessansiajastu kultuuri niisugune joon leidis ka selge väljenduse selle ajajärgu pedagoogikas; kõigi tähtsamate pedagoogide juures leiame kunstilise kasvatuse nõude.

XIV—XVI saj. humanistid harrastavad vana-kreeka kultuuri, kreeklase kehalist ja esteetilist palet, kreeka kirjandust ja keelt, kreeka filosoofiat, nad tõstavad esile harmooniliselt, igakülgselt arenenud inimese ideaali. Hakatakse üles otsima vanade kirjanikkude käsikirju. Trükikunsti leiutamise tagajärjel levivad klassikute teosed Lääne-Euroopas laialdatuslikult. Otsitakse üles marmorkujud, mis ammu unustatud ning varjatud ja on nüüd nagu üles tõusnud, et välja kutsuda vaimustatud imetlemist.

Pilditüli ja hiljem eriti Konstantinoopoli vallutamine türklaste poolt 1453. a. põhjustasid bütsantsi õpetlaste ja õpetajate intensiivse väljarändamise Lääne-Euroopasse, kus nad vaimustusega vastu võeti. Kreeka keel, mis oli vähe levinud ja unustatud keskaja esimesel poolel, levib XIV—XVI saj. rahvastiku kõrgemate kihtide hulgas. Eelmisil sajandeil rikutud ladina keel puhastatakse moonutustest ja tekitab vaimustust oma lakoonilisuse, laulvuse ja täpsusega.

Kõigis Lääne-Euroopa maades tekib uus, ilmalik kirjandus.

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 476.
[2] Sealsamas, lk. 475.

Teaduses toimus tõeline revolutsiooniline pööre. Kopernikus, Galilei, Kepler, Paracelsus, Servet ja Harvey rajasid moodsa matemaatika ja loodusteaduse. Teadus vabanes teoloogiast. Engelsi iseloomustuse järgi oli see teaduse ülestõus kiriku vastu.

XIV—XVI saj. kestel tehti suuri teaduslikke avastusi ja leiutusi.

Manufaktuuri ja kaubanduse arenemisega tihedas sõltuvuses olevad visad veeteede otsingud viisid 1492. a. Ameerika ja 1498. a. (6 aastat hiljem) veetee avastamisele Indiasse (ümber Aafrika). Need laevasõidud laiendasid inimeste silmaringi, mida kirik seni oli piiranud, andsid inimesele palju teadmisi ja nõudsid temalt omakorda süvendatud uurimistööd. Terve rida leiutusi ja avastusi, astronoomia ja matemaatika arenemine, millest kõneleb Engels, olid seotud meresõidu ja manufaktuuri arenemisega.

Iseloomustades kultuuri õitsengut ja inimeste mitmekülgsust ning aktiivsust renessansiajastul, ütleb Engels: „See oli suurim progressiivne pööre, mille inimkond oli seni läbi elanud, ajajärk, mis vajas titaane ja mis sünnitas titaane mõttejõu, kirglikkuse ja iseloomu, mitmekülgsuse ja teadmiste poolest. Inimesed, kes rajasid kaasaegse kodanluse võimu, olid kõike muud, kuid mitte kodanlikult kitsarinnalised... Sel ajal polnud peaaegu ühtegi väljapaistvat inimest, kes poleks sooritanud kaugereise, kõnelnud nelja või viit keelt või hiilanud mitmel looval alal..." [1] Märkides seda suurt liikumist edasi, neid renessansiajastu positiivseid jooni, me ei tohi ühes sellega idealiseerida selle ajajärgu ideoloogiat, peame näitama, et renessansiajastu humanism oli piiratud, kodanlik humanism. Selle ajajärgu ideoloogias avaldub tugeval kujul aristokratism, antidemokratism: kõik renessansiajastu saavutused olid selle aja ühiskonna tippude, aga mitte rahvamasside pärisosaks.

Kõik need renessansiajastule omased jooned määrasid ka humanismi pedagoogiliste ideede iseloomu.

Renessansiajastu pedagoogika tõstis esile nõude arendada lapse aktiivsust ja isetegevust, see omistas suurt täht-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 476.

sust vaimsele arengule. Terve rea XIV—XVI saj. pedagoogide-humanistide juures leiame laialdasi õppeplaane, mis ajuti ulatuvad paljuainelisuseni. Eelmised sajandid tundsid ainult „seitset vaba kunsti", kusjuures neljale nende seitsme hulgas (*quadrivium*'ile) ei pööratud suuremat tähelepanu. Renessansiajastul laieneb hariduse ja õpetamise sisu tunduvalt uute teaduste — loodusloo, füüsika, maateaduse, ajaloo jt. elementidega. Esitatakse nõue, et õpetus oleks lapsele meeldiv, et arvestataks lapse huvisid.

Teaduste arenemine ja uute õppeainete ilmumine renessansiajastul või selle mõjul järgmistel sajanditel selgub näitlikult järgmisest näidisskeemist:

| Kuni XIV saj. | Renessansiajastu (XIV—XVI saj.) | XVII—XVIII saj. |
|---|---|---|
| Grammatika | Grammatika<br>Kirjandus<br>Ajalugu | Grammatika<br>Kirjandus<br>Ajalugu |
| Retoorika | Retoorika | Retoorika |
| Dialektika | Dialektika | Loogika<br>Eetika |
| Aritmeetika | Aritmeetika | Aritmeetika<br>Algebra |
| Geomeetria | Geomeetria | Trigonomeetria<br>Geomeetria |
| | Geograafia | Geograafia<br>Botaanika<br>Zooloogia |
| Astronoomia | Astronoomia | Astronoomia |
| | Mehaanika | Mehaanika<br>Füüsika<br>Keemia |
| Muusika | Muusika | Muusika |

Humanismi pedagoogikat iseloomustab suur huvi lapse

kui areneva inimese vastu. Kasvatuse ülesandeks seatakse isiksuse arendamine.

Renessansiajastu pedagoogika hülgas keskaja kooli karmi distsipliini, ta suhtus eitavalt kehalistesse karistustesse.

Kiriku mõju langes renessansiajastul tunduvalt. Võitlus asketismi vastu, inimesekultus, kogu püüd klassikalisele kultuurile, mille kirik hülgas kui paganliku kultuuri, olid omapärasteks vormideks võitluses kiriku vastu.

Pedagoogikas väljendus kiriku mõju vähenemine riikliku kooli arenemises, vana-kreeka ja rooma kirjanike õppimises, hariduselaadi muutumises. Usu kui kogu koolitöö keskuse asemele asetatakse esikohale vana klassikalise kirjanduse ja looduse uurimine. Usk arusaadavalt ei kao koolist täiesti. Isegi kõige silmapaistvamad pedagoogid-humanistid jätavad usule koolis kaunis tähtsa koha, ometi pole see enam usu eranditu domineerimine õppetöös, nagu seda nägime keskaja esimesel poolel. Rõhuv enamik koole on veel kiriku käes, kuid on juba löödud mõra kiriklikku koolimonopoli.

**Pedagoogid-humanistid.** Renessansi ja humanismi nime all tuntud kultuuriline liikumine arenes varem kui teistes maades Põhja-Itaalia riikides. Kõige tuntum itaalia pedagoogidest-humanistidest oli Vittorino da Feltre (1378—1446). Lõpetanud Padova ülikooli, oli Vittorino mõnda aega filosoofiaprofessor. A. 1424 võttis ta vastu Mantova hertsogi Gonzaga kutse tulla tema laste kasvatajaks. Oma kooliga, millele Vittorino andis iseloomuliku nimetuse *„Casa giocosa"* — „Rõõmu maja", sai ta kuulsaks kui *pater omnis humanitatis* (kõige humaansuse isa) ja kui „esimene uut tüüpi õpetaja".

Kooli ruumiks oli linnast väljas asuv loss, mis asetses järve kaldal, keset põlde ja parke. Vittorino teostas esimesena looduses asuva kooli idee, millest hiljem kõnelesid paljud pedagoogid. Lossi täitnud luksuslik mööbel viidi Vittorino nõudel ära, suurearvuline teenijaskond eemaldati — sellega püüdis Vittorino kasvatada mõõdukust vastukaaluks selle aja aristokraatia liigsele toredusele, hiilgusele ja kombelõtvusele. Lossi seinad kaunistati freskodega, mis kujutasid mängivaid lapsi. Toad olid suured

ja kõrged, valguse- ja õhurikkad. Vittorino arvestas õieti, et kooli ilus, meeldiv sisustus soodustab õppimist.

Vittorino koolis pöörati suurt tähelepanu kasvandike kehalisele arendamisele; selleks harrastati mänge, ratsutamist, maadlust, vehklemist, vibupüssist laskmist ja ujumist. Palju tähelepanu pühendati keha karastamisele.

Vittorino, nagu teisedki pedagoogid-humanistid, asetas esikohale kõlbelise kasvatuse ja omistas määratu suurt tähtsust eeskujule. Vittorino püüdis selgitada iga õpilase individuaalseid iseärasusi ja läheneda õpilasele neid iseärasusi arvestades.

Humanistina tegi Vittorino õpetuse keskuseks klassikalised keeled ja kirjanduse, kusjuures ta nõudis (vastandina keskaegsele tuupimisele) nende teadlikku omandamist ja õpilaste iseseisvat loomingut. Koolis õpiti hoolikalt rooma kirjanikke — Vergiliust, Cicerot ja kreeka kirjanikke — Homerost ja Demosthenest. Suurt tähelepanu pöörati stiilile ja kõneoskusele üldse. Vittorino oli silmapaistev matemaatik. Tema koolis õpiti algebrat, astronoomiat ja isegi loodusloo algeid. Vittorino võttis tarvitusele uued õppemeetodid: lugema õpetas ta liikuvate tähtede abil; algteadmised aritmeetikas anti lastele mängude abil; geomeetriat õppisid lapsed ühes joonestamisega, koos töödega ruumala mõõtmise ning plaanistamise alal.

Kehalised karistused olid koolist kõrvaldatud. Kehtis õpilaste omavalitsus. Uue kasvatuse paljude joonte kõrval oli Vittorino juures usu mõju siiski veel tugev.

Nii teostas Vittorino oma koolipraktikas humanistliku pedagoogika peamised jooned, mida juba märkisime viimase üldisel iseloomustamisel: lapsele elurõõmsa olukorra loomine, kehalise kasvatuse hea korraldus, individuaalne lähenemine lapsele, isetegevuse põhimõte, õppeainete ringi laiendamine, uute õppemeetodite tarvituselevõtmine, vanade keelte ja kirjanduse harrastamine.

P r a n t s u s e h u m a n i s m i pedagoogikas tungib humanistliku pedagoogika ülalmainitud iseloomulike joonte ja eriti klassikalise kultuuri harrastamise kõrval tugevamalt esile huvi loodusteaduse vastu. Prantsuse humanistid ei piirdu puht-humanistliku haridusega, nad nõuavad mitte

ainult sõnade, vaid ka asjade uurimist, nad lähenevad reaalhariduse ideele. Rida humaniste nõuab matemaatika ja loodusloo õpetamise paremat korraldust, nad nõuavad „seitsme vaba kunsti" õpetamise kõrval ülikoolides uute teaduste: botaanika, anatoomia, füüsika jt. õpetamist.

Prantsuse humanistliku pedagoogika esindajana toodagu François Rabelais.

François Rabelais (1483—1553), saanud kloostrihariduse, oli preestriks, õppis siis kuulsas arstiteaduse-koolis arstiteadust ja sai arstiks ning anatoomiaprofessoriks. Rabelais on suurimaid prantsuse humaniste. Kuulsas romaanis „Gargantua ja Pantagruel" annab ta värvika satiiri feodaalsest korrast ja kuulutab uue, feodaalsest survest vabaneva inimkonna kultust.

Oma romaanis jutustab Rabelais, kuidas kuningas-hiiglane kutsus oma poja Gargantua kasvatajaks õpetatud skolastikuid. Olofernes, parim neist skolastikuist, kulutas enam kui 5 aastat aabitsa õpetamisele. Siis õppis Gargantua mõned aastakümned grammatika ja metoodika skolastilisi õpperaamatuid ja omandas nad nii põhjalikult, et „võis katse puhul kõik üles ütelda mitte ainult peast, vaid isegi tagantpoolt ettepoole". Naeruvääristades sellisel sapisel kujul skolastilise õppetöö kogu absurdsust, kirjeldab Rabelais niisama salvaval kujul õpilase eluviise: Gargantua ärkas hilja ja vedeles kaua voodis; üles tõusnud, einestas ta tugevasti ja läks kirikusse, kus kuulas 26 missat; siis töötas pool tundi, mille järel tugevasti lõunastas; pärast lõunat mängis ta kaarte, jõi ja heitis siis kolmeks tunniks magama; ärganud, jõi jälle ja sõi õhtust. Sellise eluviisi ja sellise „viljaka" töötamise tulemusena jäi Gargantua „täitsa lolliks, juhmiks, mõtlikuks ja kummaliseks".

Siis kihutas Gargantua isa minema õpetajad-skolastikud ja kutsus Ponokratese — uut tüüpi õpetaja. Gargantua ja ta poja Pantagrueli uue kasvatuse näite najal kujutab Rabelais laiahaardeliselt realistlikku kasvatust, mille kutsusid välja selle ajajärgu nõudmised.

Põhjalikult muutusid Gargantua päeva režiim ja kogu ta kasvatus. Ta tõusis üles vara, tegeles kehaliste harjutustega, pühendas palju aega vaimsele tööle ja tegi oma õpe-

tajaga jalutuskäike; tal jäi veel küllalt aega mõistlikuks meelelahutuseks.

Gargantua kehaline kasvatus seisis jooksmise, maadluse, hüpete, ujumise, odaheitmise, vibupüssist laskmise, gümnastika ja ratsutamise õppimises.

Gargantua õppis tervet rida teadusi, lugedes virgalt raamatuid, vesteldes õpetajaga, kasutades näitlikke vahendeid ja loodusevaatlusi. Õpetaja vaatles õpilasega komeete ja tähti, „jälgides seda, kas nende asend on sama kui eelmisel õhtul". Taimi uuriti jalutuste ajal põldudel. Liikudes „aasadel ja teistes rohuga kaetud kohtades, vaatlesid nad puid ja taimi, võrreldes neid sellega, mis neist oli kirjutatud vanade autorite raamatuis, ja tõid koju peotäied taimi". Nad külastasid ka apteekreid ja vaatlesid taimede vilju, seemneid, juuri ja lehti. Geomeetriat õpiti mitmesuguste figuuride konstrueerimise teel. Gargantua käis oma õpetajaga vaatamas, kuidas sulatatakse metalle, külastas mitmesuguseid töökodasid (kudumise, vaipade, kellassepa, peeglivalmistamise jt. aladel), trükikodasid, „nad õppisid tundma tööstust ja leiutusi käsitöö alal".

Kuid andes näitliku õpetuse kunstipäraseid kujutusi, ei formuleerinud Rabelais veel näitlikku õpetust kui didaktilist printsiipi, ei põhjendanud seda printsiipi. Pildid, mida kujutab Rabelais, ei ole veel näitliku õpetuse teooria, mille andis hiljem Komenský, vaid ainult aja nõudeist tingitud esimesed unistused näitlikkusest, esimene lähenemine näitlikkuse teooriale.

Õpetamisel anti palju ruumi vestlusele. Isegi söögilauas vestles Ponokrates oma õpilasega kõigest, mis toodi lauale: leivast, veinist, veest, soolast, lihast, kalast, puuviljast, aedviljast ja juurviljast. Raskete tundide kordamine ei muutunud tuupimiseks, vaid kandis loovat iseloomu: paremaks omandamiseks tõi Gargantua näiteid praktilisest elust. Rabelais oli reaalhariduse pooldaja.

Gargantua kirjas oma pojale Pantagruel'ile väljendab Rabelais esimese nimel soovi: „Mis puutub loodusnähtuste tundmisse, siis tahaksin ma, et anduksid sellele teadmishimuga, et ei oleks merd, jõge, allikat, mille kalu sa ei tunneks; ja kõiki linde õhus, kõiki metsade puid, põõsaid ja põõsakesi, kõiki rohte maa peal, kõiki metalle ta põues, Idamaa ja Lõuna kõiki aardeid — kõike seda uuri, miski ärgu

jäägu sulle tundmatuks." Rabelais ei hülga siiski vanade keelte õppimist: samas kirjas kõneldakse kreeka, ladina, heebrea ja isegi araabia keele õppimisest (kaubandussidemete mõju araablastega ja araabia kultuuri leviku mõju minevikus Hispaanias ja Prantsusmaal). Esineb ka järgmine soov: „Sa pead oma mälus säilitama kõik ajaloolised sündmused."

Gargantua kõik õpingud kasvatajaga „on nii meeldivad, kerged ja huvitavad, et näisid ennem kuninga ajaveetmisena kui õpilase kasvatamisena".

Gargantua esteetiline kasvatus seisis muusika õppimises (ta õppis mängima mitut pilli) ja laulmises.

Romaanis on näidatud ka kõlbelise kasvatuse alused. Gargantua märgib oma kirjas poeg Pantagruel'ile, et „teadmine ilma südametunnistuseta on hingeline surm". Kõlbelise kasvatuse aluseks loeb Rabelais usku ja tegelikku tööd. Kuid usku mõistab ta, olles ise usulise sallimatuse ja fanatismi all palju kannatanud, teisiti, kui seda kuulutas katoliku kirik. Ta naeruvääristab teravalt munki, piitsutab (I raamatus ptk. 52—54) nende vagatsemist.

Rabelais arvab (vastukaaluks kiriku õpetusele inimese patusest loomusest), et inimeses peituvad loomupärased head tungid ja püüd vabadusele.

Rabelais' pedagoogilistes väljendustes näeme seega humanistlikkude progressiivsete nõudmiste täielikku väljendust kasvatuse alal: kehalise kasvatuse suurepärane korraldus, õppetöö meeldivus, õpilase huvide arvestamine, lai vaimne haridus, uued õppemeetodid (näitlikkus, vestlused, õppekäigud), esteetiline kasvatus jne.

Prantsuse humanismi ja humanistliku pedagoogika teiseks esindajaks on Michel Montaigne (1533—1592). Oma peentes „Esseedes" *(Les Essais)* avaldab ta terve rea progressiivseid mõtteid kasvatuse kohta. Montaigne naeruvääristab teravalt skolastilise õpetuse pedantsust ja dogmatismi: „Õpetatud pedandid krohvisid oma teadmistega kinni terve inimmõistuse." Päheõpitud, kuid õpilaste poolt läbimõtlemata teadmisi nimetab ta „teadmisteks, mida tiritakse raamatust ja pannakse ainult huulte juurde...".

Montaigne nõuab õpilaste mõtlemise arendamist, nende isetegevust ja aktiivsust.

Omistades suurt tähtsust kehalisele kasvatusele (nimelt

rüütellikkudele harjutustele — ujumisele, vehklemisele jt.), nõuab Montaigne, et kehaline kasvatus oleks tihedalt seotud vaimse kasvatusega.

Oma pedagoogilistelt vaadetelt on Montaigne Locke'i ja Rousseau eelkäija. Et aga Montaigne elas neist rohkem kui sajandi varem, on palju progressiivseid pedagoogilisi mõtteid, mis nendel on põhjalikult arendatud, Montaigne'i juures ainult visandatud.

Saksamaal ei levinud humanism nii laias ulatuses kui Põhja-Itaalias või Prantsusmaal. Selle põhjuseks on Saksamaa majanduslik mahajäämine, klassikalise muinsuse traditsiooni puudumine ja teised asjaolud.

Põhjamaade (Madalmaade) humanismi esindajatest tuleb märkida Erasmust Rotterdamist (1467—1536), head ladina ja kreeka keele tundjat, kes kirjutas rea teoseid nende keelte õppimise kohta.

Kuulsas pamfletis „Kiitus rumalusele" naeruvääristab Erasmus Rotterdamist teravmeelselt katoliku vaimulikke. Ühes sellega arvustab ta halastamatult skolastilist kooli, selle kepidistsipliini ja harimatuid õpetajaid. Pedagoogika ajaloole on iseloomulik ta dialoog *„Ciceronianus"* (Ciceroniaanlane). Halastamata piitsutab ta formalist Nosoponust, kes ladina keele õppimisel piirdub ainult Cicero teostega, hüljates kõik teised autorid kartusest rikkuda ladina keelt.

Vastukaaluks sellele formalismile soovitab Erasmus keelte (ladina ja kreeka keele) õppimist alustada, tõsi küll, grammatikaga, kuid sellel kaua peatumata minna üle heade kirjanikkude lugemisele, kõnepraktikale ja harjutustele klassikute järeleaimamises. Lugemismaterjal peab selle juures olema huvitav ja köitev.

### Varajaste sotsialistide-utopistide pedagoogilised vaated. Morus.

Thomas Morus (1478—1535) elas Inglismaal sel ajastul, kui seal toimus niinimetatud esialgse kapitalistliku kumulatsiooni protsess. Arenes villatootmine ja ühes sellega toimus alates XV saj. „maade tarastamine".

Mõisnikud omastasid väiketalunike maid ja muutsid need lammaste karjamaaks: „lambad sõid ära inimesed". Kõneldes sellest talupoegade röövimisest, näitab Marx, et talupoegade maade võõrandamise ajalugu on „kirjutatud inimsoo kroonikasse mõõga ja tule leegitseva keelega".[1]

Linnad ujutati üle proletariseerunud rahvastiku massiga, kuid „arenev manufaktuur ei neelanud proletariaati kaugeltki mitte sellise kiirusega, millega see ilmale tuli".[2]

Inglise ühiskondliku elu vastuolud XIV—XVI saj. ja rahvamasside hirmus vaesumine sellel kapitalistliku ekspluatatsiooni varajasel etapil, seotud feodaalse survega, valmistasid nimelt Inglismaal varem kui üheski teises maas ette utoopilise sotsialismi kujunemise.

Thomas Morus, silmapaistvaim inglise humanist, võitles parlamendi liikmena julgelt kuninga omavoli ja elanikelt võetavate liigsete maksude vastu. 1516. a. avaldas ta teose „Kuldraamat parimast korrast ja uuest saarest Utoopiast", milles ta andis kaasaegse Inglise rahvamajanduse ja poliitilise korra hävitava arvustuse, näitas ühiskondliku elu põhilisele pahele — eraomandile ja andis sotsialistliku korra pildi.

„Utoopia" teises osas kujutab Morus sotsialistlikku ühiskonda, kus kõik kodanikud töötavad 6 tundi päevas, kus puudub eraomand ja kodanike vahel valitseb täielik majanduslik võrdsus.

Morus esitab sotsialistliku ühiskonna idee enam kui 400 aastat tagasi, veel keskajal, kapitalistlike suhete koidikul. Sellepärast on loomulik, et tema sotsiaalsetes vaadetes on palju ebaõiget ja naiivset (vürsti võim, orjade olemasolu mustade tööde jaoks, ratsionalistlik usk jne.), palju ajalooliselt tingitud elemente. Sellest hoolimata hindame teda kõrgelt kui esimest sotsialisti-utopisti.

Moruse „Utoopias" on üsna palju tähelepanu pööratud kasvatuse küsimustele. Morus näitab, et Utoopia saarel antakse kõigile lastele hea kasvatus ja algharidus. Nõnda

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII к., lk. 783.
[2] Sealsamas, lk. 802—803.

juba XVI saj. algul esitas Morus üldise kohusliku õpetuse idee.

Tööst vaba aja veedavad kodanikud raamatukogudes ja muuseumides, tegeldes innukalt eneseharimisega. Riik võimaldab kõigile soovijaile täieliku õiguse kasutada neis raamatukogudes ja muuseumides raamatuid, aparaate jne. Sellega püüab Morus teha teadust ja kunsti kõigile töötajatele kättesaadavaks. „Utoopialased," rõhutab Morus, „valdavad kõiki oma aja teadusi."

Kogu õpetus toimub Utoopias emakeeles. Peale lugemise ja kirjutamise õpetatakse koolides aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat, muusikat, dialektikat, loodusteadust. Astronoomia õpetamisel kasutavad utoopialased laialt näitlikke õppevahendeid: „Utoopialased leiutasid erilised masinad, mis väga üksikasjaliselt ja näitlikult kujutavad horisondil nähtava päikese, kuu ja tähtede vastastikust asendit."

Kui sissesõitnud reisija tutvustas utoopialasi kreeka kirjanduse ja filosoofiaga, innustusid utoopialased neile uutest teadmistest (siin väljendus Moruse kui humanisti klassikalise kirjanduse harrastus).

Osa kõige andekamaid õpilasi eraldatakse õpetaja soovitusel ja rahva valikul teaduste ja kunstide õpinguteks. Kui õpilane ei täida temale pandud lootusi, kutsutakse ta koolist ära ja määratakse kehalisele tööle. Ja vastupidi, paljud käsitöölised, kes eneseharimise kaudu on omandanud sügavaid teadmisi, viiakse „õpetlaste klassi". Vaimne töö loetakse utoopialaste juures üheks suuremaks naudinguks.

Suurt tähtsust omistab Morus kehalisele kasvatusele, kusjuures ta pooldab kehalise kasvatuse ateena süsteemi: gümnastika ja sõjaliste harjutuste teel arendada terve, tugev ja ilus keha.

Palju tähelepanu pühendab Morus töökasvatusele. Ta oli esimesi mõtlejaid, kes esitas selle idee. Lapsed õpivad koolides põlluharimist teoreetiliselt ja tutvuvad sellega ka praktiliselt linna ümbritsevatel põldudel, kus nad mitte ainult ei vaata, kuidas teised töötavad, vaid töötavad ka ise. Iga noor utoopialane, olgu see mees

või naine, peab peale selle ära õppima vähemalt ühe käsitöö-ala. Õppinud ära selle käsitöö, võib ta omal valikul õppida ka teisi käsitöid.

Thomas Moruse pedagoogilistel ideedel oli väga suur ajalooline tähtsus. Ta kuulutas üldise koolikohustuse printsiipi, nõudis ühesugust haridust nii meestele kui naistele, esitas mõtte eneseharimise, täiskasvanute hariduse laiast organisatsioonist, püüdis esimesena asuda kehalise ja vaimse töö vahel olevate vastuolude kaotamise teele. Ta nõudis õpetamist õpilaste emakeeles, märkis õppeainete laia ringi, mille keskuseks on loodusteadus. Morus pidas tarvilikuks näitlikku õppeviisi. Vaimse hariduse kõrval omistas ta suurt tähtsust kehalisele ja töökasvatusele. Morus oli esimene sotsialistliku kasvatuse idee kuulutaja.

**Reformatsiooniaegne kool Saksamaal. Lutheri kool kui usulise kasvatuse kool.** XVI saj. algul väljendus Saksamaal talupoegade, käsitööliste ja kaupmeeste protest feodalismi vastu reformatsiooni kujul, sest feodalismi ideoloogiliseks kantsiks oli katoliku kirik.

1517. a. lõi Luther, kes oli katoliku preester, Wittenbergi kiriku ukse külge 95 lauset, mis paljastasid katoliku kiriku kuritarvitusi. Talupojad, käsitöölised ja kaupmehed, tugevasti ekspluateeritud ühelt poolt mõisnike, teiselt poolt katoliku kiriku poolt, pääsesid liikvele. Liikumist toetasid ka väikemõisnikud ja mõned saksa vürstid, kes polnud rahul liigsete maksudega katoliku kirikule.

Kui aga reformatsioon oli võitnud, kasutasid saksa vürstid ja mõisnikud katoliku kiriku vastu suunatud masside liikumist oma huvides.

Franz Mehring näitab, et „1522. kuni 1525. a. reetis Luther järjekindlalt üksteise järel revolutsioonilised elemendid".[1] Revolutsiooniliselt meelestatud käsitöölised ja talupojad korraldasid Thomas Münzeri juhtimisel ülestõusu (Suur talupoegade sõda 1525. a.), mis aga (Lutheri kaasabil) julmalt maha suruti.

---

[1] Франц Мерингъ, История Германии с конца средних веков, Moskva 1923, lk. 47.

Reformatsioon oli väikekodanluse sotsiaal-usuline liikumine, mida saksa vürstid ja mõisnikud kasutasid oma huvides. Sellest on tingitud ka reformatsiooni mõõdukus, piiratus ja kitsus. Kõik need jooned peegeldusid ka saksa reformatsiooni pedagoogikas.

Enne reformatsiooni oli kool katoliku kiriku käes, moodustades ta ideoloogilise mõju võimsa relva. Luther pööras koolile suurt tähelepanu, püüdes teda ära kiskuda katoliku kiriku käest, ja, muutnud kooli protestantlikuks, kasutada teda katolitsismi vastu.

1524. a. pöördus Luther linnaomavalitsuste poole üleskutsega avada linnakoole kogu rahvastiku jaoks. Vanemad pidid saatma lapsed kooli alates 6—7 a. vanusest. Luther piirab siiski laste koolis viibimise aja 1—2 tunniga päevas. Lutheri nõudmine linnakoolide avamise asjus polnud kaugeltki mitte uudsus. Tegelikult oli linnakoole avatud juba kahe sajandi kestel ja avamine toimus koos linnade arenemisega kiirenevas tempos. Veel enam: Luther võitles rahvakoolide vastu, asetades nende vastu oma kiriklik-protestantliku kooli, kus peaosa mängis usuõpetus, ja piirdudes õppepäeva lühema kestusega kui see, mis oli varem olnud maksev linnakoolide praktikas.

Algkool, millest kõneleb Luther, on esmajoones usulise kasvatuse kool protestantismi vaimus. Siin õpetatakse lastele lugemist, kirjutamist, arvutamist, usuõpetust ja kirikulaulu. Luther määrab üksikasjaliselt usuõpetuse ulatuse, mille aluseks on tema koostatud uus katekismus. Luther teostas ka kirikuõpetajate pühapäevase katekismuseõpetuse lastele. Pärast seda kui Luther oli lõplikult vürstide poole üle läinud, loobus ta algrahvakooli mõttest. Kogu tähelepanu koondus ladina koolile, nn. õpetatud kutsete (kirikuõpetajad, juristid jne.) ettevalmistamiseks.

Nõnda siis, saksa kool kujunes usulise võitluse protsessis ja kandis selgekujulist konfessionaalset, usutunnistuslikku, kitsas-rahvuslikku ja filisterlikku iseloomu. Selle iseloomu säilitas ta hiljemgi.

Algkoolide tavalisteks õppeaineteks olid lugemine, kirjutamine, usuõpetus ja laulmine. Lugemise õpetamisel õpiti

alguses tähed tähestiku järjekorras. Õpetaja küsis samas järjekorras ja segi, käskides võrrelda tähti kuju järgi, nõudis iga tähe selget hääldamist silpides ja sõnades. Lugema õpiti veerimismeetodi abil. Kirjutamist õpetati alles pärast seda, kui õpilased olid õppinud lugema, ja see toimus näidise järgi. Algul juhtis õpetaja õpilase kätt tahvlil kirjutamise juures. Usuõpetus, millele pühendati kõige enam aega, seisis palvuste, psalmide ja luteri katekismuse päheõppimises.

**Ladina kool.** Saksamaa linnades levisid laiemas ulatuses ladina koolid, korraldatud Melanchthoni poolt väljatöötatud Saksi 1528. a. normaalse koolikava järgi, mis juba jagas kooli kolme klassi ja andis iga klassi ulatuses üksikasjalise programmi. Selle kava alusel loodud ladina grammatika koolid tekkisid ka teistes Saksa riikides.

Nende koolide kõrval hakati asutama laiema kursusega ladina koole (kuhu võeti lapsi, kes omasid juba algteadmisi ladina keele alal). Need koolid avati harilikult vürstide poolt ja nad valmistasid ette ülikooli astumiseks.

Need koolid olid 3-klassilised. Esimeses klassis õppisid õpilased ladina keelt lugema ja ladina keele sõnu; teises klassis õpiti ladina keele grammatikat, kolmandas klassis loeti rooma kirjanike teoseid.

Protestantism astus alguses välja katoliku dogmatismi, konservatismi, usulise sallimatuse, katoliku vaimulike eesõiguste jne. vastu.

Kuid protestantlikud ülikoolid mandusid samasugusteks teoloogilisteks õppeasutisteks, nagu nad olid olnud varemgi. Vahe seisis ainult selles, et katoliku dogmaatika asemel hakkas siin valitsema protestantlik. Õpetamine langes tagasi puhtkiriklike, teoloogiliste huvide kitsasse piirkonda; jällegi arenes usuline sallimatus, kahtlustamine. Usuteaduskond sai jällegi domineerivaks. Keskkoolides ja ülikoolides kirjanduses ja teaduses lõi õitsele suund, mis on tuntud u u s - s k o l a s t i k a nime all.

Uus-skolastika põhimõtteil oli korraldatud 1538. a. Strassburgis Johannes Sturmi asutatud ladina kool, mida hakati kutsuma g ü m n a a s i u m i k s.

Gümnaasiumis oli 9 klassi ja kümnendana ettevalmistus-

klass, kusjuures kõik 10 aastat kasutati peamiselt ladina ja kreeka keele õppimiseks.

Pärast Sturmi 10-aastase gümnaasiumi lõpetamist olid noorukid lihtsa aritmeetika alal niivõrd abitud, et, nagu teatavad kaasaegsed autorid, nad olid vaevalt suutelised leidma raamatus vajaliku nummerdatud peatüki, kõnelemata veel leheküljest.

Alles hiljem, XVI saj. 60-ndate aastate lõpul, alustati matemaatika õpetamisega, viidi kooli geograafia ja ajalugu.

Terves reas linnades hakkas tekkima Sturmi tüüpi gümnaasiume, mis igal pool paistsid silma samasuguse ühekülgsuse ja kitsas-rahvusliku ilmega. Klassikaline gümnaasium valmistas ette tulevasi protestantliku kiriku (kus jutlus sai sama tähtsuse kui katoliku kirikus) õpetajaid ja feodaalriikide ametnikke.

**Jesuiitide pedagoogika süsteem.** Vastukaaluks reformatsioonile, mis toimus XVI saj. terves reas mais (Saksamaal, Šveitsis, Prantsusmaal, Inglismaal), lõi katoliku kirik, võideldes ägedalt oma endise võimu säilitamise eest, võitlusorganisatsiooni *Societas Iesu* (Jeesuse Ühingu). 1534. a. asutatud ja 1540. a. paavsti kinnituse saanud jesuiitide ühingu (ordu) peaülesandeks oli võitlus reformatsiooni vastu, maailma alistamine paavsti võimule. Ühes sellega arendasid jesuiidid misjonitegevuse sildi all vast-avastatud maade (eriti Lõuna-Ameerikas) rahvastiku ekspluateerimist.

Ordu asutajaks oli Ignatius Loyola, endine hispaania ohvitser, usufanaatik.

Ordu võitlusrelvadeks olid: 1) jutlus masside mõjutamise eesmärgil, 2) pihtimine, mis alistas kirikule üksikud isikud, ja 3) kasvatus, mis alistas Rooma paavstile noorsoo. Kogu oma pedagoogilise energia suunasid jesuiidid valitsevatele klassidele, püüdes oma kätte saada hoovkondade vaimulike ja teoloogiaprofessorite kohad katoliku ülikoolides ning avades eranditult kesk- ja kõrgemaid koole.

50 aastat pärast ordu asutamist oli suurem osa katoliku maade õppeasutisi juba jesuiitide käes; 1616. a. loendasid nad juba 372 oma kolleegiumi (jesuiitide kesk- ja osalt kõrgemat õppeasutist). 1710. a. tõusis kolleegiumide arv 612-ni.

Jesuiitide kasvatuse eesmärgiks oli katoliku kiriku mõju kindlustamine, kuid nad viisid oma kava läbi eelmiste sajanditega võrreldes uute vahenditega. Kehaline kasvatus, kooli hea sisustus, näitlikkuse põhimõtte rakendamine, pehme (väliselt) distsipliin ja lahke (märkamatu vallutamise eesmärgiga teesklevalt lahke) laste kohtlemine, küllalt lai üldhariduslike teadmiste ring — need kõik on uued, ajajärgust tingitud jesuiitide kasvatuse jooned.

Oma pedagoogika süsteemis ühendasid jesuiidid äärmise konservatismi ja isiksuse täieliku alistamise kiriku autoriteedile — individualismi avaldustega, tingimusteta valitsemise — pehme distsipliiniga, igasuguse vaimse isetegevuse hävitamise — mõtlemise hiilgava formaalse arenguga. Nagu kogu tegevuses, nii ka kasvatuse alal ilmutasid nad suurt energiat, visadust ja oskust oma eesmärke saavutada.

**Jesuiitide kolleegiumide õppetöö sisu, organisatsioon ja meetodid** olid määratud 1599. a. koostatud kooli-põhikirjaga (*„Ratio studiorum et institutiones scholasticae"* — „Õppeplaan ja koolitöö korraldus"), mis on oma aja kohta väga hoolikalt välja töötatud ja mis kehtis kuni XIX saj.

Et õpilasi täielikult enesele alistada ja vältida igasuguseid kõrvalisi mõjusid, tegid jesuiidid oma õppeasutised kinnisteks — internaatideks (siit ka nende nimetus „kolleegium"). Nende kolleegiumide õpilasteks võeti ainult valitsevate klasside lapsi.

Õppevahenditega hästi varustatud õppeasutised, valged, ruumikad klassid ja internaadid, õpingute ja puhkuse osav jaotus, sagedased vaheajad õppetöös, pühad, puhkepäevad, tasuta õpetus ja õppetöö korralduse ja metoodika teised küljed olid jesuiitide kasvatuses vahendeiks, milledega valitsevate klasside lapsi meelitati jesuiitide kolleegiumidesse.

Kolleegiumides õpetati „seitset vaba kunsti" (grammatika, retoorika, dialektika, aritmeetika, geomeetria, astronoomia ja muusikateooria) ja usuteadust. Õpiti vanu keeli (ladina ja kreeka). Suurt tähelepanu pöörati kõneoskusele kui usulise propaganda vahendile. Kuivõrd siiski juba renessansiajastu enam ei rahuldunud varase keskaja „vabade kunstidega", sest et arenev teadus ja elu nõudsid

laiemat haridust, andsid jesuiidid grammatika- ja retoorikakursuses ühtaegu rea teadmisi kirjanduse, ajaloo ja maateaduse alalt. Hiljem hakati andma üldhariduslikke teadmisi (tunduval määral katkelisi ja süsteemituid) erilises kursuses, mida nimetati eruditsiooniks *(eruditio)*. Peamine tähelepanu oli muidugi pööratud usule, ladina keelele ja *trivium*'ile.

Tuleb märkida jesuiitide kolleegiumide hästi korraldatud kehalist kasvatust, mida kasutati katolitsismi kindlustamise huvides. Kehaline kasvatus — ratsutamine ja mängud — arendas välja tugeva keha ja valmiduse „paavsti esimesel nõudel, küsimata ja arutlemata minna mis tahes maale" ning „jumala auks" kanda teatavaid füüsilisi kitsendusi. Seejuures peeti silmas jesuiitide misjonitegevust vastavastatud orjastatud maades.

Jesuiitide kolleegiumid jagunesid kahte osakonda: *inferiora* — alam ja *superiora* — kõrgem osakond, mis oli ainult suurematesse linnades. Alam aste koosnes 5 klassist, kusjuures 5. klass oli kaheaastase kursusega (kokku 6 aastat): alam, keskmine ja kõrgem grammatikaklass, humanitaar- ja retoorikaklass. Alama astme õpilased pidid täielikult omandama ladina keele. Mitte ainult klassis, vaid ka väljaspool pidid õpilased kõnelema ainult ladina keelt.

Kõrgema osakonna kursus oli tavaliselt kolmeaastane ja andis lühendatud kujul sama ettevalmistuse, mis ülikoolide „artistlik" (ettevalmistav üldhariduslik) teaduskond. Peatähelepanu pöörati siin filosoofiale (eetikale), mis oli kohandatud usule, mille järel õpilased siirdusid õppima usuteadust.

Jesuiitide kolleegiumide õppemetoodika positiivseks küljeks võib lugeda nende teadmiste kindlat omandamist, mida jesuiidid pidasid vajalikuks anda oma kasvandikele.

Iga päev algas eelmisel päeval õpitu ülevaatusega; laupäeval korrati nädala jooksul läbivõetut. Esimeses kolmes klassis korrati õppeaasta viimasel kuul seda, mis õppeaasta kestel oli läbi võetud. Kordamisele anti suur tähtsus: läbivõetu peab päris kindlalt omandatud olema; sellega kõrvaldati kahtlused, sellel oli distsiplineeriv tähendus.

Jesuiitide koolikord määras väga täpselt, mis tuleb koolides läbi võtta sel või teisel kuul ja isegi nädalal, andes tunnikava nädalapäevade järgi. Üksikasjalised metoodilised juhendid määrasid iga tunni ülesehituse. Neis metoodilistes näpunäidetes oli üksikasjaliselt ette nähtud (kuni õpe-

taja intonatsiooni, žesti ning miimikani ja isegi klassi valgustamiseni), kuidas õpetaja peab õppeainet esitama, et see oleks võimalikult kujukas ja avaldaks suurimat muljet.

Jesuiitide poolt ülesseatud kasvatuse eesmärkide teostamiseks oli vaja osavaid õpetajaid, kes järjekindlalt ning peenelt oskasid seda ülesannet teostada. Jesuiidid pöörasid õpetajate ettevalmistamise küsimusele suurt tähelepanu. Nad teostasid esimestena süstemaatilist õpetajate ettevalmistamist.

Õpetajateks olid eranditult ordu liikmed. Pärast jesuiitide kolleegiumi lõpetamist lubati kõige ustavamail üliõpilastel õpetada kolleegiumi alamates klassides, pidades selle üle pedagoogilisi päevikuid. Nende õpetajate tunde ja päevikuid arutati kõigi õpetajate koosolekuil enam vilunud õpetajate poolt, kes sageli viibisid ka tundides. Pärast mitu aastat kestnud prooviõpetamist lõpetasid noored õpetajad oma teoloogilise ettevalmistuse ja said kõrgemate klasside õpetajateks.

Kirikule täieliku alistamise eesmärgil seadis jesuiitide kasvatussüsteem sisse pideva valve kõigi õpilaste üle, arendades nende hulgas vastastikust spionaaži, salakaebust, meelitust ja lipitsemist vanemate õpilaste ees.

Iga õpilane pidi vanemaile õpilastele teatama oma kaaslaste kõigist üleastumistest — hooletusest, ebaviisakusest, puudulikust jumalakartusest jne. Eksinu vabastati karistusest, kui ta võis analoogilise üleastumise näidata oma kaaslase juures.

Kehalised karistused peaaegu puudusid, kuid jesuiidid arendasid laialt karistuste süsteemi, mis solvasid iseteadvust (eeslikõrvadega müts, häbipink jne.).

Osavalt, teeseldud meelituse abil ja intiimsete vestluste kaudu üksikute õpilastega, võites nii lapse usalduse, said õpetajad-jesuiidid andmeid niihästi antud õpilase enese kui ka ta kaaslaste mõttesuuna ja õpilaste kõigi üleastumiste kohta. See taktika tegi ülearuseks selle karmuse, mis valitses varase keskaja kooli distsipliinis, ja võimaldas jesuiitidel samal ajal „pehme distsipliini" ja „laste lahke kohtlemise" maski all teostada alalist, naiivselt usaldavaile lastele enamasti märkamatut järelevalvet iga nende sammu üle.

Usaldamata oma kaaslasi, püüdis jesuiitide kolleegiumi õpilane isegi õpetaja äraoleku ajal näida jumalakartlik ja muutus seega vagatsejaks ning silmakirjateenriks.

Jesuiidid kasutasid laialt võistlust: sageli jaotati klass kaheks leeriks, mille vahel toimus pidulikult korraldatud avalik disputatsioon. Tavalise teadmiste kontrollimise puhul anti igale õpilasele paarimeheks teine, „kes oli valmis teda arvustama, tagant lükkama, kummutama, nautima tema lüüasaamist".

See „kasvatussüsteem" hävitas igasuguse seltsimehelikkuse-tunde, arendas ebasiirust, vagatsemist, silmakirjalikkust jne. Jesuiitide kogu kasvatussüsteem oli õpilaste dresseering, nende tahte täielik alistamine kirikule. Põhikiri nõudis, et õpilased pidid olema kuulekad „nagu laip või rauga kepp".

Ühes sellega arendati usulist sallimatust, visadust kiriku poolt antud eesmärkide täitmisel, kasutades selleks igasuguseid vahendeid (on tuntud jesuiitlik põhimõte „eesmärk õigustab vahendid").

## VI peatükk.

## JAN AMOS KOMENSKÝ PEDAGOOGILINE SÜSTEEM.

**Lühike elulugu. Komenský demokratism ja patriotism.** Suur slaavi pedagoog Jan Amos Komenský (1592—1670) oli tšehh. Ta sündis möldri perekonnas, kes oli „tšehhi vendade" sektantliku ühingu liige. Pärast õppimist vendade algkoolis õnnestus Komenskýl alles 16. eluaastal astuda ladina kooli, sest pärast vanemate surma ei hoolitsenud keegi tema edasise hariduse eest: eestkostjad pidasid edasist haridust möldri poja jaoks ülearuseks.

Kesk- (ladina) koolis paistis Komenský silma oma hiilgavate annetega. Õppimise edukuse tõttu saadeti Komenský tšehhi vendade ühingu kulul hariduse lõpetamiseks Herborni akadeemia usuteaduskonda, mille lõpetamise järel ta astus Heidelbergi ülikooli. Juba siis ilmnes Komenskýs püüd demokratiseerida teadmisi: ta unistas sellest, kuidas

koostada tšehhi emakeeles raamatuid lugemiseks mitmesuguste teaduste alalt. „Pole vaja varjata teadust raamatutesse, mis on määratud õpetlaste jaoks," ütles Komenský, „on vaja, et teadus oleks kättesaadav kõigile."

Pärast kodumaale pöördumist juhatas Komenský vendade kooli ja sai tšehhi vendade ühingu preestriks. See ühing oli selle aja arvukaid sektantlikke demokraatlikke organisatsioone, kes hülgasid enamiku kiriku dogmasid ja kombeid ning astusid välja katolitsismi ja mõisnike vastu.

Iseloomustades XVI saj. talupoegade-plebeide sektantlikke liikumisi „Talupoegade sõjas Saksamaal", näitas Engels XV—XVI saj. klassivõitluse analüüsi teel selgesti, et sel ajal „üldised rünnakud feodalismi vastu, ja kõigepealt rünnakud kiriku vastu, kõik revolutsioonilised, sotsiaalsed ja poliitilised õpetused pidid ühtaegu kujunema ka teoloogiliseks ketserluseks. Selleks, et oleks võimalik rünnata ühiskondlikke suhteid, tuli neilt rebida pühaduse kate".[1] „Aadli ja talupoegade, patriitside ja priviligeeritud linnakodanike ja plebeide võrdsustamine, teoorjuse, maatsensuse, maksude ja privileegide kaotamine või vähemalt äärmiste varanduslike vahede kõrvaldamine — need on nõudmised, mis enam või vähem selgelt esitati kui paratamatud järeldused varajase kristluse õpetusest." [2]

Kolmekümne-aastase sõja (1618—1648) algul kiusas saksa aadel taga tšehhi vendi, kes olid sunnitud kuude kaupa end metsades ja mägedes varjama, kartes, nagu meenutas hiljem Komenský, teha tuld toidu valmistamiseks. Nad pagendati kodumaalt ja nad asusid Poolasse.

Nende jälitamiste ajal hävis rida Komenský käsikirju, surid ta naine ja lapsed.

Kui tšehhi vendade ühing pärast kauakestnud rännakuid lõpuks peatus Poola linnas Lesznos, hakkas Komenský jälle juhatama vennaskonna kooli, mis muudeti gümnaasiumiks. 1631. a. koostas ta raamatu „Keelte avatud uks" *(„Janua linguarum reserata")*. Raamat tõi Komenskýle suure kuul-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., VIII k., lk. 128.
[2] Sealsamas, lk. 130.

suse. 1632. a. lõpetas Komenský oma pedagoogilise peateose „Suur didaktika" ja töötas pansoofia [1] idee kallal.

Komenský pansoofilised tööd võeti heatahtlikult vastu inglise progressiivsete ringide poolt. Parlamendi kutsel sõidab ta 1641. a. Londoni. Parlament võtab vastu määruse organiseerida teaduslik kolleegium, kellele tehtaks ülesandeks Komenský juhtimisel ja mitmesuguste maade õpetlaste kaastegevusel välja töötada pansoofia. Kuid Inglismaal algas kodusõda ja plaan jäi teostamata. 1642.—1647. a. töötab Komenský Rootsi valitsuse ülesandel keelte õpperaamatute ja õppemetoodika kallal. Valitud tšehhi vendade ühingu peaks, tuli Komenský taas tegevusse õppetöö alal.

Mitu aastat juhatas ta kooli Ungaris, kuhu teda kui tuntud pedagoogi samuti kutsuti. Ta koostas „Meeltega tajutava maailma piltides" (*„Orbis sensualium pictus"*) — esimese õpperaamatu näitlikkuse printsiibi alusel.

Kui Leszno — tšehhi vendade viimane varjupaik — oli vallutatud ja rüüstatud (1656), põgenes Komenský esialgu Hamburgi ja leidis viimaks ulualust ühe oma austaja juures Amsterdamis. Siin ilmus senati otsusel ta teoste kogu.

Viimses, surmaeelses teoses ütleb Komenský õieti, et ta on kogu oma eluaja olnud püüdluste inimene. Suur pedagoog, demokraat ja humanist Komenský ühendas pedagoogika teooria praktikaga, töötas välja tänapäeva didaktika alused, andis väärtusliku pedagoogikasüsteemi, milles on kokku võetud XV—XVII saj. pedagoogiliste otsingute määratu suured kogemused. Oma isikliku eeskujuga andis ta näidise pedagoogilise töö ja laste vastu suunatud sügava armastuse, pedagoogilises töös avalduva suure energia ja sitkuse, pedagoogiliste kogemuste üldistamise oskuse kohta.

Komenský armastas kuumalt oma kodumaad ja võitles tema sõltumatuse eest. Täites mitmesugustes maades ülesandeid rahvahariduse alal, lootis ta, et nende maade valitsused aitavad Tšehhimaal vabaneda anastajatest-sakslastest. Ta saavutas Amsterdami senatilt suure assigneeringu tšeh-

[1] Pansoofia — kreekakeelne termin, mis tähistab kõige tunnetamist, üldist teadmist.

hide võitluse jaoks sakslaste vastu. Oma ajaloolistes teostes näitas Komenský sakslaste julmusi tšehhide suhtes. Vastukaaluks tšehhi keele põlgamisele, mida väljendasid rõhujad-sakslased, kogus Komenský armastusega tšehhi rahvaluule tooteid, koostas tšehhi vanasõnade kogumiku, õpetas oma rahvast hoidma ja armastama tšehhi keelt.

**Demokraatlike liikumiste, Baconi filosoofia ja renessansiajastu pedagoogika mõjud Komenský maailmavaatele ja pedagoogikale.** Ajastu sektantlike rahvaliikumiste demokratism, usklikkus ja pedagoogiline praktika avaldasid väga sügavat mõju Komenský maailmavaatele ja pedagoogilistele tõekspidamistele.

Rakendades ellu demokraatlikke põhimõtteid, hoidudes väga tihedalt ühte, teostasid mõned selle aja sektantlikud ühingud kõigi laste ühiskondlikku kasvatust ja õpetamist. Nii paigutati anabaptistide poolt (usulahk, mis tekkis Suure talupoegade sõja ajastul) eelkooliealised poeg- ja tütarlapsed „emademajadesse" — ühiskondlikkudesse koolieelse kasvatuse asutistesse, kus lapsi juhatasid ühingu poolt määratud naised — „kooliemad". Lastele anti kehalist kasvatust, õpetades neile tervishoidu ja õiget enese eest hoolitsemist; nende kõnet arendati vestluste teel, neile anti esialgne kujutluste ring ümbritseva maailma kohta.

Pärast seda siirdusid lapsed „koolimajja", kuhu nad jäid mõneks aastaks, õppides „koolmeistrite" juhatusel. Selle aja jooksul õpetati lastele lugemist, kirjutamist, arvutamist, usuõpetust ja tööõpetust (poistele õpetati käsitööd, tütarlastele — ketramist ja kodumajapidamist). Lapsi harjutati alistuma distsipliinile. Kehalisi karistusi tarvitati ainult erandjuhtudel.

Nagu edasi näeme, läksid sektantlike ühingute kasvatuse paljud jooned üle Komenský pedagoogilisse süsteemi (koolieelne kasvatus, emakeele üldine õpetus koolides, käsitööga tutvumine, distsipliin jt.).

Selle aja sektantlikelt ühinguilt võttis Komenský demokratismi, sügava sümpaatia töötajate vastu ja eitava suhtumise aadlisse ning katoliku kirikusse. See demokratism avaldub Komenský juures ta sidemeis Inglismaa demokraatlike ringidega, ühtluskooli nõudes, mille algastme pidid

läbi tegema kõik lapsed, kõigi laste üldise kohustusliku õpetamise nõudes, vahet tegemata seisuste, varanduslikku seisu ja sugupoolte vahel.

Tšehhi vendade (enamikus käsitööliste) juures ühines realistlik, praktiline suhtumine ellu usklikkusega. See vastuolu on ka Komenskýle omane. Vaatamata oma pedagoogilise süsteemi üldisele realistlikule laadile avaldub Komenský teoreetilis-pedagoogilistes konstruktsioonides usu mõju (eriti tugevasti siis, kui ta kõneleb kasvatuse eesmärkidest). Tuleb aga silmas pidada, et usk XVII saj. üldiselt veel väga tugevasti valitses õpetlaste mõtteid.

Teine mõjustuste piirkond, mille all kujunesid Komenský maailmavaade ja pedagoogika, on Francis Baconi (1561—1626) filosoofia, kelle tegevus osaliselt toimus Komenský eluajal.

Komenský ise meenutab korduvalt mõjustusi Baconi poolt. Nii nimetab Komenský oma füüsika käsiraamatu eessõnas (1633. a.) Baconi teost *„Instauratio magna"* („Teaduste suur taastamine") „imeväärseks teoseks" ja teatab, et tema, Komenský, vaatab sellele raamatule „kui saabuva uue filosoofia-ajastu kõige helgemale teosele".

Olles idealist ja sügavalt usklik inimene, võttis Komenský Baconi filosoofiast muidugi ainult mõned jooned. Bacon oli Marxi iseloomustuse järgi „inglise materialismi ja üldse uue aja katseliste teaduste rajaja" [1]. Kõnelemata otsestest viidetest Baconile on Komenský pedagoogilistes teostes näha Baconi suurt mõju.

See protest endise skolastilise „tarkuse" ja kooli vastu, mis on nii tugev Baconi juures, avaldub ka Komenský juures. Baconi järgi seisab kogu meie teadmine kausaalse sõltuvuse tundmises nähtuste vahel. Komenský kordab peaaegu sõna-sõnalt seda mõtet: „Midagi teada — tähendab uurida asja ta põhjuste alusel." („Suur didaktika", XVIII ptk., § 36.)

Bacon esitas uurimistöö induktiivse meetodi. Komenský teostab sama induktivismi oma koolitöö metoodikas: faktidelt järeldustele, konkreetselt abstraktsele, lihtsalt keerukale.

Baconi õpetuse järgi, kirjutas Marx, „on meeled eksimatud ja moodustavad igasuguse teadmise allika. Teadus on katseline teadus ja seisab ratsionaalse meetodi rakenda-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III k., lk. 157.

mises meeleliste andmete suhtes".[1] Neile andmeile omistab Komenský suurt tähtsust, korduvalt väites, et „pole midagi mõistuses, mida enne pole olnud aistingutes". Komenský asus sensualismi seisukohal. Ses suhtes on Baconi mõju Komenskýle eriti tugev.

Terve rida jooni Komenský maailmavaates on eelnenud renessansiajastu mõjutatud.

Keskaja esimesel poolel nähti inimeses ainult jumala orja; elu vaadeldi nutu- ja hädaoruna, keha — hinge vanglana. Renessansiajastul hakati elule vaatama kui millelegi kaunile, inimest peeti kõige täiuslikumaks olendiks, kasvas elujanu.

Neid renessansiajastu jooni — joovastumist elust, vaimustumist loodusest, piiritut optimismi, usku inimese kõrgesse kutsumusse — leiame Komenský juures.

Inimene on tema jaoks — „täiuslikem, kauneim olend", „imeline mikrokosmos"[2]. „Looduse juhitud inimene võib kõik saavutada."[3] Ta imetleb inimese mälu, mis „kõik ammutab ja kõik tagasi toob, kuid iialgi täis ei saa ja iialgi otsa ei lõpe".

„Meie mõistus," hüüab Komenský selles hümnis inimesele, „on tõepoolest suurem kui maailm." Talle on selge, et inimene naudib harmooniat ja püüab kirglikult selle poole. Veel enam: „Ja inimene ise pole midagi muud kui harmoonia niihästi keha kui ka hinge suhtes."

Keset Kolmekümne-aastase sõja koledusi, ise maapaos, kaotanud naise ja kaks last, ei lakanud Komenský uskumast inimese kõrgesse kutsumusse, kasvatuse jõusse, võimalusse luua „pansoofia" — üldine teadus kõigile arusaadavas maailmakeeles. Komenský isiklik elu ja üldine laostumine Kolmekümne-aastase sõja ajal ei andnud mingit ajendit selliseks piiramatuks elurõõmuks, millega on täidetud Komenský teosed. See elurõõm, see inimesekultus on tulnud renessansiajastust.

Kasvatuse eesmärgid tuletab Komenský usust. Kuid isegi kasvatuse usulisel põhjendamisel läks ta kaugele ette

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III k., lk. 157.
[2] Коменский, „Великая дидактика", V ptk., § 14.
[3] Sealsamas, V ptk., § 8.

varase keskaja süngest usust, mis nägi inimeses orja, „pärispatust" rikutud olendit.

„Inimene," ütleb Komenský, „on täiuslikem, suurepäraseim olend." See elu on Komenský järgi siiski ainult ettevalmistus igavesele elule. Selles ettevalmistuses on kolm astet: enese ja ümbruse tunnetamine, enesevalitsemine ja püüd jumala poole, või lühidalt — teaduslik haridus, kõlbeline ja usuline kasvatus.

Inimene saab inimeseks ainult hariduse (kasvatuse) teel, mida tuleb anda kõige sobivamas vanuses — lapseeas. Kasvatus peab olema igakülgne, terviklik.

**Komenský pedagoogika looduspärasus.** Õige kasvatus peab toimuma kõigiti kooskõlas loodusega. See mõte läbib punase niidina kogu „Suurt didaktikat". Komenský pedagoogikat nimetatakse seepärast sageli looduspäraseks.

Looduspärasuse printsiip esineb alates Komenskýst korduvalt pedagoogika klassikute (Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg) juures, kusjuures igaüks neist annab sellele printsiibile erineva sisu.

Komenský jõudis oma sügavatele üldistustele pedagoogika ja eriti didaktika alal pedagoogilisest kogemusest, mitte taimede ja loomade elu vaatlemise teel. Ainult õpetajatöö rikkaliku isikliku kogemuse ja ajastu eesrindliku pedagoogilise kogemuse alusel võisid Komenskýl tekkida need sügavad teoreetilised mõtted, mida leiame „Suures didaktikas". Sellele kogemusele pidi Komenský siiski leidma filosoofilise põhjenduse. Varem „põhjendati" kogu väidet viidetega „pühakirja" tekstile. Komenský ei loobu sellest vanast argumenteerimisviisist, toob aga juurde uue argumenteerimisvõtte — viited loodusele.

Komenský looduspärasuse-printsiip seisab selles, et inimene on looduse osa ja allub looduse osana kõigile ta universaalsetele seadustele.

Komenský näitab („Suur didaktika", XIV ptk.), et „kooli täpne kord tuleb võtta looduselt", et on vaja lähtuda „nende protsesside vaatlustest, mida loodus igal pool oma tegevustes ilmutab" („Suur didaktika", XIV ptk., § 7). „Suure didaktika" terves reas peatükkides (XVI, XVII,

XVIII jt.) püüab ta leida looduse üldisi seaduspärasusi, mis tema seisukohalt ühteviisi avalduvad taimede, loomade ja inimeste elus, ja teeb neist seaduspärasustest järeldusi kasvatuse suhtes.

Komenský annab vanuse periodiseeringu, märkides iga vanuse iseloomulikud iseärasused ja igale vanusele vastava kooliastme. Kuid ka sel juhul ei otsi ta üldisi seaduspärasusi lapse arenemise iseärasustes, vaid vaatleb neid looduse üldiste seaduste eri juhtudena: neli üksteisele järgnevat iga (lapsepõlv, murdeiga, nooruki- ja meheiga) vastavad Komenský järgi neljale aastaajale ja taime arenemise neljale staadiumile.

Komenský teene, kes esitas looduspärasuse põhimõtte, peitub ajalooliselt selles, et ta oma võitluses skolastilise kooli vastu püüdis toetuda loodusele — elule. Tema looduspärasuse printsiibist arusaamise ajalooline piiratus seisab aga selles, et ta ei näinud — ja selle aja teaduse sisu tõttu ei võinudki näha — inimese ühiskondliku elu erilisi seadusi, mille järgi see areneb.

**Komenský vaated lapsele.** Kõneldes „Suure didaktika" XII peatükis koolide võimalikult paremast reformist, väljendab Komenský sügavat veendumust, et „igast lapsest võib teha inimese". Võimalikule vastuväitele, et on olemas päris puupäid, kuhu „midagi ei saa panna", vastab Komenský reipa kindlusega, et vaevalt on olemas nii karedat tahvlit, millele midagi ei saa kirjutada, vaevalt on olemas nii määrdunud peeglit, mis ei näita mingit kujutist.

Teisele vastuväitele: „Mõnel ei puudu õppimiseks mitte andekus, vaid tahe, ja sundida neid õppima vastu tahtmist on ebameeldiv ning kasutu" — vastab Komenský, et niisugune isegi andekate, kuid kangekaelsete ja distsiplineerimata laste kasvatamisest ja õpetamisest loobumine kõneleks ainult pedagoogi enda andetusest: „Õpetaja ise on selle teaduste põlgamise põhjuseks."

Komenský jagab lapsed nende andekuse ja iseloomu järgi 6 rühma:

1) terava mõistusega, teadmishimulised ja järeleandlikud lapsed; niisugused lapsed on kõige kohasemad (ütleb Komenský) teaduslikuks tööks, nad vajavad ainult pedagoo-

gilist kohtlemist ses mõttes, et nad liiga ei kiirustaks ja ennast tööga üle ei koormaks;

2) terava mõistusega, kuid aeglased, ehkki kuulekad lapsed; „neid on vaja ainult kannustada";

3) terava mõistusega ja teadmishimulised, kuid metsikud ja kangekaelsed lapsed; Komenský tähendab väga peenelt, et ehkki koolis neid sageli peetakse lootusetuks, saavad neist lastest sageli suured inimesed; siin on vaja kasvataja poolt osavat kohtlemist, muidu „läheb palju väga häid loomulikke andeid kasvataja süü tõttu kaduma".

Ülejäänud kolm rühma on mitte küllalt terava mõistusega, nõrkade annetega lapsed, kusjuures see tunnus neljandas rühmas ühineb teadmishimu ja kuulekusega, viiendas — laiskusega, kuid järeleandlikkusega õpetaja mõjule. Kuuenda rühma moodustavad lapsed, kelle juures kõik kolm tunnust (andekus, järeleandlikkuse aste õpetaja mõjustusele ja teadmishimu aste) on eitavad. Kuid isegi seda laste kategooriat peab Komenský võimalikuks parandada: „Kuna on teada, et looduses leidub vahendeid hävitava vastu ja et algselt viljatuid puid sobiva istutamise teel võib teha viljakandvaks, siis ei tule mitte meelt heita, vaid hoolitseda selle eest, et võita ja kõrvaldada vähemalt kangekaelsus." Kõneldes selle kategooria lastest tähendab Komenský lõpuks, et selliseid lapsi leidub vaevalt üks tuhande hulgas.

Kõigis neis Komenský väljendustes avaldub suure pedagoogi sügav lähenemine lapsele, suur usk kasvatuse jõusse, õige üleskutse kõigile kasvatajaile mitte heita käega „rasketele" lastele, mitte liiga kergel käel arvata last „mahajäänute" hulka.

**Kooli tähtsus. Uldine koolikohustus.** Komenský on tuline kooli pooldaja. Ta arvustab teravalt kaasaegset kooli, piitsutades selle skolastilisust, mõttetut tuupimist, karmi distsipliini, mitmekülgse kasvatuse puudumist. Ta näitab, et need koolid olid ainult aadli ja rikaste jaoks. „Noorsoo õpetamisel kasutati seni peaaegu alati niivõrd karmi meetodit, et kooli peeti harilikult poiste hirmutamiseks ja mõistuse piinakambriks." [1]

[1] „Великая дидактика", XI ptk., 7.

Vastandina neile vanadele koolidele skitseerib Komenský kooli uue organisatsiooni, innukalt tõestades, et kõik lapsed peavad koolis käima, et kool peab andma igakülgse (või, nagu väljendab Komenský, „kõikehõlmava") hariduse, arendama mõistust, kõlblust ja tahet. Kool peab olema „inimsuse töökojaks" [1], peab õpetama „tähele panema kõige tähtsama siin oleva ja toimuva aluseid, seadusi ja eesmärke" [2].

Erilise jõuga esitas Komenský üldise koolikohustuse nõude: „Kooli tuleb saata mitte ainult rikaste või aadli lapsed, vaid ühteviisi kõik, aadel ja mitteaadel, rikkad ja vaesed, poeg- ja tütarlapsed, kõigis linnades, asulates, külades." [3] Komenský oli tuline naiste hariduse pooldaja, purustades naiste hariduse vastaste väited, kes sel ajal olid väga arvukad.

Komenský väljendused kooli, üldise koolikohustuse ja naiste hariduse kohta on kantud demokratismist. Õppetöö demokratiseerimise eesmärgil nõuab ta, et õpetamine algkoolides toimuks emakeeles.

**Vanuse periodiseerimine. Koolisüsteem.** Konstateerinud kasvava generatsiooni elus neli perioodi — lapsepõlv, murdeiga, nooruki- ja meheiga —, näeb Komenský iga astme jaoks ette kuue-aastase kasvatuse (kuue-aastase kooli). Lapsepõlve kooliks on „emasüli" — emakool igas perekonnas; murdeea jaoks on määratud emakeele kool igas kogukonnas, asulas, külas; noorukiea jaoks — gümnaasium või ladina keele kool igas linnas, ja meheea jaoks — akadeemia igas riigis või suuremas provintsis. Haridus viiakse lõpule reisidega.

**Õppetöö sisu.** Märkides üksikasjaliselt koduse koolieelse kasvatuse („emakooli") sisu, näitab Komenský, et see peab arendama kujutlustevaru last ümbritseva elu kohta ja lapse meeleorganeid. „Füüsika" alal (nii nimetati sel ajal looduslugu) peab laps oma elu esimese kuue aasta jooksul tundma õppima, „mis on vesi, maa, õhk, tuli, vihm, lumi, jää, kivi, raud, puu, rohi, lind, kala, härg

[1] „Великая дидактика", X ptk., 3.
[2] Sealsamas, X ptk., 1.
[3] Sealsamas, IX ptk., 1.

**Koolisüsteem Komenský järgi.**

| Eluaastad | Vanuseperiood | Hariduse aste | Hariduse sisu |
|---|---|---|---|
| 18.—24. a. | Meheiga | Akadeemia | Eriharidus. |
| 12.—18. a. | Nooruki-iga | Ladina keele kool (gümnaasium) | Grammatika, retoorika, dialektika, matemaatika, astronoomia, muusika, füüsika, ajalugu, maateadus, eetika, usuteadus. |
| 6.—12. a. | Murdeiga | Emakeele kool | Lugemine, kirjutamine, aritmeetika ühes geom. elementidega, loodusloo ja maateaduse elementidega, usuõpetus, käsitöö, laulmine. |
| Sündimisest kuni 6. a. | Lapsepõlv | Emakool | Lapse kujutlustevaru arendamine ümbritsevast elust lähtudes; usuline kasvatus, meeleorganite arendamine, majapidamise õppimine. |

jne."; „astronoomias" õpib laps tundma, mida nimetatakse taevaks, päikeseks, kuuks, tähtedeks, ja tähele panema, kus nad tõusevad ja loojuvad. „Esimesi samme maateaduses" astutakse siis, kui lapsed õpivad aru saama, mis on mägi, org, põld, jõgi, asula, kindlus, linn — vastavalt ümbruse tingimustele, milles lapsi kasvatatakse. „Ajaloo algus" seisab selles, et lapsed oleksid suutelised meenutama ja jutustama, mis juhtus hiljuti ja kuidas laps sel puhul käitus, olgugi et see on lapselik.[1]

[1] „Великая дидактика", XVIII ptk., 3—8.

On enesestmõistetav, et kõneldes „astronoomiast", „füüsikast", „maateadusest" emakoolis ei nõua Komenský sugugi mitte nende süstemaatilist õpetamist õppeainena. Ta kõneleb ainult laste ümbritseva elu kujutluste laiendamisest neis piirides, mis oleksid arusaadavad eelkoolieälisele lapsele, ja laste kõneoskuse arendamisest.

Laste kõneoskuse ja kujutlusvõime arendamise kõrval soovitab Komenský juba varases lapseeas õpetada lastele majapidamist ja käsitööd — see on joon, mis on võetud tšehhi vendade ühingu pedagoogilisest praktikast. Majapidamise esialgsete teadmiste omandamiseks soovitatakse lapsi tutvustada majapidamisriistadega ja nende tarvitamisega.

Koolieelses eas tuleb kõlbelise kasvatuse alal kasvatada mõõdukust, korralikkust, aupaklikkust ja kuulekust, tõemeelt, õiglust ja, mis on peaasi — armastust inimeste vastu. Juba selles varases eas tuleb anda tööka elu harjumusi niihästi kergete tööde kui ka mängude abil (et ei oleks tegevusetust). Vajalikud on samuti abivalmidus ja „harjutused kannatlikkuses".

Koolieelse kasvatuse õigeks korraldamiseks leiab Komenský olevat vajaliku koostada lastevanemate käsiraamat, mida ta teebki oma koolieelse kasvatuse käsiraamatuga „Emakool".

Komenský oli esimene pedagoog, kes mitte ainult esitas ja põhjendas koolieelse kasvatuse vajadust, vaid kes üksikasjaliselt arendas ka selle kasvatuse sisu. Tõsi küll, Komenský mõistis koolieelset kasvatust, „emakooli" kui kodust perekonnakasvatust, jõudmata ühiskondliku koolieelse kasvatuse ideeni.

Hüljates lapse usulise kasvatuse, millele Komenský kooskõlas oma maailmavaatega ja ajastu tingimustega osutas suurt tähelepanu, võime tunnustada, et ülejäänud osas on tema poolt märgitud koolieelse kasvatuse sisu põhjalikult läbi töötatud, lapse vanuse erinevuste arvestamisega.

E m a k e e l e k o o l on määratud mõlemast soost lastele 6. kuni 12. aastani, seisuste vahel vahet tegemata. See kool peab arendama laste kõnet, andma oskuse vabalt lugeda ja kirjutada, tutvustama aritmeetikaga ja geomeetria mõnede

elementidega (mõõtmised), andma oskuse laulda kasutatavamaid viise, katekismuse, „piibliloo" ja pühakirja peamiste tekstide hea peast teadmise, peab andma kõlbelise kasvatuse elemendid ja „sellised mõisted majandusest ja poliitikast", mis võimaldavad mõista ümbritsevat ühiskondlikku elu („mis toimub iga päev nende silma all kodus ja linnas"). Kool peab andma elementaarseid teadmisi maateaduse ja loodusloo alalt; tutvustama võimalikult kõigi enamvähem üldiste käsitöövõtetega.

Ladina kooli (gümnaasiumi) hariduse sisu võttis Komenský selle aja ja eelnenud sajandite kõrgema hariduse tavalisest ringist: need on meile juba tuntud „seitse vaba kunsti" — grammatika, retoorika, dialektika, aritmeetika, geomeetria, astronoomia, muusikateooria.

Kuid peale selle võtab Komenský (kajastades oma aja parimate koolide praktikat) keskhariduse hulka veel rea teadusi — füüsika, maateaduse, ajaloo ühes kronoloogiaga ja eetika (moraali). Gümnaasiumis õpitakse nelja keelt: ladina keelt, kreeka keelt, emakeelt ja üht uut keelt.

Võrreldes skolastilise kooliga muudab Komenský tunduvalt teaduste läbivõtmise korda. Skolastilises koolis võeti algul läbi *trivium* (grammatika, retoorika, dialektika), siis *quadrivium*. Komenský aga nõuab, et pärast keele (grammatika) õppimist asuksid lapsed õppima reaalteadusi — füüsikat (loodusteadust), matemaatikat ja lõpetaksid gümnaasiumi kursuse dialektika ja retoorikaga.

Akadeemias nägi Komenský ette selle aja tavalised teaduskonnad: usu-, õigus- ja arstiteaduskonna.

Arvestades laste vanuse erinevusi, esitab Komenský õppeainete kontsentrilise paigutuse põhimõtte: „Igast keelest, teadusest või kunstist tuleb alguses õpetada lihtsamaid, põhilisi elemente, et õpilased saaksid neist üldise tervikliku kujutluse; siis tuleb õpetada täielikumalt reeglite ja näidete toomisega; hiljem täielikus süsteemis, erandite lisandamisega; lõpuks kommentaaride abil, kui viimased osutuvad veel vajalikuks."

Väga väärtuslikud on Komenský mõtted vajadusest luua seos koolitöö üksikute vormide vahel; nimelt: „sõnu tuleb õpetada ja õppida ainult ühenduses asjadega", tuleb aren-

dada ühtaegu õpilase mõtlemist ja kõneoskust; „lugemine ja kirjalikud harjutused peavad minema käsikäes", tuleb luua side sugulusainete vahel.

**Koolitöö organiseerimine.** Komenský peatub väga põhjalikult õppetöö organiseerimisel.

Õpinguteks tuleb valida peamiselt hommikused tunnid. Emakeele koolis ei tohi õppetöö ületada 4 tundi päevas: 2 tundi hommikul pühendatakse mõistuse ja mälu täiendamisele ja 2 tundi pärast lõunat „käte ja hääle harjutamisele", s. o. praktilistele töödele, harjutustele, laulmisele ja käsitööle. Komenský poolt juba kindlaksmääratud algkooli tööpäeva kestus on, nagu teame, normaalne ka käesoleva aja jaoks.

Vanemate õpilaste ja täiskasvanute jaoks määrab Komenský, arvates juurde ka kodused tööd, 8-tunnise tööpäeva, üteldes: „Loomulik päev on 24 tundi; kui vastavalt elule jagame selle 3 ossa, siis tuleb 8 tundi une jaoks ja niisama palju välisteks toiminguteks (nimelt hoolitsemisele tervise eest, toitumisele, riietumisele ja lahtiriietumisele, mõistlikule puhkusele, vestlusele sõpradega jne.), lõpuks jääb tõsiste tööde jaoks veel... 8 tundi." [1] „Pansoofilises koolis" määrab Komenský õppepäeva kestuseks 6 tundi.

Nagu teada, töötas õpetaja tolleaegses koolis iga õpilasega eraldi. Nii siis polnud õieti klassi ega tundi selle sõna praeguses tähenduses. See võimaldas õpilasel astuda kooli aasta igal ajal.

Komenský nõuab, et õpilased astuksid kooli ühel ajal, et „saada haridust pidevalt, algusest kuni lõpuni, kusjuures kedagi ei või võtta kooli pärast selle algust, keegi ei või lahkuda enne lõppu". Komenský nõuab täitsa õieti, et vastuvõtt kooli toimuks kord aastas (sügisel) ja et kõik õpilased siirduksid õppeaasta lõpul ühtaegu järgmisse klassi (mahajääjad muidugi välja arvatud).

Komenský nõuab, et õpetaja töötaks kollektiivselt kogu klassiga — annaks tunde, ja annab rea näpunäiteid tunni läbiviimise kohta: õpetaja peab tunnis korda pidama; peab osa tun-

[1] „Великая дидактика", XV ptk., 16.

nist eraldama uue aine käsitlemiseks, õpilaste küsitlemiseks, harjutusteks jne.

Nii siis oli Komenský esimene, kes esitas kooliaasta mõiste, põhjendas õppetöö vaheaegade vajaduse, määras kindlaks nädala õppetundide arvu, tõi koolitöösse õppetunni ja klassi kollektiivse töö õpetajaga.

Väikeses teoses „Hästikorraldatud kooli seadused" andis Komenský hulga väärtuslikke reegleid kooli režiimi kohta. Nii nõuab ta, et igal klassil oleks oma klassiruum, annab koolitöö arvestuse reeglid, juhendeid õpilaste distsipliini suhtes jne.

Väga väärtuslik on Komenský juhend õppetöö plaanimise suhtes: „Aeg tuleb hoolikalt jaotada, nii et igale aastale, kuule, päevale ja tunnile tuleks oma eriline ülesanne," ütleb Komenský.

Koolitöö õige organiseerimise vajalikuks eelduseks peab Komenský üldist kooli distsipliini. Õpetaja peab tähelepanelikult jälgima kõiki õpilasi klassis; „distsipliini rikkujaid mõjutab ta laituse kaudu, aga kui see ei aita, siis ka karistuse abil". [1]

Õpetaja peab tunni jooksul kontrollima õpilaste teadmisi, taotledes aine püsivat ja põhjalikku omandamist kõigi õpilaste poolt. Teadmiste kindla omandamise eesmärgil tuleb kasutada kordamist ja harjutusi. Teadmiste arvestamise eesmärgil korraldatakse eksameid. Aasta lõpul korraldatakse kooli revidentide osavõtul avalikud eksamid.

Säärane on õppetöö organisatsioon Komenský järgi, kelle vaated neis küsimustes on väga väärtuslikud. Väljendatud 300 aasta eest, rakendatakse neid vaateid koolitöös kuni käesoleva ajani. Kui aga arvestame ajastut, mil need väljendati, siis mõistame Komenský kui pedagoogi suurust.

Õppetöö organiseerimise kohta käivate Komenský mõtete puuduste hulka tuleb lugeda tema arvamine, et „ühest õpetajast jätkub piiramatu arvu õpilaste jaoks". [2] Oma tööde teistes kohtades väljendub ta konkreetsemalt,

[1] „Великая дидактика", XXXII ptk., 17.
[2] Sealsamas, XIX ptk., 16.

arvates, et üks õpetaja võib õpetada 300 õpilast. Selles avaldus Komenský teatav mehhanitsism, liigne usk „ühtse meetodi" jõusse. Komenský soovitas kõik õpilased jaotada kümnekaupa ja õpingud iga kümnega usaldada õpetaja juhatamisel parimatele õpilastele (dekuuriotele).

**Õppemetoodika alused. Meelte osa õppetöös ja näitlikkuse põhimõte.** Komenský esitas terve rea didaktilisi põhimõtteid ja formuleeris neist väljudes palju didaktilisi reegleid, mis on säilitanud oma väärtuse praeguse ajani. Nii esitas ta näitliku õpetuse, teadlikkuse, süstemaatilisuse, teadmiste püsivuse, käsitluse järjekindluse, jõukohasuse ja õppeaine kontsentrilise jaotuse põhimõtte.

Näitlikkus. Näitlikust õppeviisist kõnelesid enne Komenskýt, nagu nägime, Rabelais ja Thomas Morus. Algõpetuse praktikas tehti juba XVI saj. lõpul esimesi katseid illustreerida üksikuid raamatuid mõne joonisega.

Kuid siiski on Komenský esimene pedagoog, kes nägi näitlikkuses metoodilist põhimõtet, kes põhjendas seda gnoseoloogiliselt ja didaktiliselt, andis näitliku õpetuse teooria, rakendas süstemaatiliselt näitlikkust oma õpikuis.

Sensualismi seisukohal asudes võtab Komenský õppetöö aluseks reaalse maailma tundmaõppimise: „Tunnetuse algus lähtub tingimata meeltest (sest pole midagi tunnetuses, mida varem poleks olnud aistingus); sellepärast ei tuleks ka õpetust alustada asjade sõnalisest seletusest, vaid nende tegelikust vaatlusest."[1]

Protesteerides sel ajal koolides tavalise sõnalis-skolastilise õppemeetodi vastu, nõuab Komenský, et õpetus algaks asjadest, nähtustest, sest „asi on keha, sõna aga riietus". On vaja õppida nii, ütleb Komenský, et uuritaks esemeid, aga mitte võõraid vaatlusi ja tunnistusi asjade üle, et õppimise juures kuulmine ühineks nägemisega ja „sõna käe tegevusega"[2].

Lähtudes sellest oma ajajärgule uuest õppetöö realismi põhimõttest, jõudis Komenský näitlikkuse-idee juurde.

---

[1] „Великая дидактика", XX ptk., 6—7.
[2] Sealsamas, XVII ptk., 42.

Tuleb „kõik, niipalju kui see on võimalik, esitada meeltele, nimelt: nähtav — nägemisele, kuuldav — kuulmisele, haistitav — haistmisele, maitstav — maitsmisele, kombitav — kompimisele; kui aga midagi võib ühtaegu tajuda mitme meelega, siis tuleb seda ühtaegu pakkuda mitmele meelele", ütleb Komenský, mitte piirdudes ainult kujutava näitlikkusega.

Sellega pani Komenský aluse kõige tähtsamale didaktilisele reeglile, mis hiljem leidis eksperimentaalset kinnitust ja kõlab järgmiselt: taju muutub tugevamaks, kui sellest tajust võtab ühtaegu osa mitu meelt.

Komenský nõuab, et õpetaja, andes õpilastele midagi edasi, mitte ainult ei jutustaks, vaid ka näitaks: „Oleks hea, kui kõike seda, mis võetakse läbi klassis, kujutataks klassiseintel, olgu need siis õppeainest võetud lausedja reeglid või kujud ja embleemid."

Komenský rakendas näitlikkust tegelikult, varustades oma õpikud joonistega.

Näitlikkusest kõneldes Komenský üldistas ja süvendas geniaalselt tollal juba olemasolevaid mõnesuguseid praktilisi kogemusi. Neid kogemusi meenutab ta ise, lausudes, et botaanikuil, zooloogidel, geomeetrikuil, maamõõtjail ja geograafidel on juba tänuväärt kombeks lisada jooniseid oma kirjelduste juurde („Suur didaktika", XX ptk., 10).

**Didaktilised põhimõtted ja reeglid.** Komenský astub teravalt välja dogmaatilise õpetuse vastu: ei tule „midagi õpetada ainuüksi autoriteedi põhjal, vaid kõike on vaja õpetada tõestuse põhjal meelte ja mõistuse kaudu"; et mitte midagi ei õpetataks ainuüksi analüütilise meetodi järgi, vaid et kõik õpetataks ennem juba sünteetilise meetodi järgi. Neis väidetes avaldus, nagu juba märkisime, Baconi mõju.

Taunides skolastilist õppeviisi ja mehaanilist tuupimist, ütleb Komenský: „Ei tule sundida pähe õppima midagi muud kui ainult seda, millest mõistus on hästi aru saanud." („Suur didaktika", XVII ptk., 38.) Õpilastele peab õpetaja seletustest selguma, „missugust kasu õpitav toob igapäevases elus".

Nähtuste tundmaõppimisel tuleb õpilased viia nende

nähtuste põhjuste tundmiseni ja seose mõistmiseni nähtuste vahel. Pärast mõne objekti või nähtuse ülevaadet üldjoontes on vaja üksikasjaliselt tundma õppida osi. On vaja õpilasi õpetada „rõhutama asjade erinevusi, et kõigi asjade tundmine oleks täpne".

Teadlik suhtumine õpitavasse asjasse selle mõistmise suhtes saavutatakse (ütleb Komenský õieti) ainult sel juhul, kui õpetaja käsitleb õppeainet süstemaatiliselt ja järjekindlalt, „nii et eelnev rajaks teed järgnevale" ja „et midagi poleks vahele jäetud või moonutatud".

Komenský näitab, et õppetöös tuleb minna lihtsalt keerulisele, konkreetselt abstraktsele, faktidelt järeldustele, kergemalt raskemale, lähedaselt kaugemale. Näited tuleb tuua enne reeglit. Iga niiviisi selgitatud reegel tuleb sõnastada lühidalt, täpsetes, selgetes sõnades.

Arvestades eriealiste õpilaste psühholoogilisi erinevusi, soovitab Komenský õpetuse järjekindluse saavutamiseks alguses arendada õpilaste meeli (sest ilma õige vaatlusoskuseta ei või olla õiget õppetööd), siis mälu, edasi mõtlemist ning lõpuks keelt ja kätt, sest õpilane peab oskama omandatut õieti väljendada ja tegelikult rakendada („Suur didaktika", XVII ptk., 28; XXVII ptk., 6).

Järjekindlus õppeaine käsitlemises on lähedalt seotud aine jõukohasusega eriealistele õpilastele ja aine kindla omandamisega. „Loodus ei torma ülepeakaela, vaid läheb aeglaselt edasi," ütleb Komenský, põhjendades neid põhimõtteid looduspäraselt. Jõukohasuse huvides on vaja õppeaine korraldada nii, et see ei näiks õpilasele mitmesuguste väidete kaosena, vaid väheste põhiliste väidete kujul; käsitluse juures tuleb õppeainet järk-järgult keerulisemaks teha, nii et järgmised õpingud oleksid eelmiste edasiarenduseks. Suurt tähtsust omistab Komenský õppeaine kordamisele ja harjutustele.

Ülddidaktiliste juhendite kõrval andis Komenský hulga detailseid metoodilisi reegleid, mis on säilitanud oma tähenduse kuni tänapäevani.

**Komenský õpikust.** Väga väärtuslikud on Komenský arvamused õpikute kohta. Iga klassi jaoks peab ta vajalikuks koostada õpikud, mis sisaldavad kõik vajalikud teadmised. Need õpikud peavad olema teatmete poolest täielikud, kuid ei tohi sisaldada midagi liigset, mis viib õpilased eemale peaasjust. Materjali paigutus peab olema neis süstemaatiline, käsitlus arusaadav, laste vanusele vastav. Raamatute (ja nende üksikute osade) pealkirjad peavad olema huvitavad ja tabavalt väljendama sisu.

Õpikuid peab olema küllaldasel arvul. Peale õpilastele määratud õpikute peab Komenský vajalikuks koostada metoodilisi käsiraamatuid õpetajate jaoks.

Komenský mitte ainult püstitas need nõuded, vaid andis ka eeskuju nende täitmises: 1631. a. koostas ta *„Janua linguarum reserata"* („Keelte avatud uks") — raamatu, mis umbes 150 aastat oli kõige levinum keeleõpik. Lühikese aja jooksul ilmus see 12 Euroopa keeles ja araabia ning türgi keeles. Lugemismaterjali najal, mis hõlmab kõik teadusharud, annab Komenský, valides grammatiliselt järjest keerulisemaks muutuvad ja keele erinevusi hõlmavad sõnad ning laused, korraga niihästi keeleõpiku kui ka raamatu, mis tutvustab last temale arusaadavate teadmiste elementidega.

Tema teine kuulus raamat *„Orbis sensualium pictus"* („Meeltega tajutav maailm piltides"), varustatud piltidega, oli täielikult näitlikkuse põhimõttel üles ehitatud ja andis algteadmiste omapärase entsüklopeedia.

Eessõnas kirjutas ta: „Miks mitte surnud raamatute asemel näidata elavat loodust? Õpetada ja juhatada noorsugu ei tähenda mitte talle pähe tuupida kirjanike loodud sõnade, lausete, sententside ja arvamuste hulka; see tähendab anda talle teadmisi asjade kaudu. Iga teadmise alus seisab oskuses hästi kujutleda meie meeltele meeleliselt tajutavaid asju."

**Nõuded õpetaja suhtes.** Komenský omistas suurt tähtsust õpetajale, pidades õpetajaametit väga lugupeetavaks, „austavamaks kui ükski teine elukutse päikese all".[1]

[1] Коменский, Законы благоустроенной школы, Соч., II k., lk. 163.

Ta nõuab, et iga õpetaja mõistaks, kui tähtsat funktsiooni ta täidab ühiskonnas, kannaks endas väärikusetunnet. Õpetaja lähim mure seisab Komenský järgi „selles, et õpilasi võimsalt kaasa kiskuda oma hea eeskujuga".

Õpetaja peab olema aus, aktiivne ja visa, nende vooruste elav eeskuju, mida ta peab sisendama õpilastesse. Ta peab piiritult armastama oma tööd, isalikult suhtuma õpilastesse, arvestama ja äratama laste huvi õppimise vastu. Need nõuded õpetaja suhtes, nagu näeme, on väga väärtuslikud.

**Kasvatustöö.** Kasvatuse probleemile omistas Komenský suurt tähelepanu, ehkki peab tähendama, et õpetuse küsimused on Komenskýl põhjalikumalt läbi töötatud.

Kehalise kasvatuse küsimusi puudutab ta „Suure didaktika" XV peatükis („Alused elu pikendamiseks"). Komenský soovitab mõõdukat eluviisi, lihtsat tervislikku toitu, kehalisi harjutusi, töö ja puhkuse vaheldust, annab mõnesuguseid juhendeid ka koolimajade tervishoiu alal.

Komenský juhendite aluseks kõlbelise kasvatuse alal (mis ta annab „Suure didaktika" XXIII peatükis, „Hästikorrastatud kooli seadustes", „Hea käitumise reeglites" ja teistes teostes) on kristlik eetiline kontseptsioon. Kõlbluse uue teooria ja kõlbelise kasvatuse (samuti kui kehalise kasvatuse) küsimuste üksikasjalise läbitöötuse andis XVII saj. lõpul järgmine suur teoreetik-pedagoog John Locke.

Vihjates Platonile soovitab Komenský kultiveerida eriti nelja voorust: tarkust, mõõdukust, mehisust (või enesevalitsemist) ja õiglust.

Kõneldes mõõdukuse ja mehisuse kasvatamisest, s. o. oma afektide ja kirgede ületamise kasvatamisest, avaldas Komenský esimesena mõtte, mis hiljem saab ta noorema kaasaeglase Locke'i pedagoogilise kontseptsiooni aluseks. Viimane arvas, et kasvatus peab arendama keha ja vaimu distsipliini. Komenský teeb esimese lähenemise sellele mõttele, öeldes: lapsed peavad õppima endid valitsema, „pidurdades soovi joosta või mängida väljaspool ettenähtud aega, hoides tagasi kärsitust, nurinat, viha"; inimene, ütleb ta edasi, peab olema „oma tegude isand".

Lapsed õpivad õiglust, ütleb Komenský, „kui nad kedagi ei solva, annavad igaühele, mis kohus on, hoiduvad valest ning pettusest ja näitavad ennast kohusetruudena ning lahketena". („Suur didaktika", XXIII ptk., 8.)

Palju tähelepanu pöörab Komenský töökuse ja töös vastupidavuse kasvatamisele, rõhutades, et laste aeg peab olema täidetud tööga või mõistliku meelelahutusega, et lapsi ei tohi jätta tegevuseta.

Teistes teostes soovitab Komenský: arendada lastes malbust, kuulekust, heatahtlikkust teiste inimeste suhtes, puhtust, korda, viisakust, aupaklikkust vanemate inimeste vastu.[1]

Vastavalt oma usulisele maailmavaatele ja tema poolt esitatud kasvatuse eesmärgile ning oma ajajärgu nõuetele seadis Komenský esikohale usulise kasvatuse.

Kõlbelise kasvatuse peamiseks vahendiks peab Komenský eeskuju. Peale selle on vajalikud eeskirjad ja reeglid. Ehkki „Suure didaktika" XXIII peatüki pealkirjaks on „Kõlbluse õpetamise meetod", on Komenský kõlbelise kasvatuse metoodikat valgustanud puudulikult, ta peatub peamiselt kõlbelise kasvatuse sisul.

**Komenský distsipliini kasvatamisest.** Distsipliinile omistab Komenský väga suurt tähtsust, lausudes: „Kool ilma distsipliinita on kui veski ilma veeta."

Vastukaaluks karmile distsipliinile, mis valitses selle aja koolides, nõuab Komenský, et koolist oleksid kõrvaldatud kehalised karistused: „Ma olen kindlasti selle poolt, et vitsad ja kepp, need orjuse tööriistad, mis sugugi ei sobi vabadele inimestele, ei tohi olla koolis, need tuleb kõrvaldada."[2] Kuid Komenský ei julgenud täiesti loobuda kehalistest karistustest; ta ei luba neid halva jõudluse eest õppimises, kuid säilitab nad peamiselt usuvastaste üleastumiste puhuks.

Distsipliini tuleb hoida eeskätt „heade eeskujude abil, lahkete sõnadega ja alati siira ning otsekohese heatahtlik-

[1] Коменский, Правила доброго поведения, собранные для юношества, Соч., II k.

[2] „Великая дидактика", XXVI ptk., 13.

kusega". Tuleb lapsi vastuvõtlikuks teha õpingute suhtes, muutes neile õppetöö meeldivaks ja kergeks. Neis seisukohtades leiame meile juba tuntud põhimõtteid, mis renessansiajastu esile tõi.

**Komenský mehisuse kasvatamisest.** Mehisus on Komenský järgi peamisi voorusi. Mehisuse aluseks „peab olema harjumus toimida kõiges järelemõeldult ja mitte midagi teha tundepuhangu või kaasakiskuvuse mõjul". Mehine inimene on oma tegude isand, kohuseinimene, kes oskab vajaduse korral alistuda ja kes valitseb täielikult enese üle. Lapsi on vaja ses suhtes kasvatada, sest et nad ainult aegamööda ja harjutuste kaudu õpivad end valitsema.

Mehisust ei ole Komenský õige arvamuse järgi vaja samastada vapruse ega julgusega. Platon, kellele Komenský viitab, tähendas peenelt: „Kõik mehised on julged, kuid kõik julged ei ole mehised." Mehisus sisaldab endas julgust, kuid ei piirdu sellega. See mõiste on laiem: mehisus peab avalduma mitte ainult sõjas, vaid inimese kogu elus. Vastupidavus ja valmidus „tuua tõsist kasu, kui seda nõuavad aeg ja olud", kuuluvad samuti mehisuse mõistesse selle vajalike joontena. Mehisust kasvatatakse võitluses kombelõtvusega, distsiplineerimatusega, laiskusega, mõtlematusega, harjutustega enesevalitsemises ja ausa tööga.

Sõja ajal peab kogu sõdiva maa rahvas võidu nimel vaenlase üle mehiselt ja kindlalt taluma ajutisi, sõjaoludest tingitud puudusi. Mehise inimese vajalikkudeks joonteks on valvsus ja energia. Nende joonte puudumisel, nagu Komenský õieti märgib, „lasevad hooletu väejuht ja sõdurid isegi kõigi võiduks vajalike eelduste olemasolul võidu käest". Suurt tähtsust omistab Komenský heroismile. Sangar võib oma eeskujuga innustada paljusid. Selle mõtte tõestuseks viitab Komenský Aleksander Suurele, kes mässavasse jõkke või vaenlaste sekka tormates tõmbas endaga kaasa kogu sõjaväe.

**Komenský pedagoogika — slaavluse panus maailma kultuurisse.** Suur slaavi pedagoog Jan Amos Komenský avaldas väga suurt mõju pedagoogilisele mõttele ja tegelikule koolitööle kogu maailmas. Nägime juba tema elulookirjeldusest, et Komenskýt kutsuti rahvahariduse korraldamiseks

mitmele maale (Inglismaale, Rootsi, Ungarisse). Veel suurem tähtsus oli ta silmapaistvatel pedagoogilistel teostel, mis panid aluse pedagoogikateadusele. Komenský poolt antud juhendite järgi hakkas arenema eesrindliku kooli õppetöö kõigis mais. Tema õpikud, tõlgitud paljudesse keeltesse, olid enam kui 150 aastat parimateks raamatuteks klassis lugemiseks ja näidisteks uute õpikute koostamisel. Venemaal koostati Komenský „Käitumise reeglite" eeskujul XVII saj. laste käitumise reeglite üksikasjaline kogu, XVIII saj. aga ilmusid ja anti korduvalt uuesti välja Komenský õpikud.

Pedagoogika arengus etendas Komenský samasugust osa kui Bacon ja Descartes filosoofia arengus, kui Kopernikus astronoomia arengus.

## KOKKUVÕTE OSA „KESKAJA PEDAGOOGIKA" KOHTA.

Varasel keskajal (VI—XI saj.) monopoliseeris kirik, olles feodalismi ideoloogiliseks kantsiks, kogu teaduse ja kooli. Vaimulikud kasvatasid kasvavas noorsoos kuulekust, alandlikkust, mõõdukust, usklikkust.

Sel ajal kujunes kolm koolitüüpi: kloostri-, toom- ja kihelkonnakool, peamiselt vaimulike ettevalmistamise eesmärgil.

Õppetöö sisuks olid kihelkonnakoolis lugemine, kirjutamine, usuõpetus, kirikulaul, harva ka arvutamine. Kloostri- ja toomkoolides hakati aja jooksul õpetama veel antiikmaailmast laenatud grammatikat, retoorikat, dialektikat *(trivium)*, mõnedes aga ka — aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat, muusikat *(quadrivium)*. Kõik need ained olid sõltuvad usust. Õppetöö toimus ladina keeles. Domineeris kirikuraamatute tuupimine, pime distsipliin.

Ilmalike feodaalide kasvatus kujunes eriliseks „rüütli-kasvatuse" süsteemiks, mille sisuks oli peaaegu eranditult sõjalis-kehaline kasvatus („seitse rüütlivoorust").

XII—XIII saj. toimuvad Lääne-Euroopas suured majanduslikud muudatused (käsitöö ja kaubanduse tõus, linnade arenemine); Euroopasse tungib araabia kultuur; ristisõdade ajal tutvusid Lääne inimesed bütsantsi kultuuriga, mis oli Vana-Kreekale ja Vana-Idamaale lähem kui Lääne-Euroopa VI—XII saj. kultuur. On loomulik, et Lääne-Euroopa filosoofilises ja pedagoogilises elus toimuvad tunduvad murrangud (skolastika areng XII—XIII saj., keskaja ülikoolide tekkimine, tsunfti- ja gildikoolide ilmumine).

XIV—XVI saj. ilmnevad algul Vahemere ja Atlandi ookeani kallastel (Põhja-Itaalia, Prantsusmaa, Inglismaa) ja hiljem ka Kesk-Euroopas kapitalistliku tootmisviisi esimesed eod. Arenevad manu-

faktuur ja kaubandus, kasvavad linnad, tekib uus klass — kodanlus. XV—XVI saj. vahetusel teostuvad suured geograafilised avastused, mis purustavad vana maailma piirid. Kõik see viib tormilisele kultuurilisele liikumisele, teaduste ja kunstide uuestisünnile, mis määrab ka selle ajajärgu nimetuse — renessanss.

Inimesekultus (humanism), kiriku mõju nõrgenemine, püüd elu nautida, elurõõm, teaduste (eriti loodusteaduse ja astronoomia) ja kunstide arenemine, klassikalise (peamiselt ateena) kultuuri harrastamine, silmaringi laienemine on renessansiajastu iseloomustavad jooned.

Sünnib uuesti ka pedagoogiline mõte: humanistid (Itaalias näiteks Vittorino da Feltre, Prantsusmaal — Rabelais, Montaigne) nõuavad kehalise kasvatuse head korraldust, laste huvi arvestamist, tähelepanu pööramist lapse isikule. Nad nõuavad õpilaste isetegevuse arendamist, protesteerivad skolastilise õpetuse vastu. Nõutakse loodusteaduse ja antiikkirjanduse tundmaõppimist, tuuakse palju uut õppetöö metoodikasse (näitlik õppeviis, ekskursioonid).

Varased sotsialistid-utopistid (Morus) esinevad esimeste kasvatusprojektidega sotsialistlikus ühiskonnas. Nad täiendavad teiste humanistide poolt esitatud nõudeid kasvatuse demokratiseerimise ideega (üldine koolikohustus, ühesugune haridus meestele ja naistele, teaduste lai populariseerimine), esitavad esmakordselt töökasvatuse idee.

Kuivõrd koolid olid veel peamiselt kiriku või feodaalse riigi käes, leiavad eesrindlikud pedagoogilised ideed ainult osalist rakendamist koolipraktikas.

Siiski tehakse mõned edusammud ka koolielus (eriti renessansiajastu lõpu poole XVI saj.). Kasvab koolide võrk, tekivad, olgugi harva, koolid tütarlastele ja maakoolid. Mõnes koolis laienevad õppeained: endisele „seitsmele vabale kunstile" lisanduvad neist eraldudes kirjandus ja ajalugu, võetakse sisse loodusteaduse ja maateaduse elemente. Ilmub suur arv humanistide poolt kirjutatud keeleõpikuid. Linnade kasv ja kodanluse tõus viivad kõrgemat tüüpi koolide (ladina koolide) tekkimisele.

Renessansiajastu võimas kultuuriline liikumine kajastus nõrgalt Saksamaal. Suured muudatused kooliasjanduses ei toimunud siin niivõrra renessansiajastu kultuuri kui kitsama kirikliku liikumise — reformatsiooni mõjul.

Protestantlikud algkoolid olid Saksamaal asetatud katoliku kiriku koolimonopoli vastu, kuid muutusid ise siiski peamiselt usulise kasvatuse koolideks protestantismi ja saksa kitsa natsionalismi vaimus.

Protestantismi ja katolitsismi vahel toimuvas teravas võitluses, mis oli sotsiaalse võitluse üheks vormiks, asetas katoliku kirik, kaotades endised positsioonid kooli alal, uutele pedagoogilistele vooludele vastu jesuiitliku kasvatussüsteemi. See süsteem oli katseks kindlustada katolitsismi mõju kooli alal. Säilitades koolitöö senise sisu, oli katoliku kirik sunnitud renessansiajastu pedagoogiliste muudatuste mõjul muutma selle süsteemi töömeetodeid (tähelepanu kehalisele kasvatusele, väliselt pehme distsipliin jne.).

XVII saj. suur slaavi pedagoog Jan Amos Komenský töötas välja silmapaistva pedagoogilise süsteemi, mida tunduval määral olid ette

valmistanud renessansiajastu (eriti XVI saj.) pedagoogiline mõte ja kasvatuse praktika.

Peamisteks alusteks, millede pinnal tekkis Komenský pedagoogiline süsteem, olid renessansiajastu kultuur, Baconi filosoofia ja XVI—XVII saj. demokraatlik-sektantlikud liikumised.

Tunduvat mõju Komenský pedagoogilisse süsteemi avaldas mõne selleaegse kooli praktika (õpetus emakeeles, loodusteaduse, ajaloo ja maateaduse elementide sissetoomine, klasside süsteemi tekkimine ladina koolides, rohkearvuliste õpikute väljaandmine, millede hulgas oli esimesi katseid õpikute illustreerimise alal, jne.). Koolitöö organisatsiooni alal avaldas Komenský suurt mõju Edela-Vene vennaskondade koolide praktikale.

Üldistades kooli kogemusi lõi Komenský silmapaistva pedagoogilise süsteemi, mida ta püüdis põhjendada loodusseadustega. Ta kavastas harmoonilise koolisüsteemi, ehitades selle ühtluskooli ja üldise koolikohustuse põhimõttele. Protesteerides skolastilise kooli vastu, laiendas ta kooliõpetuse sisu uute (reaal-) ainetega, põhjendas, formuleeris teoreetiliselt rea didaktilisi põhimõtteid (õpetuse näitlikkus, süstemaatilisus, õpitu kindel omandamine jne.). Komenský tõi palju uut õppetöö korraldusse (õppeaasta, õppetund, teadmiste jooksev ja aastaarvestus, õppepäeva kestus, kindel tunniplaan, kooli režiim jne.). Komenský koostas oma aja kohta eeskujulikud õpikud ja andis palju väärtuslikke metoodilisi reegleid.

Komenský oli suur slaavi pedagoog — pedagoogikateaduse rajaja. Eriti tähtis on märkida, et ta võttis õppetöö aluseks realismi põhimõtte, nõudes, et õpitaks asju, aga mitte ainult sõnu.

Komenský avaldas oma pedagoogilise süsteemiga pedagoogilise mõtte järgnevale arenemisele ja selle aja koolipraktikale määratu suurt mõju (Edela-Venes, Inglismaal, Ungaris, Saksamaal, Rootsis, Hollandis). Väljaspool kahtlust on ka Komenský mõju prantsuse algkooli metoodilistele saavutustele peamiselt Komenský koostatud õpikute kaudu.

Komenský oli suur pedagoog-humanist ja patrioot, kes kogu oma elu jooksul võitles Tšehhimaa anastajate, sakslaste vastu.

Komenský pedagoogika oli slaavluse rikkalikemaks panuseks maailma kultuuri.

III OSA.

# Uusaja pedagoogika.

## INGLISE XVII SAJ. REVOLUTSIOONIST KUNI PRANTSUSE KODANLIKU REVOLUTSIOONINI XVIII SAJ.

### VII peatükk.

### JOHN LOCKE'I PEDAGOOGILINE SÜSTEEM.

**Locke'i pedagoogika filosoofilised alused.** Uusaja pedagoogilist liikumist alustab silmapaistev inglise filosoof John Locke (1632—1704). Ta esineb XVII saj. lõpul pedagoogilise süsteemiga, mis väljendab uue, tollal progressiivse klassi — kodanluse — püüdeid. Kasvatuse eesmärkide formuleeringus ei lähtu ta enam usust, vaid „ärimehe" huvidest. Ta hülgas õpetuse sünnipärastest ideedest, mida pooldasid endine filosoofia ja kirik, ning rajas uue tunnetusteooria, mille aluseks on kogemus. Ta hülgas hariduse senise keskaegse sisu („seitse vaba kunsti") ja oli reaalhariduse süsteemi rajajaks. Esmakordselt (antiikse pedagoogika aegadest peale) leiame Locke'i juures kehalise kasvatuse väljaarendatud süsteemi. Ta andis kõlbelise kasvatuse uue sensualistliku teooria.

Inglismaa tegi XVII saj. keskel läbi kodanlik-demokraatliku revolutsiooni. 1648. a. läks võim kodanliku parlamendi, siis sõjaväe kätte, mille eesotsas oli Oliver Cromwell. Talupoegade, käsitööliste ja vaeste kihtide laiade masside osavõtt andis revolutsioonile ennenägematu ulatuse ja sügavuse. „... ainult tänu nende yeomanry ja linnade plebeiliste elementide vahelesegamisele viidi võitlus otsustava lõpuni, ja Charles I viidi tapalavale."[1] See toimus 1649. a. Pärast Cromwelli surma 1658. a. pääses jällegi võimule reaktsioon, taastati monarhia.

[1] Engels, Ajaloolisest materialismist (vt. Маркс, Избранные произведения, I k., 1933, lk. 312).

Protesti kasv reaktsiooni omavoli vastu, mis kaotas kõik 1648. a. revolutsiooni saavutused, viis 1688. a. riigipöördele. Kuningas James II oli sunnitud troonist loobuma. Võimu võttis oma kätte suurkodanlus. Et mitte lasta korduda levellerite liikumisega sarnanevail demokraatlikel liikumistel, läks ta kompromissile aadliga. Kutsudes Inglise troonile Oranje Wilhelmi, seadis kodanlus sisse konstitutsioonilise monarhia, kindlustades enesele osavõtu riigivalitsemisest. Nii lõppes 1688. a. revolutsioon kompromissiga kodanluse ja aadli vahel. John Locke, nagu näitab Engels, oli „1688. a. klasside-kompromissi poeg".[1]

K. Marx iseloomustab Locke'i oma teoses „Poliitilise ökonoomia kriitikat" järgmiste sõnadega: John Locke „oli uue kodanluse esindaja kõigis selle vormides — töösturite esindaja tööliste ja pankurite vastu, kommersantide esindaja vanamoeliste liigkasuvõtjate vastu, finantsaristokraatia esindaja riigivõlglaste vastu — ja isegi tõestas eriteoses, et kodanlik aru on normaalne inimese aru...".[2]

John Locke sündis kodanlikus perekonnas. Locke'i isa, kes tegeles advokaadina, võttis osa 1648. a. revolutsioonist parlamendi vägede ratsaeskadroni komandörina kuninga vastu. Saanud skolastilise keskhariduse, astus Locke 1652. a. Oxfordi ülikooli, mille lõpetamise järel 1658. a. hakkas samas ülikoolis õpetama kreeka keelt ja retoorikat. Hiljem harrastas ta Descartes'i teoste mõjul loodusteadusi ja pühendus arstiteaduse õppimisele.

1666. a. sai ta liberaalse poliitilise tegelase krahv Shaftesbury perekonna-arstiks ja tema pojapoja kasvatajaks. Krahv Shaftesbury lähedus ja Locke'i liberaalsed vaated äratasid kahtlust Charles II reaktsioonilises valitsuses ja Locke pidi 1682. a. ühes oma patrooni perekonnaga Hollandisse emigreeruma. Alles pärast teist Inglise revolutsiooni 1688. a. sai Locke võimaluse Inglismaale tagasi tulla. Sel perioodil ilmuvad ta peateosed.

Locke'i maailmavaade kujunes XVII saj. 40-ndail aastail toimunud kodanluse võitluse mõjul feodaalse kuningavalitsuse vastu, kodanliku perekonna ja läheduse mõjul inglise liberaalsele aadlile.

Filosoofidest avaldasid temasse tugevat mõju Bacon ja

[1] Маркс и Энгельс, Письма, 4. tr., lk. 384.
[2] Маркс и Энгельс, Соч., XII k., I osa, lk. 63.

Descartes. Uurides tunnetusteooria küsimusi, jätkab Locke inglise materialismi arendamist, mille rajajaks oli Bacon.

Oma filosoofilises peateoses „Essee inimmõistusest" (1690) uuris Locke inimese teadmise tekkimist, usaldusväärsust ja ulatust. „Essee" esimeses raamatus ta tõestab, et meie teadvuses pole sünnipäraseid ideid ja kujutlusi, et meie hing on nagu puhas tahvel *(tabula rasa)*.

Millega siis sel juhul seletub meie kujutluste tekkimine? Selle küsimuse selgitamisele on pühendatud „Essee" teine raamat. Kujutlused tulevad meile välismaailmast ja aegamööda täidavad meie teadvuse. Meie kujutluste allikaks on aistingud. Kogu meie mõtlemine tekib ainult välise materiaalse maailma mõjustuse tõttu. Selles küsimuse lahenduses pooldab Locke materialistlikke vaateid. Marx ja Engels märgivad, et Locke andis asjaliku põhjenduse „peamisele printsiibile — teadmiste ja ideede tekkimisele meelelisest maailmast".[1] Välismaailmast aistingute kaudu tekkivat kogemust nimetab Locke väliseks. Peale selle välise kogemuse on siiski Locke'i arvates olemas sisemine kogemus (refleksioon), mille kaudu tajutakse mõistuse enese tegevust.

Tunnistades sisemise kogemuse iseseisvaks teadmiste allikaks, ei jää Locke seega järjekindla materialismi seisukohale, vaid on dualist. Ta väidab ebaõieti, et meie teadmine ei ole asjade teadmine, vaid ainult meie kujutluste teadmine asjadest. Locke'i järgi ei seisa tõde objektiivse tõelikkuse peegelduses meie teadvuses, vaid kujutluste ja mõistete kooskõlas omavahel.

Pidades seega tunnetusteooriat psühholoogiliseks küsimuseks, koondas Locke edaspidi oma tähelepanu psühholoogia küsimustele. Locke on empiirilise psühholoogia rajaja, milles ta lähtub kogemusest, mida uurib aga ainult enesevaatluse teel. Sellele psühholoogiale ehitabki ta oma pedagoogika.

Tunnetuse peamiseks vahendiks on Locke'il aistingud, s. t. Locke on sensualist. Locke'i filosoofias on, nagu ülalpool märgitud, nii materialistlik kui idealistlik külg. Oma

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III k., lk. 158.

õpetuse materialistliku küljega avaldas Locke tugevat mõju XVIII saj. prantsuse filosoofidele (Helvétius, Holbach, Diderot jt.).

Sotsiaalseilt vaateilt on Locke selle aja eesrindliku kodanluse esindaja. Ta pooldab riigitekkimise lepinguteooriat ja loomuliku õiguse teooriat, mida otsustavamal kujul leiame Rousseau juures. Locke'i arvates elasid inimesed alguses vabaduse loomulikus olukorras. Vabadus on inimese lahutamatu loomulik õigus. Samasugune loomulik õigus on omand. Locke arutab, et kui loomulikus olukorras on inimesed vabad ja ühetaolised, siis riigi ja ta sundimisjõu ning võimu tekkimine seletub inimeste vabatahtliku kokkuleppega. Nad oleksid nagu vabatahtlikult andnud osa oma loomulikke õigusi valitsejatele selleks, et viimased kaitseksid nende elu, vabadust ja varandust.

See teooria valitses hiljem kogu XVIII saj. kestel. Pool sajandit hiljem leiame selle Rousseau juures („ühiskondlik leping"). Tegelikult ebaõige, etendas see teooria tollal progressiivset osa: sellest tulenes, et monarh või tema esivanemad said oma võimu rahvalt, järelikult kõrgema võimu kandjaks on rahvas, ja sel juhul, kui monarh ei täida oma kohustusi rahva vastu, võib rahvas tagasi võtta kunagi monarhile antud võimu. Locke kasutab lepinguteooriat, katsudes põhjendada ainult konstitutsioonilist monarhiat; Rousseau teeb sellest teooriast demokraatlikud järeldused, nihutades esile rahvavalitsuse.

Locke'i eetilised vaated põhinevad õnne ja kasu ideel. Selle valikul, mis toob õnne ja kasu, me juhindume mõistusest.

Mõistus kaalub, hindab, mis nimelt on suurem hüve, hoiab tagasi meie kirgi. Sellepärast on kasvatuse tähtsamaid ülesandeid mõõdukuse ja enesevalitsemise arendamine. Et kehalised soovid on tugevamaid, siis on kasvatuse ülesanne kõigepealt keha karastada.

Mõistus on meie juhtijaks hüvede valikul, siiski on vajalikud ka harjumused. Harjumuste kasvatus on sellepärast tähtsamaid pedagoogilisi ülesandeid.

Eitamata võimete edasiandmist pärilikkuse teel, eitab Locke sünnipäraseid ideid, sünnipärast kogemust. Sellest

eitamisest tulenes loogiliselt edasi kasvatuse tähtsuse väga kõrge hinnang. Locke isegi ülehindab kasvatuse tähtsust, väites, et 10 inimesest 9 saavad selleks, mis nad on, ainult kasvatuse tõttu.

Sünnipäraste ideede eitamine ja kasvatuse kõrge hinnang, mida esimesena kuulutas Locke ja mida hiljem arendasid edasi XVIII saj. prantsuse filosoofid, olid iseloomustavad kogu „valgustusajajärgu" filosoofiale ja pedagoogikale. Locke'i pooldajad väitsid selles küsimuses, et kasvatuse abil võib luua isegi geeniuse.

Need filosoofilised seisukohad olid noore, siis veel progressiivse kodanluse võitlusvahendiks kiriku ja feodaalaristokraatia vastu. Nad eitasid kiriku õpetust, nagu oleksid usulised ideed inimesel sünnipärased. Nad võitlesid feodaalaristokraatia väite vastu, nagu antaks riigivalitsemise kogemus edasi pärilikkuse teel, s. t. oleks sünnipärane.

**Džentlmeni kasvatuse eesmärk.** Lähtudes oma filosoofilisest süsteemist ja kokku võttes oma aja kodanluse eesrindlike ringide kasvatuse kogemusi, arendas Locke oma teoses „Mõtteid kasvatusest" (1693) pedagoogilise süsteemi, võttes selle aluseks „terve mõistuse" pedagoogika, „džentlmeni" praktilised vajadused. Kooskõlas oma sünnipäraste ideede eitamise teooriaga omistab ta kasvatusele väga suurt tähtsust. Kasvatuse eesmärk on Locke'i järgi džentlmeni ettevalmistus, kes oskab mõistlikult ja kasulikult ajada oma asju. Locke'i pedagoogilise süsteemi ja selles esitatud kasvatuse eesmärgi aluseks on inimese kasu ja isikliku heaolu põhimõte. Oma teoste teistes kohtades määrab Locke kasvatuse ülesandeks terve vaimu loomise terves kehas, keha distsipliini ja vaimu distsipliini arendamise. Tähtis koht tema pedagoogikas on „mondäänsusel", oskusel käituda seltskonnas, heade kommete kasvatusel.

Locke on individuaalse kasvatuse kategooriline pooldaja. Ta näeb, tõsi küll, mõningaid koolikasvatuse positiivseid külgi, märkides näiteks, et kool arendab lastes võistlust teadustes; siiski on tema arvates „isegi koduse kasvatuse puudused võrratult kasulikumad kui koolis omandata-

vad teadmised ja oskused". Locke arvab, et on isegi „raske ära arvata", missuguste kaalutluste põhjal isad paigutavad lapsi kooli, „igasugustest seisustest päritolevate halvastikasvatatud, pahedega poiste kirju massi keskkonda ja seltsi, mis tavaliselt täidab neid õppeasutisi. Seetõttu, omades mõnesugust jõukust, talitavad vanemad hoopis paremini, kui nad oma laste jaoks võtavad koju kasvataja, kes oskab poisile õpetada peenemaid kombeid, sisendada temasse küpsemaid kavatsusi, õilsaimaid mõtteid, headuse, au ja sündsuse tunnetamist, samuti ka anda talle suure tagavara igasugu teadmisi ja äratada temas soliidse inimese vaimse küpsuse avaldusi varem, kui see on võimalik mistahes perekas koolis".[1]

Kasvatajale omistab Locke väga suurt tähtsust ja näitab, et kasvataja peab olema haritud ning tark inimene. Peale selle on vaja, et ta oleks hästi kasvatatud, viisakas, tunneks kõrgemat seltskonda ja peene käitumise reegleid heas seltskonnas.

Oskust käituda seltskonnas, „mondäänsust", head kasvatust rõhutab Locke sageli kui vajalikemaid omadusi elus ja kui kasvatuse tähtsamaid ülesandeid. Takt, viisakus ja ausus on Locke'i järgi peamised praktilised voorused.

**Kehaline kasvatus.** Locke andis esimesena üksikasjaliselt väljatöötatud kehalise kasvatuse teooria, põhjendades seda sama kasuprintsiibiga, mis määrab tema juures ka kasvatuse teisi külgi.

Keha tuleb karastada, teha ta suuteliseks kergesti taluma väsimust, puudusi ja muutusi. Selle eesmärgiga ei tule lapsi liiga soojalt riietada, on kasulik alati käia palja päi, pesta iga päev jalgu külma veega, suurem osa päevast igal aastaajal veeta vabas õhus.

Kõneldes riietusest Locke protesteerib kategooriliselt kitsa, ebanormaalse riietuse vastu, mis takistab keha loomulikku arenemist (korsetid jne.).

Lapse toit peab olema mõõdukas ja lihtne. Parimaks lapse toiduks on piim, puder, leib, aedvili, puuvili. Otsustavalt tuleb hoiduda vürtsidest ja joovastavaist jookidest.

---

[1] „Мысли о воспитании", § 70.

Omistades suurt tähtsust tervishoiulisele režiimile, nõuab Locke, et lapsed võimalikult varakult magama läheksid ja üles tõuseksid; eriti ei tohi lubada, et lapsed pärast ärkamist voodis mõnuleksid.

Suurt tähtsust omistab Locke laste mängudele vabas õhus.

Locke'i vaateid kehalise kasvatuse kohta, eriti ta väärtuslikke praktilisi juhendeid kasutas mitmes suhtes kolmveerand sajandit hiljem Rousseau, kes andis neile, tõsi küll, teise põhjenduse.

**Kõlbeline kasvatus.** Olles Marxi järgi uue kodanluse esindajaks kõigis ta vormides, pani Locke aluse ka kõlbluse uuele teooriale. Endise kõlbluse asemele, mis tervenisti oli rajatud usule ja „sünnipärastele ideedele", võttis ta empiirilise, sensualistliku moraalikäsituse, mis tuleneb indiviidi kasu- ja huviprintsiibist. Moraali uue käsitusega viis Locke Komenskýga võrreldes tuntavalt edasi ka õpetust kõlbelisest kasvatusest.

Põhiliseks nõudeks kõlbelise kasvatuse alal on Locke'i juures vaimu distsipliin. See küsimus sai XVII saj. lõpul ja järgneva, XVIII saj. pedagoogikas aktuaalseks sellepärast, et kodanluse ideoloogid hülgasid endise, feodaalse kepidistsipliini. Vastukaaluks sellele distsipliinile, mis tervenisti oli rajatud usule ja autoriteedile, nihutab Locke esile vaimu distsipliini.

Tähtsamaid ülesandeid Lockè'i järgi on iseloomu kujundamine, kõlbeline distsipliin, tahte arendamine. On vaja lapsi varakult õpetada ja harjutada oma tujukuse võitmises, kirgede ohjeldamise oskuses ja järgima seda, mida rangelt kiidab heaks mõistus, kuigi isiklikud soovid kalduksid hoopis teisele poole. Nagu keha tugevus seisab puuduste talumise võimes, nii ka hinge jõud seisab inimese võimes ohjeldada ennast, alistada oma soove mõistuse käskudele. Selle distsipliiniga tuleb last harjutada juba kõige varasemas eas: „Kas meile võib näida kummaline, et see, kel veel lapsesärki kandes oli kõiges oma tahe, jätkab ka pükse kandes sedasama soovi?" [1]

[1] „Мысли о воспитании", § 35.

Kasvataja ei toimiks õieti, kui ta varases lapseeas annaks lapsele liiga palju järele, vanemas eas aga oleks tema suhtes range. Lapse seaduslikke soove tuleb muidugi täita, aga niipea kui need soovid muutuvad tujudeks, tuleb neile vastu astuda.

Distsipliin kindlustatakse vastavalt vanusele mitmesugusel viisil. Varases lapseeas, kui ei saa veel usaldada lapse mõistlikku enesevalitsemist, peavad lapsed oma vanemates ja kasvatajates nägema absoluutset autoriteeti, mis saavutatakse nende kindlusega, nad peavad vanemate ees tundma „aupaklikku kartust". „Alguses peavad hirm ja austus andma teile võimu nende hinge üle, armastus ja sõprus aga toetavad seda küpsemais aastates." (§ 42.)

Kuid kõneldes distsipliinist isegi varases eas, on Locke kaugel keskaja pimedast distsipliinist, lapse rõhumisest: „kui lapsi liiga alandada, surudes alla nende vaimu, hoides neid liiga suures alistumises, siis kaotavad nad selle läbi kogu oma energia", neist saavad nõrgad, rõhutud, arglikud inimesed. Locke aga seevastu püüab kasvatuse kaudu kujundada tugeva iseloomuga inimest, kes oskab ennast valitseda.

Locke, kes esitas kasvatuse uue teooria ja arvustas endist skolastilist kooli, on üldiselt kehalise karistuse vastu. Siiski avaldub ka siin see kahepaiksus, mida nägime juba ta filosoofilistes vaadetes: äärmise vahendina, kui on vaja murda lapse kangekaelsus, lubab ta tarvitada kehalist karistust. Eelistatavam on siiski Locke'i järgi mõjutada kasvandikku kiituse ja laitusega; võib tugevdada kiitust, tehes selle avalikuks. On vaja lastes äratada autunnet.

Seda, mida lapsele pakud, tuleb hästi põhjendada. Peamiseks kasvatuslikuks vahendiks pole siiski niivõrra juhatused kui eeskuju, ümbrus, ühiskond. „Võtke kaheldamatu tõena, et missuguseid juhatusi te lapsele annaksitegi ja missuguste hea kasvatuse tarkade tundidega te teda iga päev küllastaksitegi, suurimat mõju tema käitumisele avaldab ikkagi seltskond, kus ta viibib, ja nende käitumisviis, kes teda kasvatavad." [1] Laste õiged sammud tuleb katsuda har-

[1] „Мысли о воспитании", § 67.

jumusteks muuta. Püsivate harjumuste kujundamine on viimaseks ülesandeks.

Locke annab terve rea kõige üksikasjalisemaid, psühholoogiliselt peenelt väljatöötatud juhendeid lastel soovitavate omaduste arendamise ja negatiivsete omaduste allasurumise kohta.

Lastes on vaja arendada valu talumise võimet, vastupidavust. Kõneldes laste juures sageli tähelepandavast hirmutundest, Locke näitab, et üldiselt võttes etendab see tunne kasulikku osa, hoiatab ähvardava hädaohu eest. Mõistmatus, oskamatus näha hädaohtu on mõistlikule olendile ebaväärikas. Kuid on halb, kui hirmutunne võtab haiglase vormi. Lastes on vaja kasvatada oskust hädaohtu mõista ja samal ajal rahulikku enesevalitsemist hädaohu ees. „Ärge lubage, et lastele seletataks mitmesugustest koledustest või hirmutataks neid hirmsate asjadega. Õpetage neid aegamööda harjuma niisuguste asjadega, mida nad väga kardavad. Õpetage neid valu taluma, sest valu on hirmu peamine põhjus."

Rea väärtuslikke nõuandeid annab Locke võitluse kohta laste laiskusega, laste valega, laste predispositsiooniga julmusele jne.

Neis ja paljudes teistes küsimustes on Locke'i töö „Mõtteid kasvatusest" kõrge näidis, kuidas konkreetselt käsitella kasvatuse küsimusi.

Et lastes kasvatada humaansust, soovitab Locke hoolsalt jälgida, et lapsed ei piinaks loomi, sest loomade kohtlemisel avaldunud julmus võib siis kergesti sisse juurduda ja levida inimeste kohtlemisele. Lapsi on vaja õpetada viisakale käitumisele ümbritsevatega, eriti alamast seisusest inimestega, lubamata kõrkuse-avaldusi.

Püüdes kasvatada aktiivset, energilist inimest, pöörab Locke palju tähelepanu võitlusele laiskusega. Laisk üksköiksus ümbruse vastu, huvipuudus kõige vastu ja lõtvus õpingute ajal on Locke'i arvates lapse halvimaid puudusi.

Laiskuse avaldumisel on kõigepealt vaja kindlaks teha, kas see ilmneb kõigis või ainult mõnes õpingus, kuna teistes laps seevastu avaldab huvi ja energiat. Kui laiskust märgatakse ainult õppetundides, siis on lapsele vaja näidata tema käitumise mõistmatust, viia ta mõt-

tele, et ta kaotab lõdvalt töötades palju aega, mida ta võiks energiliselt töötades vabastada mängude jaoks. Kui need argumendid ei aita, küsige temalt iga päev, kui kaua ta on täna töötanud, tehke märkus hooletuse eest, olge korratu lapse vastu külm. Kui ka see ei aita, sundige teda mängima lemmikmängu hommikust õhtuni, kuni see tüütab. Kui laps on loid kogu ümbritseva vastu, siis püüdke temas äratada huvi kas või mõne pisiasjakese vastu, kasutage seda ühekülgsetki huvi; lähtudes sellest katsuge laiendada seda teistele küsimustele.

Väärtuslik on Locke'i nõue, et kasvataja läheneks igale lapsele, tähelepanelikult arvestades tema individuaalseid iseärasusi.

Usu küsimuses kasvatuses pooldab Locke deismi seisukohta. Ta eitab sünnipäraseid usulisi ideid, dogmaatilist kultuseusku ja astub sellega, võrreldes eelmise kasvatusega, sammu edasi, kuid, olles siin nagu teisteski küsimustes kahepaikne, Locke arvab, et lastele on vaja anda kujutlus jumalast kui maailma loojast ja heategijast, ilma et seejuures süvenetaks üksikasjalistesse seletustesse, sunnitaks õppima pikki usulisi arutlusi jne. Locke säilitab, nagu näeme, usu, eitades ainult selle kultuslikku külge, klerikalismi.

**Õppetöö sisu.** Kasvatuse (eriti kõlbelise kasvatuse, toimekuse arendamise, seltskondliku käitumise oskuse arendamise) asetab Locke esikohale, õpetuse aga teisele kohale: „Õpetus peab toimuma, kuid peab seisma teisel kohal ainult kui tähtsamate omaduste soodustaja." [1]

Õpetuse eesmärk on Locke'i järgi haritud tegelase, mitte „õpetatud inimeste" loomine.

Õppeaineteks on: lugemine, kirjutamine, joonistamine, emakeel, prantsuse keel, ladina keel (tulevastele kaupmeestele ja farmeritele, tähendab Locke, pole seda vaja), mitmed tähtsad teatmed geograafiast, aritmeetikast, geomeetriast, astronoomiast, kronoloogiast, eetikast, samuti aga ka ajaloost ja õigusteadusest (eriti tsiviilõigusest), natuurfilosoofia (looduse üldseaduste tundmine), ratsutamine, vehklemine, tantsud, raamatupidamine.

Džentlmeni õpetamise kogu õppeplaan ja programm on Locke'i poolt teostatud

[1] Локк, Мысли о воспитании, § 147.

reaalhariduse ja praktilise kasulikkuse vaimus. „On tarvis, et aeg, vaev ja pingutused kulutataks tõepoolest kasulike ja oluliselt vajalike teadmiste omandamisele."

Locke arvab, et on kasulik headest perekondadest pärit olevaile noorukitele õpetada mõnd käsitööd: puusepa-, tisleri-, treialitööd või jälle aiandust ja põllundust. Käsitööga tegelemise eesmärgiks peab Locke tegevusetuse vältimist, kasvandiku vaba aja asjalikku kasutamist. Ta hindab neid õpinguid ka sellepärast, et see tugevdab tervist, eriti kui töötatakse vabas õhus.

**Õppemeetodid.** Juba algusest peale tuleb lastes äratada huvi õppimise vastu. Mingil juhul ei tohi õppetöö esimesi samme muuta lapsele igavaks kohustuseks, sest sellega võib lapsele sisendada vastumeelsust õppetöö vastu kogu eluajaks. Locke kirjeldab üksikasjaliselt tähtedega mängu lugema-õpetamiseks. Pärast neid mänge on vaja lapsele anda temale huvitavaid pildiraamatuid. Kirjutama tuleb õpetada siis, kui õpilane on juba õppinud lugema. Seejärel tuleb joonistamiseõpetus. Viimasele kui tõelikkuse täpse ja kerge edasiandmise vahendile omistab Locke täitsa õigustatult suurt tähtsust.

Pärast emakeele (inglise keele) algõpetust peab laps õppima võõrkeelt (prantsuse keelt). Võõrkeeli tuleb õppida lapseeas ja mitte niivõrra grammatika kui vestluse teel. Locke annab ka palju metoodilisi juhendeid matemaatika, ajaloo, maateaduse ja teiste ainete õpetamise kohta.

Locke piitsutab formalismi, õpetuse eraldamist elust ja skolastilise kooli tuupimist. Mälu, ütleb Locke, vajab harjutust, kuid seda on vaja harjutada elulisel materjalil. Harjutuse probleemi peab Locke üldse väga tähtsaks.

Väärtuslikud on Locke'i mõtted laste uudishimu arendamise kohta. Ta märgib, et laste uudishimu pole muud kui püüd teadmisele.

Palju tähelepanu pöörab ta mõtlemise arendamisele (pühendades sellele küsimusele erilise töö „Mõistuse kasvatusest"). Vastukaaluks sellele, kes ainult passiivselt võtab vastu võõrast tarkust, nõuab Locke, et areneks iseseisev mõtlemine, oskus tõestada ja üldistada, oskus süstemaati-

liselt ja järjekindlalt mõtelda. Parimaks vahendiks selle oskuse arendamisel peab ta matemaatikat, mis loob harjumuse teha pikas ahelas järeldusi ja õpetab arutlema täpselt ja järjekindlalt.

Locke soovitab alustada lihtsaga ja selgega, anda korraga vähe teadmisi; „andke alguses üks lihtne idee", soovitab Locke.

**Locke'i pedagoogilise süsteemi tähtsus. Locke'i mõju pedagoogika arengule.** Locke'i pedagoogiline süsteem on pedagoogilise mõtte arengu järgmiseks etapiks pärast Komenskýt. Komenský töötas põhjalikult läbi didaktilised küsimused, kuid ei peatunud küllaldaselt kasvatuse küsimustel. Locke aga koondas peaaegu kogu oma tähelepanu kasvatuse küsimustele. Tema ehitas pedagoogidest esimesena oma pedagoogilise süsteemi, rakendades empiirilist psühholoogiat.

Locke võttis kokku ja süvendas neid praktilise kasvatuse jooni, mis said iseloomustavaks Inglismaal levinud kasvatussüsteemis: suur tähelepanu kehalisele kasvatusele (mängud, sport), iseloomu ja tahte kasvatusele, energilise ja „ärі-inimese" kujundamisele. Locke'i pedagoogikas avaldub tugeval kujul see aristokratism, antidemokratism, mis, nagu õieti märkis K. D. Ušinski omas artiklis „Rahvalikkusest ühiskondlikus kasvatuses", on inglise kasvatuse iseloomustavaks jooneks. Me nägime seda Locke'i antidemokratismi ta väljendustes kooli üle; temale kuulub artikkel, kus kõneldakse tööliskoolide vastu.

Locke avaldas sügavat mõju XVIII saj. filosoofide ja materialistide pedagoogilistele vaadetele ja Rousseau'le. Need läksid võitluses feodalismi ja feodaalse kasvatuse vastu kaugemale kui Locke, asetasid teravamalt uue kasvatuse probleeme, kuid ei saa märkimata jätta, et nad lähtuvad Locke'ist. Sensualismi, kehalise kasvatuse probleemi, meeleorganite arengut, sünnipäraste ideede eitamist ja kasvatuse kõrget hinnangut, lapse kogemuste arvestamist, käsitööd ja rida teisi pedagoogilisi ideid, mida leiame XVIII saj. prantsuse valgustusaja tegelastel kategoorilisemal kujul, teistsuguse põhjendusega ja teise ühiskondliku rühmituse jaoks, nägime juba Locke'il.

Locke'i pedagoogilisi teoseid tõlgiti XVIII saj. vene keelde ja neid kasutasid kriitiliselt XVIII saj. teisel poolel mõned vene pedagoogilise mõtte esindajad (Betskoi, Novikov).

## VIII peatükk.

## KOOLI ARENEMINE XVII—XVIII SAJ.

**Prantsuse kool.** Kuninglik võim andis XVI saj. terve rea edikte algkoolide avamise kohta Prantsusmaal. Neid edikte korratakse järjekindlalt XVII saj. Nõutakse koolide avamist igas kihelkonnas ja isegi poiste ja tütarlaste kohuslikku kooliskäimist. Faktiliselt aga neid nõudeid ei täideta.

Algkoolide küsimus oli sel ajal, kui katoliku kirik ägedalt võitles hugenottidega, tihedalt seotud mõlema võitleva poole püüdega kasutada kooli kui usulise võitluse tööriista. Seepärast pööras ka algkool, oli ta siis katoliiklik või hugenotlik, peamist tähelepanu usulisele kasvatusele, mitte üldhariduslikele teadmistele ja oskustele. Vaatamata kuninglikku võimu vahelesegamisele koolide avamise küsimuses olid koolid tegelikult vaimulike käes. Mõned usulahud ja organisatsioonid viisid XVII—XVIII saj. edasi prantsuse algkoolide korraldust ja õppemeetodeid. Nii avas XVII saj. esimesel poolel tekkinud jansenistide usulahk, mis oli Descartes'i ratsionalistliku filosoofia tugeva mõju all, rea algkoole, mis on huvitavad oma põhimõtete poolest.

Jansenistid lähtusid veendumusest inimloomuse patususes, lugesid lapsi nakatatuks pärispatust ja tegid siit omapärased pedagoogilised järeldused laste suhtes: haletsedes lapsi, suhtusid nad neisse erilise hellusega ning samal ajal, et mitte anda võimalusi avalduda sellel „patusel loomusel", seadsid laste üle sisse valju järelevalve. Sel eesmärgil olid klassid väga väikesed: ühe õpetaja kohta tuli 5—6 last (mis andis õppetöös positiivseid tulemusi). Jansenistid kasutasid õppetöös palju väärtuslikke didaktilisi põhimõtteid ja võtteid (mis, tõsi küll, polnud uued, vaid tuntud juba Komenský pedagoogikast, kelle mõju kahtlemata avaldus jansenistide pedagoogilises tegevuses). Nad omistasid

suurt tähtsust näitlikkusele, järjekindlusele, harjutustele, õppeaine teadlikule omandamisele. Õppetöö toimus emakeeles (prantsuse keeles).

Jansenistide koolid ei kestnud kaua — umbes veerand sajandit — ja suleti XVII saj. 60-ndail aastail jesuiitide intriigide mõjul, kes kiusasid taga jansenistide usulahku. Ehkki jansenistide koole polnud palju ja nad ei kestnud kaua, jätsid nad XVII saj. prantsuse algkooli ajaloosse tuntava jälje: see oli esimene katse korraldada prantsuse algkoole uutel alustel. Nii oli antud tõuge uute katoliku algkoolide avamiseks, mis erinesid vananenud kihelkonnakoolidest.

XVII saj. lõpul tekkis ühing Kristlike Koolide Vendade Selts, mis energiliselt tegeles katoliku algkoolide avamise alal uutel alustel: õpetust neis koolides hakati andma ladina ja emakeeles (prantsuse keeles); võeti tarvitusele tundide süsteem (üksikute õpilastega töötamise asemel); katsuti arendada õpilaste isetegevust. „Kristlike Koolide Vennad" avasid 1684. a. Prantsusmaal esimesed õpetajate seminarid õpetajate ettevalmistamiseks. Laste õpetamine toimus tasuta, mis oli algkoolide praktikas samuti uus.

Keskkoolid olid Prantsusmaal XVI saj. jesuiitide käes. 1594. a. pagendati jesuiidid Prantsusmaalt ajutiselt ja nad jätkasid oma tegevust alles 1618. a. Selle veerandsajandi jooksul arendas keskkoolide avamise alal elavat tegevust usuline kooliorganisatsioon Jeesuse Oratoorium, mille liikmed olid Descartes'i ratsionalistliku filosoofia pooldajad. Oratoorium avas XVII saj. alguseks üle 50 keskkooli. Õppetööl oli neis (vastukaaluks jesuiitide kolleegiumidele, kus ikka veel domineerisid „seitse vaba kunsti" ja ladina keel) realistlik suund (matemaatika, füüsika, geograafia, ajalugu); õppetöö toimus alamais klassides prantsuse keeles. Õpetajateks olid progressiivsete vaadetega inimesed. Tuntav osa õpetajaid-oratoriaanlasi osutus Prantsuse revolutsiooni ajal XVIII saj. lõpul kodanlike parteide ridades olevaiks.

Nii olid „Oratooriumi" keskkoolid ellu kutsutud tugevneva kodanluse vajaduse tõttu uut tüüpi keskkoolide järele.

**Inglise kool.** Pärast Inglise reformatsiooni suleti Inglismaal katoliiklikud kloostrikoolid. Algõpetus koondus anglikaani kiriku ja mitmesuguste usulahkude kätte. Oli ka üsna suur arv erakoole (kodukoole).

Pärast Inglise revolutsiooni 1688. a. tekkis rida piibliseltse, mis avasid algkoole. Nii asutati 1698. a. Kristlike Teadmiste Levitamise Selts. Veidi hiljem asutati Evangeeliumi Levitamise Selts ja Usuliste Teadmiste Levitamise Selts Vaeste hulgas.

Need usulis-heategevad organisatsioonid andsid välja ja levitasid usulist kirjandust, tegid asumaades misjonitööd, avasid arvukaid algkoole.

Keskkoolid olelesid Inglismaal algul kui avalikud grammatikakoolid, kus tähelepanu pühendati peaaegu eranditult ladina keele õpetamisele (grammatika ja rooma kirjandus). XVII—XVIII saj. hakkavad nende koolide kõrvale tekkima akadeemiad, kus peale vanade keelte õpetati ka reaalaineid. Riik ei võtnud osa nende koolide avamisest ja ülalpidamisest. Sel ajal peeti keskkoole tavaliselt ülal eraisikute annetustega. Mõned koolid (Eton, Winchester jt.) paistsid teiste seas silma kui suurte pärandatud kapitalidega majanduslikult hästi kindlustatud koolid.

Need koolid (ja mõned neid järeleaimavad keskkoolid) olid internaat-koolid. Maks õppivate poiste õpetamise ja ülalpidamise eest oli väga kõrge, õpilaste koosseis aristokraatlik. Igas koolis kujunesid sajandid kestvad traditsioonid.

Iga sellise Inglise keskkooli programm oli iseviisi üles ehitatud. Nende koolide ühisteks joonteks olid: klassitsismi domineerimine (kreeka ja ladina keel, klassikaline antiikkirjandus), suur tähelepanu kehalisele kasvatusele (mängud ja sport), koolielu konservatism.

Neis keskkoolides, mida asutasid linnad ja kus teenindati kodanlust, ei olnud klassitsismi domineerimine nii tugev. Siin pöörati mõnevõrra tähelepanu reaalteadustele (matemaatikale, geograafiale, ajaloole, uutele keeltele).

Rida tegelasi, nende hulgas ka kuulus kirjanik John Milton, nõudis XVII saj. reaal-keskkoolide asutamist, mida vajas kodanlus.

Teiste Euroopa maadega võrreldes varasem tööstuse

arenemine Inglismaal põhjustas töökasvatuse idee tekkimise.

Nägime, et juba XVI saj. algul esines selle ideega sotsialist-utopist Morus. XVII saj. esinevad Inglismaal sama ideega tuntud ökonomist William Petty, kes esimesena tarvitas sõna „töökool", ja sotsialist-utopist John Ballers, kes koostas „Projekti kõigi kasulike käsitööde ja põllunduse töökolledži organiseerimiseks, kasuks rikastele, küllaseks eluks vaestele ja heaks kasvatuseks noorusele". Projekt kannab motot: „Töö toob külluse. Logard peab käima räbalais. Kes ei tööta, see ei söö." Ballersi traktaadis antakse sotsialistliku ühiskonna kujutus. Palju ruumi on pühendatud kasvatuse küsimustele. Marx näitab, et Ballers „juba XVII saj. lõpul mõistis selgesti praeguse kasvatuse hävitamise vajadust".[1] Ballers tõestab ühiskondliku kasvatuse paremusi, toonitab kollektiivi suurt tähendust kasvatuses ja selgitab töökasvatuse tähtsust. Lugema, kirjutama ja arvutama õppimise kõrval õpetatakse lapsi ketrama, treima ja teisi käsitöid tegema. Ballers rõhutab mitte ainult töökasvatuse tähtsust uute tööharjumuste omandamise seisukohalt, vaid ka selle osa vaimses ja kõlbelises kasvatuses.

Ballersi brošüüri leidis 120 aastat hiljem pööningult sotsialisti-utopisti Owen'i sõber. Ballersi mõtted laste õpetamise sidumise üle tootva tööga avaldasid sügavat mõju Oweni pedagoogilistele vaadetele.

**Saksamaal** annab XVII—XVIII saj. terve rida Saksa vürstiriike määrusi koolide alal. Algatus algkoolide avamise alal läheb kirikult riigile, kes muide järelevalve koolide üle jätab vaimulike kätte. Säärased koolimäärused, mis kohustavad vanemaid lapsi kooli saatma ja määravad mõnikord üsna üksikasjaliselt kooli organisatsiooni ja õppetöö sisu, ilmuvad Saksimaal, Weimaris, Württembergis. Õppetöö toimub algkoolides saksa keeles. Koolide majanduslikud mured ja õpetajate ametisse kutsumine pannakse koolimäärustega koolikogukondadele. Õpetus on maksuline. Õpetaja tasu peaosa moodustab õppemaks, mida tasusid iga õpilase

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 536 („Капитал", I k., XIII ptk., lk. 291).

eest vanemad (kusjuures suurem osa sellest tasuti õpetajale natuuras).

Preisi koolimäärus, mille andis Friedrich II 1763. a., teeb lastevanematele kohustuseks saata lapsed kooli 5 kuni 13 aasta vanuses, ähvardades karistusega selle ettekirjutuse täitmata jätmise eest. Tegelikult aga seda ettekirjutust ei täidetud ja trahve ei määratud. Selle määruse järgi pidi õppetöö koolis toimuma kella 8 kuni 11 hommikul ja kella 1 kuni 4 pärast lõunat. Neljapäeviti ja laupäeviti pärastlõunast õppetööd ei olnud. Suvel oli õppetöö ainult hommikuti.

Friedrich II ettekirjutuse kohaselt tuli algkooliõpetajate kohad täita peamiselt errulastud sõduritega. Peatähelepanu pöörati usuõpetusele (1763. a. tunnikava järgi pidid usuõpetuse tunnid olema iga päev).

Algkoolides õpetati: usuõpetust, lugemist, kirjutamist, arvutamist, laulmist. Mõned koolimäärused lisandasid veel algteadmisi geograafiast, Saksamaa ajaloost ja põllumajandusest.

Koolimäärused, mis ilmusid pärast Kolmekümne-aastast sõda XVII saj. teisel poolel ja XVIII saj. algul reas Saksa vürstiriikides, on koostatud Komenský mõju all (nii võetakse tarvitusele klassi- ja õppetundide süsteem, kirjutatakse ette näitlik õppeviis, õppetöö toimub emakeeles jne.). Siiski oli Saksa koolide tõeline olukord, eriti maal, üsna vilets ega vastanud kaugeltki mitte Komenský humanistlikele põhimõtetele ja didaktilistele juhenditele.

Saksa kooliajaloolane Paulsen iseloomustab Saksa koolide olukorda XVII saj. lõpul ja XVIII saj. järgmiste sõnadega: „Mõned õpilased, kes käisid koolis ainult talviti, omandasid pikkade aastate jooksul suure vaevaga tähed, silbid ja sõnade kokkulugemise, saavutades seejuures üsna suhtelist edu; kirjutamine oli tähtede vilets järelejoonistamine; raske vaeva lõpptulemusena omandati ainult oskus võristada mõttetuid vastuseid palju kordi korratud katekismusest ja mõningate pühakirja-katkendite ning kirikulaulude mehaaniline peastteadmine."

Maakoolide õpetajateks olid enamasti „istuvate" kutsete käsitöölised (rätsepad, kingsepad), kellede peategevu-

seks oli käsitöö. Need õpetajad, kes töötasid ainult koolis, elasid ainelise kitsikuse tõttu viletsalt. Õppemaksu saadi lastevanemailt äärmiselt visalt; mitte ainult rahaline, vaid ka naturaaltasu polnud küllaldane ja tasuti õpetajaile suure hilinemisega.

Koolid jaotati rangelt usutunnistuste järgi. Poiste ja tütarlaste jaoks olid isegi algkoolid eraldi. Kui maakogukond oli väike ning vaene ega suutnud kahte kooli ülal pidada, töötasid poisid ja tütarlapsed ühises koolis ühe õpetaja juhatusel, kuid klass jaotati vaheseinaga nii, et õpetaja võis näha, mis tehakse klassi kummaski pooles; poisid ja tütarlapsed istusid lahus, eraldatud vaheseinaga.

Selle aja Saksa koolides olid väga levinud kehalised karistused. Õpilaste drill, mehaaniline tuupimine, kooli usulis-konfessionaalne laad, äärmine pedantsus ja kitsas natsionalism olid saksa kooli iseloomustavamaiks joonteks.

Üsna energiliselt tegutsesid Saksamaal XVII—XVIII saj. algkoolide avamise alal pietistid — protestantlik usulahk (ladinakeelsest sõnast *pietas* — vagadus). Nad suutsid ainuüksi Preisimaal kuni XVIII saj. keskpaigani avada 2000 algkooli ümber. Pietistide tegevusele ja pedagoogilistele vaadetele avaldas suurt mõju Komenský.

Eriti energiliselt tegutses kooli alal pietist August Francke (XVII saj. teine pool ja XVIII saj. algus). Halles avas ta õppemaksuta vaestekooli, vaeslaste varjupaiga, mõned algkoolid, ladina (kõrgemat tüüpi) kooli ja õpetajate seminari.

Saksa keskkool oli XVII—XVIII saj. rangelt klassikaline; enamik õppeaega kasutati ladina ja kreeka keele õppimiseks. Endised ladina koolid muudeti aegamööda gümnaasiumideks XVI saj. avatud Sturmi gümnaasiumi eeskujul. Uus, võrreldes eelmise sajandiga, oli siiski gümnaasiumide erisiht: varem oli gümnaasiumi ülesandeks vaimulike ettevalmistamine, kuid XVII—XVIII saj. muutub gümnaasium peamiselt feodaalsete Saksa vürstiriikide ametnikke ettevalmistavaks kooliks. Seoses sellega muutub tuntavalt gümnaasiumiõpilaste koosseis: gümnaasium saab peamiselt aadlike õppeasutiseks.

Kõrvuti gümnaasiumidega tekivad XVI saj. ja rohkene-

vad XVII saj. rangelt seisuslikud aadli-õppeasutised—r ü ü t l i a k a d e e m i a d, mis valmistavad nimekat aadli-noorsugu ette hoovkonna, sõjaväe ja tsiviilteenistuse jaoks. Usna pealiskaudne üldharidus, sõjaasjandus („rüütliharjutused"), võõrkeeled (eriti prantsuse keel), tantsud — niisugune oli õppetöö sisu rüütliakadeemiates. Suhtlemine vürsti hoovkonnaga, kuhu nende akadeemiate kasvandikke ballile kutsuti, viis lõpule aristokraatliku noorsoo seltskondliku kasvatuse.

Tööstuse ja kaubanduse kasv ja linnade arenev ärielu nõudsid teistsugust ettevalmistust, võrreldes sellega, mida andsid rüütliakadeemiad ja klassikalised gümnaasiumid. Arenev kodanlus vajas selliseid keskkoole (või keskkoolile lähedasi õppeasutisi), kus oleks tõsiselt õpetatud reaalaineid: matemaatikat, loodusteadust, geograafiat, uusi võõrkeeli. Tundus olevat suur nõudmine ka kutsealaliste teadmiste järele. Kõik see tingis uut tüüpi keskkoolide (ja kõrgemate algkoolide), nimelt r e a a l k o o l i d e j a k o d a n i k u k o o l i d e *(Bürgerschule)* tekkimise.

Pietist Semmler asutab 1708. a. Halles matemaatika, mehaanika ja majandusteaduse reaalkooli. Siin õpiti matemaatikat, füüsikat, mehaanikat, loodusteadust, astronoomiat, geograafiat, seadustetundmist, joonistamist ja joonestamist. Õppetöös kasutati laialdaselt tabeleid, pilte ja mudeleid. Koolis oli selle avamisel ainult 12 õpilast. Vaatamata linnaomavalitsuse toetusele püsis see siiski ainult lühikest aega.

Möödus 40 aasta ümber, enne kui korrati analoogilise kooli avamise katset: 1747. a. avas Hecker Berliinis majandusteaduse ja matemaatika reaalkooli 8 klassiga: matemaatika-, geomeetria-, arhitektuuri- ja ehituse-, geograafia-, füüsika-, manufaktuuri- ja kommerts-, kaubandus- ja majandusteaduse-klass. Õpilased said algul matemaatilise ettevalmistuse, siis aga valisid ühe või teise eriklassi kutseliseks ettevalmistuseks. Selle reaalkooli eeskujul hakkasid mitmesugustes tööstus- ja kaubanduslinnades tekkima teised reaalkoolid, mõnede gümnaasiumide juures aga hakati avama reaal- või kodanikukooli klasse ja osakondi.

Reaalkoolide avamine oli rahvahariduse alal uus, progressiivne nähtus, kuid, nagu nägime, arenes see progres-

siivne kool väga visalt ja äärmiselt aeglaselt majanduslikult mahajäänud ja kultuuriliselt üsna loiul Saksamaal. Reaalkool oli elule lähemal kui klassikaline kool, andis mitmesugustel elualadel ja rahvamajanduses vajalikke teadmisi. Reaalkoolide õppetöö sisus, organisatsioonis ja metoodikas avaldusid vähemal määral õpetamise formalism ja klassikalise keskkooli tardunud vanad traditsioonid. Reaalkoolide tekkimisest peale toimub kahe sajandi kestel võitlus klassikalise ja reaal-keskhariduse vahel, kusjuures reaalkool vallutab ikka enam ja enam positsioone. Saksamaal ei saanud see kool siiski mitte ka hilisemal ajal üheväärseks traditsioonilise klassikalise gümnaasiumiga.

Saksa pedagoogika-ajaloolased omistasid esimese reaalkooli asutamise ja avamise au Saksamaale, väites, et matemaatika, mehaanika ja majandusteaduse reaalkool Halles oli esimene reaalkool maailmas. Tegelikult aga ei kuulu maailmas esimese reaalkooli avamise teene Saksamaale, vaid Venemaale. Peeter I avas Moskvas 1699. a. (s. o. 9 aastat varem kui Semmler oma kooli Halles) matemaatiliste ja laevasõidu-teaduste kooli. Isegi Semmleri kooli nimetus kopeerib teatava määrani varem avatud Moskva kooli. Seejuures on vaja märkida, et Moskva koolis oli mitusada õpilast (Semmleri koolis aga ainult 12) ja et see oli tugevam, püsivam õppeasutis, mille avas mitte eraisik, vaid riik. Peeter I ajal polnud Venemaal keskkooli alal neid konservatiivseid traditsioone, mis pidurdasid Saksamaal reaalhariduse arenemist, ja Peeter I julged reformid kindlustasid seepärast reaalkoolile võrratult suurema toetuse kui see, mida uus koolitüüp leidis Saksamaal mitte ainult valitsuse, vaid ka ühiskondlikes ringides.

## IX peatükk.

## PRANTSUSE FILOSOOFIDE-MATERIALISTIDE PEDAGOOGILISED VAATED.

**XVIII saj. prantsuse materialistliku filosoofia revolutsiooniline tähendus.** XVIII saj. keskel jõudis Prantsusmaa tootvate jõudude areng sügavasse vastuollu olemasolevate feo-

daalsuhetega. Manufaktuur, käsitöö ja kaubandus pidurdusid vananenud feodaalsete korraldustega. Feodaalne aadel ja vaimulikkond muutusid ehtsateks parasiitideks, röövisid kodanlust, käsitöölisi ja talupoegi. Kõik võim oli aadli käes, kuid majanduslikult juba tugev kodanlus oli põhiliselt õigusteta.

Need üha kasvavad vastuolud viisid 1789.—1794. a. kodanlikule revolutsioonile. Selle revolutsiooni ideoloogiline ettevalmistus algas prantsuse filosoofias ja kirjanduses juba XVIII saj. esimesel poolel ja sajandi lõpul muutus üha tugevamaks.

„Usk, vaated loodusele, ühiskonnale, riigikorrale, — kõik allutati halastamatule kriitikale," ütleb Engels, „kõik pidi mõistuse kohtu ees tõestama oma eluõigust või lakkama olemast. Mõistus sai kogu olemasoleva ainsaks mõõdupuuks ... Kõik ühiskonna ja riigi endised vormid, kõik traditsioonilised kujutlused, mis tunnistati mitte-mõistuspäraseks, hüljati kui vana praht; maailm juhindus seni ainult eelarvamustest; kõik möödunu väärib ainult kaastundmust ja põlgust. Alles nüüd tõusis päike, saabus mõistuseriik; siitpeale peavad ebausk, õiglusetus, eesõigused ja rõhumine andma ruumi igavesele tõele, igavesele õiglusele, loodusseadustest tulenevale ühetaolisusele ja mittetühistatavaile inimõigustele." [1]

Kogu prantsuse XVIII saj. valgustusaja filosoofia oli läbi imbunud usust mõistuse kõikvõimsusse. Haridusele omistati väga suur tähtsus. Seda vaadeldi kui määratu suurt poliitilist jõudu.

See „mõistuseriik" osutus peatselt idealiseeritud kodanluse riigiks, kuid sel ajal, XVIII saj. Prantsuse kodanliku revolutsiooni eelõhtul, prantsuse valgustusaja filosoofid, olles kodanluse ideoloogid, siiski andusid siiralt illusioonidele, esinesid siiralt kogu kannatava inimsoo esindajate osas.

Kõige selgemalt väljendas XVIII saj. teise poole prantsuse filosoofia valgustuslikke ideid terve plejaad filosoofe-materialiste.

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XV k., lk. 507—508 (Sotsialismi areng utoopiast teaduseks).

Marx, Engels ja Lenin hindasid kõrgelt XVIII saj. prantsuse materialismi kui filosoofilise mõtte etappi, märkides ühtaegu nende ajaloolistest oludest tingitud piiratust. Marx näitas järgluslikku seost utoopilise sotsialismi ja prantsuse materialismi vahel. Lenin ütleb: „Kogu Euroopa uusima ajaloo vältel, eriti aga XVIII saj. lõpul Prantsusmaal, kus toimus otsustav heitlus igasuguse keskaegse rämpsu vastu, feodalismi vastu nii institutsioonides kui ideedes, on materialism osutunud ainsaks järjekindlaks filosoofiaks, mis jäi ustavaks kõigile loodusteaduse õpetustele ja oli vaenulik ebausu, silmakirjatsuse jms. vastu." [1]

Prantsuse materialistid nägid mateerias füüsilist reaalteeti, tunnustasid, et liikumine on mateeria loomulik omadus; näitasid üldisele vastastikusele mõjule looduses. Väljendades rea õigeid väiteid mateeria suhtes, nad siiski ei jõudnud arenemise ideeni.

Tunnetusteoorias olid prantsuse filosoofid-materialistid, Locke'i tugeva mõju tõttu, sensualistid, tunnistades tunnetuse allikaks aistinguid, mis saadakse välismaailmast. Nad olid seejuures sensualistid-materialistid, kes väitsid, et tunnetus on välise maailma peegeldus inimese peas. Prantsuse filosoofid-materialistid rõhutasid, et maailm on tunnetatav. Kõrvuti nende õigete väidetega gnoseoloogias pooldasid nad siiski, nagu näitab Marx teesides Ludwig Feuerbachi üle, kontemplatiivset materialismi.

Asudes mehhanistlikel positsioonidel, ülehindasid prantsuse materialistid ümbruse mõju, vaadeldes inimest ainult ümbruse ja kasvatuse produktina, ja alahindasid inimese enese revolutsioonilist tegevust, kes muudab teda ümbritsevat keskkonda, ühes sellega aga ka iseenese loomust. Aga isegi sellel kujul oli prantsuse materialistide õpetus oma aja kohta revolutsiooniline.

Olles oma vaadetes inimese loomuse kohta materialistid, olid prantsuse materialistid ühiskondlikes küsimustes ajaloolise idealismi esindajad. Nad arvasid, et „arvamus valitseb maailma". Feodaalne kord, aga ka usk, mille vastu nad

[1] Ленин, Соч., XVI k., lk. 350. (Eesti keeles: Lenin, Valitud teosed I, Tallinn 1945, lk. 37—38.)

kui ateistid võitlesid, näisid neile sellepärast ainult eelarvamuste, ebaõigete arvamuste järeldustena. Selle mõistmiseni, et ideoloogilised pealeehitised on lõpuks tootmisjõudude ja tootmissuhete arengu tulemus, seaduspärase ajaloolise protsessi tulemus, prantsuse materialistid veel ei jõudnud.

Engels, rõhutades inimese mõtte määratu suurt edusammu prantsuse materialistide näol, näidates nende ajaloolist revolutsioonilist osa, märgib ühtaegu prantsuse materialismi peapuudused — mehhanistlik, antidialektiline looduse ja ühiskonna nähtuste mõistmine, ajalooline idealism.

Kõige silmapaistvamad prantsuse materialistid XVIII saj. olid La Mettrie, Holbach, Helvétius (1715—1771) ja Diderot (1713—1784).

Üksikasjalisemalt kui teised filosoofid-materialistid arendasid pedagoogilisi vaateid Helvétius ja Diderot.

**Helvétiuse pedagoogilised vaated.** 1758. a. ilmus Helvétiuse, XVIII saj. ühe kõige järjekindlama materialisti peateos „Vaimust" *(„De l'esprit").* Paavst pani raamatu vande alla, Prantsuse valitsus andis sellele hukkamõistva otsuse ja määras põletamisele; raamat tekitas arvukaid kajastusi ja ägedat poleemikat selle aja filosoofilistes töödes, ajalehtedes ja laulukestes; lühikese aja jooksul ilmus teosest 50 trükki, see tõlgiti tähtsamaisse Euroopa keeltesse, nende hulgas XVIII saj. lõpul ka vene keelde.

Pärast Helvétiuse surma ilmus 1773. a. ta teine raamat „Inimesest, ta vaimseist võimetest ja kasvatusest".

Mõlemad annavad rikkalikku materjali Helvétiuse pedagoogiliste vaadete käsitluseks.

Kõige enam tähelepanu pöörab Helvétius küsimusele kasvatuse tähtsusest.

Järgides Locke'i, Helvétius eitab sünnipäraseid ideid ja peab kasvatust kõikvõimsaks. Muutes kasvatust, võib saavutada oleva ühiskondliku korra muutmist. „Kasvatus teeb meid selleks, mis me oleme."

Väide kasvatuse kõikvõimsusest on järeldus prantsuse filosoofide-materialistide ebaõigest idealistlikust vaatest ajaloo jõududele, sest need filosoofid olid materialistid „allpool" (oma vaadetes inimese loomusele), kuid idealistid

„ülalpool" (oma vaadetes ühiskonnale, ajaloole). Nad lähtusid veendumusest, et „arvamus valitseb maailma", ja et järelikult selleks, et muuta ühiskondlikku korda, on vaja kasvatuse kaudu muuta inimeste arvamused, võita nende eelarvamused, mis olevat ebaõige ühiskondliku korra algallikaks.

Kuid märkides seda idealismi, seda uuele korrale ülemineku ebaõiget lahendust, me peame siiski tunnustama, et oma aja kohta oli see kasvatuse ja hariduse kõrge hinnang progressiivne nähtus, sest valgustajad-filosoofid võitlesid kiriku vastu, hävitasid feodaalseid eelarvamusi, esitasid ühetaolisuse mõtte, äratasid inimese loomingut ja algatust, kõnelesid iga inimese suurtest võimalustest.

Kasvatust mõistab Helvétius kui inimese mõjutamist ümbritseva looduslikku ja ühiskondliku keskkonna poolt. Selle arusaamise kasvatusest võtab hiljem omaks sotsialist-utopist Owen. „Ma leian," ütleb Helvétius, „et inimene on kõigi teda ümbritsevate asjade, kõigi nende olukordade, kuhu juhus teda asetab, lõpuks kõigi temaga toimuvate juhuste kasvandik." [1]

Lähtudes sensualismist, Helvétius arvab, et inimese kogu psüühilise tegevuse allikaks on aistingud: aistingute vahe, nende suurem või väiksem intensiivsus on tugevas sõltuvuses huvist. Inimene võib kõik õppida, on vaja ainult süüdata temas vastav huvi.

Neist arutlustest tuleb Helvétius demokraatlikule järeldusele. „Kuivõrra meelte suurem või väiksem tundlikkus milleski ei muuda proportsiooni, milles mõjuvad meisse asjad, siis kõigil tavalise hea konstitutsiooniga inimestel on ühesugused vaimsed võimed. Iga tõde, kui ülev ja üldine see ongi... võib olla ühteviisi arusaadav hariliku normaalse konstitutsiooniga inimestele." [2] Oma õpetusega vaimsete võimete ühetaolisusest astus Helvétius välja aristokraatia vaimse hariduse monopoli vastu, tunnustades kõigi ini-

[1] Гельвеций, О человеке, его умственных способностях и его воспитании, 1938, lk. 428.

[2] Sealsamas, lk. 430—431.

meste õigust õppida kesk- ja kõrgemas koolis.

Helvétius omistab suurt tähendust uuele, kogemustel põhinevale teadusele, arvustades teravalt skolastilist õpetamist ja vaimulike monopoli kooli alal.

Arvustades feodaalse kooli õppemeetodeid, pidas Helvétius väga tähtsaks lapse aktiivsust, isetegevust, rõhutades lapse isiklike kogemuste määratu suurt tähtsust. Ehkki ta nagu Rousseau ilmselt ülehindab seda osa, ometi sel ajal, kui õpetuses ja kasvatuses valitsesid formalism, tuupimine ja drill, olid Helvétiuse vaated antud küsimuses võitluseks skolastilise kooli vastu.

Helvétius omistab suurt tähtsust kõlbelisele kasvatusele. Seda kasvatust peab Helvétius kõige tähtsamaks ja samal ajal kõige rohkem sööti jäetud kasvatuse alaks. [1]

Ta näitab lõhet lastele antud teesklevate kõlbeliste sententside ja kasvatajate amoraalsete tegude vahel, piitsutab usul põhinevat moraali, nimetab kaasaegset moraali „jämedate eksimuste ja vastuolude põiminguks".

Hüljates moraali usulise kontseptsiooni, tuletab Helvétius kõlbluse õieti mõistetud isiklikust huvist ja rõhutab tugevat seost hariduse ja kõlbluse vahel. Moraalsed vaated saame samuti kogemustest nagu teadmisedki. Isiklik huvi, mis on kogemustest tuletatud moraali aluseks, ei ole Helvétiuse järgi sugugi mitte ühiskondliku moraali vastand, vaid vastupidi täitsa kooskõlas sellega: „Ühiskondlik hüve on ülim seadus." [2]

Eitades moraali kui absoluutset, muutumatut mõistet, üksikasjaliselt tõestades, et igal ajal iga rahva moraalil on suhteline iseloom ja et see on määratud ühiskondlike huvidega, nõuab Helvétius, et kasvatus arendaks lastes kõlblustunnet, arendaks neis kohustuse tundmist ühiskonna vastu. Kasvatus peab looma ühiskonnategelasi.

Helvétius eelistab kategooriliselt ühiskondlikku (kooli-) kasvatust kodusele kasvatusele, üksikasjaliselt näidates

[1] Гельвеций, О человеке, его умственных способностях и его воспитании, 1938, lk. 412.

[2] Sealsamas, lk. 418.

selle paremusi. Koolid tuleb vaimulike käest ära võtta; neid peab korraldama riik. Niisugune ühiskondlik kasvatus, ütleb Helvétius suudab luua patrioote; ainult ühiskondlik kasvatus võib isikliku õnne siduda rahva hüvega.

Kõneldes prantsuse materialismist ja eriti Helvétiusest, ütlevad Marx ja Engels „Pühas perekonnas": „Pole vaja suurt teravmeelsust, et näha ühelt poolt seost materialismi õpetuse vahel loomupärasest kalduvusest heale, inimeste vaimsete võimete ühetaolisusest, kogemuse, harjumuse, kasvatuse kõikvõimsusest, väliste asjaolude mõjust inimesse, tööstuse kõrgest tähendusest, kõlbelisest õigusest naudingutele jne. — ja teiselt poolt kommunismi ning sotsialismi vahel. Kui inimene ammutab kõik oma teadmised, aistingud ja muu meelelisest maailmast ja sellest maailmast saadavaist kogemustest, siis on järelikult vaja ümbritsev maailm ehitada nii, et inimene tunneks selles tõsiselt inimlikku, et ta harjuks selles kasvatama endas inimlikke omadusi."[1]

**Diderot' pedagoogilised vaated.** Selle aja pedagoogika põhiküsimusele — kasvatuse osatähtsusele — pöörab Diderot nagu Helvétiuski suurt tähelepanu. Lahendades seda küsimust materialistlikult, erineb aga Diderot mõnevõrra Helvétiusest.

Oma töös „Vastuväited Helvétiuse teosele „Inimene" " teeb Diderot, üldiselt Helvétiusega nõustudes, olulise ja õige paranduse Helvétiuse poolt antud kasvatuse hinnangus: „Teie väidate," ütleb ta, pöördudes Helvétiuse poole, „et kasvatus suudab teha kõik. Ütelge parem: kasvatusega võib väga palju saavutada."

Helvétius, nagu nägime, ülehindas aistinguid. Diderot, omistades aistinguile suurt tähendust, näitas õieti, et tajumisprotsessis etendab suurt osa aistingute ümbertöötamine mõistuse poolt. Diderot kirjutas kujukalt, et meeleorganid on ainult tunnistajad, „otsuse" aga (s. o. otsustuse) teeb kohtunik — mõistus, kuid tunnistajate tunnistuste põhjal. Hoidudes meelte ja mõistuse lahutamisest, kuid ka mitte

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III к., lk. 160.

samastades neid, Diderot esitas nõndaviisi õige mõtte meelte ja mõistuse ühtsusest.

„Haridus pehmendab *(adoucit)* iseloomu, selgitab *(éclaire)* kohustusi, vähendab pahesid, neid pehmendades või loovitades, äratab armastust korra, õigluse ning vooruse vastu ja soodustab hea maitse arenemist kõigil elualadel," ütleb Diderot „Universiteedi plaanis Venemaa jaoks".[1]

Kasvatus ei saa Diderot' arvates anda lapsele seda, mida pole andnud loodus. Tema suur tähtsus seisab selles, et arendada loomupäraseid vaimuandeid. Kasvatusega võib arendada häid kalduvusi, summutada halbu.

Nagu teisedki filosoofid-valgustajad, arvustab Diderot teravalt vanu prantsuse kolledžeid, süüdistades neid laste kasvatuse hooletusse jätmises, tähelepanu puuduses vaeste inimeste laste kasvatuse ja õpetamise vastu, ühekülgses klassitsismis ja aastaid kestva õppetöö tühistes tulemustes. Noormehed lahkusid neist kolledžitest rikututena ja võhikutena, vastikusega õpingute vastu. Diderot' järeldus on, et „on vaja põhjalikult muuta rahvahariduse meetodit".

Häid algeid on mitte ainult valitutel. Diderot usub kindlasti, et neid on palju vaeste inimeste lastel, kuid halb ühiskonnakord, mis jätab rahva lapsed ilma hea kasvatuseta ja hariduseta, ei anna võimalusi avalduda talentidel, mis rahvas peituvad: „Kui palju inimesi on surnud ja kui palju teisi sureb, näitamata, mis nad olid. Ma võrdleksin neid meelsasti suurepäraste piltidega, mis on peidus pimedas galeriis, kuhu iialgi ei tungi päikesekiir ja kus nad hävivad, ilma et neid keegi näeks ja ilma et nad kelleski kutsuksid esile vaimustust."[2]

Hinnates Diderot' vaateid kasvatuse osatähtsusele, näeme, et Diderot lähenes enam kui Helvétius küsimuse õigele lahendusele. Ta osutas inimese loomupäraste vaimuannete ja võimete tähtsusele.

Asudes ajaloolise idealismi positsioonil, Diderot ei jõudnud mõtteni, mille hiljem arendasid välja Marx ja Engels,

---

[1] Diderot, Oeuvres choisies, 1884, lk. 305.

[2] Sealsamas, lk. 237.

et inimese loomus pole midagi muutumatut, abstraktset, vaid muutub inimsoo ajaloolise arenemise protsessis, et inimene oma tegevusega muudab omaenda loomust.

Märkides neid ajalooliselt tingitud puudusi Diderot' vaadetes kasvatuse osatähtsusele, peame siiski tunnustama, et ta viis oma aja kohta tuntavalt edasi küsimust kasvatuse osatähtsusest ja piiridest, peame ära märkima tema demokraatlikku hoolitsemist rahvamasside kasvatuse eest.

Vaimse kasvatuse küsimuses esitab Diderot terve rea väärtuslikke mõtteid. Diderot rõhutab hariduse suurt mõju kõlblusele. Ta näitab hariduse vabastavat osa: „Harimatus on orja ja metslase saatus. Haridus annab inimesele väärikuse ja ori tunneb otsekohe, et ta pole sündinud orjuse jaoks." [1]

Diderot nõudis, et kõik lapsed, alates ministri poegadest kuni talupoegade lasteni, viimased kaasa arvatud, oskaksid lugeda, kirjutada ja arvutada. Koolid tuleb ära võtta vaimulike käest ja anda riigi kätte. Õpetus algkoolides peab olema tasuta ja sunduslik. Koolides on vaja korraldada ühistoitlustamist. Haridus, ütleb Diderot, peab olema igaühele kättesaadav. Ei tohi määrata alamaid kihte harimatusele. Vaeste inimeste lapsed hindavad haridust rohkem kui rikkad ja õpivad usinamalt. Kõneldes keskharidusest, pööras Diderot erilist tähelepanu matemaatika, füüsika, keemia, loodusteaduse ning astronoomia õpetamisele ja nõudis vanade keelte õpetamise piiramist. Ta ei eitanud klassikaliste keelte ja kirjanduse tähtsust, kuid oli selle ainuesineva klassikalise hariduse vastu, mis oli levinud tema ajal Euroopa keskkoolides.

Oma vaated hariduse tähtsuse ning alg- ja kõrgema hariduse sisu kohta väljendas Diderot „Universiteedi plaanis Venemaa jaoks", mille ta koostas 1775. a. Katariina II palvel (kuid mis arusaadavalt — oma radikaalsuse tõttu — jäi teostamata).

„Universiteedi" nimetuse all mõistis ta selles kavas kogu rahvahariduse süsteemi, koolide süsteemi, nagu ütleb Diderot, „millede uksed on avatud ilma vahettegemata nat-

[1] Diderot, Oeuvres choisies, 1884, lk. 304.

siooni kõigile lastele *(dont la porte est ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation)*".[1] Sellesse süsteemi kuulusid: 1) algkoolid — kohustuslikud, üldised, tasuta kõigile; 2) kunstide teaduskond ülikoolis, mis annab keskhariduse, ja 3) kõrgem haridus (arstiteaduskond, õigusteaduskond ja usuteaduskond, samuti ka kõrgemad erikoolid: kõrgem poliitikakool — tsiviiltegevusele ettevalmistamiseks, kõrgemad sõja-, inseneri-, mere-, põllundus-, kommerts- ja kunstikoolid.

Diderot tõestab üksikasjaliselt reaalhariduse (matemaatika, loodusteadus, füüsika, keemia) kasulikkust, märgib reaalõppeainete tähtsust mõtlemise arendamisel.

Kõneldes õpetajatest, nõuab Diderot neilt oma aine sügavat tundmist, innustumisvõimet, kõrgeid kõlbelisi omadusi. Ta on otsustavalt õpetajate-kiriklaste vastu.

Prantsuse filosoofide-materialistide pedagoogilisi vaateid, mis väljendasid tollal revolutsioonilise kodanluse progressiivseid demokraatlikke nõudeid, arendati edasi rahvahariduse korralduse projektides 1789.—1794. a. revolutsiooni ajal ja kasvatusõpetuses, mille andsid XIX saj. sotsialistid-utopistid.

## X peatükk.

## ROUSSEAU PEDAGOOGILINE SÜSTEEM.

**Rousseau väikekodanliku demokraatia ideoloogina. Rousseau elulugu.** Kuulus prantsuse mõtleja ja kirjanik-demokraat Jean Jacques Rousseau (1712—1778), kes valmistas ideoloogiliselt ette XVIII saj. Prantsuse revolutsiooni, sündis Genfis kellassepa perekonnas. Rousseau ema suri tema sünnitamisel ja poiss jäi isa hoolde. Pärast algõpetust anti ta graveerija-meistri juurde õpilaseks. Peremees kohtles poissi julmalt, jämedalt ja peksis teda. Mõne aasta pärast põgenes Rousseau tema juurest.

Algavad noore Rousseau rännakuaastad. Ta teenib toa-

[1] Diderot, Oeuvres choisies, 1884, lk. 305.

poisina, koduõpetajana, sekretärina, annab muusikatunde jne. Et ta ei saanud süstemaatilist kooliharidust, siis tegeleb ta pingsalt eneseharimisega. Asunud Pariisi, tutvub ta kirjanike ja filosoofidega (nende hulgas Diderot'ga, kellega Rousseau'l kujunesid sõbralikud suhted).

1749. a. kuulutas Dijoni Akadeemia võistlustöö teemale: „Kas teaduste ja kunstide progress on soodustanud kõlbluse paranemist või halvenemist?". Rousseau esitas sel teemal töö, milles püüdis tõestada, et ühes tsivilisatsiooni arenemisega on inimeste kõlbeline elu halvenenud.

Juba esimest teost läbib mõte, mida ta arendas järgnevais töödes: ürgühiskonnas, „loomulikus olukorras" olid inimesed võrdsed ja vabad; kõlblus oli inimsoo selles „loomulikus olukorras" kõrgem kui hilisema „kunstliku" poliitilise korra juures. Selles teoses astub Rousseau vihaselt välja päevavaraste vastu ja piitsutab kaasaegset feodaalset korda. See suure innuga kirjutatud teos äratas tähelepanu, sai preemia ning tegi Rousseau nime tuttavaks kirjanduslikes ringkondades.

Selle teose järel ilmus rida teisi: „Mittevõrdsuse tekkimisest inimeste vahel" (1754) ja „Ühiskondlik leping" (1762). Mõlemas teoses annab Rousseau (nagu näitas Engels „Anti-Dühring'is") üksikuid meisterlikke dialektika näidiseid. Arutluses „Mittevõrdsuse tekkimisest" Rousseau tõestab, et tsivilisatsiooni iga samm oli ebavõrdsuse progress. Kõigi hädade allikaks on ilma tööta saadud eraomand. „Ühiskondlikus lepingus" arendas Rousseau riigi tekkimise lepinguteooriat, millega esinesid juba varem Hobbes ja Locke. Kuid Rousseau väljendas seda teooriat ilmekamalt, suurema demokratismiga. 1761. a. ilmus Rousseau romaan „Uus Héloise", milles ta piitsutab feodaalset korda ja seisuslikke eelarvamusi.

1762. a. avaldas Rousseau pedagoogilise romaan-traktaadi „Émile ehk kasvatusest", milles võitleb feodaalse kasvatuse ja skolastilise kooli vastu ning kujutab uue inimese kasvatust.

Teose neljandasse ossa paigutas Rousseau „Savoja vikaari usutunnistuse", kus esines teravalt konfessionaalse

usu, kiriku, usuriituste ja -dogmade vastu ning esitas deistliku usu põhimõtted, mille aluseid juba varem väga mõõdukal kujul oli väljendanud Locke. „Savoja vikaari usutunnistus" oli ilmselt suunatud katoliku kiriku vastu ja katoliku vaimulikud hakkasid Rousseau'd taga kiusama. „Émile" põletati Pariisi platsil timuka poolt. Rousseau'd ähvardas Prantsuse hirmus poliitiline vangla — Bastille, millest pääsemiseks ta põgenes kodumaale Šveitsi (Genfi). Kuid katoliku vaimulikud jälitasid teda siingi, ässitades tema vastu jõugu fanaatilisi katoliiklasi. Teos „Émile" põletati ka Genfis. Rousseau põgenes Berni ja leidis lõpuks pelgupaiga Inglismaal.

Lakkamatud tagakiusamised rea aastate kestel soodustasid Rousseau juures vaimuhaiguse — tagakiusamismaania arenemist.

1767. a. sai Rousseau loa tagasi tulla Prantsusmaale, kus ta veetis oma viimased aastad. Siin kirjutas ta oma „Pihtimused", sügava siiruse ja psühholoogilise analüüsiga läbiimmutatud autobiograafia. Rousseau suri 1778. a.

Filosoof ja hiilgav kirjanik Rousseau oli feodaalse korra kirglik vaenlane, veendunud demokraat, võitleja võrdsuse ja vabaduse eest, kes ideoloogiliselt valmistas ette XVIII saj. Prantsuse revolutsiooni. Jakobiinid Robespierre'i ja Saint-Just'iga eesotsas pidasid endid Rousseau õpilasteks. Rousseau rahva suveräänsuse õpetusest tegid nad oma revolutsioonilised järeldused.

**Loomulik kasvatus.** XVIII saj. prantsuse valgustusaja filosoofia ja Rousseau kui selle ilmekamaid esindajaid esitasid oma võitluses feodaalse korra vastu „loomuliku õiguse" teooria, mis lühidalt seisis järgmises: kõik inimesed on loomulikus olukorras võrdsed ja vabad, kuid aja jooksul osutus inimene „igal pool ahelates" olevaks. Inimesed sõlmisid ühiskondliku lepingu, andes vabatahtlikult osa oma õigusi nende eneste poolt valitud võimudele, kes sellega peavad rahvast teenindama, talle aru andma. Ülemvõim kuulub rahvale. Kuid võimu kuritarvitamise tõttu osutus rahvas orjastatuks, tekkis kunstlik poliitiline kord, mis rõhub rahvast. Sellele feodaalkorrale vastandasid Rousseau ja teised valgustusaja tegelased loomuliku korra, mis on raja-

tud „vabaduse, võrdsuse ja vendluse" printsiipidele kui inimese „loomulikele", mittevõõrandatavaile õigustele.

Katoliku usule kui feodalismi kantsile vastandas Rousseau „loomuliku usu" — deismi, tunnistluse, et maailma aluseks on kõrgeim mõistus, mis samal ajal on ka kõrgeim tahe. Igasugused riitused, dogmad, kirik, jumalateenistuse kultus ja vaimulikkond hüljati seejuures. Loomuliku õiguse teooria heitis kõrvale inimeste jaotamise seisuste järgi, „loomulik usk" — inimeste jaotamise usutunnistuste järgi.

Täielikus kooskõlas „loomuliku õigusega" esitas Rousseau „loomuliku kasvatuse" teooria. See teooria, mis on lähedalt seotud looduspärasuse põhimõttega, nii nagu seda mõistab Rousseau, on tema pedagoogilise süsteemi tuum.

Kõigil nõudeil kasvatuse alal — laste kasvatamine vanemate poolt, lapse toitmine ema poolt, protest enneaegse arendamise vastu jne. — on Rousseau pedagoogilises süsteemis lähtekohaks „loomuliku kasvatuse" teooria.

Lapsi, ütleb Rousseau, tuleb kasvatada looduse kohaselt. Looduspärasuse põhimõte Rousseau pedagoogikas erineb tugevasti selle põhimõtte käsitusest Komenský poolt; nimelt mõistab Rousseau looduspärasuse all lapse loomuse arvestamist, s. o. kasvatust vastavalt lapse ea erinevustele. „Loodus soovib, et lapsed oleksid enne lapsed, kui saavad täiskasvanuteks." [1]

Rousseau arvab, et kasvatus saadakse (ehk sõna-sõnalt tõlkides — tuleb meile — *nous vient)* looduselt, inimestelt või asjadelt *(des choses).* Meie võimete ja meie organite sisemine arenemine — see on kasvatus looduse poolt; selle kasutamine, mida meile õpetatakse sellest arenemisest — see on kasvatus inimeste poolt; oma kogemuse omandamine esemete suhtes, mis avaldavad meisse mõju — see on kasvatus asjade *(des choses)* poolt. Inimene on ainult siis hästi kasvatatud, kui kõik kolm kasvatuse liiki (kasvatus looduse, inimeste ja asjade või väliste asjaolude poolt) töötavad ühes suunas. Kasvatus looduse poolt ei sõltu

[1] Руссо, Эмиль, или о воспитании, 1913. a. tõlge, lk. 68.

meist; kasvatus, mida annavad asjad (olukorrad), sõltub ainult osaliselt meist; kasvatus, mida annavad inimesed, sõltub täielikult meist. Nii siis, järeldab Rousseau, tuleb kasvatus inimeste ja asjade poolt kooskõlastada selle eesmärgiga, „millele püüab loodus".

Niisugune on Rousseau looduspärasuse kontseptsioon, mis tuleneb tema „loomuliku kasvatuse" *(éducation naturelle)* teooriast ja mis tugevasti erineb Komenský looduspärasuse põhimõtetest. Selles kontseptsioonis mõistetakse looduspärasust kui lapse loomuliku arenemise järgimist, tema loomuse abistamist.

Rousseau pöördub lastevanemate ja kasvatajate poole tulise üleskutsega: „Armastage lapsepõlve, toetage tema mänge ja lõbusid", ärge forsseerige tema arengut, kohelge last vastavalt ta vanusele. „Lapsepõlvel on oma, temale omane viis näha, mõtelda, tunda; pole midagi absurdsemat kui soov asendada see meie omadega." [1]

Rousseau astub kirglikult välja lapse enneaegse arendamise vastu ja kutsub järgima kasvatuses lapse loomulikku arengukäiku.

Nagu näeme allpool vanuste periodiseerimise analüüsimisel, sai Rousseau valesti aru lapse „loomulikust", „loodusele vastavast" arengu käigust; siiski on kõigis ta arutlustes kasvatuse looduspärasusest väga väärtuslik lugupidamine ja armastus lapse vastu, lapse-õiguste kaitse, tähelepanu tema suhtes, lapse vanuse-erinevuste arvestamise nõue. Sel ajal, mil elas Rousseau, kui lapse isiksust alla suruti, oli neil üleskutsetel eriline tähtsus, nad avasid kasvatusteoorias uue lehekülje.

Tihedas seoses loomuliku kasvatusega on Rousseau juures „vaba kasvatus". „Inimese esimene loomulik õigus on vabadus," ütleb Rousseau. See vabadusenõue majanduslikul alal kui protest feodaalsete kitsenduste vastu tööstuses ja kaubanduses ja poliitilisel alal kui protest kolmanda seisuse õigusetuse vastu sai

[1] Руссо, Эмиль, 1913. a. tõlge, lk. 68.

noore revolutsioonilise kodanliku demokraatia loosungiks. Sellesama vabadusenõude esitas Jean Jacques Rousseau kasvatuse alal kui protesti feodaalse, skolastilise kooli, tuupimise, karmi distsipliini, kehaliste karistuste ja lapse isiksuse rõhumise vastu.

Kasvatuse põhieesmärk Rousseau järgi on „kasvatada vaba inimene, kes piiritult armastab vabadust, kes ennem valmis on andma oma elu kui kaotama vabadust". Seejuures arvab Rousseau, et kasvatus peab viima inimese mitte ainult vabadusele, vaid peab ka oma meetoditelt ja korralduselt olema vaba.

Loomuliku õiguse teooria ja sellest tulenev õpetus loomulikust kasvatusest, olles ebaõigeile idealistlikele põhimõtteile rajatud, pole õiged. Me ei poolda „loomulikku kasvatust" ja veel vähem niinimetatud „vaba kasvatust". Me osutame nende teooriate ebaõigetele metodoloogilistele seisukohtadele („lapse loomuse" idealiseerimine, pedotsentrism, õpetaja ülesande väär mõistmine, õpetuse süstemaatilisuse rikkumine jne.). Kuid neid teooriaid on vaja hinnata ajaloolises perspektiivis, konkreetseis ajaloolistes oludes. Sel ajal, mil Rousseau nad esitas, olid nad protestiks feodaalse kooli dogmatismi ja skolastika vastu, võitluseks laste loomingu ja aktiivsuse eest.

Selles Rousseau „vaba kasvatuse" süsteemis võtab palju ruumi tema idee k a s v a t a d a  i n i m e s t. Selle nõudega protesteeris Rousseau seisuslikkuse vastu kasvatuses ja varase kutsehariduse vastu, mis on iseloomustav feodalismile. „Loomuliku korra puhul, kus kõik inimesed on võrdsed, on nende ühine kutsumus olla inimene; ja kes selleks on hästi kasvatatud, ei või halvasti täita sellega seotud ülesandeid," ütleb Rousseau.

Feodalismi tulise vastasena eitas Rousseau oma aja kultuuri, mis oli feodalismi teenistuses. Siit ka tema pedagoogilises süsteemis l a p s e  i s i k l i k u  k o g e m u s e ü l e h i n d a m i n e, p ü ü d, e t  l a p s e d  j a  n o o r u k i d k õ i g e n i  j õ u a k s i d  o m a e n d a  m õ i s t u s e g a, o m a  i s i k l i k u  k o g e m u s e g a. Muidugi polnud selline suhtumine kultuurisse kas või võitluse eesmärgil kaduva feodaalse korraga õige, sellest veast aga tulenes

terve rida ebaõigeid seisukohti ja vastuolusid Rousseau pedagoogilises süsteemis.

**Vanuseperioodid.** Rousseau jagab kasvava inimese kogu arenemise nelja perioodi.

Esimene periood — sündimisest kuni 2. aastani, kuni kõnelema hakkamiseni; sel perioodil tuleb peamine tähelepanu pöörata kehalisele kasvatusele.

Teine periood — 2. kuni 12. aastani, Rousseau nimetab seda „mõistuse uneks"; sel ajal tuleb peatähelepanu pöörata meeleorganite arendamisele.

Kolmas periood — 12. kuni 15. aastani; see on peamiselt vaimse kasvatuse periood.

Neljas periood — 15. aastat kuni täiseealisuseni; see on „tormide ja kirgede periood", mil toimub peamiselt kõlbeline kasvatus.

Rousseau katse vanuseperioode kindlaks määrata on hinnatav, kuid ta ei teostanud seda katset õieti. Viga paistab eriti silma, kui Rousseau iseloomustab perioodi 2. kuni 12. aastani kui „mõistuse und" ega kavatse kuni 12. aastani last isegi lugema õpetada (mööndes siiski võimalust, et laps õpib lugema ise).

Alati kõneldes loomulikust kasvatusest, andis Rousseau kunstliku, väljamõeldud vanuseperioodide skeemi. Selles peitub üks Rousseau paljudest vastuoksustest.

Kõneldes omas romaanis „Émile" konkreetselt kasvatusest igas perioodis, kaldub Rousseau siiski sageli kõrvale toodud skeemist; nii saab Émile vaimse ja isegi kõlbelise kasvatuse veel enne 12. aastat jne.

Kasvatusele igas perioodis on pühendatud eri osa (raamat) „Émile'ist"; viies raamat on pühendatud naise kasvatusele.

**Kasvatus varases lapseeas (kuni teise aastani). Kehaline kasvatus.** Kõneldes lapse kasvatusest kuni kõnelema hakkamiseni, Rousseau nõuab, et last ei mähitaks mähkmeisse.

„Vastsündinud laps vajab vabadust oma liikmeid välja sirutada ja liigutada, et neid välja viia kangestumisest, milles nad olid tombuna kokkusurutult nii kaua. Laps teeb

sageli kasutuid pingutusi, mis kurnavad ta jõudu või takistavad ta arenemist. Ta polnud nii kokku surutud, nii kokku pigistatud, nii seotud amnionis kui oma mähkmetes; ma ei näe, et ta sündides oleks võitnud ... Teie rõhute last sündimisest peale; esimesed annid, mis ta teilt saab, on ahelad; esimene kohtlemine, mis ta teie poolt kogeb, on piinamine." [1]

Last peab ema toitma ise. Ema ja isa peavad olema lapse esimesed kasvatajad. Ägedalt piitsutab Rousseau oma kaasaegset seltskonda, kus emad ei taha lapsi ise toita, „kohustuste küllus" aga takistab isasid kasvatajaks olla. „Sel, kes ei saa täita isa kohuseid, ei ole õigust isa olla. Ei vaesus, töö ega inimeste austus vabasta teda kohusest ise lapsi toita ja kasvatada." [2]

Nagu näeme, peab Rousseau mitte ainult üldistes pedagoogilise süsteemi alustes, vaid ka konkreetseis erijuhendites kinni oma „loomuliku kasvatuse" teooriast.

Püstitades põhimõttelise nõude, et „lapsevanemad ise peavad lapsi kasvatama", annab Rousseau edaspidises käsitluses siiski lapse Émile'i juurde kutsutud noore kasvataja hoolde, kunstlikult eemaldades vanemad, lausudes: „Émile on vaeslaps."

Siin on Rousseau'l jällegi vastuoksus. Émile'ist ja tema tulevasest naisest kavatseb Rousseau luua uue ühiskonna esimese raku. Émile on uus inimene. Arvates nagu teisedki prantsuse valgustusaja mõtlejad, et vana kord on eelarvamuste tulemus, tahtis Rousseau, kõrvaldades Émile'i vanemad, kõrvaldada vana feodaalse korra kasvatusliku mõju temasse. Vanemad — vana korra inimesed — annaksid Émile'ile edasi oma moraali, ja Émile'ist poleks saanud „uut inimest". Seepärast ütleb Rousseau otsekoheselt: „Pole vaja, et tema isa ja ema oleksid elus." [3]

Kasvataja suhtes esitab Rousseau suured nõuded. Enne kui otsustada võtta enda peale inimese kasvatamine, tuleb enesel saada inimeseks, ütleb Rousseau. Kasvataja peab ole-

[1] Русско, Эмиль, 1913. a. tõlge, lk. 18—19.

[2] Sealsamas, lk. 25.

[3] Sealsamas, lk. 28.

ma hästi kasvatatud, tark, peab olema oma kasvandiku sõbraks ja seltsimeheks, olema talle kõiges eeskujuks.

Rousseau annab palju konkreetseid juhendeid kasvatuse kohta varases lapseeas. On vaja lapsi võimalikult sagedasti vannitada, aegamööda alandades vee temperatuuri kuni kõige külmemani, isegi kuni jäiseni. Lapsi ei tule liigselt hellitada. „Õpetage lapsi katsumustele, mida neil tuleb edaspidi taluda. Karastage nende keha halva ilma, kliima, loodusjõudude, nälja, janu ja väsimuse vastu."

Lapsega on vaja arvestada, kuid see ei tähenda sugugi mitte, et on vaja rahuldada kõik ta soovid. On vaja ettevaatlikult suhtuda tema palvetesse ja pisaratesse: lapsed „algavad sellega, et sunnivad end abistama, ja lõpetavad sellega, et sunnivad end teenima".

Ei tule forsseerida lapse kõne arengut. Sundides lapsi liiga vara kõnelema, ainult rikutakse nende kõnet. Varase lalisemise tulemuseks on hääldamisdefektid, mis sageli jäävad kogu eluajaks. „Piirake niipalju kui võimalik lapse sõnavara. On väga ebasobiv, kui tal on enam sõnu kui ideid ja kui ta oskab enam ära rääkida kui läbi mõtelda."

Väga üksikasjaliselt peatub Rousseau isegi kasvatuse detailidel. Hammaste tulek, rinnast võõrutamine, võitlus kapriisidega, lapse esimesed kõndimiskatsed — miski ei libise Rousseau tähelepanu eest. Kõik need küsimused lahendatakse „loomuliku kasvatuse" seisukohast.

**Laste kasvatus 2. kuni 12. aastani. Meeleorganite kasvatus.** Teist perioodi (2. kuni 12. aastani) nimetab Rousseau „mõistuse uneks", arvates, et laps selles vanuses mõtleb ainult konkreetselt, piltlikult. Vaimse kasvatuse eelduseks peab Rousseau meeleorganite arengut. Ei ole õige lastele omistada ainult konkreetset mõtlemist, ainult kujutlusi, mitte aga mõisteid; kuid Rousseau suur teene seisab selles, et ta esimesena asetas küsimuse meeleorganite kasvatamisest ja esimesena pedagoogika ajaloos andis üksikasjalisi ja mitmeski suhtes otstarbekohaseid juhendeid selle kasvatuse jaoks.

Suurt tähtsust omistab Rousseau kompimise arengule, andes sellele esimese koha teiste meelte hulgas. Kompimise andmed on õigemad kui teiste meelte omad, kompimine parandab nägemise vigu. Kompimise ja lihaste tegevuse abil saame aistinguid asjade temperatuuri, suuruse, vormi, kaalu ja kõvaduse kohta. Kompimine on meel, mida kasutame kõige sagedamini. Kuid kompimise kasvatamisele pööratakse millegipärast vähe tähelepanu. Rousseau nõuab, et kompimine areneks harjutuste teel, et laps õpiks asju kobama, nii nagu seda teevad pimedad, orienteeruma pimedas toas jne.

Nägemine, haarates suurt ruumi, on kõige petlikum meeltest. On vaja kontrollida nägemisaistinguid kompimisega, arendada silmamõõtu, lahendades praktilisi ülesandeid. Suur tähtsus nägemise arendamisel on Rousseau arvates joonistamisel looduse järgi, joonestamisel ja mõnedel liikuvatel mängudel.

Kuulmise arendamiseks soovitab Rousseau õpetada lapsi kõnelema ladusalt, selgelt, hääldama hästi, täpselt ja küllalt (kuid mitte liiga) valjult. Täitsa õieti ütleb Rousseau, ise hea muusikatundja, et kuulmise arendamiseks peab kasvataja pöörama tähelepanu laulmisele, püüdma teha lapse häält täpseks, ühtlaseks, painduvaks ja kõlavaks, harjutama tema kõrva takti ja harmooniat tabama.

Andes juhendeid maitsmise arendamise kohta, pöörab Rousseau tähelepanu maitsmise suurele tähtsusele organismi enesesäilitamise suhtes. Järgides loomuliku kasvatuse teooriat, Rousseau peab vajalikuks „jätta lapsele võimalikult kauaks tema algne maitse; tema toit olgu lihtne ja tavaline". Haistmise suhtes tähendab Rousseau, et varases lapseeas see ei pea olema liiga aktiivne.

Rousseau arvates on juba teise perioodi algul vaja laps eemaldada linnast kui rikutud kõlbluse, tegevusetuse ja liiderlikkuse koldest. Iseloomustades linna sel kombel, pidas Rousseau silmas Prantsusmaa selleaegseid suurlinnu ja eriti Pariisi. Need olid feodaalse monarhia viimased aastakümned, kui tegevuseta prantsuse aadli liiderlikkus jõudis äärmise piirini. Rooma keisririigi viimastest sajanditest peale polnud maailm kunagi veel näinud sellist logelemist, meeletut toredust ja liiderlikkust, nagu seda võis näha sel ajal

prantsuse kõrgema aadli ja vaimulike hulgas. Jäädes truuks oma loomuliku kasvatuse teooriale, tahab Rousseau lapse eemaldada sellest ümbrusest, lähendada teda „loomulikule ümbrusele" — loodusele.

Kõrvuti välismeelte arendamisega jätkub teisel perioodil kehaline kasvatus, kasutatakse laialt jalutuskäike, vestlusi, aiatöid jne. Täitsa eitavalt suhtub Rousseau kõlbelistesse sententsidesse, juhatustesse, kibedalt tähendades, et tavaline kasvatus ja õpetus piirdub ses vanuses ainult sõnadega, mille tuuma lapsed ei mõista.

Rousseau arvates pole lapsel selles eas kõlbelisi mõisteid, arusaamist kohusetundest, kuid tal on meeleorganid, mille kaudu ta hästi tajub eeskujusid. Rousseau vihjab õieti heade eeskujude suurele kasvatuslikule tähtsusele.

Hüljates karistused ja järgides loomuliku kasvatuse teooriat, esitas Rousseau loomulike tagajärgede distsipliini. On vaja, et laps selgesti tunneks oma tegude loomulikke tagajärgi. „Ärge noomige last, las ta tuletab noomitused kogemustest." Émile lõhub mööblit. Ärge tõtake talle uut andma; las ta ise tunneb puuduse ebamugavust.

Loomulike tagajärgede põhimõtte esitas Rousseau pedagoogikas esmakordselt. Arusaamatute sõnade „kohus", „kohustus" asemel tutvub laps „loomulike tagajärgede" kaudu oma kogemuse najal vajadusega, võimatusega, jõuga. See põhimõte võib leida rakendamist kui üks arvukaid kasvatusvahendeid, kuid Rousseau tunnistab tema ebaõigelt ainsaks vahendiks lapse mõjutamisel.[1]

Teravalt (ja muidugi ekslikult) astub Rousseau üles süstemaatilise õpetamise vastu sellel lapseea teisel perioodil.

„Vabastades lapsed igasugustest tundidest," ütleb Rousseau, „kõrvaldan ma nende suurima häda põhjuse, nimelt raamatud. Lugemine on lapsepõlve nuhtlus ja peaaegu ainus toiming, mida osatakse neile anda. 12-aastaselt Émile

---

[1] „Loomulike tagajärgede" põhimõtte sügava arvustuse andis vene pedagoog E. I. Konradi oma raamatus „Ema pihtimus" (1876) (Е. И. Конради, „Исповедь матери").

teab vaevalt, mis on raamat." [1] See ei tähenda sugugi mitte, et Émile ei oska lugeda enne 12. aastat: pole vaja teda ainult sundida, ta õpib ise kergesti lugema ja kirjutama, kui tunneb vajadust selle oskuse järele.

Võttes kasvatuse aluseks ainult lapse isiklikud kogemused, piirab Rousseau kogu vaimse kasvatuse kuni 12. aastani lapse vaatlustega teda ümbritsevas elus ja eriti looduses: lapse raamatuks olgu loodus ise, ütleb Rousseau.

Kui Émile õpib ise lugema, peab Rousseau vajalikuks anda talle enne 12. aastat ainult üks raamat — „Robinson Crusoe". See raamat vastas kõige enam Rousseau loomuliku kasvatuse teooriale: Robinson Crusoe, kaugel inimestest, on asetatud silm silmaga looduse vastu; isikliku kogemuse ja leidlikkusega korraldab ta oma elu. Robinson Crusoe on tervikuna energia, aktiivsuse ja leidlikkuse kehastus, s. o. nende joonte kehastus, mida Rousseau püüab arendada omas kasvandikus.

Teise raamatu lõpus kujutab Rousseau neid tulemusi, mida nagu võidaks saavutada sellise kasvatusega. Tema Émile on tugev, terve, iseseisev, teadmishimuline, oskab kiiresti orienteeruda, on veendunud oma võimetes.

**Kasvatus 12. kuni 15. aastani. Vaimne kasvatus. Töökasvatus.** Kolmas periood (12. kuni 15. aastani) — Rousseau arvates vaimse kasvatuse aeg — on väga lühike periood, ja sellepärast tuleb paljudest teadustest valida ainult vähesed, et jõudu mitte killustades neid põhjalikult õppida. Millest siis juhinduda õpitavate teaduste valikul?

Rousseau esitab kaks kriteeriumi: esiteks, samuti nagu Locke, juhindus ta kasulikkuse põhimõttest; teiseks, arvates, et lapsed 12 kuni 15 aasta vanuses ei tunne küllaldaselt kõlbelisi mõisteid ega saa aru suhetest inimeste vahel, kõrvaldab Rousseau selle vanuse õpinguteringist humanitaarteadused (ka ajaloo) ja piirdub ainult teadmistega looduse alalt — geograafiast, astronoomiast ja füüsikast (mõeldes füüsika all selle aja tava kohaselt looduslugu).

On enesestmõistetav, et sellele eelnevad lugemine, kirjutamine, aritmeetika ja geomeetria. Ajaloo õppimisele on

[1] „Эмиль", lk. 97.

Rousseau arvates (muidugi ekslikult) vaja asuda alles neljandal perioodil, pärast 15. aastat.

Rousseau määratu suur teene seisab selles, et ta seadis hariduse aluseks loodusteaduse ja teised reaalteadused, täielikult kõrvaldas õppeainetest niinimetatud „jumala seaduse" (usuõpetuse), millele selle aja koolides anti palju ruumi, et ta taganes skolastilises koolis domineerivast klassitsismist ja „seitsme vaba kunsti" tardunud ringist.

Rousseau didaktilised põhimõtted seisavad esmajoones laste isetegevuse, vaatlemisoskuse, teadmishimu, terava mõistuse arendamises, milledega tihedas seoses on näitlikkuse põhimõte. Näitlikkus Rousseau käsituses ei ole pildid ega mudelid, vaid elu ise, loodus, faktid. Vastavalt sellele arusaamisele etendavad õppemetoodikas Rousseau juures tähtsat osa ekskursioonid. Geograafiat soovitab Rousseau õppida, alustades ümbritsevast maastikust, astronoomiat — vaadeldes taevatähtede liikumist, looduslugu — elusate taimede ja loomade vaatlemise teel ja kollektsioonide abil, mis kasvandik ise on valmistanud; suurt tähtsust omistatakse katsetele (füüsikas jm.). Tunduvat osa etendab Rousseau poolt soovitatud õppemeetodite seas vestlus õpetajaga näitliku materjali abil.

Rousseau püüab oma õpilases arendada teadmishimu, armastust ja huvi teaduse vastu. Püüdmata taotleda teadmiste suurt mitmekesisust ja hulka, hindab ta väga kõrgelt teadmiste kindlust ja põhjalikkust. Kõik teoreetilised teadmised, mis Émile omandab, peavad olema kõige lähemalt seotud eluga, praktikaga.

Suurt tähtsust omistab Rousseau tööõpetusele. „Töö," ütleb Rousseau, „on ühiskondliku inimese möödapääsematu kohustus. Rikas või vaene, võimas või nõrk, on iga logelev kodanik kelm." [1] Rousseau arvab, et töö teeb inimese vabaks, sõltumatuks; eriti käsitöö lähendab inimest kõige enam loomulikule olukorrale. Rousseau tahaks, et Émile'i käed töötaksid nagu käsitöölise käed,

[1] „Эмиль", lk. 183.

pea aga kogu aeg mõtleks nagu filosoofi pea. Sellega pole käsitöö tähtsus Rousseau järgi mitte töö mehaaniliste võtete omandamises, vaid ta kasvatuslikus osas. Rousseau nõuab, et kasvandik kõigepealt tutvuks kõigi põllumajanduslike tööliikidega. Peale nende peab ta õppima käsitööd (eriti tisleritööd).

Käsitöö valikul töökasvatuse jaoks esitab Rousseau terve rea nõudeid, milledele see peab vastama. Esiteks peab see käsitöö looma üldkasulikke, mitte luksusasju; teiseks peab see olema ühendatav inimväärikusega; kolmandaks vastama kasvandiku soole; neljandaks, nagu näitab Rousseau, ei tohi töö mõjuda nüristavalt, ei tohi koosneda automaatseist liigutustest (nagu kudumine või ketramine), vaid peab nõudma arvestust, mõistuse tööd; viiendaks, käsitöö ei tohi olla kahjulik. Arutanud nende nõuete seisukohalt tervet rida käsitöid, Rousseau leidis, et kõige sobivamaks põhiliseks käsitööks on tisleritöö.

Peale tisleritöö kui põhilise peab Rousseau vajalikuks tutvustada kasvandikku teiste käsitööliikide elementaarsete võtetega.

Järgides oma loomuliku kasvatuse teooriat, Rousseau nõuab, et Émile mitte ainult õpiks käsitöö võtteid, vaid tutvuks ka käsitööga loomulikus tööolukorras, milleks käsitööd õpitakse tundma töökojas, osa võttes käsitöölise perekonna töökast elust.

Töö kui kasvatusvahend, töö kui ühiskondlik kohustus, kui vahend töötajate elu-oluga tutvumiseks ja kasvandikus sümpaatia arendamiseks töötajate vastu — säärane on Rousseau lai, demokraatlik seisukoht töökasvatuses.

Kasvatuse tulemusena kolmandal ja eelnevail perioodidel on Émile'il kuueteistkümnendaks eluaastaks Rousseau iseloomustuse kohaselt vähe teadmisi, kuid need, mis tal on, on kindlad: „Ta ei tea midagi poolikult, tal on universaalne mõistus mitte teadmiste arvult, vaid oskuselt neid omandada." „Émile on töökas, mõõdukas, kannatlik, kindel, täis mehisust."

On kindel, et Rousseau, olles võitluses skolastilise kooliga innustunud isetegevuse põhimõttest, liiga idealiseerib kasvatuse tulemusi oma süsteemi järgi. Tema peapuuduseks oli Émile'i omandatud teadmiste süstemaatilisuse puudumine, inimsoo kogutud teadmiste hulga alahindamine, õpiku alahindamine.

**Kõlbeline kasvatus.** Et kõlbelist kasvatust võib saada ainult ühiskonnas, peab Rousseau vajalikuks tuua Émile ta kuueteistkümnendal eluaastal maalt, kus ta seni elas, tagasi linna. Émile on juba saanud suure kõlbelise karastuse, on õppinud inimesi hindama nende loomulikus olukorras. Rikutud linna pahed, kui kullatud need ka näivad, ei meelita nüüd enam Émile'i.

Rousseau püüab kasvatada inimest, arendada kasvandikus armastust kõigi inimeste vastu. Oma nõudega — kasvatada inimest — võitleb ta seisuslike eesõiguste ja eelarvamuste vastu. „Inimene on üks ja sama kõigis seisustes." [1] „Õpetage oma kasvandikku armastama kõiki inimesi," kordab Rousseau sageli.

Oma aja tingimustes ei jõudnud Rousseau ja ei võinudki jõuda klassivastuolude, klassimoraali teadvusele. Sel ajal olid kõige progressiivsemad, kõige demokraatlikumad loosungid kõigi inimeste võrdsus, armastus kõigi inimeste vastu, inimese kasvatus üldse.

„Kasvatada inimest" — seda humanismist kantud demokraatlikku ideed kuulutas Rousseau pedagoogikas. Seletades kõlbelise kasvatuse (s. o. inimsuse kasvatamise) sisu, nõuab Rousseau eeskätt õilsate tunnete kasvatust. Selle „südamekasvatuse" vahendiks on inimese häda, viletsuse, kannatuse piltide tähelepanemine kasvandiku poolt (kusjuures ometigi pildid ei pea olema liialdatud või pidevad, muidu kaastundmuse asemel õnnetute vastu tekib kasvandikul tundlikkuse nürinemine ja areneb halastamatus, südametus). Südamekasvatust ei taotleta kõlbluseõpetusega, vaid peamiselt heade eeskujudega.

Kõlbelise kasvatuse teiseks ülesandeks seab Rousseau heade arvamuste kasvatamise. See ülesanne lahendatakse Rousseau arvates peamiselt ajaloo õppimisega, kusjuures Rousseau pöörab erilist tähelepanu suurmeeste elulugude kasvatuslikule tähtsusele.

Kõlbelise kasvatuse kolmandaks ülesandeks on Rousseau järgi hea tahte arendamine, mida saavutatakse tege-

[1] „Эмиль", lk. 214.

vuse harjutamisega, heategudega, vaeste abistamisega, õnnetute kaitsemisega.

Kuni 17.—18. aastani pole kasvandikele Rousseau arvates mitte midagi vaja kõnelda usust (ei poolt ega vastu), sest lapsed pole harjunud abstraktse mõtlemisega, ei saa aru neist küsimustest. Isoleeritud elu tõttu maal, kus Émile elas eelnevad aastad, ei teki tal küsimusi sellelt alalt, sest ta pole näinud usulist kultust. Näib, et Rousseau kuni 17.—18. aastani pooldab usuvaba kasvatust. Siiski hiljem, tema arvates, noormees, mõteldes otstarbekohasuse üle looduses ja avastades eneses südametunnistuse hääle, tuleb nagu iseenesest tunnetusele, et on olemas kõrgem tahe — kõrgem mõistus, kes on loonud maailma ja seda juhtivad seadused.

Rousseau muidugi lahendas selle küsimuse valesti. Kuid võttes seisukohta tema vaadete suhtes selles küsimuses, tuleb arvestada ajaloolist olukorda. Isegi küsimuse selline lahendus, nagu andis Rousseau, oli sel katoliku kiriku võimutsemise ajal suur samm edasi, oli protestiks vaimulike, kiriku, usudogmade ja -riituste vastu, mille pärast teos „Émile" põletati, vaimulikud aga kiusasid Rousseau'd visalt taga.

Iga 15. aastast kuni täisealiseks saamiseni nimetab Rousseau „tormide ja kirgede perioodiks" ja pühendab oma romaanis palju ruumi s u g u l i s e k a s v a t u s e k ü s i m u s t e l e.

Esimeseks vahendiks peab Rousseau kõige selle kõrvaldamist, mis enneaegselt erutab sugutungi. Erootilise sisuga raamatute lugemine, logelemine, hellitatud ja istuv eluviis, kitsad riided — kõik see, nagu Rousseau õieti tähendab, soodustab erootilisuse varajast ärkamist. Noormees peab rohkem tegema füüsilist tööd, ärganult ei tohi jääda kauaks sooja voodisse. On vaja enam liikuda, eriti puhtas õhus.

Lõpuks, õige sugulise kasvatuse kolmandaks vahendiks peab Rousseau sugulist selgitust. Jäädes truuks oma vaatele, et peab hoiduma enneaegsest arengust, arvab Rousseau, et on soovitav hoiduda laste küsimustest suguelu alalt, näiteks „kuidas sünnivad lapsed". Kui laps on esi-

tanud sellise küsimuse, siis Rousseau arvates on parem „teda vaikima sundida kui valega vastata". Kasvandikku niisugune samm ei üllata, sest et ka varem ei vastatud neile lapse küsimustele, mis talle polnud arusaadavad.

Kui aga kasvataja peab ajakohaseks anda mõnesuguseid seletusi sellelt alalt, siis tehku ta seda tõsiselt, lihtsalt, ilma igasuguse hämmelduseta, et mitte lubada lapsel õppida tundma suguelu mujalt, ebapuhtast allikast.

**Naise kasvatus.** Teose „Émile ehk kasvatusest" viies raamat on pühendatud Émile'i abiellumisele ja uue ühiskonna esimese perekonna loomisele. See annab Rousseau'le juhuse kujutada ideaalset naist ja tema kasvatamist.

Rousseau arvates on mees ja naine oma kutsumuselt erisugused, mispärast nad peavad saama ka erineva kasvatuse. Naise ülesandeks on lapsi sünnitada, tegelda majapidamisega, luua kodune mugavus, luua mehe õnn. „Naise kogu kasvatusel peab olema suhe meestega. Neile meeldida, olla neile kasulik, sisendada neile armastust ja austust, kasvatada neid, kuni nad veel noored on, hoolitseda nende eest, kui nad muutuvad täiskasvanuteks, nõu anda, lohutada, teha nende elu meeldivaks ja rõõmsaks, — need on olnud naise kohustused kõigil aegadel ja seda on neile vaja õpetada lapsepõlvest peale." [1]

Selleks, et naine võiks sünnitada terveid lapsi, et ta oleks ilus ja graatsiline, on vaja kehalist kasvatust.

Kõlbelise kasvatuse alal soovitab Rousseau arendada tulevases naises tasasust, kuulekust (mida Rousseau arvates naine vajab kogu eluaeg, kuna ta „iialgi ei lakka olemast alistatud mehele või mehe otsustustele ja kuna talle pole antud tõusta kõrgemale neist otsustustest" [2]), mõõdukust, viisakust, puhtust.

Rousseau täitsa ebaõige arvamuse järgi ei ole naisele vaja tõsist vaimset tegevust, sest et ühed teadused olevat omalt laadilt naisele võõrad, teised ei vastavat tema kutsumusele. Iseloomustades Sophie (ideaalse naise) vaimse are-

[1] „Эмиль", lk. 364.

[2] Sealsamas, lk. 370.

nemise taset, Rousseau ütleb: „Tal on meeldiv mõistus, kuid ilma hiilguseta, põhjalik, kuid ilma sügavuseta." Ta pole midagi lugenud, välja arvatud kaks juhuslikult kättesattunud raamatut. Lapsepõlves oli Émile'i raamatuks loodus; Sophie raamatuks on „seltskond". Naine on täielikult alistatud „seltskonna" arvamusele, ütleb Rousseau. Émile juhindus alati kasulikkuse printsiibist, Sophie — seltskonna arvamusest.

Naine peab Rousseau arvates kogu oma elu kestel alistuma autoriteedile (meenutame, et Émile seevastu ei tunnista mingisuguseid autoriteete). Algul, varases lapseeas, alistub ta ema, siis isa ja viimaks mehe autoriteedile.

Andnud palju uut, progressiivset Émile'i kasvatuse teoorias, pooldab Rousseau siiski vananenud vaateid naise ja ta kasvatuse kohta. Siin ei jõudnud ta välja nende vaadete raamidest, mis olid sel ajal levinud käsitööliste keskel, kellede ideoloogia väljendajaks oli Rousseau.

Tõsi küll, võib arvata, kui arvestada Rousseau sõnu — „naine peab mõtlema oma mehe mõtetega ja kõnelema tema sõnadega", et, abiellunud uue inimesega, Émile'iga, Sophie edaspidi, uue ühiskonna tingimustes, võtab omaks Émile'i progressiivse mõtteviisi. Kuid isegi sel eeldusel ei ela ta „uue ühiskonna" (s. o. feodalismi asemele tulnud kodanliku ühiskonna) tingimustes iseseisvat elu, vaid on täielikult alistatud mehele.

**Kodaniku ja patrioodi kasvatus.** Ühes oma teoses kujutab Rousseau soovitavat demokraatlikku korda ja arvab, et selle korra juures on vajalik koolikasvatus. Selle kasvatuse eesmärgiks tuleb teha kodaniku ja demokraadi, vaba isamaa patrioodi kasvatus.

Tema mõtted selle küsimuse kohta on täis siirast demokratismi ja suurt revolutsioonilist hoogu. Toome siin tõlkes ühe katkendi sellest meie lugejaile vähe tuntud Rousseau teosest.

„Rahvuslik kasvatus on võimalik ainult vabade rahvaste juures . . . See on kasvatus, mis peab andma hingedele rahvusliku kuju ja niivõrra suunama nende vaateid ja maitseid, et nad saaksid patriootideks kalduvuselt, kirelt, vajaduselt.

Laps peab silmi avades nägema isamaad ja ainult isamaad. Tõeline vabariiklane imeb emapiimaga armastust oma isamaa, s. o. ta seaduste ja vabaduse vastu. See armastus moodustab kogu ta olemise: ta näeb ainult kodumaad, mitte midagi muud; kuivõrra ta on üksi, pole ta midagi, kuivõrra tal pole isamaad, pole teda enam olemas." Ja edasi ütleb Rousseau konkreetselt: ta tahtis, et laps lugema õppides „loeks midagi oma maast; et ta 10-aastaselt teaks kogu tema toodangut; 12-aastaselt — kõik ta provintsid, kõik teed, kõik linnad; 15-aastaselt teaks tema ajalugu; 16-aastaselt — kõik ta seadused", et ei oleks ühtegi kaunist sündmust, ühtegi kodumaa kuulsat tegelast, keda ta ei hoiaks mälus ja südames.[1]

See Rousseau unistus rahvuslikust vabariiklikust kasvatusest, demokraadi-patrioodi ettevalmistusest sai veerandsajandi pärast jakobiinide pedagoogiliseks programmiks.

**Rousseau pedagoogika tähtsus ja ta mõju järgnevale pedagoogikale.** Vaatamata reale vastuoludele ja ekslikele väidetele Rousseau pedagoogilises süsteemis etendas see pedagoogilise mõtte arenemises suurt progressiivset osa. Rousseau pedagoogiline süsteem on täis sügavat demokratismi. Rousseau vihkas tuliselt feodalismi, võitles energiliselt aadli ja vaimulike vastu, seisuslike piiramiste vastu, kuulutas võrdsuse ideed, hindas kõrgelt inimisikut.

Kogu Rousseau pedagoogika on tuline protest skolastilise surnud kooli, dogmatismi ja tuupimise, õppetöö keskaegse sisu vastu; see on energiline võitlus pimeda keskaegse distsipliini vastu, kehaliste karistuste vastu. Rousseau üleskutsetes on palavat armastust lapse vastu, suurt tähelepanu ja austust tema vastu, püüdu arendada lapse iseseisvat mõtlemist ja ta loomingut. Sellise jõuga kuulutas Rousseau esimesena lapse isiku ja õiguste kaitset.

Rousseau oli esimene, kes üksikasjaliselt töötas läbi

[1] J. J. Rousseau, Oeuvres Complètes, Considérations sur le gouvernement de Pologne (Arutlus Poola riigikorra üle), I k., 1846, lk. 709.

väliste meeleorganite kasvatuse küsimuse, oli reaalhariduse tuline pooldaja, esitas õppemeetodite aktiviseerimise, töökasvatuse, õpetuse ja elu seose nõude. Rousseau kutsus kogu hingega vaba maa kodaniku, revolutsioonilise kodumaa patrioodi kasvatamisele.

Rousseau pedagoogilised vaated avaldasid suurt mõju järgnevale pedagoogikale. Pedagoogid-filantropistid püüdsid juba XVIII saj. teisel poolel rakendada Rousseau ideid Saksa koolipraktikas (kuid andsid ainult nende ideede ähmase moonutatud peegelduse). Rousseau mõju avaldus pedagoogi-demokraadi Pestalozzi ja Kanti pedagoogilistes vaadetes. XVIII saj. lõpul ja XIX saj. algul mõned kasvatajad-koduõpetajad-prantslased jakobiinide hulgast, kes emigreerusid Venemaale pärast thermidori pööret, katsusid teostada Rousseau pedagoogilist süsteemi progressiivsete vene aadliperekondade laste kasvatuses. (Selline oli Herzeni kasvataja Bouchot.) Teatud mõju avaldasid Rousseau ideed ka L. N. Tolstoi vaadetesse kasvatusele.

XIX saj. teisel poolel ja XX saj. algul püüdsid Rousseau pedagoogilisi ideid kasutada (kuid hoopis teiste eesmärkidega — suurkodanlaste huvides) Spencer, uusrussoistlik suund pedagoogikas, „uute koolide" rahvusvaheline liit ja Ameerika Ühendriikide pragmaatiline pedagoogika imperialismi ajajärgul. Kuid nad muutsid Rousseau pedagoogika kogu revolutsioonilise sisu viljatuks, moonutasid seda.

Rousseau esines oma pedagoogilise süsteemiga XVIII saj. keskel, kui isegi eesrindlikud mõtlejad olid veel ajaloolise idealismi seisukohal. Sellepärast on loomulik, et kui progressiivne tema pedagoogiline süsteem ajalooliselt sel ajal, XVIII saj. keskel, domineeriva pedagoogilise teooria ja praktikaga võrreldes ka oligi, ei saa Rousseau pedagoogika olla ajaloolise ja klassipärase piiratuseta.

Tema „loomuliku kasvatuse" teooria on ehitatud ebaõigeile idealistlikele alustele. Võitluses feodaalse kasvatuse vastu ei osanud Rousseau õieti läheneda inimsoo eelmisele kultuurile. Tema pedagoogilises süsteemis on ekslikud: „vaba kasvatuse" elemendid, süstemaatiliste teadmiste alahindamine, lapse idealiseerimine.

Ekslikud metodoloogilised alused, milledele on rajatud Rousseau pedagoogiline süsteem, viisid tema reale vastuoksustele. Ta kiidab kõike „loomulikku" ja annab lapse elu kunstliku, väljamõeldud periodiseeringu; ta nõuab kategooriliselt, et lapsi kasvataksid isa ja ema, ning on sunnitud need kõrvaldama Émile'i kasvatusest; suur vastuoksus on Rousseau juures poiste ja tütarlaste kasvatuse vahel jne.

Hüljates need järeldused, mis Rousseau juures on rajatud ekslikele alustele, hindame me Rousseau'd kui julget võitlejat, kes andis rea uusi pedagoogilisi ideid.

## XI peatükk.

## KASVATUSE JA HARIDUSE KÜSIMUSED PRANTSUSE KODANLIKU REVOLUTSIOONI AJAJÄRGUL.

**XVIII saj. Prantsuse kodanliku revolutsiooni pedagoogiliste põhimõtete tähtsus.** XVIII saj. Prantsuse kodanlik revolutsioon oli „kolmanda seisuse" otsustav võitlus feodalismiga. V. I. Lenini iseloomustuse järgi „nimetatakse seda revolutsiooni põhjendatult Suureks. Oma klassi jaoks, mille tarvis ta töötas, kodanluse jaoks, tegi ta nii palju, et kogu XIX saj., see sajand, mis andis kogu inimkonnale tsivilisatsiooni ja kultuuri, möödus Prantsuse revolutsiooni tähe all. Kõigis maailmajagudes see sajand ainult seda tegigi, et viis läbi, teostas osade kaupa, viimistles seda, mille olid loonud suured prantsuse revolutsionäärid kodanluse hulgast, kelle huve nad teenindasid, ehkki nad ise polnud sellest teadlikud, kattes end sõnadega vabadusest, võrdsusest ja vendlusest".[1]

Prantsuse revolutsioon hävitas mitte ainult Prantsusmaa enese feodaalse korra: revolutsioon mõjutas ka teiste maade ühiskondliku liikumise kasvu, äratas kodanliku filosoofilise mõtte ja tingis teaduse õitsengu XIX sajandil. Prantsuse XVIII saj. revolutsioon tõstis üles need kodanikuvabaduste nõudmised, millede tähe all arenesid XIX sajandil kodanlik-demokraatlikud liikumised.

[1] Ленин, Соч., XXIV k., lk. 304.

XVIII saj. Prantsuse kodanliku revolutsiooni ajal ülestõstetud pedagoogiliste põhimõtete mõju avaldus kõigis eesrindlikes kodanlikes mais, eriti rahvahariduse süsteemi organisatsiooniliste põhiprintsiipide alal (koolide tüübid, kohuslik maksuta üldine algõpetus jne.), kusjuures XVIII saj. Prantsuse revolutsioon esitas need põhimõtted palju ilmekamalt, suurema demokratismiga, kui neid teostati kapitalistlikes mais hiljem, kui kodanlus sai valitsevaks klassiks.

Revolutsiooniaegse terava klassivõitluse protsessis omandasid rahvahariduse küsimused erilise tähtsuse. Võitlevate parteide liidrid said aru, kui suur poliitiline tähtsus on kasvatusel ja õpetamisel. Poliitilise võitluse kõige pinevamatel perioodidel olid rahvahariduse küsimused revolutsiooni seadusiandvate asutiste töö päevakorras.

Esitatud projektide hulgas osutusid kõige progressiivsemateks Condorcet', Lepelletier' ja Lavoisier' omad.

**Condorcet' žirondistlik projekt.** Filosoof, majandusteadlane ja matemaatik, Teaduste Akadeemia sekretär, üks žirondistide juhte Condorcet esitas oma projekti seadusandliku kogu poolt moodustatud „ühiskondliku hariduse komiteele". Projekt kuulati seadusandlikus kogus 20. ja 21. aprillil 1792 ära, kuid ei hääletatud, ja ta läks edasi konventi.

Condorcet' projekt kuulutab rahvahariduse kõigi kodanike suhtes riigi kohustuseks, nõuab üldist koolikohustust ja maksuta haridust kooli kõigil astmeil. Usuõpetus tuleb koolidest kõrvaldada. Vanadele keeltele tuleb kõrgemate astmete koolides jätta minimaalne ruum. Condorcet' koolisüsteem on järgmine:

1) Primaarkool — ühine kõigile lastele vaatamata seisusele, kutsealale ja sugupoolele, nelja-aastase kursusega; siin õpetatakse lugemist, kirjutamist, grammatika ja aritmeetika algeid, antakse oma maa toodangu lihtsaim kirjeldus, õpetatakse geomeetria algeid, põllutöö- ning käsitöövõtteid ja tutvustatakse elementaarsel kujul ühiskonnateaduse ning moraali põhimõtetega. Need koolid avatakse kõigis linnades ja külades, kus on üle 400 elaniku.

2) Sekundaarkool asutatakse igas linnas või ringkonnas, kus on mitte alla 4000 elaniku; tema kursus on kolmeaastane; baseerub primaarkoolil. Neis koolides õpetatakse matemaatikat, looduslugu ja keemiat, mis on vajalikud „kunstide jaoks" (s. o. igasuguse tööstusliku tegevuse jaoks), moraali ning ühiskonnateaduse põhimõtteid ja algteadmisi kaubanduse alal. Igal koolil on väike raamatukogu ja kabinet, kus on meteoroloogiliste vaatluste riistu, masinate mudeleid, käsitöös tarvitusel olevaid tööriistu, loodusloolisi kogusid. Condorcet' projekti viimane joon — hoolitsus õppevahendite eest — oli selle aja kohta suure tähtsusega.

3) Instituudid (keskkoolid) avatakse üks igas departemangus ja peale selle suuremates linnades (üldse nägi Condorcet ette 110 instituudi avamise). Instituudid õpetavad kõigi inimteaduste algeid. Õpitakse „mitte ainult seda, mis igale inimesele ja kodanikule on kasulik teada, missuguse kutse alal ta ka töötaks, vaid ka seda, mis kuulub nende kutsete peamiste alajaotuste hulka, nagu: põllundust, mehaanikakunste, sõjaasjandust, ja isegi kõige vajalikumaid meditsiinilisi teadmisi, kuivõrd neid on vaja ämmaemanda- ja veterinaarpraktikas".

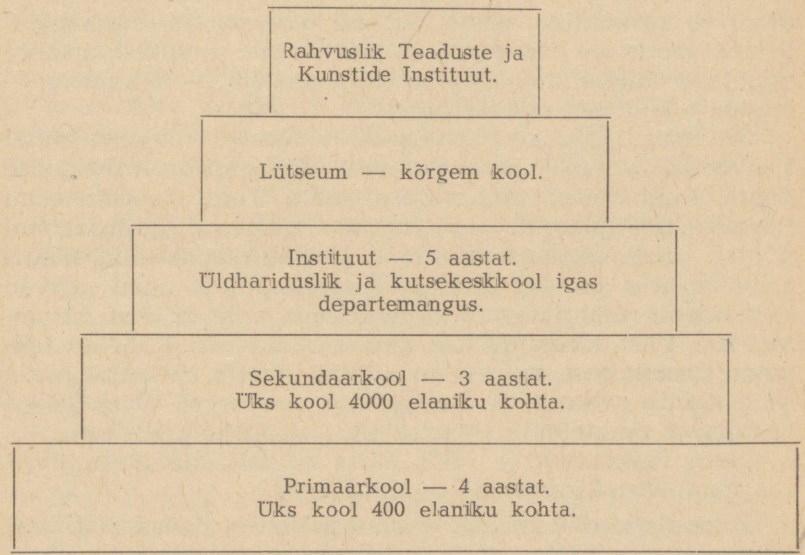
Condorcet eelistab otsustavalt matemaatika- ja füüsikateadusi. Need on, tõestab ta, kindlaks vahendiks vaimsete võimete arendamisel, eelarvamuste vastu võitlemise tööriistaks. „Progress füüsikateadustes teostab õnneliku revolutsiooni käsitööde alal ja kõige kindlam vahend selle revolutsiooni kiirendamiseks on — levitada nende teaduste tundmist ühiskonna kõigis klassides ja kergendada pääsu nende õppimise juurde." Väga suurt tähtsust omistab Condorcet samuti poliitilistele teadustele.

4) Lütseumid — kõrgemad õppeasutised (10 Prantsusmaa kohta).

Kooli iga järgmine aste on eelmise jätk. Condorcet andis sellega ühtluskooli idee. Iga kooliaste on seotud eelmise ja järgmisega mitte ainult õppeprogrammiga, vaid ka administratiivselt: instituudid haldavad oma departemangu koole, lütseum — oma rajooni

instituute. Condorcet' koolisüsteem on kodanlik-demokraatlik süsteem. See on niivõrd harmooniline ja progressiivne, et isegi revolutsiooni edaspidisel arenemisel, kui võim läks revolutsiooniliste demokraatide — jakobiinide kätte, selle keskmiste ja kõrgemate lülide otstarbekuses ei kaheldud ja neid ei muudetud.

**Condorcet' koolisüsteem.**




Kogu süsteemi eesotsas on Condorcet' kava kohaselt Rahvuslik Teaduste ja Kunstide Instituut, mis juhib kogu koolisüsteemi ja tegeleb teadusliku uurimistööga.

Haridus, tähendab Condorcet, tuleb korraldada m õ l e m a s u g u p o o l e j a o k s. Suurt tähtsust omistati õpetajate koolivälisele tööle: nad olid kohustatud mitte ainult koolis õpetama, vaid teostama vestlusi ka täiskasvanutega, selgitades inimese ja kodaniku õiguste deklaratsiooni. Laialt korraldatakse eneseharimise abistamist.

Oma aja silmapaistva teadlase Condorcet' kogu pedagoogilist projekti läbib teaduse paatos, teaduse suure täht-

suse tunnustamine. Pöördudes seadusandliku kogu poole, kirjutas ta: „Te peate prantsuse rahvale andma hariduse, mis vastab XVIII saj. filosoofia tasemele, mis, valgustades praegust sugupõlve, valmistab ette, aimab ette ja viib edasi seda kõrgemat mõistust, millele inimsoo järk-järguline progress kutsub kõiki tulevasi sugupõlvi." Žirondistid olid veel kuni 1792. a. augustini revolutsiooniliselt häälestatud ja see nende revolutsioonilisus kajastus Condorcet' rahvahariduse projektis. Klassivõitluse edaspidine arenemine, Pariisi töötavate masside väljaastumine revolutsiooniliste nõuetega sundis kodanlust ja tema parteid — žirondiste — loobuma endisest radikalismist.

30. mail 1793. a., žirondistide viimastel võimupäevadel konvendis, võtab viimane vastu dekreedi rahvahariduse kohta, kuid ainult alghariduse, mitte kogu koolisüsteemi ulatuses. See dekreet on koostatud Condorcet' seaduseelnõu põhjal. Selle seaduse kohaselt avatakse algkoolid kõigis asulates, kus on 400 kuni 1500 elanikku, ja need peavad teenindama ümbritsevaid asulaid, mis pole koolist kaugemal kui 1000 tuaasi (2 km ümber). Dekreet kõneleb teaduste õpetamisest, mis on vajalikud kõigile kodanikkudele, kuid vaikib maksuta ja kohuslikust õpetusest, ühesugusest haridusest poistele ja tütarlastele, usuõpetuse keelust.

Need vaikimised ja 1793. aasta 30. mai dekreedi värvitus ning ebamäärasus pole juhuslikud.

Žirondistid olid juba loobunud paljudest demokraatlikest nõudeist, mis olid täpselt formuleeritud Condorcet' projektis, kuid kardavad oma loobumist näidata revolutsioonilistele massidele ja nende esindajatele konvendis — jakobiinidele.

**Jakobiinide rahvamasside kasvatuse kava. Lepelletier' projekt.** Pärast žirondistide väljaajamist konvendist (2. juunil 1793. a.) moodustati uue seaduseelnõu väljatöötamiseks komisjon, mille eesotsas seisis Robespierre. Komisjon võttis oma tööde aluseks Lepelletier' kava.

Lepelletier kuulus põlise aristokraatia hulka, kuid võttis revolutsioonist osa töötava rahva poolel, liitus jakobiinidega, hääletas kuninga hukkamise poolt. Selle eest mõrvas ta üks kaardiväe-ohvitser. Pärast tema surma jäi järele

rahvahariduse projekt, mis oli silmapaistev, eredalt demokraatlik dokument. Robespierre esitas selle projekti 13. juulil 1793. a. konvendile ja seda arutati seejärel jakobiinide klubis. Mõlemal juhul võeti kava vastu entusiasmiga.

Lepelletier alustab Condorcet' kava kriitikaga. Vaatamata püüdele kindlustada üldine sunduslik algharidus ei saavuta Condorcet oma eesmärki, sest linnad ja suured asulad on asetatud paremasse olukorda kui väikesed asulad, kuhu primaarkoole ei avata. Võrdsus on sellega rikutud. Võrdsust ei tule ka sellepärast, et vaesed talupojad ei saa loobuda laste tööst majapidamises ega saa lapsi kooli saata: „Vaene laps! Te palute temale haridust, kuid enne andke talle leiba." Peale selle näitas Lepelletier õieti, et Condorcet' projektis polnud välja töötatud kasvatuse küsimusi.

Lepelletier püüab kasvatuse teel luua uut inimest. Tema projekt on koostatud Rousseau pedagoogiliste ideede tugeva mõju all, kelle õpilaseks jakobiinid endid pidasid.

On vaja luua niisugune kasvatussüsteem, mis oleks „vaeste kasuks", oleks rahvuslik, vabariiklik ja üldine kõigile. Et kõrvaldada mahajäänud perekonna reaktsiooniline mõju ja et luua kasvatuses tõelise võrdsuse tingimused, paigutatakse lapsed alates 5. eluaastast rahvusliku kasvatuse majasse.

Neid maju avatakse linnades üks igasse rajooni, maal — üks igasse kantonisse. Igasse rahvusliku kasvatuse majja paigutatakse 400 kuni 600 last. Lepelletier arvestab suurt kokkuhoidu suurte kasvatusmajade vähese arvu ülalpidamisest võrreldes väikeste koolide suure hulgaga. Selliste majade jaoks võidaks kasutada konfiskeeritud aadlilosse ja kloostreid. Ülalmainitud vanuses laste andmine rahvusliku kasvatuse majadesse on kõigile kodanikele sunduslik. „Võrdsuse püha seaduse alusel" saavad lapsed siin tasuta ühesuguse riietuse, toidu, hariduse ja hoolitsuse.

Rahvusliku kasvatuse majades osutatakse väga suurt tähelepanu laste kehalisele kasvatusele. „Tugevdada laste jõudu, soodustada nende kasvu, arendada neis osavust, isetegevust, karastada neid väsimuse, muutliku ilma ja elus

vajalike asjade ajutise puudumise vastu — see on eesmärk, mille poole peame püüdma."

Palju ruumi pühendatakse samuti töökasvatusele.

Lepelletier nõuab, et rahvusliku kasvatuse majades lapsed tutvuksid kõigi neile kohaste tööliikidega. Teenijaid rahvusliku kasvatuse majades ei ole, lapsed teenindavad endid ise.

Laste vaimse hariduse kava on järgmine: lugemine, kirjutamine, arvutamine, mõõtmisvõtted, moraali alged, inimese ja kodanike õiguste deklaratsioon, jutustused vabade rahvaste ja Prantsuse revolutsiooni ajaloost, teadmisi põllumajandusest ja kodundusest.

Lepelletier väljub veel põhimõttest, et „omand on püha", seistes seega vastukujunenud kodanliku korra alusel, kuid demokraadina ja „mäe" esindajana püüab ta tasandada vastuolusid rikkuse ja vaesuse vahel. Ta mõtleb selle ülesande lahendada põhimõttel: „vaeste lapsed kasvatatakse rikaste kulul". Sel eesmärgil on Lepelletier üheks rahvusliku kasvatuse majade ülalpidamise allikaks märkinud progressiivse tulumaksu kooli heaks. Teiseks allikaks on laste eneste tootlik töö.

Huvitav on Lepelletier' idee lastevanemaid rahvusliku kasvatuse majade valitsemisele kaasa tõmmata. Igas linnarajoonis („sektsioonis") ja igas kantonis valivad vanemad rahvusliku kasvatuse maja nõukogu, mis koosneb 52 isast. Nõukogu tuleb kokku kord kuus. Aasta jooksul pühendab iga isa kordamööda ühe nädala hoolitsusele kasvatusmaja eest, elab selles, tungib kõigisse ta vajadustesse ja esineb ettekandega nõukogu kuukoosolekul. Alaliseks tööks valib nõukogu peale selle komitee, mis koosneb 4 isikust.

Kasvatusmajadest lähevad lapsed ellu, tutvuvad otse praktikas ühe või teise kutsealaga või jätkavad haridust kõrgema astme koolides (Condorcet' süsteemi järgi).

Lõpetades oma ettepaneku märgib Lepelletier, et revolutsioon „tegi kõik ühiskonna teiste klasside jaoks, kuid ei ole veel mitte midagi teinud võib-olla kõige enam vajava klassi — kodanike-proletaarlaste jaoks, kellede ainus varandus on nende töö".

Mainitud projekt paistab Lepelletier'le „rahuliku revolutsioonina vaeste kasuks".

Lepelletier' kavas näeme selgesti demokraatlikke nõudeid, tulist hoolitsust vaeste töötajate laste eest. Ta mitte ainult tõstis üles laste sundusliku maksuta algõpetuse ja kasvatuse idee, vaid näitas ka selle teostamiseks tarvilikud tagatised laste varustamise näol toidu, riiete, korteriga jm. Lepelletier' kavas on üksikasjaliselt läbi töötatud kehaline, töö- ja vaimne kasvatus. Väärtuslik on mõte kindlustada vaeste kasvatus rikaste kulul, huvitavalt on lahendatud lastevanemate seose küsimus kooliga. Kuid kõrvuti sellega avaldus selgesti Lepelletier' utopism: „Ma julgen küsida," kirjutas ta, „kus on siis nüüd veel vaesust? Üksainus heategev seadus kihutab ta välja Prantsusmaa territooriumilt." Põhimõtteliselt ekslik oli ka idee, et lapsed tuleb perekonnast nende kasvatamise ajaks eraldada.

Demokraatlikkuselt ja revolutsioonilisuselt jätab Lepelletier' kava kaugele maha kõik teised Prantsuse revolutsiooni projektid. Sellepärast on arusaadav see entusiasm, millega selle projekti võtsid vastu jakobiinid. Arusaadavad on ka need vastuväited, mis kava konvendis „soo" esindajate juures välja kutsus.

Ägedate vaidluste tulemusena konvendi mitmel koosolekul võeti 13. augustil 1793 Lepelletier' kava vastu parandusega, nimelt: laste paigutamine rahvusliku kasvatuse majadesse tunnistati mittesunduslikuks; ühtlasi võeti vastu määrus koolide organiseerimise kohta kodus elavate laste jaoks. See konvendi otsus siiski muudeti oktoobris.

**Lavoisier' projekt.** Suur keemik Lavoisier annab seletuskirjas oma rahvahariduse plaani juurde („Mõtiskelud rahvaharidusest") terve pedagoogilise süsteemi.

Ta väljub Locke'i sensualismist (eitab sünnipäraseid ideid, peab last „puhtaks tahvliks", omistab aistingutele harukordselt suurt tähtsust). Inimene sünnib võimetega välismaailma tajumiseks. Neid võimeid on vaja arendada. Laps õpib varsti pärast sündimist suurusi ja kaugusi mõistma, parandades kompimisega nägemise vigu. Seejärel oma isikliku kogemuse teel, kukkudes, viga saades, võtab ta

läbi edasise „füüsikakursuse". Palli ja kepiga mängides tutvub laps hiljem elementaarsete mehaanikaseadustega. Nii siis varases lapseeas on mängudel suur kasvatuslik ja hariduslik tähtsus: mängides laps õpib.

Kasvatus on Lavoisier' määratelu järgi „ümbrusega kohanemise protsess". Laps on tema sõnade järgi „uurija, kel puudub täpsus" (see ei ole muidugi õige; peale täpsuse puuduvad lapsel ka teadmised). Lapse esimene kasvataja on loodus. Hiljem tuleb lapsel juba kohaneda mitte ainult ümbritsevate asjadega, vaid ka inimestega ja täiendada loomulikke tööriistu (käed jne.) kunstlikkude tööriistadega. Inimeste kogu tööstuslik tegevus on nende loodusega kohanemise tulemus. Selles kohanemises peab inimene kasutama eelmiste sugupõlvede kogemusi. Siit ka vajadus õpetada lugemist, kirjutamist, arvutamist, mõõtmist.

Märkisime juba Locke'i seisukohtade suurt mõju Lavoisier' pedagoogilistele seisukohtadele. Selle kõrval matkib Lavoisier paljuski Rousseau'd (lapse isetegevus ja iseseisvus; algõpetuse rajamine peamiselt lapse isiklikule kogemusele). Suurt tähelepanu pöörab ta tööõpetusele. Kuid võrreldes Rousseau'ga omistab Lavoisier suuremat tähtsust teadmistele, süstemaatilisele õpetamisele, koolile. Lapse igasugune töötegevus on tähtis, sest see viib teda ühe või teise teadmiseni või üldistuseni.

Inimese mitmekesise töötegevuse summa võib, üksikasjad kõrvale jättes, olla taandatud vähesele töövõtete arvule, mis on ühised põllumajandusele, puu- ja metallitööle jne. Neid põhilisi töövõtteid, samuti ka kirjaoskust ja arvutamist peavad õppima kõik inimesed. Üldhariduslikku (üldise, sundusliku, maksuta) algkooli programmi peavad kuuluma: lugemine, kirjutamine, arvutamine, mõõtmine, algteadmised füüsikast, loodusteadus ja elementaarsed tööoskused.

Sellele koolile järgnevad teise astme koolid, mis jagunevad: 1) teaduste ja kirjanduse koolideks, 2) mehaaniliste käsitööde koolideks ja 3) keemiateadmiste ja -oskuste koolideks.

Edasi nõuab Lavoisier' projekt laiaulatuslikku teadus-

liku uurimistöö korraldamist, et võimaldada rahvuslikule tööstusele uusi arendamisvahendeid. Lavoisier rõhutab, et rahvahariduse korraldamine on vajalik eeltingimus tööstuse arenguks, maa tõstmiseks hiilguse, jõukuse ja võimsuse kõrgemale astmele.

Nagu näeme, esineb Lavoisier' projektis lapse isikliku kogemuse ülehindamist. Kuid projekti põhiidee — *rahvahariduse korraldamine vastavalt rahvusliku tööstuse arenemise ülesannetele* — teeb selle XVIII saj. lõpu Prantsuse kodanliku revolutsiooni üheks silmapaistvamaks pedagoogiliseks mälestiseks. Tuleb samuti tähendada, et selles kavas on ammugi enne Fröbelit põhjalikult selgitatud lastemängude pedagoogiline tähtsus; on antud laste töökasvatuse teooria, mis on metoodiliselt seotud teadmiste omandamisega.

**Rahvamasside nõudmised hariduse alal.** Kõrvuti vaadeldud projektidega, mis on koostatud üksikute tegelaste poolt, tuli palju ettepanekuid rahvahariduse alal Pariisi töötavate hulkade poolt. Paljude Pariisi sektsioonide juures töötasid komiteed rahvahariduse asjus. 15. sept. 1793. a. korraldati konvendi ees suurejooneline demonstratsioon märgukirja esitamiseks ülikooli ja kolledžite kaotamise kohta, mis olid seisuslike eelarvamuste taimelavadeks, ja peale algkoolide kolme kõrgema astme koolide korraldamise kohta.

Märgukiri nõuab, et iga andekas laps peab ühiskonna huvides rahva poolt hoolitsuse osaliseks saama. Edasi tähendatakse märgukirjas, et Pariisi kolledžid on seni veel keskaja eelarvamuste mülkad, ja palutakse nende kolledžite asemele asutada koolid, kus „noored vabariiklased saaksid teadmisi, mis on vajalikud mitmesugustel käsitöö kutsealadel, instituudid, kus õpitakse teadusi ja keeli, ning lütseumid, kus geenius leiaks kõik vahendid enese arendamiseks". Märgukirjale olid lisandatud soovitava õppeplaani tabelid.

Selle suurejoonelise rahvademonstratsiooni tulemusena võttis konvent vastu dekreedi, mille järgi peale algkoolide asutati teise astme koole, instituute ja lütseume. Teise ast-

me koolid pidid andma käsitöölistele ja töölistele vajalikke teadmisi. Kolledžid kuulusid sulgemisele. Kuid juba järgmisel päeval pandi see dekreet seisma ja jäi teostamata.

1793. a. võttis konvent vastu seaduse üldise sundusliku koolikohustuse kohta.

**Kool ja haridus thermidori reaktsiooni ajal.** Pärast 9. thermidori riigipööret (27. juulil 1794) tühistati üksteise järel revolutsiooni saavutused rahvahariduse alal. 1794. a. lõpul kaotati sunduslik algõpetus. Riigikoolide kõrval lubati erakoole. Tavalisest kõrgema hariduse andmiseks määrati tsentraalkoolid, üks 300 000 elaniku kohta. Tsentraalkoolide sellise harva võrgu tõttu ei saanud töötajate lapsed neis loomulikult õppida. Hariduse piiramine tunnistati otse otstarbekohaseks. „On mõistlik ja vajalik, et suurem osa noori kodanikke ei püüaks laiemat haridust saada." Kaks päeva enne konvendi laialisaatmist 1795. a. kaotati maksuta algharidus. Pärast 9. thermidori kadusid rahvahariduse süsteemist kõik demokraatlikud elemendid.

Siiski ei langenud rahvaharidus revolutsioonieelsele tasemele. Kujunes kodanlikku tüüpi rahvaharidus, mis andis kodanlusele kesk- ja kõrgema hariduse saamise laialdased võimalused; tekkis reaalkeskkool, arenes edasi kutsetehniline haridus, tekkis terve rida uusi kõrgemaid tehnikakoole.

Eriti tuleb märkida Polütehnilise Tsentraalkooli asutamist (1794), mis andis tulevastele inseneridele hea matemaatilise ettevalmistuse.

Töötajate jaoks olid ainult algkoolid, kus õppis rahva laste väga väike vähemus.

## XII peatükk.

## PESTALOZZI PEDAGOOGILINE SÜSTEEM.

**Lühike elulugu. Pestalozzi praktiline pedagoogiline tegevus.** Suur pedagoog Johann Heinrich Pestalozzi sündis Zürichis 1746. a. Ta isa oli arst. Pärast keskkooli lõpetamist astus Pestalozzi kõrgemasse õppeasutisse — Collegium Carolinum'i, kus õppis kahel alamal kursusel, filoloogia- ja

filosoofiakursusel. Üleminekust kolmandale, teoloogiakursusele Pestalozzi loobus Rousseau teoste mõjul. Õpingutel mõjutasid Pestalozzit eriti kaks professorit, kes äratasid üliõpilastes armastust rahva vastu ja püüdu vabadusele. Üks neist oli filosoofiaprofessor, Wolffi (Leibniz'ile lähedase) filosoofilise süsteemi pooldaja. Seda asjaolu on tähtis märkida, et selgitada Pestalozzi pedagoogilise süsteemi filosoofilisi aluseid.

XVIII saj. teisel poolel hakkas juba Šveitsis arenema kapitalism. Tungides maale, kutsus ta esile ühiskondliku kihitumise.

Pestalozzi kirjeldab talumajandite kolme tüüpi: jõukas, keskmine ja kehv. Veel säilinud vaeste talupoegade feodaalsele ekspluateerimisele lisanes ekspluateerimine kapitali poolt.

Šveitsi haritlaskonna paremik, eriti noorus, püüdis kuidagiviisi kergendada talupoegade rasket elu. Kuid talupoegade elu halvenemise tõsist põhjust nad ei mõistnud. Nende narodniklikud tendentsid ei tõusnud revolutsiooniliste ülesastumiste tasemele, vaid olid täielikult kultuuritöö iseloomuga. Kuid isegi sääraseid püüdlusi jälitasid tollal võimulolevad feodaalid. Suleti ring, kuhu kuulus Pestalozzi. Viimane isegi areteeriti lühemaks ajaks.

Samal ajal (60-ndate aastate keskel) avaldasid Pestalozzile määratu suurt mõju Rousseau äsjailmunud teosed („Ühiskondlik leping", „Émile"). Pestalozzi ise mainib, et Rousseau teosed äratasid temas „püüde laiema, rahvale kasutoova tegevuse poole".

Pestalozzi püüdis tuliselt kergendada töötajate elu. Kavatsedes abistada talupoegi nende majapidamise parandamisel, õppis ta ühes eeskujulikus majandis värvitaime punavärviku ehk krapi kultuuri, mis andis sel ajal head tulu.

1768. a. omandas Pestalozzi peamiselt laenatud rahaga maatüki, ehitas sellele maja, nimetades talu Neuhof'iks (uus talu), ja püüdis siin organiseerida eeskujulikku majandit, mille najal naabertalupojad võinuksid õppida põllundust, piimandust, ketrust ja kudumist. Filantroopilistele

alustele rajatud majand ei osutunud elujõuliseks. Et katta võlgu, pidi Pestalozzi osa mõisast müüma.

Mõte pühendada oma elu rahva teenimisele, mis haaras Pestalozzi täielikult juba üliõpilasaastail, ei jäta teda maha. Annetuste teel kogutud vähese rahaga avas ta 1774. a. Neuhofis vaeslaste ja kodututelaste varjupaiga.

Pestalozzi juhtivaks ideeks oli mõte organiseerida varjupaik sellistel alustel, et lapsed elataksid endid ise, suvel põllul, talvel aga kudumis- ja ketrustöökodades töötades. Pestalozzi oli kindel, et lapsed katavad sel teel oma ülalpidamiskulud. Kudumise, ketramise ja teiste tööde ajal õpetas Pestalozzi töötavaid lapsi (üldse oli 50 kasvandiku ümber).

Talundis ehitati juustutööstus ja ketrustöökoda. Käsitööd õpetas lastele mitu töölist-spetsialisti. Pestalozzi ise õpetas lastele lugemist, kirjutamist ja arvutamist. Ta ümbritses lapsi lahkuse ja armastusega, oli alati nende juures, jagas nendega rõõmu ja muret.

Annetuste teel kogutud ja Pestalozzi isiklikke summasid ei jätkunud varjupaiga kestvaks tööks. Varjupaik likvideerus 1780. a.

Pestalozzi esimene pedagoogiline katse — Neuhofi varjupaik — ebaõnnestus sellepärast, et selle aluseks oli võetud ebaõige põhimõte — täielik isetasuvus. Pestalozzi arvas, et varjupaika võib laste tööga ülal pidada; kuid lapsed ei suutnud tehnika tolleaegse taseme juures (kui neid mitte ekspluateerida) oma tööga katta ülalpidamise ja õpetuse kulusid. Pestalozzi ei tahtnud lapsi ekspluateerida. Tema katse saatus oli juba ette määratud. Väärtuslik Neuhofi katses oli idee ühendada tootev töö õpetamisega. Töö mõjus kasvatavalt endistesse kodutuisse lastesse. Alaline suhtlemine lastega (Pestalozzi isegi sõi koos nendega ja magas nende hulgas), Pestalozzi energia ja üldse eeskuju avaldasid lastesse suurt kasvatavat mõju.

Varjupaik likvideerus, kuid entusiast Pestalozzi ei kaotanud usku ühiskonna elu parandamise võimalusse kasvatuse teel. Ta kirjutab 1780. a. oma esimese peda-

googilise teose — artikli „Eraku õhtutunnid". Aforismide kujul kirjutatud teoses näitab ta, et „üldinimlik haridus peab olema igasuguse erihariduse, seisusliku hariduse aluseks"; „loomulikud võimed arenevad ja tugevnevad harjutuste kaudu". Lapse õpetust on vaja alustada lähedase, teda ümbritsevaga ja alles siis minna kaugema ja tundmatu juurde, on vaja õppida tõelikkust, elu, aga mitte sõnu.

Järgmisel, 1781. a. ilmus Pestalozzi kuulsa romaani „Lienhardt ja Gertrud" esimene osa. Sel romaanil ei ole kunstilisi väärtusi: see on venitatud, sentimentaalne, kuid tol ajal, Prantsuse kodanliku revolutsiooni eelõhtul, avaldas see suurt mõju. See romaan püüdis näidata, kuidas on vaja ühiskond ümber korraldada.

Pestalozzi unistas talupoegade ja käsitööliste elu parandamisest, ta nägi nende rasket olukorda, kuid ei leidnud õiget väljapääsu sellest olukorrast: pealootuse paneb ta heale mõisnikule.

Romaanis „Lienhardt ja Gertrud" kujutatakse Bonnali küla talupoegade, eriti ühe talupoja-perekonna — Lienhardti, tema naise ja seitsme lapse — rasket seisukorda.

Teada saanud talupoegade viletsast olukorrast, tunneb küla omanik mõisnik Arner, kes on kantoni valitsuses tähtsal kohal, oma süüd talupoegade ees, asub elama oma mõisa ja püüab oma elu pühendada talupoegade elu parandamisele: eemaldab kulaku-külavanema, annab talupoegadele materiaalset abi, ehitab nende jaoks haigla, asutab kooli, kus lapsed õpivad ja teevad tootvat tööd.

Revolutsioonilise Prantsusmaa seadusandlik kogu annetab Pestalozzile 1792. a. tema romaani ja pedagoogilise tegevuse eest „Prantsuse vabariigi kodaniku" tiitli.

Toetatud Šveitsis arenevast kodanlik-revolutsioonilisest liikumisest, hõivasid Prantsuse väed 1798. a. Šveitsi. Üksikute kantonite endine feodaalne iseseisvus hävis ja Šveits ühendati kodanlikuks Helveetsia vabariigiks, mille eesotsas seisis direktoorium.

Aristokraadid, kelle käes varem oli olnud võim, tõstsid terves reas kantonites kontrrevolutsioonilist mässu. Ühe

sellise mässu mahasurumisel põletati Stanzi linn. Jäi järele palju kodutuid ja vaeslapsi. Direktoorium tegi Pestalozzile ettepaneku organiseerida nende jaoks varjupaik ja andis tema käsutusse 6000 franki ning suletud kloostri ruumid. Pestalozzi nõustus meelsasti.

Varsti kogunes umbes 80 last 5 kuni 10 aasta vanuses. „Paljud neist lastest," ütleb Pestalozzi „Kirjas oma sõbrale Stanzis viibimise kohta" (§ 13), „tulid sügavale sööbinud sügelistega, paljud vigastatud peadega, mõned räbalates, mis täis söödikuid, kõhnad kui luukered... Kümne lapse kohta vaevalt üks tundis aabitsat."

Varjupaiga korraldamisel Stanzis lähtus Pestalozzi järgmisist põhimõtteist: inimsusetunde äratamine lastes, püüd ehitada varjupaik perekonna eeskujul, kõlbeline kasvatus, mis saavutatakse elavate muljete ja eeskuju läbi, töökasvatus. Nõnda Pestalozzi nagu kordas Stanzis soodsamates tingimustes (kuivõrd valitsus andis varjupaiga ülalpidamiseks raha) oma Neuhofi katset.

Kirjeldades „Kirjas Stanzis viibimisest" (§ 15, 16, 21) oma suhteid lastega, kirjutab Pestalozzi:

„Minu lapsed pidid varasest hommikust kuni hilise õhtuni iga minut mu otsaesisel nägema ja mu huulte järgi aimama, et mu süda liigub nendega, et nende õnn on minu õnn, nende rõõm — minu rõõm... Hommikust kuni õhtuni olin ma üksinda nende hulgas. Kõik hea nende ihule ja hingele tuli minu käest. Igasugune abi ja toetus hädas, igasugune õpetus, mida nad said, tuli vahetult minu poolt. Minu käsi oli nende käes, minu silmad vaatasid nende silmi. Minu pisarad voolasid koos nende pisaratega ja minu naeratus järgnes nende naeratusele. Nad olid väljaspool maailma, väljaspool Stanzi, nad olid minuga ja mina olin nendega. Nende toit oli minu toit, nende jook — minu jook. Mul polnud midagi, ei kodu ega sõpra ega teenijaid, mul olid ainult nemad."

Stanzi varjupaik püsis samuti lühikest aega. Prantsuse sõjaväed võtsid varjupaiga ruumid kui Stanzis ainsad kõlblikud haigla alla, ja varjupaik suleti.

Pestalozzi hakkab Burgdorfis (Berni kantonis) algkooliõpetajaks ja avab aasta pärast Burgdorfi lossis koos mõne kaastöölisega oma instituudi,

kus ta jätkas Stanzis alustatud katseid õpetamise lihtsustamise alal, püüdes leida niisuguseid meetodeid, mille järgi iga ema võiks oma lapsi õpetada. Samal ajajärgul (1801—1803) avaldab ta kirjad „Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi" — katse anda juhatusi emadele oma laste õpetamiseks; sellele järgnesid „Raamat emadele", „Vaatluste aabits" ja „Näitlik arvude õpetus". Burgdorfis töötas Pestalozzi 4 aasta ümber. Burgdorfi instituut suleti, kuna loss, kus ta asus, võeti kantoni presidendi jaoks.

1805. a. siirdus Pestalozzi oma kaastöölistega Yverdon'i (ehk saksakeelse nimega Iferten), kus temale kasutada antud lossis avati keskkool ja õpetajate instituut. Oma olemasolu esimese kümne aasta jooksul elas Pestalozzi instituut läbi õitseaja. Õpilaste arv kasvas. Instituudi kui eeskujuliku pedagoogilise õppeasutise kuulsus levis kaugele üle Šveitsi piiride. Siia tuli filosoofe ja pedagooge (nende hulgas Fichte, Fröbel jt.).

Instituudi õpilaste hulgas oli palju jõukate kihtide lapsi, isegi mõisnike lapsi, kes valmistusid ülikooli astumiseks. Õppemetoodika ja administratiivne tegevus instituudi juhatamise alal nõudsid Pestalozzilt kogu jõu, jätmata ruumi ta endistele plaanidele — parandada lihtrahva elu kasvatuse kaudu. Ta unistas ikka veel sellest, kuidas kaotada talupoegade viletsus, kuid asjaolud kujunesid nii, et Pestalozzi tegevus sel alal nihkus tagaplaanile.

Pestalozzi väsimus, rahulolematus selle suunaga, mille võttis instituut, õpetajate kirju koosseis ja lahkhelid nende keskel, rahutu poliitiline olukord — kõik see mõjus raskesti instituudi ellu. Viimased kümme aastat selle töös (1815—1825) näitavad järk-järgulist langust.

Pärast 20-aastast Yverdonis viibimist tuli väsinud Pestalozzi tagasi Neuhofi, kus ta 50 aasta eest oli alustanud oma pedagoogilist tegevust. Siin, juba 80-aastasena, kirjutas Pestalozzi „Luigelaulu", kus ta tegi kokkuvõtte oma pedagoogilisest tööst ja püüdis anda kõigi oma pedagoogiliste otsingute sünteesi.

Pestalozzi suri 1827. a. 82. eluaastal. Kogu oma elu ohverdas ta kasvatustööle, elas sageli poolnäljas, andes

viimsed napid summad enda poolt ellukutsutud pedagoogiliste asutiste ülalpidamiseks. Ta armastas väga lapsi. Pestalozzi on pedagoogi eeskuju, kes on ilmutanud määratu suurt energiat ning visadust ja kes oma pika eluaja kestel on ühendanud teooria praktikaga.

Ta oli pedagoog-demokraat, kes sügavalt armastas oma rahvast ja siiralt püüdis parandada selle rasket olukorda, kergendada vaeste elu, kuid kes ei leidnud õigeid teid selle olukorra parandamiseks.

Pestalozzi hauale püstitati tema 100. sünnipäeval mälestussammas, millele graveeriti sõnad:

„...Rahva õpetaja „Lienhardtis ja Gertrudis".
Vaeste päästja Neuhofis.
Vaeslaste isa Stanzis.
Rahvakooli asutaja Burgdorfis ja Münchenbuchsees.
Inimsoo kasvataja Yverdonis.
Inimene, kristlane, kodanik.
Kõik teistele, enesele mitte midagi."

**Pestalozzi filosoofilised vaated tema pedagoogilise süsteemi alusena.** Pestalozzi filosoofilised vaated kujunesid XVIII saj. 60—80-ndail aastail, kodanliku revolutsiooni küpsemise ja demokraatliku liikumise tõusu ajajärgul Prantsusmaal, kultuurilise elu virgumise ajal Saksamaal. Tema vaateid mõjutasid ühelt poolt need muudatused selle aja Euroopa ühiskondlikus elus ja teiselt poolt — Šveitsi majanduslik mahajäämus ning selle maa kodanluse nõrkus.

Olid äsja ilmunud Rousseau teosed „Ühiskondlik leping" ja „Émile". Need avaldasid noorele Pestalozzile määratu suurt mõju. Ta meenutab „Luigelaulus", et Rousseau „Émile" on teda viinud „ülima vaimustuseni". Talle näis, et „ainult Rousseau suurte ideede valguses on võimalik parandada kogu maailma ja kõigi seisuste moonutatud kodust ja ühiskondlikku kasvatust".

Rousseau suur mõju väljendus demokratismis, milles Pestalozzi põles noorusest peale, Pestalozzi esimeses teoses „Eraku õhtutunnid" (1780. a.), Pestalozzi filosoofilises traktaadis „Uuringud loomuse käigust inimsoo arenemises" (1797. a.).

Teoses „Uuringud loomuse käigust inimsoo arenemises" on juba teema ise Rousseau mõtete poolt mõjutatud. Nagu Rousseau, nii ka Pestalozzi asetab vastamisi inimsoo kaks olukorda — „loomuliku olukorra" ja „ühiskondliku olukorra", mis olevat „loomuliku olukorra" piiramine.

Kuid Pestalozzi filosoofilised ja ühiskondlikud vaated ei kujunenud mitte ainult Rousseau mõjul, vaid moodustavad Šveitsi selle aja

tõelikkuse, XVIII saj. Prantsuse kodanliku revolutsiooni, Rousseau ja saksa filosoofia (Leibniz-Wolff, Kant, Fichte) ristmõjustuste keerulise tulemuse.

Pestalozzi sai oma nooruses Collegium Carolinum'is süstemaatilise filosoofilise hariduse, kusjuures, nagu ülal mainitud, üks ta armsamaid professoreid (Breitinger) oli Leibniz-Wolffi filosoofilise süsteemi pooldaja. See süsteem avaldas tõepoolest Pestalozzi filosoofiliste ja pedagoogiliste vaadete arenemisele määratu suurt mõju.

Pestalozzi mõtted tunnetusteooria, eetika ja usu alal on mitmeti lähedased Leibnizi seisukohtadele. Pestalozzi kõneleb vaimu tõusust alates ebaselgeist tähelepanekuist kuni selgete mõisteteni ja ehitab mõnesugusel määral sellele, Leibnizi kordavale mõttele oma didaktika põhimõiste — „vaate".

Nagu Leibnizi filosoofilises süsteemis, nii ka Pestalozzi juures etendavad suurt osa enesearendamine, kõlbelised jõud ja nende täiendamine, armastus ja aktiivne tegevus.

Pestalozzi arvab, et inimese igas võimes on püüd välja jõuda elutust olukorrast ja saada arenenud jõuks — formuleering, mis seisab lähedal Leibnizi õpetusele monaadide isearengust. Kõlblus on Pestalozzi (nagu ka Leibnizi) järgi aktiivne armastus inimeste vastu; seesama aktiivne armastus inimeste vastu moodustab Pestalozzi järgi ka usu olemuse.

Hiljem, pärast seda kui Pestalozzi üliõpilasena oli tundma õppinud Leibnizi-Wolffi filosoofiat, arenes Kanti filosoofiline tegevus.

Biograafilised allikad ei kõnele sellest, millal ja mil määral Pestalozzi uuris Kanti filosoofiat. Kuid et ta teataval määral oli tuttav selle filosoofiaga ja et see mõjutas tema vaadete arengut, sellest kõneleb üks Pestalozzi kiri 1794. a., milles ta kirjutab, et „ta kogemuste käik viis teda tegelikult üsna lähedale Kanti filosoofia tulemustele".

Lähedus Kanti filosoofiale ilmneb Pestalozzi juures eriti ta „vaate" mõistes, mis on asetatud õppetöö aluseks. Kanti järgi „algab iga meie teadmine meelelise tajuga, siirdub siis aru juurde ja lõpeb mõistusega, mis moodustab meis kõrgeima instantsi näitlike kujutluste materjali läbitöötamiseks ja selle viimiseks mõtlemise ülima ühtsuse alla".

Sellele tunnetuse skeemile on väga lähedal Heinrich Pestalozzi arusaamine „vaatest". Viimane algab samuti meelelisest vaatlusest ja tõuseb kujutluste läbitöötamise teel ideeni, mis oli kujundava jõuna õpilasel ebaselges seisundis olemas; see aprioorne idee avaldub meelelise vaatluse ja konkreetsete kujutluste läbitöötamise abil. Mõiste „vaade" Pestalozzi nähtavasti laenas Kantilt.

Me peame tunnetusprotsessi dialektiliseks üleminekuks mitteteadmiselt teadmisele, objektiivse maailma peegelduseks inimeste teadvuses. Pestalozzi arvas, et tunnetus on algusest peale inimese sisemises loomuses peituvate inimarengu-idude avaldumine, üldiste vajalike aprioorsete elementide avaldumine. Selles tunnetuse olemuse tõlgitsemises ja õpetuses õppetöö elementidest — arvust, kujust ja sõnast — läheneb Pestalozzi tunduval määral Kanti õpetusele tunnetuse aprioorsetest vormidest.

Kuid kõige tugevamini avaldus Pestalozzi lähedus Kantile ta vaateis kõlbluse kohta ja ta nõudmises kasvatada „inimest", ta kõlbelise täienemise idees ja kohusetunde kasvatamises.

**Kasvatuse eesmärgid. Perekonna osa kasvatuses.** Kasvatus, nii nagu seda mõistab Pestalozzi, on sünnipäraste võimete arendamine vastavalt inimese loomuse loomulikule käigule ja inimese alalise täienemise suunas. „Tõelise inimsuse" nähtavaletoomine, täieliku inimese loomine — selline on Pestalozzi järgi kasvatuse eesmärk: olla inimene — see tähendab viia oma vaimuanded kuni võimaliku täiuslikkuseni. Inimeses peavad ühtlaselt ühinema ja arenema mõte ja hea tahtmine.

„Inimsuse" ideesse mahutab Pestalozzi suure sotsiaalse sisu: inimese enesearenq pole tähtis ainult kui indiviidi arenemine, vaid peamiselt kui suure inimterviku liikme arenemine. Inimene peab teadlikuks saama, et ta on suure inimpere poeg, teiste inimeste vend.

Teadvuseni, et ollakse seoses kogu inimsooga, jõuab iga üksikisik Pestalozzi arvates koduse kasvatuse kaudu, millele Pestalozzi pedagoogilises süsteemis on pühendatud väga palju ruumi. Koduse kasvatuse ideed teostas ta oma pedagoogilistes asutistes.

Peaaegu kõigis oma teostes peatub Pestalozzi korduvalt koduse kasvatuse küsimusel, ema kui kasvataja tähtsusel. Pestalozzi näitab, et armastus laste ja inimeste vastu, usaldus, distsipliin, tänulikkus, kannatlikkus, kohusetunne, usuline tunne jne. tärkavad „väikese lapse suhtest emaga". „Vaateis ja kogemustes, mis puudutavad alghariduse ideed" (5. kiri, § 6 jj.) väidab Pestalozzi, et „perekonnaelu tuleb tunnistada kasvatuse ainsaks väliseks aluseks".

**Kõlbeline kasvatus.** Kõlbeline kasvatus on Pestalozzi pedagoogilise süsteemi keskpunktiks. Kõlbluse aluseks on Pestalozzi järgi aktiivne armastus inimeste vastu.

Sama aktiivse armastuse idee võtab Pestalozzi ka oma religioonisse. See ei ole dogmaatiline konfessionaalne religioon. Ühes „Lienhardti ja Gertrudi" peatükis paljastab Pestalozzi teravalt kultuseteenijaid nende dogmatismi, kal-

kuse, silmakirjalikkuse jne. pärast. „Petis," hüüab Pestalozzi, pöördudes kultuseteenija poole, „maailma algusest peale kuritarvitad sa usku jumalasse, et viia inimesi rumalale ebajumala kummardamise tundele... Sa püüad inimesi palvetamise tundidel... Sa lehvitad mõrvalippusid, nagu oleksid need armastuselipud."

Kuid piitsutades vaimulikke, hüljates kõigi usutunnistuste kultusi, ei tõusnud Pestalozzi, kes väljendas ühtaegu selle aja Šveitsi kodanluse ja väikekodanluse progressiivseid püüdeid ja nõrkust ning piiratust, ateismi tasemele nagu prantsuse materialistid, vaid peatus „loomuliku religiooni" tunnustamisel, mida ta käsitleb kui tegevat armastust inimeste vastu.

Inimeses peituvate jõudude ja võimete arendamise vahendiks on harjutamine.

„Iga sellise üksiku jõu loomus ise ergutab inimest neid harjutama. Silm tahab vaadata, kõrv kuulda, jalg käia, käsi haarata. Aga ka süda tahab uskuda ja armastada. Mõistus tahab mõtelda. Inimese igas võimes sisaldub püüd väljuda elutuse ning vilumatuse seisundist ja saada arenenud jõuks, mis arenemata kujul on meis ainult kui jõu idu, mitte aga kui jõud ise." [1]

**Töökasvatus.** Oma praktilises pedagoogilises tegevuses Neuhofis ja Stanzis ja oma teostes avaldab Pestalozzi tootva töö õppetööga ühendamise idee.

Romaanis „Lienhardt ja Gertrud" kirjeldab Pestalozzi, kuidas oli korraldatud töökasvatus ja algõpetus Gertrudi perekonnas: Gertrudi lapsed ketrasid ja töö ajal õpetas ta neid lugema ja arvutama, õppis nendega luuletusi, tutvustas neid Šveitsi ajalooga jne.

Edasi kirjeldatakse samas romaanis mõisniku poolt asutatud kooli vaesemate talupoegade laste jaoks. Kooli ruumides töötasid lapsed terve päeva ketrus- ja kudumismasinatel endi või vanemate valikul.

Et lapsi põllutööga tutvustada, eraldas õpetaja Glülphi kooliaiaks suure tüki maad. Igal lapsel oli kolm peenart. Lapsed, kes peenraid kõige paremini kasutasid, said preemiaid. Kool tutvustas lapsi ka looma- ja linnukasvatusega: koolil olid sead, kitsed, lambad, küülikud ja linnud, kellede

[1] „Лебединая песнь", § 8.

eest hoolitsesid lapsed. Lapsed õppisid lina ja villa töötlema. Lapsed külastasid oma küla eeskujulikke majandeid ja küsitlesid peremehi kasulikkude taimede kasvatamise asjus. Astusid sisse Bonnalis asuvasse kellassepa-töökotta, vaatasid meistri tööd; meister, nähes laste huvi, hakkas soovijatele õpetama oma tööala. Töö ajal ja puhketundidel õpetas Glülphi lapsi, vestles nendega.

Pestalozzi teene seisab selles, et ta tõstis esile probleemi tootva töö ja õpetuse ühendamise kohta ja vaatleb töökasvatust seoses kõlbelise kasvatusega. Siiski ei näe me tema juures mitte niivõrd tootva töö ühendamist õpetamisega kui mõlema samaaegset toimetamist. Töö ja õpetus ei ole tal sisemiselt seotud, nende sidumine on puhtmehaaniline. Pestalozzi võtab töökasvatust ainult kui käsitöö ja väikepõllunduse õpetamist. Lapse aja ja kasvataja tähelepanu rõhuv osa kulus käsitööle, mis muidugi kahjustas algteadmiste andmist lastele. Töökasvatus peaks Pestalozzi mõtte kohaselt olema alistatud kasvatuslikele ülesandeile, ometi ei kindlustanud töökasvatuse kogu organisatsioon selle õige seisukoha realiseerimist. Selles on Pestalozzi pedagoogilise süsteemi üks arvukaid vastuoksusi.

Kõneldes töökasvatuse ülesandeist kirjutas Pestalozzi, et igasugune kutsealaline õpetus, mis antakse inimesele ilma vaimse arenguta, pole inimväärilne. „Põllutöö, kodumajandus ja käsitöö ei võinud olla minu eesmärgiks. Inimlikkuse areng oli see eesmärk, mille saavutamiseks vaatasin põllutööle, kodumajandusele ja käsitööle ainult kui abivahendeile." [1] Pestalozzi tahtis „töö ajal ja töö kaudu soojendada nende (laste) südameid ja arendada nende mõistust". [2]

Ühtaegu nägi Pestalozzi kutsehariduses peamist vahendit rahva elu parandamiseks.

---

[1] Песталоцци, Взгляды и опыты, касающиеся идеи элементарного образования, Введение, 15.

[2] Sealsamas, 23.

Nii ei lahendanud Pestalozzi õieti küsimust üldise ja töökasvatuse, üld- ja kutsehariduse vastastikusest suhtest. Töökasvatust pidas Pestalozzi vajalikuks ainult talupoegadele ja käsitöölistele kui ettevalmistust mingile, neile nagu „ettemääratud" osale elus. See viga juhtus Pestalozzil sellest, et ta ei olnud töötavate hulkade elu parandamise suhtes õigel teel: ta arvas olevat võimaliku teostada parandamist olemasoleva korra raamides, seda revolutsioonilisel teel muutmata.

Loomulikult ei saa Pestalozzi juures kõnelda polütehnilisest haridusest või selle elementidestki.

**Pestalozzi didaktika alused: algõpetuse teooria; vaade.** Pestalozzi püüdis (seda, nagu nägime, mitte alati saavutades) oma kasvatusteoorias ühendada kasvatuse kolm külge: vaimne, kõlbeline ja töökasvatus.

Oma didaktiliste põhimõtete aluseks võttis Pestalozzi elementaarhariduse mõiste. Elementaarhariduse all mõistab ta õppeprotsessi lahutamist põhielementideks, mis on igasuguse teadmise aluseks. Elementaarharidus esineb ainult siis, kui ta põhineb jõudude ja võimete loomulikul arengul ning algab nii lihtsatest elementidest, et iga ema seda võib õpetada.

Järgides Leibnizi ja Kanti tõuseb Pestalozzi õppeprotsessis meelelistest kujutlustest selgetele mõistetele. Seda ümbruse tunnetamist nimetab Pestalozzi vaateks. Vaate aluseks on vaatlus.

Igasugune õppetöö, igasugune kasvatus peab baseeruma vaatlusel ja katsel, milledest inimene jõuab järeldustele, üldistustele ja võrdlustele. Seda pedagoogilist põhimõtet rakendab Pestalozzi mitte ainult välismaailma, vaid ka sisemaailma tajumisel, mitte ainult vaimse, vaid ka kõlbelise kasvatuse suhtes; inimese ja inimsuse ideele kui üldistusele viiakse laps oma perekonna kaudu, milles valitsevaid suhteid ta vahetult vaatleb; siit siirdub ta oma rahva juurde, selle juurest aga kogu inimkonna juurde.

Pestalozzi siiski ei peatu vaatlusel — see on ainult tunnetuse esimene samm. Vaatluse teel saadud nägemis-,

kuulmis- jt. aistingud äratavad inimeses mõtte ja vajaduse väljendada vaatluse tulemusi — eriti vajaduse kõnelda. Nii on haridus Pestalozzi arusaamise järgi keeruline protsess, millesse kuuluvad: algmomendina meeleline kogemus, edasi — abstraheeriv, üldistav mõttetegevus ja vaatluse ning mõtlemise tulemuste väljendus sõnas.

Pestalozzi pedagoogilises süsteemis on õpetamine lähedalt seotud kasvatuse ülesannetega. Arendades lapse vaatlemisoskust ja mõtlemist, äratades tugevat armastust inimeste vastu ja kõlbelisi omadusi, on kogu õppetöö eesmärgiks soodustada inimese kasvatamist. Sellega tõstis Pestalozzi üles kasvatava õpetuse põhimõtte.

Kaua otsis Pestalozzi alghariduse elemente ja, väljudes oma „vaate" mõistest, järeldas, et on olemas kolm sellist elementi: vorm, arv ja sõna.

Soovides selgitada midagi arusaamatut iga inimene, ütleb Pestalozzi, seab enesele kolm küsimust: 1) mitu asja on ta silmade ees; 2) missugused nad on, missugune on nende vorm, ja 3) kuidas neid nimetatakse. Teiste sõnadega, „arv, vorm ja sõna on igasuguse õppetöö elementaarsed vahendid", ja järelikult seisab elementaarõpetus arvutamis-, mõõtmis- ja kõnelemisoskuse arendamises.

Pestalozzi seletusi nende kolme elemendi kohta võib kujutada järgmisel näitlikul skeemil:

| Elemendid | Õppeprotsess | Erimetoodika |
|---|---|---|
| Sõna | Kõne arendamine | Helid, sõnad. Sõnavara laiendamine. Lugemine. Grammatika. Mõtete õige suulise ja kirjaliku väljendamise oskuse arendamine. Algteadmised maateaduses, ajaloos, loodusloos. Laulmine. |
| Arv | Arvutamine | Arvkujutluste arendamine. Suuline ja kirjalik numeratsioon. Aritmeetilised tehted. Peastarvutamine. Murru mõiste. |
| Vorm | Mõõtmine | Joonistamine. Joonestamine. Kirjutamine. Algteadmised geomeetrias. |

See elementaarõpetus arendab ja äratab meie mõtlemisvõimet. Selle võime arendamises seisabki Pestalozzi järgi õieti hariduse lõppeesmärk. Teiste sõnadega, Pestalozzi jõudis formaalse õpetuse õigustamisele ja põhjendamisele.

Pestalozzi tahtis väljendada protesti skolastilise kooli vastu, mis tuupis lastele pähe mittetarvilikke teadmisi; ta püüdis lastes arendada mõtlemistegevust. Selles mõttes oli tema „elementaarhariduse" teooria suureks sammuks edasi. Pestalozzi suur teene on selles, et ta selle teooriaga tõstis esile mõistuse arendamise küsimuse, astus üles mõttetu mehaanilise tuupimise vastu, lähenes õppeaine teadliku omandamise printsiibile.

Ta taotles seda, et isegi algkool äratuks igas talulapses inimesele iseloomulikku mõtlemisvõimet. Kuivõrd progressiivne see püüd oli, näitab tõsiasi, et Saksamaal reaktsiooni ajal pärast 1848. a. revolutsiooni mahasurumist oli Preisi kooliseadus („Kooli regulatiivid" 1864) teravalt suunatud säärase algkooli vastu ja kitsendas selle ülesannet kuni nende viletsate teadmiste mehaanilise tuupimiseni, milledega reaktsiooniline kodanlus pidas vajalikuks piirata talupoja silmaringi (peamiselt palved, katekismus, piiblilood).

**Pestalozzi didaktilised põhimõtted; näitlikkuse osa.** Nagu juba mainitud, asetas Pestalozzi tunnetuse aluseks vaatluse. „Ainult tõde, mis tuleneb vaatlusest, annab inimesele jõu, mis takistab eelarvamustel ja eksitustel tema hinge tungimast." [1] „Õieti näha ja kuulda on elutarkuse esimene samm." [2]

Siit saab Pestalozzi pedagoogikas näitlikkuse põhimõte väga suure tähtsuse. „Kui ma praegu vaatan tagasi ja küsin endalt, mida ma õieti olen teinud inimsoo õpetamise jaoks, siis leian järgmist: ma panin kindla aluse õpetuse ülimale põhimõttele, tunnustades näitlikkuse igasuguse tunnetuse aluseks," [3] ütleb Pestalozzi. Näitlikkust mõistetakse seejuures väga laialdaselt: see ei ole mitte ainult

[1] „Как Гертруда учит своих детей", 2. kiri, § 17.

[2] „Лингард и Гертруда", III osa.

[3] „Как Гертруда учит своих детей", 9. kiri, § 1.

nägemistaju, vaid kõigi meeleorganite osavõtt. „Mida suurema arvu meeltega sa tunned mõne eseme olemust või ilmutust, seda õigem on su tutvus sellega." [1]

Tähtsat kohta omavad Pestalozzi didaktikas süstemaatilisuse printsiip ja sellega seotud järjekindluse, järk-järgulisuse ja õppeaine kindla omandamise printsiibid, s. o. nõuded, mida (tõsi küll, teistsuguse põhjendusega) teostab meie pedagoogika.

Lihtsaimaist vaatlustest tuleb minna keerulisemaile. Järk-järgulisus ja järjekindlus etendavad kasvatuses ja õpetamises määratu suurt osa. Õpetamist tuleb alustada kõige lihtsamaga ning kergemaga ja alles siis, kui see on omandatud, aegamööda üle minna raskemale ja keerulisemale.

„Õpetada kõigepealt korrastama oma tähelepanekuid ja lõpetama lihtsat, enne kui üle minna mõnele keerulisemale asjale. Püüa igas kunstis teadmiste omandamisel silmas pidada järjekindlust, niisugust järjestust, et iga uus mõiste on väike, peaaegu märkamatu lisand eelmistele teadmistele, mis on väga hästi omandatud ja saanud sulle kustumatuks."

Lapse vaatlused peavad algama lähedasega, teda ümbritsevate esemetega ja siirduma kaugemate juurde: „Tunnetus algab sellest, mis ümbritseb inimest, ja laieneb siit kontsentriliselt." Millegi uue tunnetamisel tuleb kasutada juba varem olemasolevate kujutluste ja mõistete tagavara. Pestalozzi ei tundnud Komenský pedagoogilist süsteemi ja nii kujunes ta õpetus näitlikkusest täitsa iseseisvalt. Paljuski reprodutseeris ta mõtteid näitlikust õppeviisist, mida peaaegu 200 aastat tagasi oli väljendanud Komenský (kuid mis olid Lääne-Euroopas XVIII sajandil ja XIX saj. esimesel poolel peaaegu unustatud). Võrreldes Komenskýga viis Pestalozzi näitliku õppeviisi teooriat edasi: ta ei hinnanud näitlikkust üle, nagu seda tegi Komenský, kes oli sensualist; Pestalozzi juures on näitlikkus, vaatlus ainult tunne-

[1] „Как Гертруда учит своих детей", 5. kiri, § 21.

tuse algetapp, millele peab järgnema kõrgem aste — mõistuse abstraheeriv tegevus.

Täitsa õieti nõudis Pestalozzi lapse vanuse iseärasuste arvestamist ja õppeaine jõukohasust. „Paratamata on olemas teatav järjestus muljetes, mida laps peab saama õpetuse abil; aga selle muljeterea algus ja arenemine peavad käima käsikäes lapse jõudude algete ja arenguga." [1] On vaja „jaotada igasuguse õpetuse osised vastavalt laste jõudude kasvu astmele ja õpetuse igas osas suurima täpsusega kindlaks teha, missugune nendest osistest vastab igale üksikule vanusele" [2].

Pestalozzi rõhutab vajadust *läheneda lastele kasvatuses psühholoogiliselt*: „Kõige varasemas eas vajavad lapsed kõigi asjade mõistlikuks vaatlemiseks juhatust, mis põhineb psühholoogia tundmisel." [3]

**Algkooli õppeainete eri metoodikate alused. Emakeele metoodika.** Pestalozzi oli esimene pedagoog, kes rajas emakeele, aritmeetika ja teiste ainete algõpetuse eri metoodika.

Emakeele metoodika väljatöötamise aluseks võttis Pestalozzi õige põhimõtte — arendada lapse kõneoskust. Vastavalt sellele võib tema metoodika jagada kolme ossa: 1) tutvumine häälikutega, 2) lapse sõnavara laiendamine ja 3) keeleõpetus (grammatika õppimine).

Pestalozzi nõuab, et vanemad ja kasvatajad pööraksid suurt tähelepanu häälikute õigele tajumisele ja hääldamisele lapse poolt. Vastavalt sellele nõudele on Pestalozzi lugema õpetamisel häälikumeetodi pooldaja, mis sel ajal alles rajas endale teed, asendades vana veerimismeetodit. Lugema õppimisel siirdub laps häälikuilt silpidele ja siis sõnade juurde.

Pärast seda kui lugema õppiv laps on omandanud silbid, asub Pestalozzi lapse sõnavara täiendamise otstarbel sõnade lugemisele, mis on võetud last ümbritsevast keskkonnast, ja asjade nimetamisele kolmest looduse riigist, geograafiast ja ajaloost.

---

[1] „Как Гертруда учит своих детей", 1. kiri, § 34.

[2] *Sealsamas*, § 35.

[3] *Sealsamas*.

Positiivse joonena tuleb selle juures märkida, et uute sõnade omandamine, lapse sõnavara laiendamine on Pestalozzil tihedalt seotud näitliku õppeviisiga ja algteadmiste andmisega loodusteaduse, geograafia ja ajaloo alalt. Sellega laiendas Pestalozzi tunduvalt algkooli õppetöö sisu.

Emakeele metoodika negatiivseks jooneks on mõnesugune formalism: „Emade raamatus" ei tooda lapse sõnavara arendamise eesmärgil mitte lauseid, vaid isoleeritud sõnade veerge. Metoodilistes kirjades „Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi" (7. kiri, § 43) antakse see „sõnade õpetamine" üha kasvavate lausete kujul, mida arendavad õpilased ise vestluses õpetajatega ja mis kujunevad niivõrd laiendatud lauseteks, et lapsed neid vaevaga suudavad kogu ulatuses hõlmata.

Suurt tähtsust omistas Pestalozzi asjade ja tegevuste keerulistele formaalsetele definitsioonidele. Nii toob ta järgmise definitsiooni:

„Kell on alt lahtine, lai, paks, ümmargune, tavaliselt vabalt rippuv anum, mis ülespoole kitseneb, üleval munakujuliselt kooldub ja sees omab püstloodis vabalt rippuvat keelt, mis nõu tugeval lükkamisel lööb allpool vastu mõlemat äärt ja sellega tekitab häält, mida nimetame kellahelinaks."

Niisuguste definitsioonide ja harjutuste abil püüdis Pestalozzi arendada lastes oskust vaadelda, määrata kindlaks asjade ja nähtuste omadusi, välja töötada täieliku süstemaatilise jutustamise oskust. Need on muidugi väärtuslikud püüded, kuid neid teostades sattus Pestalozzi sageli formalismi. Hüljates selle formalismi, kasutame me Pestalozzi väärtuslikke mõtteid harjutamise vajadusest õppetöös, lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskuse, õige kõneoskuse omandamisest jne. Metoodilistes juhendites nõuab Pestalozzi, et 1) laps omandaks ja oma kõne aluseks võtaks asjade nimetused (konkreetsed nimisõnad), 2) neile liidaks asjade omadused ja tunnused (omadussõnad) ja 3) oskaks ühendada sõnu ja väljendada nende muutlikke suhteid verbide (ja adverbide) abil.

Võttes kokku oma keeleõpetamise meetodit, ütleb Pesta-

lozzi, et ta püüab õpetada last kasutama „keelt kui vahendit, mis viib lapsi tumedatelt kujutlustelt selgetele mõistetele". Sellega on ta metoodika seotud pedagoogilise süsteemi filosoofiliste alustega — Leibnizilt ja Kantilt laenatud tunnetusteooriaga.

Kirjutamisoskuse omandamiseks soovitab Pestalozzi alguses harjutada lapse kätt tõmbama jooni — kõveraid ja sirgeid. Tähtede kirjutamisele üleminemiseks kasutab Pestalozzi näidiseid, mida lastel tuleb kopeerida.

**Mõõtmise metoodika.** Ühtaegu keele õpetamisega teostas Pestalozzi vormi tundmaõppimist, mõõtmist, millega ta ühendas tihedalt joonistamis- ja kirjutamisõpetuse.

Mõõtmise aluseks asetab Pestalozzi vaatluse aabitsa — oskuse lihtsustada vaadeldavat asja ja välja töötada õigeid otsustusi. Ta viib lapse mõõtmise juurde, kasutades ruutu, selle külgi ja ruudu jagamist mitmesugusteks geomeetrilisteks kujunditeks. Algul tutvustatakse last ruudu küljega, sirgjoonega rõhtsas, püstloodis ja kaldseisundis; sellele järgneb rööpjoonte mõiste, edasi kahe joone moodustatud nurkade mõiste. Siis tutvustatakse ruudu mitmesuguse jagamisega (pooleks, neljaks osaks jne.) ja lõpuks kõverjoontega ja kujunditega, mida need jooned piiravad (ring ja selle jaotused, ovaal jne.). Paralleelselt sellega näitlikustatakse keele õpetamist, näidates mitmesuguseid asju, milledel on geomeetriliste figuuride kuju.

Laps mitte ainult omandab, vaid ka reprodutseerib mõõtmise tulemusi (sirged, nurgad, ristkülikud jt.).

Mõõtmisega seotakse joonistamist, mis on kirjutamisõpetuse aluseks.

**Aritmeetika õpetamise metoodika.** Väga üksikasjaliselt töötas Pestalozzi välja arvutamise algõpetuse metoodika. Ta protesteerib ägedalt aritmeetika õpetamise vastu, mis põhineb reeglite päheõppimisel ilma selge arusaamiseta tehetest arvudega. Jäädes truuks oma põhimõttele — igasuguse õpetamise algelementide leidmine, meelelistelt vaatlustelt selgele mõtlemisele tõusmine, näitlikkuse ja isetegevuse põhimõte —, võtab Pestalozzi arvutamise aluseks („arvu elemendiks") ühelise. Laste näitlike

kujutluste varal (üks kepike, üks hernes jne.) õpetab ta lastele tehteid ühega — algul liitmist, korrutamist ja jagamist, siis lahutamist. (Lahutamise viimine viimasele kohale tuleb tunnistada ebaõigeks.)

Näitliku arvutamisega taotleb Pestalozzi selget arusaamist tehetest arvudega, algul esimese kümne piirides, opereerides ühega ja esimese kümne arvudega, mis sellest moodustatud (1 + 1 = 2; 2 + 1 = 3, jne.).

Arvude kümnendsüsteemi õpetamiseks lastele kasutab Pestalozzi samuti ruutu.

Selleks jaotab ta ruudu 100 ruudukeseks: 10 rida ruudukesi, igas 10 ruudukest, andes kujutluse ühelisest (ruuduke), kümnelisest — (rida ruudukesi) ja sajalisest (suur ruut, mis sisaldab 10 rida ruudukesi). See vahend sai Pestalozzi pooldajatel aluseks suurepärasele näitlikule vahendile — aritmeetilisele kastile (kuup, mis sisaldab 1000 väikest kuubikut) — arvude kümnendsüsteemi õpetamisel.

**Geograafia õpetamine.** Pestalozzi teostab õpetamist, alates ümbritseva maastikuga. Õpilased vaatlesid Yverdoni ümbritseva maastiku reljeefi (mäed, orud jne.) looduses, siis voolisid seda savist ja alles pärast seda asusid kaardi juurde.

**Pestalozzi tähtsus.** Pestalozzi oli silmapaistev teoreetik ja pedagoog-praktik. Viiekümne aasta kestel tegi ta tohutut pedagoogilist tööd, andudes sellele täielikult. Igale pedagoogile on Pestalozzi määratu suure energia ja visaduse, palava armastuse eeskujuks kasvatustöö ja laste vastu. Praktilises pedagoogilises tegevuses tabas teda ebaõnn (aineliste võimaluste puudumisel ja teistel põhjustel likvideerusid tema juhatusel töötavad asutised). Ometigi ei kaotanud Pestalozzi iialgi erksust ja jätkas imestamisväärse energiaga oma pedagoogilist tegevust.

Kogu oma pika eluaja kestel põles Pestalozzi püüdest aidata talupoegi ja töötajaid ning ilmutas palavat armastust nende vastu. Pestalozzi oli pedagoog-demokraat; ta seadis endale eesmärgiks abistada rahvast, kuid oma aja tingi-

muste tõttu (maa mahajäämus, klassivõitluse arenematus, proletariaadi mitteküllaldane küpsus jne.) ei leidnud ta õiget teed töötajate elu parandamiseks.

Pestalozzi esitas esimesena rahvakooli mõiste ja avaldas mitmesuguste maade rahvakooli arenemisele erakordselt suurt mõju oma nõudega, et õppetöö koolis oleks kasvatav õpetus, annaks vaimset ja kõlbelist kasvatust. Ta propageeris tuliselt tootva töö ühendamist õppetööga (ehkki ta teoorias ja praktikas väljendas seda vääralt).

Pestalozzi oli pärast Komenskýt järgmine suurim didaktik, kes viis metoodilisi küsimusi kaugele edasi. Ta määras rahvakooli õppesisu palju laiemalt, kui see oli algkoolides enne teda ja tema ajal, ja nimelt: emakeel, aritmeetika koos praktilise geomeetria algetega, algteadmised loodusloost, geograafiast, ajaloost, joonistamisest, laulmisest. Pestalozzi nõudis õppetöös laste psühholoogilise omapära arvestamist, arendas näitlikku õppeviisi, omistas suurt tähtsust laste isetegevusele, harjutustele.

Pestalozzi oli esimene pedagoog, kes töötas välja algõpetuse eri metoodikate alused.

Pestalozzi mõju pedagoogika, eriti kasvatustöö ja õpetamise metoodika edaspidisesse arenemisse rahvakoolides oli määratu suur.

Üksikuid Pestalozzi pedagoogilise süsteemi külgi kasutas terve rida suuri pedagooge-teoreetikuid, kes lõid oma süsteemid.

Nii kasutas ja arendas Fröbel edasi Pestalozzi vaadet kasvatusele kui inimeses peituvate jõudude ja võimete iseärengule. Herbart innustus oma tegevuse alguses Pestalozzi metoodilistest vaadetest ja võttis viimaselt mõtte õppetöö psühhologiseerimisest ja kasvatava õpetuse idee. Diesterweg asetas oma metoodika aluseks Pestalozzi nõude õpilase isetegevuse kohta.

Terve rida metoodikuid lugema õpetamise alal (Girard), aritmeetika alal (Grube), tuntud geograaf Ritter — kõik nad lähtusid Pestalozzi põhimõtteist.

Kui Venemaal XIX saj. 60-ndail aastail hakkas kujunema rahvakool, avaldas selle kooli ja vene 60—70-ndate aastate pedagoogilise mõtte arenemisele suurt mõju Pesta-

lozzi. Teda hindasid kõrgelt ja kasutasid Ušinski, Korff, Bunakov, silmapaistvad aritmeetika metoodikud (Jevtuševski) jt., kes viisid algõpetuse metoodikat edasi: nad ei võtnud lihtsalt üle Pestalozzi metoodikat, vaid lähtusid viimasest, tuues sellesse palju oma, originaalset.

Nõukogude pedagoogika hindab Pestalozzit kui suurt pedagoogi-demokraati, rahvakooli rajajat ja suurimat didaktikut.

## XIII peatükk.

## FRÖBELI PEDAGOOGILINE ÕPETUS.

**Elulugu.** Friedrich Fröbel (1782—1852) oli kirikuõpetaja poeg. Kaotanud juba imikueas ema, ei saanud Fröbel ei isa ega võõrasema poolt tunda lahkust ja kasvatuslikku hoolitsust, ta kasvas mahajäetud lapsena. Alles pärast seda kui onu oli võtnud ta kasvatada, anti Fröbel keskkooli, hiljem metsaülema juurde maamõõtja-kutsele ettevalmistamiseks.

Kogunud väikese summa raha, astus Fröbel ülikooli. Jätnud majanduslikel põhjustel ülikooli lõpetamata ja vahetanud mitu korda elukutset, hakkas Fröbel ühes näidiskoolis õpetajaks. Praktilisest pedagoogilisest tegevusest selgus Fröbelile tema pedagoogiliste teadmiste puudulikkus. Fröbel külastas Šveitsis Pestalozzit ja viibis tema juures umbes 2 nädalat. Pärast üheaastast praktilist tööd tuli ta Yverdoni tagasi ja jäi kaheks aastaks Pestalozzi instituudi praktikandiks (1808—1810). Kokkupuutumine Pestalozziga on Fröbeli pedagoogilisse süsteemi jätnud sügavaid jälgi.

Siis astus Fröbel 29-aastasena uuesti ülikooli, kus tundis huvi loodusteaduse ja Schellingi filosoofia vastu.

Aastal 1817 avas Fröbel oma kodumaal Keilhaus (Tüüringis) kasvatusasutise koolieelistele lastele, kus ta püüdis teostada Pestalozzi pedagoogilisi põhimõtteid.

See oli ajajärk, mil pärast niinimetatud Püha liidu sõlmimist hakkas Lääne-Euroopas võimutsema reaktsioon. Pärast Fröbeli tegevuse revideerimist tuli tal oma kasvatusasutis sulgeda ja Saksamaalt Šveitsi siirduda, kus ta uuendas oma katset, kuid juba eelkoolieliste lastega.

Pärast Saksamaale tagasitulekut avas Fröbel 1837. a. Blankenburgi linnakeses Keilhau lähedal esimese lasteaia. Siin töötas ta praktikas välja lasteaia metoodika, propageeris aktiivselt lasteaedade vajadust ja valmistas „aednike" kursustel ette kasvatajaid lasteaedade jaoks.

Lasteaedade arv hakkas kiiresti kasvama. Vähe aega enne Fröbeli surma, pärast 1848. a. revolutsiooni mahasurumist suleti Preisimaal reaktsiooni tulekuga haridusministri korraldusel kõik Fröbeli lasteaiad, kuna neid süüdistati ateismis. Asjatult protesteeris Fröbel nende sulgemise vastu. Keeld kaotati alles 9 aasta pärast, seega juba pärast Fröbeli surma.

Fröbeli hauasambale on raiutud sõnad, mis on võetud ta peateosest „Inimese kasvatus": „Tulgem, elagem meie laste jaoks!"

**Fröbeli pedagoogilise süsteemi filosoofilised alused. Lapse arengu teooria.** Fröbeli pedagoogiline süsteem on rajatud saksa idealistlikule filosoofiale. Kõige enam kasutas Fröbel oma pedagoogika põhjendamiseks Schellingi filosoofiat. Mõned sugemed laenas ta Hegeli dialektikast (mida ta muide ei mõistnud õieti), mõndagi on ta võtnud Fichtelt.

Schelling arvas, et loodus ja vaim oma isearengus toovad nähtavale maailma loova algprintsiibi. Loodus ja vaim, olles ühe ja sama loova jumaliku algprintsiibi ilmutuseks, alluvad oma arenemises ühtedele ja samadele seadustele (seda filosoofiat nimetatakse sageli looduse ja vaimu identsuse filosoofiaks).

Neid Schellingi seisukohti arendabki Fröbel oma peateoses „Inimese kasvatus" (1826), mis algab sõnadega: „Igal pool peitub, tegutseb ja valitseb igavene seadus; ta väljendus ja väljendub nii väljaspool, looduses, kui ka seespool, vaimus, elus, mis ühendab loodust ja vaimu, alati ühteviisi selgelt ja ühteviisi määratult." [1] Selle kõikvõimsa seaduse aluseks on Fröbeli järgi igavene ühtsus, mis ongi jumal.

See ühtsus ongi Fröbeli järgi kogu elu ja kogu kasvatuse lähtekohaks ja peamiseks seaduseks. Sellele „ühtsuse seadusele" omistas Fröbel nii suurt tähtsust, et

[1] Фребель, Воспитание человека, I k., 1913, lk. 39.

ütleb: „Minu kasvatussüsteemi alus peitub täielikult selles seaduses"; vastavalt sellele „seadusele" peab kasvatus äratama ja arendama inimesse kätketud „jumalikku algprintsiipi". Kasvatuse eesmärgi Pestalozzi vormelile — inimeses peituvate jõudude ja võimete isearengule — annab Fröbel oma müstilise mõtte.

Fröbeli pedagoogilise süsteemi teiseks põhimõtteks on seadus arenemisest vastandamise ja vastandite lepitamise kaudu.

Fröbeli järgi inimene, nagu ka kõik looduses, ilmutab oma arenemises oma sisemist olemust. Inimese kui aruka ja mõtleva olendi eriülesanne seisab Fröbeli järgi selles, et teha see olemus selgesti mõistetavaks. „Iga kasvatamise ja õppimise, igasuguse õpetamise ainus lõppeesmärk" on Fröbeli järgi „lõpmatuse kehastamine maises ja jumaliku kehastamine inimlikus".

Olles maailma loova algprintsiibi eneseilmutamine, läheb iga areng Fröbeli arvates lihtsalt ühtsuselt läbi mitmesuguse liitühtsusele. Fröbeli arvates läbivat ka laps kasvatusprotsessis sama tee. Fröbel ütleb, et igas inimeses peegeldub inimsugu, mitte kui täiesti väljakujunenu, mitte kui juba kindel ja püsimajäänu, vaid kui alatasa ja vankumatult edenevalt kujunev, igavesti elav, kunagi lakkamata edasi minemast ühelt arengu- ja hariduseastmelt teisele lõppeesmärgi suunas, mis peitub lõpmatuses ja ühtsuses.[1]

Fröbel esitab oma pedagoogikas mõtte lõpmatust arenemisest looduses, mõtte inimese arenemisest kogu tema elu kestel.

Siiski 1) Fröbel mõistab arenemist idealistlikult ja isegi müstiliselt kui mingisuguse jumaliku algprintsiibi eneseilmutust, ja 2) ehkki ta kõneleb vastanditest, ei mõista ta arenemist nende võitlusena, vaid lepitusena.

Et Fröbeli eksliku arvamuse järgi looduse ja inimese arenemisseadused on identsed, siis kasvatus peab olema looduspärane. Looduspärasuse seadus on Fröbeli pedagoogilise süsteemi kolmas põhimõte.

[1] Фребель, Воспитание человека, I k., 1913, lk. 52.

Kasvatuse looduspärasust mõistab ta kui „ettevaatlikku instinkti järgimist" [1], kui inimese sisemise olemuse avaldumist väljapoole. Kasvatuse looduspärasuse mõistmises lähtub Fröbel seega Pestalozzi vormelist — inimeses peituvate jõudude ja võimete eneseilmutamisest, kuid annab sellele vormelile oma müstilise tõlgitsuse.

Peamisi pedagoogilisi printsiipe on Fröbeli arvates *iseteg*evus. See põhimõte on samuti seotud Fröbeli pedagoogika müstiliste filosoofiliste eeldustega: inimene nagu ka kõik looduses toob nähtavale loovat, jumalikku algprintsiipi kui oma sisemist olemust.

Fröbel arvas, et *laps areneb igakülgselt*: „Inimolend avaldub varakult lapses kui tundev ja aistiv, tegutsev ja kujutav, mõtlev ja tunnetav olend." Tuleb arendada niihästi vaimu kui keha, tähendab Fröbel. Kehalisele kasvatusele tuleb anda suur tähtsus (mängud, töö); ta on väga lähedalt seotud kõlbelise, vaimse ja esteetilise kasvatusega.

Fröbeli müstitsismis, nagu ka Saksamaa tolleaegses romantilises pedagoogikas ja filosoofias (Fichte, Schelling), avaldub Fröbeli püüd siirduda Saksamaa tolleaegsest raskest tõelikkusest mingisugusesse salapärasuse ja unistuste maailma.

„Inimese kasvatuses" iseloomustab Fröbel ise selle aja ümbritsevat tõelikkust järgmiste sõnadega: „Meie sõnad ja meie kõned on ühiselus surnud, on kestad ilma sisuta, elutud marionetid... See, mis meid ümbritseb, mida me näeme ja vaatleme, on surnud; see on mingisugune mass, mis enam rõhub kui ülendab."

Fröbel siiski ei kutsu üles revolutsioonilisele võitlusele selle rõhuva tõelikkuse vastu; ta on selle aja nõrga ja jõuetu saksa kodanluse ja väikekodanluse esindaja. Kõik, milleni ta jõuab, on lootus, et noorem põlvkond elab tulevikus kergemini, paremini. Ja ta kutsub oma põlvkonda üles kindlustama kas või lastele seda paremat tulevikku: „Isad, lastevanemad, parandagem see, mis meil puudub, andkem, loogem see meie lastele; see, mida ei ole enam meie valduses — lapseelu kõikeelustav, kujundav jõud —,

[1] Фребель, Воспитание человека, I к., 1913, lk. 44.

toogem see jälle laste kaudu meie ellu. Elagem oma laste jaoks!"

**Õpetus instinktidest.** Fröbel eristab lapses neli instinkti, andes neile idealistliku, tema filosoofilistest eeldustest tuleneva põhjenduse.

Esimene — see on tegevuse-instinkt. Omo filosoofilistes vaadetes tunnistas Fröbel ainsaks igaveseks algprintsiibiks (ehk „jumalaks") loova algprintsiibi. Inimese nagu ka kogu looduse elu on selle loova algprintsiibi nähtavaletoomine. See printsiip toimib pidevalt kõiges.

Hüljates selle „põhjenduse" kui otsitu ja ebaõige, hindame siiski Fröbeli juures tema püüet äratada ja arendada lastes aktiivsust, loomingut ja isetegevust (millele aga Fröbeli metoodikas tugevasti vastu räägivad ta pedantsus ja lapse iga liigutuse reglementeerimine).

Teiseks instinktiks on Fröbeli järgi tunnetuse-instinkt. Fröbel põhjendab seda samuti usulistelt, müstilistelt seisukohtadelt kui inimese kätketud püüdu tuua nähtavale kõigi asjade „jumalik algprintsiip", tunnetada nende sisemist olemust.

Kolmandaks instinktiks on Fröbeli järgi kunsti-instinkt: loovat algprintsiipi omav inimene annab vormituile asjadele kauni, kunstipärase kuju. Kõik olemasolev on kaunilt loodud. Nii siis ka seda instinkti põhjendab Fröbel oma usulise filosoofia seisukohalt.

Neljandaks instinktiks, millele Fröbel viis tagasi ka eelmised kolm, peab ta „usulist instinkti".

**Vanuseperioodid.** Fröbel eristab kolm vanuseperioodi: imiku-, lapse- ja poisi(tütarlapse)-iga. Imiku kasvatamise ülesanne seisab Fröbeli järgi selles, et arendada peamiselt väliseid meeli. Lapseiga määratleb Fröbel kui lapse koduse kasvatuse, mängude ja kõnearendamise perioodi. Poisi-iga on juba teadlike eesmärkide, koolis õppimise periood.

**Mängu ja töö osa kasvatusprotsessis.** Fröbeli pedagoogikas on väga palju tähelepanu pööratud lapse loomingule. Fröbel peab vajalikuks süstemaatiliselt arendada seda loomingut terve rea tegevuste, harjutuste ja mängude kaudu.

Fröbeli teene seisab selles, et ta selgitas lapse mängu tohutu suurt arendavat, kasvatavat ja harivat mõju. Ta arvab, et just mängus ilmneb kõige paremini lapse looming ja isetegevus, mis aga ei kõrvalda täiskasvanute juhtivat mõju laste mängudes. Fröbel töötas üksikasjaliselt välja terve lastemängude süsteemi ja rõhutas mängu iseseisvat osa koolieelse kasvatuse süsteemis; kuid nagu allpool selgub, on Fröbeli mängudel ja tegevustel palju puudusi.

Lapse esimesteks mängudeks on niinimetatud Fröbeli „annid", milledest kõneleme üksikasjalisemalt allpool, koolieelse kasvatuse teooria käsitlemisel ja analüüsimisel. Pärast neid „ande" annab Fröbel lapsele mänge ehitusmaterjaliga (mitmesugust vormi puukehadega), millest laps ehitab torne, aknaid, võlvväravaid jne. Mängud ehitusmaterjaliga, mis arendavad lapse kombineerimisvõimet, kuuluvad Fröbeli ajast peale kindlalt lapse igapäevase elu vajaduste ringi.

Peale selle võttis Fröbel tarvitusele mängud kepikeste ja hernestega ning mitmesugused tegevused laste jaoks: väljatorkimine kontuuri järgi, joonistamine, aplitseerimine, voolimine, punumine mitmevärvilistest paberiribadest jne.; keha tugevdamiseks ja arendamiseks korraldatakse liikuvaid mänge.

Lapse loomingu arendamise eesmärgil võetakse tarvitusele ka töö alged: taimede eest hoolitsemine, elementaarne eneseteenimine. Fröbel soovitab rajada lastele aiakesed, kus on niihästi kollektiivsed peenrad, mis külvatakse ja istutatakse kindla plaani järgi, kui ka individuaalsed peenrad, kuhu laps istutab, mida soovib.

Fröbeli poolt esitatud mängud ja toimingud on liiga reglementeeritud, kuivavõitu ja annavad vähe võimalusi lapse loomingule. Need Fröbeli toimingud, alates Fröbeli „andidest", on lapse jaoks liiga abstraktsed, pedantsed ja igavad. Kui palju Fröbel ka kõneleb lapse loomingust, puudub tal, kui nii võib öelda, elava lapse tunnet, mis nii eredalt ilmneb vene pedagoogide juures.

**Koolieelse kasvatuse sisu ja meetodid. Lasteaed.** Fröbel töötas üksikasjaliselt välja koolieelse kasvatuse teooria süsteemi, mis laialt levis Lääne-Euroopas ja Ameerika

Ühendriikides. Nagu Pestalozzi nii ka Fröbel hindab põhimõtteliselt kodust kasvatust väga kõrgelt. Kuid ta võtab arvesse, et enamikul emadest pole küllaldaselt aega ega küllaldaselt hariduslikku ja pedagoogilist ettevalmistust oma laste koolieelseks kasvatamiseks. Tegelikult oli lasteaedade sarnaseid koolieelseid asutisi (kuigi need ei kandnud veel seda nime) juba enne Fröbelit (tema avas lasteaia 1837. a., kuna Owen organiseeris New Lanark'is juba varem, 1816. a., koolieelse kasvatusasutise). Kuid Fröbeli teene seisab koolieelse kasvatuse teooria, süsteemi ja lasteaedade metoodika üksikasjalises väljatöötamises, lasteaednike ettevalmistamises, koolieelse kasvatuse ja lasteaedade idee energilises propageerimises.

Objektiivselt oli vajadus lasteaedade järele kapitalismi arenemise poolt välja kutsutud: kontorites, käitistes, asutistes jne. kasutati laialdaselt naiste tööd, mida tasuti madalamalt kui meeste oma. Niisugustes tingimustes jäid lapsed kodus ilma järelevalveta. Sellepärast on loomulik, et lasteaedade idee vastas kujunenud elunõuetele ja lasteaiad hakkasid arenema niihästi Saksamaal kui ka (teiste nimetuste all — „emakool") teistes maades (kuid kapitalismi tingimustes ei olnud lasteaedade arenemine ka hilisemal ajal suur).

Idealist Fröbel ei saanud ometigi aru, et lasteaedade tekkimine sõltus sotsiaalmajanduslikest tingimustest.

Lasteaedades on vaja Fröbeli arvates arendada laste meeleorganeid, laiendada nende kujutlusvara ümbritsevast elust. Siin areneb lapse looming, ta kõneoskus; laps harjub eluga kollektiivis, kaaslaste keskel. Teda harjutatakse korrale, elementaarsele hoolitsemisele enese eest. Antakse lapsekohased kõlbelise kasvatuse elemendid. Need kõik on Fröbeli süsteemi väärtuslikud jooned. Kuid Fröbeli lasteaia-teooria puudusena tuleb märkida tunduvat pedantsust, kõlbelise kasvatuse kodanlik-idealistlikku suunda (eriti usulist kasvatust), lapse loomingu ja liikuvuse, ta fantaasia iseärasuste jne. puudulikku arvestamist.

**Fröbeli „annid".** Lapse arendamiseks kõige varasemas lapseeas pakub Fröbel kuus „andi". Esimeseks anniks on kera-pall. Fröbel pakub pehmeid, villasest lõngast kootud

väikesi palle, mis on mitmesugust värvi — punane, oranž, kollane, roheline, sinine, violetne (s. o. vikerkaare värvides) ja valge. Iga pall on niidi otsas. Hoides neid niitipidi, näitab ema lapsele eri värvi palle, arendades sellega lapse oskust eraldada värve. Kõigutades palle mitmesse külge ja lauldes vastavalt: „Edasi-tagasi", „Paremale-vasakule", tutvustab ema last ruumiliste kujutlustega. Näidates kerakest enne peopesal ja peites siis selle, kõneleb ema: „Pall on — palli ei ole", s. t. tutvustab last jaatamise ja eitamisega.

Põhjendades seda, miks nimelt esimeseks anniks peab olema kerapall, tähendab Fröbel õieti, et pall sobib selleks kõige enam, sest lapse õrnal, arenemata käel on raske nurgelisi asju (näiteks kuupi) hoida. Selle märkuse kõrval toob Fröbel, püüdes põhjendada andide järjekorda oma filosoofiaga, rea teisi, sümboolseid, otsitud argumente: esimeseks anniks peab olema just kera, sest et kera on „ühtsus ühtsuses", kera on liikumise sümbol, kera on lõpmatuse sümbol.

Teiseks anniks on väike puust kerake, kuup ja silinder (kera läbimõõt ja silindri aluse läbimõõt ning kuubi kõrgus on ühesuurused). Fröbeli järgi tutvub laps selle anni varal asjade mitmesuguste vormidega; kuup oma tasapinnaliste vormide ja stabiilsusega on nagu kera eitamine; silinder ühendab niihästi kera kui ka kuubi omadused: alusele paigutatult on ta stabiilne, küljele asetatult on ta liikuv, jne.

Kuupi vaatleb Fröbel kui kera vastandit, kui rahu sümbolit ja „ühtsuse mitmekesisuses" sümbolit (kuup on ühtne, kuid ta kuju on mitmesugune — sõltuvalt sellest, kuidas ta asetseb silme ees: kas tipu, serva või tahuga).

Kolmas and on kuup, mis on jagatud 8 kuubikeseks (kuup on lõigatud pooleks, iga pool neljaks osaks). Selle anni kaudu saab laps Fröbeli järgi kujutluse tervikust ja teda moodustavatest osadest („liitne ühtsus", ühtsus ja mitmekesisus). Selle anni varal võib laps arendada oma loomingut, kuupidest mõndagi ehitada, neid mitut viisi kombineerides.

Neljas and on niisama suur kuup, mis on jaotatud 8 plaadiks: kuup jaotatakse pooleks, iga pool aga neljaks piklikuks plaadiks; iga plaadi pikkus võrdub kuubi kõrgusega; paksus võrdub selle kõrguse ühe neljandikuga.

Ehituskombinatsioonide võimalus laieneb selle neljanda anniga tunduvalt; iga uue anni lisanemisega muidugi ei jäeta kõrvale eelmisi, mida laps juba on tundma õppinud.

Viies and on kuup, mis jaotatud 27 väikeseks kuubikeseks, kusjuures 9 neist on jaotatud väiksemateks osadeks.

Kuues and on kuup, mis samuti jaotatud 27 kuubikeseks, milledest paljud on veel jaotatud osadeks: plaatideks, diagonaale mööda jne.

Kaks viimast andi annavad palju mitmesuguseid geomeetrilisi kehi laste ehitusmängude jaoks. Nende andide idee kujunes Fröbelil kahtlemata Pestalozzi poolt väljatöötatud vormiõpetamise metoodika mõjul.

Peale nende kuue anni pakub Fröbel täiendavat ehitusmaterjali (võlvid jm.), samuti ka juba mainitud tegevusi (voolimine, joonistamine, mängud kepikestega, väljatorkimine, punumine jne.).

Fröbeli „andides" tuleb märkida teatavat süsteemi lapse tutvustamises lihtsamate geomeetriliste vormidega, järkjärgulisust, ehitusmaterjali ideed laste mängude-tegevuste jaoks. Seda ideed kasutati pärast laialt: kastid ehitusmaterjaliga said kõige levinumaks tegevusvahendiks lastele (kinni pidamata sellest rangelt pedantsest järjestusest, mida soovitab Fröbel).

**Fröbeli õpetus koolist.** Koolieelse kasvatuse protsessis tutvuvad lapsed Fröbeli arvates välismeelte arendamise teel peamiselt asjade välisomadustega. Koolis aga, ütleb Fröbel, nad lähevad juba üle asjade sisemise olemuse tunnetamisele. Kool peab Fröbeli järgi tutvustama lapsi asjade ja nähtuste seosega, kasvatades mõtet ülimast ühtsusest. Laps peab siin koondama oma tähelepanu loodusele kui välisele maailmale ja hingele kui sisemisele maailmale. Vahendajaks mõlema vahel on Fröbeli järgi keel, kõne. Sellest lähtudes määrab Fröbel koolitöö sisu (algkoolis): 1) usuõpetus, 2) loodusteadus kui looduse tunnetamine, 3) matemaatika kui mõtlemise arenemist soodustav aine ja 4) keel kui vahendaja ümbritseva keskuse ja inimese vahel.

Omistades isetegevusele suurt tähtsust, rõhutab Fröbel harjutuste osa koolitöös. Oma didaktilistes juhendites koolitöö ja kasvatuse kohta on Fröbel üldse Pestalozzi tugeva mõju all. Eriti palju ruumi võtavad tema õpetamise metoodikas Pestalozzi algõpetuse elemendid — sõna, arv ja vorm.

Keele õpetamises rõhutab Fröbel kõne reeglipärasuse ning ilmekuse ja sõnavara laiendamise suurt tähtsust. Fröbel osutab suurt tähelepanu kõnerütmi kasvatamisele (luuletused, laulud).

**Fröbeli tähtsus. Tema pedagoogilise süsteemi vastuolud ja puudused.** Fröbel lõi pedagoogilise süsteemi, mis enam kui teised põhineb XIX saj. alguse saksa klassikalisel filosoofial. Tema süsteemis peegeldusid mõned progressiivsed jooned, mis olid omased sellele filosoofiale, eriti arenemise idee, mõned dialektika elemendid (tõsi küll, idealistlikud), ehkki mitte sellisel arenenud kujul, nagu see dialektika esineb Hegeli juures; ühes sellega peegeldusid tema süsteemis ka selle filosoofia nõrgad küljed. Tervikuna on Fröbeli süsteem metafüüsiline. Fröbel hindas kõrgelt lapse loomingut, kuid selle kõrval surub ta seda loomingut alla oma pedantsusega; ta näitas mängu kui kasvatusvahendi tähendust, kuid andis abstraktse, igava, lastele väsitava tegevuste süsteemi. Ta andis üksikasjaliselt väljatöötatud koolieelse kasvatuse teooria ja arendas ühiskondliku koolieelse kasvatuse — lasteaia — ideed.

Fröbel avaldas suurt mõju koolieelse kasvatuse arenemisele terves reas maades. Tema süsteem domineeris koolieelse kasvatuse alal kuni XX saj. alguseni. Fröbelism levis kõigis mais, leides niihästi tuliseid pooldajaid kui ka kindlaid vastaseid. Ameerika Ühendriikides viidi sellesse XIX saj. lõpul uusi jooni ja see muudetud suund sai u u s - f r ö b e l i s m i nimetuse. Selles suunas on mõnevõrra nõrgendatud Fröbeli müstitsismi, pehmendatud terve rea Fröbeli tegevuste pedantsust, toodud sisse mõningaid elemente laste tutvustamiseks ühiskondliku eluga jne.

Kui Venemaal alates 60-ndaist aastaist hakkas arenema pedagoogika, siis köitsid Fröbeli ideed terve rea vene peda-

googide tähelepanu. Fröbeli süsteemi hakati uurima ja pedagoogilistes ajakirjades populariseerima; tekkis isegi ajakiri „Lasteaed". Avati esimesed lasteaiad Venemaal, mis töötasid Fröbeli süsteemi järgi. Kuid juba siis, 60-ndail aastail, osutas rida vene pedagooge (Ušinski, Tolstoi, Vodovozova ja hiljem Leshaft, Konradi) fröbelismi negatiivseile joontele.

Fröbeli süsteem, nagu juba märgitud, on ehitatud idealistlikele alustele, temas on palju müstitsismi. Fröbel kutsub üles lapse loomingu ja isetegevuse arendamisele, kuid kõrvuti sellega on tema süsteem pedantne: ta määrab sageli kuni pisiasjadeni lapse iga tegevuse, kuni juhatamiseni, missuguse mängu või tegevuse juures missugust laulu tingimata tuleb laulda. Ta kõneleb lapse loomingust, kuid tema tegevustes on palju formalismi, abstraktsust, kuivust, mis on iseloomulik saksa pedagoogikale üldse. Ušinski, Vodovozova, Konradi jt. vene pedagoogid näitasid õieti — sügava arusaamisega lapsest, et Fröbeli tegevustes on vähe lapselikku, et need on igavad ja väsitavad eelkooliealistele lastele ja et neile on omane saksa äärmuseni viidud „ülesüstematiseerimine" ja äärmine pedantsus.

## XIV peatükk.

## DIESTERWEG'I PEDAGOOGILINE ÕPETUS.

**Elulugu.** Adolf Diesterweg (1790—1866) sündis ametniku perekonnas. Pärast ülikooli lõpetamist hakkas ta 1813. a. matemaatika- ja füüsikaõpetajaks näidiskoolis Frankfurdis M. ä. Siin sattus ta pedagoogide — Pestalozzi tuliste pooldajate hulka, käis nende tundides ja uuris Pestalozzi enese töid.

Kui ta määrati Mörsi õpetajate seminari direktoriks, pidas Diesterweg selles seminaris kinni Pestalozzi põhimõtteist ja propageeris neid põhimõtteid enda asutatud pedagoogilises ajakirjas „Reini Lehed Kasvatuse ja Hariduse jaoks". Varsti sai Diesterwegi õpetajate seminar Pestalozzi vaadete leviku keskuseks Saksamaal.

1832. a. viidi Diesterweg üle õpetajate seminari direktori kohale Berliinis, kus ta jätkas Pestalozzi ideede propageerimist. Samal 1832. a. organiseeris ta Pedagoogilise Seltsi. Tegevust õpetajaskonna kutselise ühendamise alal jätkas Diesterweg ka hiljem. Tema algatusel korraldati ümber vanim õpetajate selts. 1840. a. asutas ta Uue Berliini Õpetajate Seltsi. Tegevus õpetajaskonna ühendamise alal, samuti ka Diesterwegi vabameelsus usuküsimustes (ta oli klerikalismi vastane, pooldas ratsionalistlikku ristiusku, mille võttis üle Pestalozzilt) ja sümpaatia vaeste ning töötajate vastu kutsusid esile tema vastu rea repressioone reaktsioonilise Preisi valitsuse poolt.

Repressioonid Diesterwegi suhtes algasid 1836. a. märkuse kuulutamisega mõnede artiklite „kui ametnikule sobimatute" eest ja tugevnesid eriti alates 1840. a.

Lähenes 1848. a. revolutsioon, Saksamaal kasvasid revolutsioonilised ning lihtsalt opositsioonilised meeleolud ja valitsus hakkas 1840. a. Friedrich Wilhelm IV astumisega Preisi troonile energiliselt võitlema ühiskondliku liikumise kasvuga.

Aasta enne 1848. a. revolutsooni kõrvaldati Diesterweg pärast tema tegevuse erapoolikut revideerimist valitsuse poolt seminari juhataja kohalt, pärast revolutsiooni mahasurumist aga lasti ta hoopis erru.

Pärast errumineku keskendus Diesterweg kirjanduslik-pedagoogilisele tegevusele, jätkates ajakirja „Reini Lehed Kasvatuse ja Hariduse jaoks" ja (alates 1851. a.) „Pedagoogilise aastaraamatu" väljaandmist.

Diesterweg astus endiselt välja kooli kaitseks kiriku dogmatismi vastu ja võitles konfessionalismi vastu. Kui Preisi ministeerium 1854. a. andis välja reaktsioonilised kooliseadused („regulatiivid"), astus Diesterweg resoluutselt välja nende vastu: kolmes brošüüris arvustas ta teravalt neid obskurantlikke seadusi, mis tugevasti alandasid kooli hariduslikku taset ja suurendasid ta konfessionaalset iseloomu. Seda võitlust reaktsiooni vastu kooli alal jätkas ta ka Preisi saadikutekojas, kuhu ta valiti 1858. a.

Diesterweg kirjutas 400 artiklit ning märkust ja palju

raamatuid pedagoogiliste küsimuste üle, eriti matemaatika ja emakeele õpetamise metoodika alal, samuti rea õpikuid rahvakoolile. Neist teostest on kõige enam tuntud „Käsiraamat saksa õpetajaile" kahes köites, mille Diesterweg koostas terve rea õpetajate-pestalozziaanlaste kaasabil 1834. a.

**Kasvatuse põhiprintsiibid — looduspärasus, kultuuripärasus ja isetegevus.** Diesterwegi juhtivaks ideeks oli üldinimliku kasvatuse idee. Kool peab harima inimest, arendama inimesi ja kodanikke (aga mitte „tõsipreislasi"). Pöördudes õpetaja poole rõhutas Diesterweg ühes oma artiklis: „Ütle ja mõtle: inimene on mu nimi, sakslane — mu hüüdnimi."

Oma pedagoogiliste vaadete aluseks võttis Diesterweg kolm põhimõtet: isetegevus, looduspärasus ja kultuuripärasus.

Tunnistades Pestalozzi järgi, et kasvatuse ülesanne on inimese arendamine lapses, kuulutab Diesterweg: „Päriselt inimlik inimeses on ta isetegevus. Kõik inimlik, vaba ja originaalne tuleneb sellest isetegevusest: luule, mõtlemine, vaatlemine, aistingud, kõne, teod, kõik vabad liigutused ja žestid omavad selles jõus oma keskpunkti." [1] Kasvataja peamine eesmärk peab sellepärast Diesterwegi järgi olema isetegevuse arendamine. „Järelikult, hariduse ülim ülesanne — ta subjektiivne külg — on isetegevuse arendamine."

Tunnistades isetegevuse kasvatuse ülimaks subjektiivseks küljeks, möönab Diesterweg, et isetegevus kui niisugune on sisutu, sest et on vaja näidata isetegevuse eesmärk või kasvatuse objektiivne külg. Selleks eesmärgiks on Diesterwegi arvates „tõe, headuse ja iluduse idee kui inimese elu lõppsiht". Isetegev tunnetus peab suunduma tõele, isetegev tundmus — iludusele ja isetegev tahe — headusele. Esitades need nõuded, Diesterweg aga ei töötanud sugugi läbi kõlbelise ja esteetilise kasvatuse küsimusi ning piiras kogu oma pedagoogilise õpetuse ainult didaktika küsimustega, sellega näidates, et

[1] А. Дистервег, Руководство для немецких учителей, venekeelne tõlge 1913. a., lk. 94.

ta mõistis äärmiselt ühekülgselt oma õpetaja Pestalozzi pedagoogilist süsteemi, mille keskpunktiks on kõlbeline kasvatus.

Õpetaja peab esmajoones oskama õpilaste enesealgatust ja isetegevust nähtavale tuua.

Arendades Pestalozzi mõtet enesetäiendamise kohta, näitab Diesterweg, et lapses on „üldinimlikud alged" ja et enesetäiendamise eesmärgiks on inimese kõigi algete igakülgne harmooniline arendamine, mis saavutatakse harjutuse (sellesama isetegevuse) teel.

Kasvatuse eesmärgi lõplik formuleering kõlab Diesterwegi juures: „Kasvatus iseseisvusele isetegevuse kaudu".

Peale isetegevuse põhimõtte etendab Diesterwegi pedagoogikas suurt osa looduspärasuse põhimõte, mille ta on võtnud Rousseault ja Pestalozzilt. Looduspärasuse all mõistab Diesterweg niisugust lapse loomupäraste vaimuannete arendamist, mis järgib looduseseadusi.

Erinevalt Rousseaust esitab Diesterweg looduspärasuse kõrval kultuuripärasuse printsiibi, üteldes: „Kasvatuse juures tuleb arvestada koha ja aja tingimusi, ühe sõnaga — kogu oleviku kultuuri, eriti selle maa kultuuri, mis on õpilase kodumaa."

Üldiselt tuleb tunnistada, et Diesterweg ei andnud oma originaalset pedagoogilist süsteemi. Ta isegi ei populariseerinud kõlbelise kasvatuse küsimusi, mis moodustavad Pestalozzi pedagoogilise süsteemi tuuma. Kuid ta töötas didaktika küsimused välja üksikasjaliselt ja õpetajaskonna laiadele massidele arusaadavamalt, kui need on antud Pestalozzi raskelt-loetavates teostes.

**Didaktika reeglid.** Diesterweg formuleeris selgel, õpetajatemassile arusaadaval kujul, seletas ja täiendas rida didaktilisi põhimõtteid ja reegleid, mis varem olid antud Pestalozzi ja Komenský poolt. Nii soovitab ta igale õpilasele läheneda individuaalselt, arvestada tema jõude, õpetada näitlikult. Näitlikkuse põhimõtete käsitlemisel ei asu Diesterweg enam ühekülgse sensualismi seisukohal. Ta tähendab õieti, et inimmõistuse arenemine alles algab välismaa-

ilma meeleliste vaatlustega, mis kutsuvad välja aistinguid, kuid edasi järgneb mõistuse tegevus, mis töötab aistingud kujutlusteks ja mõisteteks, viimased aga üldistatakse üheks või teiseks maailmavaateks. „Näitlikkuse põhimõte," ütleb Diesterweg, „nõuab: välju näitlikust ja mine sellelt abstraktsele. Mine üksikult üldisele, konkreetselt abstraktsele, mitte aga ümberpöördult."[1]

Selgitades edasi neid põhimõtteid, nõuab Diesterweg, et õpetuses mindaks lihtsamalt keerulisemale, lähedaselt kaugemale, kergemalt raskemale, tuntust tundmatule. Kuigi need Diesterwegi väljendused on hinnatavad kui skolastilise kooli vastu sihitud protest, ei saa siiski märkimata jätta mõnesugust liialdust induktivismi suunas, mis ülendatakse mingisuguseks absoluudiks. Järgides „arenemise loomulikku käiku", mis tingimata nagu eeldab induktiivset õppeviisi, jõuab Diesterweg väära seisukohani, et elementaarne õppeviis on vastandlik teaduslikule õppeviisile.

Väärtuslikud on Diesterwegi nõuded: „Hoolitse selle eest, et õpilased ei unustaks õpitut"; „Õpeta õpilast töötama, sunni teda mitte ainult tööd armastama, vaid selles niivõrd kodunema, et see saaks ta teiseks loomuseks"; „Ära tõtta põhialuste õppimisel"; „Tuletatud väidete omandamisel tule sagedamini põhiväidete juurde tagasi ja tuleta esimesed viimastest".

Diesterweg nõuab, et õpetaja jaotaks õppeaine väikesteks tervikliikeks osadeks, et igal õppetöö järgneval etapil korrataks eelmist, kuid uuel kujul.

Esitades nõude: „Seo sisuliselt sugulusaineid omavahel", arvustab Diesterweg neid pedagooge, kes kustutavad piirid üksikute õppeainete vahel.

Diesterweg pooldab täielikult õppeainete süstemaatilise õppeviisi säilitamist: „Mitmesuguseid aineid tuleb õppida eraldi — kuid tuleb ka selgesti näidata ja kindlalt selgitada nende vahel valitsevad suhted."

Diesterweg eristab kaht õppesüsteemi: *dogmaatilise* ja *arendava* (*heuristilise*). Esimene on tavaliselt

[1] А. Дистервег, Руководство для немецких учителей, lk. 203.

jutustav, teine — dialoogiline (küsimine — kostmine).

Andes sellise jaotuse, väidab Diesterweg ekslikult, et jutustav süsteem peab esinema kas ebaküpsete algajate juures, kelle kõne pole veel arenenud, või (loengute kujul) küpsete noormeeste juures. Küsimise-kostmise süsteem (arendav süsteem) aga on Diesterwegi arvates kõige sobivam algkoolis (välja arvatud esimese klassi esimesed kuud).

Kõigis neis arutlustes väljendub Diesterwegi skematism. On ju täitsa selge, et 1) algajate kõne arendamiseks on vaja mitte ainult õpetaja jutustust, vaid ka küsimise-kostmise süsteemi rakendust ja 2) algkooli igas klassis on vaja mitte ainult vestlusi õpilastega (küsimise-kostmise süsteem), vaid ka õpetaja jutustust.

Diesterweg ise tunnustas pisut hiljem, et üks või teine õppeviis (õpetaja jutustus, vestlus jne.) peab arvestama ka õppeaine laadi. Kuid selle täitsa õige didaktilise väite püüab Diesterweg ometigi asetada kitsasse skeemi.

Ta jaotab õppeained 2 rühma: 1) ajaloolised ja 2) ratsionaalsed ained. Ajalooliste ainete hulka arvab ta: ajaloo, maateaduse, „piiblilood" ja grammatika ajaloolise osa. Ratsionaalsete ainete hulka kuuluvad Diesterwegi järgi filosoofilised ja matemaatilised teadused, füüsika jt. Ajalooliste teaduste jaoks on Diesterwegi järgi tarvilik jutustav õppeviis, „ratsionaalsete" jaoks — arendav (küsimise-kostmise) õppeviis.

Ei saa muidugi nõustuda sellise jaotusega. Arendav on mitte ainult vestlus, vaid ka õpetaja jutustus. Seega on ekslik jutustav õppeviis asetada vastamisi arendavaga. Seda möönis osalt ka Diesterweg ise, näidates, et kõrvuti nende põhimeetoditega võib kasutada ka arendavat-jutustavat meetodit. Samuti on vaja märkida, et vestlust saab kasutada mitte ainult loodusteaduses ja matemaatikas, vaid ka teistes ainetes.

Need Diesterwegi väited tulenevad ta formaalse hariduse teooriast, milles on tunduvalt rohkem formalismi kui Pestalozzi juures. Diesterweg arvab, et laps läbib oma arenemises kolm üksteisele järgnevat astet: algul arenevad ais-

tingud, siis mälu ja edasi mõistus (muidugi, iga astme iseloomustuseks on ühe või teise peamine areng, mis sugugi ei kõrvalda kahte ülejäänut).

Diesterweg kõneleb formaalsest ja materiaalsest haridusest: „Põhjalik, võimalikult arenenud mõtlemis- ja sõnaand, peen vaatlusvõime, võime omandada uusi asju ja uurida mõistuse abil" — nii defineerib Diesterweg haritud inimese formaalseid omadusi. Kuigi Diesterweg ei kujutle formaalset haridust kui midagi isoleeritut, rõhutab ta siiski täitsa valesti formaalhariduse prioriteeti.

**Nõuded õpetaja suhtes.** Diesterweg arvab, et lapse isetegevuse areng on võimalik ainult õpetaja osava juhtimise kaudu, sellepärast oleneb kogu koolitöö edukus õpetaja kõrgetest omadustest.

Hea õpetaja on haritud inimene, ta valdab üldist kultuuri, omab laia üldharidust, tunneb pedagoogikat ja psühholoogiat, valitseb hästi oma ainet ja selle õpetamise metoodikat, käsitleb seda osavalt, oskab õpilastes äratada usku nende võimetesse ja püüdu minna edasi.

„Käsiraamatus saksa õpetajale" ja teistes teostes annab Diesterweg palju juhendeid õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse kohta.

Diesterweg näitab, et „ainult mehine, energiline, kindla iseloomuga inimene, kes teab, mida ta tahab, miks ta tahab ja missugused vahendid viivad tema tahte teostumisele, — ainult niisugune inimene võib kasvatada ka mehiseid, energilisi, tugeva iseloomuga inimesi".[1] Kuidas aga kasvatada, sellest Diesterweg ei kõnele. Kõlbelise kasvatuse küsimused on jäänud peaaegu puudutamata.

Olles õpilastele eeskujuks, peab õpetaja olema kõrgete kõlbeliste omadustega. Neist märgib Diesterweg õpetaja veendumuste kindlust ja kodanikujulgust, mis ilmneb võitluses reaktsiooni ja hariduse vaenlaste vastu.

„Õpeta energiliselt," ütleb Diesterweg õpetajale. „Mõjudes õpilastesse, äratab see energia nende isetegevust; noor hing tunneb erutust ja elavust oma vaimse elu sügavuses."

„Sunni õpilasi õpitut õieti üles ütlema. Pea alati silmas

[1] А. Дистервег, Руководство для немецких учителей, lk. 266.

head hääldamist, selget diktsiooni, selget käsitlust ja mõtte õiget ülesehitamist." „Püüa õpetus teha huvitavaks."

Õpetaja tegevus ei piirdu Diesterwegi järgi ainult kooliga. Tema algatusel ja tema vahetul juhtimisel organiseeritakse raamatukogu ning lugejate-ring ja teostatakse täiskasvanud elanikkonna hulgas teisi kultuurharidustöö vorme.

Eneseharimisega tegelevale õpetajale soovitab Diesterweg mitte laiali valguda, vaid koondada oma tähelepanu põhiliste teoste uurimisele. Peale oma eriala peab ta jälgima pedagoogika, psühholoogia ja metoodika alal ilmuvaid teoseid.

Diesterweg pöörab palju tähelepanu algkooliõpetajate ettevalmistamisele. Tema juhatusel töötanud õpetajate seminare peeti eeskujulikeks. Saades hea hariduse, tegid tulevased õpetajad Diesterwegi juhatusel koolis läbi pikaajalise pedagoogilise praktika. Samas koolis töötas alatasa Diesterweg ise ja õpetas õpetajate seminaris ühtaegu pedagoogikat, matemaatikat ja saksa keelt.

Paljude tema õpilaste tunnistuste järgi olid Diesterwegi tunnid kõrge pedagoogilise meisterlikkuse näidisteks. Need teostusid harilikult vestluse kujul.

**Diesterwegi tähtsus.** Diesterweg on oma aja kohta progressiivne pedagoog, kes tõstis kõrgele õpilaste isetegevuse tähtsuse, kes tuliselt protesteeris skolastilise kooli vastu. Ometi on ta tunduvalt madalamal kui vene pedagoogid Ušinski ja Tolstoi. Diesterwegi pedagoogilised vaated on täis erksust ja võitlust preisi monarhistliku kooli kasarmuvaimu vastu.

Suur ajalooline tähtsus oli omal ajal Diesterwegi võitlusel Preisi reaktsiooniliste kooliseaduste ja konfessionaalse kooli vastu. Võideldes konfessionaalse kooli vastu, säilitas ta ometi õppetöös usulise suuna ratsionalistliku ristiusu vaimus. Ja siiski olid tema väljaastumised kiriku ülevõimu vastu kooliasjanduse alal omal ajal lipuks eesrindlikule õpetajaskonnale. Nende vaadete ja sümpaatiate eest laialdaste rahvamasside vastu jälitas ja kiusas teda Preisi valitsus.

Märkides Diesterwegi tähtsust, peame ühtaegu tähendama, et tema pedagoogikas on rida puudusi isegi tolle aja

kohta, mida arvustasid XIX saj. 60-ndate aastate silmapaistvad vene pedagoogid Ušinski ja L. N. Tolstoi. Ušinski märkis Diesterwegi vaadete piiratust naise kasvatuse suhtes ja formalismi ta didaktilistes vaadetes. Tolstoid ei rahuldanud Diesterwegi ja eriti ta järglaste — saksa metoodikute kuiv ja külm suhtumine lapsesse, liigne didaktilisus, mille taga ei olnud tunda elavat last lapse loomingu ja laste huvide kogu rikkusega.

Diesterwegi pedagoogika ei osuta küllaldast tähelepanu kõlbelise kasvatuse küsimustele. Selles suhtes on ta võrratult madalamal kui vene pedagoogid Ušinski ja Tolstoi.

## XV peatükk.

## KOOL XVIII SAJANDI LÕPUL JA XIX SAJANDIL (KUNI 1871. A.).

**Kooli arenemise üldine iseloomustus.** XVIII saj. Prantsuse kodanlikust revolutsioonist algab eesrindlikes mais kapitalismi võidu ja kindlustamise periood. Kapitalistliku tööstuse arenemine, kodanluse kui valitseva klassi võimu kindlustamine, XVIII sajandi Prantsuse kodanliku revolutsiooni mõju, esimene massiline töölisliikumine (tšartism) — kõik see tingis kooli, eriti algkooli jõudsa arenemise kapitalistlikes mais XIX saj. esimesel poolel.

Selles kooli arenemises etendasid suurt osa kooli demokraatlikud põhimõtted, mis tõsteti üles Prantsuse XVIII sajandi revolutsiooni ajajärgul. Kindlustanud oma võimu, ei teostanud kodanlus neid põhimõtteid käsitletaval ajajärgul täielikult, kuid pidi töötava rahva survel aeg-ajalt osaliselt järele andma tema demokraatlikele nõudmistele. Seejuures kujutas valitsev kodanlus neid järeleandmisi, mis olid temalt töötajate poolt välja kistud, oma seadusandlikes aktides muidugi kui hoolitsust rahvamasside kultuuri tõstmise eest. Nende „hoolitsuste" hindamisel on alati vaja meeles pidada Engelsi sõnu: kodanlus annab töölistele „haridust ainult niivõrd, kuivõrd see on tema huvides".

Selle ajajärgu kooli arenemises etendasid suurt osa eelmistes peatükkides vaadeldud pedagoogilised teooriad.

Ehkki Rousseau kõneles koolist vähe, olid skolastilise kooli arvustamine tema poolt, laste aktiivsuse, näitliku õppeviisi, reaalhariduse jne. nõudmine kooli alal suure tähtsusega.

Eriti suurt mõju mitmesuguste maade rahvakooli demokraatlikult häälestatud õpetajatesse avaldas Pestalozzi pedagoogiline süsteem, mis kodanliku kooli ametliku pedagoogika ja seadusandlikkude aktide jaoks osutus aga liiga demokraatlikuks.

Üldised seaduspärasused kapitalistlike maade kooli arenemises XIX sajandi esimesel poolel on järgmised:

1) Riigi osa tugevnemine koolialal.

2) Töötajate revolutsiooniline võitlus kooli pärast, mille tulemusena kodanlus oli sunnitud tööliskassile kooli alal järeleandmisi tegema.

3) Koolivõrgu tunduv kasv ja rahvakooli loomine, mille kutsusid välja töötajate võitlus kooli eest ja areneva tööstuse vajadus kvalifitseeritud kirjaoskavate tööliste järele.

4) Kõrgemat tüüpi rahvakoolide võrgu arenemine (*école primaire supèrieure* Prantsusmaal, *Bürgerschule* Saksamaal), mis oli tingitud kapitalistlike ettevõtete ja kodanliku riigi vajadustest kvalifitseeritud personaali järele.

5) Kodanluse lapsi teenindava keskkooli tunduv arenemine.

**Kool Prantsusmaal.** Napoleon I seadusandluse iseloomustavaks jooneks rahvahariduse alal, kooskõlas ta poliitikaga halduse teistel aladel, oli kooliasjanduse tsentraliseerimine, riigi osa tugevnemine koolide valitsemise alal. Õpetajad seati suuremasse sõltuvusse administratsioonist.

Koolide valitsemine usaldati 1806.—1808. a. seaduste järgi „ülikooli" hooleks, mille all mõeldi korporatsiooni, mis koosnes administraatoritest-pedagoogidest ja mille eesotsas oli suurmeister. Kogu maa jaotati „akadeemiateks" (õpperingkondadeks), millede eesotsas seisid rektorid (midagi endiste õpperingkondade kuraatorite taolist).

Algkoolid esimese keisririigi ajal eriti ei arenenud; keskkooli organiseerimisele aga pöörati suurt tähelepanu.

Keskkoole avasid niihästi valitsus (niinimetatud lütseumid), kui ka linnaomavalitsused (kolledžid). See keskkoolide jaotus ja nende tüüpide nimetus sõltuvalt ülalpidajast on säilinud kuni praeguse ajani. Keskkooli programmi kuulusid klassikalised keeled (ladina ja kreeka keel) ja reaalained. Programmid, õppeplaanid, õpikud ja kooli režiim olid vastavalt Napoleoni üldpoliitikale rangelt reglementeeritud.

Restauratsiooni ajajärgul seati kooli ülesandeks valmistada ette Bourbonide monarhia alamaid, välja juurida 1789.—1794. a. revolutsiooni jäänused. Charles X troonile astumisega ja reaktsiooni tugevnemisega antakse kool vaimulike järelevalve alla, usuline kasvatus tugevneb. Kooli tase langeb. Isegi kuninglik rahvahariduse minister oli sunnitud vähe aega enne 1830. a. revolutsiooni tunnistama, et „poollagunenud koolimajad, nälgivad õpetajad, raamatute puudus — selline on prantsuse rahvakooli kurb pilt". Prantsuse algkoolides õppis 1830. a. revolutsiooni ajal ainult $^1/_5$ koolieealistest lastest.

Prantsuse algkoolides oli restauratsiooni ajajärgul üsna levinud niinimetatud vastastikuse õpetamise süsteem, kus õppetöösse rakendati parimad õpilased, kes aitasid õpetajal õpetada ülejäänud õpilashulka. See võimaldas õpetajate puudusel õpetada suuremat arvu õpilasi, kuid halvendas muidugi tunduvalt õppetöö kvaliteeti.

Juuli-monarhia ajajärgul (1830. a. revolutsioonist kuni 1848. a. revolutsioonini) tõuseb koolide ja õpilaste arv Prantsusmaal tunduvalt, mida põhjustas kapitalismi arenemine ja vajadus kirjaoskavate tööliste järele.

Aastal 1833, Guizot' rahvahariduse ministriks olemise ajal, anti rahvahariduse põhimäärus. Selle määruse järgi pidi iga kogukond ülal pidama algkooli, suuremad linnad — kõrgema algkooli, iga departemang aga normaalkooli (õpetajate seminari) algkooliõpetajate ettevalmistamiseks.

Kogukonnad olid kohustatud kandma kooli põhikulud. Õppemaks siiski jääb, kuid see läheb õpetaja kasuks kui lisatasu sellele, mis ta saab kogukonnalt.

Koolivõrk ja õpilaste arv kasvasid 18 a. jooksul (1830—1848) peaaegu kahekordseks (õpilaste arv tõusis kahele miljonile). Kontroll kooli tegevuse üle riigi poolt tugevneb algkoolide inspektuuri korraldamise tõttu.

Õppetöös pööratakse erilist tähelepanu prantsuse keelele (lugemine, kirjutamine). Tuntud pedagoog Grégoire Girard töötab XIX sajandi 40-ndail aastail üksikasjaliselt välja prantsuse keele õpetamise metoodika, mis on rajatud Pestalozzi metoodilistele põhimõtetele.

1848. a. revolutsiooni ajajärgul väljendusid masside demokraatlikud nõudmised rahvahariduse alal Hippolyte Carnot' kavas, kes oli väga lühikest aega haridusministriks.

Selle projekti kohaselt kavatseti teostada üldine kohuslik tasuta õpetus, kõrvaldada vaimulikkude mõju koolile, varustada õpilasi tasuta õppevahendite ja toiduga. Usuõpetus jäeti õppeprogrammist välja. Algkooli programmi kavatseti tunduvalt laiendada: lugemine, kirjutamine ja prantsuse keele grammatika, aritmeetika, looduslugu, algteadmised tööstusest ja põllumajandusest, Prantsusmaa geograafiast ja ajaloost, kodanikuõpetus ja moraal, kehaline kasvatus, joonistamine ja laulmine.

Oma teoses „Klassivõitlus Prantsusmaal" näitab Marx, et Carnot' demokraatlik seaduseelnõu oli kaua „elavaks protestiks jesuiitide kooliseaduse vastu" [1]. (Peetakse silmas Falloux' seadust 1850. a., kui pärast 1848. a. revolutsiooni mahasurumist tuli võitjaks reaktsioon.)

Prantsuse rahvakooliõpetajad võtsid elavalt osa 1848. a. revolutsioonist, mille eest nad pärast selle mahasurumist sattusid tugeva tagakiusamise alla.

Pärast tööliste ülestõusu verist lämmatamist 1848. a. juunis algab rahvahariduse, nagu ka kogu Prantsuse poliitika alal reaktsioon.

Teise vabariigi seadusandlik kogu kehtestas 1850. a. seaduse, mille oli välja töötanud reaktsiooniline haridusminister Falloux, kes andis prantsuse kooli katoliku vaimulikkonna kätte. Selle seaduse järgi anti vakantsete õpetaja-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., VIII k., lk. 83.

kohtade täitmisel eesõigus vaimulikele. Usulised kongregatsioonid avasid hulgaliselt oma koole. Rahvahariduse kõrgema nõukogu koosseisu määrati 4 piiskoppi. Tugevdati valitsuse kooli-inspektsiooni. Peale kahekordse kontrolli (vaimulike ja valitsuse ametnike-inspektorite poolt) seati sisse ka kontroll politseivõimu — prefekti ja kohaliku mõisniku — „kantonisaadiku" poolt.

Seda kontrolli kõvendati veel enam pärast 1852. a. „Teise keisririigi" kehtestamist. Algkooli programm piirati usuõpetuse, lugemise, kirjutamise ja aritmeetikaga, kusjuures peatähelepanu pöörati usuõpetusele.

Keskõppeasutisi peeti endiselt ülal osalt riigi (lütseumid), osalt kohaliku omavalitsuse poolt (kolledžid). Neil oli 8 klassi ja nad jagunesid humanitaar- ja reaalosakonnaks.

Õppetöös valitses tuupimine, kasvatustöö toimus usu ja monarhismi vaimus.

Vene silmapaistev pedagoog K. D. Ušinski, iseloomustades oma artiklis „Rahvalikkusest ühiskondlikus kasvatuses" rahvahariduse ja kasvatuse rahvuslikke iseärasusi, analüüsib sügavalt prantsuse kooli käsitletaval ajajärgul.

Ta näitab, et õppeala „tsentralisatsioon on Prantsusmaal viidud äärmuseni, ja üks kool ei ole mitte ainult teise täpseim kordamine, vaid kõik nad tegutsevad korraga, käskluse järgi, nagu hästi distsiplineeritud rood". Prantsuse haridusministeerium reglementeerib igal aastal kuni vähimate üksikasjadeni õppetöö koolis, määrates isegi leheküljed, mis tuleb pähe õppida või kirjalikult ümber jutustada.

Õppeala säärane tsentraliseerimine ja bürokratiseerimine tappis õpetajate loomingu ning algatuse ja vähendas ühiskonna huvi kooli vastu. Lastevanemad olid huvitatud ainult sellest, et nende lapsed saaksid vastavad diplomid. „Koolid ise rohkem teenivad ja spekuleerivad kui tegelevad kasvatusega. Üksteise võidu püüavad nad näidata musterõpilasi, hoolitsemata ülejäänute eest," ütleb Ušinski, iseloomustades XIX sajandi 50—60-ndate aastate prantsuse kooli, ja lõpetab prantsuse üldhariduslikku kooli iseloomustuse järgmiste sõnadega: „väline hiilgus, auahnus ja aineline kasu — need on prantsuse ühiskondliku kasvatuse iseloomustavad jooned". Kogu tähelepanu pööratakse välisele hiilgusele, karjäärile; väliselt hiilgav haridus on pinnapealne.

**Kool Inglismaal.** Inglismaal polnud XVIII sajandi lõpul endiselt rahvahariduse riiklikku süsteemi. Koolid olid peamiselt anglikaani kiriku käes.

Tööstuse arenemine ja vajadus kirjaoskavate tööliste järele sundisid valitsust andma 1802. a. seaduse, mis kohus-

tas ettevõtete omanikke omal kulul õpetama vabriku- ja käsitöö-õpilasi lugema, kirjutama ja arvutama. Kuid praktiliselt seda seadust ei rakendatud.

Algkoolid olid heategevad asutised, mida rõhutasid isegi koolide nimetused: heategevad koolid *(Charity Schools)*, vaeste-koolid *(Pauper Schools)* ja isegi kaltsakate-koolid *(Ragged Schools)*.

Veel enam kui XVIII sajandil peavad XIX sajandi esimestel aastakümnetel algkoole ülal piibliühingud; õppetöö peamiseks sisuks oli neis religioon. Lugemise ülesandeks oli õpetada piiblit lugema; kirjutama-õpetamist polnud kaugeltki kõigis koolides; veel halvem oli lugu aritmeetikaga.

**Bell'i-Lancaster'i süsteem.** XIX sajandi algul levis Inglismaal üsna laialdaselt „vastastikuse õpetamise süsteem", mille loojateks olid Bell ja Lancaster.

Lancaster oli demokraat, kes siiralt püüdis abistada vaeseid ja tõmmata algkooli võimalikult suuremat arvu kehvade vanemate lapsi. 1798. a. avas ta Londonis kooli, kus õpetas vaesemaid lapsi tasuta. Püüdes suurendada õpilaste arvu, hakkas ta õpetaja abilistena (monitoridena) kasutama paremaid õpilasi, mis andis talle võimaluse suurendada õpilaste arvu koolis kuni 1000-ni. XIX sajandi esimese kümne aasta jooksul levisid Lancaster'i koolid kogu Inglismaal ja neis oli kuni 30 000 õpilast.

Erinevalt Lancaster'ist, kes oma tegevuses juhindus demokraatlikust põhimõttest, kasutas kirikuõpetaja Bell vastastikuse õpetamise süsteemi usulise kasvatuse ja töölislaste drillimise eesmärgil. Ta võttis vastastikuse õpetamise süsteemi hinduidelt ja kasutas seda XVIII sajandi lõpul sõjaväe-lastevarjupaigas Indias, XIX sajandi algul aga tõi ta selle süsteemi üle Londoni.

Belli süsteem, erinemata Lancaster'i omast metoodiliselt, erineb aga viimasest tugevasti õpetuse suunalt. Belli koolidesse võeti ainult lapsi, kes kuulusid anglikaani kirikusse; kogu õppetöö toimus selle usutunnistuse vaimus. 1811. a. tekkis „Rahvuslik Selts Hariduse Levitamiseks Vaeste hulgas", mis töötas Belli süsteemi järgi.

Vastastikuse õpetamise õpilasrohketes koolides oli suures saalis iga 15—20 õpilase jaoks üks laud. Iga 10 õpilase

kohta määrati vanemate õpilaste hulgast monitor. Hommikul kella 8 kuni 10 töötas õpetaja ainult monitoridega, instrueerides neid selles, mida ja kuidas nad käesoleval päeval peavad teistele õpilastele õpetama. Alates kell 10 töötasid monitorid õpilastega, peaaegu sõna-sõnalt korrates seda, mis hommikul neile oli kõnelnud õpetaja. Viimane aga teostas üldist järelevalvet õppetöö üle. Selline süsteem oli võimalik ainult kõige rangema distsipliini ja õppetöö mehhaniseerimise tõttu. Monitorid, kes ise vaevalt aru said õppeainest, võisid paremal juhul anda õpilastele ainult mõningaid oskusi, kuid ei võinud anda kuigi sügavaid selgitusi ega arendada õpilaste mõtlemist. Teadmiste ulatus, mida andis vastastikuse õpetamise kool, oli väga piiratud. Õppetöö kujunes tunduval määral dresseerimiseks.

Oma organisatsiooni selguse ja eeskujuliku korraga moodustasid Bell'i-Lancaster'i koolid ühes sellega terava kontrasti endistele koolidele ja suurendasid mitmekordselt õpilaste arvu algkoolides.

Vastastikuse õpetamise koolide loomine oli seega tingitud üksteisele vasturääkivatest põhjustest ja püüetest, mis peegeldus ka kooli kahes tüübis: demokraatlik (Lancaster'i) ja konfessionaalne (koolid Bell'i süsteemi järgi).

Sellepärast on arusaadav, et nende koolide organiseerijad mitmesugustes maades juhindusid kord progressiivsetest püüetest — soovidest levitada kirjaoskust võimalikult suurema arvu laste hulgas, kord konservatiivsest püüdest piirata rahva teadmiste hulka ja dresseerida töötajate lapsi. Väljudes erinevaist püüetest, nii ühed kui teised siiski arendasid vastastikuse õpetamise koolide võrku. Sellepärast levisid need koolid XIX sajandi algul kiiresti mitte ainult Inglismaal, vaid ka teistes maades (Ameerika Ühendriikides, Prantsusmaal, Šveitsis, Belgias, Venemaal jm.).

**Tšartistide nõuded hariduse alal.** Et kool Inglismaal oli eraalgatuse asjaks, riik aga ei võtnud sellest osa, siis tunti XIX sajandi esimestel aastakümnetel Inglismaal suurt puudust koolidest. Edumeelsete riigitegelaste katsed saavutada riigilt assigneeringuid rahvahariduse jaoks purunesid niinimetatud voluntaristide vastutöötamise tõttu, kes

ei pooldanud riigi vahelesegamist haridusalasse. Lõpuks toimus 1833. a. selles mõttes murrang: töölisliikumise (tšartismi) survel assigneeris parlament kooliasjanduse jaoks 20 000 naelsterlingit. Aastal 1834 anti vabrikuseadus, mis kohustas vabrikante avama koole vabrikus töötavate alla 14 aasta vanuste laste jaoks. Marx iseloomustab „Kapitali" I köites 1834. aasta seadust kui esimest viletsat järeleandmist, mis kisti välja kapitali käest. See vilets järeleandmine ei võinud aga töölisi rahuldada, ja võitlus kooli pärast jätkus 40-ndatel ja 50-ndatel aastatel. See võitlus sundis parlamenti suurendama valitsuse iga-aastasi assigneeringuid kooli jaoks ja 1870. a. tõusid need 900 000 naelsterlingini.

Neist assigneeringuist andis riik toetusi koolidele, mis olid loodud kiriklike organisatsioonide, heategevate seltside jne. poolt. Toetused anti kindla summa kujul iga õpilase kohta, kes tõepoolest käis koolis ja näitas eksamitel kindlaid teadmisi. Selle järele pidi valvama riiklik kooliinspektsioon. Inglise algkooli üldine seisukord ja tema poolt antavate teadmiste tase jäi kogu XIX sajandi esimesel poolel puudulikuks. Marxi „Kapitali" I köites ja Engelsi teoses „Töölisklassi seisukord Inglismaal" märgitakse seda kooli madalat taset ja tuuakse palju näiteid inglise algkooli puudulikkuse kohta.

Sellepärast on loomulik, et rahvahariduse küsimustele pöörati suurt tähelepanu selle aja massilises revolutsioonilis-proletaarlikus liikumises — tšartismis.

Tšartistide juhid nõudsid üldist laialdast rahvuslikku vaimset, kõlbelist ja kehalist kasvatust. Tšartistid nõudsid ka riigikoolide süsteemi, kuid nii, et riik ei segaks end õppeprogrammidesse ja -meetoditesse, vaid piirduks summade assigneerimisega ja õpetajate ettevalmistamisega. Esitati samuti töökasvatuse nõue koolides (põllumajandus, kooli töökojad).

Tšartistide konverents võttis 1851. a. vastu otsuse kehtestada üldine kohuslik tasuta õpetus ja riiklik kesk- ja kõrgemate koolide ning kutsekoolide korraldamine. Tšartistide survel toimetas parlamendi komisjon samal 1851. a.

kooliasjanduse juurdluse, mis avastas algõpetuse halva korralduse.

Keskkool jäi endiselt era- ja ühiskondliku algatuse asjaks. Nagu varemgi (XVIII sajandil), nii jäid keskkoolide alal nüüdki tooniandvaks vanad aristokraatlikud koolid, mis ei saanud riigilt mingisuguseid toetusi ja mida peeti ülal eraisikute poolt pärandatud kapitalidega (Eton, Winchester, Rugby, Harrow jt.). Need olid kinnised õppeasutised, kus õpilastelt võeti väga kõrget maksu ja kus teenindati aristokraatide lapsi. Iga selline kool pidas rangelt kinni oma traditsioonidest. Kõigile neile koolidele oli iseloomustavaks ladina ja kreeka keele domineerimine teiste õppeainete üle. Neile keeltele kulutati kuni $^2/_3$ õppeajast. Igapäevane tundide arv polnud suur (4 tundi). Palju tähelepanu pühendati mängudele ja spordile. Kogu kasvatuse süsteem oli suunatud iseloomu, enesevalitsemise ja käitumise kujundamisele.

Neid koole, millede arv polnud suur (30 ümber), püüdsid järele aimata koolid, mis tekkisid ka pärandatud kapitalide alusel, kuid märksa hiljem — XVI—XVIII saj.

Kapitalismi arenemine ja loodusteaduse edusammud tõid vaadeldava ajajärgu lõpul esile küsimuse reaal-keskkoolist, kus vanad keeled oleksid kas hoopis puudunud või esinenud piiratud ulatuses (ainult ladina keel), peatähelepanu aga oleks olnud suunatud matemaatikale, füüsikale, loodusteadusele, geograafiale, ajaloole, emakeelele ja uutele keeltele. Selle ajajärgu lõpul tekkis tõepoolest tunduval arvul mitte ainult selliseid koole, vaid ka kommerts- ja insenerikallakuga keskkoole.

**Põhiakt 1870. a.** Liberaalne erakond sai 1868. a. parlamendis tunduva enamuse ja kehtestas seaduse, mis parandas Inglismaa rahvahariduse olukorda: 1870. a. anti seadus alghariduse kohta *(Elementary Education Bill)*, mis pani aluse inglise rahvakoolile. See seadus lõi vanast ajast peale eksisteerinud „vabatahtlike koolide" kõrvale nn. „tunnustatud koolid", mida subsideeriti ja kontrolliti riigi poolt.

Kohtades, kus koole oli vähe, loodi valitavad koolikomiteed *(School Boards)*, kellede ülesandeks oli hoolitseda koolide avamise ja ülalpidamise eest. Komiteedele anti õigus

kehtestada oma rajoonis 5—13-aastaste laste jaoks üldine koolisundus. Komiteed pidid määrama õppemaksu, kuid olid kohustatud sellest vabastama vaeseid lapsi; nad võisid asutada ka tasuta koole. Riik toetas kooli tingimusel, et teda kontrollitakse valitsuse inspektsiooni poolt. Komitee võis oma rajoonis määrata maksu kooli heaks. Avalikud koolid olid kohustatud lapsi vastu võtma usutunnistusele vaatamata. See seadus soodustas suurel määral koolivõrgu kasvu.

Iseloomustades inglise kasvatust märgib K. D. Ušinski selle liigset utilitarismi (ärilikkust) ja tunduvat jahedust ning mõistuspärasust lastesse suhtumisel.

**Kool Saksamaal.** Saksamaa oli XVIII sajandil Inglismaa ja Prantsusmaaga võrreldes majanduslikult ja poliitiliselt mahajäänud maa, mis oli killustatud enam kui 300 väikeseks feodaalseks vürstiriigiks. Saksa kodanlus oli, nagu ütleb Marx, XVIII saj. lõpul nõrk, jõuetu. Saksamaa elus valitsesid poliitiline endassesuletus, patriarhaalne piiratus, konservatiivsus.

Saksamaa üksikute osade mõnesuguse majandusliku tõusu ja Prantsusmaa revolutsioonilise liikumise mõjul algas XVIII saj. viimastel aastakümnetel saksa ideoloogilises elus liikumine, mis on tuntud „tormi ja tungi ajajärgu" *(Sturm und Drang Periode)* nime all. Kirjandus, filosoofia ja kunst püüdsid purustada feodaalseid kammitsaid, mis aheldasid elu.

Kirjanduses esinesid siis üheaegselt Lessing, Goethe ja Schiller; filosoofias — Kant ja Fichte.

Need nihked peegeldusid loomulikult ka pedagoogikas. XVIII sajandi lõpul areneb saksa pedagoogikas eriline liikumine, mis on tuntud filantropinismi nime all.

See pedagoogiline vool oli XVIII saj. lõpul katse rakendada saksa elutingimustes Rousseau pedagoogilisi vaateid. Et aga Saksamaa, nagu ülalpool tähendatud, oli majanduslikult ja poliitiliselt Prantsusmaast tugevasti maha jäänud, siis olid ka filantropinismi pedagoogilised ideed ainult Rousseau vaadete tuhm ja mitmeti moonutatud koopia. See oli, tõsi küll, juba

nihe võrreldes eelmise aja saksa pedagoogikaga, kuid veel arglik, kõhklev muudatus, mis säilitas mineviku seisuslikud ja usulised eelarvamused, millede vastu nii otsustavalt ja julgelt oli võidelnud Rousseau.

Filantropinismi rajaja ja kõige tuntum esindaja oli Basedow, kelle tegevus kuulub XVIII sajandi 70—80-ndatesse aastatesse. Rousseau „Émile'i" mõjul avaldas ta 1768. a. „Esitise inimsoo sõpradele ja jõukatele inimestele", kutsudes neid asutama uusi koole, mis oleksid korraldatud Rousseau pedagoogilistel põhimõtetel.

Selle üleskutse tulemusena saadud annetuste abil avaldas Basedow metoodilise käsiraamatu koduse kasvatuse kohta ja „Elementaarse käsiraamatu" — midagi laste entsüklopeedia taolist.

Basedow' vaadete järgi on kasvatuse eesmärgiks ette valmistada inimest ja ühiskonna kasulikku liiget. Ta kõneleb kehalisest kasvatusest ja inimesearmastuse arendamisest (siit ka selle liikumise nimetus — filantropinism). Lastes tuleb kasvatada rõõmsat ellusuhtumist, tööarmastust, korralikkust, mõõdukust ja malbust. Kool peab oma töö korraldama koduse kasvatuse eeskujul. Õpetuse alal kordab Basedow Rousseau juhendeid, kuid neid moonutades asus ta „lõbustava pedagoogika" ekslikule seisukohale, soovitades muuta õppetöö mänglemiseks.

Erinevalt Rousseaust säilitab Basedow oma õpilaste keskel seisuslikud vahed ja pooldab usulist kasvatust varasest lapseeast peale (ehkki mitte konfessionaalset usuõpetust mõne usutunnistuse vaimus).

Basedow avas 1774. a. Dessaus kasvatusasutise — filantropiini („inimesearmastuse ja heade kommete kooli"). Lapsed said siin kehalist ja töökasvatust (mängud, kehalised harjutused, põllutöö, käsitöö). Õppetöös kasutati laialdaselt näitlikkust ja pöörati tähelepanu õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisele.

Selle filantropiini eeskujul asutas üks Basedow' kaastöölistest, S a l z m a n n, 1784. a. Thüringer Wald'i mägedes filantropiini, mis püsis metsakoolina üle 100 aasta. See filantropiin oli kuulus kehalise ja töökasvatuse hea korral-

dusega ja silmapaistvate saavutustega õppetöös (näitlikkus ja ekskursioonid).

Nende kahe filantropiini eeskujul tekkis Saksamaal palju teisi. Kuigi filantropinistid ei paistnud silma originaalsuse ja pedagoogilise mõtte julgusega (võrreldes eriti Locke'i ja Rousseau pedagoogilise süsteemiga ja prantsuse filosoofide-materialistide pedagoogiliste vaadetega), oli filantropinistide pedagoogiline vool Saksamaal siiski tunduv samm edasi, seades kasvatuse eesmärgiks inimese ettevalmistamise, kasutades näitlikkuse põhimõtet, arvestades laste huvisid ja teostades üsna hästi kehalist ja töökasvatust.

Saksa algkool areneb tunduvalt XIX sajandi algul „tormi ja tungi" liikumise mõjul. Sellele arengule avaldas tugevat mõju Pestalozzi. Veel tema eluajal saadeti tema juurde Yverdoni rühm saksa pedagooge, kes pärast Saksamaale tagasitulekut said siin Pestalozzi ideede teostajaiks.

Kuid need progressiivsed algatused algkooli alal summutas peagi preisi reaktsioon. Pärast Püha liidu loomist, mille ülesandeks oli Prantsuse revolutsiooni mõju vastu võitlemine, asutati Preisimaal 1817. a. vaimulikkude asjade ja hariduse ministeerium. Minister Altenstein saadab välja ringkirja, milles üteldakse: „Kooliasjanduses tuleb silmas pidada piire, et lihtrahvast ei kujuneks, risti vastu tema ettemääramisele tulevikus, enesest palju arvavad ninatargad."

Sellega võttis Altensteini ministeerium täitsa avalikult kursi rahva laiade hulkade hariduse piiramise suunas. Et aga areneb tööstus ja kapitaliseeruv põllumajandus nõudsid kirjaoskavaid töölisi, kasvab algkoolide võrk XIX sajandi esimesel poolel Preisimaal ja Kagu-Saksamaal tunduvalt, kuid nende õppetöö ja kasvatuse sisu muutub üha usulisemaks, natsionalistlikumaks ja monarhistlikumaks. Saksa algkool jääb konfessionaalseks (usutunnistuslikuks), nagu ta seda oli juba reformatsiooni ajal XVI sajandil.

1848. a. revolutsiooni lähenemisega ründasid Saksa vürstiriikide valitsused kartusest revolutsioonilise liikumise tõusu ees rahvaharidust rea repressioonidega. Reaktsiooni juhtis Preisimaa.

Isegi demokratismist kaugel seisev konservatiivne saksa pedagoog ja pedagoogika-ajaloolane Paulsen iseloomustab Preisimaa valitsevate ringide suhtumist saksa rahvakooliõpetajasse ja rahvakoolisse ajavahemikul 1840—1847 järgmiste sõnadega: „Sügav umbusk õpetajaseisuse vastu, viha „liigse hariduse" vastu — see on nüüdse koolivalitsuse iseloomustuseks... Kõikjal kuuldub julmi etteheiteid rahvakooliõpetajate aadressil, neid süüdistatakse poolhariduses, uhkustamises oma haridusega, ateismis, kõrkuses ja tõrksuses." [1]

Pärast 1848. a. revolutsiooni mahasurumist algasid revolutsioonist osavõtnud rahvakooliõpetajate rasked jälitamised. Friedrich Wilhelm IV, kes esines sõnavõtuga õpetajate seminaride õpetajate nõupidamisel, tungis neile kallale kuni jultumuseni toore kõnega, süüdistades neid revolutsioonis ja selles, et nad kasvatavad lapsi monarhismivastases vaimus. „Teie uhkustate oma võltsi haridusega kui paabulind oma sabaga... Ma oskan taltsutada seda jõledust," kisendas õpetajate seminaride direktorite peale see sänikael troonil, kes oma elupäevad varsti hullumeelsuses lõpetas.

Oktoobris 1854 anti reaktsioonilised „kooliregulatiivid", mis viisid saksa kooli enam kui 100 aastat tagasi.

„Regulatiivid" nõudsid, et rahvakoolis ja õpetajate seminarides kogu kasvatus- ja õppetöö baseeruks usulisel alusel (luterlusel), truualamlusel preisi monarhiale, saksa šovinismil, et kool kasvataks vagasid kiriku poegi, kuulekaid alamaid, tulevasi sõdureid ja „eeskujulikke" perekonnaisasid.

Rahvakoolist kõrvaldati kõik meetodid, mis võisid arendada laste loomingut, tauniti Pestalozzi püüded arendada laste mõtlemist. Algkooli kogu õppetöö põhines tuupimisel. Õpilased pidid pähe tuupima 52 pühapäeva-katkendit evangeeliumist, ära õppima Lutheri katekismuse, pähe tuupima rea psalme, umbes 40 palvet, 150 piiblilugu ja 180 salmi

[1] Фр. Паульсен, Исторический очерк образования в Германии, lk. 156—157.

nn. pühakirjast. Õpetajate seminaride kavast kõrvaldati kirjandus; matemaatika piirati ainult aritmeetikaga; pedagoogika ja psühholoogia asendati „kooliteadusega", mille all mõisteti valitsuse poolt kooli kohta antud seaduste ja ringkirjade kogu.

Need reaktsioonilised „regulatiivid" kaotati alles 1872. a.

Keskhariduse alal on Saksamaal XVIII sajandi lõpul ja XIX sajandi algul iseloomustavaks nähtuseks u u s h u m a n i s t l i k l i i k u m i n e.

Progressiivsete kirjanike, õpetlaste ja filosoofide ning pedagoogide ideoloogiline võitlus feodalismi ja Saksamaa feodaalsest mahajäämusest tingitud saksa elu piiratuse, endassesuletuse ja vaimuvaese väikekodanlikkuse vastu väljendus XVIII sajandi lõpul vana-kreeka kultuuri harrastamises, „inimese igakülgse arengu" ideaali kuulutamises. Vastandina formaalsele kinnipidamisele antiikkirjanike tähest ja XVII—XVIII saj. elutule pseudoklassitsismile kutsus uushumanism süvenema vana-kreeka kultuuri vaimusse. Mitte pime vana-kreeka kultuuri ülevõtmine (kuivõrd elutingimused võrreldes muistse Kreekaga olid tugevasti muutunud), vaid rahvuslik arenemine muinas-kreeka kultuuri väärtuslikkude külgede arvestamise ja kasutamisega oli iseloomulik uushumanismile. Niisugusteks väärtuslikkudeks joonteks tunnistati: inimesekultus *(Humanität)*, vanade kreeklaste mitmekülgsus ja elurõõmsus, nende oskus hinnata ilu, vanade kreeklaste aktiivsus, vanade keelte painduvus ja laulvus.

Uushumanistliku liikumisega liitusid suured kirjanikud (Lessing, Goethe ja Schiller), suured filoloogid, kes rajasid uue keeleteaduse (Friedrich Wolf), progressiivsed ajaloolased (Niebuhr) jt.

Pedagoogika alal oli XIX sajandi algul uushumanismi esindajaks progressiivne haridustegelane ja liberaalne poliitik W i l h e l m H u m b o l d t. Ta teostas 1810—1812 gümnaasiumide reformi uushumanistlikus suunas, muutes vanade keelte õpetamise laadi (grammatismi domineerimise asemel sai nende keelte õppimise raskuspunktiks tutvumine kirjandusega). Tähtsa koha gümnaasiumide programmides said ajalugu ja maateadus, laiendati matemaatika kava ja

anti mõningat ruumi loodusteadusele. Gümnaasiumi uute programmide koostamisel oli juhtivaks ideeks mitmekülgse hariduse idee (ühest küljest keeled ja ajalugu, teisest küljest matemaatika ja looduslugu). See süsteem on tuntud utrakvismi nime all (ladina sõnast *utraque* — mõlemal kujul). See reform tegi gümnaasiumihariduse sisu tunduvalt elulisemaks.

Erieksami kehtestamisega gümnaasiumiõpetajate jaoks nõrgenes tunduvalt teoloogide võim keskkooliõpetajate hulgas.

Reaktsiooniline Preisi valitsus hakkas aga juba varsti pärast reformi võitlema uushumanismi vastu. Pärast 1815. a. seatakse sisse politsei järelevalve ülikooli-professorite, üliõpilaste, gümnaasiumi-õpetajate ja -õpilaste üle. 1819. a. konverents töötab välja rea abinõusid vabadusliikumise vastu võitlemiseks koolis.

See Preisi valitsuse võitlus uushumanismi vastu tugevneb eriti pärast 1848. a. revolutsiooni mahasurumist: uushumanism kuulutatakse ristiusu vastaseks. Loodusteadus kõrvaldatakse gümnaasiumide õppekavast.

Reaal-keskkooli, mille arendamist dikteerib tööstuse ja kaubanduse arenemine, ehkki ta arvuliselt kasvab, ei tunnustata täieõiguslikuks.

## XVI peatükk.

## HERBARTI PEDAGOOGILINE SÜSTEEM.

XIX sajandi teisel poolel areneb tugevasti keskkool. Klassikalisele keskkoolile-gümnaasiumile (nimelt selle õppetöö sisule ja metoodikale ning kasvatustöö korraldusele) avaldas pedagoogidest-teoreetikutest 50—60-ndail aastail suurimat mõju Herbart. Tema pedagoogilised peateosed ilmusid juba XIX sajandi algul, kuid said laialt tuttavaks ja hakkasid avaldama mõju alles 50-ndaist aastaist alates.

**Elulugu.** Johann-Friedrich Herbart (1776—1841) sündis ametniku-juristi perekonnas. 12-aastaselt saadeti Herbart ladina kooli, kus ta tutvuski esmakordselt filosoofiaga.

1794. a. astus Herbart Jena ülikooli. Suurt mõju avaldasid temasse Kanti ja Fichte filosoofia ja tollal äsjaavaldatud katkendid filosoof Parmenidese teostest, kes õpetas, et kõik olev on ühtne ja olemine permanentne. Pärast õpinguid Jena ülikoolis siirdus Herbart 1797. a. koduõpetajaks ühe šveitsi aristokraadi perekonda. Kasvatades viimatimainitu kolme poega, veetis Herbart Šveitsis ligi kolm aastat. Selles töös kujunes ta huvi pedagoogika vastu.

Herbart tutvus isiklikult Pestalozziga, kes sel ajal oli Burgdorfis innustatud õpetuse ja kasvatuse psühhologiseerimise ideest. See tutvus avaldas Herbartisse sügava mulje: juba varem tutvunud Pestalozzi teostega, hakkab ta neid intensiivselt uurima, kirjutab Pestalozzi üle referaate ja, peatselt kodumaale tagasi tulnud, propageerib Saksamaal Pestalozzi ideid. Pärast kaheaastast ettevalmistust professuurile hakkas Herbart 1802. a. alates Göttingeni ülikoolis eradotsendina lugema pedagoogikat; alates 1805. a. sai ta sama ülikooli professoriks.

Alates 1806. a. ilmub Herbartilt rida silmapaistvaid psühholoogilisi ja filosoofilisi töid: „Üldine pedagoogika, tuletatud kasvatuse eesmärgist" (1806), „Metafüüsika peapunktid" (1808), „Üldine praktiline filosoofia" (1808).

Pärast nende tööde avaldamist siirdus Herbart filosoofia- ja pedagoogikaprofessoriks Königsbergi, kus varem oli õpetanud Kant. Königsbergi ülikooli professoriks jäi Herbart kuni 1833. aastani. Ta asutas ülikooli juures pedagoogilise seminari ja katsekooli (gümnaasiumi) ühes internaadiga ning võttis ise elavalt osa tulevaste pedagoogide praktilisest ettevalmistamisest. Sellel ajajärgul koondab Herbart peatähelepanu psühholoogia küsimustele. 1816. a. avaldab ta „Psühholoogia õpperaamatu", hiljem (1824—1825) soliidse teose „Psühholoogia kui teadus, mis rajatud kogemusele, metafüüsikale ja matemaatikale".

1833. a. läks ta uuesti tagasi Göttingeni, kus avaldas terve rea töid filosoofia, psühholoogia, eetika ja pedagoogika alalt.

Siin ilmus ka ta teine pedagoogiline peateos „Pedagoogiliste loengute põhijooned" (1835), mis käsitles selgemal kujul ta „Üldise pedagoogika" aluseid.

**Filosoofia ja psühholoogia kui Herbarti pedagoogika alused.** Herbarti arvates koosneb maailm lõpmatust hulgast muutumatutest, igavestest, absoluutsetest olemustest — reaalidest, mis on oma absoluutsetelt omadustelt meile tunnetamatud. Need muutumatud olemused on omavahel mitmesugustes suhetes ja need mitmesugused suhted muutumatute olemuste vahel loovadki Herbarti järgi maailma muutlikkuse illusiooni.

Nagu näeme, on dialektiline mõtlemine Herbartile võõras. Herbarti kaasaeglase Hegeli filosoofia läks temast mööda. Ehkki Herbart kõneleb kogemusest, hüüab: „küsitlegem kogemust, iga tõe allikat", siiski mõistab ta kogemust valesti ja arvab, et olemine on muutumatu.

Samasuguseks metafüüsikuks jääb Herbart ka psühholoogias. Hing omaette on Herbarti järgi muutumatu, lihtne olemus (reaal). Ühinedes ihuga omandab ta individuaalsuse, saab keha kaudu rea aistinguid, astub mitmesugustesse suhetesse teiste kehadega ja töötab välja kujutlused, millede eesmärgiks on tema enesesäilitamine.

Kogu psüühika viib Herbart tagasi kujutlustele (kunagi olnud aistingute jälgedele). Tunded ja soovid on Herbarti järgi ainult kujutluste teatavad seisundid, ja nimelt: kinnipeetud, teadvuse lävel ootavad kujutlused — need on tunded; nende kinnipeetud kujutluste püüd avalduda — soovid, soov aga ühenduses kujutlusega tema teostatavusest on tahe. Psühholoogia on Herbarti järgi teadus kujutlustest, nende avaldustest, ühendustest, kadumisest. Kujutluste mass otsekui tungleks inimese hinges, püüdes tungida teadvuseväljasse; ühed kujutlused tugevdavad teisi — need on homogeensed kujutlused; teised nõrgendavad üksteist (heterogeensed kujutlused). Mõned kujutlused nõrgendatakse teiste poolt niivõrd, et muutuvad märkamatuks, surutakse ajutiseks teadvuse lävetaha, kuid soodsatel tingimustel tulevad nad uuesti teadvuseväljasse.

Varem teadvuse läve taha surutud kujutluste ilmumist nimetame meenutamiseks; kujutluste surumist teadvuse läve taha tugevamate poolt nimetatakse unustamiseks. Kujutluste mitmesuguste vastastikuste suhetega seletab

Herbart tähelepanu, fantaasiat jne. Tundmused on Herbarti järgi ainult kujutluste mitmesugused muunded. Kui üle teadvuse läve tõusvad kujutlused harmoneerivad üksteisega, saame meeldivaid tundmusi; vastasel korral elame läbi rahulolematuse, kannatuse tundmuse.

Herbart on assotsiatsiooni-psühholoogia silmapaistev esindaja. Ta psühholoogilises teoorias etendab suurt osa apertseptsiooni mõiste, millega ta mõtleb inimese kogu eelmise kogemuse mõju ta tajudesse. Kõik uus inimese kogemuses täiendatakse, tõlgendatakse, mõistetakse eelmise kogemuse andmeil. Omistades apertseptsioonile sellist suurt tähtsust, seob Herbart sellega tihedalt tähelepanu, huvi jne.

Herbarti filosoofia ei saanud kuigi laia leviku osaliseks. Psühholoogia alal aga etendas ta suurt osa. Teadvuse läve, alateadvuse ja apertseptsiooni mõisteid kasutati psühholoogias väga ulatuslikult.

Taandades kogu hingeelu ainult kujutlustele, on Herbart intellektualismi silmapaistvamaid esindajaid.

Nagu allpool näeme, omistas ta õpetamise teoorias suurt tähtsust „mitmekülgsele huvile". Huvi defineerib Herbart kui psüühilist aktiivsust.

Mitmekülgse huvi mõiste on Herbarti pedagoogikas põhiline. Mitmekülgse huvi all mõistab Herbart sellist huvi, mis viib inimese välja kutse ja igapäevase elu-olu kitsastest raamidest, mis hõlmab mitte ainult egoistliku, isikulise, vaid ka üldise, inimsoo elu. Huvi toetub kogemusele (mida Herbart mõistab kui tutvumist ümbritsevate asjadega) ja suhtlemisele inimestega.

Kogemusele vastab empiiriline huvi, suhtlemisele — sümpaatiline. „Tugevneval järelemõtlemisel kogemuse esemete üle areneb spekulatiivne huvi, järelemõtlemisel aga laialdasemate suhete üle, mis tekivad inimeste vastastikusest suhtlemisest, — sotsiaalne huvi. Lisame juurde ühel pool veel esteetilise, teisel pool — usulise huvi; need mõlemad saavad alguse mitte niivõrd tugevnevas järelemõtlemises kui asjade ja sündmuste rahulikus vaatlemises." Nendes huvide kuues liigis võib, tähendab Herbart, mär-

kida kaht suunda: 1) naturalistlikku, kuhu kuuluvad empiiriline huvi (alus — vaatlus), spekulatiivne ehk filosoofiline huvi (järelemõtlemine) ja esteetiline huvi; 2) ajaloolist, kuhu võib arvata sümpaatilise, sotsiaalse ja usulise huvi.

Intellektualismi seisukohast lähtudes läheneb Herbart ka kõlbelise kasvatuse küsimustele. Vooruslik inimene on selline, keda juhivad kõlbelised kujutlused ja ideed. Järelikult on Herbarti seisukohalt eetika aluseks teatavad kõlbelised ideed, missuguseid Herbart loendab viis:

1) Sisemise vabaduse idee, kui tahe on täielikus kooskõlas aruga; tahte ja aru vahel ei ole vastuolu ega sisemist võitlust. Sisemine vabadus teeb inimese terviklikuks, temas pole alalisi kõikumisi, hingelist vastuolu.

2) Täiuslikkuse-idee, mis ühendab eneses tahtejõu ja -energia, ta mitmekülgsuse, tahteliste tungide kooskõla, tahte organiseerituse.

3) Heatahtlikkuse-idee, kui inimene tahab omakasu taotlemata teha head teistele; oma tahe on kooskõlas teiste tahtega.

4) Õiguse-ideed rakendatakse kõlbelistes otsustustes konflikti puhul kahe või enama tahte vahel. Sellised konfliktid lahendatakse vabatahtliku kokkuleppe põhjal väljatöötatud õiguse alusel.

5) Õigluse-idee on juhtivaks aluseks, kui on otsustamisel tasu neile, kes on osutanud ühiskonnale või üksikutele isikutele teeneid (teenib tahete harmooniat), või nende karistamine, kes on rikkunud seda harmooniat. Kui keegi on teinud head või kurja, me pole rahuldatud seni, kuni ta vastavalt oma teole ei ole saanud tasu hea või kurja näol.

Herbarti eetika, nagu ta psühholoogiagi, on ehitatud metafüüsilistele alustele. Ta on väga formaalne, abstraktne, ilma konkreetse sisuta.

**Pedagoogika kui normatiivne teadus.** Herbart tegi katse luua pedagoogika teadusena, mis on rajatud psühholoogiale ja eetikale. Eetika näitab Herbarti järgi kasvatuse eesmärgi, psühholoogia aga vahendid.

Herbart oli see, kes eristas pedagoogika kui kasvatus-

teaduse kasvatuskunstist (ehk praktikast). Ta näitab, et praktilisele kasvatustööle peab eelnema teoreetiline ettevalmistus. Ta toonitab, et praktika üksi võib kergesti viia rutiinini: „Ainult teooria võib õpetada, kuidas kogemuse ja vaatluse kaudu küsitleda loodust, kui temalt tahetakse saada kindlaid vastuseid."

Oleks siiski ekslik väita, nagu seda teevad saksa ajaloolased, et Herbart on pedagoogika kui teaduse rajaja. See rajaja on suur slaavi pedagoog Jan Amos Komenský.

**Kasvatuse eesmärgid. Kasvatuse põhiliigid.** Teaduslik pedagoogika peab Herbarti järgi kõigepealt kindlaks määrama kasvatuse eesmärgi, millega siis hiljem kohandatakse kasvatusvahendid. Kasvatuse eesmärgi kogu küllust võib Herbarti järgi tähistada ühe sõnaga „voorus"; see eesmärk on ideaal, mille poole püüdsid kõik suured pedagoogid-teoreetikud.

Kasvandiku tulevased eesmärgid, ütleb Herbart, võib jagada kahte ossa: 1) võimalikud eesmärgid, mis on seotud kutsevalikuga, ja 2) vajalikud eesmärgid. Kutsealalise iseloomuga küsimused (võimalikud eesmärgid) ei kuulu Herbarti arvates kasvatusse. Kuid kasvatus peab looma tingimused iga kutse parimaks teostamiseks — on vaja kasvatada inimese aktiivsust ja mitmekülgset huvi. Kasvatuse ülesannetesse kuuluvad seega ainult vajalikud eesmärgid, nimelt tervikliku kõlbelise iseloomu kujundamine, inimese aktiivsuse ja mitmekülgse huvi arendamine.

Kogu kasvatusprotsessi jagab Herbart kolme ossa: valitsemine, õpetamine ja kõlbeline kasvatus.

**Laste valitsemine.** Herbart selgitab pikalt, mille poolest valitsemine erineb kasvatuse teistest liikidest ja eriti kõlbelisest kasvatusest. Valitsemine on Herbarti järgi suunatud mitte lapse tulevikule, vaid reguleerib ta käitumist ainult olevikus. Ta nagu veel ei kasvata, vaid loob ainult eeldusi kasvatamiseks, hoides välist korda.

Valitsemise ülesanne on Herbarti järgi „lapse metsiku vallatuse allasurumine". Enne kui lapses tekib tahe selle sõna otseses tähenduses, avaldub tema juures, ütleb Her-

bart, „metsik vallatus", mis teda heidab ühelt pool teisele, „ilmutab korratuseprintsiipi", rikub täiskasvanute korda ja viib „lapse tulevase isiksuse igasugusesse hädaohtu". See metsikus tuleb alla suruda, ütleb Herbart, muidu võib korratust panna nende süüks, kelle hooldusel laps oli. Alistumine saavutatakse Herbarti järgi jõuga, mis peab olema küllalt suur ja avalduma küllalt sagedasti, et saavutada täielikku edu, enne kui lapses hakkavad avalduma päristahte jäljed.

Kuid ka hilisema vanuse jaoks säilitab Herbart samasuguse valitsemise-korra: „Selle pimeda metsikuse alged, toored soovid jäävad lapsesse; nad isegi rohkenevad ja tugevnevad aastatega. Et nad ei annaks tahtele, mis tõuseb nende keskelt, antisotsiaalset suunda, on vaja neid järjekindlalt taltsutada, ja nii, et nad alati tunneksid survet."

Valitsemise olemuse määrangus ilmneb, nagu näeme, Herbarti konservatism, ta metafüüsilisus ja kasarmulik-preisilik suhtumine lastesse.

Ehkki Herbart väidab, et „kasvatus selle sõna ranges mõttes on täitsa erinev valitsemisest", ja ehkki ta peab isegi vaieldavaks, kas võib pedagoogikas kõnelda laste valitsemisest, siiski ei õnnestunud tal tõestada vahet laste valitsemise ja kasvatamise vahel. Ta katse (võetud üle Kantilt) teostada niisugust jaotust oli ebaõnnestunud, kõneles elu kogemuse vastu, tulenes Herbarti metafüüsilisest psühholoogiast ja eetikast.

Metafüüsiliselt on üles ehitatud laste mõjutamise vahendite liigitus ka veel teises suhtes: Herbarti järgi peab valitsemine silmas välist külge, kasvatus aga — sisemist (lapse hinge). Piirates kasvatust ainult „hingega", oli Herbart sunnitud kasvatuse alast eraldama kehalise kasvatuse ja arvama selle ainult valitsemise hulka.

Ekslikult on Herbart lugenud laste valitsemise (ja ainult valitsemise) hulka „kõik vahendid, mis on vajalikud lapse kehaliseks arenguks". Kehaline kasvatus, nagu kasvatuse iga teinegi külg, soodustab muidugi lastes ka distsipliini arengut, kuid ei piirdu ainult sellega, nagu väidab Herbart. Silmapaistev vene pedagoog P. F. Leshaft tõestas oma origi-

naalses kehalise kasvatuse teoorias veenvalt, et kehaline kasvatus on inimese igakülgse kasvatuse lahutamatu osa ja on lähedalt seotud vaimse ja kõlbelise kasvatusega.

Seega lahendatakse distsipliini küsimused (ja nimelt distsipliini peab Herbart silmas, kui kõneleb valitsemisest) Herbarti poolt üldiselt vääralt.

Valitsemise vahenditeks on Herbarti järgi: ähvardus, järelevalve, käsk ja keeld, karistused (kuni kehaliste karistusteni), oskus anda lastele tegevust ja täita nende aega; valitsemise abivahenditeks, mis osalt ületavad valitsemise piire, on autoriteet ja armastus.

„Valitsemise esimene võte on ähvardus" — selline on Herbarti väide, millega ei saa kuidagiviisi nõustuda progressiivne pedagoogika (eriti kui silmas pidada, et Herbart asetab selle esikohale). Tundes ise oma väite kaheldavust, lisab Herbart juurde, et selle vahendi edu on ebakindel, sest ühelt poolt on loomult tugevaid lapsi, kes ei arvesta ähvardusi ja on valmis kõigele, „et omada võimalust kõike tahta", teiselt poolt on aga lapsi, kes on loomult nii nõrgad, et ähvardus ei avalda neile mõju.

Teiseks valitsemisvahendiks, mis on mõjuvam kui ähvardus, on Herbarti järgi järelevalve. Järelevalve suhtes annab Herbart rea metoodilisi juhendeid. Nii märgib ta, et järelevalve on eriti vajalik varases lapseeas ja sugulise küpsemise aastail. Muul ajal ei tohi järelevalve olla liiga range, tüütav ja pidev, sest et selline järelevalve on „nii valvajale kui ka valvealusele ühteviisi raske sel määral, et tavaliselt nii see kui teine püüab igasuguste kavaluste abil sellest mööda minna ja pääseda igal sobival juhul". Kui järelevalve üha suureneb, siis kasvab ka vajadus selle järele, ja lõpuks on järelevalve katkestamine seotud suurte ohtudega. Peale selle takistab range järelevalve laste enesevalitsemist; range alaline valve võib iseloomu nõrgendada ja rikkuda.

Järelevalvega on seotud käsud ja keelud, „kusjuures mõndagi jäetakse järelemõtlemiseks". Antud käske ei tule tagasi võtta. Käsud ja keelud ei tohi olla liiga üldised, vaid,

vastupidi, peavad olema täpsed, konkreetsed. Sõnakuulmatute laste jaoks on vaja koolis sisse seada karistuste raamat, kuhu kantakse sisse nende „patustused" (järgides Herbarti seda näpunäidet võttis kodanlik kool tõepoolest tarvitusele niinimetatud konduiidi (käitumisraamatu).

Õigete juhatuste kõrval (käskude täpsus, konkreetsus, nõuanne mitte liiga sagedasti käskida ja keelata, et mitte last tahtetuks teha, jt.) on Herbartil rida vääri seisukohti, näiteks: lastele ei tule käske ja keelde põhjendada. Mõnel juhul (kui käsu või keelu motiivid ja otstarbekus pole kasvandikule arusaadavad) võib sellest juhendist kinni pidada, kuid üldise reeglina pole see juhend õige. Sellest Herbarti nõuandest (käske ja keelde mitte põhjendada) nähtub, kui kaugel on tema valitsemise-teooria meie teadliku distsipliini mõistest.

Järgmiseks valitsemisvahendiks on Herbarti järgi karistused, kaasa arvatud ka kehalised. Herbart ütleb: „Asjata püütakse täitsa kaotada kehalisi karistusi, mida tavaliselt kasutatakse siis, kui märkused enam ei aita; nad olgu sedavõrd harvad, et pigemini hirmutada eemalt kui olla tegelikult rakendatud!"

Kõneldes kehalistest karistustest ei pea psühholoog Herbart neis peaasjaks mitte füüsilist valu, vaid hirmu tuleva kehalise karistuse ees või meenutust — häbi kantud karistuse pärast.

Pooldavalt suhtub Herbart „toiduta jätmisse mõne tunni jooksul", kuna see on „ainult ilmajätmine, mitte aga otseselt kasvataja vastu üleskihutav samm". Vabaduse võtmine on kõige tavalisem karistus ja põhjalik, kui ta ainult vastab teole. Selle juures on võimalikud mitmesugused astmed, alates väikese poisi nurkapanekust kuni üksikusse tuppa sulgemiseni.

Võib ütelda, et Herbart oli karistusküsimuste alal kodanliku kooli tõeline seaduseandja. Nagu näeme, võttis ta tarvitusele „ilma lõunata jätmise" (toiduta jätmise), mida laialdaselt rakendati kodanlikus koolis (eriti keskkoolis); ta on näidanud karistuse, mida laialt kasutati endises koolis, nagu kartserisse paigutamine („üksikusse tuppa sulge-

mine"). On enesestmõistetav, et meie pedagoogika hülgab need mõjutamisvahendid.

Valitsemise abivahenditena mainib Herbart autoriteeti ja armastust. Meie omistame pedagoogi autoriteedile määratu suurt tähtsust, kuid Herbarti selle vahendi edasise põhjenduse lugemisest piisab, et selgitada sügavat põhimõttelist vahet autoriteedi mõiste vahel meie marksistlik-leninlikus pedagoogikas ja herbartlikus pedagoogikas. Herbarti järgi „autoriteedi ees paindub lapse hing, autoriteet pidurdab ta hingeliigutusi ja võib sellepärast väga hästi sobida selleks, et summutada tekkivat tahet, mis võiks võtta väära suuna".

Meile vastuvõtmatu Herbarti konservatiivse juhendi kõrval lapse tahte „allasurumise", „summutamise" kohta leiame tema juures ka väärtuslikke näpunäiteid. Herbart näitab, et juba varases lapseeas, enne kooliminekut, mängivad suurt osa isa autoriteet ja ema armastus. Mispärast siiski selline jaotus? Meie ütleksime: vanemate autoriteet ja armastus; kuid Herbart ei aseta võrdsesse seisukorda naist-ema ja meest-isa. Siin avaldus saksa pedagoogikale tüüpiline väikekodanlik vaade naisele, mille puhul omal ajal avaldas pahameelt meie suur pedagoog Ušinski.

Valitsemise tähtsamaid vahendeid on Herbarti järgi täitsa õieti oskus anda lastele tegevust.

Ei saa siiski nõustuda Herbartiga, kui ta ütleb: „Valitsemise alus seisab selles, et lastele tegevust anda, veel silmas pidamata mõnesugust kasu nende vaimsele arengule; nende aeg peab igal juhul olema täidetud selle ainsa eesmärgiga, et nad ei teeks rumalusi." Meie, vastandina Herbartile, arvame, et laste igasugune tegevus, mis neid huvitab, peab vastama ka teistele pedagoogilistele nõuetele, peab olema arendav jne.

Herbarti õpetus laste valitsemisest, mis sisaldab rea üksikuid õigeid juhendeid, on tervikuna siiski väga konservatiivne. See lapse rõhumine, ükskõikselt-formaalne suhtumine temasse, mida suured vene pedagoogid (Ušinski, L. N. Tolstoi) märkisid kui saksa pedagoogika iseloo-

mustavat joont, avaldus ilmekalt Herbarti õpetuses laste valitsemisest.

**Õpetamise teooria.** Herbarti kogu pedagoogilise süsteemi keskpunktiks on õpetamine: „Positiivse kasvatuse peamised vahendid on õpetamises, võttes seda kõige laiemas mõttes." Et kasvatuse eesmärgiks on voorus, tähtsaimaks kasvatuse vahendiks aga õpetamine, siis Herbart loomulikult esitab kasvatava õpetamise idee.

Me ei saa õpetamise põhjendust Herbarti juures tunnistada õigeks sellepärast, et õpetamise kogu teooria baseerub ta ühekülgsel, intellektualistlikul psühholoogial, mis taandab inimese kogu hingeelu ainuüksi kujutlustele. Herbarti pedagoogilise süsteemi skeem on järgmine: inimese kogu psüühika taandub tema kujutlustele; lapse kujutluste tagavara suurendatakse ja reguleeritakse õpetamise teel, järelikult on õpetamine tähtsaim kasvatusvahend.

Oma õpetamise-teooria aluseks asetas Herbart mitmekülgse huvi idee. Õpetamine peab kasvandikus äratama huvi, mida Herbart defineerib kui isetegevust (pidades silmas vaimset isetegevust). Vastu uutele muljetele tõusevad lapse hinges juba seal olevad kujutlused ja assotsieeruvad nende uute muljetega.

Huvi äratamiseks on suur tähtsus tähelepanul, mida Herbart samuti ekslikult seletab kujutlustega.

„Tähelepanu on püüd saavutada mõjuvate kujutluste juurdekasvu." Herbart jagas tähelepanu aktiivseks ja passiivseks (seda jaotust tarvitatakse psühholoogias kuni praeguse ajani). Aktiivseks tähelepanuks nimetas ta niisugust tähelepanu, mis oleneb varem tehtud kavatsusest. Passiivse tähelepanu jaotas ta omakorda primitiivseks ja apertseptiivseks. Primitiivne oleneb mulje tugevusest (eredad värvid, tugevad helid); apertseptiivne tähelepanu on Herbarti järgi niisugune, mis hinges olevate kujutluste tagavara assotsieerib uute muljetega.

Kõneldes tähelepanu äratamisest annab Herbart rea didaktilisi juhendeid: ei tohi ühte ja sama demonstreerida liiga kaua, sest ühetaolus mõjub väsitavalt; kuid ei tule õpetamisel teha ka liiga järske hüppeid, sest eelmised kujutlused takistavad uue omandamist. On vaja häälestada tähele-

panu, kuid ei tohi käsitlust venitada, sest muidu muutub õppetöö igavaks.

Tuleb hoiduda liigsest lihtsusest, sest muidu poleks kujutlustel küllalt tööd. Õppetöö peamine reegel on: „Vahetult enne seda, kui õpilased ise asuvad tööle, tuleb neid viia sellesse kujutluste ringi, kuhu see töö kuulub; eriti tuleb seda teha tunni alguses lühikese ülevaate kaudu selle kohta, millest hakatakse lugema või jutustama."

Kui ka parima õppemeetodiga ei õnnestu huvi äratada, tuleb kasutada aktiivset tähelepanu, mis nõuab sundimist õpetaja poolt või paremal juhul enese sundimist õpilase poolt.

Aktiivne tähelepanu on eriti vajalik päheõppimisel, mis Herbarti sõnade järgi „on äärmiselt vajalik ja mida rakendatakse kõigis teadustes". Päheõppimine nõuab samuti, et õpilasel tekiksid vastavad kujutlused, et oleksid eemaldatud heterogeensed kujutlused võrreldes nendega, mida õpitakse. Kui esineb takistus (heterogeensete kujutluste olemasolu), „on vaja alguses kõnelda päheõppimiseks soovitatavatest kujutlustest, panna kasvandik nendega tegelema, teha need temale lähedasemaks, mõnikord isegi ära oodates soodsamat momenti".

Andes juhendeid päheõppimise kohta soovitab Herbart „muuta lähtekohta". Mõned õpilased püüavad päheõppimisel korrata kogu materjali, ehkki algus on juba hästi omandatud; see takistab edasiminekut, olles asjatuks energiakulutuseks.

„Pole alati otstarbekohane keelata igasuguseid kehalisi liigutusi. Ühed õpilased õpivad pähe valjult lugedes, teised — ära kirjutades, kolmandad — joonistades." Mõnikord võib ka kasutada päheõpitava lugemist kõigi õpilastega taktis. „Õppetöö otseste vajaduste jaoks on tarvis anda päheõppimiseks ainult tarvilikku, sest päheõpitava liigne hulk soodustab kiiret unustamist."

Herbart näitab õieti, et õpitud materjali unustamise vältimiseks on vaja „harjutada õpilasi õpitud materjali korduvalt rakendama seoses sellega, mis neid huvitab."

Kõneldes Herbarti pedagoogika psühholoogilistest alustest, käsitlesime tema mitmekülgsete huvide teooriat ja huvide liigitust 1) empiiriliseks, 2) sümpaatiliseks, 3) spekulatiivseks, 4) sotsiaalseks, 5) esteetiliseks ja 6) usuliseks.

Nendele huviliikidele vastavad Herbarti järgi teataval määral keskkooli õppeained.

Empiirilisele huvile vastavad peamiselt: loodusteadus, geograafia, keemia, füüsika; spekulatiivsele — loogika, matemaatika, grammatika; sümpaatilisele — emakeel ja võõr-

keeled (klassikalised ja uued); sotsiaalsele — ajalugu, poliitika, õigusteadus; esteetilisele — laulmine, joonistamine, kirjandus; usulisele — usuõpetus.

Ainete arvamine ühte või teise huviliiki pole siiski isoleeritud: iga õppeaine kuulub ainult peamiselt teatava huvi alla, kuid puutub tavaliselt kokku mitmega: nii Herbarti järgi annab ajaloo õpetamine vanemates klassides juba materjali spekulatiivsele huvile, jne.

Kõneldes õppetöö meetoditest („käigust") eraldab Herbart kirjeldavat, analüütilist ja sünteetilist õppeviisi.

Õppetöö aluseks on õpilase kogemused, kuid need kogemused on väga piiratud. Sellest tuleneb õppetöös vajadus kogemusi a) selgitada ja b) täiendada. Ja järelikult võivad neid laste kogemusi osalt esitada lapsed ise; kuid kirjeldavas õppeviisis kuulub lapse kogemuste piirituse ja nende laiendamise vajaduse tõttu peaosa uute tõsiasjade suulisele jutustamisele õpetaja enese poolt, õpetaja elav kujukas jutustus. Jutustus, mõne maa kirjeldus geograafiatunnis, mineviku kirjeldus ajalootunnis jne. peab olema selline, „et õpilane arvab neid tõeliselt nägevat". Kirjeldava õppeviisi juures on suur tähtsus ka õpilaste kogemuste näitlikul rikastamisel.

Kirjeldav õppeviis laiendab laste kogemusi, kuid ei paranda ega süvenda veel neid. Sellepärast on selle vajalikuks täienduseks analüütiline õppeviis. See ergutab õpilasi neile tuntud asju osadeks lahutama, otsima tunnuseid, võrdlema. Kui kirjeldava õppeviisi juures peamiseks vahendiks oli õpetaja jutustus, siis analüütilise õppeviisi juures on niisuguseks vahendiks vestlus (küsimused-kostmised).

Ei saa analüüsida seda, millega õpilased pole veel tutvunud. Sellepärast eeldab analüütiline õppeviis alati eelnevat kirjeldavat õppeviisi. Kuid vanemaealiste lastega on võimalik veel üks tee — sünteetiline õppeviis, kus õpetaja käsitleb uut faktilist materjali, kuid ei piirdu kirjeldusega, vaid ühendab sellega oma käsitluses järeldusi, üldistusi; selle juures ühendab ta uusi mõisteid õpilaste endiste kogemustega, leiab uuele toetust õpilaste apertsept-

sioonis. Sünteetiline õppeviis on lähedalt seotud spekulatiivse huviga, kujutav — empiirilisega.

**Õpetuse astmed.** Õppeprotsess ja eriti tund läbib Herbarti järgi neli astet, mida tavaliselt nimetatakse õpetuse formaalastmeteks.

Niisuguse nimetuse said nad sellepärast, et igasugune õpetus läbib Herbarti järgi need neli astet, sõltumata sisust, s. o. sõltumata õppeainest, tunni teemast jne. Herbart eristab õppeprotsessis (tunnis) kaks põhiastet — süvendamine ja mõtestamine. Igas astmes eristab ta edasi staatika (rahuseisund) ja dünaamika (liikumisseisund). Sellise jaotuse juures saadakse järelikult neli üksteisele järgnevat õpetuse astet, ja nimelt:

1) Selgus — see on süvenemine õppeainesse kujutluste rahulikus seisundis. See süvenemine nõuab, et ainet pakutaks võimalikult liigendatud kujul: „Alguses seisab kogu õpetamise kunst peamiselt oskuses lahutada aine pisimateks osadeks." See aste on rahulik ja keskendatud süvenemine terviku üksikasjusse. Psühholoogia seisukohalt iseloomustab seda astet õpilase keskendatud tähelepanu. Didaktilises mõttes vastab sellele õpetaja jutustus ja demonstreerimine ehk uue materjali näitamine, ja järelikult on ka nõutav näitlikkus. Selle astme ülesandeks on esitada õpilasele uus õppematerjal võimalikult selgelt, ilmekalt, näitlikult, üksikasjaliselt.

2) Assotsiatsioon on süvenemine kujutluste liikumise seisundis. Seda teist astet iseloomustab see, et eelmisel astmel saadud uued kujutlused assotsieeruvad, seotakse õpilasel juba olevate eelmiste kujutluste tagavaraga. Psühholoogilises mõttes iseloomustab seda astet ootus kui moment, mis eelneb järeldustele: mis siis saadakse uuest ja vanast materjalist? Didaktilises mõttes vastab sellele astmele „parim õppeviis — vaba vestlus". Vestluse kaudu äratab õpetaja õpilasel juba olemasolevad kujutlused ja seob need uutega. See uute kujutluste sidumine vanadega toimub Herbarti järgi teisel astmel veel süsteemitult, „kujutluste juhusliku ühendamise" teel. Herbarti selle seletusega ei saa nõustuda — iga vestlus peab toimuma süstemaatiliselt, viima õpilase järgmisele astmele — järeldustele.

3) Süstematiseerimine on mõtestamine rahuseisundis, kui õpetus süstematiseerib vastuvõetud ja assotsieerunud kujutluste massi, eraldades peamise, heites kõrvale üksikasjad. Sel astmel tehakse järeldusi, kokkuvõtteid, formuleeritakse reeglid jne. Psühholoogilises mõttes on sellele astmele iseloomulik visa otsimine; didaktilises suhtes see aste peab õpetama. „Nihutades esikohale peamõtted, annab süstemaatiline õpetus tunda korrastatud teadmiste paremust ja, andes teadmisi täielikumalt, suurendab nende summat."

4) Meetod on mõtestamine kujutluste liikumise seisundis, kui õpilane süstematiseeritud teadmisi rakendab. Sellel astmel on juba olemas tegevus psühholoogilises mõttes. Õpilased peavad sel astmel „filosofeerima" (see termin tähendab Herbarti juures teadmisi mõistlikult rakendama). Sel astmel omandatakse vilumus metoodiliselt mõtelda „ülesannete lahendamise, iseseisvate tööde kaudu ja nende parandamise teel õpetaja juhatuse järgi". Need harjutused peavad näitama, kas õpilane taipas õieti peamisi mõtteid ja kas ta oskab neid rakendada.

Neid formaal-astmeid võib näitlikult kujutada järgmises skeemis:

| Õpetuse astmed | Psühholoogiline seisund | Metoodika |
|---|---|---|
| 1) Selgus | Tähelepanu | Õpetaja jutustus, uue materjali näitamine. |
| 2) Assotsiatsioon | Ootus | Vestlus. |
| 3) Süsteem | Otsing | Järeldused, kokkuvõtted, reeglid, definitsioonid, vormelid. |
| 4) Meetod | Tegevus | Praktiline rakendus (harjutused, ülesannete lahendamine jne.). |

Need Herbarti neli õpetuse formaal-astet olid kodanlike pedagoogide hulgas väga tuntud. Herbarti järelkäijad (Ziller, Willmann, Rein) propageerisid intensiivselt neid astmeid, tehes neis väikesi muudatusi.

Muu seas sai Reini skeem esimese astme — selguse — kaheks liigendamise teel järgmise kuju:

1) ettevalmistus, s. o. küsimuse esitamine, tunni eesmärgi selgitamine jm.,
2) esitus, s. o. uue materjali tutvustamine,
3) sidumine,
4) üldistamine,
5) rakendamine.

Õppetöö nelja astme iga üksik element esineb õpetamises, kuid tervikuna on Herbarti skeem kohusliku järjestusena mehhanistlik ja juba selletõttu meile vastuvõtmatu. Herbarti skeem on formaalne, eraldab meetodi sisust, on ehitatud vananenud ja tänapäeval isegi kodanlike psühholoogide poolt kõrvaleheidetud assotsiatsioonipsühholoogiale. Määratu suur vahe meie didaktiliste seisukohtade ja Herbarti õppeastmete vahel seisab selles, et meie ei üldista mõnda üksikut järjestust, mõnda üksikut meetodit õpetuses (Herbarti formaalastmete skeem on aga universaalne: alati tuleb alguses „selgus", siis tingimata „assotsiatsioon" jne.).

Olenevalt ainest, uuritavast küsimusest, näitlikkude õppevahendite olemasolust, antud klassi õpilaste individuaalsetest erinevustest ja teistest tingimustest alustame ühel juhul tundi uue aine esitamisega, teisel juhul — õpilaste teadmiste selgitamisega antud küsimuses jne., ei pea aga tingimata kinni järjestusest, mille andis Herbart.

Peale selle on Herbarti astmed väga skemaatilised ja jaotavad tervikliku õppeprotsessi reaks isoleeritud protsessideks.

Kooli iga õppeaine peab harima ja kasvatama. Herbart nõuab, et õppeaine ulatus (õpilase jõukohasuse piirides) oleks küllalt suur, et üksikute ainete vahel oleks side.

Minnes üle üksikute ainete õpetamisele, omistab Herbart väga suurt tähtsust usuõpetusele. Usku hindab ta kõrgemalt kui teadust: „Ükski teadmine ei suuda inimesele anda suuremat kindlust kui usk," ütleb Herbart. Usku nimetab ta „inimese sõbraks ning kaitsjaks" ja nõuab, et usuõpetus algaks võimalikult varakult ja et teaduse ja usu lahkuminekul õpilaste kriitilised küsimused ja märkused usu kohta otsekohe õpetaja poolt valjult katkestataks. Neis

juhendites avaldus samuti Herbarti konservatiivsus, mida märkisime ülalpool.

**Kõlbeline kasvatus.** Teinud põhimõttelise vea sellega, et ta eraldas laste valitsemise kasvatusest, tunnistab Herbart siiski, et paljudel juhtudel sulavad valitsemine ja kõlbeline kasvatus ühte. Sellepärast on Herbarti vaadete käsitlusel laste valitsemise kohta juba mõndagi öeldud kõlbelise kasvatuse vahenditest. Herbarti seletuse järgi teostatakse kõlbeline kasvatus peamiselt õpetuse kaudu. Kõlbelise kasvatuse eesmärgiks on iseloomu kasvatamine. „Õppetöö ilma kõlbelise kasvatuseta on ainult vahend ilma eesmärgita, kõlbeline kasvatus (või iseloomu kujundamine) ilma õpetamiseta on eesmärk, millel puuduvad vahendid." Nagu mäletame, on õpetus Herbarti juures kasvatav õpetus.

Kõlbeline kasvatus nagu õpetuski põhineb mitmekülgsel huvil ja kõlbelistel kujutlustel. See kasvatus peab püüdma, et kasvandikul saaksid domineerivaks viis kõlbelist ideed, milledest juba kõnelesime (sisemise vabaduse idee, täituslikkuse-idee, heatahtlikkuse-idee, õiguse-idee ja õigluse-idee).

Me juba märkisime Herbarti eetika formalismi ja abstraktsust. Ta kõlbelise kasvatuse teooria (ehkki ta peab kasvatuse peamiseks eesmärgiks vooruse kasvatamist) on nõrgemini välja töötatud kui didaktika.

Peale õpetamise kui kõlbelise kasvatuse peavahendi näitab Herbart veel järgmisi vahendeid:

1) Kasvandiku tagasihoidmine, milleks on laste valitsemine ja laste sõnakuulmise kultiveerimine. Laps „peab kogu aeg tundma, olgugi nõrgalt, et ta ei tohi teatavatest piiridest üle astuda". Varasemas eas kasutatakse peamiselt seda vahendit, kuivõrd laps ise ei suuda valitseda oma tegude üle.

2) Kasvandikule piiride seadmine: lapsed peavad leidma oma soovide piirid ja kõlbelised mõisted mitte ainult kasvataja juhenditest, vaid ka oma kogemustest. See on juba järgmine aste, kui lapsed on saanud teadlikumaks.

3) Käitumisreeglite määramine.

4) Kasvandiku hinges rahulikkuse ja selguse säilitamine, lubamata kirgede arengut.

5) „Lapse hinge erutamine" kiituse ja laitusega.

6) Kasvandiku manitsemine, näidates ta eksimusi, ja nende parandamine.

Usulisele kasvatusele omistab Herbart väga suurt tähtsust. Herbart nõuab, et usuline huvi areneks lastes varakult ja sügavalt selleks, et „hilisemates aastates hing rahulikult ja muretult jääks oma ususse". Herbarti edasistest väljendustest nähtub, et tema seisukohast on usk vajalik kui tagasihoidev jõud. Usk areneb Herbarti järgi kõrgemast olendist „sõltumise tundest", ta nõuab „alandlikkusetunnet".

Neil juhtudel, kui teadus kõneleb usu vastu ja mõni õpilastest seda märkab, soovitab Herbart kohe teravalt katkestada õpilast, kes „julges rünnata kultuse ja usu asju, mida tuleb austada".

**Herbarti pedagoogilise süsteemi hinnang. Ta pedagoogika konservatiivsus.** Herbarti pedagoogika positiivseteks joonteks on pedagoogika tihe side psühholoogiaga, kooli ja õpetuse kõrge hinnang, kasvatava õpetuse põhimõte, õpetuse süstemaatilisus, mitmekülgse huvi arendamise nõue. Ta töötas välja õppematerjali süstemaatilise käsitlemise metoodika, andis juhendeid jutustuse ja vestluse kohta, pööras suurt tähelepanu harjutuse probleemile. Tema juures leiame palju juhendeid laste mõtlemise arendamise kohta, mälu ja tähelepanu kasutamise kohta õppeprotsessis, mis on siiski väga formalistlikud.

Tähelepanu väärivad mõned ta juhendid distsipliini alal, näit. niivõrd järelemõeldult käskida ja keelata, et seda hiljem ei tuleks tagasi võtta.

Väärtuslikkude joonte kõrval, mis viisid pedagoogikat edasi, leidub Herbarti pedagoogikas, eriti ta idealistlikes seisukohtades, palju konservatiivset. Selles on palju formalismi, on pööratud vähe tähelepanu laste loomingule ja algatusele. Kogu Herbarti pedagoogilises süsteemis tundub külmust ja mingisugust kuiva suhtumist lapsesse. Palju ruumi võtab Herbarti pedagoogikas usuline kasvatus. Distsipliini käsitletakse selles süsteemis kui autoritaarset, kui lapse „tahte murdmist"; lubatakse rida

vastuvõtmatuid karistusi („ilma lõunata" jätmine, kartser ja isegi kehalised karistused). Distsipliiniküsimustes on Herbart tüüpiline preisluse esindaja. Õppetöö sisus on tähtsal kohal klassikaline haridus. Herbarti kogu pedagoogiline süsteem arvestab priviligeeritud klasside lapsi. Pedagoogika psühholoogilised alused on Herbarti süsteemis äärmiselt ühekülgsed ja kunstlikud.

Herbart sai XIX sajandi keskel ja lõpupoolel väga suure pedagoogilise voolu — herbartluse — juhiks. Herbarti mõju kasvatuse ja õpetuse korraldusele keskkoolis, eriti gümnaasiumides, algas 50-ndatest aastatest ja oli väga tugev. Euroopa ja Ameerika Ühendriikide XIX saj. teise poole klassikaline keskkool, mis paistis silma oma formalismi ja konservatismiga, formaalselt-elutu suhtumisega lastesse ja dressuuriga, rajanes põhiliselt Herbarti pedagoogikale.

## XVII peatükk.

## SPENCER'I PEDAGOOGILISED VAATED.

Klassikaline keskkool ei rahuldanud kodanluse „äriringkondi", kes olid seotud tööstuse ja kaubandusega. Reaalkoolide arv kasvas. Loomulikult tekkis vajadus teoreetiliselt põhjendada hariduse realistlikku suunda.

See vajadus viis Spencer'i pedagoogilise õpetuse kujunemisele, mis toetus oma teoreetilistes konstruktsioonides kodanliku filosoofia uuele suunale — positivismile.

Herbert Spencer (1820—1903) on silmapaistvamaid inglise filosoofe XIX sajandi teisel poolel, mil Inglismaa saab kõige tööstuslikumaks maaks Euroopas, määratu suurte asumaade valdajaks ja arenenud kapitalismi maaks. Ta on kodanliku ühiskonna tuline apologeet, kodanluse sotsiaalsete vaadete tõeline väljendaja, kes on veendunud, et kapitalistlik kord on kõigist võimalikest kõige täiuslikum.

Spencer laulab kiidulaule sellele korrale, väites oma „Sotsioloogia alustes", et sõjad riikide sees olevat lakanud ja sõjad riikide vahel jäänud harvemaks. Vahekorda kodanluse ja tööliste vahel nimetab Spencer „vabatahtlikuks koos-

tööks", nägemata seda majanduslikku sundi, mis on nende vahekordade aluseks. Spencer imetleb „tööstuslikku ühiskonda", kus nagu väheneks ühiskonna jagunemine klassideks,[1] kaob militarism, ühiskond läheneb võrdsusele,[2] väheneb sundus tööstuses ja poliitilises elus, kasvavad südametunnistuse-, sõna-, koosolekute-, liitude- ja liiklemisvabadus.

Ühiskonnas, kus konkurents kasvab pöörase kiirusega, kangastub Spencer'ile „individuaalsete huvide kooskõlastamine". Teame, et omanike arv kodanlikus ühiskonnas väheneb, tootmisvahendite omand koondub väheste isikute kätte, väikeomanikud kaotavad omandi tööriistadele — nad proletariseeruvad. Spencer ei näe neid tõsiasju; ta kuulutab seevastu, et „omandi täielik individualiseerimine käib kaasas tööstusliku progressiga".[3]

Spencer suhtub sügava vaenulikkusega sotsialismisse ja kommunismisse.

Ükski mõtleja XIX sajandi keskel ei kaitsnud nii innukalt ja avameelselt kodanlikku korda kui Spencer. Ja ta teosed levisid kodanlikus maailmas loomulikult väga suurel arvul.

**Positivism ja agnostitsism kui Spencer'i pedagoogika filosoofiline alus.** Oma „Sünteetilises filosoofias", mis hõlmab bioloogia, sotsioloogia ja eetika, esineb Spencer kui positivismi filosoofia rajajaid. Ta peab oma maailmavaadet materialismist ja idealismist kõrgemal seisvaks ning positiivsele teadmisele, faktidele rajatuks. Tegelikult aga on positivism üks idealismi teisendeid.

Oma meeleorganite piiratuse tõttu ei saa me Spencer'i arvates tungida asjade sisemisse olemusse. Sellega näib Spencer'ile, et meie tunnetus on alati relatiivne, asjade olemus aga tunnetamatu.

Faktide vallas nõuavad positivistid täpset teadmist, täpseid eksperimentaalseid uurimismeetodeid.

Kuid nõudes faktide alal tõestusi, täpsust, kuulutavad nad asjade olu, „sealpoolse maailma" tunnetamatuks. Posi-

[1] Спенсер, Основания социологии, § 463.

[2] Sealsamas, § 438, 462, 533.

[3] Sealsamas, § 541.

tivistide arvates on see usu valdkond, kus ei saa tõestada, vaid tuleb ainult uskuda.

Teaduse ja usu vahel peab Spencer'i järgi „olema põhiline kooskõla". „Tõeline teadus ja tõeline usk," ütleb Spencer, „on kaksik-õed, ja nende lahutamine oleks muidugi mõlemale hukatuseks." Spencer püüdis lepitada usku ja teadust. Ta mõistis teaduse osa tootvate jõudude arenemises, hindas loodusteadusi, kuid püüdis ühes sellega päästa usku nende löökide eest, mis sellele andis astronoomia, keemia, bioloogia ja teiste loodusteaduste areng.

„Siinpoolse maailma" uurimise aluseks võtab Spencer evolutsiooni põhimõtte ja rakendab seda bioloogias, psühholoogias, sotsioloogias ja esteetikas. Spencer'i arvates on evolutsiooni iseloomustuseks kolm tunnust: esiteks — üleminek nõrgemalt seoselt tugevamale (kontsentreerimine), teiseks — üleminek homogeenselt heterogeensele (diferentseerimine) ja kolmandaks — kasvav definiitiivsus, mis loob kontsentreerimise ja diferentseerimise vahel harmoonia ehk tasakaalu.

Spencer tunnustas evolutsiooni põhimõtet, kuid asetas selle ekslikult vastamisi hüppelise, revolutsioonilise arenguga. Spencer'i filosoofia põhineb empirismil, paljaste faktide kummardamisel.

Oma „Sünteetilises filosoofias" rakendab Spencer seda otsitud „arenguseadust" (kontsentreerimine — diferentseerimine — tasakaal) ühteviisi bioloogias, psühholoogias, sotsioloogias ja eetikas. Väites, et ühiskondlikus elus ja bioloogias kehtivat ühed ja samad seadused, asub Spencer seega mehhanistlikul seisukohal.

Ekslikult väidab Spencer, et ühiskond on organism. Lähtudes selle „ühiskonna orgaanilise teooria" täitsa väärast seisukohalt põhjendab Spencer olemasolevat tööliste ekspluatatsiooni kodanluse poolt ja „tõestab" kodanluse võimu paratamatust ja otstarbekust. Inimühiskonnas, nagu igas organismiski, peavad Spencer'i järgi kõik liikmed töötama koos üksmeelselt.

Spencer omistab suurt tähtsust matemaatikale ja loodusteadusele, nõuab täpset tõestust kõiges, mis puutub faktidesse, ja kõige selle eksperimentaalset kontrollimist, mida

kontrollida saab. Teadus, ütles ta, hakkab valitsema kui täieõiguslik valitseja. See matemaatika ja loodusteaduse tähtsuse rõhutamine moodustab Spencer'i vaadetes progressiivse joone. XIX saj. keskel tegid loodusteadused suuri edusamme ja progress tehnika arenemises baseerus teaduslikel andmeil. Ühekülgne klassikaline haridus, mis valitses gümnaasiumides ja Inglise kolledžites, ei võinud kodanlust enam rahuldada.

Kuid deklareerides täppisteaduste kõrget hinnangut, satub Spencer, kuivõrd ta asub empirismi seisukohal, vasturääkivustesse ja ilmutab teadusesse suhtumises kitsast praktitsismi.

**Spencer'i pedagoogilised vaated. Reaalharidus. Õppetöö sisu.** Oma pedagoogilisi vaateid väljendas Spencer teoses „Vaimne, kõlbeline ja kehaline kasvatus"; teos koosneb reast artikleist, mis on kirjutatud XIX saj. 50-ndail aastail. Raamat levis laialdaselt Inglismaal ja tõlgiti kõigi kodanlikkude maade keeltesse.

Oma raamatut alustab Spencer küsimusega „Missugune teadmine sobib meile kõige enam". Ta arvustab teravalt kaasaegset kasvatussüsteemi, kus positiivsete kasulikkude teadmiste asemel, mis on tarvilikud indiviidi arenguks, eelistatakse teadmisi, milledega võib seltskonnas hiilata. Skolastilise ja pinnapealse „seltskondliku" hariduse arvustus on Spencer'i pedagoogiliste väljenduste positiivne joon.

Et kindlaks määrata, missuguseid teadmisi meil on vaja, tuleb arutada teaduste võrdlevat väärtust. Kasvatuse ülesanne on Spencer'i järgi õpetada igaüht elama, valmistada teda ette täielikuks eluks; järelikult on enne teadmiste võrdleva väärtuse küsimuse lahendamist vaja kindlaks määrata inimese tegevuse liigid.

Need tegevused reastab Spencer järgmises, oma tähtsuse poolest kahanevas järjekorras:

1) tegevus, mis taotleb vahetult isiklikku enesesäilitamist;

2) tegevus, mille eesmärgiks on elatusvahendite hankimine ja mis järelikult kaudselt taotleb indiviidi enesesäilitamist;

3) tegevus, mis viib soo säilitamisele (suunatud järeltulijate kasvatusele);

4) tegevus, mis on suunatud ühiskondlikkude kohustuste täitmisele, ja

5) jõudeaja tegevus, mis on suunatud maitsete ja tunnete rahuldamisele.

Nagu näeme, väljub Spencer pedagoogikas nagu sotsioloogiaski kõigepealt indiviidi huvidest; esikohal on tal isiklik enesesäilitamine, ühiskondlik elu on alles eelviimasel kohal. Kolmest mainitud tegevusliigist hõlmab kolm vahenditult individuaalset elu, üks — perekonna- ja üks — ühiskondlikku elu. Ka oma edaspidistes arutlustes lähtub Spencer igal pool üksiku isiku huvidest, asub teravalt väljendatud individualismi seisukohal.

Vastavalt inimtegevuse viiele liigile ehitab Spencer üles keskhariduse õppeplaani. Isiklikuks enesesäilitamiseks on vaja teadmisi anatoomia ja füsioloogia (ja hügieeni) alalt: see on „ratsionaalse kasvatuse tähtsaim osa". Spencer'it pahandab kasvatus, mille tulemusena inimesed tunnevad elu, mis oli 2000 aastat tagasi, kuid ei tea, kuidas kopsud hingavad, missugune on seljaaju tegevus jne.

Elatusvahendite hankimiseks on peale elementaarsete oskuste — lugemise, kirjutamise ja arvutamise — vaja teadmisi, mis soodustavad „kaupade parimat tootmist ja müümist", ja nimelt:

1) loogika kui teadus on vajalik äriliseks suhtlemiseks;

2) aritmeetika kui juhtiv teadus igasugu arvutuste jaoks tööstuslikus ja kaubanduslikus tegevuses;

3) geomeetria on vajalik igasugu ehituste, raudteede ehitamise, laevaehituse jne. juures;

4) mehaanika, millele on rajatud kogu tänapäeva arenenud tööstus;

5) füüsika, sest soojusõpetus annab juhendeid kütteainete kasutamisel tööstuses; õpetus elektrist ja magnetismist viis kompassi ja telegraafi leiutamisele, mille kaudu toimub äri- ja poliitilise elu juhtimine jne.;

6) keemia, sest „tõesti pole enam ühtegi vabrikut, kus ei presideeriks keemia . . . keemia puudutab kogu meie töös-

tust ja selle teadmine puudutab kõiki neid, kellel on otsene või kaudne side meie tööstusega";

7) astronoomia on vajalik meresõidul, mis toetab „tohutu suurt väliskaubandust";

8) geoloogia, millel põhineb rauamaakide, kivisöe jne. tootmine;

9) bioloogia kui teadus, mis juhib toitainete tootmist;

10) ühiskonnateadus, sest turuseaduste ja teiste ühiskondlikkude küsimuste teadmine on vajalik töötajale igas tööstusharus.

Sama liiki tegevuse hulka on vaja arvata ka võõrkeeled.

Inimtegevuse kolmanda liigi — soo säilitamise — ettevalmistamiseks nõuab Spencer kas või mõnesugustki füsioloogia õppimist laste õige kehalise kasvatuse jaoks, tutvumist psühholoogia ja pedagoogikaga laste vaimseks ja kõlbeliseks kasvatamiseks. Väga üksikasjaliselt tõestab Spencer kahju, mida teevad lastele vanemad, kes ei tunne kõige elementaarsemaidki võtteid laste eest hoolitsemisel ja nende kasvatamisel.

Neljandat liiki tegevuse — ühiskondlike kohustuste täitmise — alal on vaja õppida ajalugu. See ei pea olema kuningate, sõdade, palee-intriigide jne. ajalugu. Tuleb õppida „ühiskonna looduslugu", s. o. ühiskondliku progressi nähtusi. Nii mõistetud ajalugu peab Spencer'i järgi olema kirjeldav sotsioloogia.

Lõpuks inimtegevuse viimase liigi — jõudeaja jaoks on vajalik kõik see, mis võimaldab „looduse, kirjanduse ja kunsti nautimist". Ilma maalikunsti, skulptuuri, muusika ja luuleta, ütleb Spencer, kaotaks elu tunduva osa oma võlust. Ometi on Spencer'i suhtumine kunstisse kuidagi proosaline: see on ärimehe suhtumine, kes vabal ajal naudib muu seas ka kunsti.

Nagu näeme, hõlmab keskhariduse sisu Spencer'i juures suurt teaduste ringi. Nende seas on suurim erikaal matemaatikal ja loodusteadusel, s. o. niinimetatud täppisteadustel. Spencer oli reaal-keskhariduse tuline pooldaja ja etendas suurt osa selles võitluses, mida liberaalne kodanlus pidas XIX saj.

teisel poolel reaalkooli ja klassikalise kooli üheõigusluse eest.

Selles reaal-üldhariduse õiguste kaitsmises, selle hariduse tiheda seose näitamises tööstuse arenemisega peitub Spencer'i positiivne tähtsus. See teaduste loetelu, mille toob Spencer, võeti Euroopa ja Ameerika Ühendriikide reaalkeskkooli õppeplaanidesse.

Haridusesisukohtakäivate Spencer'i väljenduste suureks puuduseks on siiski nende suur utilitarism. Maailmavaate ja üldise vaimse arengu küsimused jäävad Spencer'i pedagoogikas teisele kohale.

**Õppemeetodid.** Spencer protesteerib teravalt mehaanilise tuupimise, fanatismi ja skolastika vastu, mis valitsesid selle aja keskkoolides (eriti Inglismaa klassikalistes keskkoolides). Spencer nõuab, et õpetus põhineks õpilaste isetegevusel, ja pöörab suurt tähelepanu huvile õppeprotsessis. Õpetus peab minema lihtsalt keerulisemale, määramatust määratule. Tumedatest kujutlustest on vaja tõusta täielikkudele, täpsetele teadmistele.

See protest formalismi, skolastika ja dogmatismi vastu, see isetegevuse nõue on Spencer'i metoodiliste väljenduste positiivseks küljeks. Kuid need seisukohad saavad ebaõige põhjenduse ja konkretiseeringu puhta induktivismi ja palja empirismi seisukohalt. Nii eitab Spencer üldse igasugust päheõppimist, hülgab reeglite õppimise, ei pea tarvilikuks grammatika õpetamist lastele jne. Spencer nõuab, et lapse õpetamine algaks vaatlusega ja alles aegamööda siirduks üldistustele. Eriti rõhutades lapse isiklikke kogemusi kui õpetamise peavahendit, soovitades õpetada peamiselt leiutuste, „enese arendamise" kaudu, alahindab Spencer oma metoodikas inimsoo ajaloolist kogemust, alandab õpetaja juhtivat osa. Lapsed, ütleb Spencer, peavad olema „iseenese õpetajateks".

**Kõlbeline kasvatus.** Kõlbelist kasvatust käsitlev peatükk traktaadis „Vaimne, kõlbeline ja kehaline kasvatus" ei too nähtavale moraali sisu. Kogu peatükk „Kõlbeline kasvatus" piirdub ainult „loomulike järelduste" põhi-

mõtte otstarbekuse tõestamisega, s. o. kõneleb ainult distsipliinist. Kõlbluse sisu, nagu seda mõistab Spencer, tuleb sellepärast otsida tema „Eetika alustest".

Spencer katsub ehitada „evolutsioonilist eetikat". Ta leiab ebaõieti „eetikat" juba loomariigis ja jälgib edasi moraali arenemist laste juures. Lühidalt on tema moraalivormel järgmine: „Käitumine on hea, kui ta soodustab soo säilitamist; heaks nimetatud käitumine muutub kõige paremaks, kui ta viib üheaegselt indiviidi enese, ta järeltulijate ja kaasinimeste elu suurimale täiusele." [1] Esitades moraali peaprintsiibiks indiviidi enesesäilitamise, peab Spencer vajalikuks kompromissi egoismi ja altruismi vahel. Kõneldes kõlbluse arengust, viib Spencer niiviisi läbi oma väljamõeldud evolutsiooniskeemi:

1) egoism (kontsentratsioon),

2) altruism (diferentsiatsioon),

3) kõlbluse ülima astmena — harmoonia, egoismi ja altruismi tasakaal.

Distsipliini alal heidab Spencer kõrvale karistused ja pooldab tuliselt loomulikkude järelduste põhimõtet. Selle põhimõtte rakendamises järgib ta samuti oma niinimetatud evolutsiooniteooriat.

Et varases lapseeas ei saa rakendada loomulikkude järelduste distsipliini (ei saa kolmeaastase poisi suhtes, kes mängib lahtise habemenoaga, rakendada „loomulikkude tagajärgedega tutvumist"), siis varases lapseeas on Spencer'i järgi vajalik tunduval määral absolutismi. „Korraku teie perekondliku valitsemise ajalugu miniatuuris meie poliitilise valitsemise ajalugu": algul absolutism (kontsentreerimine), siis ikka enam laienev konstitutsionalism (diferentseerimine).

**Kehaline kasvatus.** Kehalise kasvatuse vajadust motiveeris Spencer: 1) iga üksiku indiviidi huvidega — ta õnnega ja 2) järjest kasvava võistlusega kaasaegses elus. Kehalise kasvatuse eesmärkide kodanlik laad esineb ta formuleeringus väga ilmekalt: „Praeguses elus on võistlus nii teravnenud, et ainult vähesed tulevad sellest ilma teatava kahjuta

[1] Спенсер, Основания этики, § 8.

välja ... Sellepärast on vaja, et laste kasvatamine toimuks nii, et neid eelnevaks võitluseks ette valmistataks mitte ainult kõlbeliselt, vaid ka kehaliselt."

Suurt tähtsust omistab Spencer kehalistele harjutustele, eelistades otsustavalt mänge ja sporte võimlemise kõrval. Spencer ütleb, et tütarlapsed ja neiud vajavad kehalisi harjutusi samal määral kui meessoost isikudki.

Lõpuks peatub Spencer üksikasjaliselt noorsoo vaimse ületöötamise küsimusel. Nüüdne elu oma võistlusega, ütleb ta, nõuab inimestelt suurt jõudude pingutust. Vanemad annavad sellepärast lastele edasi nõrga organismi, mida hiljem nõrgendab liigne vaimne töö. Lapsi tuleb sageli tugeva kurnamise tagajärjel koolist ära võtta. Klassis on sagedased minestamised. Programmide ülekoormatus on nii suur, õpetajad aga, kellede reputatsioon sõltub eksamite edust, on niivõrd nõudlikud, et õpilased peavad päevas 12—13 tundi vaimselt töötama. Spencer nõuab võitlust sellise üleväsitamise vastu.

**Eitav suhtumine tööliste haridusse.** Spencer'i „liberaalse" pedagoogika iseloomustuseks on vaja ütelda, et, kavastades ülalesitatud pedagoogilist süsteemi kodanluse laste jaoks, oli Spencer töölishariduse leviku äge vastane. Kahes artiklis, mille pealkirjaks on „Riiklikust kasvatusest" (milledest ühe Spencer kirjutas noores eas, kui ta oli 23 aastat vana (1843), teise aga vähe aega enne surma, juba XX saj.), esineb Spencer kasvatuse ja hariduse riikliku süsteemi vastasena.

Ette nähes võimalikke vastuväiteid, et vaesed lastevanemad ja eriti töölised ei suuda maksulistes erakoolides lastele haridust anda kõrge õppemaksu tõttu, ei leia Spencer nende väidete kummutamiseks midagi paremat kui viidata ... jumalikule ettenägemisele ja maailma korrale: kui, ütleb Spencer, see ettenägemine suvatses maailma nii ehitada, et elanikkonna mõned kihid ei suuda tasuda oma laste hariduskulusid, siis järelikult viimastele pole vajagi anda suurt haridust.

Teises artiklis, mis on kirjutatud XIX saj. keskel, kõneleb Spencer jällegi tööliste hariduse vastu, näidates, et kõr-

gem haridus äratab neis rahulolematust oma seisukorraga ja arendab revolutsioonilist meeleolu.

Spencer'i pedagoogilistel vaadetel oli omal ajal tunduv edu liberaalse kodanluse juures, sest ta võttis nende aluseks arengu põhimõtte (mida ta aga mõistis mehhanistlikult) ja katsus neid siduda areneva tööstuselu nõuetega vahetumalt, kui seda tegid saksa idealistlik filosoofia ja Herbarti pedagoogiline kool. Ta protestid skolastika ja formaalse hariduse jäänuste vastu, reaalhariduse põhjendus, kehalise kasvatuse tähtis koht ta pedagoogilises süsteemis ja ühtaegu kogu ta pedagoogilise õpetuse selge kodanlik-individualistlik suund vastasid täiesti kodanlikele nõuetele kasvatuse suhtes ja eriti inglise-ameerika kasvatussüsteemi iseärasustele.

## XVIII peatükk.

## XIX SAJ. ALGUSE SOTSIALISTIDE-UTOPISTIDE PEDAGOOGILISED IDEED.

### 1. Utoopilise sotsialismi iseloomustus.

Kapitalistlik kord, mis kujunes pärast tööstuslikku pööret ja Prantsuse kodanlikku revolutsiooni XVIII saj., näitas üsna peatselt oma negatiivseid külgi. „Maailma ajalugu ei tunne hirmsamat pilti kui aeglane, aastakümneid kestnud ja viimaks 1838. a. lõppenud inglise puuvillakangrute hukkumine. Paljud neist surid nälga, paljud elasid oma perekondadega viletsat elu 2½-pennilise päevapalga juures." [1]

Käsitsitöötamise masinatööga asendamise tõttu arenes tööpuudus. Tööliste ekspluateerimine kasvas, tööpäeva pikkus suurenes, jõudes XIX saj. algul 14—15 tunnini. Laialatuslikult kasutati ja väga halvasti tasuti naiste ja laste tööd.

Kapitalistliku ühiskonna esimeste aastakümnete ilmeka iseloomustuse annab Engels „Anti-Dühring'is".

„Tööstuse kiire areng kapitalistlikul alusel tegi peatselt töölismasside vaesuse ja kannatused ühiskonna olemasolu

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 473.

vajalikeks tingimusteks ... Kuritegude arv kasvas iga aastaga ... Revolutsiooniline deviis „vendlus" teostus kelmustes ja võistluse vaenus. Altkäemaks asendas jämeda vägivalla ja mõõga asemel sai ühiskondliku elu tähtsaimaks teguriks raha. „Esimese öö õigus" läks pärimise teel feodaalidelt vabrikantidele. Prostitutsioon kasvas ennekuulmata määrani ... Ühe sõnaga, pärast „mõistuse võitu" tekkinud poliitilised ja ühiskondlikud asutised osutusid XVIII saj. filosoofide hiilgavate lubaduste kõige tigedamaks, kõige kainestavamaks karikatuuriks. Polnud ainult inimesi, kes oleksid olnud võimelised konstateerima üldist pettumust, ja need inimesed tulid uue sajandi algusega. 1802. a. ilmusid Saint-Simon'i „Genfi kirjad"; 1808. a. ilmus Fourier' esikteos, ehkki ta teooria algus kuulub veel 1799. aastasse; 1. jaanuaril 1800 asus Robert Owen New Lanark'i valitsemisele." [1]

Kapitalistlikust survest ja ekspluateerimisest ning utoopilise sotsialismi ilmumisest protestina selle surve vastu ütleb Lenin: „Kui feodalism oli kukutatud ja päevavalgust nägi „v a b a" kapitalistlik ühiskond, siis selgus otsekohe, et see vabadus tähendab uut töörahva rõhumise ja ekspluateerimise süsteemi. Selle rõhumise vastukajana ja protestina selle vastu hakkas sedamaid tekkima mitmesuguseid sotsialistlikke õpetusi. Kuid esialgne sotsialism oli u t o o p i l i n e sotsialism. Ta arvustas kapitalistlikku ühiskonda, mõistis hukka ja needis teda, unistas tema hävitamisest, fantaseeris paremast maailmakorrast ja püüdis rikkaid veenda, et ekspluateerimine on kõlblusvastane." [2]

XIX saj. suured sotsialistid-utopistid Owen, Fourier ja Saint-Simon andsid kapitalistliku korra kohta terava kriitika. Nad näitasid selle korra vastuolusid, selles valitsevat võistlust, inimese töö ebaproduktiivset raiskamist, tööliste ekspluateerimist. Nad said aru, et töö selles ühiskonnas on „inimesele needuseks", sest ta põhineb hädal, vägivallal, näljasurma ähvardusel. Nad viitasid kapitali kontsentrat-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 259—260.

[2] Ленин, Соч., XVI k., lk. 352. (Eesti keeles: L e n i n, Valitud teosed I, Tallinn 1945, lk. 39—40.)

sioonile vähestes kätes ja ülejäänud töötava rahvastiku viletsusele. Saint-Simon kõneleb ajaloolise protsessi seaduspärasusest; ta rõhutab, et „seni inimene ekspluateeris inimest".

Andes kapitalistliku korra sellise kriitika, esitasid sotsialistid-utopistid mõtte tulevasest sotsialistlikust korrast, kus tootmine on natsionaliseeritud ega ole inimese ekspluateerimist inimese poolt.

Kuid esitanud mõtte sotsialistlikust korrast, ei jõudnud sotsialistid-utopistid proletariaadi nõrga arengu tõttu klassivõitluse ja sotsiaalse revolutsiooni kui sotsialistlikule ühiskonnale ülemineku ainsa vahendi mõisteni; nad ei näinud, et ainsaks klassiks, kes võib oma diktatuuri kaudu jõuda kommunistlikule ühiskonnale, on proletariaat. Nad panid oma lootused heategevale monarhile ja heale kodanlusele. Fourier kutsus kapitaliste üles andma raha sotsialistlike kogukondade loomiseks.

Nagu XVIII saj. filosoofid, nii ka sotsialistid-utopistid pooldasid idealistlikke vaateid ühiskondlike nähtuste kohta, arvates, et „maailma valitseb arvamus" ja et inimeste mõistuse harimisest piisab selleks, et üle minna uuele korrale. On loomulik, et kõik sotsialistid-utopistid pidasid kasvatuse osa erakordselt suureks.

Nagu prantsuse materialistid, nii ka sotsialistid-utopistid omistasid suurt tähtsust keskkonnale, tugevasti ülehinnates selle mõju inimesse. Ajajärgul, mil tuli võidelda teoloogide vaadetega inimesele kui jumala loodud olendile, oli prantsuse materialistide ja pisut hiljem ka sotsialistide-utopistide õpetus inimesest kui keskkonna, olukordade produktist suur samm edasi. Nad asetasid esmakordselt inimese idealistliku käsitluse vastu materialistliku käsitluse. Kuid see oli mehhanistlik materialism. Inimene oli selle vaate järgi teda ümbritseva keskkonna passiivne produkt, mitte aga aktiivne inimene, kes, alludes keskkonna mõjudele ja samal ajal seda muutes, teeb selle keskkonna aktiivse mõjutamise protsessis ümber omaenda loomust.

## 2. Owen'i pedagoogilised vaated ja praktiline pedagoogiline tegevus.

**Owen'i praktiline tegevus New Lanark'is.** Robert Owen (1771—1858) asus 1800. aastast peale suure (2500 töölisega) puuvillaketrusvabriku etteotsa New Lanark'is Šotimaal. Töötingimused olid selles vabrikus enne Owen'it samasugused kui teisteski selle aja vabrikutes. Tööpäev kestis 13—14 tundi, töötasu oli madal, korteritingimused halvad, ekspluateeritavate tööliste kultuuriline ja moraalne tase äärmiselt madal: töölisasulas valitsesid joomine, kombelõtvus, vargus.

Enne Owen'it kasutati vabrikus laiaulatuslikult laste tööd: vabriku omanik võttis, nagu seda sel ajal tavaliselt tehti, lapsi kasvatusmajadest, paljud lapsed olid 6—7-aastased.

Lähtudes seisukohast, et iga inimene on teda ümbritseva keskkonna produkt, katsus Owen parandada tööliste eluolu ja töötingimusi. Ta lühendas tööpäeva 10½ tunnini, suurendas töötasu, ei pannud tööle alla 10-aastasi lapsi, vabrikusse saadetud sellest määrast nooremate lastele korraldas ta lasteaia ja kooli. Vabriku ajutiste seisakute ajal toorainete puuduse tõttu maksis Owen töölistele palka edasi jne. Mõne aasta pärast ei tuntud Lanark'i enam äragi. Owen muutis ta, nagu ütles Engels, „eeskujulikuks kolooniaks, kus joomine, politsei, vanglad, kohtud, heategevus ja vajadus selleks olid tundmatuks asjaks. Ta saavutas oma eesmärgi ainuüksi sellega, et asetas töölised tingimustesse, mis enam vastasid inimese väärikusele, ja hoolitses eriti kasvava põlvkonna kasvatuse eest. New Lanark'is asutati esmakordselt lasteaiad, mis olid Owen'i välja mõeldud. Neisse võeti lapsi alates kahe aasta vanusest ja anti neile nii head tegevust, et vanemad vaevalt said koju viia mänguhoosse sattunud kasvandikke".[1]

Nii teostas Owen kaua enne Fröbeli lasteaedade tekkimist praktiliselt koolieelset ühiskondlikku kasvatust. Ta lasteaeda (mille nimeks oli „laste kool" — *Infant School*) võeti vastu lapsi alates juba teisest eluaastast. „Laps pai-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 265.

gutatakse usaldusväärsesse kohta, kus ta koos oma tulevaste koolisõpradega omandab parimad harjumused ja põhimõtted, lõuna ajaks aga ja ööseks läheb ta oma vanemate juurde," ütles Owen.

Kasvatus nendes koolieelsetes asutistes seisis laste kujutlusteringi laiendamises, seltsimehelikkuse arendamises oma kaaslaste suhtes ja hiljem majanduslikkude ja ühiskondlikkude omaduste ning harjumuste arendamises. Last ümbritsev keskkond, märgib Owen, kujundas tal varasest lapseeast peale ratsionaalse iseloomu.

Peale lasteaia korraldas Owen 5—10-aastastele lastele kooli. Koolis õppisid mõlemast soost lapsed lugema ja loetust aru saama, kiiresti ja selgesti kirjutama ja aritmeetika põhireegleid; õpetati maateaduse, ajaloo ja loodusteaduse algeid. Pärast 10-aastaseks saamist asusid noorukid tööle ja soovijad jätkasid õppimist kuni 14. aastani, ühendades päevase töö vabrikus õhtukoolis käimisega. Tütarlastele õpetati juurdelõikust ja lihtsate riiete õmblemist; pärast seda aga, kui nad olid juurdelõikus- ja õmblemiskursuse läbi teinud, saadeti neid kordamööda ühiskondlikku kööki ja sööklasse, kus nad õppisid ökonoomselt toitu valmistama. Neile õpetati ka oskust maja puhtana ja korras hoida.

Kõneldes koolist Owen rõhutab, et õpetades on vaja lapsi tutvustada faktidega, mis on arusaadavad nende vanusele. Koolikasvatuse põhiprintsiip, mille esitas Robert Owen, kõlas: on vaja omandada katkestamatu side, mis valitseb üksiku indiviidi ja kogu ühiskonna kasu ning õnne vahel. Owen protesteeris tuupimise vastu ja nõudis, et õpetaja ärataks lapses aktiivsust ja arvestaks rohkem laste huvisid.

**Õpetus iseloomu kujunemisest.** Owen ei piirdunud katsega New Lanark'is, vaid propageeris oma vaateid aktiivselt trükis ja suuliste esinemiste teel. A. 1812—1813 avaldab ta teose „Uus vaade ühiskonnale, ehk essee printsiibist, mis määrab inimese iseloomu kujunemise". Sellele teosele järgnes rida teisi („Uus kõlbeline maailm" jt.).

Owen'i järgi määrab inimese iseloomu teda ümbritsev keskkond. Muutes keskkonna tin-

gimusi võib seega mis tahes maa rahva iseloomu kasvatada milliseks tahes. Kuriteod on ainult väära kasvatuse ja valitsemise tulemus. Ühiskonna uus organisatsioon saavutatakse peamiselt rahva kasvatamise ja harimise teel.

„Iseloomu kujunemises" väidab Owen korduvalt, et kõik meie hädad on tingitud harimatusest, meie esivanemate ja meie eneste halvast kasvatusest.

Keskkond kasvatab inimese iseloomu, selleks aga, et muuta inimest ümbritsevat sotsiaalset keskkonda, on vaja kasvatada iga üksiku sellesse keskkonda kuuluva inimese iseloomu. Owen ei suutnud vabaneda sellest suletud ringist ebaõige, prantsuse materialistidelt laenatud vaate tõttu keskkonnale. Alles Marx lahendas õieti selle küsimuse, näidates, et inimesed kogu ühiskondliku tegevuse protsessis teevad ise ümber oma loomuse.

Kasvatust, millega ühiskonda saab ümber luua, tuleb Owen'i järgi alustada kõige varasemast lapseeast peale. New Lanark'is asutati töölisasula keskuses Uus Instituut (1816), kus olid koos lastesõim ja lasteaed väikelaste (eelkooliealiste laste) jaoks, kool 5—12-aastaste laste jaoks ja haridusasutis täiskasvanute jaoks (midagi töölisklubi taolist). Viimases korraldati töölistele loenguid, siin oli raamatukogu-lugemislaud, organiseeriti meelelahutusi ja tööliste koosolekuid.

Owen nõudis, et oleks loodud terve koolivõrk, mis võinuks vastu võtta kõik haridust soovijad, ja et riik annaks küllaldasel määral summasid nende koolide asutamiseks ja ülalpidamiseks. (See nõudmine oli eriti tähtis, kui silmas pidada, et Inglismaal valitses erakoolide süsteem.) Koolides tuleb kasutada uusimaid, parimaid õppemeetodeid. Riik peab erilist tähelepanu pöörama õpetajate ettevalmistamisele, milleks tuleb luua õpetajate seminarid.

Niisugusest koolist, ütleb Owen teises kohas, peavad eranditult kõik lapsed läbi käima, s. t. kuulutatakse üldise alghariduse põhimõte.

**Vabriku tootva töö ühendamine õppetööga ja kehaliste harjutustega.** Nagu juba märgitud, oli Owen'i pedagoogiliste vaadete väärtuslikuks küljeks laste tootva töö ühendamine õpetamisega. Sattunud vanade pa-

berite hulgas Bellersi brošüürile, leidis Owen selles nende vaadete kinnituse, millele ta oli jõudnud varem. Owen andis selle brošüüri uuesti välja. Ta ei piirdunud Bellersi vaadetega, vaid astus sammu edasi, ja nimelt teostas praktikas vabriku tootva töö ühendamise õppetööga.

Owen nõudis alla 12-aastaste laste töö piiramist seadusandlikul teel. Lapsed, kes tulid kasvatusmajast, õppisid kuni 10 aasta vanuseni koolis, pärast seda asusid vabrikus tööle, jätkates õhtuti õppimist koolis.

Owen käsitles laiaulatuslikult küsimust laste kehalisest kasvatusest. Eelkoolialistele ja koolialistele lastele korraldati mängumuru. Koolialised lapsed tegelesid peale mängude ka sõjaliste harjutustega.

Hinnates tootva töö ühendamist õppetööga ja kehalise kasvatuse korraldamist Owen'i juures, kõneleb Marx neist katsetest väga tunnustavalt: „Vabrikusüsteemist, nagu üksikasjaliselt võib jälgida Robert Owen'i juures, kasvas välja tulevase epohhi kasvatuse idu, kus kõigi laste tootev töö pärast teatavat vanust ühendatakse õppetööga ja võimlemisega mitte ainult kui üks vahenditest ühiskondliku tootmise suurendamiseks, vaid ka kui ainus vahend igakülgselt arenenud inimeste tootmiseks." [1]

**Õpetus kommunistlikust kasvatusest. Katse seda teostada „Uues Harmoonias".** Alates a. 1817 toimus Owen'i vaadetes pööre. Ta jõudis veendumusele, et ühiskondliku elu muutmist ei saavutata sellise filantroopilise tegevusega, nagu ta oli viljelnud ja millele asjata oli virgutanud kapitaliste, vaid kommunistlikkude kogukondade organiseerimise teel.

Mainides seda uut etappi Owen'i elus ja õpetuses, ütleb Engels: „Üleminek kommunismile oli pöördepunktiks Owen'i elus. Seni kui ta tegevus oli lihtne filantroopia, tõi see talle rikkust, üldist kiitust, kuulsust ja au. Ta oli siis Euroopas kõige populaarsem inimene ... Kui ta aga esines oma kommunistlike teooriatega, ilmnes asja teine külg ...; ta kihutati välja ametlikust seltskonnast; ignoreeritud ajakirjan-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 530—531.

duse poolt, vaesunud Ameerikas ebaõnnestunud kommunistlikkude katsete tagajärjel, mis neelasid kogu ta varanduse, pöördus ta otse töölisklassi poole ja töötas selle hulgas veel kolmkümmend aastat."[1]

Oma ettekandes Lanark'i krahvkonna nõukogule (1820) andis Owen kapitalistliku korra terava kriitika ja näitas, et masin muutus õnnistusest inimese needuseks. On vaja rakendada seda „maagilist jõudu" õieti.

„Uues kõlbelises maailmas" ja teistes teostes näitab Owen, et kommunistlik kord luuakse „pahede kolmainsuse" hävitamise teel, millele tugines ebavõrdsuse, ekspluateerimise ja eksimuste vana maailm. Niisuguseks „pahede kolmainsuseks" on kaasaegses ühiskonnas eraomand, perekond, usk. Kõneldes siin perekonnast, mõtles ta abielu kodanlikku vormi. Eraomandi asemele tuleb ühiskondlik omand, perekonna asemele — kollektiiv, usu asemele — teadus.

Kasvatus on kommunistliku korra juures igakülgne. Haridus kui selle igakülgse kasvatuse osa põhineb tõelisel teadusel. Owen hindas väga kõrgelt teadust ja haridust. „Ainult teadmiste kasv annab inimsoole võimaluse veenduda, et praegune õnnetu olukord, milles inimsugu nüüd asub, on harimatuse tulemus," ütleb Owen. Nendes sõnades on rõhumise põhjused klassiühiskonnas vastavalt Owen'i ja teiste sotsialistide-utopistide seisukohtadele muidugi näidatud ebaõigelt, kuid teaduse kõrge hinnang Owen'i poolt ilmneb väga selgesti. „Ilma teadmiste kasvuta peab inimene jääma iga tüüpi rõhujatele ja vaimulikele koormakandjaks loomaks, nagu ta seda oli seni." Kommunistlikus korras luuakse inimestele suurimad võimalused laiaulatusliku ja sügava hariduse saamiseks.

Vaimne haridus ühendatakse kehalise kasvatuse hea korraldusega ja tootva tööga. Ühes oma ettekandes ütles Owen 1820. a.: „Kasvatus ja õpetus peavad olema kõige tihedamalt seotud kõigi töödega." Seejuures, kõneldes tootvast tööst, ei mõtle Owen

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 266—276.

selle all käsitööd, sest et viimane „ei saa ilma teaduste suurte jõududeta rikkusi luua", ei kindlusta uue ühiskonna olemasolu. Kasvav sugupõlv korraldab oma tootvat tööd „mehaanika ja keemia jõudude kaasabil". Lapsed ja noorukid võtavad aktiivselt osa nende vanusele jõukohastest töödest, tutvudes põllumajanduse ja tööstusliku töö kõigi liikidega.

Kommunistlikus ühiskonnas korraldatakse põhjalikult ümber kõlbeline kasvatus: heidetakse kõrvale kõik loomuvastased tundmused ja loomuvastane käitumine; siirus ja ausus inimestevahelistes suhetes võidavad teeskluse, kahekeelsuse, loomulikkude kalduvuste allasurumise. Kollektivismi vaim saab uue kõlbluse aluseks.

Kommunistlikus kogukonnas „Uus Harmoonia", mille Owen asutas Põhja-Ameerikas, avas ta mitu kooli, mis andsid süstemaatilist vaimset haridust, kõlbelist kasvatust sotsialistlikus vaimus ja töö- ning kehalist kasvatust. Noorsugu tutvus teaduse õppimise kõrval põllumajandusega ja mitmesuguste tööstusliku töö liikidega.

**Owen'i pedagoogiliste vaadete tähtsus.** Owen lähenes oma pedagoogilistes vaadetes enam kui keegi teine, enam kui teised sotsialistid-utopistid, Marxi-Engelsi ideedele, mida märkiski Marx ülaltsiteeritud sõnades.

Me hindame kõrgelt Robert Owen'i mõtteid kommunistlikust kasvatusest, igakülgse (vaimse, kõlbelise, töö- ja kehalise) kasvatuse nõudmist, ideed ühendada õppimine tootva tööga vabrikutööstuse alusel, teadmiste ja kooli kõrget hinnangut, koolieelse kasvatuse esimest teostamist, õpetajate ettevalmistamise nõuet ja haridusasutiste loomist täiskasvanud tööliste jaoks.

Ühes sellega on aga vaja märkida Owen'i utopismi, mis oli tingitud proletariaadi puudulikust arenemisest. Ta ei näinud, et seda kommunistlikku korda ja kommunistlikku kasvatust, millele ta jõudis oma tegevuse teisel poolel, võib saavutada ainult proletaarse revolutsiooni teel. Owen asus veel tunduval määral ratsionalismi seisukohal, millega

on seletatav ka see, et ta ülehindab kasvatust, mida ta vaatleb kui vahendit sotsialismile siirdumiseks.

XIX saj. suured sotsialistid-utopistid andsid juba kapitalistliku korra olemasolu alguses kodanlikku kasvatust piitsutava arvustuse ja esitasid sellele vastukaaluks mõtte sotsialistlikust kasvatusest.

Nad kujutasid seda kasvatuse ideaali inimese igakülgse arendamisena. Vastukaaluks sellele individualismile, mida kultiveeris kodanlik kasvatus, pooldasid nad mõtet arendada lastes ühiskondlikkuse, kollektivismi vaimu. Nad näitasid õieti, et ekspluateerivat ühiskonda iseloomustab lõhe vaimse ja kehalise töö vahel, ja tõstsid tootva töö ja õpetamise ühendamise idee järgmisele astmele, võrreldes Rousseau ja Pestalozziga.

Nad andsid palju pedagoogilisi ideid, hõlmasid ühiskondlikult organiseeritud kasvatusega laste ja noorukite kogu elu, alates koolieelsest vanusest.

Pedagoogiliste ideede rikkusega ja oma pedagoogiliste vaadete sotsialistliku suunaga olid suured sotsialistid-utopistid ja eriti Owen Marxi-Engelsi kasvatusõpetuse eelkäijateks.

## XIX peatükk.

## MARXI JA ENGELSI ÕPETUS KASVATUSEST.

**Kriitika prantsuse filosoofide-materialistide õpetusele inimesest kui olude ja kasvatuse produktist.** Teadusliku kommunismi suured rajajad Karl Marx (1818—1883) ja Friedrich Engels (1820—1895) lõid revolutsioonilise proletariaadi filosoofia — dialektilise materialismi ja selle rakendamise ühiskondliku elu nähtuste suhtes — ajaloolise materialismi.

Marx kirjutas oma teose „Poliitilise ökonoomia arvustuseks" eessõnas: „Materiaalse elu tootmisviis tingib elu sotsiaalsed, poliitilised ja vaimsed protsessid üldse. Mitte inimeste teadvus ei määra nende olemist, vaid, ümberpöördult, nende ühiskondlik olemine määrab nende teadvuse." [1]

[1] К. Маркс, Избранные произведения, I k., 1933, lk. 273.

Marx ja Engels valgustasid klassivõitluse käiku ja ühiskonna arenemist kõigil ajaloo etappidel, nad tõestasid proletaarse revolutsiooni ja proletariaadi diktatuuri paratamatust kommunistliku ühiskonna loomiseks.

Kogu inimsoo ajaloo sügava analüüsimise teel näitasid nad, et arengu teataval arenemisastmel ühiskonna materiaalsed tootmisjõud satuvad vastuollu ühiskonna elu antud etapil olemasolevate tootmissuhetega. Need tootmissuhted muutuvad ahelateks, pidurdavad tootmisjõudude arengut; siis tuleb sotsiaalne revolutsioon.

Kuni tootmisjõud pole veel valminud, toimuvad nende areng ja tootmissuhete muudatused stiihiliselt, inimeste tahtest sõltumata. Pärast seda kui nad on küllalt valminud, tekivad uute majanduslikkude vajaduste alusel uued ühiskondlikud ideed, mis organiseerivad masse. „Arenemise stiihiline protsess asendub teadliku tegevusega, rahulik arenemine — vägivaldse pöördega, evolutsioon — revolutsiooniga." [1]

Marx ja Engels näitasid selgesti, et ühiskondlikkude ideede ja teooriate allikat tuleb otsida mitte ideedes ja teooriates enestes, vaid ühiskonna materiaalse elu tingimustes. Tekkinud uute, ühiskondlik-materiaalse elu arengu poolt asetatud ülesannete baasil, saavad need uued ideed tohutuks jõuks ja mõjutavad ise ühiskondlikku olemist.

Andnud dialektilis-materialistliku tunnetusteooria, esitasid Marx ja Engels uuel kujul küsimuse aistingutest, inimese kogemustest ja teooria seosest praktikaga. Marx ja Engels näitasid, ütleb Lenin, et „aisting, mõte ja teadvus on erilisel viisil organiseeritud mateeria kõrgem saadus".[2] Nad andsid tõe tõlgitsuse kogemusele kui inimsoo ajaloolise praktika kogusummat sisaldavale.

Dialektilise materialismi alustele ehitatud Marxi-Engelsi õpetus kasvatusest on teadusliku kommunismi osa. See õpetus tõstis pedagoogilised küsimused määratu suurele kõrgusele; ta andis kas-

[1] UK(b)P ajaloo lühikursus, Tallinn 1946, lk. 129.

[2] Ленин, Соч., XIII k., lk. 45. (Eesti keeles: Marx, Engels, Lenin, Stalin, Kultuurist ja kasvatusest, Tallinn 1947, lk. 364.)

vatuse küsimustele täiesti uue põhjenduse, näitas kasvatuse arengu tõelist käiku, tuues nähtavale selle klassi-iseloomu, arvustas teravalt kodanlikku kasvatust, määras kasvatuse eesmärgid sotsialistlikus ühiskonnas, selgitas vaimse hariduse sisu ja meetodid, asetas kõlbelise kasvatuse küsimuse uuel kujul, lõi polütehnilise hariduse teooria.

Kõneldes inimesest ja ta kasvatusest kujutles filosoofia ja pedagoogika enne Marxi inimest abstraktse olendina. Kuni XVIII sajandini vaadeldi inimest väljaspool aega ja teda ümbritsevat keskkonda. XVIII saj. prantsuse filosoofid-materialistid astusid sammu edasi: nad esitasid teooria, mille järgi inimene on teda ümbritseva keskkonna ja kasvatuse produkt. Nemad ja nende järel sotsialistid-utopistid tegid sellest järelduse, et keskkonna muutmise teel ja kasvatuse kaudu võib luua uue ühiskondliku korra ja radikaalselt parandada inimeste elu. Kuid, olles eelmiste teooriatega võrreldes tunduvaks sammuks edasi, oli see õpetus siiski ühekülgne. Prantsuse filosoofide-materialistide viga seisis selles, et nad kujutlesid inimest olude ja kasvatuse passiivse produktina, ei arvestanud inimese enese aktiivset, revolutsioonilist osa, kes kujundab ümber ümbritsevat keskkonda ja enese loomust. Filosoofid-materialistid lähenesid küsimuse lahendamisele ühekülgselt, nähtavale toomata inimese tõelisi suhteid, olusid ja kasvatust. Nad ei arvestanud seda, et, nagu ütleb Marx, „olukorrad loovad samal määral inimesi, kui inimesed loovad olukordi".[1]

**Revolutsioonilise praktika osa.** „Saksa ideoloogias", „Teesides Feuerbachi kohta" ja teistes teostes vaatlevad Marx ja Engels inimest ta tõelises konkreetses ajaloolises olukorras, tõstavad esile uue arusaamise inimesest kui

[1] Маркс и Энгельс, Соч., IV k., lk. 29, „Saksa ideoloogia".

aktiivsest isiksusest, kes ümbritseva keskkonna mõjutamise protsessis muudab omaenda loomust. Sellega toonitasid Marx ja Engels inimese revolutsioonilise praktika osa.

Marx ütleb „Teesides Feuerbachi kohta" (kolmas tees): „Materialistlik õpetus olukordade ja kasvatuse muutuvuse kohta unustab, et just inimesed on need, kes muudavad olusid, ja et kasvatajat ennast tuleb kasvatada. See õpetus jõuab seepärast paratamatult ühiskonna lõhestamiseni kahte ossa, millest üks seisab ühiskonnast kõrgemal. Olude ja inimliku tegevuse muutumise või enesemuutmise kokkusattumist saab tabada ja ratsionaalselt mõista ainult revolutsioonilise praktikana." [1]

„Saksa ideoloogias" näitavad Marx ja Engels, et „inimesed on oma kujutluste, ideede jne. tootjad — kuid tõelised, tegevad inimesed, nagu nad on tingitud oma tootvate jõudude kindlakujulisest arengust ja viimasele vastavast suhtlusest"; „inimesed, kes arendavad oma materiaalset suhtlemist, muudavad ühes antud tõelikkusega ka oma mõtlemist ja oma mõtlemise produkte".[2]

Viimases teesis Feuerbachi üle näitab Marx, et filosoofid ainult seletasid mitmel viisil maailma, kuid asi seisab selles, et teda muuta. See tees rõhutab sidet teooria ja praktika vahel, eesrindliku teooriaga varustatud inimese revolutsioonilist osa.

Terve rida eelnenud ajajärgu mõtlejaid ja pedagooge (Rousseau, prantsuse filosoofid-materialistid, sotsialistid-utopistid jt.) arvas, et ühiskondlikku elu saab radikaalselt parandada kasvatuse teel, nägid kasvatuses uue ühiskondliku korra loomise vahendit.

Vastukaaluks neile vaadetele näitavad Marx ja Engels, et inimeste massilist muutumist võimaldab ainult revolutsioon: „ . . . kukutaja klass võib ainult revolutsioonis vaba-

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., IV k., lk. 590. (Eesti keeles: Marx, Engels, Lenin, Stalin, Kultuurist ja kasvatusest, Tallinn 1947, lk. 6.)

[2] Sealsamas, lk. 16 ja 17. (Eesti keeles: Sealsamas, lk. 213.)

neda kogu vanast jõledusest ja saada võimeliseks uue ühiskonna loomiseks." [1]

Uute inimeste loomise, kommunistliku teadvuse massilise tekkimise teevad Marx ja Engels sõltuvaks kommunistlikust revolutsioonist. Siit järgneb vajadus kasvatada noores generatsioonis revolutsioonilist aktiivsust, kasvatada inimesi, kes oskavad rakendada oma teadmisi elu revolutsiooniliseks muutmiseks. Oma õpetusega rajasid Marx ja Engels selle inimese kõrge hinnangu, selle sotsialistliku humanismi, mida hiljem nii ilmekalt arendas seltsimees Stalin. See õpetus on samuti aluseks ÜK(b)P KK määrusele „Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis".

**Kasvatuse klassi-iseloom klassiühiskonnas.** Vastandina kõigile eelmistele pedagoogilistele õpetustele, mis vaatlesid kasvatust abstraktselt, väljaspool konkreetseid ajaloolisi tingimusi, ja kõnelesid igavesest, muutmatust kasvatuse ideaalist, tõestasid Marx ja Engels kasvatuse ajaloolise iseloomu ja näitasid, et klassiühiskonnas on kasvatusel klassi-iseloom.

„Kommunistliku partei manifestis" näitasid Marx ja Engels, et ühiskondlikud suhted määravad kasvatuse; nad näitasid, et kasvatuse eesmärgid ja ülesanded, ta sisu ja meetodid muutuvad eri aegadel, ja et ühel ja samal ajajärgul mõistetakse neid mitmesuguste ühiskondlikkude klasside poolt erinevalt. Kindlaks teinud kasvatuse klassiiseloomu, tõestasid Marx ja Engels, et kasvatuse eesmärgid, sisu ja meetodid on ajalooliselt tingitud, s. t. nad laiendasid historismi põhimõtte kasvatusele.

Kõik kasvatuse küsimused said Marxi ja Engelsi geniaalses õpetuses põhimõtteliselt teistsuguse lahenduse, võrreldes kodanlike pedagoogiliste teooriatega. Isegi kõige eesrindlikumad neist teooriaist olid piiratud kodanliku ideoloogia raamidega ja sisaldasid palju vastuolusid. Ebaõige metodoloogilise põhjenduse tõttu ei suutnud need teooriad vältida vastuolusid või neid ületada. Ja alles Marxi-Engelsi õpetuses saavad kõik kasvatuse küsimused, nagu teisedki

[1] Маркс и Энгельс, Соч., IV k., lk. 60.

ühiskondliku elu ja looduse küsimused, harmoonilise, tõeliselt teadusliku lahenduse.

„Marxi õpetus on kõikvõimas, sest et ta on õige," ütleb Lenin. „Ta on täielik ja harmooniline, andes inimestele tervikliku maailmavaate, mis ei lepi ühegi ebausuga, ühegi reaktsiooniga, ühegi kodanliku surve kaitsemisega. Ta on seaduslikuks pärijaks kõigele parimale, mille inimsugu XIX sajandil on loonud saksa filosoofia, inglise majandusteaduse ja prantsuse sotsialismi näol." [1]

**Kodanliku kasvatuse arvustus.** Kodanliku kasvatuse hävitava arvustuse andis Engels juba oma varases töös „Töölisklassi olukord Inglismaal" (1845). Selles töös on sügavalt analüüsitud selle kasvatuse kõik küljed, mida kodanlus annab tööliste lastele.

Kehalise kasvatuse alal on tööliste lapsed kodanlikus ühiskonnas asetatud vastikuisse tingimustesse. Lapsed juba sünnivad nõrgestatud organismiga. Tööliste laste toitlustamine on ebanormaalne. „Tööliste toit, mis üldse on raskesti seeditav, ei kõlba väikestele lastele sugugi; ja sellele vaatamata pole töölistel ei raha ega aega, et muretseda oma lastele sobivamat toitu." [2]

Tööliste elamud asetsevad erilinnaosades, kus õhk on mürgitatud mitmesuguseist jäätmeist ja solgist, mida valatakse otse tänavale, elamud on kohutavalt kokku kuhjatud, vesivarustus puudub. Töölistele „antakse niisked korterid, keldrid, kuhu vesi tungib alt, või pööningud, kuhu vesi tungib ülevalt. Neile ehitatakse majad nii, et pole võimalik rikutud õhku eemaldada ja hea õhuga asendada." [3]

Isa ja ema töötavad vabrikus, nende väikesed lapsed jäävad koju ilma järelevalveta. Sajad lapsed hukkuvad sellepärast mitmesuguste õnnetusjuhtumite tagajärjel.

Halbade elamutingimuste, ebaõige ja puuduliku toitmise, arstiabi puudulikkuse ja vajaliku hoolduse puudumise tagajärjeks on kohutavalt suur surevus tööliste laste hulgas. Manchesteris, ütleb Engels, sureb enam kui 57% tööliste

---

[1] Ленин, Соч., XVI k., lk. 349.

[2] Маркс и Энгельс, Соч., XVI k., lk. 349.

[3] Sealsamas, III k., lk. 390.

lapsi enne 5-aastaseks saamist, kuna kõrgemate kihtide lastest sureb enne 5-aastast vanust ainult 20%.[1] Need tööliste lapsed, kes siiski elama jäävad, kasvavad nõrgestatud organismiga, nad on kõhnad, kahvatud, nõrga luustikuga ja nõrgalt arenenud lihastega.

Minnes üle selle *vaimse hariduse* arvustamisele, mida kodanlus annab töölistele, ütleb Engels: „Kui kodanlus võimaldab neil elada ainult niivõrd, kuivõrd see on temale vajalik, siis ei tule imestada, kui ta ka haridust annab neile niivõrd, kuivõrd see on tema huvides."[2]

Hämmastava jõuga määras Engels mõne sõnaga kodanliku „rahvahariduse" olemuse, või nähtavale selle „üldise, sundusliku ja maksuta õpetamise" mõtte, millest rääkisid kodanlikud ideoloogid ja mida kodanlikes maades hakati teostama mõned aastakümned hiljem.

Marx ja Engels näitasid selgesti, et need parandused, mis kodanlus teeb tööliste hariduse alal, on sunnitud: töölisklass kisub temalt need parandused välja revolutsioonilise võitluse teel. Nii näiteks kehtestati Inglise vabrikuseadus koolide kohta (1834) töölisliikumise tugeva surve all.

Andes oma huvides töölistele kirjaoskust ja kas või piiratud üldhariduslikke teadmisi, on kodanlus siiski jõuetu vastu seisma sellele, et töölised sageli kasutavad seda kirjaoskust ja neid teadmisi kodanluse huvidele otse vastupidises suunas.

Selles peitub üks neist dialektilistest vastuoludest, mida on täis kodanlik kasvatussüsteem, samuti ka teised kodanliku ühiskonna küljed.

Vähestesse töölisklassile kättesaadavatesse koolidesse, ütleb Engels „Töölisklassi olukorras Inglismaal", võivad sattuda ainult vähesed. Peale selle on olemasolevad koolid väga halvasti korraldatud. Õpetajad neis on pool-kirjaoskamatud inimesed. Peamine õppeaine on usuõpetus: „lapse mällu tuubitakse arusaamatuid dogmasid ja teoloogilisi peenusi; püütakse võimalikult varakult äratada sektantlikku sallimatuse vaimu ja fanaatilist valevagadust, mõistlik

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III k., lk. 400.

[2] Sealsamas, lk. 402.

vaimne ja kõlbeline areng jäetakse häbiväärsesse hooletusse."

Marx annab „Kapitali" I köites (XIII ptk., § 9) Inglismaa XIX saj. keskel töötanud vabrikukoolide kohta samasuguse iseloomustuse.

Tööliste elu-olu ja nende töötingimusi uurinud parlamendi komisjoni aruandes näidati, et õppetöö tulemusena vabrikukoolides lapsed õppisid vaevalt lugema (sageli aga tunnistatakse kirjaoskavateks lapsed, kes tunnevad ainult tähti). Kirjutada oskavad ainult vähesed, korralikult kirjutada aga peaaegu mitte ükski töölisnoorukeist.

Iseloomustanud selle, kodanluse poolt tööliste lastele antava „vaimse kasvatuse" kogu viletsust, näitab Engels samas, et töölised püüavad haridust omandada ja katsuvad organiseerida seda oma jõududega: „töölised hindavad ka „soliidset haridust", kui seda neile ei pakuta seoses kodanluse tarkusega, mis on kohandatud kodanluse huvidele".[1] Töölised käivad meelsasti proletariaadi asutiste poolt korraldatud loodusteaduslikel, majandusteaduslikel ja kirjanduslikel loenguil.

Engels näitab, et ta on kohanud töölisi, kes on osutanud enam teadmisi geoloogia, astronoomia jne. alal kui mõni haritud kodanlane. „Uusima filosoofia, poliitilise ja poeetilise kirjanduse silmapaistvamaid teoseid loetakse peaaegu eranditult tööliste poolt."[2] Engels nimetab nende hulgas Helvétius'e, Holbach'i, Diderot', Shelley, Byron'i jt. töid. Töölised organiseerivad oma koole ja lugemissaale.

Teoses „Louis Bonaparte'i kaheksateistkümnes brumaire" piitsutab Marx kodanlikku kooliseadusandlust ja kodanlikku kooli pärast 1848. a. revolutsiooni mahasurumist. Ta näitab, et kodanlus usaldas „prantslaste vaimse juhtimise oma põlistele vaenlastele jesuiitidele". Kodanlus hakkas jälitama õpetajaid, kes võtsid osa revolutsioonist. „Ta andis rahvakooli pappide võimu alla, — papid valitsevad ta oma kooli üle."[3]

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III k., lk. 519.

[2] Sealsamas.

[3] Sealsamas, VIII k., lk. 360 ja 401.

Kõlbeline kasvatus, mida kodanlus püüab anda töölistele, on täis usuõpetust, mis on kodanlusele vastumürgiks hariduse vastu.

„. . . Kodanlane mõistab kõlbelise kasvatuse all kodanlike põhimõtete pähetuupimist." [1] Kui see aga ei aita ja töölised astuvad välja kodanluse vastu, „kasutatakse ainsat kasvatusvahendit — nuuti, toorest, mitte veenvat, kuid hirmutavat jõudu." [2]

Kasvatuse sellise kodanliku klassi-iseloomu hävitamine, mis kodanlusele näib kasvatuse ja hariduse hävitamisena üldse, on üheks kommunistide ülesandeks, ütlevad Marx ja Engels „Kommunistliku partei manifestis". [3]

**Perekonna lagunemine kodanlikus ühiskonnas ja laste õigus kaitsele.** Marx peatub „Kapitali" I köites üksikasjaliselt perekonna lagunemise küsimusel kapitalistliku tootmisviisi tagajärjel ja laste ekspluateerimisel vanemate poolt. Ta ütleb, et isegi „delikaatne Inglise parlament", kes kaua ei söandanud tungida perekondlikkudesse suhetesse, pidi konstateerima tõsiasja, et vanemad ekspluateerivad lapsi. Marx toob katkeid parlamendi komisjoni aruandest, mis kõnelevad sellest, et „mõlemast soost lapsed ei vaja kellegi vastu suuremal määral kaitset kui oma vanemate vastu . . . Vanemad kasutavad ilma igasuguse pidurduse ja kontrollita oma meelevaldset ja hukutavat võimu oma noore ning õrna järeltuleva soo üle . . . Lastel ja noorukitel on õigus seadusandlikule kaitsele vanemate võimu kuritarvituste vastu, mis enneaegselt õõnestab nende kehalist jõudu ja alandab nende normaalset ja vaimset olemust." [4]

Vastukaaluks kodanlikule komisjonile, kes nägi kurja juurt selles, et töölised kuritarvitavad vanemate võimu, näitab Marx laste ekspluateerimise tõelised põhjused. Lastevanemad-töölised ei kurna lapsi tööga mitte sellepärast, et

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., V k., lk. 547.

[2] Sealsamas, III k., lk. 406.

[3] Sealsamas, V k., lk. 498. (Eesti keeles: Marx ja Engels, Kommunistliku partei manifest, Tallinn 1947, lk. 40.)

[4] Sealsamas, XVII k., lk. 536—537. („Kapital", XIII ptk., § 9.)

nad on toored, ei armasta oma lapsi jne. Nad on sunnitud nii toimima kapitalistliku tootmisviisi enese mõjul: „Mitte vanemate võimu kuritarvitamine," ütleb Marx, „ei loonud ebaküpsete töölisjõudude otsest või kaudset ekspluateerimist kapitali poolt, vaid ümberpöördult, ekspluateerimise kapitalistlik viis, hävitanud majandusliku baasi, mis vastab vanemate võimule, muutis ta kuritarvituseks." [1]

Marx toob „Kapitalis", Engels „Töölisklassi olukorras Inglismaal" rea dokumentaalsete andmetega tõestatud juhtumeid laste õudse ekspluateerimise kohta vabrikutes. Sageli töötasid 5—6-aastased lapsed 13—14 tundi päevas, süües siinsamas töö juures.

Niisugusel perekonna lagunemisel kapitalistliku tootmisviisi tõttu, niisugusel laste ekspluateerimisel vanemate poolt on kodanluse kõned koduse kasvatuse, kodukolde jne. tähtsusest paljas silmakirjalikkus.

**Proletariaadi programmilised nõudmised rahvahariduse alal.** Suurtööstuse arenemine suurendas ühiskondliku kasvatuse tähtsust. Proletariaat nõudis üldist sunduslikku õpetust. Selle vastu ülistas aga kodanlus ja väikekodanlus koduse kasvatuse paremusi, kõneles kodukolde pühadusest jne.

„Kommunistliku partei manifestis" ütlesid Marx ja Engels, pöördudes kodanluse poole: „Aga, ütlete teie, me kaotame inimeste kõige õrnemad vahekorrad, asendades koduse kasvatuse ühiskondliku kasvatusega.

Kuid kas teiegi kasvatus ei ole ühiskonna määratud? Ühiskondlike vahekordadega, mille raamides te kasvatate, ühiskonna otsesema või kaudsema vahelesegamisega kooli kaudu jne.? Kommunistid ei leiuta ühiskonna mõju kasvatusele; nad muudavad ainult selle mõju iseloomu, nad kisuvad kasvatuse valitseva klassi mõju alt välja." [2]

Marx märgib tähelepanelikult iga edusammu kooli arenemises isegi kapitalistlikus ühiskonnas: „Kui viletsad vab-

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 537. („Kapital", XIII ptk., § 9.)

[2] Sealsamas, V k., lk. 499, „Kommunistliku partei manifest". (Eesti keeles: Marx ja Engels, „Kommunistliku partei manisest", Tallinn 1947, lk. 41.)

riku seadusandluse määrused kasvatuse alal üldiselt ka on, kuulutasid nad alghariduse töö kohustuslikuks tingimuseks," ütleb Marx [1].

„Kommunistliku partei manifestis" esitasid Marx ja Engels kapitalismilt sotsialismile ülemineku aja nõuete hulgas nõudmise: „Kõigi laste ühiskondlik ja maksuta kasvatus", mõeldes selle all *üldist sunduslikku maksutakooli*. Engelsi „Kommunismi põhimõtteis" on sama nõue väljendatud sõnadega: „Kõigi laste kasvatamine sellest momendist peale, kui nad saavad läbi ilma ema hoolitsuseta, riiklikkudes asutistes ja riigi kulul." [2]

*Marx ja Engels omistasid koolile sotsialistlikus ühiskonnas suurt tähtsust.* Marx näitas, et kapitalistlikus ühiskonnas võib tööliskiass saada ainult alghariduse, kuid pärast võimu vallutamist tõstab ta hariduse tööliskoolides kõrgele tasemele ja võidab kätte niihästi teoreetilise kui ka praktilise tehnilise õpetuse. Engels arvustab „Anti-Dühringis" Dühringit selle pärast, et viimane vähendas kooli osa „tuleviku ühiskonnas".

**Inimese igakülgne arendamine kui kasvatuse ülesanne sotsialistlikus ühiskonnas.** *Kasvatuse ülesandeks sotsialistlikus ühiskonnas on, nagu seda näitavad Marx ja Engels oma teoste paljudes kohtades, inimese igakülgne arendamine.*

See inimese igakülgne areng kommunistlikus ühiskonnas, millest kõnelesid Marx ja Engels, erineb põhimõtteliselt ainult nimepidi inimese „igakülgsest" arenemisest ekspluataatorlikus ühiskonnas.

Iseloomustades inimese arengu ühekülgsust kodanlikus ühiskonnas, ütleb Engels „Anti-Dühringis": „Töö jaotamisega rebiti tükkideks ka inimene ise. Mingisuguse ühe tegevuse arendamise eesmärgil ohverdati kõik teised kehalised ja vaimsed omadused. See inimese killustamine kasvab ühtaegu tööjaotuse arenemisega, mis jõuab kõrgeimale astmele manufaktuuris." [3] Edasi toob Engels Marxi sõnad.

[1] *Маркс и Энгельс*, Соч., XVII k., lk. 529. (Kapital, I k., XIII ptk., § 9.)

[2] *Sealsamas*, V k., lk. 475.

[3] *Sealsamas*, XIV k., lk. 297.

et manufaktuur vigastab töölist, muutes ta mingisuguseks moonutiseks, „isiksus ise killuneb, muutudes automaatseks rattaks, mis teeb üht osalist tööd".

Edasi näitab Engels, et mitte ainult töölised, vaid ka ekspluateerijad saavad ühekülgse arenemise; neid orjastavad nende oma tegevuse tööriistad: haritud ladvik orjastatakse „oma piiratuse ja ühekülgsusega, oma kehalise ja vaimse lühinägelikkusega, nende erialaga kohandatud kasvatusest tulnud invaliidsusega ja selle eriala külge needimisega kogu eluajaks, kuigi see seisaks ka ainult mittemidagi tegemises".

Ainult sotsialistlikus ühiskonnas võib inimene tõepoolest igakülgselt areneda. Nii kõneleb Marx „Kapitalis" osa-töölise, teatava ühiskondliku osa-funktsiooni lihtsa kandja asendamisest „igakülgselt arenenud indiviidiga". Engels ütleb „Anti-Dühringis", et sotsialistliku ühiskonna inimene areneb igas suunas ja avaldab kõiki oma võimeid, niihästi kehalisi kui ka vaimseid.

Ühiskond, ütleb Engels „Kommunismi põhimõtteis", vajab uusi inimesi ja loob nad. Kasvatus vabastab noored inimesed „sellest ühekülgsusest, milleks nüüdsel ajal sunnib igaühte praegune tööjaotus. Nii annab kommunistlikel alustel organiseeritud ühiskond oma liikmeile võimaluse igakülgselt rakendada nende mitmekülgselt arenenud võimeid".[1]

Igakülgne kasvatus loob kommunistlikus ühiskonnas inimesi, kes mõtlevad ja tunnevad uuel viisil, uute harjumustega ja uute teguviisidega inimesi. Need on inimesed, kes valdavad kõiki kultuuriaardeid, kes oskavad hinnata kaunist ja seda nautida.

„Instruktsioonides ajutise keskkomitee saadikutele" I Internatsionaali Genfi kongressil 1866. a., mille kirjutas Marx, antakse määratlus, kuidas tuleb mõista kasvatust.

„Kasvatuse all me mõistame kolme asja:

esiteks: vaimne kasvatus,

[1] Маркс и Энгельс, Соч., V k., lk. 478. (Eesti keeles: Marx, Engels, Lenin, Stalin, Kultuurist ja kasvatusest, Tallinn 1947, lk. 11.)

teiseks: kehaline kasvatus, niisugune kasvatus, mis antakse võimlemiskoolides ja sõjaliste harjutustega,

kolmandaks: tehniline õpetus, mis tutvustab kõigi tootmisprotsesside põhiliste printsiipidega ja samal ajal annab lapsele või alaealisele oskusi kõigi tootmisharude lihtsamate tööriistade käsitsemiseks".[1]

See definitsioon võeti Genfi kongressi resolutsiooni.

Peatume üksikasjalisemalt inimese igakülgse arendamise mitmesugustel külgedel, nagu neid mõistsid Marx ja Engels.

**Vaimne kasvatus.** Andes kasvatuse mõiste definitsiooni, asetas Marx esikohale, nagu nägime, vaimse kasvatuse. Teadusele, haridusele andis Marx väga suure tähtsuse. Engels kirjutas: „Marxile oli „Manifestis" esitatud seisukohtade lõpliku võidu ainsaks tagatiseks töölisklassi vaimne areng..."[2]

„Teadus," ütles Engels oma kõnes Marxi haual, „oli Marxile ajalooliselt liikuma panevaks, revolutsiooniliseks jõuks."[3] Niisama suurt tähtsust omistas teooriale, teadusele, vaimsele haridusele Engels.

Marksismi rajajad kõnelesid koolis tõelise teaduse õppimisest, nõudes teaduste kindlat omandamist, nende süstemaatilist läbitöötamist, sidet üksikute õppeainete vahel, historismi põhimõtet iga õppeaine käsitlemisel.

„Anti-Dühringis"[4] toob Engels nähtavale hariduse sisu ja õppetöö meetodid. Arvustades Dühringi vaateid, kes arvas, et tuleviku ühiskonna rahvakool annab oma õpilastele kõik, mis „võib olla veetlev iseenesest ja põhimõtteliselt tähtis inimesele", märgib Engels iroonilselt Dühringi sõnu, et selles rahvakoolis tutvustatakse lapsi „teaduse peamiste järeldustega maailma ja elu mõistmise suhtes".

Engelsi arvustus Dühringi fantastiliste projektide harrastuse kohta näitab, et Engels nõudis süstemaatilist õpetamist, järk-järgulisust õppetöös

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIII k., I osa, lk. 199. (Eesti keeles: Marx, Engels, Lenin, Stalin, Kultuurist ja kasvatusest, Tallinn 1947, lk. 34—35.)

[2] К. Маркс, Избранные произведения, I k., lk. 149.

[3] Sealsamas, lk. 11.

[4] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 325—329.

ja laste ea iseärasuste arvestamist. Süstemaatilisuse põhimõte ei luba, et lastele õpetatakse ainult seda, mis (Dühringi ebaõige arvamuse järgi) „võib olla veetlev iseenesest". Igal õppeainel on oma järjestus, millest õpetamisel tuleb kinni pidada, sõltumata sellest, kas üks või teine peatükk on „veetlev" või mitte. Seda enam ei või üks või teine õppeaine tervikuna sõltuda sellest, kas ta meeldib lapsele või mitte.

Neid metoodilisi põhimõtteid selgitab Engels veel konkreetsemalt, analüüsides Dühringi vaateid matemaatika õpetamisele.

Dühring arvas, et tuleviku ühiskonna rahvakoolis õpetatakse lastele mingisugust „matemaatikat tervikuna" niiviisi, et kogu küsimuste ring, alates lihtsast loendamisest ja liitmisest ning lõpetades integraalarvutusega, saab „täitsa tühjaks ammutatud". Esitanud Dühringi fantastilised vaated matemaatika õpetamise kohta, naeruvääristab Engels õigustatult mingisuguseid „matemaatika kui terviku elemente".

Sellest arvustusest nähtub selgesti, et Engels nõuab iga teaduse aluste kindlat omandamist, piitsutab fantastilist pealiskaudsust õpetamisel.

Peale matemaatika omistab Engels üldhariduse süsteemis väga suurt tähtsust füüsikale, mehaanikale, astronoomiale ja keemiale. Ta heidab põhjendatult Dühringile ette, et viimane koolist täitsa kõrvaldas keemia. Mis puutub kolme esimesse teadusesse, siis naeruvääristab Engels Dühringit kergemeelse suhtumise pärast neisse teadustesse. Dühring väitis, et füüsika, mehaanika ja astronoomia õppimine pole seotud eriliste raskustega. Pöörates tähelepanu sellele ebaõigele väitele annab Engels mõista, et iga teadust tuleb õppida sügavalt ja tõsiselt.

Valusalt piitsutab Engels Dühringi kergemeelseid arutlusi selle kohta, et zooloogia ja botaanika kui „kirjeldavad teadused" on „kerge vestluse aineteks". Engels viitab loodusteaduse edusammudele, terve rea teaduste (paleontoloogia, embrüoloogia jt.) ilmumisele, märkides sellega, et nagu kõigis teadustes, nii ka loodustea-

duses on vaja läbi viia historismi põhimõte, selgitada taime- ja loomariigi arengut, organismide arengut, aga mitte anda taimede ja loomade paljas kirjeldus. Siin arvustab Engels mitte ainult Dühringit, vaid kogu loodusloo õpetust kodanlikkudes koolides: see oli ainult empiiriline, kirjeldav loodusteadus.

Protesteerides puht-kirjeldava käsitluse vastu loodusteaduses, esitab Engels sellega tähtsa didaktilise põhimõtte, mis käib mitte ainult loodusteaduse kohta: on vaja anda niihästi fakte kui ka nende analüüsi, ühte teisest lahutamata.

Kõneldes kirjanduse, luule õpetamisest, naeruvääristab Engels Dühringi „pahempoolseid" fraase selle kohta, et sotsialistliku ühiskonna koolis heidetavat kõrvale endine ilukirjandus, mis sisaldab mütoloogilisi kujusid ja „luulelist müstitsismi, millesse näiteks nii tugevasti kaldus Goethe" (nagu väljendas Dühring). Engels tähendab Dühringi nende sõnade puhul iroonilselt, et nähtavasti peab hr. Dühring ise valmistama „luulenäidiseid" tulevase ühiskonna jaoks. Sellega protesteerib Engels mineviku ilukirjanduse vulgariseeriva käsitluse vastu. Dühringi nõuande järgi käies tuleks ju kõrvale heita kreeka eepilised suurteosed „Odüsseia" ja „Ilias", suurte kreeka kirjanikkude Sofoklese, Aischülose ja Euripidese tragöödiad, üldse kogu kreeka ja rooma kirjandus, tunduv osa töid renessansiajastust ja hilisematest sajanditest, XIX sajand kaasa arvatud, sest et luuletajad on paljudes teostes kasutanud mütoloogilisi kujusid.

Suurt tähtsust omistas Engels keeleteadusele, ema- ja võõrkeelte õppimisele.

Arvustades Dühringit sellepärast, et viimane piirdub emakeele õppimisel ainult formaalse grammatikaga, nõuab Engels, et keelt õpitaks ta ajaloolises arengus.

Kõneldes võõrkeeltest rõhutab Engels nende suurt haridusliku ja kasvatuslikku tähtsust. Ta näitab, et võõrkeeled on vajalikud kui rahvusvahelise suhtlemise ja kogu inimkonna kultuuri omandamise vahendid ja kui vahend emakeele ajaloo õppimiseks.

Marx ja Engels omistasid suurt tähtsust

ajaloo õppimisele ja olid ise head ajaloo tundjad ning geniaalsed ajaloolased.

Kõneldes vaimse hariduse sisust ja meetoditest, rõhutavad Marx ja Engels esmajoones ülesannet omandada süstematiseeritult üldhariduslikke teadmisi ja nende alusel välja töötada dialektilis-materialistlik maailmavaade. Marx ja Engels ei mõtelnud mitte „teadust teaduse pärast", mitte teadust, mis on eraldatud elust ja võitlusest, vaid tõelist teadust, mis relvastab revolutsiooniliseks võitluseks. „Töötada rahu heaks" oli Marxi lemmikväljendusi.

„Looduse dialektikas" näitab Engels arvukate näidete varal matemaatika, füüsika, keemia ja loodusteaduse alalt, kuidas neis teadustes peegeldub looduse objektiivne dialektika. Sealsamas näitab ta, et „induktsioon ja deduktsioon on omavahel niisama vajalikult seotud kui süntees ja analüüs. Selle asemel, et ühte neist teise arvel taevani tõsta, on parem püüda rakendada kumbagi omal kohal, seda aga võib saavutada ainult sel juhul, kui silmas pidada nende omavahelist seost, nende vastastikust täiendamist üksteise poolt".[1] Sellepärast oleks ka õppetöös ekslik kasutada ainult induktiivset teed, nagu soovitasid mõned metoodikud, eriti loodusteaduses.

„Looduse dialektikas" taunib Engels sellist õppeaine paigutust õpetamise eesmärgil, kus „iga teadus lõpetatakse enne, kui suudeti asuda teise juurde..."[2]. Niisuguse ebaõige õpetamisviisi esitas kodanlik filosoof-positivist Auguste Comte.

Oma isikliku elu eeskujuga näitas Marx laiaulatusliku hariduse suurt tähtsust. Ta luges kõigis Euroopa keeltes, kolmes aga — saksa, prantsuse ja inglise keeles — kirjutas nii. et vaimustas inimesi, kes tundsid neid keeli. Ta uuris põhjalikult filosoofiat, majandusteadust, ajalugu, õigusteadust, kirjandust; ta tundis suurepäraselt loodusteadust ja matemaatikat.

„Marxi aju oli relvastatud uskumata paljude faktidega ajaloo ja loodusteaduse, samuti ka filosoofiliste teooriate

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIV k., lk. 431.
[2] Sealsamas, XIV k., lk. 512.

alalt ja oskas suurepäraselt kasutada kogu teadmiste ja tähelepanekute hulka, mis ta oli kogunud pika vaimse töö kestel... Ta aju sarnanes sõjalaevale, mis oli sadamas auru all: ta oli alati valmis sõitma mõtlemise mis tahes suunas," ütleb Paul Lafargue oma mälestustes Marxist.[1]

Marx armastas ja tundis suurepäraselt ilukirjandust. Ta luges korduvalt Aischülost kreeka keeles, teadis peast suurte luuletajate Heine ja Goethe teoseid, oli vaimustatud Shakespeare'i teoseist, uuris neid põhjalikult. Tema lemmikluuletaja oli Dante. Marx luges palju romaane, hindas kõrgelt Cervantes't, Balzac'i, Walter Scott'i. Omandanud lühikese aja jooksul vene keele oskuse, luges ta originaalis vene kirjanike teoseid, hinnates eriti Puškinit, Gogolit ja Saltõkov-Štšedrini.

Marx omas sügavaid ja laialdasi teadmisi mitte ainult siis, kui ta kujunes suureks õpetlaseks ja revolutsionääriks, vaid juba koolipõlves. Ta gümnaasiumi-atestaat näitab, et juba koolipingis valdas Marx väga hästi vanu keeli, prantsuse keelt, õppis hästi saksa keelt, matemaatikat jne.

Lafargue märgib oma mälestustes Marxi suurimat teadlikku kohusetunnet. Iga küsimust uuris ta väga põhjalikult. Ta oskas vabalt opereerida oma teadmiste väga rikkalikkude tagavaradega. Vaimses töös osutas Marx tohutut töövõimet ja suurimat hoolsust. Reeglipäraselt kasutas ta raskustest hoolimata oma töödes originaale.

Seda pingelise vaimse töö, küsimuse põhjaliku uurimise vajadust, aga mitte tulemuste pinnapealset haaramist, väljendas Marx suurepäraselt eessõnas „Kapitali" I köite prantsuskeelsele väljaandele: „Teaduses ei ole laia maanteed *(route royale)*, ja ainult see võib jõuda tema säravatele tippudele, kes väsimust kartmata ronib ta kiviseid teeradu mööda."[2]

Esinedes oma aja revolutsioonilise noorsoo õpetajana, nõudis Marx täpseid ja laialdasi teadmisi. W. Liebknecht ütleb oma mälestustes: „Kui ta märkas mõnda lünka teadmistes, nõudis ta ägedalt selle täitmist, milleks andis kõike

[1] К. Маркс, Избранные произведения, I k., lk. 64.
[2] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 23.

vajalikku nõu. Jäänud üksinda meiega, korraldas ta tõelisi eksameid, ja need eksamid polnud naljad. Marxile ei saadud puru silma ajada."[1]

**Kõlbeline kasvatus.** Kommunistliku moraali (järelikult ka kõlbelise kasvatuse) aluseks seadsid Marx ja Engels mõtte revolutsioonilisest võitlusest ekspluateerijate vastu, proletariaadi huvide kaitsest. Kommunistil seisab „kogu asi selles, et revolutsioneerida olemasolevat maailma, et praktiliselt astuda olemasoleva olukorra vastu ja muuta seda", kirjutasid Marx ja Engels „Saksa ideoloogias".[2]

Kodanlikus ühiskonnas toimub alaline kõikide sõda kõikide vastu.[3] Ainult kommunistlikus ühiskonnas on võimalik päris-inimlik olemine; alles „eraomandi kaotamine toob kõigi inimlikkude tundmuste ja omaduste täieliku vabastamise".[4]

Ainult kommunistlikus ühiskonnas saab inimene tõeliselt ühiskondlikuks inimeseks ja saavutatakse tõeliselt inimlikud suhted inimeste vahel. „Lakkab üksikute isikute võitlus olemasolu eest. Võib ütelda, et sel teel eraldub inimene lõplikult loomariigist ja läheb olemasolu loomalikkudest tingimustest üle tõeliselt inimlikkudesse tingimustesse," ütleb Engels „Anti-Dühringis".[5]

Marxi ja Engelsi neist seisukohtadest järgnesid kõlbelise kasvatuse ülesanded: ühiskondlikkuse (kollektivismi) vaimu kasvatamine, sotsialistliku humanismi kasvatamine, viha kasvatamine ekspluateerijate vastu ja valmiduse kasvatamine võitluseks nende vastu tööliisklassi ürituse eest.

Kõneldes kommunistliku ühiskonna eelolevast tulekust algul mõnel üksikul maal, näeb Engels „Elberfeldi kõnedes" ette sõja vajaduse nende maadega, kus ei ole veel sisse sea-

[1] К. Маркс, Избранные произведения, I k., lk. 79.
[2] Маркс и Энгельс, Соч., IV k., lk. 33.
[3] Sealsamas, III k., lk. 271.
[4] Sealsamas, III k., lk. 626.
[5] Sealsamas, XIV k., lk. 286.

tud kommunistlikku korda ja kus valitsev ekspluateeriv ladvik astub sõtta kommunistliku maa vastu. Sel juhul, ütleb Engels, „kommunistliku ühiskonna liige peab kaitsma tõelist isamaad, tõelist kodukollet": ta „võitleb vaimustuse, visaduse ja vaprusega, mille ees peab õlgedena hajuma kaasaegse armee mehaaniline väljaõpe". [1]

Nii tõstis Engels esile sotsialistliku patriotismi mõiste ja järelikult selle patriotismi kasvatamise kui kõlbelise kasvatuse tähtsaima ülesande.

Marx ja Engels tõid nähtavale usu klassipärased juured, näitasid, et „usk on rahvale oopium", ja relvastasid sellega võitluseks usu vastu ja selle paljastamiseks. Marx ja Engels olid tööliste esimese rahvusvahelise liidu — I Internatsionaali — organiseerijaiks, kutsusid kõigi maade töölisi ühinema. Sellesamaga tõstsid nad üles ka internatsionaalse kasvatuse ülesande.

Ettevalmistavates töödes „Püha perekonna" jaoks ja teistes teostes viitas Marx sugupoolte üheõigusluse vajadusele ja tarvidusele arendada tõeliselt inimlikku suhtumist naisesse, mis puudub ekspluataatorlikus ühiskonnas.

Oma eluga andsid Marx ja Engels kommunistliku kõlbluse kõrget eeskuju. Marxi haual peetud kõnes ütles Engels: „... Marx oli kõigepealt revolutsionäär... Ta stiihia oli võitlus." [2]

Marx üllatas ümbritsejaid oma töövõimega. „Töö sai Marxi kireks," ütleb P. Lafargue. [3]

Kõneldes Marxist kui inimesest näitab W. Liebknecht, et ta „oli haruldaselt tõearmastaja inimene, ta oli kehastatud tõde"; ta märgib Marxi suurmeelsust ja õiglust.

Oma kauakestnud koostöö ja isiklike suhetega teostasid Marx ja Engels selle „sõpruse ideaali, mida kujutasid antiikaja luuletajad" (P. Lafargue). Marxi perekonnas valitses sügava armastuse õhkkond.

„... Marx armastas väga lapsi. Ta oli mitte ainult kõige õrnem isa, kes võis tundide kaupa mängida oma lastega

[1] Маркс и Энгельс, Соч., III k., lk. 278.
[2] К. Маркс, Избранные произведения, I k., lk. 12.
[3] Sealsamas, lk. 63.

kui laps, — teda tõmbasid enese poole kui magnet ka võõrad lapsed, keda ta kohtas oma teel, eriti abitud ja õnnetud," tähendab oma mälestustes W. Liebknecht.[1]

**Kehaline kasvatus.** Tööjaotus kapitalistlikus vabrikus teeb kehalise arengu ühekülgseks: harjutatakse ainult mõnesid, ühes kutses ühtesid, teises — teisi organeid. Võimlemine kui kehalise kasvatuse vahend kõrvaldab selle ühekülgsuse. Marx mainib „Kapitali" mitmes kohas võimlemise tähtsust kasvatusvahendina. Peale võimlemise esitab Marx kehalise kasvatuse vahendina sõjalised harjutused.

Artiklis „Kas Euroopa võib desarmeeruda"[2] kõneleb Engels üksikasjaliselt noorsoo kehalisest kasvatusest. Ta näitab, et koolides on soovitav õpetada õpilastele võimlemist ja sõjalist riviõppust. See soodustab noorsoo sõjalist ettevalmistust ja arendab õpilasi kehaliselt. Õpilaste sõjalised jalutuskäigud arendavad neid ka vaimselt, kui praktiseerida neil taktikaliste ülesannete lahendamist.

Nagu teisedki kasvatuse küljed, nii ka kehaline kasvatus on Marxi ja Engelsi juures täidetud klassipärase sisuga. Marx püüab luua tervet, tugevat, julget noortööliste sugupõlve, kes revolutsioonimomendil oskaks astuda sõjalisse võitlusse revolutsiooni vastastega ja kaitsta selle saavutusi.

**Polütehniline haridus.** Marx ja Engels rikastasid pedagoogilist teadust õpetusega polütehnilisest haridusest.

Enne Marxi kõneles rida mõtlejaid töökasvatusest. Kuid nad asetasid küsimuse ainult lastele ja noorukitele käsitöö ja põllutöö õpetamise mõttes ja lahendasid küsimust tootva töö ja õpetamise ühendamisest valesti, ainult mõlema paralleelse üheaegse kasutamise mõttes. Alles Owen viis edasi ideed tootliku töö ja õpetamise ühendamisest, korraldades tööõpetust vabrikutootmise alusel, kuid temagi ei jõudnud küsimuse õigele lahendamisele polütehnilise hariduse mõttes.

Kõneldes tehnilisest õpetusest kui kasvatuse osisest, kirjutas Marx, et see peab tutvustama kõigi toot-

[1] К. Маркс, Избранные произведения, I k., lk. 87.

[2] Маркс и Энгельс, Соч., XVI k., II osa, lk. 345—347.

misprotsesside põhiprintsiipidega jasamal ajal andma lapsele või noorukile vilumusi kõigi tootmisliikide lihtsaimate tööriistade kasutamiseks. Samas instruktsioonis I Internatsionaali Genfi kongressi delegaatidele kirjutas Marx edasi: „Laste ja töölisnoorte jaotusele vanuserühmadeks peab vastama vaimse ja kehalise kasvatuse ning tehnilise õpetuse järjest kasvav ulatus. Tehniliste koolide kulud tuleb osaliselt katta nende toodangu müügi teel. Tasutava tootva töö, vaimse kasvatuse, kehaliste harjutuste ja polütehnilise õpetuse ühendamine tõstab töölisklassi tunduvalt kõrgemale kõrgema ja keskklassi tasemest." [1]

Nagu toodud instruktsioonist nähtub, pidas Marx polütehnilise õpetuse aluseks tootmise kõigi protsesside põhiprintsiipide õpetamist, s. o. tootmise teaduslikkude aluste õppimist.

„Kapitali" I köites (XIII peatükk, § 9) ütleb Marx: „Kui vabrikuseadusandlus esimese väikese järeleandmisena, mis kisti kapitali käest, ühendab vabrikutööga ainult elementaarse õpetuse, siis pole mingit kahtlust, et poliitilise võimu vallutamine töölisklassi poolt vallutab ka töölisskoolides vastava koha tehnoloogilisele õpetusele, niihästi teoreetilisele kui ka praktilisele." [2]

Polütehniline õpetus seab üheks oma peamiseks ülesandeks mõista kogu tootmisprotsessi tervikuna, mõista sidet tootmise mitmesuguste osade ja külgede vahel; see on aga võimalik ainult teaduslikul suhtumisel tootmisesse. Polütehniline õpetus seab oma eesmärgiks töölise silmaringi laiendamise.

Nagu nähtub instruktsiooni tsiteeritud kohast, pidas Marx polütehnilise õpetuse teiseks elemendiks oskust kõigi tootmisliikide lihtsaimate tööriistade kasutamiseks.

Muidugi mõista ei tähenda see nõue paljude käsitööde õppimist. Tuleb tähele panna, et Marx kõneleb k õ i g i

---

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XIII k., I osa, lk. 199. (Eesti keeles: Marx, Engels, Lenin, Stalin, Kultuurist ja kasvatusest, Tallinn 1947, lk. 35.)

[2] Sealsamas, XVII k., lk. 535.

tootmisliikide lihtsaimatest tööriistadest. Neid lihtsaimaid, elementaarseid tööriistu on väga vähe. Nad on käsitöö kõigi instrumentide ja kõige keerulisemate masinate töötava osa aluseks. Kõigi instrumentide, tööpinkide ja masinate töötavate osade tegevuse põhimõtted selguvad kõige paremini teoreetiliselt ja omandatakse praktiliselt (eriti laste ja noorukite poolt) just lihtsaimate tööriistade najal.

Marxi sügaval teoorial polütehnilise õpetuse kohta pole midagi ühist automatismiga, mehaaniliste oskuste omandamisega. Kogu see teooria on suunatud nii tootmise kui terviku kui ka üksikute tootmisprotsesside mõistmisele. Ainult siis, kui osatakse kasutada lihtsaimaid instrumente, võib praktikas mõista, kuivõrd masin lühendab, kergendab inimese tööd.

Polütehnilise õpetuse mõte seisab selles, et teha inimesest kui masina lisandist, nagu ta seda oli ja on kapitalismi tingimustes, masina teadlik valitseja, kes tunneb tootmise kui terviku põhimõtteid, kergesti orienteerub keerulistes mehhanismides ja, teadlikult suhtudes kõigi tootmisliikide tööriistadesse, läheb kergesti ühelt tööalalt teisele. Kui kiiresti tehnika ka areneks, on see teadlik tööline polütehnilise õpetuse tõttu sotsialistliku korra tingimustes alati masina peremees, mitte aga väike olend, kes kaob masinate grandioosses ülevuses.

„Tehnoloogia avastas samuti need vähesed liikumise põhivormid, milledes muutumatult toimub inimese keha kogu tootev tegevus, kui mitmekesised kasutatavad instrumendid ka oleksid, — samuti nagu mehaanika, vaatamata masinate suurimale keerulisusele, ei eksi selles, et kõik nad kujutavad endast elementaarsete mehaaniliste tungide alalist kordumist." [1]

Suurtööstuse laad ta kiiresti kasvava tehnikaga nõuab polütehnilist õpetust, mille tõttu tööline saab kergesti aru

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 533.

sellest tehnikast ja ta kiiretest muudatustest, saab kergesti hakkama iga uue tööpingiga.

Kuid kapitalismi tootmissuhted — tootmisvahendite eraomand — teevad võimatuks polütehnilise õpetuse kapitalistlikus ühiskonnas.

Kapitalist ei ole sugugi huvitatud sellest, et töölised teadlikult suhtuksid kogu tootmisprotsessi, kergesti läheksid ühelt tootmisprotsessilt teisele, ühest tootmisharust teise. Vastupidi, ta püüd on teha töölisest automaatne lisand masinale, kitsendada töölise silmaringi tootmise suhtes, sulgeda teda kitsasse kutsealasse. Ainult neil tingimustel kindlustab kapitalist enesele suuremaks ekspluateerimiseks reserv-tööarmee.

Siin, nagu teistelgi kapitalistliku ühiskonna aladel, valitseb sügav vastuolu: tehnika kasv nõuab polütehnilist õpetust, kapitalistlikud tootmissuhted pidurdavad selle teostamist.

Sellepärast on polütehniline haridus võimalik alles pärast võimu vallutamist tööliskassi poolt, sotsialistlikus ühiskonnas. Kõneldes polütehnilisest haridusest tarvitavad Marx ja Engels väljendeid: „tulevases ühiskonnas", „mõistliku korra juures", „pärast võimu vallutamist tööliskassi poolt". Proletariaadi diktatuur ja selle diktatuuri loodud sotsialistlik ühiskond on vajalikud tingimused polütehnilise hariduse võimaldamiseks. Ainult sotsialism võib „kohutavat õnnetu töörahva reservi, mida hoitakse varus kapitali ja ekspluatatsiooni muutuvate vajaduste jaoks, asendada inimese absoluutse sobivusega muutuvatele nõuetele töös; asendada osa-töölist, teatava ühiskondliku osa-funktsiooni lihtsat kandjat, igakülgselt arenenud indiviidiga, kellele mitmesugused ühiskondlikud funktsioonid on üksteisega vahelduvad elutegevuse viisid." [1]

Sotsialistlikus ühiskonnas, ütleb Marx, on tootva töö ühendamine õpetamise ja võimlemisega ainsaks vahendiks igakülgselt arenenud inimeste loomiseks [2]. Kuid see ei ole

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVII k., lk. 535.
[2] Sealsamas, lk. 531.

enam see tootva töö vilets ühendus algõpetusega, mis on teostatud kui esimene nigel järeleandmine, mis on kistud kapitalilt Inglise vabrikuseadusega, vaid töötajate lai ja sügav haridus, mis on tihedalt seotud nende praktilise tööga.

Juba kapitalistlikus ühiskonnas oskasid kehalise töö üksikud esindajad, hoolimata selles ühiskonnas valitsevast vastuolust vaimse ja kehalise töö vahel, teha geniaalseid avastusi ja leiutusi: kellassepp Watt leiutas aurumasina, habemeajaja Arkwright — ketrusmasina, kullassepatööline Fulton — aurulaeva. Kapitalistlike suhete köidikutest vabanenud, likvideerib sotsialistlik ühiskond täielikult selle vastandluse kõigi oma liikmete suhtes.

See marksismi suurte rajajate prognoos teostub meie sotsialistlikul kodumaal, kus on loodud kõik tingimused tööliste tõstmiseks insener-tehniliste töötajate tasemele, kus töölised-leidurid teevad palju silmapaistvaid leiutusi, kus kehalise töö inimesed — stahhaanovlased — kummutasid kõik vananenud „normid", mis kabinetiõpetlased olid välja töötanud.

**Marxi ja Engelsi võitlus väikekodanlike vaadetega kasvatusele.** Marx ja Engels võitlesid kindlasti väikekodanlikkude vaadete vastu kasvatuses ja rahvahariduses.

Need vaated olid laialdaselt levinud saksa sotsiaaldemokraatide hulgas. Gotha programmi projektis kõneldi rahvahariduse täielikust sõltuvusest kodanlikust ühiskonnast. Marx näitas „Gotha programmi arvustuses", et selle riigi funktsioone tuleb piirata ainult summade andmisega rahvahariduse tarvis, õpetajate teatava kvalifikatsiooni nõudmisega, programmide kindlaksmääramisega; mis aga puutub kasvatuse vaimu, ta meetodeisse jne., siis tuleb ümberpöördult kõrvaldada niihästi kodanlik riik kui ka kirik kooli mõjutamisest.

Marx arvustas Gotha programmi nõudeid maksuta kõrgema alghariduse kohta kodanlikus riigis, näidates, et see on kingitus kodanlusele, kelle lapsed ainult võivadki kodanliku korra juures kõrgemat haridust saada; selle nõudmise täitmise korral oleks õpetamiskulud aga kaetud rahva summadest.

Gotha programmis esines nõue keelata vabrikus laste töö. Marx näitas, et niisugune nõudmine on praktiliselt teostamatu ja reaktsiooniline, sest laste tööst osavõtmine on progressiivne ning õiguspärane, kuid on vaja võidelda laste ekspluateerimise vastikute vormide vastu vabrikantide poolt.

Kriitilistes märkustes saksa sotsiaaldemokraatia Erfurti programmi (1891) kohta protesteeris Engels oportunistliku formuleeringu vastu — usu eraasjaks tunnistamise vastu, ja nõudis kiriku täielikku eraldamist riigist ja kiriku igasuguse mõju kõrvaldamist avalikest koolidest.[1]

Esimesse Internatsionaali kuuluvate anarhistide vaated kasvatusele põhinesid täielikult väikekodanlikel alustel. Anarhistid esinesid „integraalse kasvatuse" teooriaga, kus nad moonutasid inimese igakülgse arendamise mõistet, eitasid masinatööstuse kui polütehnilise hariduse vajaliku eelduse osa ja kuulutasid, nagu oleks laste väikekäsitöö või paljude käsitööalade õppimine igakülgse arendamise vahendiks. Marx näitas, et selline orienteering mahajäänud kodukäsitöö suunas on samm tagasi.

Anarhistid kaldusid „vabakasvatuse" teooria poole, ülistasid laste isiklike kogemuste tähtsust. Nii kõneles Bakunin, et „lapsed saavad targemaks ainult oma kogemuste, mitte kunagi aga teiste kogemuste kaudu". Anarhistid alandasid „hariduse võrdsuse nimel" teaduse taset ja ta osa. Marx ja Engels seevastu omistasid teadusele, haridusele suurt tähtsust, nõudsid teadmiste sügavat süstemaatilist omandamist, kutsusid valdama kõike väärtuslikku, mis inimesed oma arengus on välja töötanud.

**Marxi-Engelsi kasvatusõpetuse tähtsus.** Marx ja Engels andsid kommunistliku kasvatuse teadusliku teooria.

Võrreldes kodanliku ja väikekodanliku pedagoogikaga vaadeldakse selles õpetuses inimese osa uuelt seisukohalt: ta ei esine abstraktsena, väljaspool aega ja ruumi võetud inimesena, stiihiliselt kujunevate olukordade passiivse produktina, vaid ajaloolise, konkreetse, aktiivse inimesena, kes muudab teda ümbritsevat keskkonda ja oma loomust.

[1] Маркс и Энгельс, Соч., XVI k., II osa, lk. 112.

Selles õpetuses on, võrreldes kodanliku ja väikekodanliku pedagoogikaga, asetatud põhimõtteliselt teistsugusele pinnale kõik kasvatuse küsimused. On esmakordselt selgitatud kasvatuse klassiolemust. On antud sügav, tõsiasjadel põhinev kodanliku kasvatuse kriitika, on määratud kasvatuse ülesanded sotsialistlikus ühiskonnas mitte utoopilise unelma vaimus, nagu seda tegid sotsialistid-utopistid, vaid teaduslikel aluseil.

On esmakordselt selgitatud inimese igakülgse arendamise mõiste. On põhjalikult selgitatud vaimse kasvatuse ülesanded, sisu ja meetodid. On esitatud nõudmine kooli eraldamise kohta kirikust ja ateismi kasvatamise kohta. On arendatud uus, kommunistlik kõlbluse teooria ja uuel kujul asetatud kõlbelise kasvatuse küsimused. On esmakordselt esitatud ja välja töötatud polütehnilise hariduse teooria. On näidatud kooli suur osa ja vahekord koduse kasvatusega.

Marxi ja Engelsi õpetus kasvatusest on täidetud sügavast armastusest laste vastu, austusest lapse isiksuse vastu, laste õiguste kaitsest, sotsialistlikust humanismist.

See õpetus on küllastatud teaduse ja kogu möödunud sajandite kultuuris olnud paremiku kõrge hinnanguga: Marx ja Engels hindasid väga antiikaja ja renessansiajastu kultuuri, tundsid hästi ja armastasid kõigi maade ilukirjandust.

Marxi ja Engelsi õpetus kasvatusest kujunes välja kõige selle parima kasutamisest, mis oli olemas pedagoogilise mõtte eelmises arengus, võitluses väikekodanlikkude teooriatega ja saksa sotsiaaldemokraatia ning anarhistide oportunistlikkude moonutustega kasvatusküsimuste alal.

Marxi-Engelsi kasvatusõpetuse arenduseks on Lenini-Stalini õpetus kasvatusest ja ÜK(b)P KK määrused kooli kohta. Marxi ja Engelsi suured ideed kasvatusest teostusid meie maal — võitnud sotsialismi maal.

## XX peatükk.

## PARIISI KOMMUUNI HARIDUSPOLIITIKA.

**Pariisi kommuun kui proletariaadi diktatuuri esimene katse.** Marxi ja Lenini iseloomustuse järgi oli Pariisi kommuun proletariaadi diktatuuri esimene katse. Lühikese aja kestel asendas ta alalise sõjaväe rahva üldise relvastamisega; kuulutas välja kiriku lahutamise riigist; andis dekreedi omanike poolt mahajäetud või seismapandud vabrikute, tehaste ja töökodade üleandmise kohta töölisühingutele; kaotas käitistes trahvid, keelas terves reas käitistes öötöö jne.

„Tööliskassi võitlus kapitalistide klassi ja tema huvisid esindava riigiga jõudis tänu Pariisi kommuunile uude faasi," ütleb Marx[1]. V. I. Lenini iseloomustuse järgi seadis kommuun endale ülesandeks „kogu töötava inimsoo, kõigi alandatute ja solvatute vabastamise... Kommuuni asi — see on sotsiaalse revolutsiooni asi, töötajate täieliku poliitilise ja majandusliku vabastamise asi, ülemaailmse proletariaadi asi. Ja selles mõttes on ta surematu." [2]

Kommuun kestis üldse 72 päeva ja suruti maha Thiers'i kontrrevolutsioonilise valitsuse poolt, sest Prantsuse proletariaat polnud veel küllalt küps ja ette valmistatud võitluseks kodanluse vastu: puudus tugev proletaarlik partei, mida oleksid juhtinud marksismi ainuõiged põhimõtted. Pol-

[1] К. Маркс, Избранные произведения, II k., lk. 414.
[2] Ленин, Соч., XV k., lk. 160 (artikkel „Kommuuni mälestuseks").

nud saavutatud sidet talupoegadega. Pariisi kommuun kõhkles paljudes olulistes küsimustes ja andis sellega kodanlikule Versailles' valitsusele võimaluse kosuda ja kontrrevolutsioonilisi jõude organiseerida.

Hoolimata barrikaadidel võitlevate tööliste sangarlikust kaitsest hävitati kommuun kontrrevolutsiooni ühendatud jõudude poolt Preisimaa kaasabil. Kuid see proletariaadi diktatuuri esimene katse maailmas äratas sügavas unes suikuvad mahajäänuimadki proletariaadi kihid, tugevdas proletariaadi revolutsioonilist liikumist kogu maailmas, näitas proletariaadile võimu vallutamise võimalust.

**Pariisi kommuuni hariduspoliitika.** Rahvahariduse delegatsiooni juhatajaks määrati Pariisi kommuuni poolt Edouard Vaillant, revolutsionäär ja sotsialist, kes kuulus blankistide rühma, hariduselt arst ja insener (pärast kommuuni langemist mõisteti ta surma, kuid põgenes Inglismaale).

Teise keisririigi reaktsioonilise koolipoliitika tõttu oli prantsuse kool kommuuni algpäevil täiesti klerikaalne. Kooli haldusorganeis valitsesid kõrgema vaimulikkonna esindajad, enamik õpetajakohtadest oli täidetud preestrite, munkade ja nunnadega. Kogu õpetus, eriti algkoolis, oli usust küllastatud.

Rahvahariduse ümberkorralduse kõige aktuaalsemateks küsimusteks olid sellepärast: 1) rahvaharidussüsteemi demokratiseerimine, töötavate masside kaasatõmbamine kooli ülesehitamistöösse ja 2) kooli lahutamine kirikust ja usust.

**Töötavate masside kaasatõmbamine kooli ülesehitamistöösse.** Esimese ülesande teostamiseks avaldas Pariisi kommuuni valitsus Vaillant'i nimel 23. aprillil 1871. a. üleskutse, milles kutsuti kõiki, keda huvitab rahvaharidus, saatma rahvahariduse delegatsioonile koolireformi projekte. Nii tõmmati töötajate massid kaasa osa võtma rahvahariduse korraldamisest. Et organiseerida „kõige lühema aja jooksul alg- ja kutseharidust", moodustati delegatsiooni juures komisjon eriteadlastest-pedagoogidest, kes olid tuntud oma eesrindlike pedagoogiliste vaadete poolest. Ühe kõrgema

kooli juures moodustati koolireformi arutamiseks eesrindlikest õpetajaist ja lastevanemaist komisjon.

Demokraatlikkude, revolutsiooniliste tegelaste ulatuslikku kaasatõmbamist teostati ka teistel aladel. Nii loodi kunsti demokratiseerimise eesmärgil kunstikomisjon, kuhu kuulusid kõige eesrindlikumad kunstnikud, kujurid, arhitektid ja teised kunstitegelased. Komisjoni etteotsa asus kommuuni liige, suur kunstnik-realist Courbet. Teise keisririigi ajal reaktsioonikolleteks muudetud kõrgemate õppeasutiste reorganiseerimiseks tõmmati kaasa eesrindlikumad professorid, arstid ja üliõpilased. Vaimulike-õpetajate asendamise eesmärgil ilmalike õpetajatega avaldas rahvahariduse delegatsioon üleskutse kõigile ilmalikele isikuile, kes oma haridusel võisid olla õpetajad, kutsudes neid õpetajakohtadele.

**Kooli lahutamine kirikust.** Pariisi kommuuni poolt 2. aprillil antud dekreedi põhjal kiriku lahutamise kohta riigist keelati koolides usuõpetus ja kooliruumides usukultuse kommete täitmine. Mitmes Pariisi linnaosas arenes intensiivne töö uue, tõepoolest ilmaliku kooli ülesehitamise alal.

Kommuuni ametlikus organis „Gazette officielle" 12. maist öeldi: „Varsti kaob Pariisi koolidest usuline kasvatus. Ometi jääb paljudesse koolidesse nüüdki veel selle kasvatuse jälgi krutsifikside, madonnade ja teiste reliikviate näol. Õpetajad ja õpetajannad peavad tegema korraldusi nende kultuse-esemete kõrvaldamiseks, millede kohalolek pole kooskõlas südametunnistuse-vabaduse põhimõttega."

Pariisi XVIII ringkonna koolidele saadetud instruktsioonis öeldi: „Meie koolides ei pea enam olema usulise sisuga pilte ega raamatuid, riste ega pühakute kujusid. Te katate valge või musta värviga ladinakeelsed usulised pealkirjad ja asendate need selliste üldinimlikkude juhtlausetega, nagu vabadus, võrdsus, vendlus, töö, õiglus. Samuti kaotate te otsekohe niinimetatud piiblilugude, katekismuse ja kirikulaulmise õpetamise ... Ühe sõnaga, te mõistate, et eksiarvamuste riik on lõppenud; me peame levitama tõe valgust ja õpetama teisi seda armastama."

Õpetajakohtadelt vabastatud vaimulikud tegid laste ja lastevanemate hulgas tugevat kontrrevolutsioonilist kihu-

tustööd, püüdes neid häälestada kommuuni vastu. Kohtadelt vabastatud, elasid paljud vaimulikud edasi õpetajakortereis koolide juures. Reas koolides kutsusid vaimulikud, endised õpetajad, lapsi üles koolistreigile.

12. mail andis Vaillant käsu ametist vabastatud õpetajad-vaimulikud kooliruumidest välja tõsta. 14. mail anti uus käsk areteerida kõik õpetajad-vaimulikud, kes tegid kontrrevolutsioonilist kihutustööd.

**Üldine koolikohustus.** Terves reas ringkonnis rajati koolieelsed asutised — lastesõimed ja lasteaiad kuni 7-aastaste laste jaoks. Mõnes ringkonnas tekkisid varjupaigad vaeslaste jaoks.

Pariisi kommuun kuulutas välja sundusliku ilmaliku maksuta õpetuse põhimõtte. Ühes oma ringkirjas kirjutas Vaillant, et igaühel on õigus üldisele haridusele. Terve rida Pariisi ringkondi propageeris aktiivselt rahva hulgas haridusevajadust, kutsudes lastevanemaid lapsi koolidesse sisse kirjutama. Nii öeldi ringkirjas, millega pöörduti IV ringkonna lastevanemate poole: „Igal lapsel on võõrandamatu õigus haridusele, seepärast on laste kooli saatmine perekonna või selle puudumisel ühiskonna enese pühaks kohuseks."

**Üld- ja kutseharidus.** Rahvahariduse delegatsioon ei jõudnud kommuuni lühiaegse olemasolu tõttu välja töötada koolide õppeplaane ja programme. Kuid õppetöö sisu üldine tendents on ilmne.

Terves reas selle aja ringkirjades, üleskutsetes ja artikleis arendatakse mõtet, et hariduse sisuks peavad olema positiivsed teadmised.

Instruktsioonis XVII ringkonnale öeldakse: „Õpetajad peavad kasutama eranditult teaduslikku, katsele rajatud meetodit, seda meetodit, mis alati lähtub tõsiasjade vaatlemisest... Õpilased ei tohi kasutada raamatuid või õppevahendeid, mis on mõnes suhtes vastuolus teadusliku meetodi või solidaarsuse printsiipidega."

Pariisi kommuun püüdis praktiliselt teostada tootva töö ja õpetamise ühendamise ideed. Kommuun ilmutas suurt hoolitsust kutsehariduse organiseerimise eest uutel alustel.

Ringkonnakomiteedele tehti ülesandeks hakata korraldama „kutsekoole, millede õpilased, omandades mingi kutseala õpipoisi staaži, täiendaksid samaaegselt oma haridust ka teaduse ja kirjanduse alal".

**Kooli side revolutsioonilise võitlusega.** Marxi revolutsiooniliste ideede mõju kasvatusele avaldus eriti kommuuni hariduspoliitikas poliitilise kasvatuse korraldamises koolis, laste revolutsioonilise aktiivsuse kasvatamises. Pariisi barrikaadikaitse ajal Versailles' valitsuse kontrrevolutsiooniliste vägede vastu õmblesid lapsed koolides naisõpetajate juhatusel kotte, mida mullaga täidetult kasutati barrikaadide ehitamiseks. Lapsed võtsid sellega jõukohaselt osa revolutsioonilisest võitlusest. Sagedasti organiseerisid koolid õpilaste demonstratsioone raekoja ees, kus pidas istungeid Pariisi kommuuni valitsus. Koolides kasvatati lapsi ekspluatatorite vastu peetava revolutsioonilise võitluse printsiipide järgi.

**Hoolitsemine õpetajate eest.** Pariisi kommuun suhtus väga hoolitsevalt rahvakooliõpetajatesse. Enne kommuuni sai algkoolide õpetajate rõhuv enamus töö eest tühist tasu — 750 kuni 950 franki aastas, abiõpetajad aga vastavalt 400—600 franki. Pariisi kommuun tõstis õpetajate töötasu minimaalselt 2000 frangini, abiõpetajate oma aga 1500 frangini. Seejuures võrdsustati naisõpetajate töötasu, mis varem oli samasuguse töö eest palju madalam meesõpetajate omast, meesõpetajate töötasuga. Sellega rõhutas kommuun mehe ja naise üheõiguslust.

**Teaduse ja kunsti demokratiseerimine.** Tuleb märkida kommuuni suurt hoolt kunsti demokratiseerimise ja kunstitööliste olukorra parandamise eest. Võeti tarvitusele abinõud raamatufondide ja kunstiteoste võõrandamiseks rikaste käest ja nende muutmiseks rahvavaranduseks. Raamatukogud ja muuseumid tehti kättesaadavaks töötajate laiadele massidele. Võeti tarvitusele rida abinõusid kunstikogude kaitseks. Tunnistati tarvilikuks avada kunstilise hariduse arendamiseks kunsttööstuskoolid jne.

**Marxi hinnang Pariisi kommuuni hariduspoliitikale.** Marx hindas kõrgelt Pariisi kommuuni hariduspoliitikat,

iseloomustades seda järgmiste sõnadega: „Kõik õppeasutised, asetatud väljapoole kiriku ja riigi mõju, olid kõigile maksuta.

Nii sai koolihariduse kõigile kättesaadavaks; teadus vabastati ahelaist, milledesse ta oli pandud klassieelarvamuste ja valitsusvõimu poolt." [1]

## XXI peatükk.

## KOOL TÄHTSAMATES KAPITALISTLIKKUDES MAADES ALATES XIX SAJ. 70-NDAIST AASTAIST KUNI 1918. A.

### 1. Prantsuse kool.

**80-ndate aastate seadusandlus algkooli alal.** Pärast Pariisi kommuuni langemist juhiti prantsuse kooli 10 aastat Teise keisririigi reaktsiooniliste seaduste alusel. Koolireform teostati alles 80-ndate aastate algul, kui võimule tulid vabariiklased.

Haridusminister Jules Ferry andis 1881. ja 1882. a. seadused, mis määrasid kindlaks prantsuse algkooli korralduse. 1886. a. seadus kehtestas koolisüsteemi, mis püsis Prantsusmaal kuni Esimese Maailmasõja lõpuni.

1881. a. seadus kehtestas sundusliku maksuta õpetuse algkoolis ja selle kooli ilmalikkuse. 1882. a. seadus konkretiseeris kooli kohustuslikkuse ja ilmalikkuse põhimõtet. Kõik lapsed 6 kuni 12 aasta vanuses peavad käima avalikus või erakoolis. Kodus õppivaid lapsi eksamineeritakse iga kahe aasta tagant kooli juures. Laste koolis mittekäimise pärast määrati lastevanematele rida karistusi, kaasa arvatud trahv ja arest.

Et vaimulikud olid rojalistlikult meelestatud, piiras Kolmanda vabariigi kodanlus katoliku vaimulikkude mõju koolile, siiski kõigutamata usu osa kooli kasvatustöös. Kooli „ilmalikkust" ei teostatud seega tegelikult kaugeltki mitte. Tõsi küll, 1881. ja 1882. a. seaduste järgi kõrvaldati usuõpe-

[1] К. Маркс, Избранные произведения, II k., lk. 389.

tus kui õppeaine riigikoolidest, kuid peale pühapäeva vabastati õpilased koolitööst veel üheks päevaks nädalas, et lastele võimaldada saada usulist õpetust kirikute juures.

Usuõpetuse õpetamist lubati „erakoolides". Seda luba kasutasid esimeses järjekorras vaimulikud, kes „erakoolide" nime all avasid suure arvu kirikukoole, kus usulisele õpetusele anti palju ruumi. 1890. aastaks oli enam kui üks seitsmendik algkoole ja umbes pooled keskkoolid „erakoolid", s. t. rõhuvas ülekaalus kirikukoolid.

Kui võimule tulid radikaalid, anti töötavate masside survel 1904. a. seadus, mille järgi „Prantsusmaal on kongregatsioonidele igasugune õppetöö keelatud". Kuid rohkearvuliste kirikukoolide likvideerimiseks anti... kümneaastane tähtaeg.

Riigikoolide õppeainete hulka võeti „kodaniku- ja moraaliõpetus". Neid tunde kutsusid Prantsusmaa töötajad põhjendatult „ilmalikuks usuõpetuseks". Nii kõneldi moraaliõpikutes: „Jumal on maailma looja ja kõigi inimeste isa... Missugune meie usk ka on, me peame austama jumalat kui kõrgemat olendit" jne.

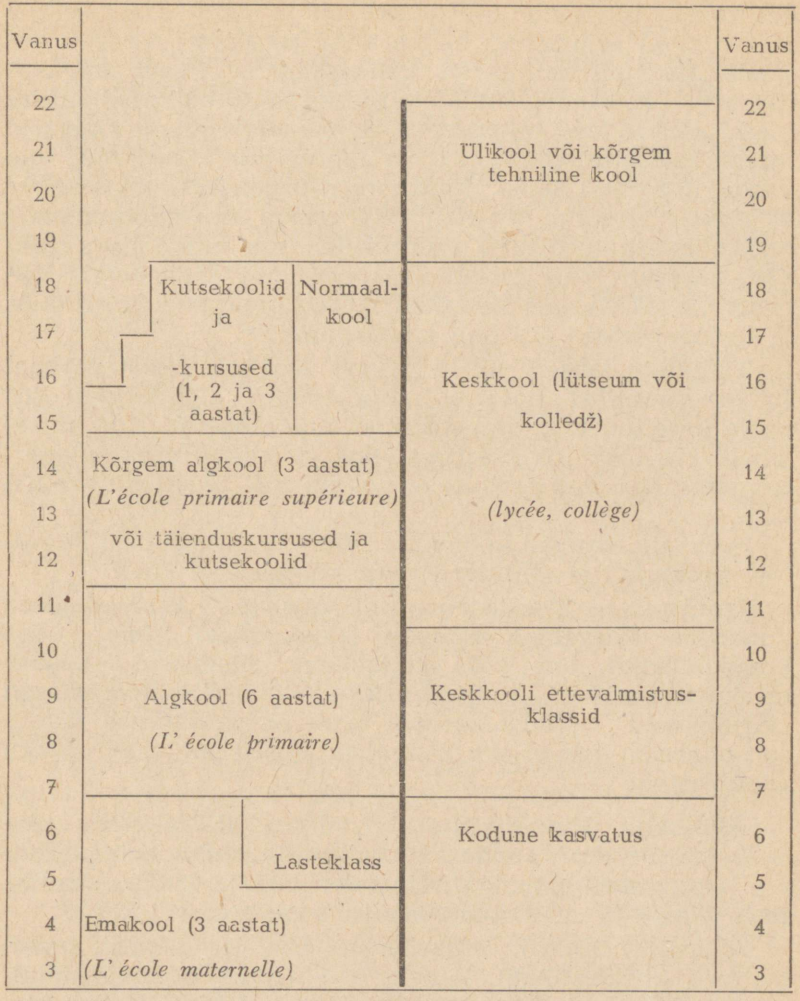
Intensiivselt sisendatakse õpilastesse mõtet, et Kolmanda vabariigi riigikord (s. o. kodanlik kord) on parim. Ühes algkooli moraaliõpikus leidusid järgmised õpetused: „Inimene töötab, et rikastuda"; „Igaüks meist põleb soovist omandada varandust endale ja oma omastele".

80-ndate aastate seadused kehtestasid range süsteemi tsentraliseeritud bürokraatlikuks valitsemiseks.

See kooli bürokraatlik valitsemise süsteem tappis õpetajates igasuguse pedagoogilise loomingu, igasugused pedagoogilised otsingud. Selle järelevalvega, ergutuste süsteemiga ja vahetegemisega õpetajate tasudes, kes jagunevad 5 liiki (sõltuvalt peamiselt inspektorite arvamusest), muudeti prantsuse õpetaja Kolmanda vabariigi ametnikuks.

Valitsus reglementeeris õppeprogrammid ja õpikud selges kodanlikus vaimus.

Prantsusmaa rahvahariduse süsteem, nagu ta kujunes XX sajandi alguseks peamiselt 80-ndate aastate seaduste alusel, on järgmine:




Süsteemi kõige silmapaistvamaks iseärasuseks on selle dualism. Üks algharidus e süsteem on määratud töötajate hulkadele, teine — valitsevale klassile (kesk- ja kõrgem kool). Formaal-

set keeldu töötajate laste keskkooli ja selle kaudu kõrgemasse kooli astumiseks ei ole, kuid tegelikult on ta töötajatele üksikute eranditega kättesaamatu. Pärast algkooli lõpetamist ei saanud töötajate lapsed keskkooli nooremasse klassi astuda, sest takistuseks oli vanus: algkooli lõpetasid lapsed 12-aastastena, keskkooli nooremasse klassi võeti aga vastu 10-aastasi lapsi. Keskkooli järgmistesse klassidesse ei saanud algkooli lõpetanu üle minna õppeprogrammide kooskõlastamatuse tõttu (võõrkeeled, mis algkoolis puuduvad, algavad juba keskkooli nooremates klassides). Viimaks oli takistuseks ka küllalt kõrge õppemaks keskkoolis ja lastevanemate aineline kindlustamatus.

Töötajate lapsed võisid pärast algkooli saada parimal juhul „praktilist haridust" kõrgemates algkoolides, kus peale kärbitud üldhariduslikkude ainete õpetati rida kutseaineid, ja lõpetada hariduse alg- ja kesk-kutsekoolidega. Kõrgema hariduse saamiseks polnud neil tegelikku võimalust.

Seevastu astuvad kodanluse lapsed pärast kodust kasvatust keskkooli ja siirduvad sealt kõrgemasse kooli.

Prantsuse haridussüsteemi iseärasuseks on üsna laialdase koolieelse kasvatuse asutiste (emakoolide) võrk. Neis kogukondades, kus pole küllaldaselt summasid 3-aastase emakooli (lasteaia) ülalpidamiseks, asutatakse üheaastased „lasteklassid". Kodanlus oma lapsi emakoolidesse tavaliselt ei saada, sest ta ei soovi, et ta lapsed puutuksid kokku „agulilastega".

**Algkoolid.** Kuueaastane algkool on 1881.—1882. a. seaduste järgi üldine, sunduslik, maksuta. Algkooli õppeplaanid ja programmid määrati kindlaks 1886. ja 1887. a. seadustega ja neid ei muudetud peaaegu kogu perioodi kestel.

Algkoolis õpetati: moraali, lugemist, kirjutamist, grammatikat, aritmeetikat, ajalugu, geograafiat, põllumajandusliku kallakuga loodusteadust, laulmist, käsitööd, joonistamist ja võimlemist.

Algkoolide õpetajad pidid lõpetama normaalkooli (õpetajate seminari) või omandama algkooli-õpetaja kutse eksami teel. Õpetajakoha saamiseks riiklikus (avalikus) koolis

nõuti peale selle tunnistust kõlblikkuse kohta pedagoogi liseks tööks, mis anti pärast kaheaastast praktikat.

Poeg- ja tütarlaste jaoks olid eraldi koolid. Ühisõpetust lubati algkoolides ainult väheasustatud rajoonides (kui kogukonnas oli alla 500 elaniku).

1886. ja 1887. a. seadused määrasid algkoolile pealeehitise, kõrgema algkooli, alguses kahe-, hiljem kolmeaastase kursusega. Selle ülesandeks oli võõrutada töötajate lapsed püüdest astuda keskkooli. Rahvahariduse minister, kes seda kooliseadust läbi viis, ütles mitte-kahemõtteliselt: „Pole vaja kehvemate klasside lastes kultiveerida unelmaid oma miljööst lahkumisest."

Kõrgemaid algkoole oli kuni 1918. a. vähe. Nii oli veel XX saj. algul peaaegu 100 000 algkooli kohta, kus õppis 6 miljoni lapse ümber, kogu Prantsusmaal üldse 400 kõrgemat algkooli 60 000 õpilasega. Kõrgemas algkoolis õpetati: rakendusaritmeetikat, algebra elemente, geomeetriat, füüsikat, põllumajandusliku või industriaalse kallakuga loodusteadust, õigusteadust majanduse otstarbeks, isamaa ajalugu üldajaloo elementidega, majandusgeograafiat, prantsuse ja võõrkeelt, arvepidamist, raamatupidamist ja käsitööd.

Alates teisest aastast jagunes kõrgema algkooli kursus põllumajandus-, tööstus- ja kaubandusharuks.

**Keskkool.** Prantsuse keskkooli suhtes käis alates 80-ndaist aastaist äge vaidlus klassikalise ja reaalõpetuse suuna pooldajate vahel.

Veel Teise keisririigi ajal loodi niinimetatud „erikeskkoolid", mis aga ei andnud õigust kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks. Need olid reaalkeskkoolid, kus üldhariduslike õppeainete kõrval õpetati rakendusmatemaatikat ja põllumajanduse ning tööstusmajanduse aluseid.

1891. a. muudeti need erikeskkoolid üldhariduslikeks humanitaarõppeasutisteks, kuid ilma vanade keelteta. Keskkoolid jagunesid klassikalisteks ja „moodsateks" (viimastesse võeti vanade keelte asemele kaks uut keelt).

Lõpuks 1902. a. seaduse (Leygues'i seaduse) järgi jagunes keskkool kahte tsüklisse. Esimene tsükkel (esimesed neli aastat), eelklasse arvestamata, jagunes: osakonnaks A ladina keelega ja osakonnaks B ilma

vanade keelteta. Teisel tsüklil (vanemad klassid) oli neli alajaotust: A — ladina ja kreeka keelega, B — ladina ja uute keeltega, C — ladina keele ja loodusteadusega, D (nende jaoks, kes esimeses tsüklis polnud õppinud ladina keelt) — loodusteaduse ja uute keeltega.

Poeglaste keskkoole nimetati lütseumideks, kui neid peeti ülal keskvalitsuse poolt, ja kolledžiteks, kui neid peeti ülal omavalitsuse poolt. Õppekursus oli mõlemas enamvähem ühesugune.

Diplomeid keskkool ei andnud: *baccalaureus'e* astme said keskkooli lõpetanud eksami teel, mis sooritati professorite komisjoni ees.

Keskkool oli maksuline. Õppemaks oli kõrge, tõustes lütseumides 600—800 frangini aastas (kolledžites, eriti provintsis, oli see mõnevõrra madalam).

A. 1913 oli Prantsusmaal (ühes Alžeeriaga) 111 poeglaste lütseumi ja 236 kolledžit; õpilaste üldarv oli 95 000 (erakoole arvestamata).

Võrreldes algkoolide ja nende õpilaste arvuga on keskkoolide ja nende õpilaste arv Prantsusmaal väga väike.

Riiklikke tütarlaste õppeasutisi Prantsusmaal kuni 1880. a. ei olnud. Seda asjaolu kasutasid laialdatuslikumalt kiriklikud organisatsioonid (eriti katoliku kirik) ja eraettevõtjad, kes asutasid palju tütarlaste pansione. 1880. a. seaduse alusel hakati avama 5-klassilisi riiklikke tütarlaste koole, mis hiljem muudeti tütarlaste lütseumideks ja kolledžiteks. Teadmiste tasemelt olid tütarlaste keskõppeasutised tunduvalt madalamal kui poeglaste omad. Õppeplaanides olid peale üldhariduslikkude ainete kodundus ja käsitöö.

Prantsuse kool pöörab suurt tähelepanu programmi miinimumi kindlale omandamisele õpilaste poolt, õpilaste ortograafilisele kirjaoskusele ja põhiliste matemaatiliste vormelite teadmisele. Palju tähelepanu pühendatakse stiili väljatöötamisele, kõne kaunidusele ja selgusele, kuid töö õpilaste iseseisva mõtlemise ja omaloomingu arendamise alal on korraldatud nõrgalt. Reglementatsioon, mis valitseb kooli halduses, on iseloomustav ka õppe-kasvatuslikus töös.

Prantsuse kooli metoodilistest saavutustest selle ajajärgu jooksul tuleb märkida eelmisest laialatuslikumat näitliku õppeviisi rakendamist, laboratoorsete tööde arvu suurenemist loodusteaduse, keemia ja füüsika alal ning ekskursioonide ulatuslikku kasutamist.

Eriti iseloomustav prantsuse koolile on õpikute hea kujundamine( muidugi mitte sisu ja ideoloogia, vaid meetodi poolest). Nad on väga kokkusurutud, kuid küllastatud materjaliga, varustatud heade (sageli värviliste) illustratsioonidega, kaartidega jne. Iga peatükk lõpeb kursiivis trükitud lühikeste kokkuvõtetega ja mõne osavalt koostatud küsimusega.

## 2. Inglise kool.

**Algkool.** 1870. a. seaduse arendamiseks, mis pani aluse alghariduse korraldamisele Inglismaal, anti rida seadusi (1876., 1878., 1880., 1891. ja 1893. a.), millega 7- kuni 11-aastaste laste kohta kehtestati sundusliik õpetus. Lapsi alla 11 aasta lubati tööle võtta ainult tunnistuse esitamisel, et nad on sundusliku alghariduse omandanud või et nad hakkavad koolis käima päeval.

1891. a. seadusega tehti koolidele antavad toetused sõltuvaks õpilaste arvust, eksamite tulemustest ja distsipliinist. Algkoolidele antavate summade määra tõsteti tunduvalt. Kõik need sammud soodustasid maksuta alghariduse kehtestamist XIX saj. lõpul.

XIX saj. lõpul ja XX saj. algul levisid Inglismaal ja Šotimaal üsna laialdaselt lastekoolid (lasteaiad) 3- kuni 6-aastaste laste jaoks. Nendes koolides antakse lastele kehalist kasvatust, arendatakse meele-elundeid, arendatakse lapse kõnet. Lapsi õpetatakse lugema, kirjutama, arvutama.

Neile koolidele (lasteaedadele) järgnes algkool 6- kuni 8-aastase kursusega (kuni 12—14-aastaste laste jaoks). Algkoolide õppeplaanid ja programmid on üsna mitmekesised, sest inglise rahvahariduse süsteem on vastandina prantsuse omale ehitatud detsentralisatsiooni alustel. Haridusdepartemang (alates a. 1900 ministeerium) ei anna sun-

duslikke õppeplaane ja programme, vaid määrab ainult lugemise, kirjutamise, grammatika, aritmeetika, joonistamise ja käsitöö (tütarlastele) sunduslikkude teadmiste miinimumi, mille peavad andma riigi poolt toetatavad koolid.

Peale nende ainete soovitas ministeerium (ja koolides faktiliselt õpetati) järgmisi aineid: inglise kirjandust, geograafiat, ajalugu, loodusteadust, laulmist, võimlemist ja kehalist kasvatust. Reas koolides õppisid poisid ka käsitööd ja aiandust, tütarlapsed — toiduvalmistamist. Mõnedes koolides õpetati soovijatele saksa ja prantsuse keelt, algebrat ja geomeetriat, füüsika ja keemia elemente, raamatupidamist ja stenograafiat.

Neile koolidele, kes õpetasid soovitatud lisaaineid kas või ainult osale õpilastest, andis riik iga üksiku aine eest lisatoetust.

Koolid korraldati eraldi poeg- ja tütarlastele või ühes ja samas koolis olid eri osakonnad poeg- ja tütarlaste jaoks.

1870. a. seadus andis koolide komiteedele õiguse oma rajoonis usuõpetust koolidesse võtta või mitte võtta. Tegelikult jäi usuõpetus isegi eriliste tundide näol kõigisse koolidesse ja seda õpetati õpetajate poolt. Harilikult määrati usuõpetusele õppepäeva esimesed või viimased tunnid. Peale selle vabastati õpilased koolide poolt õppetööst mitte ainult pühapäevadel, vaid ka laupäevadel, et lapsed võiksid külastada niinimetatud pühapäevakoole kirikute juures, kus usuõpetust annavad juba vaimulikud.

Linna-algkoolid on hästi varustatud näitlikkude õppevahenditega ja nad kasutavad laiaulatuslikult ekskursioone. Kodutöid antakse ainult algkooli vanemates klassides.

Suurtes linnades oli väike arv niinimetatud „tsentraalkoole" (kõrgemaid algkoole) 4-aastase kursusega (pärast 6-aastast algkooli).

Algkooli baasile rajati käsitöö- ja kutsekoolid mitmesuguse õppeajaga (1, 2 või 3 aastat), tsentraalkoolide baasile — kõrgemad tehnilised kursused.

**Keskkool. Rahvahariduse süsteem.** Kõne all oleval ajajärgul kasvas keskkoolide võrk suureks ja kapitalismi nõudmiste mõjul nõrgenes mõnevõrra klassitsismi võim: keskkooli õppeplaanides anti enam ruumi kui varem loodus-

teadusele, füüsikale, keemiale ja matemaatikale. Isegi mõned vanad aristokraatlikud koolid, kus valitses erandtult klassikaline haridus, olid sunnitud organiseerima rea osakondi: reaal-, kommerts- ja inseneriosakonna.

XIX saj. viimaste aastakümnete jooksul ei võtnud riik endiselt peaaegu sugugi osa keskhariduse korraldamisest. Keskkoolid jäid nagu varemgi ühiskondliku ja eraalgatuse hooleks.

Tunduv murrang keskhariduse organiseerimise alal toimus alles pärast rahvahariduse ministeeriumi asutamist a. 1900.

Valitsus hakkas 1902. a. seaduse põhjal määrama toetusi keskkoolidele, kes rahuldasid teatavaid nõudeid ja allusid valitsuse inspektsiooni kontrollile. Sõltumata toetuse saamisest võisid koolid, kes vastasid riigi poolt ülesseatud nõudmistele ja allusid tema kontrollile, paluda end võtta „tunnustatud" koolide liiki.

„Tunnustatud" koolid olid määratud 12- kuni 17-aastastele lastele ja olid tavaliselt 6-klassilised. Peale selle olid neil ettevalmistavad eksamid 9—12-aastaste laste jaoks.

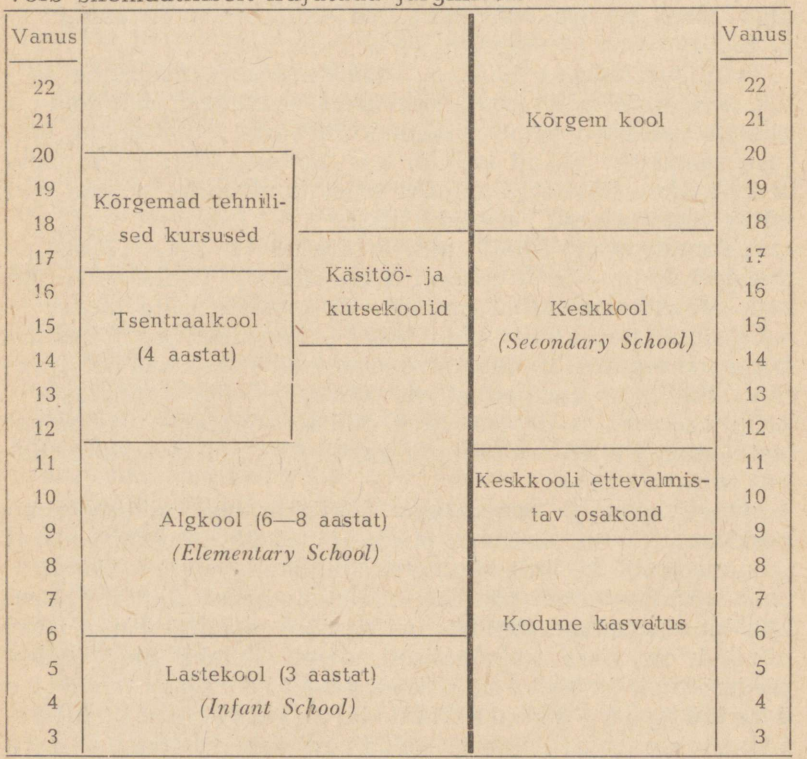
Õpingud keskkoolis pidid 1902. a. seaduse järgi kestma mitte vähem kui 36 nädalat aastas. Konfessionaalset (usutunnistuslikku) usuõpetust ei tohtinud olla; kuid lastele, kelle vanemad seda soovisid, lubati õpetada usuõpetust lastevanemate või usuühingu kulul. Usuline kasvatus jätkus täies ulatuses.

Õppeplaane ja programme rahvahariduse ministeerium keskkoolidele ei andnud, piirdudes ainult nõudmisega, et „tunnustatud" koolides õpetataks inglise keelt ja kirjandust, ühte võõrkeelt, geograafiat, ajalugu, matemaatikat, füüsikat, loodusteadust, joonistamist ja joonestamist. Kuigi need nõuded on väga üldsõnalised, ometi ilmnes neis teatav põhimõte: k õ r v a l d a d a k e s k h a r i d u s e s t e n d i n e ü h e k ü l g s u s a i n u l t f i l o l o o g i l i s e, e r i t i k l a s s i k a l i s e h a r i d u s e m õ t t e s j a t u n n u s t a d a r e a a l h a r i d u s e v ä ä r t u s t.

Üksikute keskkoolide õppeplaanid ja programmid olid väga erinevad. Nende õppetöö ei seisnud kaugeltki mitte vajalikul kõrgusel. Lühike õppeaasta, teaduse õppimisele

määratud vähene nädalatundide arv (22—24) ei võimaldanud anda laiaulatuslikku ja sügavat haridust. Koolitöö raskuspunktiks on kehaline kasvatus, iseloomu, tahte ja energia kasvatus. Suurt tähelepanu pööratakse kõlbelisele kasvatusele kodanliku moraali vaimus: usulisele kasvatusele, kodanliku parlamentaarse riigi kultusele jne.

Inglise rahvahariduse süsteemi käsitletaval ajajärgul võib skemaatiliselt kujutada järgmiselt:




Nii esineb selleski süsteemis dualism, mis on iseloomulik Lääne-Euroopa kapitalistlikkude maade koolisüsteemile: üks koolisüsteem — rahvamasside, teine — priviligeeritud klasside jaoks.

## 3. Kool Ameerika Ühendriikides.

**Rahvahariduse süsteem. Kooli iseloomustavad erinevused.** Rahvaharidus on Ameerika Ühendriikides rajatud detsentralisatsiooni alustele.

Rahvahariduse juhtimine kuulub igas osariigis hariduskomiteele, mille koosseisu kuuluvad harilikult osariigi kuberner, asekuberner ja superintendent (rahvahariduse juhataja). Viimane määratakse mõnes osariigis kuberneri poolt, teistes valitakse osariigi parlamendi või vahenditult rahva poolt. Tavaliselt määrab komitee kindlaks ühiskondlikkude koolide tüübid, kooliea, töötab välja näidisprogrammid ja jaotab riiklikku toetust.

Igas kooliringkonnas teostab koolide valitsemist valitav nõukogu; ta määrab kooli kasuks võetava maksu, koolide avamise korra, õpetajate töötasu jne.

Õpetajad määras ühtedes osariikides superintendent, teistes aga koolinõukogu või (harvem) nad valiti rahva poolt.

Sellise detsentralisatsiooni tagajärjeks on erinevad koolitüübid, õppeplaanid ja programmid, samuti kui üldise maksuta ning kohustusliku õpetamise kehtestamise aeg. Alghariduse kohustuslikkust hakati üksikutes osariikides teostama alates XIX saj. keskpaigast. 1891. a. oli 26 osariigis (48-st) kehtestatud õpetuse kohustuslikkus. Käsitletava ajajärgu lõpuks oli algkool juba kõigis osariikides kohustuslik.

Hariduse rahvuslik (föderaalne) büroo asutati 1867. a. Tema funktsiooniks oli üksikutele osariikidele toetuse määramine, koolide maafondi kasutamine, rahvahariduse statistika pidamine, koolikogemuste kogumine ja avaldamine jne.

Ameerika Ühendriikide rahvahariduse positiivseks jooneks oli kooli eelarve: keskmiselt kulutati Ameerika Ühendriikides rahvaharidusele iga elaniku kohta aastas palju suurem summa kui üheski teises kapitalistlikus riigis. Koolide finantseerimise allikateks olid: 1) maks kooli heaks, mida võeti teatavaprotsendilise lisana tulumaksule, ja

2) suured riigimaad, mis föderaalvalitsus omal ajal andis koolide valdusse kaunis suurte maatükkide näol.

Ameerika Ühendriikide kodanlus uhkustab rahvahariduse korraldusega Ameerika Ühendriikides, loeb seda demokraatlikuks; ometi on neegrite haridus, kes moodustavad Ameerika Ühendriikide, eriti lõuna-osariikide rahvastikust suure protsendi, täiesti anti-demokraatlik, veel enamgi — Ameerika Ühendriikide rahvahariduse süsteemi häbistav joon. See süsteem on ehitatud rassilise diskriminisatsiooni alustele.

80-ndate aastate algul oli kirjaoskamatute protsent neegrite hulgas kuni 78 (kuna valgete seas see oli kõigest 16). Esimesed koolid neegritele, mis avati sajandi keskel, kutsusid plantaatorite hulgas esile suuri proteste, nii et koolid tuli sulgeda. Koolid neegritele, mis avati 80- kuni 90-ndail aastail, olid pigemini kooli paroodiad: pool-kirjaoskamatud õpetajad, kelledele tasuti ainult 3—4 kuu töö eest aastas; õpilase õppeaeg koolis keskmiselt 2 aastat 4 kuud; teadmiste tase puudulik. 1890. a. rahvaloenduse andmeil oli neegrite hulgas kirjaoskamatuid 56,8%, valgete hulgas aga 7,7%. Veel praegusel ajal kehtib 17 osariigis häbistav seadus, mille järgi koolid valgetele ja neegritele peavad olema rangelt lahus.

Määratu suur vahe, suur lõhe oli rahvahariduse korralduse vahel linnades (eriti suurtes linnades) ja maal; linnades — suurepärased koolimajad, kvalifitseeritud õpetajad, hea koolivarustis, metoodilised otsingud; maal, farmerikoolides — keskpärased, halvasti korrastatud koolimajad, puuduliku ettevalmistusega õpetajad, ühe õpetaja õppetöö 60 ja enama õpilasega, tunduvalt väiksema koolipäevade arvuga õppeaasta (keskmiselt 115 õppepäeva).

Kooliõpetus toimus kõigil astmetel ühiselt poeglastele ja tütarlastele; oli siiski olemas suur arv koole (eriti „erakoole", s. o. enamikus usuliste organisatsioonide poolt ülalpeetavaid koole) ainult poeglastele või ainult tütarlastele.

Usuõpetuse formaalse keelu juures avalikkudes koolides oli usulisele kasvatusele siiski jäetud palju ruumi: enamikus koolides algas õppetöö „Meie isa" palvega või katkendi lugemisega evangeeliumist. Rea ainete õpetamisel teostati

usulist kasvatust. Loodus- ja ühiskonnanähtuste materialistlikku seletust õpetajate poolt jälitati rangelt.

XX saj. algul (alates 1910.—1911. a.) tekkis ja levis laialatuslikult laste skautide-organisatsioon, mis kasvatas olemasolevale kodanlikule korrale truud noorust. Samasugust „kodanikukasvatust" taotleb ka laste omavalitsus koolis, mis on teostatud Ameerika Ühendriikide riigikorra eeskujul.

Ameerika Ühendriikide koolisüsteemis ei ole niisugust dualismi kui Lääne-Euroopa kapitalistlikkudes maades. Ameerika Ühendriikide koolisüsteem on formaalselt ühtne.

Ameerika Ühendriikide keskkool on kehvadele raskesti kättesaadav (kuigi ta on maksuta). Isegi veel enam: vaatamata maksuta õpetusele ei saanud rahva kehvemad kihid oma lastele anda isegi lõplikku algharidust.

Käsitletaval ajajärgul oli enamikus osariikides valitsevaks koolisüsteemiks niinimetatud 8+4 süsteem (8 aastat algkooli ja 4 aastat keskkooli). 8-aastane algkool oli üldine, sunduslik ja maksuta. Kuid viimases kahes klassis esines õpilaste — kehvade vanemate laste määratu suur koolist lahkumine. Vanemad ei suutnud kanda kestvaid kulusid laste ülalpidamiseks. Ajajärgu lõpul läksid paljud osariigid 8+4 süsteemilt uuele 6+3+3 süsteemile, s. o. tegid algkooli kestuse kuue-aastaseks, keskkooli aga jagasid kaheks osakonnaks, kumbki kestusega kolm aastat. Sellepärast kujunes eri osariikides ajajärgu lõpuks kaks koolisüsteemi, traditsiooniline ja reformeeritud, mida võib skemaatiliselt kujutada järgmiselt:

<table>
<tr><td>Vanus</td><td colspan="2" rowspan="2">Ettevalmistus teaduslikuks tööks ülikoolides ja instituutides</td></tr>
<tr><td>24</td></tr>
<tr><td>23</td><td colspan="2" rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>22</td></tr>
<tr><td>21</td><td rowspan="3">Kolledž<br>(College)</td><td rowspan="3">Vanem kolledž<br>Noorem kolledž</td></tr>
<tr><td>20</td></tr>
<tr><td>19</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>18</td><td rowspan="3">Keskkool (4 aastat) (või kutsekool)<br>(High School)</td></tr>
<tr><td>17</td><td>Keskkooli ülemaste (3 aastat)</td></tr>
<tr><td>16</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>15</td><td rowspan="2">Keskkooli alamaste (3 aastat) või kutsekool</td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="3">Algkool (8 aastat)<br>(Elementary School)</td></tr>
<tr><td>13</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>12</td><td rowspan="4">Algkool<br>(6 aastat)</td></tr>
<tr><td>11</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>10</td></tr>
<tr><td>9</td></tr>
<tr><td>8</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>7</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2" rowspan="3">Lasteaed</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td>4</td></tr>
</table>

Lasteaiad olid levinud võrdlemisi nõrgalt: vaevalt üks kümnendik algkooli alamasse klassi astujaist oli lasteaias käinud.

**Algkool.** 8-aastased algkoolid, mis XX saj. algul olid ülekaalus, jagunesid tavaliselt kahte astmesse: 4-aastase kursusega elementaar-aste ja 4-aastase kursusega grammatika-aste.

Nende koolide õppeplaanidesse kuulusid: lugemine, kirjutamine, õigekiri, grammatika, inglise kirjandus, aritmeetika, geomeetria, algebra, loodusteadus, hügieen, füüsika ja keemia alged, moraal ja kodanikuõpetus, joonistamine, laul-

mine, võimlemine, tütarlastele juurdelõikus, õmblemine ja kodundus; reas osariikides õpetati peale selle käsitööd, maamõõtmist, arvepidamist ja üht uut võõrkeelt.

Elementaarkoolis pühendati kõige enam tähelepanu ja aega keelele (lugemine, kirjutamine, kõnelemine, ortograafia, grammatika) ja aritmeetikale. 1914. a. langes neile ainetele 54% õppetundidest. Ajaloole, kodanikuõpetusele, geograafiale, loodusteadusele ja hügieenile jäeti samal aastal 15% õppetunde, „eriõpingutele" — kehakultuurile, mängudele, joonistamisele, muusikale, käsitööle ja kodundusele 31% õppeajast.

Üldhariduslikkudele ainetele (arvestamata emakeelt ja aritmeetikat) jäeti seega liiga vähe aega, „eriõpingutele" kulutati seda aga vastupidi liiga palju. Ametlikult oli nende ainete eesmärgiks arendada õpilases aktiivsust, loomingut, liikuvust, kasvatada temas energiat jne. Tegelikult viib see aga alla töötavate masside üldharidusliku taseme, kes on sunnitud piirduma ainult algõpetusega.

Linnakoolides, kus õpilaste arv oli suur, töötas mitu õpetajat, igaüks ühe klassiga korraga. Maal olid kogu kõnesoleva ajajärgu jooksul ülekaalus ühekomplektilised koolid, kus üks naisõpetaja pidi korraga töötama kõigi 8 õppeaasta lastega, kusjuures viimastes „klassides" oli sageli igaühes 3—4 õpilast.

Säärastes tingimustes võis õpetaja igale üksikule õpilasele pühendada vähe aega, koolitöö raskuspunkt tuli üle viia õpilaste iseseisvale tööle. Iseseisva töö oskuse arendamise mõttes oli ameerika koolil tõepoolest mõnesuguseid tulemusi. Töö ühekomplektilistes koolides paljude õpilasrühmadega ühtaegu arendas õpetajates suurt täpsust töös.

Sellest täpsusest hoolimata olid aga töötulemused niisugustes ühe õpetajaga, ühekomplektilistes maakoolides väga väikesed ja käsitletava ajajärgu lõpul hakati moodustama koondatud maakoole (niinimetatud konsolideeritud koole), mis hõlmasid rajoone, kus varem oli töötanud 3—5 väikest kooli. See võimaldas korraldada tööd linnakoolide eeskujul: õpetaja töötas korraga ainult 1—2 klassis. See maakooli parandamise protsess oli aga ajajärgu lõpul alles algamas.

Konsolideeritud koolide õpilased, kes elasid kaugel, toodi kohale autodel.

Tunnid kestsid ühekomplektilises koolis 15—20—25 minutit, kuivõrd üks õpetaja töötas ühtaegu mitme klassi õpilastega. Tööliikide sagedane vahetus vähendas õpilaste vaimse töö viljakust, sest tähelepanu saavutab oma maksimumi alles pärast teatava ajavahemiku möödumist „tööga harjumiseks".

Klassist klassi üleminekuks ei nõutud paljudes koolides õpilase jäämist igasse klassi terveks õppeaastaks. Rühmad moodustati mitte õppeaastate, vaid selle murdosade, 10—12 nädala kaupa, ja üksikutele õpilastele anti võimalus 8 aasta kursus kiirendatult läbi võtta.

Arvuliselt kasvas avalike algkoolide võrk XIX saj. viimase 30 aasta jooksul väga kiiresti: 1870. a. õppis neis koolides 7,8 miljonit õpilast, 25 aasta pärast, 1895. a. tõusis õpilaste arv 14,2 miljonini. Hiljem, seoses sundusliku õpetuse teostamisega, aeglustub koolivõrgu kasv: 1921/22. a. oli neis 19,4 miljonit õpilast.

Rahvakooliõpetajate ettevalmistamine ei pidanud kaugeltki sammu koolivõrgu kiire kasvuga. 1870. a. oli üldse 53 normaalkooli, mis andsid pedagoogilist keskharidust, 1892. aastaks tõusis nende arv, tõsi küll, 160-ni, kuid õpetajate ettevalmistamine neis ei katnud kaugeltki vajadust pedagoogiliselt ettevalmistatud õpetajate järele.

Elementaarkoolide teiseks puuduseks õpetajate suhtes oli õpetajate sagedane vahetus: veerand õpetajaist loobus igal aastal õppetööst, ülejäänutest vahetasid umbes pooled igal aastal kooli.

Nende puuduste põhjuseks, eriti maakoolides, olid algkooliõpetajate madal töötasu, pedagoogilise töö ebakindlus (mõnes osariigis valiti elementaarkooli õpetaja üheks aastaks), õpetajate tasude tunduv erinemine eri osariikides, õpetaja tööga ülekoormatus mitme õppeaasta õpilaste arvuka koosseisu tõttu. Algkooliõpetaja töötasu oli madalam kui isegi paljudel vähekvalifitseeritud kutsealadel töötajail. Eriti madal oli õpetajate töötasu neegrite koolides, moodustades vaevalt kolmandiku elatusminimumist. Kõik

see tingis naiste tugeva ülekaalu rahvakooliõpetajate hulgas: mones osariigis oli 90—95% naisõpetajaid.

**Keskkool.** XIX saj. viimaste aastakümnete jooksul ja XX sajandil kasvas keskkoolide arv Ameerika Ühendriikides tugevasti (ometi jäid nad Ameerika Ühendriikide rahvastiku tunduvale osale raskesti kättesaadavaks).

Ameerika Ühendriikide kooliasjanduses kehtiva detsentralisatsiooni tõttu olid keskkoolide õppeplaanid ja programmid äärmiselt mitmekesised: oli rangelt klassikalisi koole, oli koole, kus vanadest keeltest õpetati ainult ladina keelt; oli reaalkoole. Oli väga palju keskkoole, kus üldhariduslikkude ainete kõrval õpetati eriaineid: kaubanduslikke, põllumajanduslikke ja tehnilisi aineid, kiirkirja jne. Sageli jagunes keskkool reaks osakondadeks, millede ülesandeks oli üldhariduslikku ettevalmistuse kõrval anda teadmisi praktiliseks eluks.

Missugune kooli õppeplaan ka oli, omistasid kõik Ameerika Ühendriikide keskkoolid suurt tähelepanu võimlemisele, mängudele ja spordile. Need metoodilised saavutused, mida mainisime Euroopa koolist kõneldes, esinesid kodanlike maade koolidest kõige suuremal määral Ameerika Ühendriikides. Siin kasutati laialaiuslikult (eriti linnade keskkoolides) laboratoorseid töid hästisisustatud laboratooriumides, pöörati suurt tähelepanu ekskursioonidele, kasutati tundides kino, praktiseeriti õpilaste iseseisvaid töid.

### 4. Saksamaa kool.

**Saksa kooli šovinism ja militarism XIX saj. lõpul ja XX saj. algul.** Alates XIX saj. 90-ndaist aastaist saksa koolipoliitikas tugevnevad ja muutuvad juba varjamatuks, sõjatsevaks ning jultunuks saksa natsionalism, šovinism ja militarism.

1. mail 1889. a. andis Wilhelm II seadluse saksa kasvatuse ja koolipoliitika kohta. „Juba kaua olen kavatsenud kasutada kooli võitluses sotsialistlikkude ja kommunistlikkude ideede vastu," öeldi selles seadluses. Wilhelm nõudis, et saksa kool võtaks kasvatuse aluseks „jumalakar-

tuse", „rahvusliku idee" ja Hohenzollern'ite poolt valitsetava monarhistliku riigi teenindamise.

Detsembris a. 1890 esines Wilhelm koolikonverentsil kõnega, milles ta nõudis, et kool kasvataks „noori sakslasi-natsionaliste", et ta „astuks võitlusse sotsiaaldemokraatiaga", et õpetaja oleks Saksa riigi ametnik jne.

Need nõuded teostati täielikult Preisi koolide õppeplaanides ja programmides, mis anti 1892. aastal: kunagised „inimese" kasvatamise ideaalid (tegelikult aga sakslase kasvatamise ideaalid, mida ainult varjati vormeliga „inimene üldse", nagu seda paljastasid juba 60-ndail aastail vene pedagoogid Ušinski jt.) olid programmides ja nende seletuskirjades avalikult asendatud Hohenzollernite monarhiale truu sakslase kasvatamisega, šovinismi ja militarismi kasvatamisega. Nii soovitati ajaloo õpetamisel eriti märkida Hohenzollernite hoolt maa ja rahva eest, saksa keele tundides õpiti „patrioötilisi" luuletusi, mis ülistasid Preisi armee võite 1871. a., jne.

Terve hulk saksa pedagooge Kerschensteiner'iga eesotsas esines „riigikodaniku-kasvatuse" *(staatsbürgerliche Erziehung)* uue teooriaga. Wilhelm II süüdistas oma seadluses keskkooli selles, et see pöörab peatähelepanu teadmistele, aga mitte iseloomule, mitte „patriotismile". Vastuseks sellele täitusid saksa pedagoogilised ajakirjad artiklitega sitke „saksa iseloomu" ja „saksa distsipliini" kasvatamisest. 1912. a. aga avaldas Kerschensteiner raamatu *„Charakterbegriff und Charaktererziehung"* („Iseloomu mõiste ja iseloomu kasvatus"). Terves artiklite ja raamatute uputuses „riigikodaniku-kasvatuse" üle kultiveeriti kõrki, enesega rahulolevat saksa šovinisti, kes põlgusega suhtub kõigisse teistesse rahvastesse ja püüab teha enda orjaks kogu maailma, olles ise pimesi ustav Hohenzollernite monarhiale.

Preisi junkurluse ja saksa kodanluse imperialistlikud anastuslikud püüded avaldusid täielikult saksa kooli 90-ndate aastate ja XX sajandi esimeste aastate õppeprogrammides ja selle aja saksa pedagoogilistes teooriates.

Eriti intensiivselt hakati kasvatust preisi monarhismi, saksa šovinismi ja militarismi vaimus teostama Esimesele Maailmasõjale eelnenud aastatel ja selle sõja ajal. Iseloo-

mustades selle aja saksa kooli, kirjutas N. K. Krupskaja oma artiklis „Aja vaim saksa rahvakoolis" 1916. a.: „Praeguse saksa riikliku kooli eesmärk on hoopis teine, nimelt riigile vajaliku teenri, eeskätt sõduri kasvatamine ... Veel suurem rahvakooli militariseerimine, veel suurem lapse ja inimese õiguste hooletusse jätmine, kooli muutmine veel suuremal määral riiklike ja militaristlike eesmärkide saavutamise vahendiks — see ootab saksa rahvakooli."

**Saksamaa koolisüsteem. Alg- ja keskkoolid.** Saksamaa rahvahariduse süsteem sai XX saj. alguseks järgmise kuju:

<table>
<tr><td>Vanus</td><td colspan="4" rowspan="2"></td><td colspan="3">Kõrgemad õppeasutised</td></tr>
<tr><td>22<br>21<br>20<br>19</td></tr>
<tr><td>18</td><td colspan="2" rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Klassikaline gümnaasium (Gymnasium) (9 aastat)</td><td rowspan="3">Reaalgümnaasium (Realgymnasium) (9 aastat)</td><td rowspan="3">Kõrgem reaalkool (Oberrealschule) (9 aastat)</td></tr>
<tr><td>17</td><td rowspan="2">Kutsekool<br>(1, 2, 3 aastat)</td></tr>
<tr><td>16<br>15</td><td rowspan="4">Vahekool (6 aastat) (Mittelschule)</td></tr>
<tr><td>14<br>13<br>12<br>11</td><td colspan="2">Kõrgem rahvakool (4 aastat) (Volksschule)</td></tr>
<tr><td>10</td><td colspan="3" rowspan="2"></td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>9</td></tr>
<tr><td>8<br>7<br>6</td><td colspan="3">Põhikool (4 aastat) (Grundschule)</td><td colspan="3">Kodune kasvatus või algkool</td></tr>
</table>

XIX saj. lõpul kehtestati peaaegu kõigis Saksamaa osariikides kuni 14-aastaste laste üldine koolikohustus. See vastas XIX saj. lõpul kiiresti areneva Saksamaa tööstuse tarvidustele, mis vajas kvalifitseeritud töölisi. Niisugune drill, nagu see valitses saksa koolides, ja kasvatuse nii-

sugune suund, nagu sellest kõnelesime ülalpool, kindlustasid aga Saksamaa valitsevatele klassidele šovinistlikult meelestatud noorsoo ettevalmistamise.

4-aastasele algkoolile järgnes 4-aastane kõrgem algkool, kust võidi astuda alam- või kesk-kutsekooli. Et töötajate hulkade lapsi keskkoolidesse astumisest eemale meelitada ja ühtaegu neile anda mõnesugust algharidusest kõrgemat haridust, mis on vajalik käitistes ja asutistes töötajaile, võeti koolisüsteemi „vahekool" *(Mittelschule)*, mis andis pärast algkooli lõpetamist 6-aastase kestusega elementaarset tüüpi hariduse (mis tunduvalt erineb sellest „teaduslikust", süstemaatilisest haridusest, mida anti täieõiguslikus 9-aastases koolis).

Algkoolide ülalpidamine oli kogukondade kohuseks. Kooli lähim juhatamine kuulus igas kogukonnas (riiklike kooli-inspektorite hoolikal järelevalvel, kes jälgisid monarhistliku, militaristliku ja šovinistliku kasvatuse teostamist) 2—4 isikust koosnevale „koolivalitsusele", kus peaosa etendasid kohalik mõisnik ja kirikuõpetaja. Koolid olid konfessionaalse iseloomuga, rangelt jaotatud õpilaste ja õpetajate usutunnistuste järgi. Isegi koolide inspektori alluvusse kuulusid vaid selle usutunnistuse koolid, millesse kuulus ta ise.

70-ndaid ja 80-ndaid aastaid iseloomustab terav võitlus klassitsismi ja realismi vahel. Kapitalismi arenemine nõudis suurel määral reaal-keskharidust, kuna saksa keskkool oli aga täitsa klassikaline. Kuni 90-ndate aastateni piirdus asi ainult ladina ja kreeka keelele määratud tundide mõnesuguse vähendamisega ja loodusteaduse tagasitoomisega gümnaasiumidesse väga väikeses ulatuses.

1892. a. kujunes keskkooli kolm tüüpi: 1) klassikaline gümnaasium, kus õpetuse raskuspunktiks olid ladina ja kreeka keel; 2) reaalgümnaasium, kus vanadest keeltest õpiti ainult ladina keelt; 3) ülemreaalkool (ilma vanade keelteta), kus õpetuse raskuspunktiks olid matemaatika, loodusteadus, kaks uut keelt. 1901. a. seadusega tunnistati kõik kolm keskkooli tüüpi (igaüks 9-aastase õppeajaga) täieõiguslikeks keskkoolideks, millede lõpetajad omasid õigust astuda kõrgematesse õppe-

asutistesse; reaalkooli lõpetanuid ülikoolidesse siiski ei võetud.

Arvuliselt jätkus ometi klassikalise gümnaasiumi ülekaal. Nii oli Preisimaal 1905. a. 324 klassikalist gümnaasiumi, 100 reaalgümnaasiumi ja 50 ülem-reaalkooli.

Peale 9-aastase keskkooli levisid Saksamaal laiaulatuslikult klassikalised progümnaasiumid, reaalprogümnaasiumid ja reaalkoolid, mis koosnesid tavalise keskkooli 6 klassist, kuhu (järgmisse klassi) võeti lapsi neist progümnaasiumidest takistamatult. Tütarlaste jaoks olid „kõrgemad" tütarlaste koolid *(höhere Mädchenschule)* ja väga väike arv 10-aastase õppeajaga tütarlaste lütseume, mis tekkisid juba päris XIX saj. lõpul.

Tütarlaste keskkooli ülekaalukaks tüübiks oli *„höhere Mädchenschule"*, mille kursus ja hariduse ulatus oli tunduvalt madalam poeglaste keskõppeasutistest.

Nende koolide korraldust 60-ndate aastate lõpul uurinud suur vene pedagoog Ušinski arvustas saksa tütarlaste keskharidust ja märkis, et sakslased arvavad, nagu poleks naistele haridust vaja ja nagu oleks laiaulatuslik ning sügav haridus naistele kättesaamatu. Ušinski ütleb, et nad vaatavad naisele kui mingisugusele madalamale olendile, kelle ülesandeks on keeta lõunat, pesta pesu ja jännata mähkmetega. Selles vaimus, tähendab Ušinski, toimub kogu kasvatus ja õpetus niinimetatud „kõrgemates tütarlaste koolides", mis on armetus, viletsas seisukorras.

See Ušinski poolt antud saksa tütarlaste keskhariduse iseloomustus on õige ka järgmiste aastakümnete kohta.

Keskkool (eriti klassikaline ja reaalgümnaasium) teenindas, välja arvatud üksikud erandid, saksa priviligeeritud ühiskondlikke klasse.

Saksa keskkoolide kasvatust ja õpetust iseloomustavad jooned on samad, mis on märgitud juba ülalpool: šovinism, militarism, monarhism. Kui neid jooni algkoolis veel kuidagi pidurdas demokraatlikult häälestatud progressiivne osa õpetajaskonnast, kui nad leidsid ajuti vastuseisu töölismasside poolt, kelle lapsed õpivad algkoolis, siis keskkoolides, kus valmistati „monarhia teenimiseks" lapsi valitsevast ladvikust, kelle kutsumuseks oli süvendada ülejäänud rahvas-

tiku hulgas pangermanismi ja šovinismi, arenesid need jooned eriti tugevalt. Just siin, saksa gümnaasiumides, õitses enesega rahulolev filisterlus, just siin sisendati noorsoole, et tema, saksa valitud noorsugu, peab kandma saksa „kultuuri" kõigisse teistesse maadesse, mis olevat madalamal kultuuriastmel kui Saksamaa. Just siin, saksa gümnaasiumides, kultiveeriti saksa nürimeelset kõrkust ja vaimset väikekodanlust ning kujundati ühes sellega hingetut saksa ametnikku, kes töötab täpselt, korralikult, nagu masin, olles ülema käskudele ja ringkirjade ettekirjutustele pimesi ustav bürokraat.

Seda saksa šovinismi ja militarismi, mis XIX saj. lõpul ja XX saj. algul sai saksa kasvatuse domineerivaks jooneks, teostati intensiivselt mitte ainult koolide programmides ja koolirežiimis, vaid ka kasvatuse korralduses väljaspool kooli, eriti sel ajal tekkinud noorsoo-organisatsioonides.

90-ndate aastate lõpul asutati „Sini-valge-taevassinine Liit" ja rida spordiorganisatsioone, kes teostasid noorsoo militaristlikku ettevalmistust. Eriti tugevat militaristlikku anastuspoliitikat hakati sisendama „Noor-Saksa Liidus", mis asutati kindral-feldmarssal von der Goltzi algatusel vähe aega enne Esimest Maailmasõda 1911. a.

**Saksa sotsiaaldemokraatia koolipoliitika.** A. 1875 kuni 1891 oli saksa sotsiaaldemokraatia programmiks Gotha programm. Peatükis „Marxi-Engelsi õpetus kasvatusest" tõime juba marksismi rajajate arvustuse selle programmi rea ebaõigete nõudmiste kohta rahvahariduse alal.

1891. a. võeti vastu uus (Erfurti) programm, mille projekti koostas Kautsky, kes juba siis asus oportunismi seisukohal. Programm möödus vaikides proletariaadi diktatuurist; veel enam: programmis polnud isegi demokraatliku vabariigi nõuet. Seda tehti sotsiaaldemokraatliku partei legaliseerimise eesmärgil, „taktikalistel" kaalutlustel (1890. a. kaotati erakordne seadus sotsiaaldemokraatia vastu).

Engels, kellele programmi projekt oli saadetud otsuse tegemiseks, andis projektile sügava arvustuse, viidates ta oportunismile.

Rahvahariduse kohta käivates programmi punktides oli samuti rida oportunistlikke seisukohti: usku vaadeldi kui igaühe eraasja, esines maksuta kool kõigis astmeis (kaasa arvatud ka kõrgem kool, mille vastu astus välja Marx).

Märkides neid Erfurti programmi oportunistlikke punkte, tuleb siiski tunnustada, et Gotha programmiga võrreldes see oli mõnesuguseks sammuks edasi: laste — rahvakoolide õpilaste — varustamine õppevahendite ja toiduga jt.

Erfurti programm oli juhtivaks partei-dokumendiks kuni 1921. a.

Saksa sotsiaaldemokraatia oportunism tugevnes aastate jooksul. See peegeldus ka rahvahariduse küsimustes.

Saksa sotsiaaldemokraatia Mannheimi kongressil 1906. a. esines Heinrich Schultz ettekandega rahvahariduse üle ja võeti vastu selle ettekande teesid, kus oportunism ilmnes palju selgemini kui Erfurti programmis. Ettekandes ja teesides ei kõnelda sugugi proletariaadi võitlusest kooli eest, ei mainita proletariaadi diktatuuri kui uue kasvatuse poliitilist eeldust. Schultz kõneles vendluse-, tõemeelsuse-, õigluse- jne. tunde kasvatamisest, ega puudutanud sõnagagi leppimatuse kasvatamist kapitalismi suhtes, proletaarlikku klassivõitlust. Nõuti üleriigilise kooliseaduse andmist, s. o. seadust, mis on antud junkurliku monarhia poolt, mille eesotsas olid Hohenzollernid. Ehkki mainiti kooli „ilmalikkust", tõlgendati seda nõuet ometi oportunistliku loosungi „usk on igaühe eraasi" vaimus; kooli täielikku eraldamist kirikust ei nõutud.

Ülejäänud nõudmised rahvahariduse alal ei läinud kaugemale kodanlik-demokraatlikkudest nõudmistest.

Vastukaaluks neile oportunistlikkudele seisukohtadele esitas saksa sotsiaaldemokraatia pahem tiib Klara Zetkini töödes rahvahariduse alal tõeliselt revolutsioonilisi nõudmisi.

Klara Zetkin nõudis kooli täielikku eraldamist kirikust, üldist sundusliku maksuta algharidust ning kehvade laste varusta-

mist riigi kulul toidu, riietuse ja õppevahenditega. Ta võitles energiliselt naiste hariduse alandamise vastu, naiste ebavõrdsuse vastu hariduse alal (nagu teistelgi aladel), nõudis koolieelse kasvatuse laiaulatuslikku korraldamist. Ta arvustas põhjalikult kodanlikku kasvatust ja kodanlikku kultuuri.

## XXII peatükk.

## KODANLIK PEDAGOOGIKA XIX SAJ. LÕPUL JA XX SAJ. ALGUL.

Imperialismi sõjaeelse perioodi kodanlikus pedagoogikas võib tähele panna suurt elevust. Klassivõitluse teravnemisega suureneb kasvatuse erikaal, siit ka suurem tähelepanu kasvatusküsimuste vastu. Ilmub suur hulk pedagoogilisi teooriaid ja voole — pragmaatiline pedagoogika, neokantiaanlik pedagoogika, neorussoism, „aktiivsuspedagoogika", „isiksuspedagoogika", „riigikodaniku kasvatuse" teooria, „eksperimentaalne pedagoogika" jne. Voolude küllus ja võitlus nende vahel on eri maade kodanluse vastukäivate huvide ning ühe maa kodanluse ja väikekodanluse eri rühmituste vastukäivate huvide omapäraseks peegelduseks.

Kõik need pedagoogilised teooriad ja voolud leiavad põhjendust mitmesugustes idealistliku filosoofia vooludes; müstitsismi mõju on suurem kui eelmisel ajajärgul.

Olles usuõpetuse, usutunnistusliku usukultuse vastu koolis, kõnelevad XIX saj. lõpul ja XX saj. algul kodanlikud uuenduspedagoogid sellest, et kõigi ainete õpetamine peab olema küllastatud usulisest vaimust; et kool on „pühavaimu töökoda" (Stanley Hall); et füüsikaõpetaja peab õpilastesse sisendama „aukartust jumaliku jõu ees, mis voolab juhtmeid mööda" (s. o. elektrivoolu ees) (Scharrelmann); et õpetaja on tõelise jumala prohvet (Dewey); et loodusteaduse õpetamine peab andma rohkem usulist kasvatust kui usuõpetus (Lay), jne.

Selle ajajärgu kodanliku pedagoogilise mõtte arvukate pedagoogiliste voolude iseloomulikuks jooneks on uute

õppemeetodite ja uute koolitöö organiseerimise vormide „uuenduslikud" otsingud, mis pärast lühikest kasutamist praktikas osutuvad ebakõlvuliseks ja jõuetuks („Mannheimi koolisüsteem", „Jena-plaan", Dalton-plaan, illustratiivne kool, projektide meetod jne.).

Paljud pedagoogid esinevad töökooli teooriatega, mis erinevad üksikasjus, kuid milledel on palju ühist. Eriti torkab silma, et vastandina läinud sajandite pedagoogidemokraatide (Rousseau, Pestalozzi) töökasvatuse progressiivsetele nõudmistele propageerivad imperialismi ajajärgul töökooli pedagoogid — suurkodanluse ideoloogid — ja sageli isegi täitsa reaktsioonilisse suunda kuuluvad pedagoogid (nagu näiteks „riigikodaniku-kasvatuse" kurikuulus esindaja Georg Kerschensteiner).

Imperialismi ajajärk on Lenini ja Stalini iseloomustuse järgi kapitalismi roiskumise ajajärk. See avaldub ka selle ajajärgu kodanlikus kultuuris. Enam kui pool sajandit on juba kestnud see ajajärk, kuid filosoofia alal pole kodanlus selle aja jooksul andnud veel ühtegi ilmekat, originaalset filosoofilist süsteemi, mis sarnaneks süsteemidega, mida ülikülluses tekkis XVII—XVIII saj. ja XIX saj. algul mitmesugustes Euroopa maades, kui kodanlus oli veel noor revolutsiooniline klass.

Selle ajajärgu pedagoogiliste teooriate alal võib tähele panna sama nähtust: vaatamata mitmesuguste teooriate küllusele pole nende hulgas ühtegi niisugust, mis oma olemuselt, originaalsuselt ja mõjult küüniks XVII—XVIII saj. ja XIX saj. alguse silmapaistvate pedagoogiliste teooriate tasemeni (Komenský, Locke, Rousseau, Pestalozzi jt.).

Ülaltoodut ei tule mõista selles mõttes, et ükski käsitletava ajajärgu kodanlik pedagoogiline teooria ei sisalda midagi uut ja väärtuslikku.

Märkides reaktsiooni kasvu imperialismi ajajärgul, ütleb Lenin sellega ühenduses: „Oleks ekslik arvata, et see roiskumise tendents teeks võimatuks kapitalismi kiire kasvu" [1], ja osutab üksikutes maades toimunud tehnika ja teaduste,

[1] Ленин, Соч., XIX k., lk. 172. (Eesti keeles: Lenin, Valitud teosed I, Tallinn 1945, lk. 691.)

eriti loodus- ja matemaatiliste teaduste arenemisele. Üksikute maade pedagoogikas, eriti metoodikas võib samuti märkida mõnesuguseid uusi, huvitavaid jooni ja metoodilisi saavutusi.

Ühel või teisel maal on võimalikud ja tõepoolest ilmuvadki pedagoogika mitmesugused suunad (kuivõrd igas kapitalistlikus maas on olemas mitmesugused ühiskondlikud rühmitused ja poliitilised parteid). Selle või teise maa üldlaad (poliitiline kord, valitsev ideoloogia jm.) avaldab tunduvat mõju mitmesuguste suundade ideoloogiliste teooriate tekkimisele ja levikule sellel maal. Meie eristame kapitalistlikkude riikide hulgas demokraatlikke maid ja niisuguseid maid, kus demokraatia on valitseva reaktsioonilise režiimi poolt maha surutud.

Viimatinimetatud maades (nagu näiteks junkurlikul Saksamaal) erineb ka tekkivate pedagoogiliste teooriate üldlaad järsult teiste maade pedagoogikast: XIX saj. lõpu ja XX saj. alguse Saksamaale on iseloomustavad nimelt reaktsioonilised teooriad (Kerschensteiner, Lay jt.).

**Pragmaatiline pedagoogika (Dewey).** Alates XIX saj. 90-ndaist aastaist on Ameerika Ühendriikides levinenumaid filosoofilisi süsteeme pragmatismi filosoofia, mida kõige täielikumalt on formuleerinud James. Eitades objektiivset tõde ja meie lähenemist sellele tunnetusprotsessis, tunnustavad pragmatistid tõe kriteeriumiks kasu põhimõtte. Pragmatistide seisukohalt on tõde ainult see, mis on antud indiviidile subjektiivselt kasulik. Pretenteerides olla filosoofia, mis nagu oleks kõrgemal idealismist ja materialismist, on pragmatism tõepoolest subjektiivse idealismi ühendus palja empirismi ja relativismiga. Kasulikkuse kriteeriumiks on pragmatistide arvates „sisemise rahulduse", iserahulduse tunne, s. o. täiesti subjektiivselt idealistlik moment. Tõelikkus on pragmatistide arvates ainult meie muljete vool.

Pragmatism vaatleb ühiskonda kui indiviidide mehaanilist summat. Üteldes, et pragmatism on elufilosoofia, mõistavad pragmatistid praktika all ainult indiviidi subjektiivset praktikat. Selles mõttes on iseloomulik isegi selle filosoofia nimetus — „pragmatism", tuletatud kreekakeelsest sõnast

*pragma* — tegu (pragmatistid ise nimetavad oma maailmavaadet „teo-filosoofiaks").

Pragmatismi mitmesuguste voolude hulgas on üks äärmisi „instrumentalism", nagu nimetab oma filosoofiat silmapaistvaid pragmaatilise filosoofia ja pedagoogika esindajaid John Dewey, kes väidab, et iga teooriat, ideed või mõistet tuleb hinnata kui „teo instrumenti".

On loomulik, et niisugusele filosoofiale ehitatud pragmaatiline pedagoogika tõstab esikohale äritsemise praktika, alandab teooria ja süstemaatilise teadmise osa.

Tõepoolest tunnistab Dewey oma pedagoogikas juhtivaks printsiibiks „kasu": ta nõuab, et kasvatus lähtuks lapse huvidest ja praktilistest kogemustest. Laps kuulutatakse selleks „päikeseks", mille ümber peab ringlema pedagoogiline protsess, nagu planeedid tiirlevad päikese ümber. Dewey ei pea seega juhtivaks kujuks pedagoogilises protsessis mitte õpetajat, vaid last, s. o. asub täitsa ekslikul pedotsentrismi seisukohal. Kogu pedagoogiline protsess saab sellega stiihilise iseloomu.

Esitades kogemuse ja praktika kui oma filosoofiliste vaadete ja pedagoogilise protsessi tõlgenduse aluse, mõistab Dewey valesti kogemust ja praktikat. Ta iseloomustab praktikat kui püüdu sihile, kogemust määrab ülesseatud eesmärgile lähenemise aste. Seega kõrvaldatakse kogemuse ja praktika mõistest materialistlikud elemendid, mis moodustavad nende mõistete peaosa; Dewey käsitleb neid täielikult subjektiivses-idealistlikus aspektis. Filosoofilisest seisukohast ekslik kogemuse mõistmine Dewey' pedagoogilises süsteemis süveneb veel seetõttu, et kasvatuse aluseks võetakse lapse individuaalne kogemus.

Dewey vaatleb kasvatust kui kohanemist elule. Kui palju Dewey kasvatuse sellise käsituse juures lapse aktiivsusest ka kõneleb, saavutatakse siin tegelikult lapse passiivne kohanemine kapitalistliku ühiskonna tingimustele.

Lähtudes kooli kui „teo-kooli" mõistest, nihutades esikohale lapse kogemuse ja praktika, kuulutab Dewey

välja ebaõige loosungi: „Töö kui kogu koolitöö keskpunkt". Sellega alandatakse teooria osa, rikutakse süstemaatiliste üldhariduslikkude teadmiste omandamist. Ainult oma töö protsessis koolis laps muidugi ei suuda mõista tootmisprotsessi praeguses ühiskonnas või koguni omandada praktilisi teadmisi ja tööoskusi. Seepärast piirdub Dewey'l töökasvatus paratamatult ainult käsitööga ja kitsendab kasvandike silmaringi töö suhtes.

Dewey ei otsi pedagoogiliste probleemide lahendust ühiskonnas, inimeste ühiskondlikes suhetes, vaid lapse enese huvides ja individuaalses loomuses.

Küsimuse sellise asetamisega (ehkki Dewey sageli kõneleb sotsiaalsest momendist) piirab ta lapse kogemuse avardamist, suleb pedagoogilise protsessi lapse huvide kitsasse ringi, mis pealegi on puudulikult organiseeritud.

Kujutades koolitöö organisatsiooni ütleb Dewey, et koolis on rida töökodasid, kus lapsed õpivad puu- ja metallitööd, ketrust, kudumist, õmblemist jne.; on ka rida igasuguseid laboratooriume, kooliköök ja söökla, kooliaed. Kool on peale selle, ütleb Dewey, lapse koduse elu jätkuks. Kooli keskpunktiks on muuseum ja raamatukogu.

Lapsed alustavad oma „loovtegevust" neid huvitava tööga töökodades, laboratooriumides, köögis, aias jne. Tööprotsessis ilmnevad teadmistes lüngad ühes või teises küsimuses ja see sunnib lapsi kasutama raamatukogu ja koolimuuseumi.

Nii siis Dewey järgi õpivad lapsed „tegemise" protsessis. Tema õppeskeemi järgi eelneb praktika alati teooriale. On täitsa selge, et koolitöö selline organisatsioon ei suuda mingil määral kindlustada süstemaatilisi, sügavaid üldhariduslikke teadmisi, et see viib nende teadmiste tükeldamisele, äärmisele süsteemitusele. Õpetaja esineb ainult konsultandi osas.

Pragmaatiline pedagoogika oli äärmiselt kahjuliku „projektide meetodi" aluseks. Dewey õpilased, kes Ameerika Ühendriikides teostasid „projektide meetodit", ainult rakendasid koolipraktikas Dewey' täitsa ekslikke seisukohti, neilt aga toodi see

kooli hävitav „projektide meetod" „pahempoolsete" poolt nõukogude kooli.

Oma „Pedagoogilises usutunnistuses", mis on pragmaatilise pedagoogika põhimõtete kokkusurutud käsitlus, astub Dewey teravalt välja õpingute, klassi-tundide, süstemaatiliste teadmiste ja õppeainete vastu.

Dewey protesteerib ägedalt vaate vastu, et kool ja kasvatus on laste ettevalmistamine edaspidisele elule ühiskonnas, ja ütleb: „Kool peab orienteeruma mitte tuleviku, vaid oleviku suunas", peab olema osa lapse elust.

Dewey vaatleb kooli kui „organiseeritud miljööd", ta samastab kasvatust lapse kogu eluprotsessiga. Selle eksliku vaate, selle loosungi „miljöö kasvatab, elu õpetab", mis hävitab kooli spetsiifika ja lahustab kooli eluprotsessis üldse, võtsid samuti Dewey'lt üle pedagoogid, kes propageerisid absurdset antileninlikku „kooli väljasuremise" teooriat.

Samasuguseid ekslikke vaateid esindab Dewey ka õppemeetodite küsimuses. „Õppeaine pakkumise ja tõlgendamise seadus tuleneb lapse loomusest enesest... Meetodis tuleb kõik alistada sellele tegemise protsessile," ütleb Dewey oma „Pedagoogilises usutunnistuses".

Lapse isikliku kogemuse fetišiseerimine, õpetaja juhtiva osa eitamine, mingisuguse „lapse loomuse" kummardamine, aktiivsuse põhimõtte ekslik mõistmine, inimsoo kogutud teadmiste ja õpetaja poolt nende teadmiste süstemaatilise edasiandmise vajaduse alahindamine, need on Dewey' ekslikud seisukohad koolitöö meetodite alal.

Palju ruumi Dewey' pedagoogilistes vaadetes võtab küsimus kooli osast kodanliku korra kindlustamisel. Vastukaaluks kasvavale revolutsioonilisele liikumisele kuulutab Dewey, et „parema tuleviku" ainsaks loojaks, võitlejaks „demokraatia" võimu eest (s. o. kodanliku korra säilitamise eest) on kool.

Sellesama kui peamise ülesande esitab ta ka õpetajale, lõpetades oma „Pedagoogilise usutunnistuse" pöördumisega õpetaja poole: „Igal õpetajal on eriline sotsiaalne määra-

mus, mis on suunatud vajaliku korra säilitamisele ja õige sotsiaalse kasvu kindlustamisele. Seega on õpetaja alati tõeline jumala prohvet ja tõeline jumalariigi väravavalvur." Dewey' raamat „Tuleviku koolid" lõpeb äreva viitega klassivastuolude kasvule praeguses ühiskonnas. „Demokraatia teeb saatusliku vea, kui ta võimaldab klassideks jagunemise kindlustamist." Revolutsiooni kartuses kutsub Dewey kooli kindlustama kodanlikku korda, klassivastuolusid varjama.

Oma viimastes teostes, eriti pärast Teist Maailmasõda ja selle ajal, väljendub Dewey ikka reaktsioonilisemalt ja reaktsioonilisemalt, asudes avalikult Ameerika Ühendriikide kõige ägedamate reaktsionääride ridadesse, kes unistavad kogu maailma imperialistlikust anastamisest („Inimese probleem" jt.).

**„Uued koolid".** XIX saj. lõpul ja eriti XX saj. esimesel aastakümnel tekkis reas maades vastukaaluks pool-skolastilisele, formalistlikule klassikalisele koolile „uute koolide" pedagoogiline uuenduslik liikumine. Esimeseks „uueks kooliks" oli Abbotsholme'i kool Inglismaal (avati 1889. a.); hiljem avati sealsamas Beadsle'i kool. Varsti tekkisid nende eeskujul kümned „uued koolid" Prantsusmaal, Belgias, Šveitsis, Ameerika Ühendriikides, Saksamaal ja teistes maades.

Genfis asutati Uute Koolide Rahvusvaheline Liit, mis formuleeris „uute koolide" 30 iseloomustavat tunnust. Edaspidi hakati sellesse Rahvusvahelisse Liitu võtma koole, mis rahuldavad 30 nõudmisest vähemalt 15 (kusjuures mõned neist nõudmistest on sunduslikud).

Oleks liiga tüütav analüüsida siin kõiki 30 nõudmist (seda enam, et mõned neist on teise järgu tähtsusega), kuid kõige tähtsamatega nende hulgast tuleb tutvuda, et mõista nende koolide olemust.

„Uued koolid" on ühiskondlikud või erakoolid (aga mitte riiklikud koolid). Nad asuvad tingimata maal, niihästi hügieenilistel kui ka esteetilistel kaalutlustel. Nende nõudmiste esitamisega vihjavad „uute koolide" pooldajad Rousseau'le, ometi on see vihje puhtväline: Rousseau eemaldab oma Émile'i linnast, et hoida teda valitsevate seisuste rikutud kommete eest, selle liiderlikkuse,

logelemise ja toreduse eest, mis valitsesid linnades feodaalkorra viimastel aastakümnetel. Rousseau oli demokraat, kes protesteeris kaasaegse poliitilise korra vastu, kes unistas uuest ühiskonnast ja uuest inimesest. „Uute koolide" organiseerijad on seevastu olemasoleva kodanliku korra ideoloogid, kes mitte ainult ei protesteeri selle korra vastu, vaid, ümberpöördult, püüavad seda kindlustada. „Uutes koolides" kasvatatavad lapsed on suurmaaomanikkude, pankurite, vabrikantide jne. pojad ja tütred. Maks laste õpetamise ja ülalpidamise eest on „uutes koolides" väga kõrge ja mitte-jõukohane mitte ainult vaestele lastevanematele, vaid ka keskmise jõukusega inimestele. N. K. Krupskaja näitas täitsa õieti „uute koolide" ülesande — kasvatada kodanliku ühiskonna aktiivseid juhte.

„Uued koolid" on koolid-internaadid. Lapsed mitte ainult õpivad, vaid ka elavad seal. Et asendada koduse olukorra puudumist, esitavad „uute koolide" organiseerijad nõudmise: kasvandikud ei ela mitte ühiselamus, vaid nad paigutatakse väikeste rühmadena õpetajate perekondadesse, kes elavad kooli territooriumil üksikutes üheperekonna-majades. Kasvandikke ei toideta koolide ühissööklas, vaid õpetajate perekondades.

„Uutes koolides" tegelevad kasvandikud vähemalt 1½ tundi päevas kehalise tööga: teevad põllutööd, tisleritööd jm. Töös nähti vahendit laste kehaliseks tervendamiseks ja nende aktiivsuse arendamiseks. Sama eesmärki taotleb „uutes koolides" hästi korraldatud kehaline kasvatus võimlemise, mängude, spordi, kehakarastuse jm. näol.

Suhtudes eitavalt vana kooli formalismisse ja skolastilisse õppeviisi, esitavad „uued koolid" õppetöö organisatsiooni ja metoodika alal uusi põhimõtteid. Terve rea positiivsete elementide kõrval leidub neis metoodilistes otsingutes, nende „uuendustes" siiski palju ekslikku, fantastilist.

„Uued koolid" püüavad rajada kogu õppetöö õpilaste isetegevuse põhimõttele, kõrvaldada paljuainelisuse, teha õppetöö näitlikuks, arendada õpilaste iseseisvust. Neis

koolides pööratakse palju tähelepanu esteetilisele kasvatusele, kasutatakse laia-ulatuslikult ekskursioone (nende hulgas „kaugeid", mis kestavad mõnest päevast kuni ühe kuuni). Poegja tütarlastele antakse teadmisi ühesuguses ulatuses („uued koolid" on ehitatud ühiskooli põhimõttel). On olemas õpilaste omavalitsus, mis annab kasvandikkudele organisatoorseid oskusi ja mis valmistab neid ette kodanliku riigi kodanikeks (paljudes „uutes koolides" on omavalitsus korraldatud konstitutsioonilise kodanliku riigi eeskujul).

Ekslik on põhimõte, et „õppetöö peab järgima laste loomulikke vaimseid huvisid", sest on tarvis, neid huvisid arvestada, suunata, süvendada, aga mitte järgida.

Ekslik on põhimõte, mis on esitatud vastukaaluks elust lahutatud õppetööle vanas koolis: „Õpetamise protsessis järgneb teooria alati praktikale". Siin avaldus pragmaatilise pedagoogika äritsevate seisukohtade mõju „uutesse koolidesse".

Samuti ei saa nõustuda selle vastandamisega, mida teostavad oma seisukohtades „uued koolid": mitte niivõrd teadmiste kogumine kui üldine arenemine. Neid ülesandeid ei saa teineteisele vastandada, vaid mõlemat tuleb teostada üheaegselt.

Ei saa tunnistada õigeks paljuainelisuse probleemi niisugust lahendust, nagu see esineb paljudes „uutes koolides": õpingud iga päev ühes või kahes aines, igas kuus aga mitte rohkem kui 5—6 õppeaines. See saavutatakse sageli ühtede õppeainete koondamise teel ühele semestrile kahekordse tundide arvuga, kuna teised õppeained koondatakse teisele semestrile. Niisugune kontsentratsioon on paljuainelisuse küsimuse mehaaniline lahendamine ega soodusta kindlate teadmiste omandamist.

Mõnede „uute koolide" alamates klassides katsetati kompleksõpetusega, kusjuures kaotati üksikud õppeained.

Võrreldes traditsiooniliste keskkoolidega ja riiklike õppeasutistega on „uued koolid" midagi värsket. Ometi oli õigus N. K. Krupskajal, kui ta juba 1911. a. kirjutas: „Meil idealiseeritakse sageli kodanlikke „uusi koole", pöörates tähelepanu välimusele ja ignoreerides paljudes

koolides valitsevat vaimu, mis on võõras demokratismile, on läbi imbunud filisterlusega." Tõepoolest on kasvatuse ja õpetuse sisu „uutes koolides" teostatud äärmiselt kodanlikus vaimus.

Nende koolide eeskujul, mis, nagu ülalpool öeldud, kõrge tasu eest teenindasid rikaste vanemate lapsi, organiseerisid mõned väikekodanlikud pedagoogid enam demokraatlikku tüüpi „uusi koole" laiade rahvamasside laste jaoks, kavatsedes utoopiliselt teha neist koolidest mingisuguseid „pedagoogilisi oaase", millede abil oleks nagu olnud võimalus luua uut ühiskonda. On arusaadav, et tõelikkusega kokku puutudes need utoopilised unelmad varisesid kokku. Sääraste koolide arv ei olnud suur.

**Reaktsiooniline saksa pedagoogika XIX saj. lõpul ja XX saj. algul. „Riigikodaniku-kasvatuse" teooria (Kerschensteiner); „teo-pedagoogika" (Lay).** Eelmises peatükis juba mainiti, et Saksamaa üleminekuga imperialismile kasvasid tugevasti natsionalism, monarhism ja õpilaste drill, mis olid juba varem iseloomulikud saksa kasvatusele. Saksa pedagoogilised teooriad hakkasid intensiivselt propageerima pangermanismi, šovinismi ja militarismi.

Nende teooriate hulgas levis kõige enam „riigikodaniku-kasvatuse" teooria, mille peamiseks esindajaks oli Müncheni pedagoog Georg Kerschensteiner.

Kerschensteiner seab kasvatuse eesmärgiks ette valmistada Saksa monarhiale ustavaid teenreid, kes oleksid talle truud „mitte hirmu pärast, vaid südametunnistuse järgi". Kõneldes iseloomu kasvatamisest kui „riigikodaniku-kasvatuse" ühest peaülesandest, püüab Kerschensteiner kasvatada noorsugu „isiku alluvuse vaimus üldtunnustatud autoriteedile". Ehkki Kerschensteiner tugeva iseloomu üheks peamiseks jooneks peab tugevat tahet, ei jäta ta väljendused „kindlasti sissejuurdunud põhimõtete poolt suunatud tugevast tahtest" vähimatki kahtlust selle kohta, et ta tõeliselt peab silmas Saksa keisririigi dresseeritud, hingetuid, ülemuse käskusid ilma arutluseta täitvaid sõdureid ja ametnikke.

Brošüüris „Kooli ja sõjaväeteenistuse vahel" *(„Zwischen Schule und Waffendienst")* ütleb Kerschensteiner, et „riigi-

kodaniku-kasvatus" peab olema suunatud „sisemiste vaenlaste" vastu, mille all ta mõtleb revolutsioonilist proletariaati. Ta ütleb, et selle vaenlase vastu ei aita ei suurtükid ega soomuslaevad ja kogu armee täägid. „Siin on vaja kasutada teistsugust relva, peenemat, kuid see-eest kindlamat ja tugevamini mõjuvat: riigi ülesannete mõistmist, sellest tulenevat kodanikukohust ja isamaa-armastust." „Isamaa-armastuse" all mõistetakse pangermanistlikku šovinismi, sakslaste näiva üleoleku propagandat kõigi teiste rahvaste üle ja püüdu neid orjastada.

Olles Saksa imperialismi ideoloog, ütleb Kerschensteiner avalikult: on vaja küllaldast kooliaega, „et võiksime vastukaaluks teistele mõjudele, milledele alistub kutsealal töötav noorsugu, saavutada vajalikku võimu meie õpilaste mõistuse ja hinge, pea ja südame üle".

Oma arvukates teostes kõneleb ta sageli vajadusest „vallutada noor kodanik", „saada oma kätesse tema juhtimine". „Kus saaksime ja peaksime noore kodaniku kinni püüdma *(packen)?*" küsib Kerschensteiner ja vastab: „Töö juures." Seetõttu tunnistab Kerschensteiner „riigikodanikukasvatuse" (mis oli fašistliku kasvatuse otseseks eelkäijaks) parimaks vahendiks töökooli, mis muidugi peab olema vastaval viisil organiseeritud.

Nagu pisut hiljem (Kerschensteineri eluaja viimasel aastakümnel — ta suri 1932. a.) fašistid võtsid enesele demagoogilistel eesmärkidel rahvussotsialistide nimetuse, nii ka Kerschensteiner nimetab oma kooli, kus ta tahab „vallutada noort kodanlikku", demagoogiliselt — masside petmise eesmärgil, kelle hulgas XX saj. algul „töökooli" loosung oli väga populaarne, — töökooliks, moonutades selle sisu kõige reaktsioonilisemal viisil.

Selles „töökoolis" soovitab ta anda üldhariduslikkude teadmiste miinimumi (ainult sel määral, nagu see on kodanlusele tarvilik kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamiseks). Noorsoo ettevalmistamiseks teatavale kutsele antakse selles koolis palju ruumi käsitööle. Seejuures nõuab Kerschensteiner, et „tööõpetus peab olema omaette, eraldatud õppeaine", s. o. et ta annaks paljad automaatsed kutsealalised

tööoskused ega oleks seotud üldhariduslikkude ainetega. Kutselise käsitöö niisugune korraldamine koolis piirab töölisnooruki silmaringi, teeb ta poolautomaadiks.

Sellega selgub niisuguse „töökooli" reaktsiooniline iseloom, eriti ühenduses „riigikodaniku-kasvatuse" reaktsiooniliste ülesannetega, nagu seda mõistab Kerschensteiner.

Et jätkata „püütud" töölisnoorukite reaktsioonilist mõjutamist, ei piirdu Kerschensteiner „riigikodaniku-kasvatusega" oma võltsitud „töökoolis", vaid värbab neid, kes juba töötavad käitises, sundkorras oma leiutatud „täienduskooli" *(Fortbildungsschule)*. See on kool, kus kahe aasta jooksul kaks korda nädalas õhtuti pidid käima noorukid, kes olid lõpetanud algkooli. Kooli programmi kuulusid: lugemine, kirjutamine, arvutamine, „ühiskonnateadus" ja loodusteadus. Kõik need ained olid: 1) küllastatud sõjakast šovinismist, truuduse jutlustamisest Saksa riigi vastu, ja 2) neid aineid õpetati „vastavalt kutsealale". Sellised koolid avati käitiste juures ja maal. Linnades olid täienduskoolid õllepruulide, vorstitegijate, puidutööliste jne. jaoks. Lugemise, kirjutamise, arvutamise ja loodusteaduse aine valiti täienduskoolis ühenduses kutsealaga (nii õpetati õllepruulide täienduskoolis loodusteaduse alal peamiselt käärimisprotsesse).

Kerschensteineri „riigikodaniku-kasvatuse" teooria oli fašistliku kasvatuse otsene eelkäija. Pole sugugi juhus, et fašism tekkis Baieris, Münchenis, kus pisut hiljem (kuid veel Kerschensteineri eluajal) Hitler tegi esimese katse putši teel haarata võimu.

Teine saksa pedagoog August Lay esines XIX sajandi 90-ndail aastail ja XX saj. algul „teopedagoogikaga", milles ta püüdis kasvatust biologiseerida, pidades kasvatust reageerimise kujundamiseks.

Lay arvates toimub iga organismi eluakt, alates kõige lihtsamatest ja lõpetades inimesega, skeemi järgi: tajumine — ümbertöötamine — väljendamine (või kujuta-

mine). Selles mehhanistlikus triaadis omistab Lay suurimat tähtsust viimasele lülile — väljendamisele ehk kujutamisele ehk tegevusele, millest tuleneb ka kogu teooria nimetus „teo-pedagoogika".

Seda „tegevust" tõlgendab Lay eranditult motoorse reageerimisena. Lay järgi tuleb kasvatus ja õpetus samuti üles ehitada selle universaalse bioloogilise skeemi järgi (tajumine — ümbertöötamine — väljendamine). Selle „väljendamise" tähtsaimateks vahenditeks on igasugu kujutav tegevus: joonistamine, voolimine, modelleerimine, joonestamine, dramatiseerimine, laulmine, muusika, tantsud, mängud, samuti aga katsete korraldamine, taimede ja loomade eest hoolitsemine, kiri jne. Kõigis neis „tegevustes" kuulub peaosa „motoorsetele reaktsioonidele" (nii isegi laulmist ei vaadelda niivõrd meloodia ja teiste muusikaliste elementide kuivõrd häälepaelte, keele, huulte jt. liikumise seisukohalt).

Lay põhimõttel töötavaid koole hakati põhjendatult nimetama illustratiivseteks koolideks. Neis kulus palju aega voolimisele, skitseerimisele, skeemide joonestamisele, dramatiseerimisele jne., mille tõttu langes õpetatavate teadmiste ulatus. Kujutav tegevus viis lapse tegevuse sageli tõelisest harimistööst eemale. Nii kulutasid õpilased kirjandusteoste õppimisel palju aega üksikute episoodide kujutamisele (mõnikord värvides) teose sisu, idee, keele, tegelaste iseloomustuse jne. analüüsi kahjuks.

Ei saa eitada joonistamise, joonestamise, voolimise ja graafilise kujutamise teiste vahendite suurt tähtsust, eriti koolieelses kasvatuses ja algkoolis. Graafiline kujutamine õpetab lapsi asju tähelepanelikult vaatlema, on paljudel juhtudel kõige ökonoomsema ja täpsema väljenduse vahendiks jne. Sellel on tähtsust ka keskkoolis, näiteks mikroskoobis vaadeldavate esemete (rakuehituse jne.) joonistamine. Kuid kujutava tegevuse fetišiseerimine, kogu õppetöö raskuspunkti ülekandmine sellele on tingimata ekslik.

Kuivõrd Lay lähtekohad õppeprotsessi tõlgendusel on täitsa ekslikud, olles rajatud biologiseerimisele, on vaevalt vaja süveneda „teo-pedagoogika" üksikasjade arvus-

tusse. Märgime ainult, et Lay katse ehitada mingisugust originaalset „orgaanilist õppeplaani" on täitsa põhjendamatu: tavalise, sajandite kestel väljakujunenud haridusmaterjali jaotamise asemel õppeainete järgi jaotab ta kogu selle materjali ja selle õppeviisid kahte ossa: 1) vaatlev-materiaalne õpetus ja 2) kujutav-formaalne õpetus. Niisugusel kunstlikul jaotamisel, kus vorm ja sisu on lahutatud, satub temal loodusteadus „vaatlev-materiaalse õpetuse" lahtrisse, kuna eksperiment (katse) ja taimede ning loomade eest hoolitsemine kuuluvad põhimõtteliselt teise, „kujutav-formaalse õpetuse" lahtrisse. Et Lay vastavalt oma seisukohale omistab seejuures kujutamisele peatähtsuse, siis omavad katsed ning taimede ja loomade eest hoolitsemine tal võrratult suuremat tähtsust kui põhiteadmiste omandamine loodusteaduse alal.

Kasvatustöö alal on Lay saksa natsionalist, kes teostas pangermanistlikku šovinismi peenemate võtetega kui Kerschensteiner. Ta on usulise kasvatuse pooldaja ja arvab, et iga aine õpetamine peab olema küllastatud usuga. Muuseas nõuab ta, et loodusteaduse õpetamine annaks rohkem usulist kasvatust kui usuõpetus (neil tingimustel peab ta usuõpetust koolis ülearuseks).

**Eksperimentaalne pedagoogika.** Alates 80-ndaist aastaist hakkab mitmesugustes maades arenema eksperimentaalne pedagoogika. Kuulutades enese „apoliitiliseks", „väljaspool parteisid olevaks", vastandades ennast „teoreetilisele" „filosoofilisele" pedagoogikale, see eksperimentaalne vool pedagoogikas nagu püüdis rajaneda ainult tõsiasjadele, opereerida ainult täpsete andmetega.

Mõnesuguste saavutuste kõrval laste uurimise alal, mis tuuakse allpool, kasutas eksperimentaalne pedagoogika laste uurimisel palju ekslikke meetodeid (ankeet, testid jt.), millede tulemused loomulikult olid ekslikud. Teenindades kodanliku kasvatuse huve, püüdis ta eksperimentaalselt „põhjendada" reaktsioonilist teooriat, nagu oleks kodanluse laste andekus suurem, võrreldes töötajate hulkade lastega. Oma sotsiaalse suundusega, oma järeldus-

tega, kasvatuse ja õpetamise protsessist eraldumisega ning oma uurimismeetoditega kujunes kodanlik eksperimentaalne pedagoogika ebateaduse — pedoloogia — hälliks.

„Eksperimentaalse pedagoogika" silmapaistev prantsuse esindaja Binet töötas välja standardsed „vanusetestid" laste andekuse määramiseks. Testide meetod on ebateaduslik, mehhanistlik. Lapsi sügavalt ning pidevalt vaatlemata tehti kunstlikult väljatöötatud testide (küsimuste ja ülesannete) najal 5—6 minuti jooksul otsus lapse „andekuse" kohta.

Binet' testid pretendeerisid universaalsusele: nad määrasid antud vanuses laste jaoks rea küsimusi, arvestamata lapse ümbrust, tema kogemusi ja õpetuse sisu, s. o. lapse elutingimusi. „Normid" töötati välja mingisuguse keskmise, abstraktse lapse kohta, ja seejuures nii, et põlluharija või töölise perekonna tööelu rikkalik kogemus ei leidnud Binet' testides mingit peegeldust. Sellega tehti juba ette otsus tööliste ja talupoegade laste väiksema „andekuse" kohta.

Vahepeal hakati Binet' teste kõigis maades laiaulatuslikult kasutama. Neid kasutasid meelsasti pedoloogid, tehes nõukogude koolis oma ebateaduslikku, äärmiselt kahjulikku „tööd" kuni ÜK(b)P KK määruseni „Pedoloogiliste moonutuste kohta hariduse rahvakomissariaatide süsteemis".

„Eksperimentaalse pedagoogika" silmapaistvamaid esindajaid Ernst Meumann (1862—1915) tegi katse kolmes mahukas köites „Loengud sissejuhatuseks eksperimentaalsesse pedagoogikasse" üles ehitada eksperimentaalse pedagoogika süstemaatiline kursus. On iseloomustav, et ta eksperimentaalse pedagoogika all mõtleb lapsesse puutuvaid andmeid anatoomia, füsioloogia, psühholoogia, psühhopatoloogia, kriminalistika, pedagoogika jne. alal, mis on kogutud ja käsiteldud „kasvatuse seisukohast". Seega kujunes „eksperimentaalne pedagoogika" mitmesugustest teadustest võetud teadmiste kildude koguks, lähtudes „uurija seisukohast". Hiljem, 1913.—1914. a. ei nimetanud sama Meumann oma „teadust" enam eksperimentaalseks pedagoogikaks, vaid „noortetundmiseks" *(Jugendkunde* — saksakeelne termin, tähenduselt võrdne pedoloogiaga).

Meumann oli ühtluskooli vastu, ta oli oma filosoofilistelt vaadetelt idealist; laste eksperimentaalse uurimise meetodid viisid ta lõpuks enesevaatlemiseni, ta suhtus eitavalt laste massilisse vaatlemisse, tunnustades ainult lapse individuaalset uurimist psühholoogialaboratooriumi kunstlikus olukorras. Meumann vaidleb ekslikult mõnede uurijate püüde vastu lähendada pedagoogilist, nimelt didaktilist eksperimenti õppetunni harilikule olukorrale. Esimese Maailmasõja algul avaldas Meumann kaks äärmiselt šovinistliku sisuga artiklit.

Viimastel aastatel levis „eksperimentaalne pedagoogika" laialdaselt Ameerika Ühendriikides. Selle kõige silmapaistvamaks esindajaks seal on Edward Thorndike. Ta asub kasvatuse ja psüühika mehhanistliku seletuse seisukohal. Psüühilist elu vaatleb ta behaviorismi vaimus kui stiimulite ja reaktsioonide üksteisele järgnemist.

Seepärast on arusaadav, et Thorndike viis ka eksperimentaalse pedagoogilise töö mehaaniliste, ebateaduslikkude testideni. Nagu nägime, võttis Binet tarvitusele testid laste „andekuse" uurimiseks. Thorndike kasutas seda ebateaduslikku meetodit peale selle ka õpilaste jõudluse mõõtmiseks (niinimetatud „jõudluse-testid"). Seejuures saadakse õpilaste jõudluse määramisel moonutatud tulemused: pedagoog ei uuri lapsi igapäevase tähelepaneliku vaatlemise teel, vaid lapsed täidavad testiblankette ja õpetaja (või uurija) „määrab" jõudluse õigete ja vigaste vastuste mehaanilise liitmise teel. Jõudluse „normid" tuletati massiliste statistiliste kokkuvõtete põhjal.

„Andekuse-testid" ja „jõudluse-testid" koostati selle arvestusega, et väheandekaks ja vähe-edasijõudvaks tunnistati tavaliselt kehvade vanemate lapsed. „Objektiivsele näitamisele" pretenteerivad testid olid tegelikult vahendiks valida haridust jätkama (kõrgema astme koolides edasiõppijaiks) kodanluse lapsi ning sealt eemaldada töötajate lapsi.

Hüljates rea ekslikke, ebateaduslikke uurimismeetodeid, mida kasutati eksperimentaalses pedagoogikas, märkides „filosoofilise" ja „eksperimentaalse" pedagoogika ekslikku teineteisele vastandamist, ei tule siiski eitada eksperimen-

taalse pedagoogika mõnesuguseid saavutusi. Neil juhtudel, kui see rakendas kestvat vaatlemist, uuris lasteloomingu tulemusi (õpilaste vihikuid, laste joonistusi, töid jne.), uuris lapsi loomuliku pedagoogilise või laboratoorse-psühholoogilise eksperimendi teel, andis see üsna palju väärtuslikke järeldusi.

Nii selgitati täpsete vaatluste, mõõtmisriistade ja osalt katse teel lapse kehalise arenemise seaduspärasused: kasvu ja kaalu muutumised ja seosed laste mitmesuguste kehaorganite arenemise vahel mitmesuguses vanuses, vereringe, hingamise, musklijõu arenemise iseärasusi jne. Nende uuringute tulemusena võidi kahtlemata konstateerida, et laste kehaline arenemine (nagu psüühiline areneminegi) ei toimu ühtlaselt, vaid hüppeliselt: kiirendatult või isegi tormiliselt ühtedel perioodidel, aeglaselt teistel perioodidel.

Eksperimentaalne pedagoogika on teinud palju laste aistingute (nägemise, kuulmise, kompimise) uurimise alal, millel on suur tähtsus meeleorganite kasvatuse, näitlikkuse põhimõtte rakendamise ja esteetilise kasvatuse alal.

Mõnevõrra väiksemaid, kuid siiski tunduvaid tulemusi saavutati laste tähelepanu ja mälu uurimise alal. Tehti kindlaks, et nooremas eas domineerib passiivne tähelepanu, esineb tähelepanu suur kõikuvus, tähelepanu hajuvus. Tehti kindlaks, et harjutusel on suur tähtsus tähelepanu kasvatamisel. Mälu ja selle tähtsuse uurimise alal kasvatuses ja õpetuses uuriti küsimusi, kuidas areneb lapse mälu, kuidas kõige paremini omandada õppeainet, kuidas vältida unustamist jne.

Häid tulemusi saavutas eksperimentaalne pedagoogika (seoses laste nägemis- ja kuulmisaistingute ning kujutluse uurimisega) laste esteetilise arenemise uurimisel.

Hoopis vähem on tehtud didaktikaküsimuste eksperimentaalsel uurimisel. Sellel alal on kõige üksikasjalisemalt uuritud nooremate laste arvkujutluse arenemist. Tehti katseid eksperimentaalselt uurida lugemise ja õigekirja õpetamise metoodikat, mis aga ei andnud kuigi suuri tulemusi.

# Pedagoogika pärast Esimest Maailmasõda ja Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu.

## XXIII peatükk.

## KOOL TÄHTSAMAIS KAPITALISTLIKES MAADES PÄRAST ESIMEST MAAILMASÕDA.

**Kool Prantsusmaal.** Pärast Esimest Maailmasõda nimetati Prantsuse rahvahariduse ministeerium ümber rahvusliku kasvatuse ministeeriumiks, millega rõhutati patriotismi kasvatamise tugevdamist. Kooli valitsemise endine äärmine tsentralisatsioon ja bürokraatlik laad jäid muutmata.

1923. a. teostati prantsuse kooli reform, mis aga veel enam kindlustas eelmise koolisüsteemi puudusi: süsteemi dualism ja vahe töötajate massidele määratud elementaarhariduse ja kesk- ja kõrgema kooli teadusliku hariduse vahel kodanluse laste jaoks.

Ehkki konfessionaalsete koolide likvideerimiseks anti 1904. a. kümneaastane tähtaeg, püsisid need koolid „erakoolide" näol edasi.

Töölisklassi võitluse tulemusena kooli eest anti 1936. a. kooliseadus, mis märksa parandas algkooli ja tunduvalt pehmendas koolisüsteemi dualismi.

Selle seaduse järgi pikendati algkooli sunduslikku kursust 8 aastale (6 aasta vanusest kuni 14 aasta vanuseni). Algkooli kursus jagunes 1) ettevalmistusklassiks (1. õppeaasta), 2) algkursuseks (2.—3. õppeaasta), 3) keskkursuseks (4.—5. õppeaasta), 4) vanemaks kursuseks (6.—7. õppeaasta) ja 5) lõppkursuseks (8. õppeaasta).

Kinnitati algkooli uued õppeplaanid, millede järgi prantsuse keelele pühendati 34,8% õppeajast, aritmeetikale — 11,6%, ajaloole ja geograafiale 7,5% ja loodusloole 6,7%. Ülejäänud aeg jäi kehalisele kasvatusele, joonistamisele, laulmisele ja käsitööle.

Vaatamata pikale õppeajale annab prantsuse algkool väikese ulatusega teadmisi, kuid need teadmised ja oskused omandatakse kindlalt. Suurt tähelepanu pühendatakse harjutustele ja teadmiste praktilisele rakendamisele. Positiivseks küljeks on suur prantsuse keele tundide arv, mille tõttu lapsed omandavad hästi õigekirja ning grammatika ja tutvuvad prantsuse ilukirjanduse näidisteostega. Kool pöörab suurt tähelepanu kõneoskusele.

Algkooli lõppeksamid on väga formaalsed ja üsna rasked. Nad ei toimu selles koolis, mille õpilane lõpetab, vaid rajoonide kaupa ja teostatakse komisjoni poolt, mille koosseisu nimetab inspektor. Algul tuleb rida kirjalikke eksameid (mitte ainult prantsuse keeles ja aritmeetikas, vaid ka ajaloos, geograafias ja loodusteaduses), neile järgnevad mõned suulised eksamid. Eksamisooritanute protsent kõigub 80 ja 90 vahel.

1936. a. seadus parandas rahvakooliõpetajate majanduslikku olukorda, tõstes nende endist madalat töötasu.

1934. a. oli Prantsusmaal 68 344 avalikku ja 11 540 eraalgkooli, milledes õppis 5 229 325 õpilast.

Kõrgem algkool hõlmas endiselt võrdlemisi vähe õpilasi; nende koolide võrk on väike: 1935. a. oli kogu Prantsusmaal üldse 543 kõrgemat algkooli 340 000 õpilasega (neist $^1/_3$ poeglapsi ja $^2/_3$ tütarlapsi). Kõrgema algkooli esimene õppeaasta on üldhariduslik; teine ja kolmas õppeaasta jagunevad osakondadeks: üldhariduslik, põllumajandus-, kommerts-, merendus- ja (tütarlastele) kodundusosakond. Uutes 1938. a. õppeplaanides on eriainete arvu vähendatud ja üldhariduslikkude ainete kursust suurendatud.

Tunduvad muudatused toimusid keskkoolis. Paljude keskkoolide juurde asutati 3—6-aastaste laste jaoks lasteaiad, mis asendasid endist kodust kasvatust.

Päriskeskkool koosneb kahest osakonnast: elementaarosakonnast (5 klassi 6—11-aastaste laste jaoks) ja põhiosakonnast, milles on 6 klassi, ja vanemast (eri) klassist.

Keskkooli elementaarosakonna (mis asendas ka endise koduse kasvatuse) õppeained on samad, mis algkooli viies nooremas klassis, kuid õppetundide jaotus on pisut teistsugune. Näib, nagu poleks sellistel tingimustel kahel süsteemil (algkool ja keskkooli elementaarosakond) mõtet. Kuid prantsuse kodanluse esindajad kaitsevad koolisüsteemi dualismi, et eraldada oma lapsi töötajate lastest. 1936. a. seadus andis võimaluse algkoolist keskkooli ülemineku. Põhiosakonnas teostati harunemine osakondadeks: klassikaline, poolklassikaline (ladina keelega, kuid ilma kreeka keeleta) ja moodne (ilma vanade keelteta). Endised reaalosakonnad, kus määrati suurem arv tunde matemaatikale ja loodusloole, likvideeriti 1932. a. reformiga, kuid taastati mõni aasta hiljem.

Ühisteks aineteks kõigis kolmes osakonnas on prantsuse keel ja kirjandus, ajalugu, geograafia, matemaatika, füüsika, keemia, loodusteadus ja joonistamine.

Prantsuse keskkooli (lütseumi) iseloomulikuks ja huvitavaks jooneks on spetsialiseerumine lõppklassis. See jaguneb filosoofiliseks ja matemaatiliseks klassiks. Filosoofilises klassis on suurendatud humanitaaraineid, matemaatilises — matemaatikat ja füüsikat. Keskkooli lõpetajad lähevad ühte või teise klassi, sõltuvalt sellest kõrgemast õppeasutisest ja teaduskonnast, kuhu nad kavatsevad astuda.

Keskkooli lõpetamisel sooritavad õpilased võistluseksamid *baccalaureus'e* kraadi saamiseks.

1928. a. tehti suur edusamm: neile eksamitele lubati ka tütarlapsi. Osa eksameid *baccalaureus'e* kraadi omandamiseks sooritatakse pärast keskkooli põhiosakonna lõpetamist, teine osa pärast filosoofilise või matemaatilise klassi lõpetamist.

Eksameid *baccalaureus'e* kraadi omandamiseks ei õiendata kooli juures, kus eksamineeritav õppis, vaid erilises

komisjonis, mille määrab rahvusliku kasvatuse minister. Eksamid on nii rasked, et umbes 60% eksamineeritavatest kukub läbi; 40% langeb välja juba eksamite esimeses osas, s. o. enne eriklassi.

Ülikooli või kõrgemasse erikooli astumiseks on ette nähtud ka võistluseksamid, mis on nii rasked, et isegi *baccalaureus'e* kraadi omandanud õpivad enne 2—3 aastat kõrgemate koolide ettevalmistusklassides.

Kogu selle võistluseksamite süsteemi eesmärgiks on, nagu ütlevad prantsuse pedagoogid, „luua barjäär, mis kaitseb kooli liigtäitumise ja keskpärasuste eest".

Keskkoolide ja nende õpilaste arv Prantsusmaal on väga väike. 1934. a. oli neis kokku 395 500 õpilast. Väljalangemine on väga suur: keskkooli lõpetab ainult umbes $^1/_3$ kooli astunuist.

Katsed demokratiseerida prantsuse koolisüsteemi on seni andnud vähe tulemusi. Pisut enne sõda (1937. a.) töötas Töö Peaföderatsioon välja keskkooli reformi radikaalse projekti, mis kaotab koolisüsteemi dualismi ja teeb keskkooli kättesaadavaks töötajate laiadele massidele. Seda reformi pole aga seni teostatud.

**Kool Inglismaal.** Esimene Maailmasõda tõi nähtavale Inglise koolisüsteemi nõrgad küljed, seepärast arutati rahvahariduse probleemi elavalt kogu ajavahemikul Esimese ja Teise Maailmasõja vahel niihästi haridusministeeriumi nõuandvas komitees kui ka terves reas pedagoogilistes ühiskondlikes organisatsioonides (Keskkoolide Õpetajate Ühingus, Koolitööliste Rahvuslikus Ühingus jt.). Mitmesugused organisatsioonid töötasid välja rea projekte Inglismaa rahvahariduse ümberkorraldamiseks demokraatlike põhimõtete vaimus ja selles suhtes on juba mõndagi tehtud, ehkki vanad traditsioonid ikka veel lasuvad Inglise rahvahariduse süsteemil, raskendades algkooli lõpetanud lastel üleminekut keskkooli, lubamata riiklikku kontrolli niinimetatud avalike ja erakoolide üle, säilitades õppeplaanide ja programmide äärmist kirevust. 1918. a. seadus kaotas õppe-

maksu algkoolides (seal, kus see veel oli säilinud pärast põhiakti rahvahariduse kohta 1870. a. ja pärast rahvahariduse seadust 1902. a.).

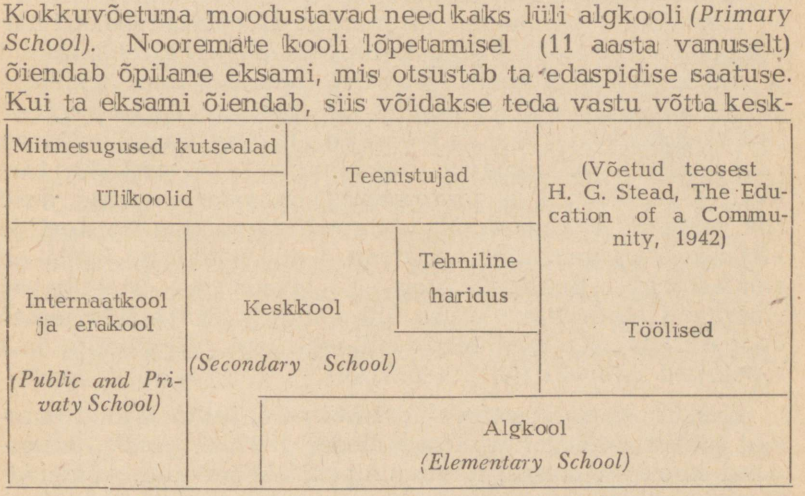
Sama 1918. a. seadus kohustas kohalikke rahvahariduse osakondi avama 2—5-aastaste laste jaoks lasteaedu ja materiaalselt toetama olemasolevaid. Sellesama seadusega määrati laste õppimissundus kuni 14. eluaastani.

1936. a. seadus määras õppimissunduse 5. kuni 15. aastani, kusjuures koolisunduse pikendamine ühe aasta võrra pidi algama 1. septembrist 1939. a., kuid 3. septembril 1939. a. alanud sõda Saksamaaga pani selle seaduse teostamise seisma.

Alates 1926. a. töötas rahvahariduse ministeeriumi nõuandev komitee Hadow' juhatusel välja kolm esitist, millede ettepanekuid hakati praktiliselt teostama: 1) noorukite hariduse kohta, 2) algkooli kohta ja 3) lasteaedade ja -koolide kohta. Nende esitiste põhialused, mis viidi ellu, olid järgmised:

1) lastekool *(Infant School)* 5. kuni 7. aastani.

2) nooremate kool *(Junior School)* 7. kuni 11. aastani. Kokkuvõetuna moodustavad need kaks lüli algkooli *(Primary School)*. Nooremate kooli lõpetamisel (11 aasta vanuselt) õiendab õpilane eksami, mis otsustab ta edaspidise saatuse. Kui ta eksami õiendab, siis võidakse teda vastu võtta kesk-




Inglise rahvahariduse süsteem (alates 1926. a.).

kooli nn. „erikohtadele", s. o. vabadele kohtadele keskkoolis algkooli lõpetanute jaoks (1902. a. seaduse põhjal pidid kõik keskkoolid, kes said riigilt toetust, vähemalt 25% kohtadest jätma algkooli lõpetanutele). Ebakülladase sissetulekuga vanemate lapsed, kes on vastu võetud „erikohtadele", vabastatakse keskkoolis täielikult või osaliselt õppemaksust (õppemaks on keskkoolides tavaliselt, arvestamata kalleid „internaat-koole" *(Public School)*, 10—12 naelsterlingit aastas, mis moodustab umbkaudu $^1/_3$ ühe õpilase aastasest õppekulust).

Kui õpilane ei soorita eksamit (eksam on võistluse laadi, see on raske ja moodustab otsekui barjääri; selle õiendab vähem kui pool eksamineeritavatest), on sissepääs keskkooli talle suletud. Ta jätkab oma haridust „moodsas vanema astme koolis" *(Modern Senior School)*, mis on kõrgem algkool 11—14-aastastele lastele. Pärast selle kooli lõpetamist siirduvad ühed tööle praktilisse ellu; teistele on võimaldatud astuda mitmesugustele tehnilistele, kaubanduslikkudele jne. kursustele, millede kestus on mitmesugune.

Keskkoolid jagunevad järgmiselt: 1) r i i k l i k u l t t u n n u s t a t u d k o o l i d (siia kuuluvad kõik riiklikud koolid ja vabatahtlike organisatsioonide, nende hulgas usuühingute poolt ülalpeetavad koolid), 2) „i n t e r n a a t k o o l i d" *(Public Schools)* ja 3) e r a k o o l i d. Tunnustatud koolid on riigi kontrolli all, omavad õigusi ja saavad riiklikku toetust. Õppeplaanid ja programmid on neis erinevad, kuid riik määrab miinimumina teatavad ained (inglise keel ja kirjandus, matemaatika, ajalugu, geograafia jt.), mis on sunduslikud. Sunduslikkude programmide puudumisel määravad teadmiste ulatuse ülikoolide ja teiste kõrgemate õppeasutiste eksaminõuded, millede järgi orienteerib oma lõpetajaid üks või teine keskkool.

Keskkoolidel on ettevalmistusklassid, kuhu lapsed astuvad pärast kodust kasvatust; alates 1902. a. peab tunnustatud koolides olema, nagu ülalpool tähendatud, vähemalt 25% õpilasi, kes on tulnud siia algkoolist.

Demokraatia suure võitluse tulemusena naiste täisväärtusliku keskhariduse eest avasid tunnustatud koolid alates 1932. a. suures ulatuses sissepääsu ka tütarlastele ja praegu moodustavad tütarlapsed ligi 50% õpilaste üldarvust. On poeglaste, tütarlaste ja ühiskeskkoole.

16-aastaselt (pärast 6 aastat kestnud õppimist) õiendavad keskkooliõpilased eksamid ja osa neist lahkub praktilisele tööle, kuna teine, väiksem osa jääb kaheks aastaks erikallakuga (kursuste tüüpi) keskkooli. Kahe aasta möödumisel, 18 aasta vanuses õiendavad lõpetajad teise eksami. Mõned ülikoolid loevad niihästi esimest kui ka teist eksamit küllaldaseks ülikooli astumiseks (ilma vastuvõtueksamita); teised ülikoolid aga võtavad keskkoolilõpetanuid vastu ainult eksamiga.

Keskkoolide teise, väga väikearvulise rühma moodustavad *Public School*'id — vanad „internaatkoolid", milledel on riigis suur autoriteet (Eton, Winchester jt.). Neid peetakse ülal päranda-tud kapitalidega ja, hoides oma „traditsioone", loobuvad nad riiklikest toetustest ega luba kontrollimist valitsuse rahvaharidusorganite poolt. Õpivad siin poisid 13.—14. aastast kuni 18. aastani *incl.*

Maks ülalpidamise ja õpetamise eest neis „internaatkoolides" on väga kõrge. Ehkki „internaatkoolid" demokraatia survel on määranud mõned stipendiumid, teevad kõrge maks, aristokraatlikud traditsioonid, õpilaste kulukad kombed ja muud säärased tingimused need koolid endiselt ainult valitud noorsoo pärisvaraks. Kui neis koolides viimastel aastakümnetel „demokratiseerimise" suhtes toimusidki mõned muudatused, siis ainult selles mõttes, et nüüd ei etenda õpilaste päritolu, aristokraatsus enam niisugust erandlikku osa nagu varem. Teiste sõnadega, nad on aristokraatlikust, seisuslikust koolist muutunud kodanlikuks klassikooliks.

Kui tunnustatud koolides hariduse sisus viimase 50 aasta jooksul on toimunud suur murrang klassitsismi nõrgenemise ja reaalteadmiste suurenemise suunas, siis „internaatkoolides" etendab klassitsism ikka veel suurt osa.

„Internaatkooli" lõpetanud siirduvad peamiselt vanadesse Oxford'i ja Cambridge'i ülikooli.

Kolmanda rühma moodustavad *erakeskkoolid*. Need koolid ei saa riigilt toetust; enamik neist on isegi väljaspool riiklikku kontrolli. Pole ka koolide ja nende õpilaste arvu täpset arvestust. Tavaliselt on need väikese õpilaste arvuga õppeasutised. Mõned neist on haridusministeeriumi poolt kantud „kahjulikkude koolide" musta nimestikku, kuid... sellest hoolimata töötavad nad edasi.

Inglise pedagoogilises ajakirjanduses, samuti ka ametiühingute ja teiste ühiskondlikkude organisatsioonide (Kooperatiivide Liit) kongressidel on esitatud nõudmisi „internaatkoolide" üleandmise kohta riigile, kõigi erakoolide likvideerimise, õppemaksu kaotamise jne. kohta.

1924.—1944. a. arutati intensiivselt organisatsiooni-küsimusi ja töötati välja seaduseelnõu, mis peab Inglise koolisüsteemi tooma olulisi muudatusi.

Teine Maailmasõda tõstis veel teravamalt kui Esimene üles Inglise koolisüsteemi, eriti keskkooli, millel on ilmne antidemokraatlik iseloom, reorganiseerimise küsimuse.

**Kool Ameerika Ühendriikides.** Pärast Esimest Maailmasõda jätkus Ameerika Ühendriikides juba varem alanud üleminekuprotsess vanalt koolisüsteemilt (8+4) uuele (6+3+3), s. o. algkooli kestus kujunes 6-aastaseks (6—12-aastastele lastele), keskkooli alamaste — 3 aastat ja keskkooli ülemaste — 3 aastat. See protsess pole tänapäevanigi lõppenud ja eri osariikides on maksvad eri koolisüsteemid.

Teiseks tähelepandavaks nähtuseks oli *väikeste ühekomplektiliste, ühe õpetajannaga töötavate maakoolide ühendamine* suuremateks koolideks mitme õpetajaga. Viie aasta jooksul, a. 1918—1923 kasvas ühendatud koolide arv kolmekordseks. See andis õpetajaile võimaluse pühendada igale õpilasele rohkem aega, töötada kahe või isegi ühe klassiga (endise mitme klassi asemel), paremini tunde ette valmistada jne.

Kooli eelarve, mis oli esimese kümne aasta jooksul pärast sõda kasvanud, langes tugevasti 1930. a. ja järgmiste aastate majandusliku kriisi tulekuga. 1934. a. oli see 665

miljoni dollari võrra väiksem kui 1930. a. Algkoolides kasvas õpilaste arv esimese kümne aasta jooksul pärast sõda peaaegu 2 miljoni võrra, hiljem, kriisiaastatel, hakkas see arv aga langema. Vastupidist nähtust võis tähele panna keskkoolides: tunduv osa noorsugu, kes varem pärast algkooli siirdus tööstusse, ei leidnud tööd ja kasutas vaba aega kooliõpinguteks, mille tagajärjel õpilaste arv keskkoolides suurenes 1930.—1934. a. peaaegu 30% võrra. Õpetajate palkasid vähendati kriisiaastail peaaegu 25—40% võrra. Eriti raskelt mõjusid kriisiaastad neegrite koolidele, millede võrku väga tugevasti koondati.

Kriisiaastate mõju avaldus ka koolide õppeplaanides ja programmides: vähenes üldhariduslikkude teadmiste ulatus (eriti matemaatika ja loodusteaduse alal) ja vastupidi suurenes rakenduslikkude õppeainete — kaubanduslike, põllumajanduslike ja teiste eriainete erikaal.

Õppetöö organisatsioonis ja metoodikas võis esimese kümne aasta jooksul pärast sõda tähele panna uuenduskatseid, mis olid tunduval määral fantaseerivat laadi.

Üsna laialt levis üksikute õppeainete komplekteerimine üheks aineks, mis rikkus teadmiste süstemaatilisust.

Rida pedagooge (Collings, Kilpatrik, Barry) propageeris ekslikku „projektide meetodit", mis tulenes Dewey' pragmaatilisest pedagoogikast. „Projektide meetodi" puhul võetakse koolitöö aluseks teatavaks ajaks (ühest nädalast kuni kuuni ja enam) mõnesuguse „teo" — praktilise ülesande täitmine, kuna teoreetilisi teadmisi käsitellakse ainult niivõrd ja selles järjekorras, nagu peetakse tarvilikuks selle ülesande täitmiseks. Teemad võeti tavaliselt põllumajanduslikku laadi: „Kasvatame 50 nii- ja niisugust tõugu kana" jne.

„Projektide meetodi" pooldajad lähtusid „kasu" põhimõttest, mis on ka pragmaatilise pedagoogika aluseks, ja püüdest siduda kooli eluga, arendada õpilaste aktiivsust, oskust planeerida jne. Kuid tee nende põhimõtete teostamiseks oli ekslik: „projektide meetodi" tulemuseks oli teadmiste süsteemitus, nende juhuslikkus, õpetaja osa vähendamine, teooria allutamine jooksvale praktikale. Ulatuslikku rakendamist „projektide meetod" ameerika koolis ei

leidnud. Olles pragmaatilise pedagoogika praktiline rakendus, näitas see meetod tema ekslikkust, ja Dewey' kui pragmaatilise pedagoogika teoreetiku kunagine populaarsus langes 30-ndateks aastateks tunduvalt.

Käsiteldava ajajärgu algul propageerisid Helen Parkhurst ja Eveline Dewey (John Dewey' tütar) tarmukalt Dalton-plaani. Õpingute organiseerimisel Dalton-plaani järgi puudus koolis kindel tunniplaan, lapsed võisid mis tahes kellaajal minna töötama mis tahes kabinetti või laboratooriumi (niinimetatud „vaba tunniplaan") ja iseseisvalt, kasutades ainult õpetaja konsultatsiooni, täita kuu-ülesannet sel või teisel alal. Dalton-plaan kaotas klassitundide süsteemi, vähendas õpetaja osa, rikkus õpingute õiget vaheldust nädala kestel, nõrgendas distsipliini. Õpetaja kollektiivne töö kogu klassiga peaaegu puudus. Need puudused avaldusid koolitöös ja õpilaste arengus palju suuremal määral kui näivad paremused, mida esile tõstsid Dalton-plaani loojad: laste harjutamine planeerimisega ja iseseisva tööga, laste huvide ja võimete arvestamine mitmesuguste teadmiste aladel jne.

Ka Dalton-plaan ei leidnud ameerika koolis ulatuslikku levikut ja kadus pärast 30-ndaid aastaid hoopis. A. 1924—1930 avaldas see kahjulikku mõju mõnele nõukogude pedagoogile, kes seda ebakriitiliselt jäljendasid.

Esimese ja Teise Maailmasõja vahel levis Ameerika Ühendriikide koolipraktikas palju ulatuslikumalt õpilaste jõudluse mõõtmine testimetoodika abil. Testid valmis küsimuste ja harjutuste kujul vabastasid õpetajaid suurest tööst. Oli vaja ainult õiged ja ebaõiged kirjalikud vastused arvuliselt kokku võtta. Testid mehhaniseerisid arvestamist. Ühtaegu mitme klassiga töötamisel kasutasid tööga ülekoormatud Ameerika maakoolide õpetajad meelsasti teste. See vabastas neid vajadusest koostada ülesandeid ise, kestvatest vestlustest õpilastega jne. Pärast testiblankettide jaotamist õpilastele ja nende täitmist viimaste poolt jäi õpetajal üle need kodus läbi vaadata, kasutades valmis trafaretti, ja märkida jõudluse „täpne" indeks. Õpetaja suhtlemine õpilastega vähenes, õpilase oskus mõtteid õieti väljendada nõrgenes.

Testide metoodika üsna tugev mõju, mida tarmukalt levitasid Edward Thorndike ja rühm tema pooldajaid ja mis oli seletatav ameerika õpetajate ülekoormatusega, kestis peaaegu poolteist aastakümmet. Alates 30-ndate aastate keskpaigast (seoses eitavate tulemustega praktikas ja ühendatud koolide kasvuga, mille tulemusena õpetajad said võimaluse individuaalsemalt õpilasele läheneda) langes testidemetoodika kasutamine Ameerika Ühendriikides.

Seejuures tuleb märkida, et meie nõukogude pedagoogika arvustas teravalt õpilaste edukuse mõõtmist testidemeetodiga varem, kui see kriitika arenes Ameerika Ühendriikides. Andekuse ja jõudluse mõõtmise teste olid mõned nõukogude pedagoogid ebakriitiliselt üle võtnud. Pärast ÜK(b)P KK määrust kooli kohta 5. septembrist 1931. a. arvustasid nõukogude pedagoogid teste igakülgselt.

Metoodiliselt järeleproovimata projektide harrastamine, millest on nii „rikas" viimaste aastakümnete ameerika pedagoogika, näitab imperialismi ajajärgu kodanliku pedagoogika suurt kriisi; see on mingisugune abitu rabelemine kahtlaste uuenduste tagaajamisel, mis peatselt näitavad oma roiskumist. Ameerika Ühendriikide koolide õppetöö sisu paistab silma kodanliku piiratusega, müstitsismiga, praktitsismiga, võitlusega materialismi ja darvinismi vastu (meenutagem „ahviprotsessi").

Sõja ajal Saksamaa ja Jaapani vastu korraldas ameerika kool oma töö ümber loosungi all „Kasvatus võidu heaks" *(Education for Victory)*. Töötati välja plaanid koolide evakueerimiseks neist kohtadest, mida vaenlane võiks rünnata. Arendati tähtsusetut tööd õpingute korraldamiseks väljaspool kooli nendele lastele, kellede emad töötasid tööstuses. Õpilased võtsid elavalt osa põllutöödest. Alg- ja keskkoolides suurendati kodunduse õpetamist, eriti toiduvalmistamise alal. Koolid said suured maatükid (20 kuni 60 hektaari) oma majapidamiste organiseerimiseks, võtsid osa sõjalaenude levitamisest ja hoiukassade organiseerimisest. Suure töö tegid õpetajad ja kõrgemate õppeasutiste üliõpilased elanikkonna informeerimise alal sõja eesmärkidest, sõjategevuse käigust jne. Ometi oli see „informatsioon" ühekülgne ja tendentslik: peateened võitluses Saksamaa ja

Jaapaniga ja võit nende üle omistati Ameerika Ühendriikidele, kuna NSV Liidu määratu suur osa võidus kas vaikiti maha või seda vähendati.

Õpikutes, laste-entsüklopeediates ja lugemisraamatutes võib Ameerika Ühendriikides sageli leida jutustusi, mis kujutavad NSV Liitu ja tema rahvaid moonutatud kujul.

Sõjajärgsel perioodil, eriti pärast Roosevelt'i surma, sedamööda kuidas reaktsioon Ameerika Ühendriikides muutus ikka enam ja enam oheldamatuks, said Ameerika Ühendriikide pedagoogika ja koolipraktika uue sõja, NSV Liidu vastu suunatud laimu, kommunismivastase propaganda kõige reaktsioonilisema jutlustuse tööriistaks. Ameerika Ühendriikide kool elab sõjajärgsel perioodil läbi sügavat kriisi: assigneeringud kooli jaoks on puudulikud, kooliskäijate arv kahaneb, tunduv protsent lapsi jääb koolist eemale, koolimajade ehitamist ja varustamist pidurdab küllaldaste assigneeringute puudumine.

Sõja ajal muutus väga teravaks õpetajate kaadrite probleem: paljud endised õpetajad ja õpetajannad siirdusid tööaladele, mis olid seotud sõjavajadustega ja kus tasu oli tunduvalt parem; osa õpetajaid astus sõjaväkke. Koolides tunti teravat puudust õpetajatest. Föderaalne haridusamet soovitas osariikidele tõsta õpetajate palku, pani isegi ette sundkorras saata koolidesse endisi õpetajaid, kes töötasid teistel aladel. Kuid konkreetseid abinõusid sel alal tarvitusele ei võetud.

**Kooli fašiseerimine Saksamaal. Kultuuri ja kooli laastamine fašismi poolt.** Weimari konstitutsioon ei toonud Saksa koolisüsteemi olulisi muudatusi. Ühtluskooli süsteemi asemel, mida nõudsid töötajad, deklareeris Weimari konstitutsioon, et 4-aastane põhikool *(Grundschule)* on sunduslik kõigile 6—10 aasta vanustele lastele. Keskkoolile ettevalmistavad klassid pidi ühenduses sellega likvideeritama, kuid 1927. a. kaotati Weimari konstitutsiooni artikkel mis nägi ette eraettevalmistuskoolide sulgemise, ja järelikult langes ära põhikooli sunduslikkus.

Kooli kõigi järgnevate lülide dualism jäi püsima täies ulatuses. Tõsi küll, asutati eriline koolitüüp — pealeehitiskool *(Aufbauschule)*: väike osa lapsi, kes õppisid kõrgemas

rahvakoolis, võis aasta enne selle lõpetamist üle minna sellesse *Aufbauschule*'sse, mille programmid vastasid keskkooli programmidele, ja niiviisi ette valmistuda kõrgemasse kooli astumiseks. Seega nagu oleks heidetud sillake algkooli juurest kõrgemasse kooli. Kuid neid *Aufbauschule*'sid oli väga vähe. Nad ei kaotanud koolisüsteemi dualismi, vaid olid lapiks sellele süsteemile, mis täiesti säilitas kahte ossa jagunemise: üks osa rahvahulkadele, teine — priviligeeritud klassidele.

Kokkulepete alusel Rooma paavstiga (Baieri konkordaat 1925. a. ja Preisi konkordaat 1928. a.) sai katoliku kirik suured õigused kooli järelevalve alal. Samad õigused protestantlike koolide suhtes anti protestantlikule kirikule. Vaatamata konkordaadile allutati usuõpetus erilisele kontrollile. Koolide konfessionaalne laad, mida 1919. a. Weimari konstitutsiooniga pisut pehmendati (kuid täielikult ei kaotatud), säilitati hiljem täielikult.

Saksa kooli kasvav šovinism väljendus muuseas keskkooli erilise tüübi loomises: peale selle kooli varasemate tüüpide — klassikalise gümnaasiumi, reaalgümnaasiumi ja kõrgema reaalkooli — loodi selgesti väljendatud natsionalistliku laadiga „saksa ülemkool" *(Deutsche Oberschule)*. Keskseteks aineteks selles said saksa keel ja kirjandus, Saksamaa geograafia ja ajalugu, millede õpetamine toimus sõjaka pangermanismi, šovinismi ja militarismi vaimus.

Pärast fašistide võimuhaaramist rüüstati saksa kultuur, teadus ja kool sõna täies mõttes.

Hitler kuulutas küüniliselt välja noorsoo fašistliku kasvatuse ülesande, üteldes: „Me kasvatame noorsoo, kelle ees maailm võpatab; terava, nõudliku ja julma noorsoo. Ma tahan, et ta sarnaneks noortele metsloomadele."

Fašistliku pedagoogika „teoreetikud" (Ernst Krieck, Bäumler jt.) kuulutasid välja rassikasvatuse *(rassische Erziehung)* loosungi, mis kujutas endast absurdse rassiteooria taltsutamatut propagandat, „saksa rassi" kuulutamist kõrgeimaks, valitsevaks rassiks, üleskutset kõigi teiste rahvaste orjastamiseks, jõhkra vägivalla, tapmise, inimsoo uhkuseks olnud kultuuriväärtuste röövimise ja hävitamise

kultust. Fašismi viletsa, inimesivihkava „ideoloogia" neljaliikmeline vormel: „rass, sõda, usk, juht" sai fašistliku kasvatuse programmiks.

Noorsugu valmistati varasest lapsepõlvest peale „totaalseks" sõjaks. Saksa kooli ja fašistlike noorsooühingute peamiseks ülesandeks sai sõduri ettevalmistamine, kes oleks dresseeritud „führeri" agressiivsete maniaklike plaanide teostamiseks. Fašismi vaimus võltsitud usk pidi noorsoole sisendama, et saksa rahvas on jumala valitud rahvas, Hitler aga — jumala saadik, ja muud sellesarnast jampsi.

„Juhi"-kultus sisendas noorsoosse vastuvaidlemata alistumist ja „führeri" ning ta kannupoiste pimesi kummardamist. Noorsoosse sisendati kõigi vahenditega mõtet, et Saksamaa rahvastik on oma loomult jaotatud isandateks — vähesteks „juhtideks-organiseerijateks", kelledele on jumalast ja loodusest antud erilised organisaatorivõimed ja kes sellepärast on määratud valitsema, ja ülejäänud massiks — lihtsateks töötajateks-käsutäitjateks, kes on kohustatud ainult sõna kuulama. See rahvastiku mass ei tohi arutleda, väitsid fašismi peamehed, olles sellepärast ägedasti rahvahulkade hariduse vastu.

Lastesõimedes, kui väikesed lapsed vaevalt kõnelema hakkavad, sisendati neile juba, et nad on tulevased sõdurid, kes peavad oma elu andma Hitleri eest. See laste demoraliseerimine jätkus edasi ka lasteaedades. Neilt vanemailt, kes ei olnud fašistidele usaldusväärsed, võeti vägivaldselt lapsed ja suunati fašistlikesse kasvatusmajadesse hitlerliku dresseerimise jaoks.

Saksa koolides alandati tugevasti üldhariduslikku ettevalmistust, õppeaineid võltsiti „rassiteooria", saksa šovinismi ja militarismi vaimus. Ajalugu moonutati eesmärgil, et näidata saksa rassi näilist ajaloolist õigust valitseda teiste rahvaste üle; geograafia muudeti „geopoliitikaks", mis kuulutas põhiliseks Saksa territooriumiks maad, mis kunagi polnud Saksa omad, kuulutati sakslaste „kultuurilist missiooni" mitte ainult Euroopas, vaid ka teistes maailmajagudes.

Saksa keskkoolide arv vähenes 1935. kuni 1939. a. pea-

aegu poole võrra. Kõrgemate õppeasutiste üliõpilasi oli Saksamaal enne fašistide võimuhaaramist 116 000. 1935. a. langes nende arv 77 000-ni, hiljem aga 60 000-ni. Kõige silmapaistvamad õpetlased kas olid sunnitud teistesse maadesse emigreeruma või paigutati koonduslaagritesse. Nende asemele tulid andetud isikud, kes olid end müünud fašismile. Teadus oli prostitueeritud, muutus gestapo teenriks.

1934. a. anti seadus niinimetatud „põllumajandusaasta" kohta: kõrgema rahvakooli lõpetanud noorsugu saadeti sundkorras üheks aastaks laagritesse, kus talle aasta jooksul sisendati rassiteooriat, korraldati täiendavaid õpinguid ajaloo alal (fašismi propaganda vaimus), suurem osa aga pühendati sõjalisele ettevalmistusele ja „põllutööle", mis tegelikult kujunes kindlustuste ehitamiseks ja strateegiliste autoteede tegemiseks. See sunniviisiline aastane noorsoo drill „põllumajanduslaagreis" laiendati hiljem ka keskkoolilõpetanuile.

Koolivõrgu koondamise ja progressiivsete õpetajate tagakiusamise tõttu vähenes tugevasti koolides töötavate õpetajate arv, õpetaja koormus kasvas tunduvalt. Õpetajate seas kasvas tööpuudus, sest suur osa neist kui fašistliku pedagoogika nõudeid mitterahuldavad kõrvaldati koolist.

Fašistide poolt okupeeritud riikides (Austrias, Tšehhoslovakkias, Poolas jt.) rüüstati kultuuriasutisi ja koole. Erilise julmusega rüüstasid fašistid slaavi rahvaste kultuuri ja koole. Juba enne Teist Maailmasõda, okupeerinud Tšehhoslovakkia, sulgesid fašistid seal kõrgemad õppeasutised ja koolid. Rüüstati vana slaavi ülikool Prahas. Üle 5000 professori ja üliõpilase heideti vanglasse, 1000 ümber tapeti. Poolas suleti kõrgemad õppeasutised ja keskkoolid, nii et jäi ainult väike arv saksastatud algkoole. Fašistlike okupantide poolt ajutiselt, 1941.—1943. a. okupeeritud Nõukogude maa-alal röövisid fašistid terve rea kõrgemate õppeasutiste sisseseadeid, rüüstasid raamatukogud, hävitasid paljude koolide ja õppeasutiste hooned.

Märatsev võitlus „intellektualismi", s. o. kultuuri ja üldhariduslike teadmiste vastu, toore jõu kultus, metsiku rassiteooria, šovinismi, militarismi, antisemitismi kultus,

noorsoo dresseerimine kuulmata vägivalla vaimus, kultuuriväärtuste barbaarne hävitamine, moraali teotamine — niisugune on fašistliku pedagoogika ja fašistliku kooli vili.

## LÕPPOSA.

## NÕUKOGUDE PEDAGOOGIKA JA NÕUKOGUDE KOOLI KOGEMUSTE TÄHTSUS.

Selles pedagoogika ajaloo õpperaamatu esimeses osas õppisime tundma pedagoogika teooria ja kooli arenemist kogu maailmas, välja arvatud NSV Liit, millest üksikasjaliselt kõneleb teose teine osa.

Nõukogude pedagoogika ja nõukogude kool põhinevad Marxi ja Engelsi õpetusel kasvatusest, mida arendasid ja rikastasid Lenini ja Stalini õpetus. Arvestades ja kriitiliselt kasutades kõike parimat, mida leidus pedagoogilise mõtte ja kooli arengus kogu maailmas, ehitatakse nõukogude pedagoogika ja nõukogude kool üles põhimõtteliselt teistel alustel kui kodanlik pedagoogika ja kodanlik kool.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon tõstis väga lühikese aja jooksul töötavate hulkade kultuuri ja hariduse sellisele kõrgusele, missugusel nad pole olnud ega saagi olla kapitalistlikus ühiskonnas, isegi mitte kõige eesrindlikumates maades.

Üldhariduslikkude koolide õpilaste arvult on NSV Liit maailmas esimesel kohal: Nõukogude üldhariduslikkudes koolides õppis 1938/39. a. 31 517 000 õpilast, Ameerika Ühendriikides aga — 28 453 000; teistes väiksema rahvastiku-arvuga maades on õpilaste arv 5—8—12 miljonit.

Üliõpilaste arv NSV Liidu kõrgemates õppeasutistes oli 1938/39. a. suurem kui 22 Euroopa riigis kokku (kaasa arvatud Suur-Britannia, Prantsusmaa, Saksamaa, Itaalia). Nimelt oli NSV Liidus 602 940 üliõpilast, Euroopa 22 riigis aga kokku 485 991.

Tööliste ja talupoegade lapsed moodustavad 70% üli-

õpilaste üldarvust, kuna kapitalistlikes maades nende protsent ei ületa 6—8.

NSV Liidus saavad kõigi, isegi väikearvuliste rahvaste lapsed alghariduse oma emakeeles. Teadmiste ulatus ja koolide tüübid on kõigil NSV Liidu rahvastel ühesugused. Kõigi rahvaste lapsed saavad sundusliku alghariduse. Tütarlapsed saavad (üldhariduslike teadmiste ulatuses) poeglastega ühesugust haridust. Naiste protsent NSV Liidu kõrgemate õppeasutiste üliõpilaste seas on tunduvalt kõrgem kui ühelgi teisel maal.

Mitte ainult rahvahariduse arvulised näitajad, vaid ka nõukogude kooli eesmärgid, kasvatuse, hariduse ja õpetuse ülesanded, sisu ning õppe- ja kasvatustöö meetodid ja organisatsioon on kõige eesrindlikumad kogu maailmas.

Nõukogude pedagoogika ja nõukogude kooli kogemused on juba avaldanud suurt mõju rea maade rahvahariduse korraldamisele, näiteks Hispaanias demokraatia võitluse ajal Francoga, Hiinas jne. Nõukogude pedagoogika ja nõukogude kooli uurimine slaavi maade (Bulgaaria, Poola, Tšehhoslovakkia ja Jugoslaavia) progressiivsete pedagoogide poolt pärast sõda aitas neil mail tunduvalt parandada rahvahariduse korraldust.

Suur Isamaasõda näitas, et nõukogude kool on kasvatanud sangarliku, palavalt oma kodumaad armastava, mehise, sitke ja vastupidava noorsoo. Punaarmee, kes oma kõrgema vägede ülemjuhataja seltsimees Stalini geniaalsel juhtimisel purustas visa ja tugeva vaenlase, koosnes põhiliselt 18—35-aastastest noortest, s. o. võitlejatest, kes on sündinud või igal juhul saanud kasvatuse juba Nõukogude Liidus, nõukogude kooli endistest kasvandikkudest.

See nõukogude kooli kasvatuse tulemus sunnib kõiki vabadustarmastavaid maid ikka enam ja enam huvi tundma nõukogude pedagoogika ja nõukogude kooli kogemuste vastu.

Tallinna 4. Keskkooli
raamatukogu

# SISUKORD


Lk.

Sissejuhatus . . . . . 3

I osa.

**Vana maailma pedagoogika.**

I peatükk. Kasvatus ürgühiskonnas ja Vana-Idamaadel . . 11
1. Kasvatus ürgühiskonnas . . . . . 11
2. Kooli tekkimine Vana-Idamaadel . . . . . 15
II peatükk. Vana-kreeka pedagoogika . . . . . 17
1. Sparta kasvatus . . . . . 17
2. Ateena kasvatus . . . . . 19
3. Kreeka filosoofid kasvatusest . . . . . 25
4. Haridus ja kool hellenismi ajajärgul . . . . . 40
III peatükk. Vana-rooma pedagoogika . . . . . 43

II osa.

**Keskaja pedagoogika.**

IV peatükk. Kasvatus ja haridus enne renessansiajastut . . 53
V peatükk. Renessansiajastu pedagoogika . . . . . 67
VI peatükk. Jan Amos Komenský pedagoogiline süsteem . 86

III osa.

**Uusaja pedagoogika**
**(Inglise XVII saj. revolutsioonist kuni Prantsuse kodanliku revolutsioonini XVIII saj.).**

VII peatükk. John Locke'i pedagoogiline süsteem . . . . 111
VIII peatükk. Kooli arenemine XVII—XVIII saj. . . . . 123
IX peatükk. Prantsuse filosoofide-materialistide pedagoogilised vaated . . . . . 130
X peatükk. Rousseau pedagoogiline süsteem . . . . . 139

IV osa.

**Uusaja pedagoogika**
**(Prantsuse kodanlikust revolutsioonist XVIII saj. kuni Pariisi kommuunini 1871).**


Lk.

XI peatükk. Kasvatuse ja hariduse küsimused Prantsuse kodanliku revolutsiooni ajajärgul . . . . . 160
XII peatükk. Pestalozzi pedagoogiline süsteem . . . . . 170
XIII peatükk. Fröbeli pedagoogiline õpetus . . . . . 190
XIV peatükk. Diesterwegi pedagoogiline õpetus . . . . . 200
XV peatükk. Kool XVIII sajandi lõpul ja XIX sajandil (kuni 1871. a.) . . . . . 208
XVI peatükk. Herbarti pedagoogiline süsteem . . . . . 222
XVII peatükk. Spencer'i pedagoogilised vaated . . . . . 240
XVIII peatükk. XIX saj. alguse sotsialistide-utopistide pedagoogilised ideed . . . . . 249
1. Utoopilise sotsialismi iseloomustus . . . . . 249
2. Owen'i pedagoogilised vaated ja praktiline pedagoogiline tegevus . . . . . 252
XIX peatükk. Marxi ja Engelsi õpetus kasvatusest . . . . 258


V osa.

**Uusaja pedagoogika**
**(Pariisi kommuunist 1871. a. kuni 1918. a. lõpuni).**


XX peatükk. Pariisi kommuuni hariduspoliitika . . . . . 284
XXI peatükk. Kool tähtsamais kapitalistlikes maades alates XIX saj. 70-ndaist aastaist kuni 1918. a. . . . 289
1. Prantsuse kool . . . . . 289
2. Inglise kool . . . . . 295
3. Kool Ameerika Ühendriikides . . . . . 299
4. Saksamaa kool . . . . . 305
XXII peatükk. Kodanlik pedagoogika XIX saj. lõpul ja XX saj. algul . . . . . 312


VI osa.

**Pedagoogika pärast Esimest Maailmasõda ja Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu.**


XXIII peatükk. Kool tähtsamais kapitalistlikes maades pärast Esimest Maailmasõda . . . . . 329
Lõppsõna . . . . . 344

Tõlgitud E. N. Медынский «История педагогики» järgi, mis on trükimisele antud 23. XI 1946. a. ja mis ilmus 1947. a. Eestikeelse tõlkeaoks on autor teinud parandusi.

Viited V. I. Lenini „Teostele" on antud 3. venekeelse trüki järgi

Vastutav toimetaja J. Käis.

Keeleline toimetaja L. Raudsepp.

Ladumisele antud 11. XI 1948. Trükkimisele antud 5. II 1949.
Trükiarv 3000. Paber 56×79, 1/16. Trükipoognaid 21,75.
Arvutuspoognaid 20,62. Trükitähti trükipoognas 37 924. MB-01079.
Trükikoda „Ühiselu", Tallinn, Pikk. t. 42. Tellimise nr. 2424.

На эстонском языке.
Е. М. Медынский. История педагогики. Учебник для педагогических институтов.

-.72

A
17638
98765

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00495133 3