K. D. UŠINSKI

VALITUD PEDAGOOGILISED TEOSED

II

A-21848
II-1498

K. D. UŠINSKI

VALITUD PEDAGOOGILISED TEOSED

II köide

ÕPETUSE KÜSIMUSED

EESTI RIIKLIK KIRJASTUS
TALLINN, 1958

Tartu Ülikool
4144
Pedagoogiline Seminar

Originaali tiitel:

К. Д. Ушинский

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Том II

Вопросы обучения

Под редакцией
члена-корреспондента Академии педагогических наук
проф. В. Я. Струминского

Государственное учебно-педагогическое издательство
Министерства просвещения РСФСР
Москва 1954

Tõlkinud *M. Teder*

TARTU Ü[illegible]I
RAAMATUKOGU

Prof. V. Struminski

ÕPETAMISE PROBLEEM K. UŠINSKI PEDAGOOGILISES SÜSTEEMIS (DIDAKTIKA)

Vaadeldes kasvatust kui põhilist ja kõige üldisemat pedagoogika kategooriat ning püüdes ratsionaalselt anda põhjendatud kasvatusvahendite süsteemi, mida ei tundnud vana, skolastiline pedagoogika, mis tunnustas ainuüksi kasvatuse sunniviisilisi vahendeid, käsitas K. Ušinski õpetust kui kasvatuse «võimsat organit». Olles ühtne kasvatusega, s. o. alistudes samadele ühiskondliku olemise tingimustele nagu kõik teisedki kasvatusvahendid, on õpetusel spetsiifika, mis lubab teda eraldada kui omaette peatüki kasvatuse praktikas ja teoorias. Samal ajal kui teised kasvatusvahendid on suunatud lapse arendamisele tema isiklikes suhtlemise kogemustes keskkonna ja kasvatajaga, tema iseloomu ja tahte, tema emotsioonide ja harjumuste formeerimisele, on õpetuse eesmärgiks arendada lapse teadvust, rikastada teda inimkonna ajaloo kogemustega. Õpetuse selles spetsiifikas peitub tema eriline tähtsus võrreldes teiste kasvatusvahenditega. Ainuüksi seoses õpetusega võib kasvatus täita oma ülitähtsat osa, mis seisneb selles, et kõige lühema aja jooksul tõsta kasvav sugupõlv inimkonna poolt saavutatud arenemistasemele. Selles peitub põhjus, mispärast Ušinski oma pedagoogikakursuse plaanis tõstis kasvatuse kõrval esile õpetuse kui kasvatuse «võimsa organi», mis annab jõudu ja mõjukust kasvatuse teistele organitele, ning vaatles õpetust kui erilise pedagoogilise teaduse — didaktika — ainet.

Õpetuse teooria ehk didaktika on Ušinski pedagoogika programmis omaette peatükk. See peatükk on, tõsi küll, antud skemaatiliselt, sest Ušinski ei jõudnud kirjutada kavatsetud kokkuvõtlikku õpikut selles küsimuses. Just sellepärast ei saa seda osa pidada selsamal määral lõpetatuks, nagu on lõpetatud Ušinski poolt programmi jaotused, mis vastasid tema kirjutatud «Antropoloogia» kahele esimesele köitele. Kuid põhilised eeldused didaktika kursuse loomiseks on Ušinski küllaltki üksikasjaliselt ja põhjalikult välja töötanud. Need eeldused on antud ühelt poolt «Antropoloogia» esimeses köites, mis on pühendatud gnoseoloogia ja tunnetusteooria küsimustele, mis

tema sõnade järgi moodustavad «didaktika ehk andmete edasiandmise kunsti alused» (IX, 262); teiselt poolt õpikuis «Detski mir» ja «Rodnoje slovo» ning käsiraamatuis nende juurde, mis on pühendatud algõpetuse kursuste sisule. Mis puutub õpetuse meetoditesse ja võtetesse, siis on Ušinski rohkearvulised näpunäited neis küsimustes laiali pillatud peaaegu kõigis tema teostes. Need näpunäited on hästi tuntud nõukogude pedagoogile, kes on neid korduvalt lugenud ja isiklikult kasutanud. Kuid need näpunäited oma laialipaisatud ja süstematiseerimata kujul ei kajasta kaugeltki veel Ušinski tõelisi ideid didaktika kohta. Seoses sellega tekib küsimus — milline on siis tõeliselt Ušinski didaktiliste vaadete süsteem; kas ei saa tema poolt loodud õpetuse eelduste alusel rekonstrueerida seda süsteemi selle parima ärakasutamise huvides. Sellele küsimusele on pühendatud rida spetsiaalseid töid, kuid need seda püstitatud küsimust ei ammenda.

Rääkimata juba Ušinski poolt visandatud didaktika kirjeldamise programmi mitte küllalt tähelepanelikust tundmaõppimisest, tema poolt arendatud õpetuse gnoseoloogiliste eelduste ignoreerimisest, samuti asjaolust, et ta võttis didaktika hulka ka õppeainete kursuse väljatöötamise, — kontsentreerub nende tähelepanu, kes õpivad tundma Ušinski didaktikat, nii või teisiti rohkearvulistele didaktilistele reeglitele, mida ta siin-seal esitas, nagu oleks ta just neis näinud didaktika olemust. Tegelikult aga suhtus Ušinski väga usaldamatult õpetamise ja kasvatamise üksikult võetud reeglitesse juba sellepärast, et mitte mingisugust reeglit ei saa vaadelda omaette kui kõigil juhtumeil kasutatavat. Iga reegel tuleneb mingisugustest üldistest alustest ja sellest spetsiifilisest olukorrast, milles teda kasutatakse. Kõneldes reeglitest pidas Ušinski alati silmas, et need on juba eelnevalt põhjendatud mingisuguste teaduslike seaduste poolt. Sellepärast ei saa tema vaatekohalt «nimetada pedagoogiks seda, kes oma kasvatuslikus tegevuses juhindub reeglitest ja eeskirjadest, ... tundma õppimata neid looduse ja inimhinge nähtusi, milledel võib-olla põhinevad need reeglid ja eeskirjad» (VIII, 13—14). Just sellepärast eristaski Ušinski «pedagoogikat laialdases mõttes kui teadmiste kogu, millised on pedagoogile vajalikud ja kasulikud» (teisiti öeldult — teaduslikku pedagoogikat), «pedagoogikast kitsas mõttes kui kasvatusreeglite kogumit» (VIII, 14), teisiti öeldes — praktilisest pedagoogikast. Viimasel on mõte ainult esimese olemasolu puhul. Sellepärast püstitaski Ušinski oma «Antropoloogias» küsimuse «tõelise kasvatusteooria väljaarendamise kohta», «täieliku ja täiusliku kasvatusteooria» ülesehitamise kohta (VIII, 27, 29). See tähendab, et ka didaktika suhtes püüdis ta anda ja muidugi võimaluste piirides andiski mingisuguse õ p e t u s e teooria, piirdumata ainuüksi reeglite ja eeskrjadega. Esitades neid või teisi reegleid, oletas Ušinski, et lugeja on juba tuttav tema teooriaga, mis põhineb «Antropoloogias» esitatud seadustel ning on omakorda tuletatud «inimorganismi ja inimhinge nähtuste» (VIII, 55) tundmaõppimisest.

Just sellepärast asub Ušinski didaktika, samuti nagu tema kasvatusteooriagi raskuspunkt mitte üksikuil omaette võetud reeglitel, nõuannetel, õpetustel ja rakendustel, vaid neil teoreetilistel alustel, millest nad järelduvad. Didaktika ülesandeks on arendada õpetuse üldisi aluseid või eeldusi ning ära näidata konkreetsed tingimused, milles neid aluseid tuleb kasutada. Pedagoogi ülesandeks on aga ise igal üksikjuhtumil orienteeruda neis konkreetseis tingimustes ja leida võtted, mis osutuvad kõige otstarbekohasemaks. Selles seisneb pedagoogilise meisterlikkuse ehk kunsti olemus.

Eespool öeldu põhjal peab Ušinski didaktika ülesehituse loogika selgitama: a) õpetuse gnoseoloogilised ja psühholoogilised eeldused; b) õpetuse kursuste sisu ja ülesehituse väljaarendamise printsiibid; c) õpetuse metoodika, teisiti öeldes: üldise didaktika põhiküsimused; d) erididaktika põhiprobleemid. (Seda viimast osa ei ole käesolevasse artiklisse paigutatud.)

1. Õpetuse gnoseoloogilised ja psühholoogilised eeldused.

Didaktikat kui pedagoogikateaduse erijaotust ei saa teoreetiliselt põhjendada, ilma et eelnevalt ei selgitataks tema gnoseoloogilisi eeldusi, sõltumata sellest, kas didaktikakursuse autor arendas neid eeldusi teadlikult või pani need ainult ebateadlikult oma kursuse aluseks. Õpetus on iselaadi tunnetusprotsess, mis erineb tavalisest tunnetusest selle poolest, et teda teostatakse õpetaja kui pedagoogi ja lapse kui õpilase ühises töös. Last õpetav pedagoog järgib teatavat gnoseoloogilist teooriat ja suunab sellele vastavalt lapse tunnetuslikku tegevust. Tema didaktiliste võtete analüüsimisel tuleb seda teooriat tingimata näidata kui nende võtete varjatud alust. Ušinski suhtes on see nõudmine — selgitada tema didaktika gnoseoloogilised eeldused — seda kohustuslikum, et ta täiesti teadlikult seadis didaktikakursuse väljatöötamise aluseks tunnetuse gnoseoloogiliste ja psühholoogiliste aluste eelneva selgitamise. On täiesti loomulik oodata, et tema didaktikakursus ise, kui ta oleks sellise kirjutanud, oleks pidanud just nende aluste selgitamisest algama. Ušinski «Antropoloogia» esimese köite tähelepanelik tundmaõppimine viib kaasaegse lugeja järelduseni, et Ušinski tunnetusteooria on põhiliselt rajatud mitte idealistlikele, vaid materialistlikele alustele.

a) K. Ušinski tunnetusteooria materialistlikud alused.

Nagu teisteski teadustes, on ka tunnetusteoorias sadade ja tuhandete aastate jooksul toimunud pingeline võitlus materialismi ja idealismi vahel, mistõttu inimmõtte ajaloos on kujunenud kaks tüüpilist tunnetusteooriat — materialistlik ja idealistlik, mis teine-

teist on perioodiliselt asendanud. «Inimmõtte kogu ajalugu on möödunud selles suhtes,» kirjutas Ušinski, «innustudes kord ühest, kord teisest neist suundadest: kord kehastab ta teadvuse mateeriaks, kord kujutab mateeriat ennast teadvuse ideena. Neis ühekülgseis mõttepüüdlustes võib mööduda mitte ainult ühe inimese, vaid koguni terve sugupõlve elu ... Me arvame, et kaasaegses Euroopas võib veel leida näiteid niisuguse mõtlemise kohta, mis väljudes möödunud sajandi äärmisest materialismist pöördus käesoleva sajandi alguse äärmise idealismi juurde, rebis end sellest uuesti lahti äärmisse materialismi ja pöördub nüüd taas võib-olla idealismi poole» (III, 340—341). Selles filosoofiliste suundade vahetuses kaldus Ušinski tähelepanu juba ülikoolipingist peale üha rohkem materialistliku poole.

Moskva ülikoolis XIX saj. 40. aastail olid esindatud nii professorid-idealistid kui ka professorid, kes kritiseerisid idealismi ja taotlesid teataval määral materialistliku maailmavaate kujundamist. Hegeli idealistlik filosoofia XIX sajandi esimesest poolest kaotas kiiresti usalduse ja sai üha kasvava loodusteaduse mõjul halastamatu kriitika osaliseks, mis tähendas maailmavaate materialistlike elementide kasvu.

Asunud iseseisvale teele teaduses, hakkas Ušinski juba Jaroslavli lütseumis kritiseerima Hegeli idealismi ja vastandama sellele teist, mitte metafüüsilist, vaid empiirilist tunnetusmeetodit, mis nõuab mitte aprioorseid spekulatsioone, vaid looduse ja ühiskonna elu faktide tundmaõppimist ning nende süstemaatilist üldistamist teaduslikes seisukohtades ja järeldustes. Ušinski teaduslik töö katkes Jaroslavli lütseumis temast olenematute asjaolude tõttu. Uuendades seda tööd teisel, pedagoogilisel erialal esines Ušinski teist korda Hegeli idealismi kriitikaga ja materialismi kaitsmisega perioodil, kui algas valitsuse reaktsioon reformide vastu ning 60-ndate aastate ühiskonna eesrindliku osa maailmavaate vastu. Just sel perioodil ütles Ušinski kogu sihikindluse ja selgusega, et mõtlemise materialistlik suund «on teadusse ja mõtlemisse toonud palju positiivset ning jätkab selle toomist; kasvatuskunst on aga eriti ja erakordselt palju tänu võlgu uurimiste materialistlikule suunale» (III, 363). Ühtlasi märkis Ušinski, et materialismis on laialdaselt arenenud ühekülgne vulgaarne suund, mis moonutab teadusliku materialismi seisukohti, ja et nende seisukohtade võiduks ning edasiarendamiseks on vaja võitlust vulgariseerijatega. Ušinski ise oli niisuguse võitluse näidiseks, kui ta analüüsis Vogti, Büchneri, Moleschotti jt. vulgaarseid seisukohti. «Materialism,» kirjutas Ušinski, «ootab veel oma Hegelit» (III, 370), kes oskab kriitiliselt läbi vaadata hajutatud materialistlikud seisukohad ja need geniaalse sünteesiga siduda ühtsesse harmoonilisse materialistlikku filosoofiasse.

Juba kõigest öeldust on näha, et Ušinski tunnetusteoorial ei saanud olla midagi ühist metafüüsilise või idealistliku tunnetusteooriaga, katsetega kaemuse abil üles ehitada need või teised tea-

duslikud süsteemid. Tunnetuse igal alal nõudis Ušinski faktide tundmaõppimist ja nende üldistamist, sest see on tunnetamise ainuõiguslik tee. Mitte kaemustest, vaid empiirilistest vaatlustest ning nende läbitöötamisest algab teaduse ülesehitamine. Ušinski tunnetusteooriat võib sellepärast iseloomustada eelkõige kui empiirilist teooriat. Ja materialistliku filosoofia kõige suuremat teenet nägi Ušinski selles, et «ta on toonud ja jätkab käesoleval ajal toomist rohkel arvul selgeid tõendusi, et kõik meie ideed, mis näivad täiesti abstraktseina ja inimvaimule külgesündinuina, on meie poolt tuletatud faktidest, mis me oleme saanud välisilmaduselt, on meie poolt koostatud muljetest või tekkinud harjumustest, mis on tingitud kehalise organismi ehitusest. Kaasaegne materialism on oma parimate esindajate kaudu täielikult tõestanud tõe, mille väljendas Locke mõnevõrra enneaegselt ja ilma täpsete tõendusteta, et kõiges, mida me mõtleme, võib leida kogemuste jälgi» (III, 360—361).

Milliseid konstruktsioone ka inimvaim looks mis tahes kultuurialal, loob ta neid materjalist, mis on saadud välismaailmast. Inimvaimu ainsaks toiduks on sellepärast «kogemused, mis on saadud meie välismeelte kaudu ja järelikult meie keha kaudu... Ilma kogemusteta ei saa inimvaim astuda oma arenemise kõige vähematki sammu. Inimvaim on organism, kuid selle organismi pinnaseks on keha, toiduks aga — tuhandelaadilised kogemused, mis me saame oma tunnete vahendusel... Meie aistingud kõiges oma lõpmatus mitmekesisuses ja nende aistingute jäljed, mida säilitab närviorganism harjumuste ja mälestuste näol, — see kõik moodustab vaimsele organismile vajaliku toidu, milleta ta saaks niisama vähe avaldada elu ja arenemise tunnuseid nagu nisuseeme, mis on suletud egiptuse muumia sarka» (III, 361—362).

Need üldseisukohad, mida Ušinski on korduvalt väljendanud, ei jäta kahtlust, et ta eemaldus idealistlikust tunnetusteooriast ja asus empiirilisele, materialistlikule vaatekohale. Tuleb küsida: kuidas Ušinski sellelt vaatekohalt tõlgendas tunnetuse olemust?

b) Tunnetus on objektiivse tegelikkuse peegeldus. Õpetust tunnetusest ehk gnoseoloogiat ei eraldanud Ušinski eriliseks teaduslikuks distsipliiniks, nagu seda tehti Euroopa filosoofias. Gnoseoloogia ei ole normatiivne distsipliin, mis surub tunnetuse juba ette teatavaisse väljastpoolt tema jaoks äramääratud raamidesse. Gnoseoloogia on faktiline õpetus tunnetusprotsessist, ja sellepärast langeb see õpetus loomulikult kokku selle protsessi psühholoogilise tundmaõppimisega. Viimane aga näitab, et tunnetus on välismaailma peegeldus inimteadvuses meeleelundite ning teiste närvi- ja ajusüsteemi seadiste vahendusel, mis ainult jätkavad ja lõpetavad meelelise tajumise protsessis alustatud välismaailma peegeldamist. «Närviorganism,» kirjutas Ušinski, «on möödapääsmatuks lüliks ja ainsaks vahendajaks välismaailma ja hinge vahel. Hing ei aisti midagi peale närviorganismi mitmesuguste seisundite, ja kuivõrd välismaailm oma mõjudega peegeldub neis seisundites, sedavõrd ongi ta hingele kättesaadav. Kui

oletada, et välismaailmas eksisteerib nähtusi, mis ei avalda mingisugust nii kaudset kui ka vahetut mõju närviorganismi seisundi muutumisele, siis niisugused nähtused jäävad hingele alati tundmatuks (VII, 270).

Niiviisi on tunnetus objektiivse tegelikkuse peegeldus. Organism, mis on seatud nii- või teissugusesse vastastikusesse mõjutusse ümbritseva tegelikkusega, peegeldab seda tegelikkust endas, kuid ainult teadvus ja aktiivne tähelepanu võivad selle peegelduse muuta tunnetuse faktiks. Teadvus ja tähelepanu on vahendid, mis muudavad peegelduse üha täielikumaks ja selgemaks. Passiivne tajumine tähendab peegelduse miinimumi, kuid on olemas aktiivne tajumine, mis ise otsib, küsib looduselt. Kes oskab seda teha, see näeb palju rohkem kui see, kes vähe küsib või ei küsi midagi. Miljonid inimesed on näinud kukkuvaid õunu, kuid ainult Newton nägi kukkuva õuna lihtsas faktis seda, mida ei näinud miljonid. Peegeldus oli olemas nii siin kui ka seal, kuid Newtonil osutus see hulga täielikumaks, sest kukkuva õuna mõjuga silmale kaasnesid tema juures kogu tema eelnevad teaduslikud kogemused, ja nende kogemuste valgusel andis kukkuv õun oma tähenduselt erakordselt rikka pildi.

Teadvuse töö tulemusena muutuvad esialgsed meelelised tajud tundmatuseni, muutudes abstraktseiks mõisteiks ja ideedeks, kuid ka niisugusel kujul on nad vaid ikka sellesama välise, tegeliku maailma üldistatud peegeldus, mitte aga tegelikkusest lahtirebitud mõtte puhas looming. «Loogika ise,» kirjutab Ušinski, «ei ole midagi muud kui looduse esemete ja nähtuste seose peegeldus meie mõistuses. Mida muud on isendi, liigi, soo, tunnuse, omaduse, eseme, nähtuse, suhte, tingimuse, põhjuse, järelduse ja asjaolu ideed, — mida muud on kõik need loogilised kategooriad, kui mitte inimese vaatluste tulemused välislooduse nähtuste üle ja tema oma hinge nähtuste üle, mis aga on ikkagi välja kutsutud hinge suhtes välise maailma nähtustest?» (VII, 247).

Idealistliku tunnetusteooria pooldajad, rebides tunnetuse lahti välismaailmast kui inimpsüühika täielikult iseseisva ja sõltumatu tegevuse, kinnitavad visalt, et tunnetus pole mõtte seesmine töö, mis nõuab suurt pingutust, mis väliselt väljendub kortsudes laubal, keskendatud pilgus ja teistes säärastes tunnustes. Et vaimne töö nõuab pingutust, seda ei saa eitada, kuid ei saa ütelda, et tunnetus on vaimse pingutuse tulemus, — mitte mingisugune pingutus ei anna tulemusi, kui ei ole saadud materjali, mis annab tunnetusele sisu. «Vaimse pingutusega,» kirjutas Ušinski, «ei saavuta midagi... Asjatu oleks neis kortsudes näha «sügavate mõtete jälgi», nagu ütleb luuletaja, — need on ainult vaimse pingutuse jäljed ja esinevad väga tihti hämmastavalt rumalail inimestel» (IX, 262). Tunnetus ei ole mitte abstraktse vaimse pingutuse tulemus, olgu see pingutus kui tahes suur, vaid faktilise materjali kuhjumise ja läbitöötamise tulemus. Juba saadud materjalide korduva läbivaa-

tamise ja ümbertöötamise protsessis saadakse täiesti ootamatult uued tulemused. Siin toimub seesama, mis kord juba loetud teose korduval lugemisel: iga uus lugemine annab uusi muljeid ja uusi tulemusi, mida eelmistel lugemistel ei tajutud. See ei tähenda, et need on saadud mittemillestki. «Meil ei ole,» kirjutas Ušinski, «mingisuguseid fakte, mis võiksid meile näidata, et teadvus võib iseenesest oma tegevust tugevdada, sõltumata neist materjalidest, millede kallal ta töötab» (VIII, 604—605). Kui ühtesid ja neidsamu esemeid ei taju mitmesugused inimesed ühtmoodi, siis oleneb see sellest, et nad lähenevad neile esemeile isesuguselt. Erinevus nende tajumises «peab seisnema materjalis, mille kallal teadvus töötab, teadvuse esemeis, mida võib olla rohkem või vähem ja mis peale selle võivad olla mitmesuguse kvaliteediga. Töötaja (teadvus) on üks ja seesama ning tema jõud alati ühesugused, kuid materjali hulk ja selle esialgne ümbertöötamine on erinevad, ja sellest tuleneb säärane lõpmatu mitmekesisus teostes, s. o. mitmesuguste inimeste mõistuses ning ühe ja sellesama inimese mõistuses tema elu mitmesuguseil perioodidel» (VIII, 605). Vaadeldes erinevust üksikute inimeste teadmiste hulgas ja kvaliteedis, tuleb seda seletada mitte nende tunnetuslike jõudude erinevusega, vaid toimepandud vaatluste hulgaga ja nende esialgse ümbertöötamise kvaliteediga. Olenevalt neist tingimustest «üks ja seesama teadvuse pingutus võib saavutada niivõrd mitmekesiseid tulemusi, nagu seda on tulemused, mida saavutab aritmeetikat äsja õppima hakanud laps, ja tulemused, mida saavutab suur matemaatik oma kaalutlustes, mis hämmastavad oma keerukusega... Õpetajal tuleb tingimata ja alati silmas pidada, et vaimse pingutuse jõud on lapses samasugune nagu temas endaski, kogu erinevus seisneb aga materjali esialgses ümbertöötamises, ja mitte oodata lapse vaimsest jõupingutusest suuremaid tulemusi kui need, mida laps suudab anda materjali omaduse enda poolest» (IX, 260—261). On arusaadav, et kui laps ei saa midagi tajuda õppeprotsessis õpetajaga, siis tuleb seda seletada nii, et sel juhtumil on pedagoogil tegemist mitte lapse andetusega, vaid materjali ümbertöötamise mitteküllaldase hulga ja kvaliteediga. See tähendab, et tuleb uuesti asuda selle materjali läbivaatamisele, mis ilmselt oli esialgsel tutvumisel veel mitteküllaldaselt tajutud ja mitteküllaldaselt läbi töötatud. «Niipea kui seda aga tehakse, siis ka küsimus, mis ei andnud järele meie *vaimsele pingutusele*, ei kujuta endast mingisuguseid raskusi või osutub lihtsalt lahendamatuks andmete puudumise tõttu... Arusaamine sellest suurest psühholoogilisest seadusest ja oskus seda kasutada,» nii lõpetab Ušinski selle küsimuse omapoolse selgitamise, «moodustab *didaktika* ehk andmete edasiandmise kunsti aluse» (IX, 262).

Hoolimata sellest, et Ušinski visalt võitles idealistliku tunnetusteooria vastu, tehti korduvalt katseid arvata teda ennast idealistide-agnostikute hulka. Agnostitsism on tüüpiline idealistlik teooria, mis kinnitab tunnetamise võimatust. See seisukoht on täiesti

loomulik, kui lähtuda subjektiivsest idealismist, mis läbipääsmatu kuristikuna lahutab tunnetuse subjekti objektiivsest maailmast. Subjektiivse idealismi vaatekohalt on see, mida me nimetame tunnetuseks, ainult subjektiivne konstruktsioon, mis üldse ei peegelda objektiivset maailma, mis iseendast on meile kättesaamatu ese. On arusaadav, et Ušinski, kelle jaoks ei olnud piiri objektiivse maailma ja inimorganismi vahel, ei saanud toetada agnostitsismiteooriat. Kuid selleks ettekäändeks, et talle seda teooriat omistada, oli eelkõige see, et võitluses metafüüsikaga reaalse, empiirilise tunnetusmeetodi eest ütles Ušinski küllalt sageli, et metafüüsilised olemused, teisiti öeldes — mitteeksisteerivad esemed, on tunnetamatud: tunnetuse aineks võivad olla ainult reaalsed esemed. Teiselt poolt, välja astudes rohkearvuliste kiiresti valminud ja ebateaduslike konstruktsioonide vastu, kordas Ušinski sageli, et me paljut veel ei tea ja et ei tule kontrollimata ning lõpuni tõestamata konstruktsioone esitada teaduslike teadmistena: «laiendada oma teadmisi võib ainult siis, kui vaatad otse silma oma teadmatusele» (VIII, 591). On iseenesest arusaadav, et ei seda ega teist seisukohta ei saa kvalifitseerida agnostilise teooriana.

Ušinski mitte ainult ei eitanud reaalse maailma tunnetamise võimalust, vaid ta tunnistas need võimalused kuuluvaiks piiramatute hulka. Kuid igal antud momendil on inimese teadmised suhtelised, sest nad omandatakse ja kogutakse järk-järgult, ületades tohutuid raskusi. «Me ei ole nõus,» kirjutas Ušinski, «nägema ei rumalust ega kasutut ajakulu selles inimkonna igaveses püüdluses lahendada seni veel lahendamata küsimusi, mis seisavad nagu liikumatud kaljud inimmõtte mässava mere keskel, — loendamatu arv kordi viskuvad lained järskudele, kõvadele ja libedatele kivist gigantidele, tõustes peaaegu tipuni, ja langevad samavõrra kordi tagasi. Kuid kes ütleks, et need kaljud on ületamatud? Kas merekaldad ei ole üle külvatud kunagiste kaljude kildudest, mis näisid niisama ületamatutena? Heitke pilk sellele, kui palju teadmisi on omandanud inimkond, tungides asjade olemusse ja leides seda olemust kord filosoofilise kivi näol, kord Hegeli absoluutse idee näol, — ja te vaatate austusega neile julgetele, kuigi ebaõnnestunud katsetele» (III, 341—342).

On täiesti arusaadav, et vaadeldes tunnetust kui välismaailma peegeldust inimese teadvuses, ei vastandanud Ušinski gnoseoloogiat tunnetuse psühholoogiale ega püüdnud sellest kujundada eriteadust, mis inimesele väljastpoolt kirjutab ette neid või teisi tunnetusreegleid. Vajadust niisuguse eriteaduse järele ta ei näinud, sest õigesti väljatöötatud psühholoogia ongi selle demonstreerimine, kuidas tegelikkus peegeldub teadvuses, milliste võtetega saavutab inimene seda, et see tegelikkus üha sügavamini ja õigemini temas peegelduks. Ušinski arendatud tunnetusteooria sunnib loomulikult pöörduma tema poolt arendatud psühholoogia poole, et näha neid põhistaadiume, mida tunnetusprotsess läbib.

c) Tegelikkuse psühholoogilise peegeldumise

põhistaadiumid. Oma tunnetusprotsessi psühholoogilises analüüsis näitas Ušinski peegeldumisprotsessi selle mitmesuguseis staadiumides ehk astmeis. Niisuguseid staadiume on kolm: meeleliste tajumuste staadium, nende mõistusliku läbitöötamise staadium ning aruka ehk ideelise tunnetamise staadium. Neid staadiume ei saa kujutleda kui teadvuse täiesti lahusolevaid ja isoleeritud etappe. Tajudes üht või teist eset, on igal inimesel juba olemas mõned mõistuslikud ja isegi ideelised eeldused selle tajumiseks. Meeleline tajumine äratab mingisuguse mõistusliku või isegi aruka mõttetöö ja järelikult on viimane temast lahutamatu; kuid on tähtis rõhutada, et see töö algab just meelelisest tajumisest, mis on tema ärritajaks, mille tõttu tunnetusprotsess läheb üle järgnevaisse, täiuslikumaisse staadiumidesse. Tunnetuse üksikute staadiumide lahutamist tuleb seepärast vaadelda kui mõõdapääsmatut abstraktsiooni. Seda kasutades vaatles Ušinski abstraktsiooni kui võtet, mida rakendatakse mis tahes alal keeruliste protsesside uurimisel. Meeleline tajumine on mõistuse tegevuse algus ja alus. Sellest algab mõistuse tegevus ja sellel ta baseerub nagu oma vundamendil. «Kogu meie mõtlemisprotsess, mida juhib seesmine, temale sünnipärase idee jõud — kirjutas Ušinski — koosneb ainult neist elementidest, mida me oleme tajunud välismaailmast. Idee kuulub meie vaimule*, kuid selle idee tööks ja väljendamiseks ei ole muud materjali kui see, mida annab meile väline, nähtav ja aistitav maailm. Kogu meie keel on läbi imbunud neist välise materiaalse maailma mõjudest.

Meie poolt välismaailmast vahetult tajutud kujud on järelikult ainsaks materjaliks, millede kallal ja millede abil töötab meie mõtlemisvõime, kuigi selle töö idee kuulub meile» (VI, 266). Sellel meeleliste tajude kui mõtlemistegevuse stiimulite tähtsusel põhineb pedagoogiline nõue õpetuse näitlikkusest, nõue, millest mõnikord saadi aru väga ühekülgselt ja mis muutis näitlikkuse mõttest sõltumatuks ennast rahuldavaks protsessiks, mõtte poolt äratatavaks ja omakorda tema poolt juhitavaks. Ušinski kirjutas, et «mälu aistimise lihtsaimast aktist võtab juba osa teadvuse võime võrrelda ja eristada, haarata suhteid, järelikult niinimetatud mõistuse võime» (VIII, 738). Meeleline tajumine kui tunnetuse esimene aste on lahutamatu järgnevaist staadiumidest ja teda ei saa neist eraldada. Kuid et sünnitada õigeid mõtteid, peab see tajumine olema organiseeritud nii, et ta oleks välismaailma vastavate mõjutuste õige peegeldus, et tunnetustegevuse järgneva arenemise aluseks oleksid õiged tajud. Selle arenemise lähima staadiumi moodustab arukas tegevus.

Mõistuslik tegevus ilmneb seoses sellega, et mälu ja kujutluse poolt nende jälgede taastamise protsessis, mis jätavad enda järele meelelised tajud, on teadvusel võimalus võrrelda

* Terminitega «idee» ja «vaim» märgib Ušinski tunnetuse kolmandat, arukat staadiumi.

mitmesuguseid kujutlusi, näha nende sarnasust ja erinevusi. «Seda sarnasuse- ja erinevusetunnet tajub teadvus kui suhteid omaksvõetud muljete vahel; nende suhete väljenduseks on otsustus, üksikute otsustuste suhete väljendus on mõiste; mõiste vastupidine liigendamine aga otsustusteks, milledest ta koosneb, on süllogism ehk järeldus... Kui midagi võib nimetada eriliseks mõistuslikuks võimeks, siis just nimelt seda võimet peatada kujutluste käiku kujutluses selleks, et tunnetada nende vastastikust suhet» (VIII, 478—479). Tänu sellele välismaailmast teadvusse tulevate määratu suure hulga materjalide vastandamisele ja liigendamisele on võimalik ühendada sarnast ja lihtsustada seda kaootilist pilti, mis saadakse loendamatu hulga muljete tulemusena, kui nad ei saaks eelneva töötlemise osaliseks. Sel viisil materjalid, mis on kogunud meeleline tajumine, järk-järgult kontsentreeritakse ja asetatakse gruppidesse. «Teadvuse materjalide ümbertöötamine (materjalide kvaliteet) seisnebki just selles, et teadvus teeb kahest, kolmest ja lõpuks suurest hulgast üksikmaterjalidest, faktidest ühe, siis kahest, kolmest, lõpuks hulgast teeb uuesti ühe ja saab sellega võimaluse, selle asemel et hajuda rohketeks faktideks, koondada oma jõud ainult kahele... Teadus jaotab näiteks loomad sugukondadeks, liikideks, perekondadeks jne., ja igaüks saab aru, kui võimsaks abiliseks on teadusele need jaotused ja alajaotused. Kuid enne, kui eksisteeris mingisugune teadus, ja isegi kahtlemata enne, kui eksisteeris kirjaoskus, tekkisid inimkeeles sõnad: hobune, hunt, koer, lind, kala, loom. Järelikult ei alustanud mitte teadus loomade alajaotamist liikideks, klassideks ja jagudeks; ta vaid täiendas ja parandas kõige täpsemate vaatluste abil neid loomariigi alajaotusi, vaatluste abil, mis algasid kahtlemata sellest ajast, kui inimene esimest korda kohtas loomi, ja sedasama võimsat abi, mida praegu teadusele osutab see süstemaatiline jaotus ja alajaotus, osutas ta ka inimmõtte esimesel ärkamisel» (VIII, 609—610).

Kõikjal avaldub mõistuse töö selles, et ta k o n t s e n t r e e r i b materjale ja fakte, hävitamata nende erinevust, ja kontsentreerib sellega oma piiratud jõude. Alguses teadvus tuleb toime ainult kahe või kolme mingisuguse aistinguga, hiljem hakkab ta ühe materjalina kasutama tervet assotsiatsiooni rohkearvulistest aistingutest, mis on koondatud ühte kujutlusse; selle järel hakkab ta ühe lihtsa aistinguna kasutama mõistet, millesse on kontsentreeritud juba loendamatu hulk eelnenud töid, jne... Me võiksime seda töö katkematut tugevnemist võrrelda katkematu progressiga masinate ehituses, mis praegu lubavad ühe inimese jõuga, mis on iseenesest jäänud samasuguseks kui ta oli tuhat aastat tagasi (kui ta ei ole vähenenud), toota rohkem kui toodeti tuhande inimese jõuga... nii seal kui ka siin on töötaja jõud üks ja sama, tehtud töö hulk suureneb progressiivselt ja kvaliteet (s. o. tegelikkuse järelduste õigsus) paraneb» (VIII, 612—613).

Tehes kokkuvõtet mõistuse uurimisest, annab Ušinski mõistusele niisuguse määratelu: «Mõistuse nimetuse all peame mõistma

teadvust, mis on võetud antud momendil teatava arvu faktidega, mida ta valdab, ja nende teatava eelneva ümbertöötamisega... Mõistus ehk, paremini öeldud, teadvus rikastub ainult a) faktide rohkenemisega ja b) nende ümbertöötamisega. Mida rohkem faktilisi teadmisi on mõistus omandanud, mida paremini ta on selle toormaterjali ümber töötanud, seda arenenum ja tugevam ta on. Vaatlused ja nende vaatluste ümbertöötamine, kujutluste, otsustuste ja mõistete tekkimine, nende mõistete sidumine hiljem uuteks otsustusteks, uuteks kõrgemateks mõisteteks jne. — kõigest sellest põimitakse mitte mõistuse jõud, vaid mõistus ise. Seda tööd teeb aga teadvus vahet pidamata, kogu meie elu jooksul, ühtedel kiiremini, teistel aeglasemalt; ühtedel keskendatumalt ühte suunda ja sellepärast ühekülgsemalt, teistel hajutatumalt ja sellepärast sidumatumalt; vähestel töötab teadvus mitmekülgselt ja samal ajal seotult. Selles suhtes on eri pea ka eri mõistus, ja kaht täiesti ühesugust mõistust ei saa olla» (VIII, 617).

Mõistuse töö, mis avaldub välismaailmast saadud muljete võrdlemises, oleks väga raskendatud, kui temale selles töös ei osutaks tohutut abi inimkonna poolt leiutatud kõne, sõna. Sõna tõstab mõistuse töö kõrgemale astmele, annab võimaluse jäädvustada selle töö tulemusi meelelistes märkides ja sellega «lõpetada mõistete tekkimise protsessi, mis algab, kuid kunagi ei lõpe loomas» (VIII, 633). Võrreldes inimmälu sisu raamatukoguga, seletas Ušinski sõna abistavat tähtsust mõtlemisprotsessis järgmiselt. Iga sõna on meie jaoks seesama, mis raamatu number raamatukogus; selle numbri taga peitub terve teos, mis on meilt nõudnud hulga kestvat tööd ja oma aega. Raamatukoguhoidja, kes teab ainult raamatute numbreid ja pealkirju, teab vähe; kuid inimene, kes on määratu suure raamatukogu kõik raamatud läbi lugenud, kuid kes ei tea numbreid ja pealkirju, eksiks raamatukogus kasutult ringi. Sõnad, mille tähendust me teame, teevad meie mälu hiiglasuure raamatukogu valdajaks: need sõnad on suvalised märgid, mis me paigutasime loendamatule hulgale meie poolt väljatöötatud teostele» (VIII, 456). See asjaolu, et inimene on leiutanud sõna oma mõistuslike mõistete väljendamiseks, on tõstnud ta kõrgele üle loomade, kelledel on ka mõistus ja üldistamisvõime. Kuid sõnade puudumine, millede abil saaks lõpetada ja kinnistada seda üldistavat tööd, muudab loomad vaimselt arenemiselt madalamal seisvaiks olevusteks, olevusteks, kes ei suuda saavutada mõtlemise seda staadiumi, mis eksisteerib inimeses. Selles mõttes on «sõna inimarenemise peamiseks vahendiks, mida sõnatu loom, mõnikord palju peenemate meeltega ning niisama selge teadvusega, ei või saavutada» (VIII, 634).

Arukas mõtlemine kui teadvuse kolmas staadium. Uurinud üksikasjaliselt kaht esimest teadvuse staadiumi «Antropoloogia» esimeses köites, lükkas Ušinski kolmanda staadiumi uurimise edasi kolmanda köiteni, mis teatavasti jäigi ilmumata. Seda kolmandat staadiumi nimetas Ušinski vastukaaluks teisele, mõistuslikule, arukaks ning pidas tema sisuks ideid. Mõis-

tuse vastandamise arule päris Ušinski Hegelilt, ja XIX sajandi keskpaiku jagasid seda vastandamist veel paljud. Teatavasti tunnistas Engels, et «see on hegellik vahetegemine, mille kohaselt ainult dialektiline mõtlemine on arukas, et sellel on teatav mõte». See mõte seisneb selles, et «meile on loomadega ühised kõik mõistusliku tegevuse liigid... Vastupidi: dialektiline mõtlemine — just sellepärast, et ta eeldab mõistete eneste loomuse uurimist — on omane ainult inimesele, ja ka viimasele ainult võrdlemisi kõrgel arenemisastmel» (K. Marx ja F. Engels, «Teoste kogu», XIV kd., lk. 430). Mõistuse vastandamisega arule on niiviisi seotud formaalse, mõistusliku mõtlemise vastandamine dialektilisele. Nii sai sellest vastandamisest aru ka Ušinski. Mõistust, võetuna omaette ja piiratuna oma kitsaist piirjoontest, vaatles Ušinski kui puhtformaalset võimet. Sellelt seisukohalt pidas ta täiesti mitteküllaldaseks ainuüksi mõistuslikku kasvatust, millel puudub idee arendav jõud. Inimtunnetamine areneb vajalikul määral mitte siis, kui ta on piiratud ainuüksi mõistuse tegevusest, mis töötab meelelisi muljeid ümber, vaid kui see tegevus alistub arule tema laiemate ideedega, mis tekivad tegelikkuse dialektilise tajumise protsessis. «Kui me sügavamalt tungime sellesse, mida tavaliselt inimestes nimetatakse tähelepanuväärseks või isegi suureks mõistuseks, siis näeme, et see on peamiselt võime asju näha nende tegelikkuses, igakülgselt, koos kõigi suhetega, milledesse nad on asetatud» (VI, 257). Just see lai tegelikkuse tajumine peegeldubki mõistuse töös, suunates ja reguleerides seda tegevust nii, nagu seda ei saaks teha mõistus, millel puudub see reguleeriv tegevus. Neid kontseptsioone, mida inimesele dikteerib see lai tegelikkuse dialektiline tajumine, nimetas Ušinski ideedeks, arvates neid aru kui inimese tunnetustegevuse kõrgema staadiumi sfääri.

Arvates, et igas tunnetusaktis on ühel või teisel määral esitatud kõik tema astmed, kinnitas Ušinski, et igast lihtsast tajumisaktist võtab juba osa mõistuslik tegevus ja et see viimane on omakorda mingisuguse laiema kontseptsiooni, idee väljenduseks. «Mõiste on seesama idee, kuid alles veel oma tekkimise protsessis seoses nende kujutlustega, milledest ta hakkab ladestuma, ja seoses selle sõnaga, millesse ta rüütatakse» (VIII, 629). Igas tunnetusprotsessis võib avastada ideed, mis teda elustab, see idee võib olla kord rohkem, kord vähem selge, ja sedamööda, mida selgemaks ta muutub, teostub tunnetusprotsess üha suurema selguse ja laiusega. Kuid ühte või teise tunnetusmaterjali tunginud ideest ei muututa teadlikuks mitte äkki, vaid temast saadakse mõnikord aru suurte raskustega, sest tema piirjooned vilksatavad teadvuses ebaselgesti ega leia endale selget väljendust. «Nagu sõna, nii ka sõnas väljendatud mõiste on ainult idee väljendamise teenistuses, mis alati peitub sõnade vahel, avaldub sõnade valikus, mitte aga sõnades» (VIII, 632).

Ušinski toob järgmise näite idee järkjärgulisest arusaamisest, mis juba kord arusaaduna heidab oma valgust kogu temast haara-

tavate detailide hulgale. «Heites pealiskaudse pilgu suurele pildile, millele on joonistatud rohkesti isikuid kõige mitmekesisemas asendis, säilitame oma hinges pildist vaid kõige ebaselgema teadvuse; mida tähelepanelikumalt me aga vaatleme tema üksikasju, seostades neid üldistesse suhetesse, ja kui me lõpuks seda teed mööda sammudes jõuame pildi *põhiideeni*, s. o. selle kõigi tema üksikasjadele üldise suhteni, millega need kõik on ühendatud üheks tervikuks, alles siis saavutab meie arusaamine pildist kõrgema astme. Niisuguse arusaamise astme puhul on küllalt, et meis tekiks põhiidee, — ja kõik tema üksikasjad kerkivad meie vaimusilma ette» (VIII, 337). On arusaadav, et kord juba tajutud idee (antud juhtumil pildi idee) elab oma erilist elu teadvuses kui mõttelises suhtes lõpetatud ja kujundatud tervik. Ta levib uutele muljetele ja valgustab neid oma valgusega. Idee tekkimine teadvuses räägib sellest, et inimene on astunud oma arenemises juba kõrgemale astmele (Ušinski nimetas seda vaimseks), mis alistab endale kõik alamad, algsed tunnetamise astmed. Vastavalt sellele tegi Ušinski vahet näiteks mehhaanilise mälu, mõistusliku mälu ja vaimse, ideelise mälu, teisiti öeldult: vaimse arenemise mälu vahel. «Selle vaimse mälu ehk arenemise mälu olemasolu inimeses annab mälule, nii mõistuslikule kui ka mehhaanilisele, täiesti uue puhtinimlikuma iseloomu, seades need nii-ütelda teenistuslikku suhtesse endaga. Vaimsest mälust tekivad inimeses ideed; mõistuslik mälu annab neile loogilise mõtte kuju, mehhaaniline mälu aga paneb need mõtted sõnadesse, värvidesse, helidesse, liigutustesse. Ja vastupidi: jälgedest, mis on kogunud mehhaaniline mälu, põimib mõistus assotsiatsioonide võrgu, ja nende assotsiatsioonide lähenemisest sünnivad ideed, mida omandab vaimne mälu... Need kaks meie hingelise elu voolu, mis lähevad nii-ütelda inimolevuse perifeeriast tema keskusse ja keskusest perifeeriasse, moodustavad meie psüühilise maailma kõige olulisema nähtuse» (VIII, 344—365).

Osutades aruka ehk ideelise tunnetamise sfäärile, mis inimest eristab loomast, kui tunnetuse kolmandale staadiumile, jättis Ušinski siiski psühholoogia selle osa «Antropoloogia» kahes esimeses köites välja töötamata, lükates selle ülesande edasi kolmanda köiteni, kus ta kavatses sellele anda teadusliku seletuse. Otsustades selle järgi, et mõistuse põhiideedena viitas Ušinski pidevalt moraalseile, esteetilistele, religioosseile ja teaduslikele ideedele, s. o. pidas silmas seda ideoloogiat, mille abil kogu inimajaloo kestel nii või teisiti mõtestati inimkonna sotsiaalseid suhteid, — tuleb mõtelda, et kolmandas köites pidi Ušinski ette tõusma ülesanne anda sellele ideoloogiale teaduslik valgustus ja viia oma analüüs sotsiaalsete suhete alale. On arusaadav, et neid suhteid on võimalik valgustada õigesti ainult marksismi seisukohalt, milleni Ušinski XIX sajandi keskpaiku vene elu tingimustes ei suutnud tõusta. Kuid on tähtis, et ta lähenes sellele ülesandele, ja avastanud «Antropoloogia» kahes esimeses köites psüühika materiaalsed alused tema algnähtustes, pidi Ušinski, järgides oma töö loogikat, jätkama seda ten-

dentsi ja kolmandas köites näitama, kuidas need materiaalsed alused loovad eeldused ka inimtunnetuse kolmandale, ideelisele, astmele. Just niisuguse ülesande püstitamise möödapääsmatuses peituski «Pedagoogilise antropoloogia» kolmanda köite väljatöötamise põhiraskus.

Kuigi inimmõistuse analüüs oli ette nähtud kolmandas köites, näitas Ušinski siiski juba esimeses köites, et just inimmõistuse ideed on inimtunnetuse ja -käitumise organiseerivaks algeks, mis endale alistab tunnetustegevuse primaarsed staadiumid, ja et ainuüksi taotledes mõistuse ülesannete lahendamist praktilisel ja intellektuaalsel alal saavutab inimene «rohkesti kõrvaleesmärke: meie teadus sammub edasi, materiaalne elulaad paraneb, ühiskondlik olukord täiustub, inimene areneb nii vaimselt kui ka moraalselt» (VIII, 655). See taotlus moodustab inimprogressi aluse ja teostub alatise vastuolu ning võitluse foonil piiratud, formaalse inimmõistuse ja laia, dialektiliselt targa ning kõikehaarava arukuse vahel. Usk progressi ja arukuse võidusse inimelus on Ušinski kogu «Antropoloogia» iseloomustavaks jooneks. On täiesti ilmne, et ta kavatses kolmandas köites selgitada need vastuolud, mis takistavad inimprogressi ja mis lõppude lõpuks tulenevad sotsiaalse elu tingimustest. Kuid neist vastuoludest ja nende kõrvaldamisest võis ta kõnelda ainult looritatud poolidealistlikus keeles, mis oli omane tema ajastule.

2. Õppematerjali pedagoogilisest ümbertöötamisest.

Kui on kaheldamatu see, et õpetus on tunnetusprotsess ja peab selles mõttes end kohandama selle protsessi üldiste seaduspärasustega, siis on omakorda kaheldamatu ka see, et see on eriline protsess, millel on oma spetsiifika, mis väljendub eelkõige õpetuse enda sisus. See spetsiifika seisneb selles, et õpetusprotsessis teostab laps mitte ainult individuaalse tunnetusprotsessi, vaid omandab samal ajal ka inimkonna ajaloolisi kogemusi; teiselt poolt teostab laps individuaalset tunnetusprotsessi ja inimkonna ajalooliste kogemuste omandamist vastavalt neile võimalustele, mida temale annavad tema iga ja arenemine. Ainuüksi nende asjaolude arvestamine juhatab pedagoogi õpetuse spetsiifikasse ja annab võimaluse õpilase suhtes õigesti kasutada tunnetuse üldisi gnoseoloogilisi nõudeid. Mitte iga sisu ei või saada ega pea saama õpetuse aineks. Inimkonna ajaloolised kogemused, mis moodustavad õpetuse peasisu, tuleb ümber töötada ja pedagoogiliselt kohandada õpetuse eesmärkidele. Mööndes, et õppeainete pedagoogiline ümbertöötamine on veel vähe arendatud ülesanne, arvas Ušinski, et seda tuleb teha kahes suunas: ühelt poolt inimkonna poolt kogutud ja teaduste süsteemina esitatud ajalooliste kogemuste loogilise lihtsustamise korras; teiselt poolt nende kogemuste kohandamise korras eriealiste laste iseärasustega. Neisse kahte ülesandesse koondubki Ušinski

arvates ammu oma lahendust ootav teaduste pedagoogilise ümbertöötamise probleem.

a) Õpetuse sisus loogiliselt olulise ja põhilise eraldamine. Inimkonna ajalooline pärand kultuuri alal kasvab pidevalt, suureneb teadmiste hulk, kujunevad välja uued teaduslikud distsipliinid. See kasvav pärand langeb järeltuleva sugupõlve õlgadele, kes lülitatuna kultuuriellu peab selle pärandi kuidagi omandama, et seista oma ajastu tasemel. Pedagoogi ette tõuseb ülesanne seda pärandit süstemaatiliselt läbi vaadata ja korrastada, et temast perioodiliselt kõrvaldada kõik vananenu ja anda kogu ajalooliselt kuhjunud teadmiste summale kõige lihtsam, loogiliselt korrastatum väljendus. Ušinski võrdles ajalooliselt väljatöötatud teaduslike teadmiste hulka hiiglasuure püramiidiga, mille aluse juures seisab õpilane, tipus aga asub teadlane. Sellele tipule tuleb tõsta laps kõige lähema ajavahemiku jooksul, lapse- ja noorpõlveperioodi kestel, et ta võiks lülituda kaasaega ja pärilikult jätkata inimmõtte loovat tööd. Selle didaktilise ülesande lahendamisele võib pedagoogika asuda eelkõige sellega, kui ta vaatab läbi ja korraldab kogu selle sisu, millest on kujunenud inimteadmiste püramiid. «On aminu saabunud aeg,» kirjutas Ušinski, «tõsiselt mõtelda sellele, et jätta meie koolidesse ja meie õpikuisse ainult see, mis on inimesele tõepoolest vajalik ning kasulik, ja välja heita kõik, mis säilib ainult rutiini tõttu ja mida õpitakse selleks, et hiljem unustada, mis võtab aga ära palju tunde lühikesest väärtuslikust eluperioodist ja koormab mälu, millel samuti on oma piirid. Ühtede või teiste teaduste kasust on kirjutatud palju; kuid on saabunud aeg võtta peaülevaatusele kõik teadused ja kõik neis sisalduvad andmed, pedagoogilises suhtes samasugusele, nagu neid kunagi võttis ülevaatusele Bacon filosoofilises suhtes. See töö on niivõrd tohutu, nõuab niivõrd täielikku teaduse ja elu tundmist, et ootab muidugi geniaalset töötajat. Tänaseni mõtleb aga pedagoogika rohkem sellest, kuidas õpetada seda, mida tavaliselt õpetatakse, kui selle üle, milleks midagi õpitakse» (X, 436). Ušinski püüdis visalt rõhutada, «kui palju teadmisi koputab igalt poolt kaasaegse kooli ustele ja milline kaootiline kujutlus on meil sellest, mis pälvib suurt au muutuda õppeaineks laste jaoks; kui palju tuleb koolist välja visata seda, mis on jäänud sinna kõikjal sajandite kestel, ning kui palju tuleb sisse tuua uut, mida praegu teavad vaid vähesed. Muidugi ei või me mõteldagi sellest, et teha siin niisugune inimteadmiste pedagoogiline ülevaatus, kuid peame siiski mitte liigseks viidata selle hiiglasuure küsimuse eksisteerimisele, tema lahendamise raskusele, ühtlasi aga ka tungivale vajadusele» (X, 440).

Kogu oma pedagoogilise tegevuse jooksul võitles Ušinski energiliselt eelkõige haridussüsteemi ümberkorraldamise eest vastavalt kaasaja nõuetele. Juba 40-ndate aastate lõpus väljendus ta esimesena energiliselt selle poolt, et klassikaliste keelte õpetamise süsteem on lootusetult vananenud ja peab oma koha ära andma reaal-

Tartu Ülikool 17
Pedagoogilina Seminar

teadmistele. Ja alustanud oma pedagoogilist tegevust Gatšina instituudis, avaldas ta ühes oma esimestest artiklitest veendumust, et «pedagoogika, mille aineks on indiviidi arendamine, alistub inimkonna arenemise seadustele, ja siis asuvad loodusteadused aja poolest esikohale õppekursuses» (II, 225). Kaitstes kuni elu lõpuni nõuet võtta loodusteadused koolide programmi juba oma haridusliku tähtsuse kaotanud vanade keelte asemel, kirjutas ta: «Kool peab kandma ellu loodusteaduste poolt hangitud põhiteadmisi, muutma need niisama harilikuks nagu teadmised grammatika, aritmeetika või ajaloo alal» (VIII, 643), ning tervitas seejuures Darwini õpetust kui niisugust õpetust, «mis annab elava mõtte kogu loodusteadusele ja võib selle muuta võimsaimaks hariduslikuks aineks lastele ja noorsoole» (IX, 378). Kui 60-ndate aastate alguses seoses esitatud koolireformidega tekkisid vaidlused klassitsismi ja realismi üle, kaitses Ušinski energiliselt realismi õigusi ja polemiseeris N. Pirogoviga, kes kaitses klassitsismi hariduslikku tähtsust. Kui aga reaktsioonilise haridusministri D. Tolstoi määramisega algas ettevalmistus klassikalise hariduse taastamiseks, pidas Ušinski koos grupi oma järelkäijatega ajalehe «Golos» veergudel mitme aasta jooksul elavat poleemikat ettevalmistatava reaktsioonilise reformi vastu.

Ušinski võitlus klassitsismi kui vananenud haridussüsteemi vastu, — see on üks külg küsimuses õppeainete sisu revideerimisest. Sellesama küsimuse teise külje moodustas Ušinski võitlus õppeprogrammi rahvaliku sisu eest. Ušinski esitas loosungi: «Vene koolid peavad olema vene koolid». See tähendas, et vene koolis peavad peaaineteks muutuma «vene keel, vene geograafia, vene ajalugu, millede ümber grupeeruvad kõik teised; ühe sõnaga: muuta meie kool rahvalikuks» (III, 530). Ušinski ei väsinud märkimast, kui äärmiselt piiratud on teadmised Venemaa üle meie maal. «Kõige tähtsam joon, mis eraldab haritud vene inimest välismaalasest, on see, et venelane tunneb hoopis halvasti oma kodumaad, võrreldes isegi väheharitud šveitslase, prantslase, sakslase ja inglasega. Prantslane viib teil Moskva Balti mere äärde, kuid oma kodumaad, tema ajalugu, tema suuri kirjanikke tunneb ta tingimata; venelane kirjeldab teile üksikasjaliselt Londonit, Pariisi ja isegi Kalkutat, kuid jääb mõtlema, kui temalt küsitakse, missugused linnad asuvad Okaa ääres. Niikaua, kuni me ei tunne oma kodumaad ja kuni see tundmine ei ole levinud rahva hulgas, ei ole meil võimalust kasutada neid vahendeid, mida meie käsutusse annavad meie maa loodus ja elanikkond, ning jääme vaeseks, sest oleme harimatud» (III, 529—530). Siit tegi ta järelduse, et esimene tutvumine isamaaga peab kuuluma algõpetuse süsteemi ja elementaarsed andmed kodumaa kohta tuleb omandada niisama kindlalt nagu aabitski. Esimene tutvumine isamaaga «tuleb iga inimese suhtes tunnistada samasuguseks vajaduseks nagu oskus lugeda ja kirjutada, ja ainult pärast nende põhiteadmiste omandamist võib juba edasi minna» (III, 311).

Tõstes väsimatult üles küsimust üldhariduslikku alg- ja keskkooli

õppeplaanide täiuslikkusest tervikuna, märkis Ušinski samal ajal vajadust seesmiselt korrastada reaal-humanitaarsete teadmiste programmi igas aines eraldi. «Meie õppematerjal,» kirjutas ta, «on tarvis tugevale revideerimisele võtta ja meie programmid tuleb põhjalikult ümber töötada. Kuid ka eraldi võetuna ei ole ükski õppeaine kaugeltki veel saanud selle pedagoogilise ümbertöötamise osaliseks, mis ta on õigustatud saama» (VIII, 37). Ušinski mõte seisnes selles, et õppekursuse ained kujutavad endast mitte teadmiste korratut hunnikut, vaid mingisugust süsteemi, milles igal distsipliinil on oma loogika, ja kõik koos moodustavad orgaaniliselt seotud terviku, mille mõte peab olema pedagoogile täiesti selge, kui ta soovib oma tööd ratsionaalselt korraldada. «Igal teadusel,» kirjutas Ušinski, «on oma mõisted; kuid on vaja, et ta oleks neist hästi teadlik ja hindaks õigesti seda, mis neis on täiesti tõestatav ja ilmne ning mis on hüpoteetiline. Kuid peale spetsiaalsete mõistete, mis omased igale teadusele eraldi, esineb mõisteid, mis on paljudele ühised ja mõned neist ühised isegi kõigile teadustele. Nende mõistete liigitamine primaarseiks otsustusteks ja primaarsete otsustuste jaotamine välisteks või seesmisteks kogemusteks ja vaatlusteks on loogika ülesanne, ja seni kui loogika ei hakka täiesti ükskõiksena järelduste iseloomu suhtes tegelema selle oma spetsiaalse ülesandega ega asu talle kuuluvale kohale kõigi teiste teaduste eeslävel, seni jätkub ka see haletsusväärne mõistete segadus, mis ilmneb täielikult käesoleval ajal, kus näilised maailma filosoofilised konstruktsioonid on hajunud nagu suits» (VIII, 600). Vastavalt niisugusele vaatekohale iga õppedistsipliini ja tervikuna õppeplaani loogilise telje suhtes rõhutas Ušinski korduvalt, et mitte ainult iga õppeaine õpetamine ei pea olema loogiline, s. o. olema üles ehitatud nii, et õpilane järk-järgult tungiks tema seesmisse mõttesse, vaid ka õppeplaanide väljatöötamine ise peab lähtuma teaduse loogikast tervikuna. Ušinski ise seisis kogu oma eluaja teoreetiliselt ja praktiliselt selle küsimuse ees inimteadmiste seesmise loogika kohta. Oma «Antropoloogias» püüdis ta keerulise psühholoogilise analüüsi abil avastada «põhisõlmi, mis moodustavad aruka töö koe», need elementaarsed mõisted, mis kuuluvad igasse teadusse, moodustades selle mustri, mida mööda teaduses on paigutatud tema poolt uuritav materjal ja mis nähtavasti tuleb õppetöös muust kindlamini omandada. Oma õpikuis «Detski mir» ja «Rodnoje slovo» tegi ta katset välja töötada algkooli kursus, lähtudes neist primaarseist elementaarseist teadmistest, mis laps peab järgneva õppetöö jaoks kõigest kindlamini omandama. Külastades välismaisi koole vaatles ta kõige hoolikamalt, kuidas neis koolides koostatakse õppeplaane ja programme, mis moodustab nende loogilise kondikava. Mõte sellest, kuidas vabastada õppeainete programmid liigsest ballastist, kuidas eraldada neis oluline ja vabastada see ajaloolistest juhuslikkustest, kuidas väljendada teaduse põhisaavutusi kõige lihtsamal loogilisel kujul, ei lahkunud kunagi Ušinskist.

Ei saa muidugi ütelda, et Ušinskil oleks korda läinud ammenda-

valt ja alatiseks lahendada õppeprogrammide loogilise ümbertöötamise probleem; kuid on vaieldamatu, et püstitades selle probleemi andis ta tema lahendamiseks rohkesti väärtuslikke mõtteid, mis ei ole oma tähtsust kaotanud tänapäevani. Tegeldes peamiselt alghariduse probleemiga, eraldas ta geniaalse erksusega need ained, milledel on lapse vaimses arenemises esmajärguline ja otsustav tähtsus, ning osutas vastastikustele suhetele nende vahel.

Niisuguseiks aineiks on eelkõige emakeel ja loodusteadus. Nende ainete asukohta alghariduse süsteemis ja nende vastastikuseid suhteid võib pidada Ušinski poolt ammendatult selgitatuks.

Emakeele tähtsusest alghariduses oli aru saadud kaua enne Ušinskit, kuid vaevalt oli keegi teine nii ammendaval kujul näidanud emakeele kui rahva suurima õpetaja pedagoogilist tähtsust, kes õpetas rahvast juba siis, «kui ei olnud veel ei raamatuid ega koole, ja kes jätkab tema õpetamist rahva ajaloo lõpuni. Omandades emakeelt kergesti ja ilma vaevata, omandab iga uus põlvkond samal ajal ka tuhandete temale eelnenud põlvkondade mõtte ja tunde viljad... Viie- kuni kuueaastane laps kõneleb juba üsna osavalt ja õigesti emakeelt. Kuid mõtelge, kui palju on vaja teadmisi, tundeid, mõtteid, loogikat ja isegi filosoofiat, et kõnelda niiviisi mingit võõrkeelt, nagu kõneleb mitterumal laps kuue- või seitsmeaastaselt oma emakeeles?... Rahva poolt loodud keel arendab lapse vaimus võimet, mis loob inimeses sõna ja mis eraldab inimest loomast — arendab vaimu» (II, 558—559). See on võime mõtelda abstraktselt, mõtelda mõistetega, loogiline võime. «Sõna anne toetub peamiselt inimhinge loogilisele võimele, tema võimele kõrvale kalduda konkreetseist kujutlustest ja need konkreetsed kujutlused tõsta üldisteks mõisteteks, neid mõisteid eristada ja kombineerida, leida nendes sarnaseid ja erinevaid tunnuseid, liita neid üheks üldiseks otsustuseks jne. See üldinimlik loogika moodustab keele aluse ja avaldub tema grammatika seadustes; sellepärast ongi kõigi keelte grammatikais nii palju sarnasust. Kõik keeled püüavad oma grammatilistes vormides väljendada üht ning sedasama: inimmõtlemise loogikat, kuigi ei saavuta seda mitte alati ühesuguste vormidega. Emakeele õpetajail on lakkamata tegemist selle loogikaga... Arendada lastes sõna-annet tähendab peaaegu sedasama, mis arendada neis mõtlemise loogilisust... On kergesti arusaadav niisugune harjumus loogiliseks mõtlemiseks kõigi ainete edasisel tundmaõppimisel: see just annabki õpilasele võimaluse õppida õppetundi loogiliselt, s. o. leida temas peamõtte, siduda sellega teisejärgulise materjali, haarata kogu esitamise süsteemi, mitte aga tuupida pähe fraase ja sõnu selles järjekorras nagu nad esinevad» (V, 340).

Seepärast ongi vaja tunnistada, et emakeel on igasuguse vaimse arenemise alus ja kõigi teadmiste varaait: temast algab igasugune arusaamine, läbib teda ja tuleb tema juurde tagasi... Meie uued koolid peaksid olema läbi imbunud veendumusest, et sõna on ainus hinge arenemise sfäär ja et selle sfääri omandamisele tuleb rajada

igasugune õppimine ja arendamine» (III, 166—167). Niisugustest eeldustest lähtus Ušinski, seades emakeele õppimise algkoolis esiplaanile, ja andis sel põhjusel oma õpikule algkooli jaoks nimeks «Rodnoje slovo», hoolimata sellest, et raamat sisaldas mitte ainult grammatikat, vaid ka tervet rida teadmisi reaalsest maailmast.

Emakeele kui vaimse arenemise aluse omandamist ei lahutanud Ušinski selle arenemise teiste vahendite samaaegsest kasutamisest. «Keel,» kirjutas ta, «on muidugi üks võimsamaid inimese kasvatajaid, kuid ta ei suuda endaga asendada teadmisi, mida saadakse otse vaatlustest ja katsetest. Tõsi küll, keel kiirendab ja kergendab niisuguste teadmiste omandamist, kuid ta võib ka seda takistada, kui inimese tähelepanu oli liiga vara ja peaasjalikult juhitud mitte mõtte sisule, vaid kujule, sealjuures veel võõrale mõttele, mille mõistmiseni õpilane võib-olla ei ole veel kasvanud. Mitte osata hästi väljendada oma mõtteid on puudus; iseseisvad mõtted aga tekivad ainult iseseisvalt omandatud teadmistest. Kes ei eelistaks inimest, kes on rikas faktiliste teadmiste poolest ja mõtleb iseseisvalt ning õigesti, kuigi väljendub raskustega, inimesele, kelle võime kõnelda kõigest võõraste fraasidega, mis on ehk võetud isegi parimailt klassikalistelt kirjanikelt, ületab kaugelt tema teadmiste hulga ja mõtte sügavuse?» (VIII, 34—35). On arusaadav, et ei või rahulduda sellega, kui viie- või kuueaastane laps kõneleb täiesti vabalt. See on puhtformaalne loogiline arenemine, mis kaugeltki veel ei ole viljastatud faktiliste, reaalsete teadmistega. «Kuueaastasel lapsel on juba palju rohkem sõnu ja kõnekäände tundmuste ning mõtete avaldamiseks kui tundmusi ja mõtteid endid. Palju võtab ta inimesele sünnipärase jäljendamise tõttu üle täiskasvanute keelt, kuid ei ole ise veel jõudnud selle keeleni kasvada, nii et palju sõnu ja kõnekäände, mis laps on juba omandanud täiskasvanuilt mehhaanilise mälu jälgedena, närvisüsteemi harjumuste jälgedena, ei ole veel täielikult muutunud lapse vaimseks varaks» (VII, 240). Selle vara omandamine kulgeb kõige õigemini alles sel juhtumil, kui paralleelselt selle omandamisega toimub ka tutvumine reaalse maailmaga. Vastasel korral on keele omandamine lihtne vaimne gümnastika, mis arendab mõistust ainult formaalloogilises suhtes. «Vaimne gümnastika arendab mõistust f o r m a a l s e l t; ainuüksi p o s i t i i v s e d, mõistuse poolt täielikult omaksvõetud teadmised, mis on muutunud ideedeks, arendavad mõistust reaalselt... Muidugi ei hakka mitte keegi tõestama, et keeleharjutused ja vaimne gümnastika on iseenesest kahjulikud, — kahjulik on ainult nende ühekülgsus, kahjulik on reaalse sisu puudumine neis. Nii vaimne kui ka sõnaline gümnastika peavad harjutama õpilase vaimseid ja sõnalisi jõude mingi reaalse, positiivse teadmise üle, nende harjutuste peaeesmärgiks peab olema teadmise enda täielik omandamine ja selge väljendamine, kusjuures selle kõrval harjutatakse ka vaimseid jõude ja võimet kõnelda» (V, 20, 22).

Eraldanud niiviisi vaimse arenemise põhiallikaina rahva poolt ajalooliselt loodud emakeele ja reaalsed muljed, mis laps isiklikult

saab isiklikest kogemustest, seadis Ušinski emakeele ja reaalsed muljed aluseks oma algkooliõpikuile «Detski mir» ja «Rodnoje slovo». Omaenese sõnade järgi tahtis ta neis raamatuis «siduda käsitlemisel süsteemi üldtuntud loodusnähtusi, keele õppimist ja loogikat» (X, 93). Selles lapse vahetute vaatluste sünteesis üldistavate kategooriatega, mis on tekkinud rahvakeele arenemise protsessis, püüdis Ušinski avastada seda algrakukest, millest peab algama lapse vaimne arenemine, mis teda järk-järgult viib teadusse. Teadus oma hargnenud, diferentseeritud kujul ei ole lapsele kättesaadav. Laps peab teadusele lähenema järk-järgult, käies põhiliselt, loogiliselt lihtsustatud kujul ära sellesama tee, mille on ära käinud inimesed oma ajaloolises arenemises. Kui rahvas lõi sõnu, mis tähendavad mitmesuguseid loodusnähtusi, siis ei olnud ta veel teadlik sellest, et ta rajab nii alguse ühel ja samal ajal filoloogiale kui ka loodusteadusele. Kuid edaspidi kasvavad neist loodusteaduse algidudest välja aritmeetika, astronoomia, geomeetria jt., filoloogia algidudest — grammatika, retoorika jt. Teadmiste kujunemise ajalooline tee inimühiskonnas oli väga pikk ja tingitud suurest hulgast juhuslikkustest. Kogu teadmiste hulk, mis on sel pikal teel saavutatud, peab olema loogiliselt korrastatud, et oleks selge tema arenemine ajalooliselt algsest ja loogiliselt lihtsast hilisema ja keerulisemani. See tee peab olema õppeplaanide ja -programmide aluseks. Selle juures on selge, et õpetuse algstaadiumides peab teadmiste diferentseerimine olema võimalikult väike ja alles järk-järgult laienema, sedamööda, kuidas liigutakse õpetuse kõrgemate staadiumide poole.

Et see teaduste pedagoogilise ümbertöötamise ülesanne näis Ušinskile veel täiesti lahendamatuna, jälgis ta tähelepanelikult neid samme selles suunas, mida ta märkas Euroopa eesrindlikes koolides. Kuna Ušinskile oli selge, et algkoolis peab vaimne arenemine olema rajatud näitlikule õpetusele ja kõne omandamisele, siis jälgis ta Šveitsis Frölichi elementaarkoolis suure huviga õppeaine õpetamist, mida ei olnud vana kooli endistes kursustes ja mis sai Pestalozzi mõtte kohaselt koduloo nimetuse. See aine kujutas endast katset avastada seda, milleks pidi muutuma näitlik õpetus algkoolis. Ušinski kirjeldas üksikasjaliselt seda omapärast kursust, silmas pidades, et vene «üldhariduslike asutuste põhikirja projektis» tehti katset sisse viia samasugune kursus. Näitlik õpetus väljendus järk-järgult laienevas tutvumises kodumaaga, alates koolimajast, ja looduse esemete — loomade, taimede, mineraalide jm. vaatlemises. See näitlik õpetus andis materjali ka keele arendamiseks. Niiviisi saadi midagi orgaaniliselt tihedalt seotut ja lõpetatut, hoopiski mittesarnanevat vene kooli kursusega. Kursus tervikuna kutsus välja Ušinski vaimustuse. «Kerge on endale kujutleda,» kirjutas ta, «kui palju eredaid, tegelikkuse suhtes õigeid kujusid, täiesti konkreetseid, kuhjub lapse hinge niisugusest elavast, näitlikust, kombitavast kursusest... Kui helgelt, kui teadlikult ja arukalt võib laps pärast niisugust kursust vaadata ümbritsevat maailma. Ettevalmis-

tavas koolis, nagu seda on Frölichi kool, viib see kursus lapsed teadusse; aga mitte kui raamatute surnud hunnikusse, vaid kui elavasse maailma seletusse, mis on tulvil elu. Peale selle annab niisugune kursus kõige rikkamat ja mitmekesisemat materjali emakeele tundmaõppimiseks. Sellest kursusest ammutatakse sisu laste kõigi harjutuste jaoks oma mõtete väljendamisel, elavat sisu, mida on tundma õpitud näitlikult, kombitavalt, mitte aga neid varje unistuste maailmast, millega mõnikord tegelevad meie õpikud. Kuid andke emakeele õpetamine ühele õpetajale ja koduloo õpetamine teisele, ja saamegi juba hoopis midagi muud: sõna jääb sisuta ja rikkalikku materjali ei elusta sõna, ei saa seda tulemust, mida ma näen siin vanemate klasside õpilaste juures: mõtte rikkust, keele täpsust ja selgust, väljenduste kergust, kujude eredat konkreetsust, tegelikkuse õigsust» (III, 171—172).

Algkoolile järgneval õpetuse astmel, mis vastas kõrgema algkooli kursusele, õpiti juba üksikuid aineid, kuid iga klassi juhtis üks õpetaja. Ušinski pööras siin tähelepanu omapärasele õppeainele, mis asendas algkooli kodulugu ja mis kandis isamaa- ja maailmateaduse nime. Selles keerulises õppeaines oli ühendatud terve tsükkel õppeaineid: maateadus, ajalugu (üldine ja kodumaa) ning loodusteadused. Igal õppeainel oli oma lõpetatud programm, kuid Frölichi kool otsis teid õpetamise niisuguseks korraldamiseks, mille puhul õppeainete sisu oleks vastastikku seotud. See seos määrati kindlaks sel alusel, et keskseks õppeaineks võeti geograafia, loodusteadused andsid sellele materjali ja samal alusel põhines ajalugu. «Ma unistasin ammu,» kirjutab Ušinski, «niisugusest õppeainest, sellepärast rõõmustasin väga seda siin kohates; kuid see, mis ma leidsin, ei rahuldanud mind täielikult: on näha head algust, kuid täiuslikkus on veel kaugel. Palju on veel vaja kõigi kolme aine kallal pedagoogilist tööd teha, et need ühendada üheks maailmateaduseks.» Printsiipi, mida võib õppeainete sisu niisugusel ühendamisel järgida, kujutles Ušinski endale järgmisena: «ajalooline sündmus, mis toimub teatavas maakohas, teatavas olukorras, mille käiku ma võin näidata kaardil, lõikub minu hinge palju kindlamini ja tuuakse sealt uuesti välja kergemini kui niisugune sündmus, mis toimub minu jaoks õhus, mingisuguses määramatus ruumis. Teiselt poolt, maa elav kujutlus on võimalik ainult siis, kui ma võin elavalt ja õigesti endale kujutleda neid maapinnavorme, neid loodusnähtusi ja neid looduse teoseid, millede ühendus moodustabki antud maa iseloomu. Sellepärast olekski kasulik üldhariduslikus koolis korraldada maateaduse, ajaloo ja loodusteaduste kursus niiviisi, et need õppeained sammuksid käsikäes, toetades, täiendades ja elustades üksteist ning üksmeelselt ehitaksid lapse hinges selge, elava ja õige maailmavaate kindlat hoonet. Kuid kordan veel kord: selleks et välja töötada ja kooli viia niisugune õppeaine, on vaja veel väga palju pedagoogilist tööd» (III, 175). Loetledes ülalmainitud eesmärgil nende õppeainete süstemaatiliselt paigutatud osade järjestikku õpetamist, Ušinski, kuigi ta ei jäänud rahule, konstateeris

siiski, et niisugusel «loodusteaduste kõigi osade korraga õpetamisel» on kahtlemata eelis, võrreldes nende teaduste järjekindla õpetamisega üksteise järel, nagu seda tehti vanas koolis. Niisugune kursus, lõpetab Ušinski, «näib paljudele veidrana, kaootilisena; kuid sellest kaootilisest õpetamisest tekib õpilaste peas üsnagi (mitte täielikult) harmooniline kujutlus maailmast; aga niisugusest õpetamisest, kus üks aine sammub teise järel, mitte kusagil kokku puutudes, kuigi see on väga harmooniline programmis, tekib õpilase peas kaos või midagi veel halvemat — ideede niisugune surnud asend, kus nad lamavad peas nagu kalmistul, teadmata üksteise olemasolust... Õppeainete niisugusel jaotamisel üldhariduslikes koolides tuleb silmas pidada mitte teadusi nende eraldatuses, vaid õpilase hinge tervikuna ja selle orgaanilist, järkjärgulist ning pidevat arendamist» (III, 177—178).

Niiviisi, püstitades küsimuse teaduste pedagoogilisest ümbertöötamisest kui didaktika põhiülesandest, ei suutnud Ušinski muidugi seda lahendada ammendavalt, kuid astus märkimisväärsed sammud selle küsimuse teoreetiliseks ja praktiliseks lahendamiseks. Õiglus nõuab märkimist, et didaktika ei võtnud vastu Ušinski poolt püstitatud suurt ja vastutusrikast ülesannet ning õpetab Ušinski tabava väljenduse kohaselt tänaseni rohkem seda, kuidas õpetada, kui seda, mida on vaja õpetada.

b) Õpetuse sisu kohandamine lapsepõlve iseärasustele. Õppematerjali pedagoogiline ümbertöötamine seisneb mitte ainult õppedistsipliinide sisu perioodilises läbivaatamises, et eraldada neis oluline ja põhiline, ning selle materjali didaktiliselt õiges jaotamises, vaid ka tema kohandamises lapse ea iseärasustele. «On endastmõistetav,» kirjutas Ušinski, «et teadus oma süstemaatilises esituses ei ole ühevõrra soodus tundmaõppimiseks inimesele kõigis tema eluaastais. Endisel ajal toodi kooli teaduse täielik süsteem ja seepärast sageli seda, mis võib olla arusaadav oma täielikesse õigustesse astunud arenenud mõistusele, omandati mehhaaniliselt, ja vastupidi: juba oma loomult arenenud noormeest sunniti pähe tuupima kõige mõttetumal kombel. Nüüd on peaaegu kõik juba aru saanud, et teaduse teaduslik ja pedagoogiline esitamine on kaks eri asja, ja kõigi maade pedagoogid tegutsevad agaralt teaduslike süsteemide ümbertöötamisel pedagoogilisteks. Kuigi me selle ümbertöötamise alguseks võime pidada Komeniuse teost «Orbis pictus», mis ilmus XVII sajandi keskpaiku, on siiski veel palju teha jäänud. Sellel teaduste ümbertöötamisel õpikuiks kajastus pedagoogiliste süsteemide ja pedagoogiliste eksimuste kogu ajalugu» (X, 434).

Arvates õigesti, et õpetamise sisu kohandamine lapsepõlve iseärasustele nõuab nende iseärasuste tundmaõppimist, käsitles Ušinski «Pedagoogilise antropoloogia» loomisel visalt lapsel ühtede või teiste tunnetuslike funktsioonide tekkimist. Peatükid mälu, kujutluse ja mõistuse ajaloost räägivad kindlalt sellest, et Ušinski pidas lapse tunnetuslike võimete arenemisel silmas teatavat seaduspära-

sust, mida tuleb õpetuse protsessis arvestada. Vastandades tunnetuse põhifunktsioone inimese eaga — lapsepõlve, poisi- ja nooruki-eaga, arvas Ušinski, et nooremad ead on aeg, millal peaasjalikult arenevad esialgsed, lihtsamad tunnetuslikud funktsioonid, mis avalduvad muljete kogumises; vananemisel tekivad aga keerulisemad funktsioonid. Seepärast ei oleks õige nõuda lapselt kõrgemaid tunnetuslikke funktsioone, sest ta ei ole nende kasutamiseni veel arenenud: see viiks nõudmiste mittevastavusele õpilaste jõuga, lapse jõupingutuste katkestamisele. Kuid Ušinski ei seadnud küsimust nii, et algeaga siduda ainult alamaid funktsioone, vanema eaga ainult kõrgemaid. Inimisiksuse arenemise igal staadiumil ilmneb ühel või teisel määral ka muid tunnetuslikke funktsioone, ainult vähemal määral. Nii pidas Ušinski iga iga selle või teise tunnetusliku võime eelistatud arendamise ajaks, nii et juba muljete korjumise perioodil ilmneb elementaarne mõistuslik ja isegi ideeline tegevus, mõistuse arenemise perioodil esinevad aga algeas inimese tunnetuse ideelise tegevuse nähtused. Õpetus peab orienteeruma ühel või teisel eal seaduspäraselt kujunenud tunnetustegevuse staadiumile. Nii «vastavalt mehhaanilise mälu, siis mõistusliku mälu ja viimaks vaimse mälu järkjärgulisele arenemisele peab õpetus peaasjalikult (mitte eranditult) andma toitu esimesele, siis teisele ja lõpuks kolmandale. «Muidugi,» kirjutas Ušinski, «eeldatakse iseenesest, et kasvataja võtab inimest tervikorganismina ja rikastades mehhaanilist mälu assotsiatsioonide jälgedega, harjutab samal ajal ka mõistust nende assotsiatsioonidega ning valmistab materjali lapse tulevaseks arenemiseks. Täpselt samuti, arendades õpilase mõistust, kasvataja ühelt poolt seob selle arenemise mehhaanilise mälu jälgedega, lakkamata seda rikastamast, teiselt poolt aga suunab mõistuse kombinatsioonid ideede tekkimisele, mis viivad edasi nooruki vaimset arenemist» (X, 432).

Ajaks, millele kooliõpetus on kohandatud, on poisi-iga ja noorpõlv. Milliseid nõudeid esitavad need ead pedagoogile?

Olles juba lapsepõlvest peale rikastatud muljete varuga, hakkab noorpõlv neid mõistuslikult ümber töötama, kuid niisuguse ümbertöötamise tingimuseks on, et jätkuksid muljete kogumine, nende ümberpaigutamine ja kombineerimine, mis kutsub välja mõistusliku tegevuse. Poisi-iga kestab nelja- kuni viieteistkümnenda eluaastani. «Mälu on selleks ajaks juba väga palju jälgi omandanud ja, kasutades sõna võimsat kaasabi, võib kiiresti ning kindlasti töötada uute jälgede ja assotsiatsioonide omandamisel; kuid seesmine töö assotsiatsioonide ümberkujundamisel ja ümberpaigutamisel, mis võiks seda omandamist takistada, on veel nõrk. Seepärast võibki poisi-iga nimetada õppeperioodiks ja seda elu perioodi peab pedagoog kasutama selleks, et rikastada lapse seesmist maailma nende kujutlustega ja kujutluste assotsiatsioonidega, mida mõtlemisvõime vajab oma tööks. Kulutada seda aega eranditult ainult niinimetatud mõistusearendamisele oleks suurim viga

ja süü lapsepõlve ees; see viga aga ei ole võõras kõige uuemale pedagoogikale» (VIII, 386).

Temale kaasaegses pedagoogikas konstateeris Ušinski kaht voolu: üks vanaaegne, skolastiline, mis nõudis õppematerjali päheõppimist selle ettekääande all, et laps ei ole poisi-eas veel võimeline õpitavast aru saama; teine vool, arukas, mis taotles ainult seda, et laps saaks õpitavast aru: faktide meelespidamist peeti seejuures täiesti liigseks, ja tulemuseks oli moonutatud targutajatüüp, kes oskab targutada üldiste fraasidega, ei tunne aga fakte, mille alusel arutlus toimub. Võideldes mõlema äärmuse vastu: skolastilise tuupimise äärmuse ja abstraktse, mõistusliku arenemise äärmuse vastu, määras Ušinski kindlaks vajaduse leida normaalne suhe faktide omandamise ja mõistuse arendamise vahel, nii et ühelt poolt faktid ei orjastaks ega rõhuks mõistust, teiselt poolt aga, et mõistus ei areneks lahus igasugusest faktilisest alusest. Mõistuslik tõde omaette, võetuna lahus faktidest, «on kõige odavam tõde ega näita üldse pea erilist arenemist, vaid ainult iseärasust inimese mõttesuunas. Me kohtame sageli kõige rumalamaid targutajaid, kelledel peaaegu iga sõna on mõistuslik tõde; ühtlasi on aga iga nende sõna ka vale ja harimatuse ning nüriduse tõendus. Just sellepärast, kuigi on vaja juba õppimise algusest peale arendada lastes mõistuslikke assotsiatsioone, ongi vaja vältida seejuures sattumist ühekülgsusesse ja mitte lastele külge pookida targutamiskirge, mis võib neid kaasa tõmmata kaugemale sellest, milleni ulatuvad nende teadmised ja täpsed vaatlused. Mõistuslikud assotsiatsioonid peavad arenema ja keerulisemaks muutuma koos võime arenemisega täpseteks vaatlusteks ja koos teadmiste varu suurenemisega. Lastesse tuleb sisendada isegi kartust enneaegsete mõistuslike assotsiatsioonide vastu, näidates neile, kui tihti need assotsiatsioonid on ekslikud» (VIII, 360).

N o o r p õ l v on periood, kus mõistuslikud kombinatsioonid suunavad ideede tekkimisele, mis viivad edasi noormehe vaimset arenemist. «Nooruses,» kirjutas Ušinski, «peab idee muutuma inimese peamiseks vaimseks toiduks: ta peab erutama nii mõistuslikke kombinatsioone kui ka nende väljendusvorme mehhaanilises mälus» (X, 432). Noorpõlves tekivad inimeses erilise jõuga ideaalsed püüdlused (VIII, 387), noormees elab mitte enam egoistlike püüdlustega, vaid inimkonna üldiste ideaalidega. Kuid, nagu ütles omal ajal Hegel, «noormees peab neid inimkonna üldisi ideaale omaenda ideaalideks, ta paneb neisse tõepoolest palju isiklikke, subjektiivseid vaateid. Selles isiklikus arusaamises üldistest ideaalidest peitub vastuolu, mis avaldub nooruse kogu iseloomus. Nende ideaalide rikas, vaimustav sisu valab noormehe hinge jõutunde, ta tunneb end kutsutud olevat maailma oma ideaali järgi ümber muutma; kuid innustuse tulisus ja vaadete mitteküllaldane sügavus ei anna talle võimalust näha, et tegelikkuses juba arendatakse ja viiakse ellu neid ideaale, kuivõrd neis on üldist ja arukat, ning nende ideaalide elluviimine ise näib talle muudetuna. Niiviisi see mitte-

teadlik rahulikkus, milles elab laps, puruneb noormehes ja asendub võitlusega. See püüdlus ideaalile annab noorsoole selle õilsuse ja omakasupüüdmatuse iseloomu, mida nähtavavasti ei jätku täiskasvanud eale, kus inimene rohkem hoolitseb oma eriliste, ajutiste huvide eest» (X, 617). Liitudes selle Hegeli poolt noorpõlvele antud iseloomustusega, hindas Ušinski kõrgelt nooruslikku tormakust, mis mõnikord ulatub utoopiate tagaajamiseni. «Tules, mis elustab noorpõlve, kujuneb inimese iseloom. Just seepärast ei maksa seda tuld kustutada ega teda karta, mitte vaadata sellele nagu mingile, mis ühiskonnale ohtlik, mitte piirata selle vaba põlemist, vaid hoolitseda selle eest, et materjal, mis sel ajal voolab noormehe hinge, oleks heakvaliteediline» (VIII, 442).

Noorpõlve saabumine ei tähenda aga, et võib kõrvale jätta tunnetamise seadused, kohustuslikud eelmistes staadiumides, mehhaanilise mälu ja aruka tunnetamise staadiumides. Need seadused on kohustuslikud ka neile, kes on astunud noorpõlveperioodi. «Nende inimloomuse järjekindla arenemise seaduste rikkumine toob endaga kaasa kurbi tagajärgi. Mehhaanilise mälu rikastamise hooletusse jätmine poisieas annab tühje targutajaid ja võtab võimaluse igasuguseks viljakaks arenemiseks. Mõistusliku mälu arenemise hooletusse jätmine, kui see toimub mehhaanilise mälu kasuks, annab surnud skolastikuid; kui see aga toimub ideaalse arenemise kasuks, siis annab see meile viljatuid fantaste; asjaliku ideaalse arenemise hooletusse jätmine noorpõlves spetsiaalse suuna kasuks annab kas kitsaid egoiste, kuivi inimesi, rutinööre või olenevalt loomusest samuti fantaste, kelle ideaalne külg, saamata vajalikku kasvatust, viib neid inetule, ei millegagi põhjendatud poolmetsikule fantaasiale» (X, 433).

3. Õpetuse üldmetoodika *(didaktika)*.

K. Ušinski poolt väljatöötatud õpetuse metoodika järeldub loomulikult tema arendatud õpetuse gnoseoloogilistest eeldustest. On täiesti loomulik, et õpetuse metoodika kui kasvatuse võimsaim vahend peab enda ette seadma küsimused: a) õpetus kui kasvatusprotsess, b) õpetus kui eriliiki tunnetusprotsess, c) didaktilise protsessi põhimomendid, d) õpetamise võtted ja vormid.

a) Õpetus kui kasvatusprotsess. Õpetuse kasvatuslik tähtsus järeldub juba sellest, et ta ehitatakse üles seoses nende ühiskondlike ülesannetega, mida dikteerivad ühiskondlik eksistents ja mis leiavad oma kajastuse õppematerjalis. Kuid ka sellest sõltumata peavad kasvatusülesanded endale koha leidma õpetuse organiseerimises. Neid kasvatusülesandeid püüdiski Ušinski kajastada oma visandites, milles ta käsitleb didaktika kursust.

Õpetuse määratlust alustab Ušinski tähelepanu juhtimisega õpetuse olulisele liigitunnusele, mis seisneb selles, et õpetus on eelkõige «kasvatusvahend». Vastavalt sellele, esile tuues teisi õpetuse

omadusi ja iseärasusi, märgib Ušinski õpetuses mitte ainult neid momente, mis järelduvad tema kui tunnetusprotsessi spetsiifikast, vaid eeskätt neid, mis iseloomustavad õpetust kui kasvatusprotsessi. Märkides esmajärjekorras õpetuse kaht liiki: «1) passiivne õppimine õpetamise abil, 2) aktiivne õppimine omaenda kogemuste abil», teeb Ušinski kohe selgituse «kummagi suhtelisest tähtsusest ja vajadusest need ühendada igas õppimises» (X, 41—42). Siin on ainult märgitud mõte, mis didaktika kursuses pidi saama võimalikult täieliku käsitluse. On täiesti ilmne, et passiivseks õppimiseks õpetamise abil peab Ušinski seda, mis moodustab õpetuse spetsiifika, aktiivseks õppimiseks omaenda kogemuste abil — lapse isetegevust õpetusprotsessis, s. o. seda, mis on kasvatuse põhitingimuseks. Ušinski ei piiritle neid kaht õpetuse liiki, nagu võiks näida, vaid vastupidi: selgitab, et need tuleb igas õpetuses ühendada. Seal, kus õpetus on kasvatusest lahku kistud, hoolitsetakse kõige vähem nende kahe õpetuseliigi ühendamise eest, — seal toimub õppimine ainult passiivse õpetamise kujul, ja asja juurde tõmmatakse kõige vähem õpilaste aktiivset mõtet, sest kool ei ole sellest kuigivõrd huvitatud. Nii on aktiivse ja passiivse õppimise ühendamine õpetuse igas aktis tema kasvatusliku iseloomu väljenduseks. Osatäitjaks õpetuseaktis on mitte ainult õpetaja, vaid ka õpilane.

Esitades oma programmis õpetamise «vajalikke tingimusi», märgib Ušinski ka õpetamises sellest hoolimata, et seda on iseloomustatud kui passiivset, s. o. niisugust, mis ammuse traditsiooni kohaselt jätab õpilase passiivseks, selliseid tingimusi, mis kergendavad õppimises õpilaste omaenda kogemuste tekkimist. Ta loetleb 10 vajalikku tingimust, millest tuleb kinni pidada igas õpetamisprotsessis. Ušinski didaktikast kirjutanud autorid on eelistanud nende tingimuste sisu mitte avada või neid omavoliliselt käsitleda, mõnikord täiesti motiveerimatult. Tõsi küll, mainitud 10 õpetamistingimuse loetluse andis Ušinski ainult programmi projektis, kuna üksikasjalisemalt on see käsitlemata. Kui aga tungida iga loetletud tingimuse mõttesse, siis ei jää märkamata, et kõiki neid tingimusi on Ušinski katkendlikult juba maininud kõigis oma pedagoogilistes töödes, mis on pühendatud õpetuse küsimustele; järelikult olid need juba kuidagi tunginud tema didaktilise mõtlemise süsteemi, seepärast tuleb need avada, mitte aga kõrvale heita või maha vaikida kui midagi, mis ei vääri tähelepanu. — Kui vaadelda mainitud 10 õpetamistingimust, ei saa märkimata jätta, et neid tingimusi esitades arendab Ušinski edasi oma mõtet õpetusest kui kasvatusprotsessist. Kuus neist tingimustest märgivad, et isegi õpetamisprotsessis endas on vaja need kohandada loomulikult areneva lapse loomusega, vastates temas kujunevaile vajadustele ja nõuetele; ülejäänud neli tingimust räägivad neist objektiivseist nõuetest, mida õpetamine peab rahuldama. Järgides märgitud 10 tingimust lahendatakse järelikult ühel ajal nii teatavad objektiivsed ülesanded kui ka rahuldatakse lapse loomuse teatavad vajadused. Kasvatusülesandeid täidetakse niiviisi kahest küljest: objektiivsest ja subjektiivsest küljest.

Kuut tingimust, mis on ette nähtud lähenemiseks lapse loomuse nõuetele, formuleeritakse nii: õigeaegsus, järkjärgulisus, orgaanilisus, isetegevus, jõukohasus, selgus. Vaevalt nõuavad need tingimused erilist selgitust, kuigi nende lähtepunktiks on kujutlus lapsest kui isetegutsevast organismist, kes mitte ainult ei alistu teatavaile keskkonna mõjutustele, vaid kel samal ajal on ka omaenda seaduspärasused, mis omal ajal on kujunenud keskkonna mõjul ning annavad nüüd sellele organismile stiimulid, et tagasi mõjutada keskkonda ja seda isegi muuta. Kui õpetamine ei arvesta neid lapse arenemise seaduspärasusi, võib ta osutuda jõuetuks. — See ei tähenda, et õpetamine joondub ainult lapse vajaduste järgi ja et tal ei ole mingeid objektiivseid ülesandeid. Vastates neile objektiivseile ülesandeile peab õpetamine silmas pidama nelja järgmist tingimust: püsivust, kindlust, kõlbelisust, kasulikkust. Ka need tingimused ei nõua erilisi kommentaare. On selge, et õpetamisel, mis on ehitatud mingisugusele ühele nende tingimuste grupile, puudub kasvatuslik tähtsus, ja õpetaja peab ühel ning samal ajal rahuldama kõiki 10 tingimust.

Oma pedagoogilistes artiklites selgitas Ušinski korduvalt vajadust rahuldada kasvatuslikel eesmärkidel nii üht kui ka teist tingimuste gruppi. Vastates küsimusele, missugusele stiimulile rajada õpetus, kirjutas Ušinski: «Kasvataja ei tohi unustada, et õppimine, mille puhul puudub igasugune huvi ja mis on ette võetud ainult sunni jõul, kuigi ta lähtuks parimast allikast — armastusest kasvataja vastu, surmab õpilases tahtmise õppida, milleta ta aga ei jõua kaugele; õppimine aga, mis põhineb ainult huvil, ei võimalda tugevneda õpilase endavalitsemisel ja tahtel, sest mitte kõik õpitav ei ole huvitav, vaid esineb palju seda, mida tuleb tahtejõuga omandada. Hegel mõistis samuti tugevasti hukka lapse õppimise muutmise mänguks, ja muidugi, niisugune mänglev õppimine teeb lapse nõrgaks, selle asemel et teda tugevaks muuta» (X, 429). Tundes huvi Frölichi kooli kõige vilunuma naisõpetaja õpetamismetoodika vastu, tuli Ušinski järeldusele, «et selle kasvataja suurim väärtus peitub just selles, et ta lubab oma klassil vabalt pulbitseda ja voogata, kuid hoiab teda iga kord just neis piirides, mis on vajalikud edukaks õppimiseks. Leida keskpaika klassi lodevuse ja surnud liikumatuse vahel ei ole kerge; kuid selleks, et klassi alati selles päästvas keskpaigas hoida, on vaja sünnipärast pedagoogilist talenti ja rohkesti vilumust» (III, 141). Sellest näitest järeldub igal juhtumil, et on teatav piir, millest ei tohi üle minna ei sunnis ega ka lastele õpetuses tegevusvabaduse andmisel.

See kesktee otsimine õpetuse objektiivsete ülesannete ja lapse subjektiivsete püüdluste vahel ei tähendanud veel kaugeltki kindla joone puudumist kasvatuse teoorias. Vastupidi: just see kesktee tähendaski, et pedagoogika kasutab lapse loomulikke subjektiivseid püüdlusi kui vahendit teatavate objektiivsete ülesannete täitmiseks. Tõepoolest, kui kunagi kujutleti asja nii, et lapse tegevus kahjustab kõige rohkem distsipliini koolis, ja suunati kõik jõupingutused sel-

lele, et kõigepealt seda tegevust maha suruda, sundides last istuma liikumatult, mis muidugi ei viinud iialgi tõelise distsipliinini, siis Ušinski poolt propageeritava uue pedagoogika vaatekohalt peitus distsipliini saladus just selles, et anda lapse tegevusele materjali, «jätmata last ühekski minutiks tegevuseta» (VI, 257), sest just igavus klassis on eelkõige klassi distsipliini rikkumise allikaks. Kui õpetus seab endale ülesandeks juhtida last pidevale tegevusele teatavas suunas, siis näib esimesest pilgust, et just lapse loomus on rohkem kui vaja vastu niisugusele kavatsusele. Kuid kaasaegne ratsionaalne pedagoogika, Ušinski sõnade järgi, «märkab, et mida noorem on laps, seda vähem on ta võimeline pidevaks tegevuseks mingis ühes suunas, seda kiiremini ta väsib käimast, istumast, hoidmast käes kõige kergemat asja, isegi lamamast, ja et sama laps, segades üksteisega mitmesuguseid tegevuse liike ja nähtavasti üldse mitte puhates, vallatleb terve päeva ja paneb täiskasvanuid imestama oma väsimatusega». Täiesti sedasama võib märgata ka lapse vaimses tegevuses: «laps nähtavasti väsis lugemast, tema tähelepanu nõrgenes, arusaamisprotsess peatus: sundige last pool tundi kirjutama, joonistama, arvutama, laulma, ja te märkate, et asudes pärast seda lugema, muutub laps uuesti arusaajaks ja tähelepanelikuks. Sellest teeb pedagoogika järelduse, et võime pidevaks vaimseks tööks areneb lapses järk-järgult ja et enneaegsete pingutustega võib ainult õõnestada seda arenemist. Seepärast tuleb algul toetada lapse püüdlusi tegevuse mitmekesisusele ja muutusele. «Mida mitmekesisem on õpetuse alguses teie õppetund ja mida mitmekesisem tegevus, mida te nõuate lastelt, seda rohkem suudate ära teha. Kui 1½ või 2 tunni õppetöö jooksul lapsed loevad, kirjutavad, joonistavad, laulavad kaks-kolm laulukest, arvutavad, kuulavad või jutustavad ..., siis kuu lõpuks on see kõik, mis nad omandasid üksikus teadmises ja oskuses, suurem sellest, mida nad oleksid võinud omandada, tegeldes kogu aja ainult selle teadmise või oskusega» (VI, 248—249).

Niiviisi, toetudes lapse loomusele, saavutab pedagoog õpetamisel ülesseatud objektiivseid eesmärke õigemini kui siis, kui ta hakkaks seda loomust vägistama. Tuleb kohaneda lapse elu tingimustega samuti, nagu me kohaneme looduse elu tingimustega, kui me soovime teda endale alistada. Tuleb tähele panna seda, kuivõrd küps on juba laps ühtede või teiste ülesannete lahendamiseks, ja kui ta ei ole veel küps, siis tuleb luua tingimused selleks küpsemiseks. Just niisugune mõte on neil järjekindluse, järkjärgulisuse, orgaanilisuse ja laste jõu arvestamise nõudmistel, mis Ušinski esitab kui õpetamise «vajalikud tingimused». «Kui te üldse hakkate last õpetama varem, kui ta selleks on küps, või hakkate talle õpetama mingit ainet, mille sisu ei ole talle eakohane, siis põrkate mõõdapääsmatult kokku niisuguste takistustega tema loomuses, millest võib üle saada ainult aeg. Ja mida visamalt hakkate te võitlema nende ealiste takistuste vastu, seda rohkem teete oma õpilasele kahju. Te nõuate temalt võimatut, et ta tõuseks kõrgemale omaenda arenemi-

sest, unustades, et iga orgaaniline arenemine toimub teataval ajaperioodil ja et meie kohus on mitte kiirendada ega mitte aeglustada seda arenemist, vaid ainult anda talle tervet vaimset toitu. Ja tuleb küsida: milleks te vaevlete, püüdes enneaegselt lastele selgitada üht või teist, piinate asjatult ennast ja last, kes teist praegu ei saa aru, võib-olla saab kergesti aru alles poole aasta pärast, isegi ainult seepärast, et elab see pool aastat?» (VI, 244—245).

b) Õpetus kui tunnetusprotsess. Õpetuse kui tunnetusprotsessi spetsiifika selgitamisele asus Ušinski, kritiseerides tema ajal levinud lihtsustatud suundi selle küsimuse lahendamisel.

Esimene suund käsitles õpetamisprotsessi kui teaduse valmis tulemuste teoreetilist omandamist ilma eelneva tutvumiseta faktidega ja ilma neid iseseisvalt läbi töötamata. Õpilased tõusid sajandite kestel püstitatud määratu püramiidi tippu ja said kergesti tohutu rikkuse osaliseks, kuid seda kasutama ei olnud neid õpetamisprotsessis õpetatud. See suund oli eriti iseloomulik saksa koolile ja hakkas silma ka sakslastele endile, kui nad tutvusid hariduse korraldamisega teistes maades. Ušinski toob ära hinnangu saksa õpetuse kohta, mille tegi saksa pedagoog Wiese pärast tutvumist inglise õpetussüsteemiga. Wiese kirjutas: «Kui vaadata, kui palju hoolt, kui palju pingutusi ja visadust pidid kulutama suured inimesed oma nooruses selleks, et jõuda tõeni sellel või teisel alal, siis näeme, et see oli niisugune aeg, kui kõnekäänd «palgehigis pead sa oma leiba sööma» kehtis ka vaimse toidu kohta, nüüd aga istume rikkaliku laua taha. Igakülgse arenemise tähtsaimate tulemuste rikkus on igaühel käe ulatuses. Kuid oht peitub selles, et noor inimene saavutab need tulemused, läbi käimata seda teed, mis viib nende juurde, ega muutu võimeliseks neid omandama» (II, 135). Kommenteerides seda Wiese tsitaati märgib Ušinski põhipuudusena Saksamaa õpetussüsteemis «varajast püüdlust abstraktseile ja üldistele järeldustele, mis asuvad Saksamaal faktide asemele, millede vaatlusega rikastub inglase mõistus» (II, 136). Järeldustega tutvustatakse õpilasi varem kui faktide ja ajalooga. See annab ainult arenemise näilisuse, tõeliselt on selle enneaegse arenemise «välja kutsunud see, et õpetaja, nõudmata iseseisvat tööd faktide kallal, annab õpilastele ideid, mis harva annab soovitud tulemusi» (II, 140).

Teine suund, mida võiks nimetada empiiriliseks, seisnes selles, et last mitte niivõrd ei koormatud üle teadustega, nende teoreetilise tundmaõppimisega, kuivõrd lasti tal endal õppida eluga, faktidega vahetu tutvumise teel. See suund oli iseloomulik Inglismaale ja Ühendriikidele, kus ta oli välja kutsutud stiihilisest vastumõjust skolastilisele õpetamisele. Viimast oma konservatiivsuse tõttu mitte kaotades eelistasid inglased samal ajal temale hariduse teist teed, mille noored inimesed said, astudes vahetult praktilisse ellu. See teine suund kujutas endast esimesele vastupidist äärmust: kui seal ignoreeriti fakte, millede üldistamine on antud teaduste süsteemis, siis siin, vastupidi, ignoreeriti seda üldistavat tööd, mis on faktidele

antud teadusliku teadmise süsteemis. Nii sel kui ka teisel juhtumil ignoreeritakse seda ülesannet, mis on alati õpetuse ette seatud ja mis seisnes selles, et laps käiks õpetaja «abil ära inimkonna poolt läbitud gigantse tee» (II, 355).

Küsimuse õpetuse spetsiifikast tema erinevuses kahest eespool iseloomustatud lihtsustatud suunast ja selle küsimuse lahendamise kõige täielikuma selgusega esitas K. Ušinski «Antropoloogia» esimese köite 52. peatükis seoses induktsiooni ja deduktsiooni kui mõistusliku mõtlemise põhivõtete võrdleva hindamisega. Õpetuse sõnalis-skolastilisele suunale oli iseloomulik deduktsiooni kui mõtlemise põhivõtte kasutamine. Teoreetiliselt põhjendatud deduktsioone kui tunnetusvõtet püüdis anda oma «Loogikas» J. S. Mill. Mitte nõustudes Milli argumentatsiooniga deduktsiooni kui iseseisva võtte kasuks, tunnustas Ušinski seda kui suure tähtsusega abivõtet, mille abil kontrollitakse teed, mis on eelnevalt läbi käidud induktsiooniga. Kui induktsiooniprotsessis läbitakse kogutud faktide sünteetiline üldistamise tee, siis deduktsiooniprotsessis on meil tegemist vastupidise teega: analüüsitakse saadud üldisi mõisteid ja lahutatakse neid üksikfaktideks, millest üldistus on tehtud. Mõlemad teed on tunnetamises vajalikud, kuid primaarne on induktiivne tee, deduktsioon on ainult sekundaarne abivõte. Ja kuna skolastilis-sõnaline suund kasutas valmis üldistusi kui õpetuse lähtemomenti, et neilt üldistustelt üle minna üksikfaktidele, mis lõi ainult tõelise teadmise illusiooni, siis Ušinski kasutaski induktsiooni ja deduktsiooni tõelise tähtsuse selgitamist tunnetusprotsessis selleks, et ära näidata, kuidas siis peab aru saama sellest tunnetusprotsessist, mida koolis tuleb organiseerida õpetamise nime all.

Selle küsimuse selgitamist alustas ta sellega, et tõestas deduktiivse õpetamise poolt kasutusele võetud õpetusvõtte mitteõigsust, millise võtte kohaselt alustatakse õpetamist õpilase otsese viimisega juba väljakujunenud teaduslike seisukohtade süsteemi. «Et iga teadus,» kirjutas Ušinski, «on äärmiselt laialdane ja keeruline mõiste, siis ei ole mõistlik teaduse õpetamist alustada selle mõiste esitamisest. Inimesele, kes on teaduse täielikult omandanud, on see tervenisti üks mõiste, mille kujunemise ajaloo ta võib viia algusest lõpuni, s. o. primaarsete otsustusteni, aistingute põhiliste kombinatsioonideni. Hoopis teisiti suhtub aga teadusse õpilane. Teadlane seisab püramiidi tipul, õppimist alustaja — püramiidi aluse juures, ja nagu ei saa püramiidi ehitama hakata tipust, vaid tuleb alustada alusest, samuti tuleb teaduse tundmaõppimist alustada alusest, s. o. primaarseist vaatlustest ja esimeste otsustuste tekkimisest, nende faktide tundmaõppimisest, millel põhineb teaduse püramidaalne süsteem» (VIII, 601—602).

Didaktiliselt õige õppimine peab järk-järgult, hoolikalt läbimõeldud teed mööda viima lapse selle kõrguseni, kus seisab teadlane; kuid et tõusta selle kõrguseni, on vaja alata algmistest, s. o. primaarseist vaatlustest ja nende ümbertöötamisest. Ja kui skolastilis-sõnalise õpetuse veaks on see, et ta alustab teaduse selgitamist sellest

tipust, kus seisab teadlane, õpilane aga asub aluse juures, ja selleks et tippu jõuda, tuleb nii või teisiti läbida vahemaa aluse ja tipu vahel, — siis õpetuse empiirilise suuna viga seisnes selles, et ta jättis lapse püramiidi aluse juurde, unustades selle tipu, mida lapsel oli vaja saavutada, et jõuda kaasaegse kultuuri arenemise tasemele. Mõlemal puhul unustati põhiline, et õpetus peab aitama lapsel ära käia gigantse arenemistee, mille on juba läbinud inimkond. On täiesti ilmne, et korrata seda looklevat teed kõigis tema üksikasjades ei ole vaja. Ratsionaalne pedagoogika peab seda looklevat teed lühendama; ta peab leidma niisuguseid teeradu, mille kaudu laps võib mööda minna ajaloolistest juhuslikkustest ja taastada kõige olulisemat ning põhilisemat kõige lühema aja jooksul, kasutades pedagoogi juhtimist, tõusta sinna teaduse püramiidi tippu, kus asub teadlane. Inimkonna arenemise fülogeneetiline tee teaduse vallas ja lapse arenemise ontogeneetiline tee peavad didaktilises õpetamisprotsessis olema tihedas orgaanilises seoses. Ja see kindlustab võimaluse õppetööd algusest lõpuni ehitada metoodiliselt õigesti, asumata abstraktselt-skolastilisele, sõnalise õpetamise teele ja jätmata õpilast raskele, kuid vähetõotavale perspektiivitu empirismi teele.

On täiesti ilmne, et õpetamisprotsessi organiseerides tuleb pedagoogil eelkõige silmas pidada inimkonna arenemise selgelt piiritletud fülogeneetilist teed teaduste süsteemi näol, milles oleks eraldatud peamine ja oluline (küsimuse teaduste üldisele revideerimisele võtmise kohta eesmärgiga vabastada need ajaloolisest ballastist tõstis Ušinski korduvalt üles) ning mis oleks siis pedagoogiliselt ümber töötatud vastavalt lapse ea iseärasustele. Kui teadusliku teadmise põhisisu on eraldatud, siis on pedagoogil võimalik juhtida selle teadusliku omandamise protsessi. Mitte lastes end kaasa kiskuda valmis teadmiste selgitamisest, mis kuidagi ei saa olla vaimse arenemise vahendiks, peab pedagoog välja valima materjali, mille vaatlemine ja tundmaõppimine moodustavad lapse teadmiste aluse. Seda materjali võrreldes ja uurides teeb õpilane üldistusi, millest hiljem hakkab järk-järgult kujunema lapsele kättesaadav teadmiste süsteem. See süsteem on juba lapse enda omand, mitte võõras vara, mis on omaks võetud ainult sõnaliselt. Niisugust õpetamise meetodit järgis Ušinski oma õpikute koostamisel. Nende metoodilise struktuuri tundmaõppimine on pedagoogile kõrgemal määral õpetlik. Selgitades seda struktuuri kirjutas Ušinski: «Meil astusid paljud välja teaduslike süsteemide vastu õpetuses ja muidugi, kui süsteem eelneb asjale, siis ta ei kõlba lastele; kui aga süsteem on üht liiki asjade tundmaõppimise tulemus, siis on ta kõige kõrgemal määral kasulik. Muidugi, ainult mõistlik süsteem, mis lähtub asjade olemusest endast, annab meile täieliku võimu oma teadmiste üle. Pea, mis on täidetud katkendlikest, sidumata teadmistest, sarnaneb panipaigaga, kus on kõik korratuses, kust peremees ise ei leia midagi üles; pea aga, kus on ainult süsteem ilma teadmisteta, sarnaneb kauplusega, kus kõigil kastidel on nimesildid, kastid ise aga on tühjad.

Tõeline pedagoogika, hoidudes mõlemast äärmusest, annab õpi-

lastele kõigepealt materjali ja sedamööda, kuidas materjali kuhjub, viib selle süsteemi. Mida rohkem ja mitmekesisemalt materjali koguneb, seda kõrgemaks muutub süsteem ja ulatub lõpuks loogiliste ning filosoofiliste süsteemide abstraktsuseni» (V, 355).

Esitatust on näha, et teadmiste omandamise põhiline tee, mis tuleb didaktikas Ušinski vaadete kohaselt vastu võtta, on õppematerjali induktiivse läbitöötamise tee, mille kõrval kulgeb vastupidine, saadud teadmiste deduktiivse kontrollimise tee. Oma didaktikaprogrammis eristas Ušinski «kaht peamist õpetamis- ja uurimismeetodit: sünteetilist ja analüütilist meetodit», kusjuures ta märkis vajadust selgitada «nii ühe kui ka teise meetodi erilist rakendatavust mitmesuguseile õppeaineile», samuti «nende ühendamise vajadust kõigis aineis» (X, 42).

«Pedagoogilise antropoloogia» 42. peatüki sisust on kergesti näha, et sünteetilisele ja analüütilisele meetodile vastavad induktiivne ja deduktiivne, kusjuures deduktiivne on ainult selle üldmõiste liigendamiseks, mis on saadud induktiivse protsessi teel. Kui mõned teadused, näiteks matemaatika, kasutavad üldist tunnustust mööda ainult deduktiivset meetodit, siis tähendab see, et üldised matemaatilised mõisted kujunesid meie teadvuses praktiliselt tavalisel induktiivsel teel ja nende deduktiivne rakendamine on ainult esialgne praktilise induktsiooni kontroll. Selles mõttes kavatseski Ušinski seletada ühe või teise meetodi eelistatavat kasutamist mitmesuguseis teadustes, samuti ka vajadust ühendada mõlemaid mis tahes teaduses, sest deduktsioon on ainult vastupidine protsess induktsioonile, nii-ütelda tema praktiline kontroll. Rõhutades induktsiooni primaarset tähtsust ja tema põhilist osa tunnetusprotsessis, märgib Ušinski: «kuid arutluse (deduktsiooni. — *Toim.*) tähtsust õppetöös ei tohi liialt madaldada. Teda tuleb, vastupidi, võimalikult sageli kasutada, liigendades mõisteid, mis on õpilaste peas juba kujunenud, sest mitte miski muu ei vii nii inimest vigade juurde kui protsessi unustamine, millega ta koostas tema poolt tarvitatavad mõisted» (VIII, 602).

c) Didaktilise meetodi põhimomendid. Kui loogiliselt vaatepunktilt redutseerub õpetamisprotsess tunnetusmaterjali induktiivseks läbitöötamiseks õpilaste poolt, siis on selge, et didaktilise meetodi põhimomentideks on just need, mis endaga iseloomustavad õpilase mõtlemise induktiivset protsessi, mille organiseerib pedagoog. Neid momente on kõige kergem kindlaks teha, vaadeldes seda, kuidas neid demonstreeris Ušinski ise oma katseis koostada õpikuid algkoolile. Tema metoodilise töö olemus redutseerus kõigil juhtumeil selleni, et ta sundis õpilasi ise leidma tõde, vaadeldes konkreetseid looduse- ja elunähtusi, tegema järeldusi ja üldistusi, viies neid üldisse süsteemi. Selle juures kontrolliti tingimata igal sammul järeldusi ja üldistusi nende faktide korduva läbivaatamisega, milledest nad esialgu saadi.

«Detski mir» oli Ušinski esimeseks katseks koostada õpik algkoolide vanemaile klassidele ja keskkooli algklassidele. Raamatu

eesmärgiks oli luua soodsamad tingimused laste kõne arendamiseks last ümbritsevast ja temale tuttavast looduslikust keskkonnast võetud konkreetse materjali esialgse läbitöötamise teel. Lühidalt öeldes: see oli katse arendada õpilase suulist ja kirjalikku kõnet loodusteaduse algkursuse materjali najal. Selle katse motiveerimine põhines sellel, et «keel ei ole midagi eraldatut mõttest, vaid vastupidi: ta on tema orgaaniline looming, temast juurduv ja temast pidevalt väljakasvav; nii et see, kes tahab arendada õpilases kõnevõimet, peab arendama eelkõige mõtlemisvõimet. Arendada kõnet ei ole võimalik, kuid isegi arendada teda eelistatult mõtte ees on äärmiselt kahjulik» (V, 19). Laste mõtlemise arendamine loodusteaduse alusel pidi looma aluse nende kõne arendamisele. Kuidas oli üles ehitatud laste mõtlemise arendamine loodusteaduse materjalil?

Eelkõige oli vaja leida materjal, mille najal hakkab lapse mõte süstemaatiliselt ja jõukohaselt töötama. «Ma valisin,» kirjutab Ušinski, «peamiselt asjad ja nähtused, mis last ümbritsevad ning on talle enam-vähem tuttavad. Ma arvan, et last ei tule koolis tutvustada mitte teaduse kurioosumite ja haruldustega, vaid vastupidi: tuleb õpetada teda leidma huvitavat selles, mis teda alati ning kõikjal ümbritseb, ja sel teel näidata talle praktikas seost teaduse ja elu vahel» (V, 252).

Siin algaski see laste iseseisva uurimistöö juhtimise metoodika, mis moodustas Ušinski didaktilise meetodi olemuse. Loodusteaduse õpikute tavaliseks veaks oli see, et nad viisid kohe õpilase loodusteaduse valmis süsteemi, selle asemel et teda sinna viia järk-järgult laste iseseisva töö organiseerimise teel, nii et lapsed neile kättesaadava materjali ümbertöötamisel tunneksid rahuldust omaenda loovast tööst. Just seepärast ei saanud Ušinski õpilastele esitada loodusteaduse valmis süsteemi. Ta eelistas organiseerida õpilaste iseseisvat tööd nende loodusteaduslike materjalide kallal, mida nad said õppetöö käigus, et neid materjale järk-järgult teatavasse süsteemi viia. Ušinski ise kirjeldab nii laste iseseisva töö juhtimise metoodikat, mis ta on aluseks seadnud lugemiku «Detski mir» koostamisel. «Esitada ilma seoseta kirjeldusi neist või teistest looduse esemeist ja nähtustest — see tähendaks laste mälu asjatult väsitada; esitada loodusteaduste süsteemi ilma, et tutvustataks tema üksikasju, see tähendaks rikkuda kaine pedagoogika põhireeglit. Nende kahe äärmuse vahel püüdsin ma leida keskpaika, s. o. esitades algul katkendlikult mõned looduse esemed, võrdlesin neid omavahel ja lõpuks viisin need erisused võimalikult ühte süsteemi. Sel eesmärgil esitasin palas «Kunstikamber», mis on jaotatud mitmesse peatükki, väikese süstemaatika, mille aluseks on lapsele tuttavad asjad. Kui neid väikesi süsteeme ainult lugeda, siis nad muidugi näivad igavaina ja väsitavaina; kui aga seejuures anda õpilastele muldade, mineraalide ja teokarpide näidiseid või äärmisel korral neid asju kujutavaid pilte, milledest mainitud palades kõneldakse, ja kohustada lapsi kõiki neid korda panema, siis olen kindel, et need lugemiseks igavad palad muutuvad lastele huvitavaks. Kui õpilane

suudab need kujutised või näidised teatavasse korda viia, seletades sealjuures, mispärast ta ühele või teisele asjale annab selle või teise koha, siis saavutatakse nende süsteemile pühendatud palade eesmärk täielikult» (V, 28).

Raamat «Detski mir» omaette kui lugemik ei anna veel kujutlust sellest, missugune on see õppetöö metoodika, mille Ušinski seadis tema aluseks. Selle raamatu palades andis Ušinski valmis kujul seda, mis pidi olema õpetaja poolt organiseeritud laste iseseisva töö tulemus. Kuid seda iseseisvat tööd eeldati alati Ušinski kõigis metoodilistes näpunäidetes. «Loodusteaduste esemed on lapsele juba pooleldi tuttavad, kui ta neid on vaadelnud; sundige teda vaatlema tähelepanelikumalt, viige ta küsimustega asja oluliste üksikasjadeni, ja teil on vaja ütelda ainult mõni sõna, väljendada üks mõte, mis juba liigub õpilase peas, ning te annate kindla aluse tema teadmistele asja kohta ja tõstate õpilase mõtlemise ühe astme võrra kõrgemale. Niisuguse õpetamismeetodi rakendamisel äratatakse seda õpilase pea iseseisvat tööd, mis moodustab iga viljaka õppimise ainsa kindla aluse» (II, 225—226). Selle üle, missugusele astmele püüdis Ušinski tõsta õpilase mõtlemist oma loodusteaduse kursusega, võib otsustada kas või selle järgi, et loomariigi alatise ja visa süstematiseerimise tulemusena, mida õpilased sooritasid, jõuti kokkuvõttes loomariigi ehituseni tema kasvava keerulisuse korras, mis loomulikult viis mõttele loomariigi järkjärgulisest arenemisest kõige lihtsamaist vormidest, s. o. evolutsiooniideele, millest Ušinski kirjutas, et see «annab elava mõtte kogu loodusteadusele ning on võimsaimaks hariduslikuks aineks lapsepõlvele ja noorsoole» (IX, 378).

Esimese ja teise aasta «Rodnoje slovo's» asus Ušinski teist korda, ainult elementaarsemal kujul, sama ülesande lahendamisele, mis raamatus «Detski mir», s. o. laste kõne arendamisele ümbritseva looduse konkreetse materjali loogilise ümbertöötamise alusel. «Detski mir'is» on see ülesanne seatud 10-—12-aastaste laste suhtes, «Rodnoje slovo's» aga 7-—8-aastaste laste suhtes.

Lõpuks kolmanda aasta «Rodnoje slovo's» kasutas Ušinski sedasama induktiivset meetodit selleks, et luua praktiline grammatika ja süstematiseerida põhireeglid, mis õpilased on tuletanud kõne mitmesuguste vormide vaatlemisest. Selgitades «Rodnoje slovo» selle osa ülesehituse metoodikat, kirjutas Ušinski: «Meie õpiku alus on rajatud keele vormide ja seaduste vaatlemisele algul näidete varal, mis on selleks suvaliselt välja valitud, hiljem aga tööle katkendi kallal Puškini «Kalamehest ja kalakesest» ning kokkuvõtteks tööle meie kirjanduse 15 meistriteose, peaasjalikult Krõlovi valmide kallal» (VII, 253—264). Õpilaste töö nende materjalide käsitlemisel on suunatud sellele, et nad õpetaja juhtimisel ja järelevalvel algul ise vaatlevad, siis teevad järeldusi ja viivad need lõpuks süsteemi. «Iga vaatlust, kui see on ainult võimalik, suunatakse meie õpikus alguses küsimustega, millele õpilased peavad andma vastused. Siis koostatakse neist vaatlustest grammatiline määratlus või reegel.

Seejärel esitatakse rida harjutusi, mis mälus kinnistavad selle määratluse või reegli... Vaatlusi ja neist tuletatavaid reegleid algul üldse ei klassifitseerita, vähemalt ei tehta seda õpilastele märgataval kujul. Süntaksilised, etümoloogilised ja ortograafilised määratlused ning reeglid paiknevad kõrvuti, asetudes ainuüksi oma suhtelise lihtsuse ja arusaadavuse järgi, osaliselt oma vajaduse järgi õigekirjutuse jaoks rohkearvulistes kirjalikes harjutustes... Kui määratlusi ja reegleid koguneb nii palju, et tekib vajadus saada neist ülevaade ning kinnistada need õpilaste mällu kordamisega, siis esitame rea küsimusi, mis ammendavad kõik seni esinenud grammatilised määratlused ja reeglid. Seejuures esitame küsimused nii, et vähehaaval viime õpilase peas tavalisse grammatilisse süsteemi kõik tema poolt arutluste jooksul ja sellepärast üksikult omandatud grammatilised mõisted ja reeglid. Niiviisi muudame d i d a k t i l i s e süsteemi järk-järgult t e a d u s l i k u k s süsteemiks. Seda me peame tähtsaks asjaks, sest ainult süsteem on võimeline mälus säilitama kõiki rohkearvulisi ja mitmekesiseid grammatilisi andmeid. Kuid täielik teaduslik grammatiline süsteem on juba grammatika teise kursuse, süstemaatilise grammatika aine, millele me valmistame lapsi ainult ette» (VII, 254—256).

Sellele õpilaste iseseisva töö juhtimise metoodika kirjeldamisele on vaja juurde lisada suurepärane võte, mida Ušinski kasutas keele nende või teiste nähtuste mahu suhtes: need seletused kooskõlastati alati õpilaste teadmiste mahuga. «Kui meie poolt valitud näite arutamine viib meid sõna niisuguste nähtuste juurde, mille täielik seletamine ei ole veel võimalik, siis jätame need vahele, või kui seda ei saa teha, siis anname neile p r o v i s o o r s e — mitte väära, mida mingil juhtumil ei tohi lapsele anda, vaid mittetäieliku seletuse, mis on küllaldane selleks puhuks, kuid ei hõlma teisi seletusi ega ammenda seletatavat nähtust aluseni. Need provisoorsed seletused antakse selleks, et hiljem, uuel juhtumil, kui juba on omandatud selleks vajalikud teadmised, anda täielik ja täiesti põhjalik seletus. Niisugused provisoorsed määratlused ja reeglid on tavaline nähtus kõigi vaatluste puhul; me just tahame, et õpilane ise vaatleks, võimalikult ise tuletaks grammatika reegli või grammatilise mõiste, ainult õpetaja juhtimisel, — selles peitubki grammatika tähtsus üldise arenemise seisukohalt» (VII, 255).

Didaktilise meetodi ülalesitatud iseloomustusest on üldiselt selge, et selle meetodi põhimomendid on järgmised: a) tundmaõpitava objekti vaatlemine; b) selle mõistuslik ümbertöötamine ning esialgsed üldistused ja järeldused; c) järelduste viimine süsteemi, mis haarab tundmaõpitavat ala. Õpetuse didaktika väljatöötamisel tuleb rohkem või vähem täpselt esile tuua ja põhjendada just neid momente. Õpetajate praktikas on mõned neist momentidest, nagu objekti vaatlemine ja näitlik tajumine, saanud erakordselt populaarseks. Kuid Ušinski rõhutas mitte niivõrd iga momendi tähtsust üksikult, kuivõrd nende momentide tähtsust ja seisukohta didaktilises meetodis tervikuna.

Kõneldes tunnetusobjekti vaatlusest ehk näitlikust tunnetamisest, rõhutas Ušinski mitte ainult seda, et see äratab õpilaste tähelepanu, huvitab neid, muudab õpetamise elavaks jms., vaid eelkõige seda, et kogu meie vaimne tegevus põhineb vaatlusel, et vaatluste hulgast ja kvaliteedist sõltub ka meie mõtete kvaliteet, et meie vaimse elu põhialuse rajavad eelkõige meie vaatluste varud. «Meie otsustuste ja mõtlemise kogu õigsus sõltub esiteks õigeist andmeist, milledest me teeme loogilise järelduse, teiseks järelduse enda õigsusest. Kui õiged loogiliselt oleksidki meie järeldused, kui aga andmed, mida oleme välismaailmast tajunud, on valed, siis on ka järeldused väärad. Siit järeldub kohustus algõpetusele — õpetada last õigesti vaatlema ja rikastada tema hinge võimalikult täielike, õigete ja eredate kujudega, mis hiljem muutuvad mõtlemisprotsessi elementideks» (VI, 267). Abstraktne loogiline mõtlemine «tekib mitte millestki muust kui õigeist ning täpseist vaatlustest... Loogika ise ei ole midagi muud kui looduse esemete ja nähtuste seose peegeldamine meie mõistuses» (VII, 246—247). Just seepärast peab lapse vaimne arenemine algama näitlikust tajumisest ja näitlikust õpetusest, mitte aga abstraktseist loogilistest harjutustest. «Ese, mis seisab õpilase silmade ees või on tugevasti lõikunud tema mällu, äratab iseenesest, ilma võõra sõna abita, õpilases mõtte, parandab seda, kui see on ekslik, täiendab, kui see pole täielik, viib selle loomulikku, s. o. õigesse süsteemi, kui see pole asetatud ebaloogiliselt. Esimesteks harjutusteks on vajalik, et ese vahetult peegelduks lapse hinges ja nii-ütelda õpetaja silmade all ning tema juhtimisel muutuksid lapse aistingud mõisteteks, mõistetest koostuks mõte, mõte aga muutuks sõnaks» (V, 335). Lapse mõte areneb ainult lahutamatus seoses tema näitlike tajudega, mis peavad olema kõigi õpetamisprotsessis omandatavate teadmiste aluseks.

Siirdudes meeleliste muljete m õ i s t u s l i k u l e ümbertöötamisele, primaarseile üldistustele ja nende süstematiseerimisele, märkis Ušinski ühelt poolt, et aistingud ei muutu iseenesest nii või teisiti üldistatud mõtete süsteemideks, et selleks on vaja mõistuse tööd, mida peab õpilastes äratama pedagoog. Parimaks vahendiks õpilaste mõistuse töö äratamisel pidas Ušinski niinimetatud sokraatilist meetodit, mille olemus seisneb selles, et õpilaste tähelepanu juhitakse nende kujutluste sarnasusele ja erinevusele, mis on juba õpilaste peas, kuid mille suhted ei tõmmanud endale varem õpilaste tähelepanu. Ülesanne võrrelda kaht kujutlust, leida nende vahel sarnasust või erinevust ja selgitada neid loomulikult, kutsub õpilastes esile mõistusliku tegevuse. «Võrdlemine on teatavasti parim harjutus, mis arendab ja tugevdab mõistust, mis ise muud ei ole kui võrdlemisvõime» (VI, 312). «Võrdlemine on igasuguse arusaamise ja igasuguse mõtlemise alus. Kõike maailmas saame teada võrdlemise kaudu, ja kui me näeksime mõnd uut asja, mida me ei saaks millegagi võrrelda või millestki eraldada (kui niisugune asi oleks võimalik), siis ei saaks me sellest asjast koostada ainsatki mõtet ega ütelda temast ainsatki sõna. Niisugune võrdlemise põhiasend inim-

arusaamise kogu protsessis juhib juba sellele, et didaktikas peab võrdlemine olema põhivõtteks. Kui te tahate, et mingisugune välislooduse ese oleks selgesti arusaadav, siis võrrelge teda temale kõige rohkem sarnaneva esemega ja leidke temas sarnasust temast kõige kaugemate esemetega; sel teel teete endale selgeks eseme kõik olulised tunnused, ja see tähendab asjast aru saada» (VII, 332).

Võrreldes kujutlusi, mida varem ei vastandatud, loob õpilane mõisteid ja ideid, mida tal seni ei olnud kasutada, sest need mitmesugused kujutlused puhkasid liikumatult tema peas.

«Õpetamise sokraatilisel viisil on peale oma teiste eeliste veel see hea omadus, et ta hoiab õpetajat ennast tagasi lastele e n n e - a e g s e l t teatamast mõningaid mõistuslikke kombinatsioone: lapsed saavad sokraatilise viisi puhul neist kombinatsioonidest aru niivõrd, kuivõrd neis on antud ajal selleks mõjuvat jõudu, s. o. kuivõrd neil on teadmisi ja mõistust. Kui aga isegi oletada, et õpilane saab mõttest aru, mille talle õpetaja on selgeks teinud, siis sel juhtumil ei vaju see mõte iialgi tema pähe nii kindlalt ja teadlikult, ei muutu iialgi õpilase nii täielikuks omandiks kui siis, kui ta ise töötab selle välja, ainult pöörates tähelepanu juba temas juurdunud kujutluste sarnasusele ja erinevusele... Need õpetajad, kes ühtede või teiste ainete algõpetamisel annavad oma arenenud vaateid otse edasi, jätavad õpilaste peasse segase, peaaegu kasutu, varsti hajuva mõiste neist asjadest ja valmistavad ette pealiskaudseid inimesi» (X, 422—423).

Juhtides niiviisi tähelepanu sellele, et tänu mõistuse tööle tõusevad tajud uuele astmele, mida nad ise ei saavutaks, märkis Ušinski samal ajal teiselt poolt mitte vähema visadusega, et mõttega saadud tulemuste aluseks on esialgsed meelelised tajud, mis moodustavad kõigi teadmiste aluse, ja et seepärast tuleb õpetamisprotsessis alati tagasi tulla esialgu saadud tajude kordamisele ning uute omandamisele, et niiviisi kindlustada seda alust, millele rajatakse inimese vaimne tegevus: «... mida kindlamini on rajatud teadmiste ja ideede vundament õpilase hinges, seda suurema ja tugevama hoone saab hiljem sellele vundamendile ehitada» (III, 157).

d) Õ p e t a m i s e v õ t t e d. Oma üldise didaktika programmi paigutas Ušinski viimase peatükina küsimuse õpetamise võtetest, mille ta esitas neljas järgmises alajaotuses. «1) D o g m a a t i l i n e ehk pakkuv võte. Esitamine ainete kaupa ja suuline pakkumine. Nii ühe kui ka teise vajalikud tingimused. 2) S o k r a a t i l i n e ehk küsiv võte. Tema psüühiline tähtsus. Katehiseerimise reeglid. 3) E u r i s t i l i n e ehk ülesandeid andev võte. Ülesannete reeglid. 4) A k r o m a a t i l i n e ehk esitav võte. Esitamise reeglid. Nende võtete eriline kasutamine ea ja õppimisvõtete järgi. Vajadus neid ühendada igas õpetamises» (X, 42).

On ilmne, et õpetamise võtete all pidas Ušinski silmas neid väliseid vorme, millesse õpetus, olenevalt tingimustest, s. o. olenevalt ainest, õpilaste east, arenemisest jm., peab mahtuma. Spetsiaalseid töid, mis oleksid neile võtteile pühendatud, Ušinski ei jätnud järele:

osaliselt kõneles ta neist, iseloomustades õpetuse meetodeid, näiteks sokraatilisest võttest; osaliselt andis ta ise näiteid, näiteks esitava meetodi kohta oma õpikuis. Üldse vajavad aga loetletud võtted vaevalt mingisuguseid selgitusi.

Äratab tähelepanu asjaolu, et Ušinski, tundes huvi õppetundide vastu ja neid rohkesti külastades, ei jätnud järele mingit spetsiaalset õppetunnile pühendatud uurimust. Seda võib seletada sellega, et Ušinski ajal ei olnud veel püstitatud küsimusi klassi- ja tunnisüsteemi asendamise kohta. Külastades õppetunde jälgis Ušinski nende pikkust ja vastavust õpilaste eale, distsipliini astet, kursuse ühe või teise osa, näiteks kirjandite või laste ümberjutustuse väljatöötamise viisi. Kõigil neil juhtumeil pidas ta silmas seda, milliseid üldisi õpetuse didaktilisi eeldusi kasutatakse õppetundides. Tema didaktika ei ole õpetus õppetunni kui niisuguse kohta, vaid õpetuse aluste selgitamine, mida nii või teisiti tuleb kasutada igas õppetunnis, igal kujul ja igas õpetamise võttes. Mõnede järelkäijate katsed leida Ušinski väljendustes terve vaadete süsteem õppetunnile ja isegi õppetundide klassifitseerimine, meenutavad lähedalt nõukogude pedagoogika teoreetikute klassifitseerimist ja on muidugi moderniseerimine.*

---

* Et lühendada artikli mahtu, ei ole erididaktika küsimusi siia võetud; andmeid nende küsimuste kohta leiab lugeja käesoleva kogumiku kahes viimases osas, kus Ušinski valgustab vene keele, loodusteaduse, geograafia, aritmeetika, joonistamise jm. metoodika küsimusi.

I

ÕPETUSE KÜSIMUSTE ÜLESSEADMISE AJALOOLISED KOGEMUSED[1]

1. PEDAGOOGILINE SÕIT MÖÖDA ŠVEITSI[2]

ESIMENE KIRI

Teel Berni

Suundudes Vevesyst uut Oragne'i teed mööda läbi Frieburgi Berni, kust kavatsen alustada oma pedagoogilist ringsõitu, palun teilt luba teha eelnevalt väike ajalooline sissejuhatus oma tulevastele kirjadele, sest ajalooline vaatekoht on vist kõige õigem iga rahva õppeasutustega tutvumisel.

Võib näida imelikuna, kui ütlen, et pedagoogilises suhtes on Šveits kõige noorem maa, kes alles praegu korraldab oma rahvaharidust; kuid see on siiski täiesti õige. Vaadake läbi kõige eesrindlikumate kantonite koolipõhikirjad, ja kõigis neis leiate viie-kuue viimase aasta arvud; ja kui te leiategi mõne varasema aastaga märgitud seisukoha, siis seda revideeritakse just praegusel ajal. Eemalt paistab Šveits paljudele klassikalisena, juba ammu kindlakskujunenud pedagoogilise kunsti maana; kuid see on õige ainult osaliselt. Tõepoolest, Šveitsist väljusid ja kandusid kogu maailma mööda laiali need suured pedagoogilised ideed, mis on ümber kujundanud ja kujundavad ka praegu ümber kasvatust Euroopa kõigis maades; juba möödunud sajandi lõpust ja käesoleva sajandi algusest peale tunglevad Šveitsi kasvatuskunsti õppima inimkonna sõbrad, need õilsad unistajad, kes hirmutatuna ühiskondliku elu julmadest nähtustest otsisid kõikjal vahendeid inimsoo suunamiseks tõelisele teele. Kuid šveitslaste endi tunnistust mööda olid Pestalozzi ja Fellenbergi kasvatusasutused kauema aja jooksul ainsaiks oaasideks Šveitsi pedagoogilises maailmas; õlg õla kõrval nende hiilgavate nähtustega virelesid Šveitsi koolid kaua kõige haletsemisväärsemas olukorras, sel ajal kui šveitsi suurte pedagoogide ideed elustasid juba Saksamaa, Belgia ja Inglismaa koole*. Selle veidra nähtuse põhjused peituvad Šveitsi uuemas ajaloos, ja ma pean mitteliigseks heita pealiskaudne pilk sellele ajaloole. Hiljutise, alles praegu vaibuma hakanud, kuid mitte päris vaibunud ühiskondliku võitluse jäljed on veel nii värsked Šveitsi õppeasutustes ja pedagoogide endi isiksustes, kes on sellest võitlusest väljunud, et ilma ajalooliste seletusteta võib paljugi Šveitsi pedagoogilises maailmas arusaamatuks jääda.

* Pädagogik von Scherr, 1874, Erst. B., S. 266.

Šveitsi ajaloo hiilgav heroiline periood, mis muutis selle ajaloo võrreldamatuks moraalseks suunaks šveitsi lastele ja suurepäraseks kogumikuks laste ajaloolistele jutustustele, mida ei ole ühelgi teisel maal, — see periood, mis on tulvil rahva sündiva vabaduse veetlevat värskust, algas XIV sajandi alguses ja lõppes XV sajandi alguses. Sel tähelepanuväärsel sajandil kindlustasid šveitslased oma sõltumatuse ja tõestasid oma võimsaile naabreile, et Šveitsi on võimatu alistada relvadega, nii et need jätsid tema rahule. Kuid välisest sõltumatusest seesmise vabaduseni on veel pikk maa. Koos välise ohu kaotamisega, mis kutsus välja Šveitsi rahvaste ääretu energia ja ühtsuse, algab suhtelise rahulikkuse, tööstuse ja kaubanduse arenemise periood; kuid ühtlasi hakkab nõrgenema ka see suur kommete lihtsus, mis muutis selle väikese rahva vabaks ja võitmatuks. Naaberriigid hakkavad mitte enam relvadega, vaid rahaga, oma saadikute kaudu avaldama Šveitsi asjadele suurt mõju ja kasutavad teda kuuleka relvana oma tülides. Loomult kõike arvestav šveitslane osutus kulla ees nõrgemaks kui suurtükkide ees. Šveitsi sõjakas noorsugu, leidmata endale tegevust kodus, hakkab müüma oma mehisust ja verd võõrastele riikidele, kantonite valitsused aga ergutavad sõjalist emigratsiooni ühelt poolt, et rikastuda kingitustega välissaadikuilt, teiselt poolt, et lahti saada rahutust noorsoost.

Elu Šveitsi tasandikuala kantonites arenes peaasjalikult linnades ja linnade liit nende mägikantonitega, kus Johann Mülleri väljenduse järgi «inimesed kaitsesid oma vabadust, tundmata linnamüüre», pani aluse Šveitsi sõltumatusele. Neis linnakantonites olid linnad loomulikult maa omanikeks ja valitsesid seda nendesamade õiguste järgi ja neilsamadel alustel nagu seda varem tegid rüütlid. Linnad anastasid jõuga, ostsid ja omandasid pärandamise alusel terveid piirkondi, asulaid ja külasid nende elanike ja maadega. Nii omandasid vähehaaval iidsed, vanad linnad, eriti Bern, endistelt omanikelt kogu praeguse Šveitsi, välja arvatud mäekantonid, kes säilitasid oma metsiku sõltumatuse ja kel omakorda oli pärisorjuslikke valdusi, milledelt saadavaid tulusid nad kasutasid. Neisse linnade pärisorjuslikesse maadesse saadeti oma valitsejaid — vogte — söödamaile, ja Šveits ainult vahetas oma peremehi. Rüütlite purustatud lossid, milledega olid üle külvatud kõik Šveitsi eelmäed, taastati uuesti; kuid neis ei istunud nüüd mitte enam rüütlid, vaid valitsejad, linnade või kantonite vogtid. Šveitsi tsivilisatsioon võitis sellest valitsejate vahetusest vähe. Poolmetsik parun ei lennanud, tõsi küll, enam oma kivipesast välja, et röövida ümbruskonna elanikke; kuid sellest hoolimata see röövimine jätkus, ainult suurema põhjalikkusega, suuremas korras, kaupmeheliku arvestusega. Algul, kui linlaste kombed olid veel lihtsad, vajadused väikesed, esivanemate kangelasteod aga mälus veel värsked, oli linnade ülemvalitsus veel talutav; kuid mida rohkem linnade elu ja nende tööstus arenesid, seda raskemaks muutus alluvate elu. Ei saa ütelda, et valitsevad linnad oleksid olnud luksusest üleliia nakatatud ja et maa jõude

oleks kurnatud või neid raisatud suurtele kunstiteostele; ei, suuremalt osalt läksid need rikaste kohvritesse. Koos raha juurdevooluga suurenes ka kasuahnus; loomulik arvestus kasvas ihnuseks, koguti raha, — ja revolutsiooni ajal viisid Prantsuse väed Bernist välja terved kohvritäied kulda.

Poolmetsikud parunid ja krahvid ei mõtelnud rahva harimisele; arvestavad i s a n d a d, kes end meeleldi tituleerisid ekstsellentsideks ja hiilgusteks, said varsti aru, et rahva harimine ei ole neile kasulik. Tõsi küll, reformatsiooni ajal, mis oma mõistusliku ja majandusliku iseloomu tõttu oli rohkem kui südamelähedane linnade tööstuslikule elanikkonnale ja mille linnade elanikkond võttis üsna kiiresti vastu, sundis soov levitada protestantlikku õpetust rahva hulgas kantonite valitsusi asutama koole ka külades, keda mõnikord relvade abil tuli sundida katoliiklusest loobuma; kuid need vähesed koolid, kus Heidelbergi katekismuse tuupimine oli õppimise a-ks ja o-ks, hakkasid langema otsekohe, kui oli möödunud vajadus nende järele. XVI, XVII ja XVIII sajandil olid suurte linnade koolid, mis olid määratud eranditult rikka linnaelanikkonna jaoks, tolle aja kohta väga heas olukorras, kuid rahvakooli ei eksisteerinud. Kui siin-seal külades ja asulates olidki koolid, siis väga viletsad. Õpetajad — kihelkonna köstrid, suuremalt osalt pastorite sõnakuulelikud teenrid, olid väga madalal tasemel, ise vaevalt kirjaoskajad inimesed; õpilased õppisid siin vähe — hädavaevalt lugema; kirjutada oskasid ainult väljavalitud; arvutamist ei mõeldudki veel õpetada. Isegi käesoleva sajandi algul, kui Pestalozzi nimi tõmbas Šveitsi inimesi kaugeist maadest, ei olnud kooliolud palju paranenud, ja professor Schultes ütleb Šveitsi kooli kohta 1808. aastal:

«Heidame pilgu tavalistele rahvakoolidele; me näeme pimedat, kitsast, õhuvaest tuba, kus ei ole võimalik hoida ei puhtust ega korda, kus laps õpib enam või vähem õigesti edasi andma raamatusse trükitud häälikuid, kopeerima ettekirjutusi enam või vähem sarnanevalt originaalile; laulma kirikulaule ja mehhaaniliselt ühtteist arvutama. Pead täidetakse ainult katekismuse täiesti arusaamatute väljendustega, ja seda niinimetatud usundit peetakse peaasjaks, kõik muu on kõrvaline tegevus, millele võib pühendada ainult ülejääva aja. Kui elavale, loomult liikuvale lapsele niisugune õppimine käib üle jõu ja ta ei saa istuda vaikselt, siis peab ta selle eest tasuma oma kehaga või autundega ja ta kuulutatakse lootusetuks lapseks, kes on määratud igavesele hukkumisele... Õpilased ei anna ei endale ega ka teistele mingit arukat vastust oma õppetöö kohta; kogu õppus toimub kõrgeimal määral mõttetult ja ebateadlikult, rikastamata tundeid, toitmata kujutlust, harjutamata mõistust, viimata isegi lugemist ja kirjutamist nii kaugele, et neid saaks praktiliselt kasutada, ja hoolitsemata üldse kuigi palju selle eest, et see, mis usaldatakse mälule, läheks pähe ja südamesse. Kõik õpivad selleks, et unustada; kõik kooli jaoks, mitte midagi elu jaoks»*.

* Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, 1859, S. 198.

XVI, XVII ja XVIII sajandil toimus linnade valitsemises endas suuri muutusi. Vanad, rikkad ja mõjukad linlaste sugupõlved, kellede hulgas leidus ka vanade rüütlite järeltulijaid, kes taipasid oma vaesustunud rüütluse õigel ajal vahetada küllase kodanikuseisuse vastu, hakkasid linnade valitsemisest vähehaaval välja tõrjuma käsitöölisi, mitterikkaid kaupmehi, ühe sõnaga — tööstuslikku pööblit, ja aja jooksul keskendus kogu võim nende väikeste sugukondade kätte, kes muutusid valitsuse päritavaiks liikmeiks. Linnade tööstuslik revolutsioon, murdnud rüütelkonna, tuli üsna loomulikul teel oligarhia juurde. Teistes maades põrkas linnaoligarhia arenemine riigivalitsejate vastupanule, kes, kasutanud linnade jõudu vasallide vastu, kasutasid siis kogu maa jõude, mis olid keskendunud nende kätte, et piirata linnade vabadusi. Šveitsis aga arenes oligarhia takistamatult. Üksnes mägistes, niinimetatud metsakantonites säilis sõltumatus; kuid see oli metsikuse sõltumatus, karmi ligipääsmatu looduse sõltumatus, mis käis käsikäes harimatusega. Niisugune vabadus ei kandu üle naabritele, ning Heuzi, Daveli ja Chenault' katsed piirata linnaoligarhiat lõppesid tapalavaga: elanikkonna mass seisis veel liiga madalal.

Niisuguses olukorras oli Šveits, kui Suur Prantsuse revolutsioon haaras ta oma tulisesse ringi. Nähes lähenevat äikest, said linnaoligarhid äkki aru, et nad tegid väga halvasti, asudes vaenulikule seisukohale kogu maa suhtes. Nad kutsusid valitsemise juurde linnade alamaid seisusi, kergendasid külaelanikkonna pärisorjuslikku olukorda, mõned linnad loobusid üldse pärisorjuslikest õigustest; kuid oli juba hilja. Nelja päevaga alistasid prantslased rikkaima osa Šveitsist; nelja päevaga lammutati mitme sajandi jooksul loodu: nii mädanesid läbi tema oligarhilised valitsused, kes nähtavasti arvestasid, et rahu kestab igavesti ja välisriikide jõud toetavad neid alati võitluses oma alluvate vastu. Ja nüüd hakkasid prantslased sisse seadma oma korda: «endine liit lammutatakse, Šveits tunnistatakse ühtseks, jaotamatuks Helveetsia vabariigiks; kõigil elanikel, nii linlastel kui ka külaelanikel, on ühesugused kodanikuõigused; kodanikud valivad seadusandliku kogu liikmed, seadusandlik kogu valib valitsuse, valitsus määrab valitsejad kantonitesse; kogu Šveits jaotatakse otstarbekuse mõttes 18-ks peaaegu ühesuguse suurusega kantoniks».

Kõik näis heana, aga tegelikult tuli kõik välja halvasti.

Mis oli prantslastel tegemist ligipääsmatute mägedega, läbitungimatute tippudega, äärmiste erinevustega rahvuses, keeles, hariduses ja sajandite jooksul väljakujunenud kommetes? Iidse Vindonise varemete juurde, kitsasse ja räpasesse linnakesse määratakse pealinn; kuid koosolek kujunes väga kirjuks ja kujutas endast midagi Paabeli keelesegaduse taolist. Kõige vabamad ja demokraatlikumad mäekantonid kaitsesid end visalt prantsuse vabaduse ja demokraatia vastu, palju verd valati kummalgi pool; eriti visalt võitlesid appenzelllased, kelledel ei olnud mitte üksnes aristokraate, vaid ka linlasi sel lihtsal põhjusel, et ei olnud üldse linnu. Ei tule siis ime-

tada, et pärast Auriens'i rahu, otsekohe kui Prantsuse väed olid Šveitsist lahkunud, lagunes Helveetsia vabariik tükkideks, uus valitsus põgenes, vana ei olnud, korratus oli kohutav, parteid haarasid relvad, linnad endiste alamate vastu, alamad endiste valitsejate vastu, vanad sugukonnad avaldasid oma pretensioone valitsemisele; kuid Napoleon ähvardas — ja kõik jäi vaikseks: nii madalale oli langenud see maa. Napoleon, muide, andis kantonitele tagasi sõltumatuse, kuid endised pärisorjuslikud suhted jäid hävitatuks. Napoleoni range järelevalve all veetis Šveits mitu rahulikku aastat, ja vana kord muutus veelgi tagasipöördumatumaks. Prantsuse revolutsioon ja Napoleoni valitsemine, kui karmid ja -alandavad need riigile olidki, tõi Šveitsile kõige suuremat kasu. Selle rõhumise all tekkis ja arenes üldrahvalik partei ja erahuvidest tungis esile see teadvus üldisest Šveitsi rahvast, millel põhineb Šveitsi uusim ajalugu. Kuid see oli alles algus, ja veel kaua aega püüdsid endised parteid vanale teele tagasi pöörduda. Otsekohe kui Napoleoni võimu kokkuvarisemine sai kaheldamatuks, kuulutas aristokraatlik Bern esimesena välja oma endiste pärisorjuslike õiguste taastamise; Berni eeskujule järgnesid Solothurn, Freiburg, Luzern, Zürich; valmistus tulema kodusõda. Viini kongress peatas selle jälle oma vahelesegamisega ja lükkas uuesti mõneks ajaks edasi Šveitsi lõpliku organiseerimise. Viini kongress tunnistas Šveitsi sõltumatust ja taastas ta endises ulatuses, kuid seesmise rahu säilitamise tingimusel. On arusaadav, et niisugune väline, vägivaldne lepitamine ei olnud tõeline lepitamine, ja kõik, mis pidi läbi käärima, kääris ainult aeglasemalt ja varjatumalt, ja kõik, mis pidi läbi põlema, hõõgus, oodates ainult soodsat minutit, et leegitsema lüüa. Austria, Prantsusmaa ja paavsti mõjul hakkas kogu vana uuesti pead tõstma; pärisorjuslikud suhted, mis seaduse järgi ei eksisteerinud, hakkasid tegelikkuses uuesti tekkima; endised valitsejad trügisid jälle võimu juurde ja, õpetatud kogemustest, hakkasid kõige rohkem kitsendama rahvaharidust, kuulutades selle Zschokke väljenduse järgi liigseks luksuseks, raskeks andamiks. Wallis, Freiburg ja Luzern kutsusid kohale jesuiidid ja andsid rahvahariduse nende kätte. Kuid arukate patriootide partei oli juba suur; haridus oli õpetajate tõttu, kelledest paljud olid läbi imbunud Šveitsi suurte pedagoogide ideedest, teinud tunduvaid edusamme, ja kõik ootas ainult soodsat minutit.

Neil käesoleva sajandi esimesel kolmekümnel aastal on üsna suur tähtsus Šveitsi hariduse ajaloos, kuigi olulised muutused kooliseadusandluses algasid alles 1830. aastast peale; sel perioodil valmistati ette ideid ja inimesi, kes tulid lavale pärast valitsuste vahetamist.

Enne rahvakoolide asutamist tuli selguseni välja kujundada mõiste, mida peab rahvakool endast kujutama, samuti välja kujundada mitte üks inimene, mitte kabinetis, mitte paberil, vaid terve pedagoogide ühiskond, kokkupõrgetes ja arvamuste võitluses, oma ideede elluviimise praktilistes katsetes. Ja seda tehaksegi selle

kolmekümne aasta jooksul, millal valitses väline rahulikkus välismaiste võimude range järelevalve all, ja Šveitsi ühiskonnas toimus sisemine võitlus. Lähtepunktiks kogu sellele vaimsele liikumisele pedagoogilises maailmas olid muidugi Pestalozzi ja Fellenbergi õpetus ning koolid.

Kui lihtsana meile praegu näibki idee, et rahvakooli eesmärk ei seisne mitte selles, et laste peasse panna teatav hulk kindlaid teadmisi, mis nad pärast unustavad, ja anda neile tehniline lugemis- ja kirjutamisoskus, mida nad ei kasuta, vaid selles, et õppetööga koolis arendada laste võimeid, loomulikul teel avada neis arukas vaade neid ümbritsevale loodusele ja ühiskondlikele suhetele ning muuta lapsed võimeliseks elama ja toimima iseseisvalt ning arukalt; kui lihtne see idee praegu ka oleks, tol ajal oli see aga Pestalozzi suur avastus, avastus, mis tõi inimkonnale rohkem kasu kui Ameerika avastamine. Selle suure ja kuni hulluseni kasvatuse entusiasti kogu kannatusterohkest elust jätkus vaevalt selleks, et see idee viia nende väheste elavate ja mõjukate ideede hulka, mis viivad inimkonda edasi.

Arvatavasti ei ole Pestalozzi idee kusagil saanud visama vastupanu osaliseks kui Šveitsis, kus tunti ja nähti Pestalozzit ja oldi tunnistajaks kõigile tema ebaõnnestunud ja sageli lõbusaile katseile. Kuid leidus inimesi, kes suutsid geeniuse naiivset, lapselikku ebapraktilisust eristada tema kõrgemal määral praktilisest ja tugevast ideest, ja lisades sellele ideele omaenda praktilisuse, kasutada seda ideed. Esimesena tegi seda Fellenberg, ja tema Hofvilli kool oli hiilgavaks, ümberlükkamatuks tõendiks sellele, et uuel ideel on kõik suure ja elava idee omadused, ning ta on võimeline lõpmatult arenema. Nürimeelsed ja ennastarmastavad inimesed, eriti vanad kooliõpetajad, tungisid uuele koolile ägedasti kallale. «Midagi ei saa olla konservatiivsemat vanast kooliõpetajast,» on ütelnud keegi tähelepanelik inimene; õpetades kogu elu jooksul, kaotab ta sageli igasuguse võime ise midagi õppida; kuid noorte õpetajate ja elatanud inimeste hulgas, kes tundsid kaasa rahvahariduse üritusele, samuti mitteametlike pedagoogide hulgas leidis Pestalozzi idee agaraid ning palavaid järgijaid. Igal juhtumil, pedagoogilises sfääris ärkas elav vaimne tegevus, ja Šveitsi pedagoogid meenutavad tänaseni seda pedagoogilise entusiasmi elavat ajastut.

«Me ühel ja selsamal ajal õppisime ja õpetasime,» ütles mulle hõbehalli peaga pedagoog, kes koos minuga sõitis aurikul Luzerni, «me tegime väikesi katseid ja ehitasime tohutuid utoopiaid; ekslesime sageli pimeduses, kuid nägime kaugel pimestavat valgust; kool näis meile Archimedese toetuspunktina, mis jäi vajaka, et pöörata maailm ümber. Asi läks meil, tõsiselt öeldes, algul väga halvasti, kuid me lootsime palju; vanad õpetajad aga naersid meid ja sammusid oma teed mööda, muidugi palju kindlamini, oma kitsa eesmärgi poole. Ma mäletan, millises vaimustuses ma olin, muretsenud kooli jaoks Pestalozzi lugemistabeli, ja kui kaua mul ei läinud korda saavutada midagi mõistlikku. Vanemad nimetasid meid

sageli laiskvorstideks, kes selle asemel, et lastele nagu kord ja kohus aabitsat, veerimist ja katekismust õpetada, arutavad nendega jumal teab mida, loendavad sõrmi ja varbaid, vaatlevad auku seinas, selle asemel et see pigem kinni kleepida, õuna, porgandit ja naerist, mida lapsed niigi hästi tunnevad; mõned vanemad võtsid isegi oma lapsed koolist ära ja andsid need vanade õpetajate kätte, kelledel vits asendas igasugust meetodit. Härra pastor, kes mingipärast eriti ei armastanud Pestalozzi väljamõeldisi, ähvardas mind kohalt minema kihutada. Mõned minu noortest seltsimeestest kaotasid tõepoolest kohad ja oleksid hukkunud, kui nad poleks leidnud head ja tarka inimest, kes neil aitas korraldada erakooli uutel alustel. Kuid meie entusiasm oli väga suur ja meiega ei saadud midagi teha. Ah, oli hea aeg! Nüüd on need ideed selgunud, kindlaks kujunenud, lihtsustunud, muutunud kõige tavalisemaks asjaks; nüüd õpetavad uue meetodi järgi kõige lihtsameelsemad inimesed; kuid niisugust entusiasmi, mis vaimustas meid, jääb puudu ka parimail inimestel.»

Kuid uut kooli ei kiusatud taga mitte kõikjal — leidus tarku ja mõjukaid inimesi, kes said aru Pestalozzi ideede eelistest; nad saatsid inimesi Pestalozzi ja Fellenbergi juurde õppima, loodi rahvakooliühinguid, isegi mõned valitsused, näiteks Baseli oma, võtsid uue kooli omaks; kuid viimasel juhtumil ilmnes vastupidine nähtus: vanade pedagoogide käes, kelledele sunniti uusi meetodeid peale, muutusid need mingiks kasutuks ja naljakaks, kaotasid igasuguse mõtte, piinasid nii õpilasi kui ka õpetajat, kes oleks oma vanal viisil rohkem kasu toonud. Ühe sõnaga: siin sai tõeks suur tõde, et «uut viina ei tohi panna vanasse astjasse».

Kuid idee kasvas, levis, selgines, lihtsustus, sai endale üha rohkem pooldajaid, ja 1830. aastaks oli küpseks saanud võimalus koolireformiks.

1830. aastat ei peeta mitte asjatult Šveitsi kooli uuestisünni aastaks. Signaali järgi, mis anti jälle Prantsusmaalt, toimus peaaegu kogu Šveitsis valitsuste rahulik asendamine, kuid valitsuste asendamisega asi ei lõppenud. Vastupidi: et välismaised valitsused ei seganud end tol ajal vahele Šveitsi sisepoliitikasse, siis just sellest ajast algabki õieti ja avalikult see käärimine, millest alles käesoleval ajal, eriti pärast Eriliidusõda (Sonder-bund's Krieg), tekkis uus Šveits. Kõik parteid, kes olid oma aja ära elanud ja kes hakkasid elama, demokraatlik, aristokraatlik, mõõdukas, radikaalne, kantonite sõltumatuse ja ühtse Šveitsi partei, linlased oma mälestustega endistest mõisnikuõigustest, külaelanikud oma palju värskemate mälestustega kodanikuvõrdsusest; endised valitsuslikud oligarhiad, kes veel ei julgenud endale tagasi võita kaotatud tähtsust; katoliiklik vaimulikkond, kes ei olnud rahul mõlema usundi võrdsustamisega; protestantlik vaimulikkond, keda olid ära hirmutanud radikaalid; jesuiidid oma maa-aluste sepitsustega; uued teaduse ja rahvahariduse soosimise, sõjalise praktika ühingud jne. — kõik need asuvad võitlusse, mis väljendus kord vaidlustes koos-

olekutel, kord valitsuse vahetuses, kord rahulikes, kuid tugevais demonstratsioonides, mõnikord aga ka veristes võitlustes nagu see, mille järel Baseli kanton jaotati kaheks.

Õpetatud seisus võttis ühelt poolt ise kõige tegevamalt osa sellest võitlusest, teiselt poolt oli rahvaharidus kõige elavamaks võitluse areeniks kõigile inimestele ja kõigile parteidele, sest nüüd said kõik parteid juba aru rahvahariduse suurest tähtsusest ja soovisid koolide kaudu noort sugupõlve mõjutades rajada teed oma püüdlustele tulevikus. Seepärast ongi Šveitsi õpetusemaailmas veel praegugi elavad selle võitluse jäljed — nii inimestes kui ka asutustes. Paljud praegustest kuulsatest Šveitsi pedagoogidest, kes seisavad rahva kasvatuse eesotsas ja eriti õpetajate seminaride eesotsas, olid ise mitte ainult selle võitluse tunnistajaiks, vaid võtsid sellest tegelikult osa, ja sageli märkate te ühel või teisel seminaril veel ühe või teise partei hiljutise võidu varjundit. Prantsuse Šveitsis võib peale selle märgata mitmesuguste usulahkude religioosset varjundit, ja vene reisijat hämmastab tahtmatult see sektantlik suund, mis ulatub peaaegu fanatismini ja näib kuidagi imelikuna XIX sajandi tsivilisatsiooni eredate nähtuste hulgas. Siin kohtate sageli inimest, kelle kõik sõnad on tulvil kaasaega; kui te aga hakkate temaga kõnelema katoliiklusest, protestantlusest, *église libre*'ist,... siis hakkate tundma keskaega. Inglased ja šotlased, kes on Šveitsi muutnud oma suvilaks, on siia rohkesti toonud ka oma sekte.

Kuid keskmine, patriootlik partei, üldise ususallivuse ja ajaloolise progressi partei, Šveitsi ühtsuse partei, on iga päevaga kasvanud, ilma et surutaks maha kantonaalseid iseärasusi, ja sellele parteile on võimsat abi osutanud just Pestalozzi ideed, mis näevad igas lapses kõigepealt inimest, samuti niisugused inimesed, nagu Johann Müller, kes oma kuulsa Šveitsi ajalooga pani aluse üldise Šveitsi rahvavaimu kasvatamisele ajal, millal see vaim oli nähtavasti juba lõplikult maha rõhutud sajandite poolt, millede jooksul Šveits oli ainult võõramaiste intriigide vahendiks ja oligarhide mõisaks.

Selle patriootliku partei saatusega on seotud ka rahvakooli saatus. Tema viimaseks jõuprooviks oli niinimetatud «eraldi liidu sõda», mis ohustas Šveitsi tõsiselt kaheks osaks jagunemisega: katoliiklikuks ja protestantlikuks. Katoliiklikud kantonid, kellede eesotsas seisis Luzern ja keda toetasid paavst, Austria ja Prantsuse valitsus, moodustasid eraldi liidu ning valmistusid 1847. aastal salaja sõjaks.

Katoliikliku partei kavatsused ei olnud väikesed: ta soovis mitte ainult katoliiklike kantonite eraldamist, vaid mõtles üldse täiesti hävitada protestantlikud kantonid, jagades nende maa-alad katoliiklike vahel, tuua kõikjale jesuiidid ja anda nende kätte rahvaharidus. Oht oli suur; kuid seda tugevamini koondas ta kõigi varjunditega patriootlikud parteid ning viis lõpule selle partei moodustamise.

Mitte ilma imestuseta ei näinud Euroopa suurepärast Šveitsi armeed, kes Genfi veterani Dufoure'i juhtimisel lõpetas mõne päevaga sõja Freiburgi ja Luzerni vallutamisega. Fanaatikud võitlesid mehisusega, mis vääris paremat kasutamist; kuid nende lüüasaamine näitas, et fanaatiline hoog, mida õhutavad bullad, needused ja muud niisugused vahendid, kustub praegusel ajal kiiresti, andes aset kainele arvestusele. Katoliiklikud linnad võtsid liidu sõjaväed vastu nagu vabastajad; katoliiklikud valitsused ja jesuiidid põgenesid, ja kui alati arvestav šveitslane arvas kokku, mis läksid talle maksma katoliiklik entusiasm ja katoliiklike valitsuste halb tegevus, siis vihastus ta õhutajate peale äärmiselt — konfiskeeris nende mõisad sõjakulude tasumiseks, likvideeris kloostrid ja andis need koolidele. Kuid asi oleks võinud sellega mitte lõppeda. Austria, kes oli enda juurde võtnud põgenenud jesuiidid ja sonderbundlased, ähvardas sõjaga; paavst puistas võitjad üle needustega, Montalambert ahvis paavstile järele Prantsuse kodades; kuid saabus 1848. aasta kevad ja tõi muresid mitte ainult Prantsusmaale, Austriale ja paavstile, nii et neil ei olnud mahti tegelda Šveitsiga, — ja see ajas tasakesi oma asju.

Niiviisi tekkis uus Šveitsi liit, mis ei põhinenud mitte enam aegunud, kuigi suurtel maapärimustel, vaid kõigi kantonite uuesti elluäratatud üldrahvalikul tundel. Šveitsi pedagoogid ja Šveitsi koolid võtsid ja võtavad ka praegu kõige elavamalt osa selle tunde juurutamisest ja arendamisest; Šveitsi üldajaloo ja looduse tundmaõppimine, Šveitsi kangelaste elulood, võimlemine, sõjalised harjutused, emakeel, rännakud lastega, kõigi kantonite õpetajate pedagoogilised koosolekud, pedagoogilised peod, mängud, milledest kõikjal kajastus vastu rahvalikkus, — need olid vahendid, millede abil kool aitas võimsalt kaasa suurele üritusele — rahva teadvuse arendamisele. 1847. aastal oli Šveitsi lagunemine ja siis tema üksikosade ühendamine naaberriikidega veel võib-olla võimalik; kuid nüüd on see unistus, mis Šveitsis hirmutab ainult argu ja kergeusklikke inimesi; mööduvad veel mõned aastad, mille kestel rahvakool rahvast harib, ja see unistus hajub ise.

1830. aastast peale on rahvahariduse alal väga palju ära tehtud kogu Šveitsis, eriti linnakantonites. Rahvakooli uue idee võtsid vastu peaaegu kõik valitsused — ja mitte ainult paberil: kõige tähtsamad ja olulisemad abinõud kooli tõeliseks ümberkorraldamiseks valmistati ette ja teostati osaliselt kahe võimsa vahendiga: õpetajate seminaride korraldamise ja õpikute ümbertegemisega. Kuid ühiskondlik võitlus vaibus Šveitsis väga aeglaselt ja seepärast toimub rahvahariduse lõplik organiseerimine alles viimaseil aastail, kus juba kõik parteid, väsinud pikast võitlusest, tulevad lõpuks ühiskondlikust kasust ja mõistlikust progressist selge arusaamise sirgele teele. Nüüd said Šveitsis juba võimalikuks niisugused nähtused, nagu need esinesid Bernis 1854. aastal. Valmistudes selle aasta valimisteks, kutsusid kõik Berni parteid üles eelkõige rahulikkusele, kodadesse ilmus võrdsel arvul radikaale ja konser-

TARTU ÜLIKOOLI
RAAMATUKOGU
Tartu Ülikool
Pedagoogiline Seminar

vatiive. Ühisel nõusolekul määrati eriline komisjon, et leida vahendid kõigi parteide lepitamiseks. See komisjon koostas riiginõukogu kõigi parteide parimaist inimestest, kes teatasid avalikult, et nad toovad oma isikliku arvamuse ohvriks isamaa heaolule. Zürichis pidi vaimulikkonna pikk võitlus pedagoogidega, milles võit kaldus kord ühele, kord teisele poolele, lõppema vaimulikkonna partei täieliku lüüasaamisega; kuid nüüd kutsusid juba pedagoogid ise vabatahtlikult vaimulikke osa võtma hariduse korraldamisest. Paavsti mõju, mis oli Šveitsis nii palju paha teinud, nõrgeneb iga aastaga isegi katoliiklikes kantonites, ja viimased Itaalia sündmused, mis äratasid niisugust fanatismi iirlastes, kajastusid Šveitsis juba tuhmilt. Ka katoliiklikes kantonites kasvab mõistlik patriootlik partei pärast 1847. aasta raskeid sündmusi kiiresti. Koolide arv suureneb Luzernis, Schwyzis ja Freiburgis. Kõikjal organiseeritakse õpetajate seminare, mida nüüd on üle kahekümne, ja rahvakooli ratsionaalsed alused tungivad välja sajanditepikkuste eelarvamuste alt. Šveits meenutab nüüd linna, kus vanade varemete keskele, varisevate losside, müüride ja tornide vahele tekivad uued majad ja uus elu. Ainuüksi Wallis tukub veel oma sügavais orgudes ligipääsmatute mägede keskel; kuid ka seal hakatakse juba ärkama.

Rahvakoolid, nagu me juba ütlesime, aitasid ja aitavad palju kaasa Šveitsis üldisele rahva teadvuse ärkamisele. Kõigi kantonite pedagoogid astuvad omavahel asjalikesse suhetesse, ja Šveitsi pedagoogide üldkoosolekute ajakirjad on tulvil kõige suuremat huvi. Neid koosolekuid korraldatakse liidu paljudes linnades, esimene oli Lenzburgis, teine Bière'is, kus puhkab Pestalozzi põrm, kolmas Luzernis. Kuigi neil üldkoosolekuil ei olnud mingisugust ametlikku iseloomu, sest rahvaharidus on üksikute kantonite valitsuste eraasi, millesse föderaalvalitsus ei sega end vahele, väljendus nende üldkoosolekute tähtsus selles mõjus, mida nad avaldasid kantonite koolide s i n o d i t e liikmetele; need sinodid olid aga suuremalt osalt oma kantonite seadusandluse ja valitsusega kõige soodsamais suhetes, nagu me seda näeme allpool üksikute kantonite õppeasutuste ülevaatusel.

Koolide sinodid annavad Šveitsi rahvaharidusele vähehaaval selle sõltumatuse, mis talle avab rahuliku ratsionaalse arenemise tee, mis ei olene poliitilistest ja religioosseist parteidest ja mille Napoleon I kavatses anda rahvaharidusele Prantsusmaa ülikooli kaudu. Geniaalne keiser nägi, et ainsaks Prantsusmaa päästerõngaks poliitiliste segaduste keerises, mis teda vahet pidamata alusteni vapustavad ja paiskavad riiki ühest hukutavast äärmusest teise, veelgi hukutavamasse, võib olla kindel, ratsionaalne haridus. Juhindudes sellest mõttest soovis Napoleon I Prantsuse ülikooli, s. o. kõik Prantsusmaa teadlased ja õppeasutused, seada väljapoole kõigist poliitilistest segadustest ja anda talle sõltumatu arenemise võimaluse. Napoleon I-l oli palju suuri ideid; kuid see on vist ainus idee, mis temas tekkis ilma igasuguse egoistliku arvestuse seguta.

Aga mida kõrgem ja puhtam see idee oli, seda vähem meeldis ta järgnevaile valitsustele. Igaüks neist püüdis koole ja üldse rahvaharidust muuta oma dünastiliste arvestuste ning oma poliitiliste ja usundlike veendumuste tööriistaks. Need valitsused kadusid, nende ajutised püüdlused kaotasid igasuguse mõtte, rahvaharidus aga ei muutunud selleks, milleks teda tahtis teha Napoleon I, ei muutunud Prantsusmaa heaolu kindlaks toeks kõigis poliitilistes tormides, millesse Prantsusmaa heitis tema ajalugu, — Prantsusmaa ülikool kajastab endas endist viisi kõiki poliitiliste muutuste varjundeid, ning kindel üldine ratsionaalne ja humaanne haridus ei tungi rahvamassidesse. Niiviisi ei saanud need valitsused ise midagi kasu, rahvale tegid nad aga olulist kahju.

Võib loota, et midagi selletaolist ei juhtu Šveitsi vabariikides, et nende koolisinodid, tegutsedes mõistlikult, annavad rahvaharidusele iseseisva ühiskondliku jõu tähtsuse, et valitsused jätavad katsed muuta koolid oma ajutiste püüdluste tööriistaks, ja et teiselt poolt pedagoogid ei vii kooliseinte vahele oma poliitilisi ja sektantlikke veendumusi, koolidesse, kus kasvatatakse rahva tulevikku, kelle ees kõik käesolevad kaalutlused võivad osutuda ajutisteks, juhuslikeks ja ekslikeks. Siin hakkab juba välja kujunema see veendumus, et millised oleksidki pedagoogi kui oma aja kodaniku ja oma partei liikme poliitilised ning sektantlikud uskumused, ei too ta neid oma kooli, mõjutades vägivaldselt laste ebaküpset mõistust; veendumus, et üksnes looduse, mõistuse, ajaloo ja igasuguseist sektidest kõrgemal seisva kristluse igavestel tõdedel on õigus minna rahvakooli ja muutuda inimliku arnemise aluseks lastes; selles seisnebki see lapsepõlve pühadus, millesse peab uskuma inimene, kes asub suurt kasvatustööd tegema.

TEINE KIRI

Bern

Ma ei ole näinud ühtki vana linna, kus vana aeg oleks nii säilinud nagu Bernis. Temas on sajanditevanuseid hooneid, isegi palju eramaju, mis on seisnud juba mitu sajandit; kuid siin ei ole üldse näha neid maalilisi varemeid, millede keskel kerkivad hooned Šveitsi teistes linnades. Bernis vana aega ei lammutata, ta ei anna aset uuele, vaid liigub ise aeglaselt ja visalt edasi: uusi hooneid ehitatakse vanalaadiliselt, vanu toetatakse ja uuendatakse; kõigel kokku on aga mingisugune omapärane ilme. Bern — see on hea hallipäine vanamees, kes ei loobu oma vanadest harjumustest, kuid kes ei jää maha ka kaasajast, kelle näoilme meenutab kõige vähem hauda ja lagunemist; tema vanaaegne, kuid kulumata kuub on alati midagi omal kohal ka kõige uuemas ringis; tema tähtsast kõnest kõlab vastu vana aeg, mitte aga vanadus; pikk elu ja kogemused, mitte aga mahajäämus. Esimesest pilgust te näete, et Bern

on oma tähtsuse eest tänu võlgu oma rikkusele, rikkuse eest aga kaubandusele, kokkuhoiule ja osaliselt ka oma karukäpale. Kõik temas on püsiv ja soliidne nagu vanaaegse rautatud kaupmehekirstu juures. Majade ülaosadel on vapid, all aga kauplused soliidsete kivist katusealustega, millede all võib liikuda Berni ühest otsast teise, nagu jalutaksite kaubahoovi ümber. Bern armastab oma vana aega ja rebib ennast sellest lahti raskesti — ta uuendab ja värvib korralikult kõiki odavaid, kuid kummalisi kujukesi ja nukke, milledega rikas Berni kodanlus kaunistas kõiki purskkaeve ja väljakuid. Neis kaugeltki mitte kunstiteostes on siiski palju rasket ja jõhkrat huumorit, mida väga sageli leidub tervetes, paksudes, rahulikes, raskete ja kindlalt kinninööbitud kaugastega inimestes. Enamikus need artiklid või õigemini nukud, mis oma kummalisuselt meenutavad kägusid vanaaegseis kellades, naeravad välja paavste ja kuningaid ning teevad nende arvel nalja. Iga päev tunnevad bernlased mõnu oma karude üle; igal aastal käivad nad oma vanas, kuid veel lõpetamata Münsteris vaatamas luitunud vaipu ja riideid, mis on võetud Karl Julge telgist, ning tuhvleid, mis kiirustades trotslik kuningas unustas maha.

Bernlaste iseloomus on ka palju vanaaegset, vabariiklikku ja ühtlasi ka oligarhilist, midagi muutmatuseni positiivset, tähtsat ja ranget. Ka nende kõne, millega bernlased, kes ise hästi kõnelevad saksa keelt, armastavad välismaalaste ees hiilata, kõlab harjumatule kõrvale jõhkralt; kuid te märkate selles varsti erilist jõudu ja kestust — nagu raske, kuid hästi suunatud kirve lööke. Bernlast on raske õhutada mingile uuele üritusele, ta ei karda tööd, kuid kardab tülikaid ja asjatuid kulutusi. Aga kord äratatuna (äratada ei ole teda kerge, sest tal on raske uni) läheb ta eesmärgi poole otse, kindlalt, arvestades raha, kuid mitte hoolides sellest, kus seda vaja; läheb ruttamata, kuid niisuguse väsimatu püsimatusega, et jõuab mööda rohkem kui ühest kiirest ratsust. Berni vapp — karu — on valitud väga õnnestunult linna ehitajaks, kuid bernlased armastavad siiski oma vappi rohkem kui muud — nad joonistavad, raiuvad, valavad, lõikavad välja ja voolivad seda kõikjale, kus ainult vaja, rääkimata juba elavaist vappidest kraavis.

Pedagoogilises reformis avaldus bernlase iseloom samuti täielikult. Kolmkümmend aastat tagasi seisis Bern rahvahariduse osas kaugel taga isegi teistest protestantlikest kantonitest ja tema oligarhid keeldusid jonnakamalt kui teised liitumast rahvamassiga ühes üldises hariduses. Kolmekümnendal aastal andis oligarhiline valitsus uuele üle 70 000 koolialist last, kelledest vaevalt ainult 20 000 said kuigivõrd talutavat kooliharidust*, ja tolle aja kooli kirjeldus, mille kaasaegne andis edasi «Jeremias Gotthelfi» jutustustes, kujutab seda olukorda kõige süngemais värvides. Seepärast ei tule imestada, et koolide parandamine oli üheks tähtsamaks ülesandeks uue valitsuse programmis, kuigi see valitsus avaldas lahkumisel mõtet,

* Scherr, Pädagogik, Erst. Th.

et Bernis «võib kooli progress kulgeda väga visalt ja et Berni pinnal kasvavad koolihariduse viljad väga aeglaselt»; kuid meil, tagasi vaadates kolmekümneaastase vahemaa tagant ja nähes selle tulemusi, mida külvas see energiline ja tegev valitsus, ei saa jätta meenutamata vanasõna: «Tasa sõites jõuad kaugemale». Ma arvan, et meile ei oleks kasutu kas või möödaminnes tähele panna, kuidas korraldatakse häid koole ja milliste vahenditega parandatakse rahvaharidust, mis oli kauaks ajaks hooletusse jäetud.

Asudes tähtsa rahvaharidusürituse korraldamisele uutel alustel ja heites pilgu üle oma tegevusvälja, sai uus valitsus aru, et ta ei tule korraga toime hariduse kõigi aladega, ning otsustas keskendada kogu oma jõu eelkõige a l g k o o l i d e l e — rahvahariduse vundamendile. Kuid saades samal ajal aru, et kasvaval sugupõlvel ei ole aega oodata kogu keeruka süsteemi ümberkorraldamist, andis valitsus välja a j u t i s e ü l d i s e (provisoorse) koolidekreedi, mis võimaldas tal väljavalitud üritusega vabamalt ja rahulikumalt tegelda*. Ajutistel abinõudel on see eelis, et rahuldades kõige tungivamaid nõudeid, ei avalda nad rasket alatise, kuid ebaõnnestunud või ebatäieliku olukorra tunnet ega peata pedagoogiliste veendumuste väljakujundamist, vaid osutavad nende praktilisele kasutamisele lähemas tulevikus, — inimene loodab, lootus on aga kõige elustavam tegevusprintsiip. Peale selle annavad ajutised abinõud kogemusi, mida võib kasutada alatise olukorra arutamisel. Muidugi võivad ka alatised seisukohad olla lühiajalised; kuid niisugused seisukohad hävitavadki austuse seaduse vastu.

Siinjuures ei saa me jätta meenutamata, et meil tõsteti kõik kasvatusküsimused üles korraga, ja et kõiki õppeasutusi — ülikoole, gümnaasiume, maakonna- ja kihelkonnakoole — hakati korraga ümber korraldama[3]. Kas ei oleks küllalt olnud, kui esialgu, jättes rahule gümnaasiumid ja ülikoolid, oleks hakatud tähelepanu keskendama omaenda rahvakooli korraldamisele, mida meil, kõneldes tõemeeli, üldse ei eksisteeri ja mida nii tungivalt nõuavad kaasaegsed reformid rahva elulaadis — talurahva vabastamine ja avalik kohtupidamine vandekohtunikega? Teiste rahvahariduse astmete jaoks oleks nähtavasti küllalt, kui piirduda võimalikult provisoorsete abinõudega, mis rahuldavad võimaluse piirides kõige vajalikumaid nõudeid kasvava sugupõlve hariduses. Muidu aga, lammutades kord kogu vana ja tundes endas alati ebameeldivat aja sundi, võib kehtestada palju alatisi seisukohti, mis osutuvad väga ajutisteks.

Mõned pedagoogid-teoreetikud on Berni kolmekümnendate aastate valitsust süüdistanud selles, et ta asus rahvakoolide korraldamisele, koostamata enne üldist eelnevat rahvahariduse korraldamise plaani*. Kuid see etteheide ei ole põhjendatud. Esiteks on rahvakoolil endal niisugune iseseisev tähtsus ja ta on nii kaugel seosest teaduslike koolidega, et tema korraldamisega võib hakata tegelema täiesti iseseisvalt, ja kui rahvakool korraldatakse ratsionaalseil alu-

---

* Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, 11 Jahrg. 10. Heft.

seil, siis ei jää ta ühelgi juhtumil lõplikuks kooliks, vaid on suurepäraseks ettevalmistuseks teaduslikele õppeasutustele. Teiseks, tunnistame avameelselt, et me kategooriliselt ei usu võimalusse, et praegusel ajal võiks olla niisugune mitmekülgne geenius, kes võiks haarata ühte süsteemi kogu rahvahariduse, alates lastekodudest kuni ülikoolini. Muidugi, ei ole midagi kergemat kui kirjutada kabinetis valmis niisugune süsteem; kuid ei ole ühtlasi midagi kergemat, kui veenduda praktikas, et see süsteem ei kõlba kuhugi. Rahvahariduse täielik süsteem kujundatakse välja aeglaselt, järk-järgult, ühiskonna enda ja tema ajaloolise arenemise poolt. Kas on meil veel vähe mitmesuguseid ebaõnnestunud süsteeme kasvatuses, milledele kunagi pandi suuri lootusi, kuid mis käesoleval ajal kõlbavad vahest ainult ajaloolasele, tõendades seda, missugune veider fantaasia on mõnikord inimestel. Peale selle ei ole ka kõige kindlustatumal valitsusel ei inimesi ega ka raha selleks, et asjalikult ja mõjukalt ümber korraldada kogu rahvahariduse süsteem[4]. Kõige parematel kavatsuste puhul jääb palju üldisest ümberkorraldusest ainult paberile, meil tuleb kogu jõudu pingutada selleks, et loobuda harjumusest näha seaduslikus seisukohas ainult trükitud paberit; selleks peab aga selles seisukohas sisalduma ainult see, mida võib tegelikult ja aega viitmata teostada ja mis teostatakse.

Kui Berni valitsus ei oleks keskendanud kogu oma tähelepanu ja kõiki oma jõude algkoolide korraldamisele, siis ei oleks ta kunagi saavutanud neid tulemusi, mida me praegu näeme. Kõigepealt hakkas ta hoolitsema õpetajate ettevalmistamise eest, saades väga hästi aru, et eelkõige on vaja inimesi, alles siis võib nende jaoks korraldada programme ja ära määrata suuna. Kõige lühema aja jooksul organiseeriti õpetajate jaoks kolm riigiseminari, nende kõrval tekkis ka eraseminare, mida riik toetas. Noortele, juba kohale määratud õpetajatele korraldati erilisi pedagoogilisi kursusi; vanadele õpetajatele, keda oli raske uuele teele suunata, anti võimalus erru minna, rahvahariduse finantsilisi võimalusi suurendati peaaegu neli-kümmend korda; näiteks kulutas Berni valitsus 1814. kuni 1830. aastani rahvaharidusele igal aastal keskmiselt 15 000 franki, 1830. kuni 1854. aastani aga igal aastal keskmiselt 523 000 franki; peale selle korraldas Berni valitsus koolisinodid, organiseeris õpetajate seisust, andis talle võimaluse iseseisvaks arenemiseks ja avas talle õige tee kooliseadusandluse ja koolivalitsemise mõjutamiseks*. Ei ole siis ime, et pärast niisuguseid abinõusid rahvaharidus tõesti tõusis jalule ja läheb nüüd edasi. Käesoleval ajal kasvavad kulutused rahvaharidusele iga aastaga tunduvalt: nii kulutas riik Berni kasvatusdirektsiooni 1859. aasta aruande järgi sel aastal rahvaharidusele 683 396 franki**, 1860. aastal aga — 801 097 franki***.

Kuid võib-olla näivad kellelegi need arvud tähtsusetuina — ja

---

* Pädagogische... 11 Jahrg., 10 Heft.
** Verwaltungsbericht der Direction der Erziehung pro 1859.
*** Verwaltungsbericht pro 1860.

tõepoolest, mida tähendavad meie vene mõõtmeis mingisugused 200 000 rubla aastas? Jah, meil ei ole haruldane niisugune kasvatusasutus, kes aastas kulutab sellest summast rohkem ja kaebab seejuures summade vähesuse üle! Kuid ei ole liigne meenutada, et Berni kantonis on ainult 458 000 elanikku, ta moodustab elanike arvult poole meie keskmisest kubermangust, et enamik kantoni elanikest, eriti see osa, kes elab mägedes, on väga vaene (nii et nende toetamiseks kasutatakse igal aastal umbes 700 000 franki) ja et Berni kantoni kogu riiklik tulu ulatub ainult 4 500 000 frangini*. Seega kasutab Berni kanton peaaegu viiendiku oma riigituludest rahvahariduse heaks. Peale selle ei tohi unustada, et nimetatud arv (800 000) väljendab ainult seda, millisel määral riik võtab osa kulutustest rahvaharidusele; enamiku neist kuludest kannab kogukond ise. Kahjuks ei saanud ma kusagilt teada arvu, mis üldse lähevad Berni kantonile maksma tema õppeasutused; kuid võib ligikaudselt oletada, et riik katab mitte rohkem kui ühe kolmandiku nende kulutuste summast.

Mida siis teha? Hea rahvaharidus ei ole odav! Kuid tuleb veel kaalutleda, mis on rahvale kallim, kas haridus või harimatus? Mulle näib, et mitte mingisugune tootlik kulutus ei tohi riiki hirmutada; ja kas võib kahelda selles, et kirjaoskaja rahvas, keda on noorest east peale arendanud hea kool, kes on õppinud arutlema õigesti ning omandanud selge vaate teda ümbritsevale maailmale, on ettevõtlikum, töökam, arvestavam ja seetõttu tootlikum ja rikkam kui rahvas, kes on maha surutud harimatuse ja eelarvamuste poolt, kes mitmesuguste takistuste puhul maksab lõivu rahas ning nagu pime eksleb käsikaudu teel, mis on juba ammu rajatud. Hariduse head seemned on kallid; kuid selle eest tasuvad nad end mitmekordselt. Vaadelgem nüüd, mis on Berni kanton saanud selle tema jaoks küllalt suure raha eest.

Loetelu järgi, mis esitati šveitsi pedagoogide Luzerni koosolekul, oli Berni kantonis 1858. aastal 1350 algkooli (Primarschulen); 28 kõrgemat rahvakooli (Sekundarschulen); kaks kantonaalkooli (teadusliku kooli esimene aste); kaks meesõpetajate seminari ja üks naisõpetajate seminar, mida peab ülal valitsus; üks eraseminar meesõpetajaile ja kaks naisõpetajaile, mida toetab valitsus (kõigist neist seminaridest lastakse igal aastal välja 120 mees- ja naisõpetajat; 7 vabrikukooli; 69 erakooli; 585 tööliskooli tütarlastele, kaks õppeasutust kurttummadele. Algkoolides õpetab 1207 mees- ja naisõpetajat, kelledest ainult 115 ei ole spetsiaalset ettevalmistust saanud, ja õpib 86 295 mõlemast soost õpilast. Kõrgemais rahvakoolides (Sekundarschulen) õpib 1490 õpilast ja õpetab 82 õpetajat; kantonikoolides (kõrgemais koolides, mis osaliselt valmistavad ette ülikooli või polütehnilisse kooli astumiseks, osaliselt annavad aga ka lõpliku hariduse) õpib (1860. aasta aruande järgi) 540 õpilast ja õpetab 62

---

* Dictionnaire Geogr. et Statist. de la Suisse, par Lutz, Bern.

õppejõudu. Berni kõrgemas koolis (ülikoolis) õpib 180 üliõpilast ja õpetab kuni 50 professorit*.

Arvesse võttes eraõppeasutusi ja 1860. aasta aruannet, võib üsna õigesti ära määrata, et Berni kantonis õpib praegusel ajal koolides mõlemast soost noori inimesi kuni 10 000, ja õpetatakse väga korralikult õpetajate poolt, kes on oma tööks hästi ette valmistatud; see annab ühe õpilase iga 4,5 elaniku kohta. Tulemus on hiilgav, eriti kui arvesse võtta, et see on saavutatud nii lühikese ajaga. Kuid Bern ei jää sellele peatuma ja läheb edasi: 1858. aastast kuni 1860. aastani tuli juurde 195 algkooli; et õpilaste arv neis ei kasvanud, vaid isegi pisut vähenes, siis tuleb iga kooli kohta praegu keskmiselt mitte rohkem kui 61 õpilast*.

Huvitav ja õpetlik on vaadata, kuidas Berni kasvatusdirektsioon on jaotanud need 800 000, mis ta saab riigilt:

1. Direktsiooni kantselei valitsemiseks (mis kantselei see ongi? Seal istub ainult kaks mingisugust härrat — ja see on kõik!); sõidukulud, päevarahad eksamikomisjonile	11 218 fr.
2. Kõrgem kool (ülikool): palk professoritele, honorar dotsentidele; stipendiumid üliõpilastele	124 100 fr.
NB Ülikool läheb maksma küllaltki palju, sest seal on 180 üliõpilase kohta umbes 50 õppejõudu. Kas ei oleks otstarbekohasem korraldada Šveitsi jaoks üldine ülikool, nagu tema jaoks on moodustatud üldine polütehniline kool Zürichis?	
3. Kantonaalkool Bernis*	68 161 fr.
4. Kantonaalkool Pruntrutis prantsuse elanikkonna jaoks	25 000 fr.
NB. Viimane on võrdlemisi kallis, sest Berni kantonaalkoolis õpib 449 noort inimest, Pruntruti koolis aga ainult 91; kuid seda kulutust õigustavad poliitilised kaalutlused, muidu otsiks Berni kantoni prantslastest elanikkond kõrgemat haridust Prantsusmaalt või Šveitsi prantsuse kantonitest, mida Bern muidugi ei taha.	
5. Viiele progümnaasiumile (Thunis, Biennis, Burgdorfis, Neulenstadtis ja Delsbergis)	35 492 fr.
6. Reaalkoolidele	56 790 fr.
7. Algkoolidele (Primarschulen; reaalkoolid ja progümnaasiumid kannavad üldnimetust — Sekundarschulen); tööliskoolidele ja alaealiste koolidele	338 032 fr.
8. Koolide inspekteerimisele (kogu kanton on jagatud 6 ringkonnaks, igal ringkonnal on oma inspektor)	19 073 fr.
9. Eriõppeasutustele, ja nimelt seminaridele Münchenbuchsees, Pruntrutis ja Hindelbankis; naisõpetajate haridusele Juura ringkonnas; reformaatsete — prantsuse ja katoliiklike — saksa õpetajate hariduseks; kahele kurttummade õppeasutusele (ühes 60 kasvandikku, teises 10 naiskasvandikku)	72 045 fr.
10. Kulutused koolisinodite koosolekuiks	1 183 fr.*

---

* Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz. IV Jahrg. 5, 303, 309 ja Verwaltungsbericht der Direction der Erzieh. pro 1860.

* Verwalt. — Bericht pro 1860, 3, S. 10.

* Šveitsi liidu konstitutsiooni 22. punktis on öeldud: «Konföderatsioonil on õigus Šveitsi ülikooli ja Šveitsi polütehnilise kooli asutamiseks». Viimane on täidetud, esimese ümber käivad praegu suured vaidlused.

* Verwalt. — Bericht pro 1860, S. 64 ja 65.

Mis oleks, kui kas või kõige rikkamad meie kubermangudest, kelledele 200 000 rubla tähendab väga vähe, võiksid selle summa eest saada kas või poole sellest, mis on Bernil oma 800 000 frangi eest!

Nüüd lubage teid tutvustada rahvahariduse üldise organiseerimisega Berni kantonis, et juba järgmises kirjas asuda vabalt mõnede Berni õppeasutuste vaatlemisele.

Kantoni kõik õppeasutused jagunevad kaheks suureks õppeasutuste rühmaks: üldrahvalikud ja teaduslikud.

A. Üldrahvalike (Volksschulen) hulka kuuluvad 1) algkool (Primarschule) lõpliku kursusega ja 2) kõrgem üldrahvakool (Sekundarschule) oma jaotusega reaalkoolideks ja progümnaasiumideks ning kursusega, mis on osaliselt lõplik, osaliselt ettevalmistav kõrgemaile õppeasutustele.

B. Teaduslike koolide hulka kuuluvad 1) kantonaalkool kahe osakonnaga: reaal- ja kirjandusosakonnaga ning 2) kõrgem kool (ülikool) Bernis ja polütehniline[5] kool, üldine kogu liidule, Zürichis.

1. «Algkoolis,» öeldakse 1856. aasta organiseerivas seaduses, «peavad õpetust saama hariduse saamiseks võimelised lapsed rahva kõigis klassides iga hariduse üldistes olulistes osades, ja nimelt: piibliloos ja kristliku religiooni põhitõdedes, emakeeles kuni selle õige ning kerge (fertigen) kasutamiseni kõnes ja kirjas; aritmeetikas kuni kerge ja õige üldise arvutamisoskuse (Rechnenkunst) rakendamiseni; ilukirjas; vaba (käega) joonistamise alustes ja laulmises; sellega koos tuleb lastele anda üldisi teadmisi oma maast ja tema ajaloost, nii lähedasest kui ka kaugemast (s. o. oma kantoni ja kogu Šveitsi ulatuses), samuti looduse tavalistest nähtustest ja asjadest koos nende selgitamisega kodu- ja põllumajanduse seisukohalt.»*

Iga laps peab kooli astuma selle aasta suvesemestri alguses, millal ta saab 6-aastaseks, ja jätkab õppimist koolis nii kaua, kuni ta saab 15-aastaseks. Kasvatuse direktsioon saab erilistel juhtumitel erandeid teha.

Oma ea, arenemise ja teadmiste poolest jagunevad algkoolide õpilased kolme klassi, eeldades, et kahte esimesse klassi jäävad õpilased kuueks aastaks, kolmandasse klassi — ülejäänud aastateks.

Kooli võib ühe õpetaja kätte anda ainult siis, kui selle kolmes klassis pole üle 80 õpilase, ja kahe õpetaja kätte siis, kui selles ei ole üle 90 õpilase või ühes klassis mitte üle 100 õpilase. Võimaluse piirides tuleb kaasa aidata vanemate klasside andekamate õpilaste ühendamisele mitmesugustest algkoolidest ühte kõrgemasse kooli (Oberschule. See ei ole sama mis Sekundarschule).

2. Kõrgema üldrahvaliku kooli (Sekundarschule) eesmärgiks on esiteks anda noorsoole algkoolidega võrreldes kõrge-

* Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern, mille andis 1856. aastal välja suur nõukogu ja mis anti üle valitsusnõukogule täitmiseks (§ 3).

mat ja laialdasemat haridust; teiseks anda talle neid teadmisi ja seda arenemist, mida noorsugu vajab mingi tegeliku käsitöö omandamiseks; kolmandaks ja lõpuks valmistada noorsugu ette astumiseks kantonaalkoolide kõrgemaisse klassidesse.

Kõrgem üldrahvalik kool võib olla: a) reaalne, kus kohustuslikult võetakse läbi ainult reaalained (ajalugu, geograafia ja loodusteadused on reaalained), ja b) progümnaasium, kus koos reaalainetega võetakse läbi ka kirjanduslikud ained (eriti klassikalised keeled), mis on kohustuslikud ainult progümnaasiumidele.

Õppetööplaan sekundaarkoolides (lubage lühiduse mõttes tarvitada seda nime), välja arvatud need, kus on ainult üks õpetaja, peab olema koostatud nii (muidugi kasvatusdirektsiooni poolt), et need koolid võiksid oma peaülesannet kahjustamata oma õpilasi ette valmistada astumiseks kantonaalkoolide kõrgemaisse klassidesse.

3. Iga kantonaalkool (neid on kaks: saksa oma Bernis ja prantsuse oma Pruntrutis) jaguneb kaheks iseseisvaks osakonnaks: a) literatuurseks gümnaasiumiks, kus noorsugu saab peale üldhariduse eriti põhjaliku filoloogilise ja kirjandusliku hariduse, mis annab õpilastele võimaluse astuda kõrgemasse kooli (ülikooli), ja b) reaalgümnaasiumiks, kus noorsugu saab peale üldhariduse põhjalikke teadmisi matemaatika- ja loodusteadustes, mis on vajalikud astumiseks polütehnilisse kooli (Zürichis).

4. Berni kõrgema kooli ülesandeks on osalt teaduse ja hariduse arendamine omaette, osalt aga noorsoo ettevalmistamine teaduslikuks karjääriks (sedasama ülesannet täidab föderaalne polütehniline kool reaalses suunas).

Kantoni hariduslike eriõppeasutuste hulka kuuluvad: 1) õpetajate seminarid, millede ülesandeks on mees- ja naisõpetajate teoreetiline ning praktiline ettevalmistamine tööks, samuti nende õpetajate hariduse täiendamine, kes juba töötavad kohtadel; 2) põllumajanduslikud koolid; 3) tööstuskoolid; 4) tööliskoolid tütarlastele; 5) kool kurttummadele.

Kantoni ühiskondlike haridusasutuste juhtimine ja kontroll eraõppeasutuste üle kuuluvad kasvatusdirektsioonile (Erziehungs-Direction — Berni haridusministeeriumile). Vahendajaiks kasvatusdirektsiooni (selle direktsiooni liikmed nimetab valitsusnõukogu) ja üksikute haridusasutuste vahel, välja arvatud kõrgemad koolid ja kantonaalkoolid, on kuus koolide inspektorit (kogu kanton on jaotatud kuueks õpperingkonnaks, igas ringkonnas on umbes 200 algkooli)*.

---

* Need koolide inspektorid, arvult kuus, asendasid 1856. aastast peale seitsetkümmend koolikomissari, kellede koht oli suuremalt osalt pastorite kõrvalametiks, mistõttu nende korraldustes ei olnud ühtsust. Nüüd on koolide inspektori amet iseseisev töökoht ja inspektoriteks valitakse parimad pedagoogid, kes on pälvinud üldise austuse. Selles asjas kompetentsete inimeste arvamuse järgi on koolide inspektorid avaldanud juba kõige soodsamat mõju Berni koolide olukorra parandamisele.

Lähemaks ülevaatuseks avalike koolide üle ja nende administreerimiseks on asutatud:

1. Algkoolide jaoks vähemalt igas kihelkonnas üks algkoolide komisjon (Primarschul-Komission); selles on 3 kuni 9 liiget, kelle valib kogukonna nõukogu.

2. Iga sekundaarkooli jaoks on asutatud erikomisjon vähemalt viiest liikmest, kelle valivad see kogukond või see ringkond, kes kooli ülal peab, ja kasvatusdirektsioon; presidendi määrab direktsioon (sel puhul tuleb märkida, et sekundaarkoolid, samuti nagu primaarkoolidki, saavad suuremalt osalt tunduvat abi riigilt).

3. Iga kantonaalkooli valitseb samuti erikomisjon, kelle liikmed ja ka presidendi määrab direktsioon.

4. Täie koosseisuga sekundaarkoolidel, kelledel on palju õpetajaid, on alatine esindaja (Vorsteher, midagi meie direktori taolist), kelle neljaks aastaks valib kasvatusdirektsioon (õppejõudude hulgast); samasugune esindaja on ka kantonaalkooli igal osakonnal (klassikalisel ja reaalsel). See esindaja on õpetajate nõukogu koosolekute esimees sekundaarkoolis; samasugused koosolekud toimuvad ka kantonaalkooli igas osakonnas. Kui aga tulevad kokku kantonaalkooli mõlema osakonna õpetajad, siis on koosoleku juhatajaks kirjandusliku (klassikalise) osakonna esindaja, kes selle tõttu kannabki «kantonaalkooli rektori» nimetust.

Kohalikel vaimulikel isikuil, nagu öeldakse seaduses, peab olema õigus vaadelda oma kihelkondade koole vastavalt oma ametile.

Koolikomisjonide kohustused peab ära määrama valitsusnõukogu*.

Õppeplaan üldrahvalikes ja kantonaalkoolides peab vastama õpilaste vanusele ja arenemisastmele, elu ja teaduse nõuetele ning olema kõigile ühe ja sellesama astme õppeasutustele ühtlaselt kohustuslik; sellele plaanile peavad vastama ühtlased õppejuhendid ja -abinõud. Plaani koostab ja õppejuhendid võtab vastu kasvatusdirektsioon kehtestatud nõuandvate koosolekute kaasabil (selles on suur tähtsus «õpetajate sinodil»). Õpikud ja õppeabinõud usuõpetuse alal peavad saama heakskiidu vastava usundi kiriklike valitsuste poolt.

Vanemad ja hooldajad peavad neist sõltuvaile lastele andma niisuguse hariduse, mida võib saada algkoolis. Kes aga ei taha endast sõltuvat koolialist last anda avalikku või valitsuse poolt tunnustatud erakooli, vaid soovib teda kasvatada teisel viisil, peab selleks saama loa. Kes ilma vastava loata ei saada last kooli, seda karistatakse vastavalt seadustele (kohtuotsuse korras).

Õpetada eraviisiliselt ja korraldada mis tahes õppe- ning kasva-

---

* Kasutanud mitu korda seda sõna, peame vajalikuks seletada selle tähendust: suure nõukogu (seadusandliku kogu) valib rahvas 4 aastaks, see koostab omalt poolt 4 aastaks valitsusnõukogu, kes valitseb kantonit, viib ellu seadusi, mis on kinnitanud suur nõukogu, töötab välja seaduseelnõusid arutamiseks suures nõukogus.

tusasutusi võib ainult kasvatusdirektsiooni loal, ringkonnainspektori ettepanekul.

Edasi hoolitseb seadus selle eest, et kooliskäimine oleks vaestele lastele tasuta, et vaesed algkoolide õpilased, kes võimete, hoolsuse ja käitumise poolest paistavad silma, võiksid astuda vabadele ja tasuta kohtadele sekundaarkoolides ning saaksid kasutada stipendiume kantonaalkoolides. Et kergendada kõigile kodanikele kantonaalkoolide kasutamist, on seaduses ette nähtud p a n s i o n i d e asutamine neis linnades, kus on kantonaalkoolid, tuntud kasvatajate juhtimisel, keda valib valitsusnõukogu kasvatusdirektsiooni ettepanekul (niivõrd hoolitseb seadus, et õpilaste ülalpidamine ei satuks spekulantide kätesse!); seejuures tuleb pansionis seaduse kohaselt kehtestada ülalpidamise eest niisugune tasu, mis ei ületaks selleks vajalikke kulutusi.

Riik, ütleb seadus, toetab igasuguseid erapüüdlusi rahvahariduse tõstmiseks; väikelaste koolide asutamist; koolide asutamist, kus võib jätkata haridust pärast koolist lahkumist (Fortbildungsschulen — nende õiget tähendust selgitame allpool); rahva- ja kooliraamatukogusid; laulu- ja võimlemisseltse; noorsoo sõjalisi harjutusi jms.

Riik toetab heade võimetega noori, kes valivad endale õpetajakarjääri, nii vastuvõtuga seminaridesse kui ka teisel viisil (täpsemalt räägin neist, vaadeldes seminari korraldamist Münchenbuchsees).

Igaühel, kes soovib õpetada Berni alg- või sekundaarkoolis, peab olema selleks vastav patent; see reegel ei laiene õpetajaile, kes on juba kohtadel (patenteerimata õpetajate põlvkond on juba peaaegu täielikult kadumas).

Need ongi kõik sätted organiseerivast seadusest, mis üldse koosneb 38 punktist ja mahub 14 väikesele leheküljele. Ma ei saa kuidagi seda seadust esitada eeskujulikuna — vastupidi: mulle näib, et temas on palju puudusi ja vähem kui oleks vaja täpsust. Kõigest on näha, et see on mitmesuguste parteide vahelise pikaajalise võitluse tulemus, kuna võitlus ise lõppes ebaotsustava leppimisega. See avaldub ka seaduse väljenduste ebamäärasuses. Kuid selle seaduse lugemine viis mu mõtte neile õppeametkonna suhtes ettevalmistatavaile muutustele[6], ja ma palun luba esitada need mõtted siinkohal võimalikult lühidalt, võib-olla läheb neid millekski vaja.

1. Väga kasulik oleks ka meil rahvahariduse alal s e a d u s t (Loi, Gesetz) rangesti eristada instruktsioonidest ja korraldustest (Ordonnance, Verordnung), mis puudutavad seaduse elluviimist, ja eristada mitte ainult väljaandmisel, vaid ka läbiarutamisel. See annaks ühelt poolt võimaluse tähelepanelikumalt ja igakülgsemalt läbi arutada väheseid peamisi seadusandlikke korraldusi, laskumata üksikasjadesse ja pisiasjadesse, mis ei sisalda endas olulist, kuid eemaldavad meid peaasjast ja isegi kahjustavad seda sageli — seda enam, et need üksikasjad on tihti seda liiki, et nendest täielikuks arusaamiseks on vaja mõningaid tehnilisi andmeid, mis on tuttavad ainult õpetajale, sedagi ainult pedagoogile ja praktikule. Teiselt

poolt, niisugune seaduse lahutamine korraldustest oleks väga kasulik ka korraldustele endile, panemata neid enam-vähem liikumatusse seadusandlikku vormi, sest need korraldused peavad muutuma palju kiiremini kui seadus, mis, kui ta on hea, on nagu hea vein — mida vanem, seda parem.

Selgitame oma mõtet näitega: «Üldhariduslike asutuste projektis» (samuti ka endises põhikirjas, seda aga ei ole meil praegu käepärast) on kõrvuti väga tähtsate ja täiesti seadusandlike sätetega, mis määravad ära rahvahariduse organismi enda, samuti ka isikute tsiviilõigused, kes on saanud või ei ole saanud lõputunnistusi rahvakoolidest (§§ 30 ja 31) jms., järgmised määrused: «Näitlik õpetus peab olema üleminekuks loomulikult haridusviisilt, mis algab lapsel tema sündmisest peale, kunstlikule õpetusele — õpetada last õpetaja juhtimisel täpselt ja tähelepanelikult asju igast küljest vaatlema» jne... (§ 16). Kui see on seadus, siis on siin palju liigset; kui see on näitliku õpetuse tähtsuse seletamine, siis ei ole see omal kohal, on äärmiselt ebatäielik ja osalt vale. Selleks et selgitada näitliku õpetuse tähtsust isikule, kes ei saa sellest aru, on vaja laialdast ja põhjalikku traktaati; sellele aga, kes teab, mis on näitlik õpetus, ei ütle see lühike ja mitte päris täpne mõistaandmine mitte midagi. Või § 19: «Kirjas harjutavad end lapsed nii kaua kui nad omandavad selge, puhta, kauni ja kiire käekirja, kusjuures peale järkjärgulisuse harjutustes tuleb erilist tähelepanu pöörata kirjutaja hoiakule, sellele, kuidas ta hoiab käes sulge või krihvlit.» Kuid asunud juba kord sellele teele, tuleks kohe ka seletada, kuidas kirjutada sule ja krihvliga, hane- või terassulega, joonte järgi või joonteta, näidiskirjade järgi või ilma nendeta jms. Kõiki neid pedagoogilisi reegleid ei saa seadustes üksikasjaliselt selgitada, mispärast neid esitatakse vajadust mööda kokkusurutult, sageli isegi väga ebaselgelt. Peale selle muudetakse neid reegleid koos õpetamisviiside täiustumisega ja pedagoogiliste teadmiste levimisega; nii on näiteks §-s 18 öeldud: «lugema õpetamise häälikulist viisi eelistatakse süllaabilisele viisile, sest häälikulisel viisil on otsustav eelis üldhariduslikus suhtes». Mis see on? Nõuanne, juhend, väljendatud soov või seaduse säte? Kui see on seadus, siis kuidas seda täide viia, kui meil vaevalt sajandik osa õpetajaist on tuttavad häälikulise viisiga, ja kus on selleks vahendid, juhendid, abinõud? Mis on süllaabiline viis? Kas sellega tõesti kaotatakse igasugused silbid; need püsivad aga seni kõigis meie aabitsais ja ka suuremas osas saksa omadest? Häälikulist viisi tuleb osata käsitleda, muidu võib ta muutuda süllaabilisest raskemaks ja viljatumaks. Ühe sõnaga: selge on ainult see, et niisuguste väljenduste koht ei tohi olla mitte seadustes, vaid eraviisilistes korraldustes, mis võivad muutuda ja peavadki muutuma koos uute pedagoogiliste ideede ja uute vahendite tekkimisega. Kõige rohkem tuleb karta, et seaduse väljaandmise järel need, kes peavad selle seaduse ellu viima või jälgima selle elluviimist, nähes seaduse täitmise võimatust, panevad selle kõrvale kui valitsuse täitmatu *pia desideria*[7]. Mida käsite teha näiteks kas või rahvakoolide

inspektoril, kui ta rahvakooli külastamisel leiab õpetaja, kes õpetab võib-olla üsna korralikult endise süllaabilise viisi järgi sel põhjusel, et ta ei tunne häälikulist viisi ja et tal ei ole selleks vahendeid? Mida siis? Kas ajada see seaduserikkuja minema, kuid kellega ta asendada? Aga võib-olla arvestab seadus seda aega, kus meie rahvakoolides töötavad kõikjal tulevaste pedagoogiliste instituutide kasvandikud ja koolid on saanud uued käsiraamatud?... Seda aega tuleb kaua oodata, selle aja jooksul muutub ka seadus vanaks. Seadust ei kirjutata kauge tuleviku jaoks, vaid oleviku jaoks, ja tuleb silmas pidada tema viivitamatut rakendamist; nii võib ta nüüdsama kohe kehtestada pedagoogilised instituudid; kuid peab samuti ette nägema, et kasu neist saab alles teatava aja pärast. Meile näib, et projekti sätted tuleks jaotada kolme ossa: ü h e d neist peavad kuuluma seadusse, teised moodustama ministeeriumi määruse, nagu näiteks kogu õppeplaan; kolmandad peavad kuuluma määruste hulka, mida annavad ministeeriumid ja ringkonnad, samuti pedagoogilistesse traktaatidesse, mida võib laiali saata ka ametlikul teel.

2. Minu teine märkus puudutab samuti õpetamisalase seadusandluse formaalset külge. Ei tuleks, nagu mulle näib, kogu kooliseadusandlust ühendada ühte põhikirja, vaid kujundada see üksikute määrustena, mida hiljem on parem täiendada, ümber teha, samuti üksikuina täielikult asendada; muidu tuleb aga iga kord kõik korraga läbi raputada, kusjuures vana ja hea sageli koos halvaga vahetatakse ümber; uut aga ei mõtelda tema keerulisuse tõttu täielikult läbi. Berni kooliseadustest võib nüüd juba seaduste kogu koostada.

3. Berni kooliseadusandluses, nagu paljudes teisteski, leiame me, et kooliskäimine on kohustuslik kõigile kooliealistele lastele ja et selle kohustuse mittetäitmise eest, samuti ka laste ebakorraliku kooliskäimise eest, karistatakse vanemaid. Meie uus projekt aga, panemata vanemaile mingeid kohustusi koolide korraldamise ja ülalpidamise alal ning laste koolisaatmise alal, karistab lapsi selle eest, et vanemad neid ei õpetanud (§§ 30 ja 31), kuna aga lapsed on juba niigi solvunud, et vanemad ei hoolitsenud nende hariduse eest.

4. Berni seadusandlus organiseerib juba eksisteerivaid koole ja organiseerib neid seaduse jõuga, mis on kohustuslik kõigile, nii õpetajaile kui ka kogukondadele. Meie projekt räägib koolidest, mida veel ei ole ja millede tekkimine sõltub k o h a l i k e k o g u k o n d a d e s o o v i d e s t, mida pole kusagil avaldatud ja mis ei ole kuigi õiged. Kui kohalik kogukond soovib — avab enda juures rahvakooli; ei soovi — ja kooli ei saa olema; kui ta annab oma koolile rahvakooli nimetuse, peab see kool alistuma reeglitele, mis on märgitud seaduses rahvakoolide kohta; annab ta aga koolile mõne teise nimetuse, näiteks kas või kirjaoskuse kool, siis võib ta seal õpetada mida tahes ja kuidas tahes lähema rahvakooli hooldaja järelevalve all, kui niisugune on olemas. Projekt ei pane mingisuguseid kohustusi uute rahvakoolide korraldamise alal ei direktorile, kes

kontrollib ainult olemasolevaid koole, ei kohalikele võimudele ega ka vaimulikele, nagu seda nõuti vanades Šveitsi ja Saksa seadustes. Berni organisatsiooniline määrus on tegelikult seadus: peatükk rahvakoolide kohta projektis on nõuanne, juhend, manitsus, mitte aga seadus, sest seadus ilma kohustusliku jõuta ei ole mõeldav.

5. Berni kooliseadusandluses näeme, kuidas seadus suhtub asjade endisesse korrasse, mis ta kehtestab uut, mis kaotab vanast, mida säilitab. Meie projektis ei räägita kusagil uue, kavatsetava kooli suhtumisest vanadesse, juba olemasolevaisse kihelkonna- ja maakonnakoolidesse. See võib viia valele mõttele, et koos seaduse kinnitamisega tuleb endised kihelkonna- ja maakonnakoolid lugeda eraõppeasutusteks, mis võib muuta rahvakoolideks, aga võib ka üldse sulgeda, sõltuvalt kohalike kogukondade soovist. Lugedes projekti võib arvata, et tema astumisega seadusjõusse kohustused, mis kogukonnad on endale võtnud maakonna- ja kihelkonnakoolide ülalpidamisel, kohustused, mis maksid kogukondadele nii palju muret ja mida nad täitsid mitte kõikjal meeleldi, et need kohustused iseenesest lõpevad ja et neid võib uute rahvakoolide suhtes uuendada või mitte, sõltuvalt kogukonna soovist. Kogukond võib kas üldse sulgeda kooli, mille avamisega ta ei olnud heameelega nõus, või selle asemel avada lihtsalt kirjaoskuse kooli; viimane on täiesti arusaadav, sest paljudele meie kogukondadele on oskus lugeda ja kirjutada hariduse kõrgeim aste. Kui aga niisuguse pöörde puhul koolide arv väheneb, siis vastaks see vaevalt projekti soovile. Mulle näib, et ei teeks paha, kui eelnevalt aadli- ja linnakogude kaudu kohalikelt kogukondadelt saadaks teada, kas need kogukonnad soovivad koole ja mida nad on valmis selleks ohverdama. Siis oleks ka parem kaalutleda, milline rahvakool on meil võimalik. Üldse tekib projekti seadusjõusse astumise puhul rohkesti küsimusi, mis tuleks ette näha ja lahendada. Kui aga need küsimused on lahendatud, siis ei teeks viga, kui need lahendused kantaks projekti, et need täielikult läbi arutada. Nii näiteks oleks huvitav teada, mis saab praegustest maakonnakoolide õpetajaist. Need inimesed on suuremalt osalt väga vaesed, õppetöö aga ei kindlusta neid kusagil nii, et nad võiksid mingitest jääkidest endale varanduse koguda. Šveitsis peetakse kõigist ametitest ainult pastori- ja õpetajaametit eluaegseks, ainult see kindlustatus tõmbabki korralikke inimesi õpetajaametisse, nii halvasti tasutavasse töösse. Kuidas ka soovib Šveits lahti saada patendita õpetajaist, kuid neid on siinseal praegugi veel. Õpetaja ei ole muidugi selles süüdi, et varem peeti maakonnakoolis vajalikuks mitut õpetajat, nüüd aga leiti ja väga ratsionaalselt, et parem on, kui rahvakoolis on üks õpetaja. See küsimus ja teised sellised peavad olema enne reformi lahendatud.

6. Tutvudes Berni kooliseadustega näen, et igale reformile on eelnenud olemasoleva hoolikas tundmaõppimine, ja niisuguseid eelnevaid ülevaateid on minu käes mitmeid. Meil on uuest projektist tema mõlemas redaktsioonis kirjutatud üsna palju, olemasolevast

korraldusest, vastupidi, väga vähe; ei ole ju selleks ka peaaegu olemas andmeid. Tuleks, nagu mulle näib, enne kõike muud uurida olemasoleva korralduse puudusi ja alles siis otsida viise, kuidas need puudused vältida, ja hästi kaaluda oma võimalusi, kuivõrd me saame neid puudusi vältida.

Ma ei võta endale õigust kõiki neid puudusi kindlaks määrata; aga kuivõrd olen kuulnud teistelt ja kuivõrd ise vaadelnud, siis võib meie maakonnakoolide peamised puudused väljendada järgmistes seisukohtades: 1) puudus õpetajaist, kes on spetsiaalselt oma tööks ette valmistatud; 2) õpetamise jaotamine mitme õpetaja vahel, s. o. õpetamise ainesüsteem[8], mis jätab õpetamise ilma kasvatavast ja arendavast jõust; 3) heade käsiraamatute ja õppeabinõude puudumine; 4) õpilaste koolitulek eri aegadel, eri arenemisastmega, erinevate teadmistega; 5) õpilaste lahkumine enne kursuse lõpetamist. Kui kõik need puudused kõrvaldada, siis muutuksid ka maakonnakoolid, säilitades oma nime, väga heaks. Kuid tuleb küsida, kas meil on käesoleval ajal 1) õpetajaid, kes oleksid oma tööks pedagoogiliselt ette valmistatud, ja 2) niisuguseid õpetajaid, kes võiksid õpetada kõiki rahvakooli aineid. Ei ole; ja seepärast ei ole meil projektis ettenähtud koole praegusel ajal võimalik avada. Kuid projekt eeldab õpetajate instituutide avamist? See on vaieldamatult suurepärane abinõu; aga mida teha seni, kuni saame küllaldase arvu õpetajaid, kes on neis instituutides ette valmistatud, mis praegu eksisteerivad alles projektis? Seepärast, nagu ma arvan, tuleks just projektis mainida, et praegused kihelkonna- ja maakonnakoolid jäävad endiseks ja et uusi rahvakoole avatakse ning endisi korraldatakse ümber projektis väljendatud alustel sedamööda, kuidas tekivad selleks vajalikud vahendid. Kuid sel puhul, öeldakse mulle, ei ole vaja ka projekti. Ei, seda on vaja, kuid ainult kui juhendit, milleks ette valmistada tulevasi õpetajaid õpetajate instituutides, millede korraldamisele tuleb asuda otsekohe.

Aga korraldades õpetajate instituute, valmistades neis ette niisuguseid õpetajaid, kes võiksid õpetada pedagoogiliselt, ratsionaalselt, järjekindlalt ja lapsi pidevalt arendades, kasutades selleks pedagoogika poolt antud meetodeid, tuleb projekteerida ka niisugune kool, kus oleks võimalik niisugune õpetamine. Kuid kas on võimalik kuigivõrd järjekindel pedagoogiline õpetamine, arendav kirjutama ja lugema õpetamise viis, näitlik õpetus, järjekindlus kirjalikes harjutustes, mida näeb ette projekt, kas kõik see on võimalik niisuguses koolis, kuhu õpilased astuvad eri aegadel, eri vanuses (projekti järgi mitte enne 7. eluaastat, § 27), kus nad käivad siis, kui heaks arvavad nende vanemad? Tõsi küll, projekt muudab meelitavaks tunnistuse saamise pärast kursuse lõpetamist; kuid nagu ma juba eespool ütlesin, võib see paragrahv vaevalt püsima jääda. Tõsi on ka see, et § 37 paneb õpetajale kohustuse jälgida õpilaste korralikku osavõttu õppetööst; et selleks ei ole aga õpetajale mingisuguseid vahendeid antud, siis võib selles näha ainult vaga soovi, mis on projektis väljendatud, mitte aga määrust, millest pee-

takse kinni; ei, niisugustes koolides on ratsionaalne, arendav õpetamine, vähemalt see, mille leiutasid Šveitsi ja Saksamaa suured pedagoogid ja mis on sisse viidud kõikjal Saksamaa ja Šveitsi koolidesse, täiesti võimatu. Selle võimatuse põhjus on väga lihtne: kõik need uusimad õpetamise meetodid ja õpetamise kogu praegune ratsionaalne suund on mõeldud kohustuslikule koolile, mis kehtestati mõlemais neis maades ammu enne uue õpetamisviisi avastamist, mida me võime nimetada pestalotsiliseks. Kohustusliku kooli mõiste hakkas Saksamaal ja Šveitsis välja kujunema alates reformatsiooniajast peale, ratsionaalne õpetamine aga — alles käesoleva sajandi algusest alates. Õpetaja, kes on õpetamiseks ette valmistatud õpetajate instituudis kõige uuemate saksa meetodite järgi, ei leia projektis ettenähtud koolis tööle asumisel mingeid võimalusi nende meetodite rakendamiseks tegelikkuses, sest nad kõik on mõeldud kohustusliku kooli jaoks ja ükski neist ei kõlba projekti koolile! Šveitsis ma nägin koole, kus õpetaja õpetab korraga kuues klassis, ja pean tunnistama, et see õpetajakunsti tour de force[9] näis mulle mitte ainult liiga väsitavana õpetajale, vaid ka mitte nii viljakana õpilastele, kui oleks tulnud oodata õpetaja suurepäraste võimete ja suurepärase meetodi tõttu, mida ta väga hästi rakendas. Kuus klassi on juba liiga palju, ja mulle näib, et ei tohiks lubada üle nelja. Kuid projekti koolis saab olema mitte kuus, vaid kakskümmend ja rohkem klassi, mis sõltub õpilaste kooli astumise ajast, erinevustest nende vanuses, õppetööst rohkem või vähem korralikust osavõtust. Niisuguste üksikõpilastega, mitte aga klassidega koolide jaoks ei ole õpetamismeetodeid ei Šveitsis ega Saksamaal; võib-olla on need leiutatud «Jasnaja Poljanas»[10] — see ei ole mulle teada. Peale selle seab projekt rahvakooli ka niisugusse täielikku sõltuvusse kogukonnast ja «hooldajast», kelle valib kogukond, nii et õpetaja on sunnitud õpetama mitte nii, nagu talle seda õpetajate instituudis õpetati, ja mitte seda, mis talle õpetati, vaid nii, nagu seda soovivad õpilaste vanemad või nende poolt valitud hooldajad. Ma ei tea, kuivõrd vene talupoeg saab aru kõige uuemate meetodite eelistest, kuid tean, et Saksamaal ja Šveitsis naersid talupojad kaua häälikulise viisi ja näitliku õpetuse üle, samuti ka koolivõimlemise üle, ja et mitte nende tahtel, vaid just vastu nende tahtmist viidi rahvakooli sisse kõik need uuendused ja et see sisseviimine sai võimalikuks ainult selle tõttu, et kool oli kohustuslik, õpetaja oli aga pandud sõltumatusse olukorda vanemate suhtes, kellede harimatud nõudmised oleksid arvatavasti peatanud igasuguse progressi koolielus. Võib-olla saab see kõik olema meie juures ka teisiti — ei tea; kuid tean ainult seda, et kõige uuematest õpetamise meetoditest ei saa meil aru ka inimesed, kes on palju rohkem arenenud kui talupojad.

Seepärast ma arvan, et selle mitte täielikult kohustusliku kooli puhul, mis on kavandatud projektis, ja niisuguse sõltuva olukorra juures, millesse on projektis pandud õpetaja, on meil vaevalt võimalikud õpetajate instituudid sel kujul, nagu need

eksisteerivad Saksamaal ja Šveitsis. Seal valmistatakse õpetajaid ette iseseisvaks pedagoogiliseks tegevuseks, kohustuslikuks, õigesti korraldatud klassikooliks; meil tuleb neid ette valmistada mittekorralikult külastatava üksikkooli jaoks, ilma kindla aastate arvuta ja järelikult ka ilma kindla kursuseta kooli jaoks; ja ette valmistada mitte iseseisvaks pedagoogi tegevuseks, vaid nende nõudmiste rahuldamiseks, mis tulevad pähe kirjaoskamatule või pooleldi kirjaoskavale inimesele.

See kõik tuli mul mõttesse, kui ma vaatasin Berni kooliseadusandlust ja meenutasin «meie» projekti ning neid kallaletunge, mis on mõnelt poolt toime pandud. Projektis on nii palju head ja vajalikku meie koolidele, et mul oli tõeliselt kahju, kui ma ei leidnud sealt mingisugust kindlat tagatist, et see hea viiakse tõesti ellu; ja me loeme isegi kallaletunge sellele, et projekti kool olevat liiga kitsendav, liiga kohustuslik!! Tõepoolest lai vene loomus!! Kuid mul on veel juhus lähemalt näidata, kuidas koolide kohustuslikkus on tihedalt seotud kõigi pedagoogiliste parandustega. Nüüd aga on mul aeg asuda Berni koolide ülevaatusele, millest alustangi järgmises kirjas.

KOLMAS KIRI

Bern. Einwohner-Mädchenschule

Einwohner-Mädchenschule, kus direktoriks on tuntud pedagoog Frölich, kuulub Berni kõige märkimisväärsemate pedagoogiliste nähtuste hulka ja temast ma alustasin Berni koolide vaatlust. Kuid lubage mul teile kõigepealt selgitada seda pikka ja küllaltki kohmakat nimetust.

Naiste haridust peeti Bernis kaua aega liigseks luksuseks, ja veel käesoleva sajandi algul kinnitasid paljud pastorid ja vanad õpetajad avalikult, et tütarlastele võib veel lugemist õpetada, kirjutamise õpetamine on aga kindlasti kahjulik. See rumal eelarvamus kadus koos teistega 1830. aastal, ja juba 1834. aastal teeb Berni riiginõukogu otsuse avada Berni kodanike tütarde jaoks kõrgem kool, kuhu võib, kui lubab ruum, seaduse kohaselt vastu võtta ka teiste elanike (Einwohner) tütreid, nende omi, kel ei ole Berni kodanike õigusi. Kuid ruumi, nagu võiski oodata, oli väga vähe, mitte seepärast, et seda tõesti oleks vähe olnud, vaid seepärast, et tolle aja Berni naiskodanikud armastasid istuda laialt ja kitsendasid vaeseid naiselanikke. Tekkisid möödapääsmatud kokkupõrked, mis tekivad alati, kui mõtlematult ühendatakse mitmesuguste klasside õpilased kasvatamiseks, ja samal ajal on üsna ebapedagoogiline meenutada neile, et ühtedel neist on õigus tõsta nina üles, teised peavad aga selle alla laskma. Niisugune mittekasvatav ja lapsi demoraliseeriv seisukoht, mis oli väljendatud isegi uue kooli põhikirjas, pahandas Berni elanikke, ja nad tulid kokku ning otsustasid asutada oma erilise tütarlaste kooli.

Moodustati aktsiaühing, valiti direktsioon ja direktriss, määrati kindlaks õppemaksu suurus, üüriti ruumid, palgati kuus mees- ja viis naisõpetajat, registreeriti 137 õpilast, ja 1856. aastal, ilma igasuguse abita valitsuse poolt, kuna seda keelduti andmast, asus pedagoogilisele teele Einwohner-Mädchenschule*.

Kõrgem tütarlastekool oli tol ajal uudiseks mitte ainult Šveitsis, vaid ka Saksamaal, ja Berni kool töötas algul halvasti. Tuli luua naiste kasvatuse idee, see üksikasjadeni välja kujundada, viia tegelikkusse, leida inimesed, kes on võimelised seda ideed hingestama, innustada neid võitlusele ühiskondlike eelarvamustega, mehiselt kaitsma oma veendumusi, see aga kõik ei olnud muidugi kerge isegi targale ja energilisele mehele; kooli juhatajaks oli aga naine. Eeskujusid tütarlaste kõrgemate koolide korraldamiseks siis veel ei olnud. Muidugi oleks võinud eeskuju võtta prantsuse tütarlaste instituutidelt, kus oli suurepäraselt välja kujundatud võluvate nukukeste ettevalmistamise süsteem. Pärast seltskonda ilmumist muutusid need naiivsed nukukesed, kes vaevalt julgesid end meeste juuresolekul liigutada, väga loomulikult ja kiiresti kõige kergetiivalisemaiks suurmaailma liblikaiks. Kuid bernlaste kaine mõistus ja nende protestantlikud arusaamad naiste kõlblusest päästsid neid sellest katkust — prantsuse kõlbelise seltskonna leiutused suurte Louis'de aegadest, kus valevagadus ja kõlvatus teineteisele nii graatsiliselt kätt andsid, ei tulnud õnneks üle karmile Berni pinnale. Ma ei tea, kas kaotasid selle tõttu midagi Berni naised kunstis meeldida; kuid kaheldamatu on see, et selle tõttu võitis palju nende moraalne ja vaimne arenemine.

Tülid, intriigid, korratus, välimus kõrgel, oluline jalgade all, ühe sõnaga: kõik naiste valitsemise harilikud tagajärjed sundisid Berni elanikke — sest nad ise jätkasid oma tütarde kasvatamise juhtimist, andmata seda võõraisse kätesse — muutma valitsemist ja usaldama kooli peajuhtimise siis veel noore, energilise pedagoogi hr. Frölichi kätte. Mõne aastaga kujunes väikesest õppeasutusest hiiglasuur instituut mitmesuguseist orgaaniliselt seotud õppeasutustest: alates väikelaste koolidest, kuhu tulevad mängima ja mängides õppima kolme-, nelja- ning viieaastased lapsed, kuni kõrgemate klassideni (Fortbildungsschule), kus istuvad neiud kahekümnendas eluaastas ja vanemad.

Käesoleval ajal koosneb Einwohner-Mädchenschule (mitte ei tea, kuidas seda tarka nimetust tõlkida): 1) väikelaste kooli kahest klassist, kus õpib 40 tütarlast, kolmest kuni kuuenda eluaastani (kaasaarvatult); 2) elementaarkoolist nelja klassiga, kus õpivad tütarlapsed 6. kuni 10. eluaastani (kaasaarvatult); õpilasi on 121; 3) sekundaarkoolist kuue klassiga, kus on 119 õpilast 10. kuni 16. eluaastani (kaasaarvatult); 4) kõrgemast koolist (Fortbildungsschule) 123 õpilasega 16 aasta vanuses ja

* Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. Denkschrift auf die Feier ihres Jubileums, Bern, 1861.

vanemad; ühed neist neidudest saavad ainult kõrgema hariduse, teisi valmistatakse spetsiaalselt ette naisõpetajate elukutseks. Kooli kõrgem juhtimine kuulub ühingule, kes koosneb 252 liikmest, suuremalt osalt õpilaste vanemaist*. See ühing valib koolikomisjoni, kes koosneb presidendist, asepresidendist ja viiest liikmest. Kõige lähem juhtimine kuulub direktorile (Vorsteher). Õpetajaid on kokku kuus, kaasa arvatud ka direktor hr. Frölich, kes õpetab saksa keelt, saksa luulet, pedagoogikat ja koorilaulu. Ta peab neidudele ka loenguid kõlblusest.

Olge nii lähked ja pöörake vaid tähelepanu pedagoogika ühendamisele koorilauluga. See iseloomustab rohkem kui vaja seda õpetuse kasvatuslikku elementi, millest meil praegu on isegi imelik rääkida.

Naisõpetajaid on selles õppeasutuses 15, nende hulgas ka hr. Frölichi abikaasa, kes õpetab vanemais klassides käsitööd; peale selle on veel viis abilist töödes (Arbeitsgehülfinnen). Mingisuguseid erilisi kasvatajaid, inspektrisse, klassidaame seal ei ole. Iga terve pedagoogika aabitsatõde, et kasvatus ja õpetus peavad olema ühendatud ühtedes ja neissamades isikutes, on siin liiga hästi tuntud.

Õppeasutuse rahalised vahendid on praegu head: ta ostis endale maja, mõtleb osta teise ja on omandanud kõik aktsiad, milledest osa kinkisid talle omanikud; nii et Einwohner-Mädchenschule elab käesoleval ajal juba iseseisvat elu, areneb, läheb edasi, lisab järjest uusi klasse vastavalt õpilaste arvu suurenemisele. See kõik näitab, et õppeasutusel on ühiskonna täielik usaldus, ja et lastevanemad ise juhivad õppeasutust, siis on nad nähtavasti veendunud, et võivad oma tütreid julgesti usaldada meeskasvataja hooleks, juurde panemata neile mingisuguseid valvureid.

Ma juba mainisin, et Einwohner-Mädchenschule korraldamise ajal keeldus valitsus, kus tol ajal oli enamuses oligarhiline element, selle kooli igasugusest toetamisest, kuid kasutades 1839. aasta seadust sekundaarkoolide kohta ja asudes valitsuse poolt tunnustatud sekundaarkoolide hulka, hakkas Einwohner-Mädchenschule saama toetust, mis võrdus kõigi õpetajate poole palgaga. Edaspidi on meil veel juhus käsitleda seda tähtsat seadust, mis on ellu kutsunud nii palju erasekundaarkoole, siin aga toome ära ainult selle artikli, mida kasutas Einwohner-Mädchenschule. Selles seaduses, mis tehti ümber ja mida täiendati hiljem 1856. aastal, on §-s 17 öeldud:

«Valitsuse abiraha võib anda ka sekundaarseile tütarlaste koolidele neis maakohtades, kus mees- ja naisõpilased ei saa käia ühes ja sellessamas koolis. Need tütarlaste koolid ei saa aga avaldada pretensioone riigi abi suhtes, kui neis ei ole kõrgemat klassi (classe de perfectionnement) algkoolide ja tööliskoolide naisõpetajate hari-

* Iga koolis õppiva naisõpilase vanem või hooldaja on kõrgema valitsuse liige.

miseks.» Sellesama seaduse 8. paragrahvis on öeldud: «Üldreegli kohaselt võtab riik enda kanda poole õpetajate palkadest kogu ajaks, mille jooksul on kindlustatud kooli eksisteerimine tema asutajate poolt»*.

Mulle näib, et niisugune seadus tooks ka meile väga suurt kasu. Enne kõike ja kõige rohkem on meil vaja häid mees- ja naisõpetajaid, niisuguseid, kes oleksid oma tööks spetsiaalselt ette valmistatud, niisuguseid, kes võiksid olla klassiõpetajaiks algkoolides ja meie keskkoolide alamais klassides[11]. Klassiõpetajate puudumine on kõige suurem ja kõige olulisem puudus meie ühiskondliku kasvatuse süsteemis ja jätab meie õpetamise üldse ilma sellest vaimselt arendavast ja kõlbeliselt kasvatavast jõust, milleta see õpetamine kuhugi ei kõlba. Meil vilksatavad lapse silmade ees mitmesuguste ainete õpetajad nagu kujud kaleidoskoobis, niisama kirjult ja niisama jäljetult. Iga õpetaja hoolitseb ainult selle eest, et lapsed teaksid tema ainet, ja keegi neist ei pea endale kohustuslikuks mõtelda laste vaimsele ja kõlbelisele arendamisele üldse. Kas see on grammatika õpetaja asi? Või geograafia õpetaja asi? Või aritmeetika õpetaja asi? Või hakkab sellega tegelema prantsuse keele või ilukirja õpetaja jne.? Kui me kellelegi ülesandeks ei teinud hoolitseda meie laste vaimse ja kõlbelise arenemise eest, kas võib siis imestada, et see arenemine kulgeb halvasti. «Aga direktorid, aga inspektorid?» ütlete te. Kuid kas võivad nad mingisuguse ime kaudu avaldada mõju laste hingelisele arenemisele, käies klassist klassi ja vaadates pinkidele, kus sirgete ridadena asub terve mass. Aga usuõpetajad, s. o. katekismuse ja pühakirja algete õpetajad? Need on niisama tugevad nagu teisedki õpetajad, kui mitte vähem. Jäävad üle klassiülevaataja ja klassidaam; kuid see on ju kooli politsei; andes politseiametnike kätte oma lapse hingelise arenemise, kas võite sellest oodata midagi head?

Õpetamise ainesüsteem, see on vene ühiskondliku kasvatuse vähk, ja seni kui te ei ole seda haigust välja ravinud, kuidas te ka korraldaksite oma koolid ümber, sellest ei tule midagi head. Juba paljud on sellele puudusele tähelepanu juhtinud, kuid ei ole veel näidatud kogu selle olulist tähtsust; seda aga on võimalik väljendada kahe sõnaga: meie ühiskondliku õpetamise kõige olulisem puudus peitub selles, et temas peaaegu täielikult puudub vaimselt ja kõlbeliselt arendav jõud; selle puuduse peamine põhjus peitub aga õpetamise ainesüsteemis. Niisiis, andke meile kõigepealt häid klassiõpetajaid-kasvatajaid; niisuguseid õpetajaid aga ei ole võimalik saada ilma

---

* Loi sur les écoles secondaires de canton Berne, 1856. Ma ei saanud hankida selle seaduse saksa eksemplari, kuid see on ükskõik.

õpetajate instituutideta; seda nähtavasti ei näe nende õppeasutuste vaenlased.

Korraldada meil häid õpetajate instituute on erakordselt raske töö: on palju vaja inimesi, pedagoogilisi teadmisi, raha ja kogemusi. Seepärast peabki valitsus endale appi kutsuma kogu eraviisilise tegevuse, mis meil praegu selles suhtes on võimalik. Valitsuse õpetajate instituudid korraldatakse peale selle kahtlemata ühe plaani järgi, kuid kes siis vastutab, et see plaan on igas suhtes õnnestunud! Kogemused valitsusasutustes on peaaegu võimatud; neil jääb üle ainult käia ettekirjutatud reeglite järgi: igasugused muudatused on väga rasked kogu valitsuse instituutide süsteemis. Just seepärast, kordan veel kord, peab valitsus rakendama kõik jõupingutused selleks, et välja kutsuda selles suhtes *erategevust*, seda aga oleks võimalik välja kutsuda, nagu mulle näib, seaduse väljaandmisega, mis sarnaneb Berni omaga, ja nimelt, et iga eraõppeasutus, kes enda juures igal aastal valmistab ette teatava arvu mees- ja naisklassiõpetajaid, kes sooritavad eksami selleks määratud komisjoni ees nii algõpetuse ainete teadmises ja kasvatuse teoorias kui ka praktilises oskuses õpetada ning klassi juhtida, on õigus *mingisugusele* rahalisele toetusele valitsuse poolt, mida võib arvestada õpetajate arvu järgi õppeasutuses või eksami sooritanud mees- ja naisõpetajate arvu järgi. Kuid igal juhtumil tuleb täpselt ja selgelt ära määrata nii toetamise tingimused kui ka selle suurus, et siin ei oleks kohta ühelt poolt ametnike omavolile ja teiselt poolt soosimisele. Kõige parem on, kui eksamikomisjon ise tunnistab õppeasutuse õigust mitte muret kanda ja paluda, vaid saada valitsuse toetust.

Lootuses valitsuse toetusele, mis peab olema küllalt suur, julgeksid paljud kulutada mitte suurt kapitali niisuguse õppeasutuse asutamiseks, mille kulud kaetakse osalt õpilaste õppemaksuga, osalt valitsuse toetusega. Ei saa oodata, et niisuguseid õppeasutusi tekiks äkki palju; kuid ühe edu ergutab teisi. Niisuguse õppeasutuse kulud ei ole väga suured: mugav ruum kahe, kõige rohkem kolme klassi jaoks, kolm-neli head õpetajat, väike kool praktika jaoks — ja see ongi kõik! Õpilastest puudu ei tule, eriti kui rahvaharidusministeerium hakkab hindama õpetajaid, kes on oma tööks spetsiaalselt ette valmistatud, annab neile viivitamatult töökohad ja määrab omalt poolt väikese lisa nende palgale. Algul leiavad niisugused mees- ja naisõpetajad endale koha mees- ja naisgümnaasiumide alamais klassides ja instituutides, selle järel lähevad progümnaasiumidesse, maakonnakoolidesse või koolidesse, mis nende asemele asutatakse. Kuid peamine on see, et rajatakse alus: klassiõpetajate eelised, kes on spetsiaalselt oma tööks ette valmistatud, veenavad varsti ka kõige uskumatumaid õpetajate instituutide ja klassiõpetuse süsteemi kasuks. Meesõpilased, kes on lõpetanud gümnaasiumi, ja naisõpilased, kes on lõpetanud gümnaasiumi või instituudi ja kes on spetsiaalselt õppinud kaks või kolm aastat, võivad kahtlemata muutuda headeks mees- ja naisõpetajateks algkoolide ning kesk-

koolide alamate klasside jaoks; ja nüüd nimelt on talurahvareformi tõttu väga palju niisuguseid mõlemast soost inimesi, kes on meeleldi valmis endale kindlustama õpetajakarjääri.

Kuid on saabunud lõpuks aeg minna külla hr. Frölichile, kell on juba kaheksa ja tunnid on alanud.

Otsides Einwohner-Mädchenschule't sammusin ma mööda kaetud galeriid, milledest ma rääkisin eelmises kirjas, Korn-Platz'ile, mille keskel seisab mingisugune vanaaegne värdjas, kes õgib väikesi lapsi; muide, sugugi mitte eriti hirmus värdjas, riietatud päris korralikult, ja lapsed haaravad hirmuta kinni tema riideist ning ronivad talle meeleldi suhu. Selle vastas kõrge, kitsas, räpane maja neelab samuti rõõmsate, naervate, tervete tüdrukute hulki. See ongi arvatavasti Einwohner-Mädchenschule. Ei ole kuigi suurepärane hoone kuulsa kooli jaoks! Tahtmatult meenusid mulle meie pedagoogilised paleed, millega ei saa võistelda isegi Berni Bundes-Palast, kuigi selle üle on šveitslased uhked. Helistan, kuigi uksed on avatud; väljub puhas, äärmiselt viisakas vanake, sirmita mütsike peas, kootud villased tuhvlid jalas; niisugune auväärt saksa papake, et tahtmatult naeratad. See on Herr Abwahrt. Ja nüüd olen jälle kitsikuses, kuidas seda sõna tõlkida! See on hoopis erisugune olevus, kelle on loonud saksa pedagoogiline elu, mille ta on kujundanud just selle jaoks, et vaadata koolihoone järele, kiirustada last, kui see on hiljaks jäänud, silitada pead teisel, küsida emakese tervise järele, peita ära lapse eine, lahutada kaklema hakanud poisse, sisendada lastele väga kõrget arusaamist koolist, teadusest, õpetajast ja eriti härra direktorist, ning samal ajal lapsi üle puistata niisuguse rahuliku perekondliku atmosfääriga, mis neile teeb märkamatuks ülemineku kodust kooli. Abwahrt on tingimata perekonnainimene ja asub kogu oma perekonnaga sissekäigu juures kooli alumisel korrusel, töötab sageli koos naise ja lastega kooli eesruumis, kust lapsed käivad läbi. Kui te teda tabate töö või eine juurest, siis ei tõuse ta teie ega ka kellegi teise jaoks püsti; liigutab vaid oma mütsi peas, mis on tavaliselt paljas, sahistab laua all oma tuhvlitega austuse märgiks teie vastu; kuid jutustab teile kõike väga põhjalikult: ta nähtavasti teab isegi, mida sel ja sel tunnil võetakse igas klassis läbi. Tema naine on sama instituudi kasvandik, kus mees on abwahrtiks; tema tütred õpivad siinsamas; ise ta õppis umbes samasuguses õppeasutuses. Lapsed armastavad ja austavad teda, isad ja emad suruvad tema kätt; mees- ja naisõpetajad on tema sõbrad; Herr Vorsteher — tema sõbramees.

Kuid võib-olla ütleb mõni lugeja, kas mul ei ole häbi peatuda otse õppeasutuse lävel ja lobiseda mingisugusest Abwahrt'ist. Kuid õelnud seda, lugeja ainult näitab, et koolielu ei ole talle tuttav või ta on selle unustanud; ma võiksin aga osutada paljudele õppeasutustele, mis maksavad sadu tuhandeid ja millede sisustuses etendavad tohutut osa halvasti valitud ja kitsilt tasutavad teenijad. Esimene mulje koolist on lapse elus erakordselt tähtis, kooliteenija aga

ongi just see mulje ise. Aga pöördume Abwahrti juurde, kes seisab minu ees:

«Mis te soovite?»

«Sooviksin näha hr. Frölichit.»

«Ta elab linnast väljas; kuid varsti on ta koolis... Kahekümne kahe minuti pärast,» lisab Abwahrt, vaadates oma hõbedast sibulat, mis on õige nagu kronomeeter.

«Tuleb ta aga täna tingimata?»

«Oh, doch! doch! Tal on täna pedagoogika tund teises kõrgemas klassis.»

«Sel juhtumil ootan ma teda siin.»

«Lieschen!» ütleb Abwahrt oma tütrele, «saada härra Herr Vorsteheri tuppa! Seal on raamatuid, te võite lugeda,» lisab ta õpetavalt.

«Kas ma ei võiks sel ajal viibida mingisuguses tunnis?»

«Oh, doch! doch! Millises aga soovite; Herr Vorsteheri toas ripub tunniplaan. Valige sealt, missugust soovite, ja minge. Lieschen saadab teid.»

Noh, ütelge mida tahate! Noh, mis kord see on? Hoopis teisiti kui meil, kus isegi hiir ei tungi õppeasutusse, eriti naiste õppeasutusse, ilma et teda ei vahitaks eest ja tagant, ning ilma kõrgema võimu loata. Vaat, see on alles kord! Ja ma ohkasin armsa kodumaa järele. Ja niiviisi võeti mind vastu siinseis õppeasutustes, oleks siis et ainult poeglaste, vaid ka tütarlaste õppeasutustes. Ei küsita, kes või mis ma olen, missugune on mu pass, mu auaste, millised on mu kavatsused; tuli — tähendab on vaja. Mine, kuhu tahad; istu, kus tahad; vaata ja kuula, mida tahad. Mees- või naisõpetaja ainult noogutab pead, osutab toolile, mõnikord küsib, kas ma ei taha kuulda mingisugust erilist pedagoogilist võtet; õpilased vaatavad korraks ja asuvad uuesti oma töö kallale — nagu oleks kärbes klassi lennanud; tõesti, isegi solvav!

Kuid esimesel korral tundsin ma siiski piinlikkust ega läinud tunde kuulama; ma jäin Vorsteheri tuppa ootama hr. Frölichi tulekut.

Tuba ei ole suur; seinte ääres riiulid raamatutega, tunniplaan, pildid näitliku õpetuse jaoks, nurgas vana paberitega kaetud kõrge kirjutuslaud, küünlajalgadel ripuvad kaks alpi sammaldest pärga. Need pärjad on kahtlemata toonud neiud kaugetelt jalutuskäikudelt mägedesse. Hr. Frölich on arvatavasti esimene, kes seadis tütarlaste õppeasutustes sisse need jalutuskäigud, poeglaste õppeasutustes on nad Šveitsis juba ammu olemas. Ei teeks paha, kui ka meie naisinstituutide õpilasi viidaks kas või kaks korda aastas kuhugi linnast välja, muidu mõni neist oma eluea kümne parima aasta jooksul, millal inimeses just areneb armastus looduse vastu, millel on nii soodus mõju inimhinge arenemisele, ei näe isegi põllulillekest, rääkimata rukkikõrrest. Loodus on üks kõige võimsamaid tegureid inimese kasvatamises; ka hoolikaim kasvatus ilma selle teguri osavõtuta jääb alati kuivaks, ühekülgseks, ebameeldivaks kunstlikku-

seks. Vaene on laps, kui ta on üles kasvanud, noppimata põllulille, sasimata vabaduses rohelist rohtu! Kunagi ei areneta selle täiuslikkuse ja värskusega, mis on omane inimhingele; tema arenemises kajastub alati vastu suletud hoone lämmatav atmosfäär.

Kuid vaatan riiulitele. Siin on Diesterweg, siin Schwarz, siin Schmidt, siin Niemeier, Grube, Kerner — kõik pedagoogilised raamatud ja ajakirjad. See on ju ka välismaine iseärasus. Meil võib pedagoogilisi teoseid üldse kohata harva; kuid kõige harvemini õppeasutuste raamatukogudes, millede riiulitel ilutsevad vanade ajakirjade numbrid. Ma mäletan, kuidas ma, astunud teenistusse ühte õppeasutusse ja vaadeldes tema küllaltki paljuköitelist raamatukogu, leidsin terve kapitäie meditsiinilisi raamatuid, kuigi selles õppeasutuses ei olnud kunagi õpetatud arstiteadust. Need oli annetanud keegi kaupmees, kes need oli saanud võlgade eest või päranduse teel, seda ma tõesti ei tea. Lõpuks vaatan: seisavad kaks kappi, tolmunud, mustad ja kinni pitseeritud. Kõige järgi on näha, et aastat paarkümmend ei ole neid avatud. Palun avada ja leian neist väga täieliku kogu pedagoogilisi raamatuid. See oli esimene kord, kui ma nägin pedagoogiliste raamatute kogu vene õppeasutuses.

Neile kahele kapile olen ma oma elus palju tänu võlgu ja, jumal küll, kui paljudest jämedatest vigadest oleksin ma päästetud olnud, kui oleksin nende kahe kapiga tutvunud enne, kui asusin pedagoogiametisse!

Inimene, kes soetas selle raamatukogu, oli meil ebaharilik inimene[12]. See on vist küll esimene meie pedagoogidest, kes vaatas kasvatustööle tõsiselt ja oli sellest haaratud. Kuid ta maksis selle innustuse eest kallilt. Soosituna õnnelikest asjaoludest võis ta mitme aasta jooksul oma ideid ellu viia, kuid äkki asjaolud muutusid — ja vaene unistaja lõpetas oma elu hullumajas, sonides lastest, koolist, pedagoogilistest ideedest. Mitte asjatult ei suletud ega pitseeritud pärast teda kinni tema ohtlik pärand. Lehitsedes neid raamatuid, millede ääred olid täis kirjutatud ühe ja sellesama, nüüd juba surnud käega, mõtlesin ma, et oleks parem olnud, kui ta oleks elanud käesoleval ajal, millal me oleme juba õppinud rohkem hindama pedagooge ja pedagoogilisi ideid.

Sellest kurvast mälestusest on vaja järeldada mingi kasulik mõte.

Ma mõtlen, et kui rahvaharidusministeerium kohustaks inimesi, kes on tuttavad pedagoogilise kirjandusega, koostama kõige tähtsamate pedagoogiliste teoste nimestiku ja saadaks selle nimestiku koopia laiali kõigisse gümnaasiumidesse, väljendades soovi, et gümnaasiumid moodustaksid endale vähehaaval raamatukogu pedagoogilise osakonna, ja aeg-ajalt nõuaks aruandeid selle kohta, mida on muretsetud, siis oleksid sel üsna kasulikud tulemused. Niisuguse nimestiku koostamiseks soovitaksin ma kasutada Diesterwegi tuntud raamatut «Wegweser für deutschen Lehrer»[13], raamatute jaoks aga, mis on ilmunud hiljem, sama Diesterwegi pedagoogilisi aruandeid. Tuleks pilk heita saksa pedagoogilistesse ajakirjadesse, mil-

liseid ei ole vähe. Šveitsi pedagoogika jaoks aga, kus on palju märkimisväärset, võin ma soovitada «Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz»[14]. See on suurepärane ajakiri, mis on ilmunud kuue aasta jooksul. Ei saa aru, mispärast ta käesoleval aastal ilmumise lõpetas. Ei teeks viga, kui lastaks vene keelde tõlkida mõned kapitaalsed ja kõige populaarsemad pedagoogilised teosed, et neid, välja andes ministeeriumi ajakirja juures, laiali saata maakonnakoolidele. Tervete pedagoogiliste ideede levitamine õpetajate hulgas on üks kõige õilsamaid vahendeid meie ühiskondliku kasvatamise parandamiseks. Raske on endale ette kujutada, millise pöörde võib kuhugi maakonnalinna kolkasse suletud inimese hinges esile kutsuda tema kätte sattunud hea raamat. Pedagoogikas ei ole ei tea kui palju õpetada, kuid peamine seisneb selles, et suunata inimese mõte kasvatusele ja aidata tal astuda esimesi samme sel alal; ja kogemused on tal siinsamas, käe ulatuses, ning asi hakkab iseenesest minema.

Kuid juba on ka Frölich siin — kohe on näha peremeest, kes tuleb oma töökohta. Tugev, energiline mees, välimuse järgi umbes neljakümne viie aastane, riietatud lohakalt, — on kohe näha, et ta on siin kodus, — tark pea, lõvilakk, pikad juuksed korratuses, midagi poeetilist kogu kujus; kõlav, üsna kõva ja selge kõne, mis on välja kujundatud loengutega; meeldiv heasoovlik naeratus tõmbab kaasa ja julgustab; silmades võib näha pidevat mõtlikkust; rääkides teiega mõtleb ta sageli millestki muust. Frölich hakkas mulle meeldima esimesest pilgust peale.

Siin tutvutakse väga kiiresti. «Ma olen venelane, soovin vaadata teie kooli,» see on kogu soovitus; midagi rohkemat ei nõuta, ja teid lastakse mitte ainult vaadelda kooli, vaid teile püütakse näidata kõike, teatada kõike, mis vaja, antakse tunniplaanid, aruanded; vastuvõtt on kõige sõbralikum, kõige avameelsem, kõige külalislahkem. Ma kõnelen saksa keelt väga halvasti, Frölich ei kõnele prantsuse keelt ja talle ei meeldi see, kui seda keelt kõneldakse; kuid ta saab minu konarlikust kõnest suurepäraselt aru; temast on aga võimatu mitte aru saada — nii selgesti ja ilmekalt kõneleb ta.

Minuti pärast hakkas Frölich mulle selgitama oma õppeasutuse korraldust, tutvustas mind klasside ja õppetundide jaotamisega, ja nüüd algas minu rännak õppeasutust mööda. Ma kavatsesin sellele pühendada kaks või kolm päeva, kuid pühendasin üle nädala, tulles igal hommikul, käies tunnist tundi. Ma käisin tundides, järgimata kindlat korda, sõltuvalt sellest, milline õppetund mulle huvi pakkus, alates vundamendist, s. o. väikelaste koolist, ja lõpetades ladvikuga, sellega, mida meil nimetatakse spetsiaalklassideks.

Väikelaste koolis valitseb jagamatult mõlemas selle klassis m-elle Rosa. Frölich valdab täiuslikult kooli juhataja peamisemat kunsti — ta oskab väga hästi valida oma naisõpetajaid ja paigutab nad täpselt neile kohtadele, kus nad võivad kõige suuremat kasu tuua. M-elle Rosa on loodud olema õpetajaks väikelaste koolis, kus istuvad või õigemini öeldes keerlevad, hüplevad, ronivad pinkidele, heidavad neile maha lapsed kolmandast kuni kuuenda eluaastani

(viimased kaasa arvatud). Muidugi ei ole m-elle Rosal seda punktuaalsust ja metoodilisust, mida ma märkasin lasteaedade ja väikelaste koolide teistel õpetajatel, kuid näib, et Frölich ise ei tahtnud seda. Ta soovis kõigepealt anda väikelastele niisuguse õpetaja, keda nad hakkaksid armastama, kes ise sarnaneks lastega, ja valis selleks väga sobivalt välja m-elle Rosa. Mahe, lapselik naeratus ei lahku tema armsalt näolt, ja ma ei suuda oletada, et ta on oma elus kellegi üle vihastunud. Teda vihale ajada ei ole minu arvates võimalik; kurvastatuna ta ei vihastu, vaid hakkab nutma. Ja lapsed armastavad tõepoolest m-elle Rosat ning ei karda teda kuigivõrd. On vaja selle neiu ingellikku kannatust, et toime tulla nende väikeste olevustega, kes ei suuda minutitki rahulikult paigal istuda, anda igale tütarlapsele kätte tegevus, aidata teda, kui ta takerdub näiteks kas või selles, kuidas panna üht paberit teise sisse või kuidas lõpetada ehitus puust klotsidest; tuleb vastata katkematuile küsimustele, rahuldada katkematuid palveid, neid aga voolab kokku igalt poolt. Lapsed ründavad m-elle Rosat halastamatult ja ta puhkab ainult siis, kui sunnib lapsi midagi laulma kooris, mida nad teevad väga armsalt.

Väikelaste koolis, nagu ma juba ütlesin, ei mängita, vaid mängides arenetakse, õpitakse tõmbama õiget joont, pisut joonistama, natuke lugema ja kirjutama; peaasi: õpitakse rääkima, mis ei ole kuigi kerge mitte ainult sellepärast, et lapsed selles eas kõnelevad üldse sidumatult ja ebaselgelt, vaid veel rohkem seepärast, et Berni lapsed kõnelevad seda berni-saksa murrakut, millest ka sündinud sakslased ei saa aru. M-elle Rosa hoiatas mind, et ma saan vähe aru tema vestlusest lastega, ja ma ei saanud tõesti peaaegu ühestki sõnast aru.

Et lastega alustatakse õppetööd samas murrakus, mida nad kõnelevad kodus, on kahtlemata mitte ainult väga arukas, vaid ka humaanne. Tuleb kogu jõuga hoolitseda selle eest, et kool läheks kõige loomulikumal kombel lapse ellu, temale märkamatult, võtaks oma käsutusse osa tema vaimsest ja hingelisest tegevusest. Vähe edu saavutab see kool, kuhu laps tuleb kodust nagu paradiisist põrgusse ja kust ta jookseb koju nagu mustast põrgust, kus on kõik tume, võimas ja arusaamatu, helgesse paradiisi, kus on kõik selge, arusaadav ja südamelähedane; ja peaaegu midagi niisugust peab tajuma ukrainlase laps, kui ta hakkab käima selles veidras kohas, kus ainuüksi terves külas kõneldakse arusaamatut keelt. Laps, kes kodus pole kuulnud ainsatki suurvene sõna, hakkab koolis juba esimesest päevast peale käänama sõnu suurvene laadi, hea oleks veel, kui puhtas suurvene keeles, vaid selles vastikus žargoonis, mis väheharitud väikevenelasel on välja kujunenud tema püüdes kõnelda suurvene keelt. Niisugune kool meenutab lapsele vägagi ebalahkelt, et ta ei ole kodus, ja kahtlemata näib talle kollina. Kui selline kool ei aja juuri rahva ellu ega kanna tema jaoks kasulikke vilju, siis mille üle siin imestust tunda? Teisiti ei saagi olla. Niisugune kool on esiteks palju madalamal rahvast — mida tähendab ta siis oma saja

halvasti päheõpitud sõnaga selle lõpmatult sügava, elava ja täieliku kõne ees, mille on rahvas endale loonud ja kujundanud tuhandete aastate jooksul; teiseks on niisugune kool jõuetu, sest ta ei raja lapse arenemist ainsale viljakale hingelisele pinnale — rahvakõnele ja selles kajastuvale rahvatundele; kolmandaks ja lõpuks on niisugune kool kasutu — laps mitte ainult et läheb sinna kui temale täiesti võõrasse sfääri, vaid väljub ka sellest samasugusesse temale võõrasse sfääri. Varsti unustab ta mõnikümmend suurvene sõna, mis ta õppis koolis selgeks; koos sellega unustab ta ka need mõisted, mis olid nende sõnadega seotud. Rahvakeel ja rahvaelu vallutavad uuesti lapse hinge ning siluvad üle kooli igasuguse mulje kui neile mingi täiesti võõra. Mida siis tegi kool? Veel halvemat kui mitte midagi! Ta peatas mitmeks aastaks lapse loomuliku arenemise; jääb, tõsi küll, järele kirjaoskus või, paremini öeldult: poolik kirjaoskus, kuid sedagi mitte alati; see võib kõlvata ainult selleks, et poolvene kõnes kirjutada mingisugust salakaebust; inimese hinge see kool aga ei arenda, vaid rikub. Parem sellest oli juba see kool, kus õpetati otse palveraamatu ja psaltri järgi, sest väheseid oskusi kirikuslaavi keeles ja sellega seotud mõisteid võis toetada ja edasi arendada kirik oma jumalateenistuste ning raamatutega, mis olid kättesaadavad talupojale; suurvene kirjaoskus aga kaob tingimata väikevene külas ilma igasuguse hea jäljeta. Kuid sellest on mul juhus ütelda hiljem veel mõni sõna ja osutada neile vahendeile, millede abil minu arvates võib vältida seda pahet, kui ma räägin Šveitsi rahvakoolidest, kus samuti väga palju halba teeb koolide ja rahva mitmekeelsus, kuigi mitte sel määral kui meil.

Frölichi juures kõneldakse lastega berni murrakus mitte ainult väikelaste koolis, vaid ka kõrgemal, elementaar- ja isegi sekundaarklassides; peale selle õpitakse eraldi rahvalaule ja jutustusi berni murrakus, olgugi et täiuslikult omandatakse ka üldine saksa keel.

Nüüd lubage teile tutvustada üldse õppetööd väikelaste koolis, mida ma ise suuremalt osalt nägin ja kuulsin.

Väikelaste kooli alamas klassis viibivad lapsed k o l m a n d a s t kuni v i i e n d a eluaastani (viimane kaasa arvatud) ja jäävad klassi n e l j a k s tunniks — kaheks tunniks hommikupoolikul ja kaheks pärast lõunat; väikelaste kooli vanem klass, lapsed kuni k u u e n d a eluaastani, õpivad k o l m tundi hommikupoolikul ja k a k s tundi pärast lõunat. Viieaastased lapsed jäävad klassi kuni viieks tunniks päevas; meil aga, nagu ma olen kuulnud, peetakse viietunnilist kooliõppust raskeks isegi 16- ja 17-aastastele lastele. Muidugi on vahe klassi ja klassi vahel — kui klassidaam nõuab, et väikesed lapsed istuksid liikumatult nagu nukud, kui nad ei julge suud lahti teha, et õpetajaga vestlema hakata, ja kui õpetaja hääl kõlab ühetooniliselt nagu vihm vastu klaasi, siis on ka ühest niisugusest tunnist küllalt, et last ära piinata, piinata sealjuures kasutult. Kui aga laps liigutab end sundimatult, kui ta vahet pidamata õpetajalt küsib ja vastab õpetaja küsimustele, kui ta elavalt võtab osa tundidest, ühe sõnaga: kui lapsi ei õpetata, vaid nad ise õpivad

klassis õpetaja abil, siis ei ole ka viiest või kuuest tunnist klassis palju, ja lapsed ei väsi põrmugi.

Õppetunnid väikelaste koolis, kui ainult võib õppetunniks nimetada seda arendavat lobisemist, kestavad p o o l t u n d i. Ka siin ei saa me jääda peatamata, kuigi tunnen juba ette lugeja meelepaha. Kuid mida siis teha, auväärt lugeja, kui ma oma pedagoogilisel rännakul kohtan igal sammul väga kasulikke õppetunde ja üsna kurba mälestust. Lapse loomuse põhiseadust võib väljendada nii: laps nõuab vahet pidamatut tegevust ja väsib mitte tegevusest, vaid selle üksluisusest ja ühekülgsusest. Sundige last istuma, siis väsib ta kiiresti; lamama — seesama; käia ta kaua ei saa, laulda, lugeda, eelkõige — mõtelda ta kaua ei suuda; kuid ta hullab ja liigub kogu päeva, vahetab ja ajab segamini kõik need tegevused ega väsi minutikski, ning tugevast lapseunest on küllalt, et uuendada lapse jõudu järgnevaks päevaks. Pedagoog peab eelkõige õppima looduselt ja märgatud lapseelu nähtusest tuletama reeglid kooli tarvis; märganud aga, et mida noorem on iga, seda rohkem on tegevuses vaja mitmekesisust, tuleb koolides määrata eri klassides eri pikkusega õppetunnid; ka tund ise tuleb jaotada kaheks pooleks. Kolmeteistkümneaastasel poisil võib olla tunniajalise kestusega õppetund; viieteistkümneaastase noore inimese õppetund võib kesta ka poolteist tundi, seda aga ainult juhtumil, kui õpilane tõesti klassis töötab, aga ei istu liikumatult, suunanud vaate õpetajale; veeta niiviisi poolteist tundi klassis pean ma võimalikuks ainult poisile, kes on täielikult nürinenud.

Lapse tähelepanu on vaja kasvatada vähehaaval, ja ei ole midagi halvemat kui selle ülepingutamine. Laps, kes füüsilise võimatuse tõttu ei suuda pikemat aega tähelepanelikult jälgida üht ja sedasama asja, õpib vähehaaval õppetundi üldse mitte jälgima; ta teeb ainult tähelepaneliku näoilme, — niisugust last on juba väga raske õpetada. Kui aga kogu õppetund koosneb õpetaja seletusest, kes õpilasi ei kutsu tööst osa võtma — niisuguseid õppetunde on, meil aga kõige rohkem —, siis pean ma tundi aega nec plus ultra[15] mitte lapse, vaid täiskasvanud inimese tähelepanule. Proovige ise, härrad õpetajad, kuulata kedagi tund aega ja siis kuuldut edasi anda. Kui aga õpetajat ei kuulata, milleks ta siis kõneleb? Aja veetmiseks, enese mõnuks, õppetund aga õpitakse ära kas raamatu või vihiku järgi.

Õppetöö Frölichi väikelaste koolis on järgnev:

1. R e l i g i o o n. Ärge arvake, et siin midagi tuubitakse. Ei, jumal hoidku! Usuõpetuse tunnid väikelaste koolis koosnevad jutustustest laste elust, milledel on mingisugune kõlbeline mõte. Jutustamine korraldatakse nii, et õpilased võtavad sellest kõige aktiivsemalt osa: küsivad, lisavad, mõistatavad lõppu, jutustavad, mida juhtus nende endiga. Võib-olla mõned küsivad, kus on siin usuõpetuse tunnid. Kuid kas religioon on ainult katekismuses ja piiblilugudes, kas teda ei ole inimese elus? Selle eluea väikestele lastele on palju rohkem religiooni lapsejutus nende elust kui tervel lehe-

küljel katekismusest, mis on pähe tuubitud, kuid mis ei ole jätnud lapse südamesse mingit jälge. Õpetaja jutustab ka mõned piibliilood, mis oma sisult ja kujult sobivad lastejutuks, nagu sündmus Joosepiga, kellele isa tegi kirju kuue, jms.

2. Meeleteharjutused. Siin harjutatakse nägemist värvide, mõõtmete jm. eraldamiseks, kuulmist helide ja toonide eraldamiseks, harjutatakse kompimist ja haistmist. Väikelaste kooli vanemas klassis saavutavad lapsed selle, et, kätte võtnud asja, määravad üsna selgelt ära tema tunnused ja seletavad neid. Mõnikord annab õpetaja lastele üht liiki asju, näiteks ühesuguseid lilli või kive ning nõuab, et lapsed ise leiaksid neile antud asjades erinevusi, mõnikord nõuab, et lapsed leiaksid mitmesuguste asjade sarnasuse jms.

Hr. Frölich omistab neile harjutustele õigustatult suurt tähtsust ja jätkab neid elementaar- ning isegi keskmistes klassides. Nende harjutuste vajadusest kuulsin ma temalt terve loengu, millest kõnelen hiljem.

3. Jutustused piltide järgi. See osa ei ole Frölichi koolis ja ka teistes Šveitsi koolides, mida ma nägin, veel korras ning jutustusest piltide järgi ei saada veel kogu seda kasu, mida võiks saada. Peamiseks põhjuseks on heade piltide puudumine, mille üle kaevatakse ka Saksamaal. Muide, ma nägin Frölichi juures äsja Berliinist saadud nelja suurt aastaaegade pilti. Väga head! Kui meil välja anda neli niisugust pilti, mis meil on muidugi võetud vene elust, ja neile lisada üksikasjaline kirjeldus ning juhend õpetaja jaoks, siis oleks see suurepäraseks õppeabinõuks algõpetuses kihelkonna- ja maakonnakoolides ning gümnaasiumide esimestes klassides. Me kõik mõtleme, kuidas ette valmistada uusi õpetajaid; see on hea, aga seni, kuni me nad saame — see ei sünni aga väga kiiresti —, tuleb hoolitseda selle eest, et võimalikult suunata pedagoogilisele teele juba olemasolevaid õpetajaid, vähemalt neid, kes on veel noored ja kellel üksnes tuleb aidata parandada oma õpetamisviise. Välja andes niisugused nelja aastaaja pildid (see on kõige parem aine esimesteks vestlusteks, sest see on õpetajale tuttav, tuttav ja huvitav ka õpilastele ning erakordselt rikas sisu poolest) ja seletused nende juurde, võiks väljendada soovi, et õpilased koos kirjaoskuse omandamisega omandaksid ka piltide sisu, jutustaksid seda seotult, selgelt ja sundimatult. See on, mulle näib, esimene parim samm selleks, et meie õpetamist suunata elava vestluse teele lastega, — see arendab nende mõtet, nende sõna, kuna lihtsast kirjaoskuse õppimisest ei liigu nad põrmugi edasi.

Tean, et võib hakata ka ilma piltideta vestlema ja et see on võib-olla paremgi: kool, maja, kogu loodus silmade ees — ainet vestluseks on küllalt; tavaline sündmus, iga aabitsajutustus võib olla lastega vestlemise aluseks; kuid see kõik ei ole algajate pedagoogide jaoks; neile on vaja teatavat teed, mida nad omal jõul ei ole veel võimelised rajama; pildid aga annavad nende vestlusele raami ja korra, neil on kindel ülesanne, mille nad peavad lahen-

dama lastega eksamiks. Kuid et kirjeldust ei õpitaks pähe, on see vaja koostada nii, et see kõlbaks ainult õpetajale.

4. Praktilised harjutused, mis valmistavad ette lugemiseks ja kirjutamiseks. Need harjutused on ette nähtud selleks, et lapsed õpiksid selgesti hääldama häälikuid, milledest koosnevad sõnad, jagama sõnu silpideks ja silpe häälikuiks ning häälikuist koostama sõna. Ettevalmistus kirjutamiseks seisneb selles, et lapsed õpivad tõmbama ja kombineerima jooni, mis on saksa aabitsa elementideks. Kõigis Šveitsi koolides, mida ma nägin, välja arvatud prantsuse koolid, peetakse kinni Scherri[16] meetodist, kuigi mitte kõikjal ei osutata auväärt vanakese vastu vajalikku austust.

5. Loendamine ühest kümneni Eggeri meetodi järgi, mida rakendatakse ka kõrgemais klassides. Kümne piirides tehakse siin kõik neli tehet, mis muidugi tuleks sisse viia kõikjal.

6. Joonistamise tunnid on väga head ja lastele huvitavad. Seinal ripub must tahvel, mis on punaste joonte abil ruutudeks jagatud. Iga ruut on verssok; samasugune võrk, kuid palju vähemate ruutudega, on õpilaste tahvlitel. Joonistatakse, tõmmates mõnikord jooni taktis. Võrk kergendab väga joonistamist. Õpetaja joonistab klassitahvlile ja seletab hästi, mida ta joonistab. Kõigi meetodite esitamise, mida ma panin tähele, pean jätma teiseks ajaks, need võtaksid siin palju ruumi.

7. Laulmine on samuti hästi korraldatud. Lapsed armastavad seda väga, ja pärast iga väikest laulu elavneb klass nagu lilled pärast vihma. Hr. Frölich on laulmise alal suur asjatundja; mina aga õnnetuseks ei taipa sellest midagi, mispärast ma ei suuda teile ka jutustada, kuidas seda tehakse; kuid see kõik on midagi väga armast, harmoonilist, liigutavat, tundeid haaravat ja kasvatavat. Kui meie koolis hakataks laulma, siis võib ütelda, et need on edasi läinud.

8. Käsitöö või paremini öeldult: mäng, mis õpetab lapsi valitsema oma käsi. Lapsed koostavad pappkolmnurkadest mitmesuguseid figuure õpetaja poolt tahvlile tehtud joonise järgi, ehitavad klotsidest maju, väravaid ja torne, lükivad niidile helmeid, mõnikord taktis, ajavad pikki värvilisi paberiribasid läbi võrgust, mis on lõigatud valgest paberist, ja tuleb imestada, kui tõsiselt mõni laps töötab selle kallal, täkivad nööpnõelaga joonistust jms.

See kõik kasvatab tulevasi käsitöötegijaid, käsitööga aga tegeldakse Šveitsis väga palju, ja käsitöökoole, milledest ma juba kõnelesin eespool, on kõikjal palju. Eriti vajalikud on nad kohtades, kus tütarlapsed käivad üldkoolis koos poistega ja kus meesõpetajad muidugi ei suuda käsitööd õpetada. Meie projektis nimetatakse ka käsitööd tütarlaste jaoks, kuid tuleks nimetada ka vahendeid. Paljudes Šveitsi linnades on loodud naisühingud, kes asutavadki käsitöökoole tütarlastele. See ongi pigemini naiste tegevus. Niisuguste koolide asutamine ei ole raske, nad on äärmiselt odavad, toovad aga palju kasu. Šveits armastab neid koole eriti ja parim tõend on see, et ainuüksi Berni kantonis õpib niisuguseis koolides 20 tuhat

tütarlast. Wettingeni seminari direktor Kettiger on kirjutanud terve raamatu õppetöö korraldamisest tööliskoolides; kuidas tal läks korda tundma õppida naiste käsitööd, sellest ma küll ei saa aru; kuid raamat, nagu räägitakse, olevat väga hea; ma omandasin selle ja tutvustan seda omal kohal meie naispublikule, kui «Guvernantka»[17] ei ole seda veel teinud.

9. Võimlemine ja võimlemismängud. Suvel toimuvad need aias, talvel erisaalis ja iga päev veidi klassides. Ma nägin sekundaarkooli võimlemisharjutusi ja kõneldes sellest koolist kirjeldan neid lähemalt. Ei ole, näib, raske lapsi takti järgi sundida püsti tõusma ja istuma, pöörduma sinna ja tagasi, tõstma käsi ja neid alla laskma, tulema pinkidest välja ja uuesti sirgelt pinki istuma, osavalt, tõuklemiseta ja kärata; kui kas või neidki lihtsaid võtteid kasutataks meie koolides, siis aitaksid need purustada seda lämmatavat, uinutavat atmosfääri, mis suuremalt osalt neis valitseb, aitaksid palju kaasa mitte ainult laste tervise säilitamisele, vaid ka õppimise värskusele ja elavusele. Laske lapsel pisut liikuda, ja ta kingib teile jälle kümme minutit tähelepanu, aga kümme minutit elavat tähelepanu, kui te neid oskate kasutada, annab teile tulemusena rohkem kui nädal poolunist õppetööd. Õigest, õppevõimlemisest oleme veel kaugel, ja ka siin alles hakkab ta levima; kuid alustada tuleks seda juba praegu.

Väikelaste koolist siirduvad lapsed elementaarklassidesse ja toovad endaga kaasa mitte ainult harjumuse korraks klassis, vaid ka üsna märkimisväärse arenemise, oskuse õigesti ütelda lühikest lauset, selge ja ilmeka kõne, kuivõrd see on selleealistele lastele võimalik, oskuse aru saada mõnedest sõnadest ja neid kirjutada, peamine aga — toovad kaasa juba tekkinud armastuse õppimise vastu, mis neid ei ole ära hirmutanud ega neile igavaks läinud, vaid vastupidi: tõmbab neid kaasa oma mänglevuse ja mitmekesisusega. See ei ole mitte kolumats, kelle juurest meie lapsed jooksevad eemale, vaid hea, naeratav ema, kes ulatab lapsele oma hella käe.

Meil ei ole väikelaste koole, mis alluksid rahvaharidusministeeriumile, ja seitsmeaastased lapsed astuvad otse rahvakooli, millesse seepärast peab kuuluma palju, mida siin ütlesime väikelaste koolist; seepärast me kõnelesimegi nii palju sellest, seda enam, et just Frölichi suurepärane õppeasutus äratab rohkem kui ükski teine kool pedagoogilist mõtet.

Elementaarkool... kuid, jumal hoidku, kui palju mul veel tuleb kõnelda elementaarkoolist! Ei, jätkem see järgmise kirjani. Ärge nurisege minu üle, lugupeetud lugeja, et ma nii kaua peatun Frölichi koolil; kuid see on kõige väljakujunenum nähtus Šveitsi pedagoogilises elus. Teid võib-olla huvitavad tütarlaste õppeasutused praegu vähe ja te tahaksite meelsamini kuulda rahvakoolidest ning õpetajate seminaridest jt. Küll jõuame ka nende juurde; ja peaaegu kõik, mis ma siin räägin Frölichi koolist, käib ka poeglaste koolide kohta; kuid ma tahtsin teile alguses näidata seda arenemis-

astet, milleni pedagoogiline idee on jõudnud Šveitsi elus. Frölichi kool ongi seepärast kirjeldamiseks väga soodus, sest siin on koos ühes harmoonilises organismis Šveitsi kogu koolisüsteem, nii et mul hiljem jääb rääkida ainult ühe või teise kooli iseärasustest.

NELJAS KIRI

Bern. Einwohner-Mädchenschule elementaar-, sekundaar- ja kõrgemad klassid

Frölichi kooli elementaarklassid asuvad teises hoones, üle kahe tänava, mis muidugi loob tunduva ebasoodsuse. Kõiki elementaarklasse on neli ja need on määratud lastele k u u e n d a s t kuni k ü m n e n d a eluaastani (viimane kaasa arvatud). Elementaarklasside kursusel on palju ühist algkooli kursusega ja veel rohkem selle kursusega, mis on meil projekteeritud rahvakoolide jaoks; sellepärast ma lubangi endale laskuda mõnedesse üksikasjadesse. Erilist tähelepanu pöörasin ma õppekursuse jaotamisele, õpetamise meetoditele ja võtetele, ning ma loodan, et meie õpetajad ei heida seda mulle ette: mõnele võttele, mis on oma olemuselt väga lihtne, ei jõua kiiresti omaenda kogemustega, kuid meenutades seda võib tunduvalt kergendada õpetust.

On endastmõistetav, et õpetamise süsteem elementaarkoolis on k l a s s i v i i s i l i n e: iga klass on kõigis õppeainetes ühe naisõpetaja käes. Kõiki õppetunde nädalas kahes vähemas klassis on k o l m k ü m m e n d k a k s, kahes alamas — k a k s k ü m m e n d ü h e k s a; üks tund päevas eraldatakse võimlemisharjutusteks. Muidugi, lastele kuuendast kuni kümnenda eluaastani on seda palju; kuid selle eest ei anta neile m i n g i s u g u s e i d koduseid ülesandeid*. Lubage peatada teie tähelepanu sellel viimasel, väga tähtsal tingimusel.

Frölichi kool on väga tähelepanuväärne kool kolme asjaolu poolest: 1) seal ei anta koduseid ülesandeid mitte ainult elementaar-, vaid ka sekundaarklassides, mis on määratud tütarlastele 10. kuni 16. eluaastani; isegi kõrgemais klassides (üle 16 eluaasta) on koduseid töid väga vähe; 2) Frölichi koolis ei ole peaaegu õpikuid ja 3) ei ole peaaegu õppevihikuid. Igaüks neist kolmest p u u d u s e s t väärib seda, et neist mõni sõna öelda.

Koduste tundide ülesandmine ja selle tõttu kogu õppimise raskuse langetamine ainult õpilastele on üks kõige suuremaid pahesid, mis valitsevad meie vene õppeasutustes. Kuulake vaid, kuidas mõni õpilane tuubib õppetundi, ja te veendute, et sellest koduste ülesannete ülesandmisest ei tule välja midagi head, vaid väga palju paha: «Mooses... Mooses... Mooses... elas... elas... elas... oma äia juures... oma äia juures... jne.» või «ringjoon... ring-

* Die Einwohner-Mädchenschule in Bern, 1861, 5, 27.

joon on... kõverjoon... kõverjoon... jne.». Millist kasu võib tulla sellest õpetamisest? Laste mälu on vastuvõtlik ning omandab kiiresti ja püsivalt, kuid *tähelepanu keskendamise* tingimusel: laste tähelepanu on aga nõrk, mittepüsiv, ja just tähelepanu peabki õpetaja kasvatama. Algõpetuse üheks tähtsamaks tingimuseks on õpetada last võimalikult kaua ja tugevasti keskendama oma tähelepanu õpitavale ainele; seda on aga võimalik saavutada ainult sundides last õppima omaette või õigemini: õpetades talle õppetundi. Õppetundi lapse hingesse muljuda (einprägen) — see on siinse naisõpetaja tähtsamaid ja raskemaid ülesandeid. Sel eesmärgil toimub tund vestlusega, vestlust aga arendatakse nii, et sellest võtavad kõige elavamalt osa kõik õpilased klassis. Õpetaja kunst seisneb selles, et ta reljeefselt väljendab õppetunni peamõtte või peamise fakti, kordab seda vahet pidamata ja sunnib seda kordama õpilasi, algul andekamaid, siis nõrgemaid, selle järel aga ühendab loogiliselt uusi mõtteid ja uusi fakte põhilistega, mis on juba kindlalt juurdunud ka kõige hajameelsemais peades. Seepärast ei olegi Frölichi kooli klassides peaaegu mahajääjaid. Muidugi on niisugune õpetamine õpetajale palju raskem kui anda õppida õppetundi, isegi seda seletades, ja selle järel teisel päeval seda küsida; kuid selle eest vaadake vahet tulemustes! Ma ei tea, kuidas on praegu, kuid alles hiljuti meil vaevalt kümme protsenti õpilastest, kes astusid gümnaasiumi alamasse klassi, jõudis samal ajal kõrgema klassini; sellest kümnest protsendist astus vaevalt üks kolmandik isegi nõrkade eksamite korral ülikooli, veel rangemate nõudmiste puhul oleks see arv veel vähem olnud, kuid siiski kaebasid ülikoolid, et noored inimesed on ülikoolis õppimiseks nõrgalt ette valmistatud. Niisuguse väikese edukuse peamiseks põhjuseks pean ma koduste õppeülesannete andmist ja selle tõttu õpilaste mitteoskust õppida. Peale selle suunab siinne naisõpetaja lastele õppetundi edasi andes nende mõtte vajalikule teele ja parandab nende sõnu, nii et iga õppetunniga teeb laps sammu edasi mõtte arenemises ja sõna omandamises; midagi ebateadlikku ja võltsi ei lubata, meil aga tuleb sageli vägisi välja pigistada seda, mida laps on kodus valesti ja teadvusetult pähe tuupinud. Ma tean, et paljud ja head õpetajad vaidlevad meil vastu ettepanekule kaotada üldse kodused õppetööd ja ülesanded, vähemalt rahvakoolides ja keskõppeasutuste esimestes klassides, ning ütlevad võib-olla selle peale, et klassivestlustega võib ehk küll lapsi arendada, kuid mitte neile edasi anda seda tunduvat teadmiste hulka, mida tuleb omandada mäluga, ja et ilma koduste ülesanneteta võib õppimine edasi minna üksnes väga aeglaselt. Selles vastuvaidluses on tunduv osa tõtt. Ja tõepoolest, igapäevased õppetunnid Frölichi koolis ei ole kuigi suured, õppetöö igaaastased ülesanded klassides on arvestatud jõukohaselt kõige nõrgemaile õpilastele; kordamine käib pidevalt; igas tunnis korratakse seda, mis on õpitud eelmises; igas klassis võetakse uuesti läbi see, mis on omandatud eelmistes, ja tulemuseks on mitte ainult mõtte ja sõna tugev arenemine, vaid ka faktiliste teadmiste märkimis-

väärne küllus. Te kuulete näiteks üht ja sedasama piiblijutustust väikelaste kooli viieaastaselt lapselt ja lõppklassis 18-aastaselt neiult; kuid milline vahe esitamises, üksikasjades, vaate sügavuses — seal oli see naiivne lapsejutustus, siin aga — kriitiliselt läbitöötatud, sügavalt läbituntud lehekülg piiblist. Kogu see katkematult korduv meetod, mis järelejätmatult tuleb tagasi vana juurde ja lisab sellele uut, põhineb järgmisel tähtsal psühholoogilisel faktil: iga hingega omandatud teadmine, tulles uuesti teadvusse, muutub mitte ainult kindlamaks ja selgemaks, vaid omandab ka võime niiütelda tõmmata enda külge uusi teadmisi ja neile üle anda omaenda kindlust. Viit-kuut pärisnime on näiteks esmakordselt tähele panna raske; kuid lisage nende kordamisel neile veel kaks või kolm uut, mis on nendega seoses üldise jutustuse või kirjelduse kaudu, ja need uued nimed omandatakse juba palju kergemini endistest, nad otsivad endale kiiresti koha hinges ja jäävad sinna püsima väga kindlalt. Niiviisi, korrates pidevalt vana ja lisades sellele iga kordamise ajal natuke uut, omandab laps kindlalt tohutu hulga fakte, millest ta muidu ei saaks kuidagi jagu, kui ta ei omandaks üht fakti teise järel, kui ta ei ehitaks uut vana kindlale vundamendile. Sedasama meetodit kasutatakse siin ka ideede omandamisel. Peamisi põhiideid on kursuses vähe (kas neid üldse ongi palju?); nende juurde tullakse pidevalt tagasi, neid seotakse uuesti omandatutega, kusjuures laps ise õpib viljakalt arendama peaideed.

Niisuguse õpetamise puhul ei tuubita õpilase pead nagu kotti täis faktidega, mis on halvasti omandatud, ja ideedega, mis on halvasti läbi seeditud; nii ühed kui ka teised kasvavad orgaaniliselt välja neist vähestest teradest, mis on sügavalt hinge istutatud. Tõsi, küll, see hinge orgaaniline kasv toimub algul v ä g a aeglaselt, kuid mida rohkem edasi, seda kiiremini, ja mida kindlamini on rajatud õpilase hinges teadmiste ja ideede vundament, seda suuremat ja kindlamat hoonet võib hiljem sellele vundamendile püstitada. Kui niisugust õpetamist võib võrrelda tugeva puu kasvuga, mis iga päevaga omandab uusi oksi, koos sellega aga pakseneb ja kinnitab oma juuri, siis õppimist, mille osaliseks meie saime oma gümnaasiumides, võib võrrelda joobnud koormavedajaga, kes on oma koorma halvasti kinni köitnud, — ta kihutab ikka edasi ja edasi, tagasi vaatamata, ja toob koju tühja vankri, olles uhke ainult selle üle, et ta tegi läbi suure teekonna.

Niisiis lubage kokku võtta mõned vajalikud seisukohad heaks õpetamiseks: a) kogu õppimine peab toimuma klassis mitte üksnes õpetaja juuresolekul, vaid koos temaga, ilma igasuguste koduste ülesanneteta[18]; b) pidevalt tuleb korrata vana, lisades igale kordamisele uut, nii et uus tingimata rajaneks vanal; c) võimalikult vähem iga päev õppetunde; d) võimalikult vähe aastaülesandeid alamais klassides ja nende järkjärguline suurendamine vanemais klassides; e) igal aastaeksamil tuleb küsida kõike, mis on läbi võetud eelmistes klassides.

Ma tean, et niisugust orgaanilist õpetamist ei saa meie koolidesse järsku sisse viia: see saab veel paljude takistuste osaliseks nii korraldamisel kui ka õpetamise ainesüsteemi tõttu, samuti meie õpetajate spetsiaalse pedagoogilise ettevalmistuse puudumise tõttu; kuid see tuleb sisse viia, sest see on ainus mõistlik, inimhinge arenemise üldistele seadustele rajatud õpetamine, ja on hea, viljaka kooli möödapääsmatu tingimus.

Nüüd tuleb kõnelda Frölichi kooli teisest puudusest — õpikute puudumisest, mis on seda märkimisväärsem, et Šveitsi koolides, mida mul oli võimalus näha, peetakse rangesti kinni ettekirjutatud õpikuist. Tunnistan avameelselt, et see õpikute puudumine meeldis mulle väga; kuid ma saan samuti aru, et see on võimalik ainult niisuguses õppeasutuses, nagu seda on Frölichi kool, kus kõik naisõpetajad on kasvatatud sellessamas õppeasutuses ja on kõik läbi imbunud direktori ideedest: siin on iga naisõpetaja elav õpik. Kuid meil on õpikud täiesti vajalikud ja isegi — laialdased õpikud; omal ajal võib neid natuke kokku tõmmata, andes samal ajal välja erilisi käsiraamatuid ainult õpetajate jaoks; kuid möödub veel palju aega, enne kui meil saavad võimalikuks need kokkusurutud ja mõttekülllased õpikud, mida praegusel ajal antakse välja Saksamaal. Kui meil praegu niisugune õpik sisse viia, siis hakatakse seda pähe õppima ja see toob rohkem kahju kui kasu.

Mis puutub märkustesse klassis, siis tuleb nende kohta ütelda mõni sõna. Meie õpikud on halvad, seepärast parimad õpetajad kas annavad välja oma märkused või dikteerivad neid. Nii üks kui ka teine on kategooriliselt kahjulik. Ümberkirjutamise kahju on seletatav psühholoogiliselt: nii ümberkirjutaja kui ka dikteerimise järgi kirjutaja ei mõtle peaaegu kunagi sellele, mida ta kirjutab; samal ajal on aga kirjutaja pea niivõrd tegevuses, et ta ei saa mõtelda millelegi muule; nii jääb tema mõistus mitte üksnes tegevusetuks, vaid ka harjub sellega. Seepärast inimesed, kes kirjutavad ümber väga hästi, on suuremalt osalt väga nürid. Departemangudes on niivõrd osavaid kirjutajaid, et kui neile ette anda nende endi surmaotsus, siis kirjutavad nad selle ümber väga hästi ja ilma silmi pilgutamata. On arusaadav, et niisuguse tegevusega ei tohi hõivata lapsi, kelle vaimse tegevuse eest me hoolitseme. Kõik, mida võib lubada, ja sedagi kõrgemais klassides, on kuuldud loengu konspekti koostamine. Kuid niisuguse konspekti koostamisele tuleb lapsi õpetada järk-järgult, nimelt klassivestluse aineks olnud jutustuste sisu üleskirjutamisega; need jutustused peavad loomulikult algul olema kõige lühemad. Lapsi tuleb õpetada avama jutustuses mõtete loogilist seost ja väljendama seda lühidalt ning selgesti. Seda tehaksegi Frölichi koolis, alates kõige alamaist klassidest; selle tõttu on ka konspektid vanemais klassides tõepoolest head, ja terve laialdane kursus mahub väikesse vihikusse, mis suurepäraselt meenutab kõike, mis loengus on olulist.

Kuid on aeg minna õpetamise enda ja õpetajate juurde.

Ma kuulasin küllaltki paljusid tunde elementaarkoolis, kuulasin

väga häid naisõpetajaid, kuulasin rahuldavaid, kuid halbu ei kohanud. Ka kõige nõrgemail on näha meetodit ja spetsiaalset ettevalmistust õpetamiseks, mis teevad nende tunnid klassi jaoks kasulikumaks kui meil mõne tõeliselt andeka õpetaja tunnid. Arvutamistund väikeses klassis mulle eriti ei meeldinud; see oleks võinud palju elavam ja huvitavam olla; prantsuse keele tund samuti, kuid asi liigub siiski märgatavalt edasi, kogu klass töötab, õpetaja küsimused on pööratud kogu klassile, nii et kõik õpilased valmistuvad vastamiseks, ja siis juba vastab küsimusele see õpilane, kellelt küsitakse. Selle lihtsa võtte kasu on ilmne; kuid meil kasutavad seda ainult üksikud pedagoogid; küsides suuremalt osalt üht õpilast, annavad nad teistele võimaluse mitte midagi teha, kuna siin aga küsimust kuulevad kõik õpilased. See võte on niivõrd lihtne, et selle kasust arusaamine ei ole raske; kuid selle pidevaks täitmiseks on vaja õpetaja harjumist. Mainitud võttega ühineb siin käe tõstmine õpilaste poolt. Iga õpilane, kes suudab õpetaja küsimusele vastata, tõstab käe. Ka seda tuleb lastele õpetada, ja see harjumus on siin niivõrd juurdunud, et seda ei jäeta maha isegi vanemais klassides. Kui tahate, see ei ole graatsiline, mõnikord sarnaneb terve klass hanekarjaga, kes on välja sirutanud oma kaelad, kuid see on väga kasulik. Tõstetud käte arvu järgi, mis tõusevad ka siis, kui õpetaja seletab, selle märgiks, et seletusest on aru saadud ja seda võib korrata, — otsustab õpetaja selle üle, kuivõrd klass sai temast aru. Kui käed ei tõuse, pärib õpetaja põhjust ja märkab, et ta on õpetamises vea teinud.

Kolmandas elementaarklassis palusin ma õpetajat, noort, umbes kahekümneaastast neiut värvirikkais Berni riideis, näidata mulle, kuidas lapsed loetut jutustavad. Jutustus oli valitud Tschudi «Raamatust lugemiseks», mida Frölichi sõnade järgi kasutatakse, sest paremat ei ole. Jutustust loevad lapsed üksteise järel õpetaja määramise järgi. Õpilane, kes ei tea, kuhu jäi peatuma tema eellugeja, kaotab õiguse edasilugemiseks. Lugu loeti läbi kaks korda, selle järel algas vestlus loetu üle (Besprechungen). Ja just neis vestlustes avaldubki kogu õpetamiskunst. Noor bernlanna juhatab seda tööd küllaltki oskuslikult, on näha, et mõne aja möödudes kujuneb temast välja tubli naisõpetaja, nüüd pole ta aga mitte küllalt kannatlik, lapsed kuulavad teda halvasti. Kuid vestlus toimus väga hästi, taiplikult, laskumata pisiasjadesse, ei eemaldunud jutustuse peamõttest ja selgitas vähehaaval selle mõtte kogu klassile. Sõnaanne oli lastes juba märkimisväärselt arenenud — nad kõnelevad kõvasti, selgelt ja kindlakujuliselt.

Hea küll; kuid mina ootasin veel midagi paremat, ja leidsin selle vanemas elementaarklassis (lapsed üheksandast kuni kümnenda eluaastani), kus ma viibisin kaks päeva järjest. See klass liigubki tervenisti pikakasvulise, elatanud kuiva isiku pikkade näppude näitamise kohaselt. See on oma ala suur meister, ta mängib oma klassis oma pikkade, tõeliselt pedagoogiliste sõrmedega nagu kuulekate ja hästi häälestatud muusikariistadega. Ma ei tea, kas lapsed teda

rohkem kardavad või armastavad, kui ta aga jalaga koputab, jääb klass vaikseks, kui ta aga kogemata unustab koolipingile oma kondise käe, siis haaravad lapsed sellest otsekohe kinni ning pigistavad seda tugevasti ja pikalt. Selle naisõpetaja kõige suurem voorus seisneb just selles, et ta lubab oma klassil vabalt pulbitseda ja erutuda, kuid hoiab klassi alati just neis piirides, mis on vajalikud õppimise edukuseks. Leida keskteed klassi laostumise ja surnud liikumatuse vahel on väga kerge, kuid selleks, et klassi pidevalt selles päästvas keskkohas hoida, on vaja sünnipärast pedagoogilist andekust ja palju vilumust.

Kui ma tulin klassi, tegelesid lapsed kodumaatundmisega (Heimats-Kunde); kirjeldasid joonise järgi Berni ümbruskonda. Allpool on mul võimalus jutustada ainest endast; nüüd aga haarab mind rohkem õpetamise viis ise. Lapsed olid sellega juba ammu tegelema hakanud ja selle pingelise tähelepanu puhul, mida see aine neilt nõuab, olid nähtavasti väsinud. Seda märgates pani õpetaja ette laulda kooris. Oli vaja näha, kuidas lapsed elavnesid: ühed neist panid ette laulda üht, teised teist laulu; kuid suurem osa hääli oli mingisuguse k ä o k e s e poolt. Õpetaja aga ei kiitnud seda valikut heaks ja pani ette laulda teisi laule. Milline võimas pedagoogiline vahend on koorilaul! Kuidas ta elavdab laste väsinud jõudu, kui kiiresti organiseerib klassi! Juba ainuüksi selle järgi, et meie õppeasutustesse ei ole koorilaulu sisse viidud ja et isegi meie luuletajad ning artistid ei ole selles suhtes laste heaks üldse midagi ära teinud, võib otsustada, kui vähe meie seltskond üldse on seni tegelnud oma noorpõlve kasvatamisega. Katsuge meie luulest valida midagi niisugust, mis kõlbaks laulmiseks lastele, ja te leiate sealt väga vähe.

Tahes või tahtmata tuleb hakata jorutama midagi taolist:

Hambaid ja igemeid sa hoolega nühi,
nii seest- kui väljastpoolt puhtaks nad pühi.

Kuid oleks juba ammu aeg meie kool üles äratada heleda sõbraliku laulu abil. Laulmises, eriti koorilaulmises, peitub üldse midagi niisugust, mis inimest mitte ainult ei värskenda, vaid selles on midagi tööd organiseerivat, mis õhutab üksmeelseid lauljaid üksmeelsele tööle. Seepärast laulavadki meie talupojad kooris igasuguse töö juures, mis nõuab jõudude ühendamist; seepärast tulebki kooli tuua laul — see seob mitmed eraldi olevad tunded üheks tugevaks tundeks ja mitu südant üheks tugevasti tundlikuks südameks; see on aga eriti tähtis koolis, kus ühiste jõupingutuste abil tuleb ületada õppimise raskusi. Laulus on peale selle midagi hinge ja eriti tundeid, seejuures puhtalt inimlikke tundeid kasvatavat — ainult inimene laulab; isegi ööbik, ka see ei laula, vaid kisendab.

Lapsed õpivad laulma nootide järgi, mis on ära toodud koolilaulikuis; kuid sel korral ei laulnud nad mitte nootide järgi, vaid oma õpetaja pedagoogiliste märguannete järgi. Kuidas seda tehti,

seda ei suuda ma teile seletada. Kui oli lauldud mitu laulu, milledest mõnest hõngus vastu mägilooduse värskust, lubas õpetaja lastel laulda ka k ä g u, ja millise vaimustusega lapsed laulsid:

Kukuk, Kukuk, Kukuk, Kukuk!
Was schallt aus grünen Hecken,
Aus Busch und Baum hervor?
Es will uns spöttisch necken
Versteckter Vögel Chor!
Kukuk, Kukuk, Kukuk!
Ihr seid gewiss recht hässlich:
Drum lässt ihr euch nicht seh'n!
Schreit endlos, untermesslich:
Guck-guck, wir sind ja schön![19]

Laulus, nagu näete, on mõtet väga vähe; kuid viis, eriti refrään, meeldib lastele väga ja nad hõiskasid lõbusalt, nagu noored käokesed metsatukas. Õpetaja tegi väga hästi, lubades lastel laulda nende armastatud laulu; kuid toimis samuti ka väga pedagoogiliselt, sundides neid enne laulma mitut niisugust laulu, milles oli rohkem mõtet ja kaunist tunnet. Laste tunnet tuleb samuti nagu laste mõtetki juhtida, seda mitte vägistades. Lastele loomulikult meeldivad mõnikord väga värdjalikud asjad; kuid üks asi on lõbu, millelt võib üksnes nõuda, et see ei oleks kahjulik, teine asi on aga — tunde kasvatamine.

Värskendatuna laulmisest asusid lapsed uuesti ja energiaga õppetöö juurde. Tschudi raamatust loeti läbi jutustus «Theodotus», milles räägitakse, kuidas üksiklase juurde tulid kolm noort inimest nõu küsima, mil viisil nad võiksid oma pahedest lahti saada. Üksiklane palus neil juurtega välja tõmmata kolm noort puud, mida noormehed tegid raskuseta, jämedama puu kallal nägid nad rohkem vaeva, jämedast vanast puust ei saanud nad aga üldse jagu.

Ma mõtlesin, et õpetaja valis asjatult niisuguse lastele mittekohase jutukese. Kuid oli vaja kuulda, kuidas kogu klassi vestlus viis selle jutukese vähehaaval laste arusaamiseni ja kuidas lapsed näiteid tuues väljendasid oma veendumust, et pahesid tuleb kaotada lapsepõlves. Moraal, mille õpetaja lastest endist välja kutsus, oli nii värske, et üks tütarlaps hakkas valjusti nutma: arvatavasti meenutas see talle mingit juhtumit tema lapseelust. Niisugust õpetamise kõlbelist ärakasutamist leidsin ma siin kõikjal ja kuulsin, kui meisterlikult teeb seda Frölich ise vanemais klassides. Niisugusel moraalil on mõtet ja niisugune õpetamine on eluline.

Minu palvel näitas naisõpetaja mulle, kuidas neil tehakse klassis kirjalikke harjutusi. Ta luges lastele ette lühikese, kuid väga kauni jutustuse parimast lasteraamatust, mida ma kunagi olen näinud*, vestles nendega selle üle, ja siis hakkasid lapsed kirjutama. Harjutused lõpetati väga kiiresti, ja vestluse tõttu juhtus nii, et iga tütarlaps andis ühe ja sellesama jutustuse edasi omamoodi.

---

* Kinderbüchlein von S t a u b.

Vihikute vaatlemisel pani mind eriti imestama väljenduste täpsus ja selgus; õigekirjavigu oli vähe, käekiri oli väga hea. Üldse ei ole Frölichi koolis ülesanded suured, kuid need lahendatakse hästi ja lapsed harjuvad kõike, mida nad teevad, hästi tegema.

Elementaarkoolis õpetatakse järgmisi aineid: usuõpetust, emakeelt, kodulugu; kahes vanemas klassis prantsuse keele algeid, arvutamist, kirja, võimlemist, käsitööd; näitlik õpetus on seotud kodulooga. Räägin lähemalt mõnedest neist ainetest.

1. U s u õ p e t u s[20]. Elementaarkooli kõigis neljas klassis võetakse pidevalt läbi vana ja uue testamendi lugusid; igas klassis tulevad juurde uued lood, vanu aga korratakse vahet pidamata, neid laiendatakse, selgitatakse, seostatakse uutega, kui selleks esineb soodus võimalus, kuid üldse antakse iga lugu edasi eraldi, nagu pilt omaenda raamis. Alles sekundaarklassides tõmmatakse kõigi nende jutustuste puhul, mis on laste hinge sügavad jäljed jätnud, üks siduv ilmutusreligioonimõte. Jutustused annab õpetaja lastele edasi suuliselt, neid eluga seostades ja võimalikult näitlikult, milleks kasutatakse jooniseid, pilte ja nende loodusnähtuste seletamist, mis esinevad piiblilugudes. Pähe õpitakse igas klassis mõned palved, salmid pühakirjast, mõned protestantlikud kirikulaulud ja vaimulikud luuletused. Kõiki neid seletatakse alguses niivõrd, et õppimine ise ei tee enam mingisuguseid raskusi. Jutustamise puhul peab õpetaja kinni pidama piiblist, kuid ainult kõige olulisemais väljendustes, milledel põhineb kogu jutustus; need väljendused õpitakse mõnikord pähe; muus on aga õpetajale antud vabadus, nii et ta võib läheneda lapse arusaamisele. Lastele jutustamise oskus on täiesti erisugune kunst, mida tuleb õpetajate instituutides õpetada. Meisterlikult esitatud jutustus, kus peaidee on nihutatud kaugele ette, kõrvalideed on temaga loomulikult seostatud ja kus leidub puhkemomente lastele — niisugune jutustus lõikub kergesti lapse hinge ja taastub ka kergesti hinges. Kordamisel tehakse lisandusi, antakse üksikasju. Viibides sekundaarklasside õpetajaile korraldatud eksamitel Bernis, kuulsin ma, kui suurt tähelepanu pööravad eksamineerijad jutustuste pedagoogilisele väljatöötamisele. Sageli meenutasin siin meie usuõpetajaid. Tuleb muide märkida, et häid õpetajaid võib kergesti saada ainult neist inimestest, keda niisama hästi õpetati lapsepõlves; endale aga ise teed rajada on mõõtmatult raske, ja suuremalt osalt kajastub see kool, millest käis läbi õpetaja ise, tugevasti tema õpetamises: See on veel üks põhjus, mispärast meil on vaja kohe asutada õpetajate instituute; hiljem, kui meie koolid paranevad, on õpetajate instituudid vähem vajalikud kui praegu; see on ainus vahend meie kooli parandamiseks, heast koolist on aga palju kergem saada häid õpetajaid.

2. E m a k e e l. On täiesti arusaadav, et grammatikat kui niisugust elementaarklassides ei ole, on ainult praktilised harjutused keele suulises ja kirjalikus kasutamises. Ülalpool ma juba osaliselt tutvustasin nende harjutustega; siin veel üks, mida ma nägin: õpetaja kirjutab tahvlile küsimused, näiteks niisugused: «Mis on maja?

Mis on tal ülal, all ja külgedel? Mida on näha katusel? Mida on näha seintel? Milleks on aknad, uksed ja ahjud? Kes ehitab maju ja milleks neid kasutatakse?» Õpilased kirjutavad neile küsimustele vastused ja vastustest kujuneb välja üsna korralik maja kirjeldus. Kirjeldus kirjutatakse uuesti tahvliile; üksikud laused seotakse, neid täiendatakse, vead parandavad õpilased ise õpetaja juhtimisel, kusjuures seletatakse lastele jõukohaselt reegleid. Materjal niisuguseiks harjutusteks võetakse k o d u l o o s t. Hea lugemise harjutamiseks loetakse mitu korda üht ja sedasama lookest sel alusel, et laps, kes loeb hästi läbi kümme lehekülge, hakkab lugema paremini sellest, kes loeb halvasti läbi kakssada. Mitte midagi head ei tule välja niisugusest lugemisest, mida meil veel sageli kasutatakse, kus õpilased üksteise järel loevad ikka edasi ja edasi, õpetaja aga hüüab: «Järgmine!» Mida lapsed loevad, seda on muidugi enne selgitatud. Üldse tegeldakse emakeelega väga palju; see on keskne aine kogu õppeasutuses; temale antakse kaksteistkümmend pooletunnist õppetundi nädalas ja peale selle on iga muu õppetund ühtlasi ka emakeele tund, sest ükski ebatäpne või vale lause õpilase vastuses ei jää parandamata. Siin saadakse väga hästi aru, et emakeel on igasuguse vaimse arenemise alus ja kõigi teadmiste varaait: temast algab igasugune arusaamine; temaga opereeritakse ja tema juurde tullakse tagasi. Sõna on vaimu keha, ja niikaua kui vaim ei ole kujunenud sõnaks, ei valda seda täiuslikult, ei paista sõnast läbi iseenda ja teiste jaoks, senikaua ei saa vaim vabalt liikuda ega areneda; tal on raske olla nagu linnul puuris, nagu orjal jalapakkudes, ta peksleb, rabeleb ja närtsib liikumisvabaduse puudumise tõttu; ta ei arene, vaid liguneb nagu viljatera vee all õhu puudusel. Kui ma võrdlen meie emakeele õppetööd klassis sellega, mida ma näen siin, siis on juba sellest küllalt, et mulle näidata meie ühiskondliku hariduse kogu mahajäämust. Meie uued koolid peavad läbi imbuma veendumusest, et sõna on ainus vaimu arenemise sfäär ja et selle sfääri omandamisel peavad põhinema igasugune õpetamine ja arendamine.

3. P r a n t s u s e k e e l t õpetatakse ainult elementaarkooli kahes kõrgemas klassis, ja ma peaksin seda liiga varaseks, kui lapsed ei oleks küllaldaselt arenenud ja emakeeles ette valmistatud, mida meil esineb harva kümneaastaste laste juures, kellele endistel aegadel hakati õpetama ladina, prantsuse ja saksa keelt, kuigi nad alles emakeeles lugesid halvasti. Kas ei tähendanud see juba algusest peale tappa arenemine ja isu õppimiseks? Frölichi koolis on teises elementaarklassis määratud prantsuse keelele 3 tundi nädalas; esimeses (vanemas) klassis — 4 tundi nädalas; kõigis sekundaarklassides aga 6 tundi. See on ka õige. Kui juba keelt õppida, siis õppida mitte selleks, et jääda peatuma viljatule saja sõna käänete ja pöörete tundmisele. Minu gümnaasiumiajal oli määratud igas klassis kaks tundi prantsuse ja kaks saksa keelele — nähtavasti ei tahetud liiga teha ei ühele ega ka teisele; selle eest aga unustasime me vanemas klassis selle, mida olime õppinud alamas

klassis, ja koolist tulid välja paljud, oskamata lugeda nii prantsuse kui ka saksa keelt. Võõrkeelte õppimisel tuleks minu arvates kinni pidada järgmistest reeglitest: 1) mitte asuda võõrkeelt õppima enne, kui on pandud kindel alus emakeele omandamisele; 2) korraldada asi nii, et emakeele grammatika eelneks alati võõrkeele grammatikale; 3) valinud õppimiseks ühe või teise keele, määrata sellele võimalikult suurem hulk aega, kuidagi mitte vähem kui kuus tundi nädalas, iga päev üks õppetund, sest võõrkeele raskusi saab võita ainult pideva kordamisega, mis väldib unustamist; 4) mitte kunagi alustada kahe võõrkeele õppimist korraga; 5) asuda teise võõrkeele õppimisele mitte enne, kui on kindel alus pandud esimesele.

Prantsuse keele õpetamisel kasutatakse Frölichi koolis Mieville'i raamatut, mis mulle suuresti meenutab meie Margot' raamatut.

4. K o d u l u g u (Heimats-Kunde). Selle nimetuse all on saksa pedagoogid Pestalozzi poolt rajatud kindlal alusel välja töötanud eriaine, mida ei esinenud endistes õppekursustes ja mida pole meie õppeasutustesse veel sisse viidud. Et aga «projektis» on katset tehtud niisuguse kursuse sisseseadmiseks, siis pean mittekasutuks lähemalt näidata, mis asi on see Heimats-Kunde Frölichi koolis. Toon ära õppeprogrammi selles aines elementaarkooli alamas klassis: «Heimats-Kunde (3 tundi nädalas). K o o l i m a j a j a t e m a ü m b r u s. K i n d l a a r v u a s j a d e j a n ä h t u s t e t u n d m a õ p p i m i n e.»

«Mis puutub ruumiliste suhete omandamisse laste poolt, siis on klassi materjal järgmine: k l a s s i t u b a ja selle osad asukoha, suuruse, materjali, värvi ja muu poolest. Klassitoas leiduvad asjad, mida vaadeldakse ja paigutatakse täpselt nende seisukoha, otstarbe, omaduste jne. suhtes. Klassitoa plaan kõigi tema iseärasustega; see plaan ilmub laste silmade ette vähehaaval; selle joonistavad nad algul klassitahvlilt ümber krihvlitahvlile, hiljem joonistavad seda peast. Kartongile joonistatud plaani lugemine (s. o. jutustamine plaani järgi) (igal klassil on oma plaan). Klassitoa võrdlemine hariliku elutoaga. Õpetaja ja õpilaste tegevus. Kooliühiskond, õpilaste kohustused õppetööst osavõtmisel, kooliasjade, riiete, sõprade ja kõrvaliste külastajate suhtes. P e r e k o n d. Elu perekonnas vanematega; suhtumine vendadesse, teenijaisse ja võõrastesse. Korruse tundmaõppimine, kus asub klassituba, siis teiste korruste tundmaõppimine — kelder, pööning, katus. Maja ehitamine; maja üksikosade joonistamine, kogu maja plaan ja selle plaani lugemine. Kooli lähem ümbrus, naabermajad, väljak kooli ees ja purskkaev väljakul koos tema kohta käiva legendiga. Viljaait (Kornhaus, mille tõttu tervet väljakut nimetataksegi Kornplatz), selle eesmärk; keldrid (veini jaoks selle all); vall ja vaade sellelt vallilt (kool asub mitte kaugel järsust pääsust linna alumisse ossa; sellel vallil on aiake, kus õpilased mängivad tundide vaheajal; vaade vallilt on kaunis). Aia kirjeldus mitmesuguseil aastaaegadel; väljak mitmesugusel ajal. Väljakule suunduvad tänavad; milline välimus oli sellel väljakul vanasti. Kooli ümbruse plaani joonistamine ja selle lugemine.»

«Koha- ja vormitunde kasvatamine (des Orts und Formen-Sinnes) moodustab selle kursuse peaülesande. Plaani joonistamine laste poolt peast peab äratama õpetaja tugeva tähelepanu; muidugi ei tohi lastelt nõuda täiesti täpset joonist, kuid asjade kuju ja asukoht peavad kajastuma laste tähelepanus selgelt ja lapsed peavad teadma, mida tähendab iga joon ja iga punkt plaanis. See õpetab lapsi oma silmadega õigesti nägema ja säilitama mälus kõike, mida nad nägid. Sel kombel pannakse kindel alus geograafiliste kaartide joonistamisele ja nende lugemisele. Kõik ruumilised suhted tuleb ära määrata ilmakaarte järgi, alates klassi seintest. On tähtis, et iga kujutlust saadaksid jutustus, seletus või laulukese õppimine, kui leidub niisugune, mida saab sellega seostada.»

«Üksikuist loodusesemeist ja -nähtustest vaadeldakse alamas klassis järgmisi. Inimene. Keha ja hinge üldine erinevus; keha tähtsamad osad — pea, kere, jäsemed. Loomad: hiir, kass, kits, kana, pääsuke, kotkas, konn, haug, mesilane, rändtirts, vihmauss. Kokkuvõtteks üldine tundmaõpitud loomade võrdlev ülevaade ja nende jaotamine (kooli igas klassis on oma väike loodusesemete kabinet, mis on kohandatud kursusele). Taimed: pirnipuu, mänd jne. Taimede arenemise jälgimine aias (igal õpilasel on kooliaias oma peenar), jalutuskäikudel ja lillepottides seemnete idanemisest alates kuni taimede närtsimiseni. Ülevaade tundmaõpitud taimedest, nende jaotamine. Mineraalid: vask, räni, kriit. Vesi: omadused, leiukohad, võõrainete segud vees; muutused sooja ja külma tõttu, vee kasu. Õhk: tähtsus, muutused jm. Pöörata laste tähelepanu tavalistele loodusnähtustele: pilved, vihm, rahe, kaste, härmatis, lumi, vikerkaar, äike. Päike, kuu ja tähed. Aastaajad. Kõigele sellele peab õpetaja laste tähelepanu pöörama ja neis äratama tahtmist küsimusteks»*.

Vahet pidamata korrates ja kordamisel laiendades, selgitades ning lisandades jõutakse selle kursusega nelja aasta pärast esimeses (kõrgemas) elementaarklassis järgmise ulatuseni.

Heimats-Kunde (3 tundi nädalas). Berni piirkonna tundmaõppimine kuni Berni horisondi ulatuseni (Berni horisont on väga lai, paistavad silma 40 versta taga ja kaugemal asuvad lumised mäeharjad). Teatava arvu loodusesemete ja -nähtuste näitlik tundmaõppimine.

Mis puutub ruumiliste suhete omandamisse laste poolt, siis on selle klassi materjal järgmine. Linn ise ja tema ümbrus kuni horisondini (linna ennast oma paljude ajalooliste mälestusmärkide ja legendidega õpiti tundma juba kahes eelmises klassis) ning põhja poole: Brickereld, Engi jne., paberivabrik, veski jne. (Me päästame lugeja temale tundmatute Berni äärlinnade loetelust, mis moodustavad tundmaõppimiseks rikkaliku ja mitmekesise materjali.) Orienteeriv ülevaade horisondini. Linna ja küla võrdlemine: hooned ja

* Die Einwohner-Mädchenschule in Bern, 1861, S. 72 u. 73.

teed külas, majade arv ja asetus, tänavad ja väljakud, hoonete iseärasused, külaelanikud, nende tegevus jne. Õpilased peavad koos ooma õpetajaga käima võimalikult paljudes neist kohtadest. Mida teel pandi tähele, see tuleb koolis üles märkida; õpilased peavad plaanile kandma kõik nende poolt külastatud kohad. Mõnikord tuleb plaan joonistada enne, kui minnakse jalutuskäigule, et lapsed võiksid paremini orienteeruda. Berni piirkonna plaani peavad lapsed lugema täiuslikult.

Üksikuist loodusesemeist ja -nähtustest vaadeldakse järgmisi: i n i m e n e — keha väliste ja sisemiste osade kordamine ning täiendav esitamine; tunded; inimese kehalikud vajadused; toit ja jook, uni; inimese neli eluiga, tähtsamad hügieenireeglid; vaimust ja tema võimetest. L o o m a d: hobune, koer jne. (ühtesid loomi korratakse lisanditega, mis on selles klassis võimalikud; teised võetakse läbi uuesti; sedasama tehakse taimede ja mineraalidega, neist antakse ülevaated ja klassifikatsioon). M a a: tasandik, kõrgendik, künkad, mäed ja nende osad; mäeahelik; mägismaa; lumemäed, laviinid, jääliustikud. V e s i (vesi, nagu õhkki, võetakse läbi kõigis neljas klassis): allikad, mineraal- ja kuumaveeallikad jne. Vee ringkäik. Õhk jne.*.

Esitatut pean ma küllaldaseks, et anda aimu sellest, mida mõistetakse Heimats-Kunde nimetuse all. On kerge endale ette kujutada, kui palju eredaid, õigeid ja tõelisi, täiesti konkreetseid kujutlusi kuhjub laste hinge niisugusest elavast, näitlikust ja kombitavast kursusest. Et niisugune kursus on rahvakoolis täiesti omal kohal, see on vaieldamatu, kuid seda tuleb muidugi kasutada vastavalt iga koha horisondile ja selle klassi vajadustele, kelle lapsed koolis õpivad. Külakoolis peavad esikohal olema põldude ja aedade harimine, heinategu, põlluväetamine jms., kusjuures tuleb muidugi arvestada ka seda, et rahvakool annab talupojale lõpliku hariduse, kuna siin on arvesse võetud suund edasisele. Kui helgelt, kui teadlikult ja arukalt võib laps pärast niisugust kursust vaadata ümbritsevale maailmale! Ettevalmistavas koolis, milline on Frölichi kool, viib see kursus lapsed teadusse, kuid mitte kui surnud raamatute hunnikusse, vaid kui elavasse, elust tulvil maailma seletamisse. Peale selle annab niisugune kursus kõige rikkalikumat ja mitmekesisemat materjali emakeele õppimiseks. Sellest ammutatakse sisu kõigile laste harjutustele oma mõtete väljendamiseks, ja ammutatakse elav, näitlikult tundmaõpitud sisu, mitte aga neid varjukujusid maailmast, milledega mõnikord tegelevad meie õpilased. Kuid andke emakeele õpetamine ühe õpetaja kätte ja k o d u l o o õpetamine teise kätte, siis saavutate hoopis vastupidise — sõna jääb sisuta ja rikkalikku materjali ei elustata sõnas ega saavutata seda tulemust, mida ma siin leian vanemate klasside õpilaste juures: mõtete rikkust, täpsust ja keele sihikindlust, väljenduste kergust, kujude eredat konkreetsust, tegelikkuse tõelisust.

---

* Die Einwohner . . ., 5, 81.

Käsiraamatu niisuguse kursuse jaoks õpetajaile võib koostada ja seda tuleb teha. Siinsed õpetajad kasutavad oma seletuste juures Harderi suurepärast raamatut (Handbuch für die Anschauungsunterricht von Harder, Altona[21] 1858), millega ma hästi tutvusin juba Peterburis, ja Sandmeyeri raamatut, mida ma veel ei tunne. Sellele, kes soovib niisugust kursust ette valmistada, võin ma soovitada peale Dentzeli tuntud raamatu kaht järgmist inglise teost: Lesson's in General Knowledge, by James Mann[22], London, 1856 ja Readings Lesson by Edward Hughes[23], London, 1855. Peale selle võib väga palju leida suurepäraseid kirjeldusi Vulliet' raamatust «Esquisse d'une nouvelle géographie physique par A. Vulliet[24]; Paris, 1857. Kuid vene osa niisuguses raamatus tuleb luua täiesti uuesti; et häid pedagoogilisi artikleid ei ole kerge koostada, siis ei saa ka selle osa edukat lahendamist oodata esimesest katsest.

Niisugune raamat on vajalik õpetajaile, kuid õpilaste jaoks ei ole see võimalik. Igal koolil on oma eriline silmapiir ja selle silmapiiriga peab õpetaja oma õpetamise kohandama. Šveitsis püütakse niisugune kursus nii palju kui võimalik mahutada harilikku «Raamatusse klassilugemiseks» (Schul-Lesebuch), millel põhineb kogu õpetus rahvakoolis; seetõttu on peaaegu igal kantonil (progressiivsete hulgast) oma klassiraamat; kuid see läheb korda ainult teatavas ulatuses ja siiski jääb õpetaja kohustuste hulka kasutada raamatut, mis on kirjutatud kogu kantoni jaoks, kooli horisondi jaoks. Selle eesmärgi täielikku saavutamist võib meil oodata ainult õpetajalt, kes on oma tööks saanud spetsiaalse ettevalmistuse õpetajate instituudis, kuid «seni, kuni rohi kasvab, jookseb ära palju vett», ja seepärast tuleks midagi ära teha ka praeguste koolide heaks.

Ma arvan, et ei oleks paha, kui haridusministeerium, koostanud niisuguse kursuse üksikasjalise, täpse ja selge programmi ning avaldanud selle, määraks preemiad paremini koostatud kursuste eest selle kooli vaatekohalt, kus esineja õpetab. Parimaid neist kursustest võiks ära trükkida ja sel viisil panna alus koduloo õpetamisele meie koolides.

Elementaarkooli teistest õppeainetest ei hakka ma rääkima. Märgin ainult möödaminnes, et aritmeetika õpetamine Frölichi koolis on halvem, võrreldes teiste õppeainetega. Frölich on oma loomult luuletaja ja vaatab juba liiga ebasõbralikult mõistuslikule momendile naiste kasvatuses. Nii ütleb ta ühes kohas: «Õpetatust ja ranget loogikat ei tule naistelt nõuda, veel enam: neid tuleb sellest eemale hoida»*. Õpetatust võib-olla, kuid mispärast loogikat? Ranget, s. o. õiget loogikat, ehk teiste sõnadega: teravat ja õiget mõistust vajavad nii mehed kui ka naised.

Nüüd siirdun sekundaarkooli juurde.

Sekundaarkool jaguneb kuueks aastaklassiks. Alamais klassides õpetab kõiki õppeaineid üks naisõpetaja, vanemais klassi-

* Die Einwohner . . ., § 20.

des viiakse vähehaaval sisse aineõpetus; kuid siiski on iga klass usaldatud ühele õpetajale, kes seal õpetab rida peaaineid: usuõpetust, emakeelt, prantsuse keelt, kodumaa- ja maailmatundmist (Vaterlands- und Welt-Kunde), arvutamist, kirja, joonistamist, laulmist, käsitööd, võimlemist. Mittekohustuslikeks aineteks on inglise ja itaalia keel ning maalimine.

Ma pööran teie tähelepanu ainult kahe aine õpetamisele, nimelt emakeele ja niinimetatud r e a a l a i n e t e õpetamisele, mis on ühendatud meile võõra Vaterlands- und Welt-Kunde nime all.

Emakeelt õpitakse sekundaarklassides grammatiliselt, tuletades muidugi reegleid näidetest, laskumata liigseisse peensustesse. Kirjalikud ja suulised keeleharjutused on muidugi esikohal ning asetatud väga süstemaatiliselt, Bounet' meetodi järgi, kelle suurepärast raamatut ma sooviksin teile tutvustada. Kolmes vanemas klassis toimub süstemaatiline saksa kirjanike teoste lugemine, siis aga viiakse kõik andmed autoritest ja nende teostest, mis on saadud lugemisel, ühte üldisse ajaloolisse pilti.

Vaterlands- und Welt-Kunde asendavad siin elementaarklasside Heimats-Kundet. Selles õppeaines on ühendatud geograafia, ajalugu (üld- ja kodumaine) ning loodusteadused. Keskseks õppeaineks on geograafia, loodusteadused annavad talle materjali, ajalugu aga on ehitatud temale. Ma unistasin juba ammu niisugusest õppeainest ja tundsin suurt rõõmu seda siin kohates: on näha head algust, kuid täiuslikkus on veel kaugel. On vaja veel palju pedagoogilist tööd kõigi kolme põhiaine kallal, et neid ühendada üheks maailmateaduseks. Soov niiviisi ühendada aineid põhineb sellel psühholoogilisel seadmel, et meie hing omandab eriti kergesti, selgesti ja kindlalt selle, mida ta vastu võtab nägemisorgani kaudu ja mida ta selle tõttu võib endale kujutleda pildina. Ajalooline sündmus, mis toimub mulle tuntud maakohas, tuntud olukorras, mille käiku ma võin näidata kaardil, lõikub minu hinge palju kindlamini ja kutsutakse sealt välja palju kergemini kui see, mis toimub minu jaoks õhus, kusagil määramatus ruumis. Teiselt poolt võib maa elav kujutlus võimalik olla ainult siis, kui ma elavalt ja õigesti endale suudan ette kujutada neid maapinna vorme, neid looduslikke nähtusi ja looduslikke teoseid, millede ühendusest koosneb selle maa iseloom. Seepärast olekski nii kasulik korraldada geograafia, ajaloo ja loodusteaduste kursus üldhariduslikes õppeasutustes, et need ained käiksid käsikäes, toetades, täiendades ja elustades üksteist, ja et nad sõbralikult ehitaksid õpilase hinges kindlat, selget, elavat ja õiget maailmavaate hoonet. Kuid, kordan veel kord, selleks et välja töötada ja kooli viia niisugune õppeaine, on vaja veel palju pedagoogilist tööd. Aga seal, kus ei ole algust, ei ole ka lõppu, ja ma rõõmustusin väga, leides Frölichi koolis vähemalt selle asja alguse: kogemused ja pedagoogiline mõte teevad kõik muu. Ma püüan teile anda kas või mingisugusegi mõiste sellest, mida selle aine alal tehakse Frölichi koolis.

Kuuendas, s. o. alamas klassis võetakse läbi maa kuju, tõendus

tema kerakujulisuse kohta; üldvaade maapinnast, jagunemine veeks ja mandriteks (palun mitte unustada, et lapsed kuulsid sellest juba Heimats-Kundes); viie maailmajao asetus; peamised mäed, jõed ja nende juures asuvad linnad. Šveitsi geograafia — täpsemalt ja Berni kanton veelgi täpsemalt. Ajaloost: üldajaloo üldine ülevaade geograafilisel alusel. Vana maailm: idarahvad, kreeklased ja roomlased, õnnistegija. Uus maailm: keskaeg, reformatsioon, uusaeg. Igaühes neist jaoskondadest antakse kas või üksainus iseloomulik kuju; mõnede peamiste linnade sügav ülevaade. Berni kantoni ajalugu täpseis elulugudes ja piltides. Loodusteadusest suvel: aasaelu (Wiesenleben); ettevalmistavad andmed taimest ja tema osadest, mõnede taimede (õuna- ja pirnipuu jne.) arenemine kõigil neljal aastaajal. Talvel: looma keha peaosad; klasside esindajad täpsemalt; loomade võrdlemine taimedega; läbivõetu süsteem. Mineraalidest — sool, raud, räni. Lõpuks kolme loodusriigi jaotamine ja võrdlemine. Igas jaotuses on mitu üksikasjalist loodusloolist monograafiat. Nii käsitletakse loodusteaduse kõiki osi korraga, millel on kahtlemata eelis nende ainete süstemaatilise õpetamise ees — üksteise järel, nagu seda kõikjal tehakse meil.

Järgmises, viiendas klassis võetakse geograafias läbi maa kuju, tõendid tema kerakujulisuse kohta ning (lisatakse uuesti) teadmised geograafilisest võrgust. Maa üldise kirjelduse kordamine koos lisanditega, Euroopa tähtsamad maad ja nende pealinnad. Šveits — kordamine ja lisatakse uuesti Šveitsi looduslikud varad. Bern — kordamine ja väljavalitud iseloomulikud pildid Berni loodusest. Ajaloost: täiendatud ülevaade üldisest ajaloost geograafilisel alusel; peale selle kreeka muistendid ja üksikjooned rooma vaprusest. Avastused ja leiutused XIV ja XV sajandil. Šveitsi ajaloost — Šveitsi ajaloo peaepohhid reformatsioonini. Loodusloost: elu metsas, metsataimed, metsa elukäik neljal aastaajal. Mõnede loomatõugude esindajad, peamiselt need, mis on vajalikud selleks, et anda täiuslik pilt metsast (palju võetakse suurepärasest, kogu Euroopas tunnustuse pälvinud Tschudi raamatust «Alpenwelt»). Mineraalidest: turvas, kriit, kiltkivi. Üldmõisted inimesest.

Neljandas klassis geograafiast: läbivõetu kordamine matemaatilisest geograafiast ja uut: maa liikumine ning selle tagajärjed, päeva- ja aastaajad jne. Ajaloost: üldülevaate kordamine koos täienditega ja uuesti — saksa muistendid. Peamine ülesanne — Šveitsi uusaeg. Loodusloost: elu aias jne.

Kolmandas klassis hakatakse lastele edasiantavaid rikkalikke materjale juba süsteemi viima. Geograafiast: matemaatiline geograafia; Euroopa ja tema kolooniad. Ajaloost peale üldülevaate, mida uuesti täiendatakse, spetsiaalselt — vanaaeg jne.

Esitatut pean küllaldaseks, et anda teatav ülevaade selle kohta, milline see kursus on. Tean, et paljudele näib see veidrana, kaootilisena; kuid sellest kaootilisest õpetusest tekib õpilaste peades küllaltki (mitte täielikult) sirgjooneline pilt maailmast; kuid niisugu-

sest, kus üks teadus sammub teise taga, kusagil kokku puutumata, kuigi see on väga harmooniline programmis, kujuneb õpilase peas kaos või veel halvem: see ideede surnud olek, kus need asuvad peas nagu kalmistul, teadmata midagi üksteise olemasolust. Hoopis iseasi on teadus oma süsteemis, hoopis iseasi aga laste pedagoogiline arendamine ja neile eluks vajalike kasulike teadmiste edasiandmine. Õppeainete äramääramisel üldhariduslike õppeasutuste jaoks tuleb silmas pidada mitte teadusi nende eraldatuses, vaid õpilase hinge tema terviklikkuses ja tema orgaanilist, järkjärgulist ning igakülgset arenemist, siis ei esine ka neid metsikuid nähtusi, mida nüüd igal sammul kohtame oma koolis: õpilane, õppinud kolm-neli aastat, jutustab teile Salmanassarist, kuid ei tea, kes oli Peeter Suur; mõni õnnelik aga tulebki koolist välja, peas ainuüksi Salmanassar; kursust mitte lõpetanuid on meil kaunis palju. Õpilaste peasse ei pea skolastiliselt laskuma teadused, vaid teadmised ja ideed, mida annavad mis tahes teadused, peavad orgaaniliselt kujunema helgeks ja võimalikult laialdaseks vaateks maailmale ja selle elule[25]. Igal klassil, alates kõige alamast, peab olema oma ümmardatud maailmakäsitus, mis on jõukohane õpilaste eale; selle lapse hinges kajastuva maailmakäsituse keskuses peab päikesena hiilgama kõike valgustades ja soojendades kõlbeline, humaanne kristlik idee. Iga aastaga tuleb seda maailmavaadet süvendada, laiendada ja täiendada: ainult siis leiab laps koolis elu, mitte aga arusaamatu tähe, mis teda viib arusaamatule, kaugel olevale eesmärgile; alles siis läheb kool inimese ellu ega jää ainult lapsepõlve igavaks protseduuriks. Ma pean kinni kindlast veendumusest, et kaasaegne kool läheneb niisugusele olukorrale, kus alles tema lõpus, mitte aga alguses avaneb teaduse süsteem, täpselt samuti, nagu inimkonna ajaloos teadmised kujunevad süsteemiks, mitte aga süsteem ei täitu teadmistest. Sooviksin kogu südamest, et ainete jaotamise aluseks meie üldhariduslikes õppeasutustes oleks inimhinge psühholoogilise arenemise seadus, mitte aga teaduste jaotamise skolastiline süsteem. Kuid muidugi võib seda käesoleval ajal ainult taotleda; hea oleks juba seegi, kui meie õpetajate instituutide korraldamisel peetaks silmas õpetajate ettevalmistamist niisuguseks õpetamiseks.

Sekundaarklassidega lõpeb neidude üldharidus.

K õ r g e m k o o l (Fortbildungsschule) on iseseisev õppeasutus. Tal on kaks eesmärki: 1) anda üldse kõrgem haridus neile neiudele, kes, lõpetanud üldhariduse, soovivad seda jätkata ja edasi õppida ning kellel on selleks küllaldaselt vaba aega; 2) ette valmistada õpetajaid töölis-, väikelaste, alg- ja sekundaarkoolidele ning koduõpetajaid.

K õ r g e m k o o l koosneb kolmest klassist: kaks esimest on määratud neile, kes soovivad saada patendi mitte kõrgemaks kui algkooli õpetajaks; kõik kolm klassi, kaasa arvatud ka kõrgeim, on ette nähtud neiudele, kes soovivad saada sekundaarkooli või koduõpetaja patendi. Mõlemad esimesed klassid jagunevad veel kumbki

kaheks osakonnaks; üks neist on määratud neile, kes soovivad lõpetada kõik kolm klassi ja võivad sisseastumisel sooritada eksami sekundaarkooli kursusest; teine neile, kes on sooritanud eksami algkooli kursusest ega lähe kaugemale teisest klassist. Mõlemas osakonnas õpetatakse aineid koos, välja arvatud prantsuse keel. Kooli ainelised võimalused ei luba nähtavasti neid kaht osakonda rohkem eraldada.

Kõrgema kooli programmis kohtate suuremalt osalt selle (täiendustega) kordamist, mis võeti läbi elementaar- ja sekundaarklassides, kuid juba uuel kujul, uues grupeeringus, ja siin esineb juba teaduse süsteem. Õppeained on järgmised: religioon, kasvatusteadus (Erziehungslehre), õpetus koolist (Schul-Kunde), praktilised harjutused õpetamises, õpetus perekonnast (Familien-Kunde — ühes kõrgemas klassis), saksa proosa, saksa luule ja kirjandus, üldine kirjandus ja kunstiajalugu (ühes kõrgemas klassis), prantsuse keel, looduslugu, üldine ja kodumaa ajalugu, geograafia, arvutamine, elementaarne joonistamine (neile neiudele, kes astusid otse kõrgema kooli alamasse klassi, õppimata sekundaarklassides), joonistamine looduse järgi, maalimine (ainult kõrgemale klassile), laulmine, käsitöö ja võimlemine.

Peatume neil ainetel, mis oma nimetusega veel täielikult ei ütle, milles asi seisneb.

Kasvatusteaduses (Erziehungslehre) esitatakse neid füsioloogilisi ja psühholoogilisi seadusi, milledel põhinevad kasvatuskunsti üldised alused. Õpetuses koolist (Schul-Kunde) käsitletakse reegleid kooliõpetuse võtetest, kooli valitsemisest ja korrast, kooliajalugu üldse ja Šveitsi kooli ajalugu eraldi. Tulevaste õpetajate praktilised harjutused seisnevad selles, et nad viibivad õpetamise juures alg- ja keskkoolides ning õpetavad ise klassijuhatajate juhendamise all. Ma viibisin niisugustel praktilistel harjutustel: järjekordne neiu õpetas, teised kuulasid pealt ja märkisid üles tema vead. Nädala lõpus tulevad kõik praktikandid kokku ja arutavad direktori juhtimisel läbi oma pedagoogilise tegevuse nädala jooksul.

Õpetuses perekonnast (Familien-Kunde) kõneldakse perekonna olemusest ja tähtsusest, tema organismist, naisest kui abikaasast, emast ja perenaisest, majapidamise juhtimisest jne. Perekonna ajalugu ja naise olukord maailma ajaloo mitmesuguseil perioodidel.

Saksa luule tundides tegelevad neiud mitte üksnes saksa luuletajate lugemise ja aruteluga, vaid ka iseseisva luuletamisega, milleks neiusid harjutatakse alates sekundaarklassidest, nii et kursuse lõpuks saavutavad mõned neist selles kunstis märkimisväärse täiuslikkuse. Hr. Frölich ergutab väga selletaolist tegevust, eeldades, et sellega kasvatatakse kauni tunnet; kuid siin ei saa jätta nägemata ka direktori isiklikku kalduvust. Mõned luuletused, mida neiud kandsid minu kuuldes ette, olid tõepoolest märkimisväärsed, kui mitte salmitegemise, siis vähemalt mõtte sügavuse poolest; kogu klass kritiseeris neid direktori juhtimisel.

Suvel loetakse kõrgemas koolis üldist kirjanduskursust,

talvel korraldatakse avalikke loenguid. Nii avatakse vähehaaval kooli uksed ja kool viib oma õpilased vabasse tegevusse kirjanduse ja kunstiga, elav side õppeasutuse ja tema endiste kasvandike vahel aga ei katke. Ja üldse ei ole õppeasutuse ning ühiskonna vahel mingisugust hiina müüri; lapsevanemad ise ju juhivad õppeasutust, kus õpivad nende lapsed, kohtuvad pidevalt õpilaste ja kasvatajatega, korraldavad ühiseid pidustusi, üldisi pidupäevi, ja kool on nagu osa perekondade elust.

Nüüd mõni sõna naisõpetajate spetsiaalsest ettevalmistusest.

Ma juba rääkisin praktilistest harjutustest õpetamisel, need on korraldatud arukalt, kuid mitte neis ei seisne peaasi, vaid õppeainete pedagoogilises kordamises, mis on läbi võetud samuti pedagoogiliselt. Neiu, kes on õppinud hea õpetaja juures hea meetodi järgi, suudab ise kergesti ja kiiresti muutuda heaks õpetajaks. See neiu kõneles juba alamais klassides kõike selgesti, ilmekalt ja pedagoogiliselt. Spetsiaalklassis kasutatakse seda juba omandatud võimet ja võetakse uuesti pedagoogiliselt läbi ka need õppeained, mida neiu kavatseb õpetada, innustades teda samal ajal kõrgemate kursustega ja viies tema teadvusse need pedagoogilised seadused, millede järgi ta on harjunud käituma juba lapsepõlvest alates. Õpilast, kes spetsiaalses klassis vastab kursust, kritiseerivad sellelt seisukohalt tema õpetaja ja kaasõpilased. See ongi kogu mittekeeruline ettevalmistus õpetaja kohustuste täitmiseks. Kuid milles on siis siin kogu sisu? — Hästi korraldatud alg- ja sekundaarkoolis. Enne kui hakati naisõpetajaid ette valmistama teiste õppeasutuste jaoks, hoolitses Frölich selle eest, et tugevdada ja parandada oma õppeasutust; parimad, andekamad neiud jättis ta õpetajaiks oma koolidesse, — ja kui puu ise tugevnes ning juurdus, siis hakkas ta kandma kauneid ja rikkalikke vilju. Nüüd on Frölichi koolides õpetajaiks mõnede eranditega tema oma parimad kasvandikud ja kogu õppeasutus on omandanud selle vaimu ning idee ühtsuse, mis mõjutab võimsalt uusi õpilasi ja valmistab neid kergesti ette väga headeks õpetajateks. Ma kuulsin ühelt Berni naiskodanikult, kuidas ta mõninga põhjusega rääkis Frölichi koolist, öeldes, et see kool valmistab ette ainult tulevasi naisõpetajaid. Kui aga poeglaste õppeasutustel peab olema erisugune suund, siis tütarlaste õppeasutustel saab olla ainult üks suund: ette valmistada naisõpetajaid tulevastele põlvedele.

Ka meie õpetajate instituutide korraldamisel on tarvis silmas pidada, et alguses tuleb lasta neil endil tugevneda ja alles siis nõuda neilt head ning rikkalikku vilja.

Milliste hiilgavate tulemusteni võib viia niisugune õpetamise orgaaniline parandamine ja naisõpetajate ettevalmistamine, seda nägin ma Frölichi koolis. Mõned õppeasutuse kasvandikest õpetavad spetsiaalaineid kõrgemas koolis — ja õpetavad hästi. Ma kuulasin üht niisugust geograafia õpetajat. Ta esitas minu juuresolekul Aasia mandri plastilist vaadet. Spetsialistid teavad, kui raske on seda ainet käsitleda, kui sellesse on põimitud Ritteri

ideed; kuid oleks pidanud kuulama, kui kergesti tuli noor neiu toime kogu selle raske filosoofilis-geograafilise terminoloogiaga! Sõna läbitungivus on imepärane: idee, ja sügav ning raske idee paistab sõnast läbi kõigis oma üksikasjades ja kõige suurema tõetruudusega. Mitte kordagi ei tundnud naisõpetaja raskust vastava sõna leidmisel, mitte kordagi ei viinud teda eksiteele õpilaste alatine vahelesegamine, keda ta ise tõmbas vestlusse, parandades suurima tabavusega iga nende ebatäpset väljendust.

Teist, veel hiilgavamat õpetamise näidist nägin ma füüsika tunnis. Noor naisõpetaja selgitas keemilise katse abil õhu koosseisu, katset tehti väikesel lauakesel, mis oli pandud kateedrile, ja võrdlemisi halbade riistadega. Hoolimata sellest viis naisõpetaja katse läbi väga edukalt, selgesti ja kiiresti; kuid peaasi ei seisne mitte katses, vaid seletustes ja selles oskuses, millega õpetaja sundis kogu klassi seletustest osa võtma. Seda naisõpetajat peaksid kuulama need, kes ei eelda, et naisterahvas võib hea õpetaja olla. Ma tunnen üht suurepärast vene loodusteaduste õpetajat, nagu neid vähe on ka siin leida; kuid ka tema võiks midagi head üle võtta selle naissoost füüsiku õpetamismeetodist. Õpilased on väga kiindunud sellesse naisõpetajasse ja on tema üle uhked.

On aeg lahkuda Frölichi koolist, mis mind nii tugevasti huvitas, kuid mis on lugeja arvatavasti juba ära tüüdanud. Siiski ei saa ma ütlemata jätta veel mõnd sõna Frölichi oma loenguist, millede puhul ma veendusin, kuivõrd kogu õppeasutus on läbi imbunud oma Vorsteheri poeetilisest ja pedagoogilisest vaimust.

Frölichi esimene loeng, mida ma kuulasin, oli pedagoogiline. Frölich on esmaklassiline õpetaja, kuid tal ei ole mingisugust erilist meetodit õpetamiseks, ta loob vahet pidamata oma metoodikat, sõltuvalt loengu käigust, ja Frölichi iga fraas lõikub kuulajate hinge kogu oma täiuslikkuses ja selguses. Hoolimata loengute hingestatud, mõnevõrra isegi jutlustavast toonist, pöördub Frölich pidevalt kuulajate poole: üht neist palub ta enda poolt väljendatud mõtet edasi arendada, teist näidata selle mõtte alust selles, mis oli juba varem läbi võetud, kolmandale tehakse ülesandeks leida teoreetiliselt arendatud idee praktiline rakendamine. Algul võite mõtelda, et see ei ole uus loeng, vaid kordamine — nii vabalt võtavad sellest õpilased osa. Toon õpilastega on sõbralikult õpetav: «Tõestage mulle seda, Marta! Selgitage mulle seda, Berta! Kas on see nii, Emma Niklaus?» Tahtmatult tulid mulle meelde meie p r e i l i d: «Kui palju on kaks korda kaks, preili Ivanova?» See preili aga paistab vaevalt pingi tagant välja.

Pedagoogilise loengu teemaks oli küsimus, kuidas individuaalseist kujudest, mida on tajunud hing, tekivad mõisted ja kuidas kasvatus peab hoolitsema selle eest, et lapse hinge ei langeks mitte abstraktseid mõistete skeeme, vaid elavad kujud kogu oma eredas individuaalsuses selleks, et kasvataja võiks neist kujudest moodustada mõisteid, mitte aga lapsele mõisteid peale sundida. Aine nii-

suguse abstraktsuse puhul oleks meie õpetaja rahul, kui vastuses väljenduks kas või mingisugunegi asjast arusaamine: siin aga kutsub vähimgi ebatäpsus väljenduses välja range märkuse.

Teises loengus käsitles Frölich üleminekut Ida luulelt (millest ta neiudele väga hästi tutvustas Hafizit) argipäevaluulele ja asus Homerose juurde. «Kreeka luulet iseloomustab,» ütles Frölich, «terve mõistuse ja selge, puhtinimliku tunde võit sügavate, tugevate instinktide üle, mis halastamatult valitsevad inimeste üle Idas.» Selle mõtte tõestamiseks tõi Frölich näiteid «Iliasest» ja «Odüsseiast», mis kuulajaile olid juba tuttavad alamaist klassidest. Eriti lõikus mulle mällu «Odüsseia» selle koha suurepärane seletamine, kus kreeka kangelane kõige lihtsamal, lapselikumal, kuid võimsamal viisil kaitses end sireenide hukutava laulu vastu. Öeldes, et selle väljamõeldise moraalil on ka praegu oma täielik tähendus, kandis pedagoog neiudele ette suurepärase kõlblust käsitleva loengu: see oli alles õpetaja ja kasvataja ühel ja selsamal ajal!

Kolmandal loengul analüüsis Frölich neidude luuleteoseid. Ta tõi endaga kaasa kimbu vihikuid ja valis neist välja need, mida ta pidas parimateks. Eriti head olid kellegi Emma kaks luuletust. Üks neist oli kirjutatud ülesantud teemale — «Magav laps»; teine oli aga täiesti vabaluuletus pealkirjaga «Pedandile». Esimene sai peaaegu üksmeelse heakskiidu osaliseks ja see oli tõepoolest tähelepanuväärne nii mõtte sügavuse kui ka poeetilise tunde poolest; kuid otsinud vihikute hulgast välja teise, luuletuse «Pedandile», ütles Frölich autorile: «Kas te pühendasite selle mulle, Emma?» Neiu tundis piinlikkust, hakkas tõendama, et ta ei olevat tahtnud oma õpetajat puudutada, ja Frölich lisas kohe, et ta naljatas. Kuid kõigest oli näha, et Emma tõepoolest tahtis selle sarkasmiga Frölichile kätte maksta mingisuguse liiga range märkuse eest. Siin nägin ma Frölichi pedagoogilise andekuse kogu jõudu: täieliku veendumusega oma asja õigsuses ja sellise avameelsusega, mis ainuüksi võib siduda juba täiskasvanud noori inimesi nende õpetajatega, esitas Frölich kogu erinevuse lääge prantsuse maneerlikkuse ning vajaliku naiselikkuse vahel naise sõnades ja tegudes. Kui halastamatult naeris ta välja need kõrgema tooni grimassid, mida mõned vanemad oma lapsi saadavad õppima prantsuse instituutidesse!

Frölichi kooli jätsin jumalaga aias, kus vanemad neiud võimlesid, nooremad tütarlapsed aga askeldasid oma peenarde kallal. Lahkumisel andis väikelaste kool mulle hiiglasuure lillekimbu.

Bernis ma vaatlesin veel kantonaalkoole, kuid räägin neist siis, kui kirjeldan neidsamu koole teistes kantonites. Nüüd on aga saabunud aeg Bernist lahkuda, ja juba homme lähen õpetajate seminari Münchenbuchsees.

VIIES KIRI

Münchenbuchsee ja Hofville

Bernist võib Münchenbuchseesse sõita raudteel, et aga Zöfrikoni jaamast asulasse, kus asub seminar, tuleb minna versta kolm ja ilm läks halvaks, siis eelistasin sõita sõidukiga. Umbes poolteisetunnise tasase sõidu järel mööda maalilisi künkaid nägin ma eemal hiiglasuurt halli, üksikult seisvat maja. Minu voorimees ütles mulle, et see ongi seesama õppeasutus, mida ma otsin, ja mõne minuti pärast sõidutas mu suure, imelise tujukusega ehitatud, kuid hooletusse jäetud võõrastemaja läve ette. Peremees, hall ning väga viisakas vanamees, juhtis mind mööda tohutuid tühje koridore tuppa, millest mulle vastu hõngus mingisugust närtsinud aristokratismi. Miski siin ei sarnanenud hariliku hotelliga, vaid meenutas rohkem mahajäetud aristokraatlikku maja: vana mööbel luitunud punapuust, pleekinud kallid eesriided, pirni- ja õunapuude oksad, mis tungisid tuppa otsekohe, kui ma avasin kõrged, ammu mitteavatud aknad. Asetanud paigale oma väikese kompsu, hakkasin vaatlema pilte seintel: Hofville'i vaade põhja poolt. Hofville'i vaade lõunast, Hofville'i võimlemissaal... Ma kutsusin kohale peremehe, ja selgus, et minu vana voorimees, juhindudes oma mälestustest käesoleva sajandi algusest, polnud mind toonud mitte Münchenbuchseesse, vaid kunagi kuulsasse Hofville'i, ning et ma nüüd viibin sellessamas hotellis, kus peatusid Fellenbergi külalised, kes tulid imetlema tema pedagoogilisi õppeasutusi kõigist Euroopa osadest. Võib-olla viibisin ma sellessamas toas, kus pool sajandit tagasi peatus krahv Kapodistria, kes keiser Aleksander I-le esitas kõige vaimustavama aruande Fellenbergi õppeasutuste kohta. Selle aruande tulemusena kirjutas keiser tähelepanuväärse reskripti Fellenbergile ja saatis temale Püha Vladimiri neljanda järgu ordeni. Minu ees ei seisnud mitte keegi muu kui Fellenbergi vana toapoiss, kes elas oma isandast ja kõigist tema pedagoogilistest õppeasutustest kauem, kuna praegusel ajal ei ole Hofville'is enam muud midagi peale väikese erapansioni, millel on siin neis tühjunud hoonetes ja aedades kasutada samasugune avarus nagu varblasel papagoi puuris.

Mis puutub Münchenbuchseesse, siis asus see minust umbes kahe versta kaugusel. Seal oli kunagi kuulus põllutöökool, mis kuulus Hofville'ile. Ja seal kujuneski välja lühiajaline liit Pestalozzi ja Fellenbergi vahel, mis varsti lõppes kõige kurvema lähenemisega, mille järel Pestalozzi viis oma kooli Münchenbuchseest üle Iverdoni, Berni valitsus aga andis Münchenbuchsee üle Fellenbergile. Ma ei tundnud oma eksituse üle erilist kurvastust ja otsustasin Hofville'i hotelli jäädes siit üle vaadata algul seminari ja selle järel ka kuulsa Hofville'i pedagoogilised jäänused.

Münchenbuchseesse sammusin ma mööda puiesteid, mis koosnesid suurepäraseist viljapuist; kahel pool teed aga asusid eeskuju-

likult haritud põllud. Enne kui Fellenberg siia asus, oli see vaene, soine maa; nüüd on see õitsev aed. Fellenbergi õpilased on siin palju töötanud, ja Fellenberg on Šveitsile ning inimkonnale osutanud väga suuri teeneid nii agronoomilises kui ka pedagoogilises suhtes. Jah, Fellenbergi elu ei möödunud asjatult. Kuid nüüd hakkas küngaste tagant paistma ka vanaaegse Münchenbuchsee kiriku torni terav tipp. Ajalooline koht! Kui palju kõige mitmekesisemaid ideid on ta üle elanud tuhandeaastase olemasolu kestel! Kord rüütliloss, kord varjupaik rändureile ja palvetajaile, kord johanniitlaste kapiitel, kord Berni fogtide residents, kord katkutõbiste haigla, kord kool i s a Pestalozzi vaestele, kord Hofville'i põllunduslik farm, — Münchenbuchsee on lõpuks muutunud Berni kantoni õpetajate peaseminariks. See siinsete kohtade, linnade, külade ja isegi üksikute hoonete ajaloolisus hämmastab tahtmatult meid venelasi, kelledele ka isegi mitte väga vana kreml näib enneveeuputusaegsena.

Seminar asub l o s s i s endas, nagu seda hoonet nimetavad ümbruskonna elanikud, kuigi see hoone on loendamatute ümberehituste tõttu, millede abil teda on kohandatud ühe või teise sajandi ideedele, lossi välimuse täiesti kaotanud. Kuid kõigist neist kõige mitmekesisemaist ideist lööb läbi ühtne kristlik suund: palveränduri te kodu, klooster, katkuhaigla, vaestekool, õpetajate seminar — kas niiviisi ei arenenud kristlik idee ise? Ammust minevikku meenutavad nüüd üksnes kirik, poollagunenud müür, mis on vaevalt nähtav ronitaimede roheluse alt, ja vapp ukse kohal: valge ingel kahepäise kotkaga rinnal ja kaks kohmakat Berni karu. Trepil tulid mulle vastu mõned seminaristid: ühed talupoegade tikkriidest palituis, poolepuudased saapad jalas, teised sinistes pluusides, kolmandad lõpuks lihtsalt ainult vestides, nagu armastavad käia siinsed talupojad ja meie käsitöölised, nagu käis kunagi kõige uuema pedagoogika isa Pestalozzi. Noorte inimeste ilme on mehine, lõbus, aga kuidagi mühaklik, millega me pole oma õppeasutustes harjunud. Kuid noormehed osutusid väga abivalmiks ja viisid mind seminari ülema juurde. Hr. Rügg on neljakümneaastane, vurrudega, kuid range, mehise näoilmega ja sõjakate liigutustega. Kõigist tema sõnadest paistab välja range loogika ja metoodilisus. Hr. Rügg teatas mulle otsekohe kõik, mis vaja, ja kümne minuti pärast ma käisin juba mööda klasse.

Kõige enne sattusin ma joonistamise tundi, millise alaga siin palju tegeldakse, arvesse võttes, et rahvakooli õpetajal tuleb palju joonistamist kasutada, et lastele üht või teist asja näitlikuks teha. Joonistamise õpetaja näis mulle pisut pedandina. Ta on koostanud väga metoodilise, kuid liiga väljavenitatud joonistamiskursuse, mis on kasutusele võetud kõigis Berni koolides, ja ei tagane sellest sammugi. Jooni tõmmatakse taktis, neid saadavad pikad seletused randme, näppude ja muu liikumisest. Alles pärast kaht õppeaastat asuvad õpilased kõverjoonte kallale. Kõik on ülimal määral mehhaaniline ja võib vaevalt äratada tahtmist joonistamiseks; kuid an-

nab selle eest kõigile õpilastele käe kindluse ja tähelepanuväärse vilumuse joonte tõmbamisel ning lihtsate kujude joonistamisel, mida vajabki rahvakooli õpetaja. Meil on teine äärmus: joonistatakse suuremalt osalt kõike, mis ette juhtub, ilma mingi meetodita; seepärast jõuavad joonistamises edasi ainult vähesed, loomult andekad. Ülejäänud õpilased aga, kes on seitse aastat joonistanud kõrvu ja ninasid, ei suuda käega tõmmata sirgjoont. Siinses joonistamise tunnis kasutab õpetaja sageli geomeetrilisi seletusi, kuid mulle näib, et joonistamise õpetamist tuleks veel tihedamini siduda näitliku geomeetria õpetamisega.

Näitliku geomeetria õpetamise sidumine joonistamise tundidega oleks väga soovitav ka meie rahvakoolides ja keskkoolide alamais klassides. Sel viisil muutuks koolijoonistamine õppeaineks, mis mitte ainult ei arenda käe ja silma õigsust, vaid ka mõistuse õigsust. Kahtlemata tuleb niisugune õpetamine viia meie õpetajate instituutidesse; kuid kõigepealt on tarvis niisuguse õpetamise jaoks ette valmistada õpetajaid. Kas ei oleks võimalik selleks otstarbeks luua kunstiakadeemia juures õpetajate osakond? Selles osakonnas tuleks peale joonistamise õpetada õpilastele joonistamise metoodikat, ilukirja, geomeetriat, aritmeetikat väikese osa algebraga ja loodusteadust. Erilist liiki võimeid joonistamiseks, ilukirjaks, aritmeetikaks, geomeetriaks ja loodusteaduste kirjeldavaks näitlikuks küljeks kohtame üsna sageli ja need võimed põhinevad sel hingelisel omadusel, mida saksa pedagoogika keeles nimetatakse arusaamiseks vormist ja arvust; see arusaamine on üks kõige tavalisemaid ja seda arendada ei ole raske.

Meie joonistamise õpetajate olukord on praegu kõige viletsam; on isegi arusaamatu, millest ja kuidas nad eksisteerivad.

Ma tundsin üht joonistamise õpetajat, kes esitas palve, et tal lubataks asuda valvuri kohale sellesama õppeasutuse juurde. Talle vastati muidugi eitavalt, sest see ei olevat viisakas, kuigi minu arvates ei ole midagi viisakusetumat kui surra nälga. Kui me muudame joonistamise tõsiseks ja arendavaks õppeaineks, siis leiame muidugi ka vahendeid õpetajate olukorra parandamiseks.

Selle järel kuulasin ma loodusloo tundi. Seletati asjalikult, selgelt ja näitlikult taimede kudede mitmesugust ehitust; kogu klass töötab ja nagu abistaks õpetajat. Õpetaja on sõjaka välimusega noormees ja niisuguste liigutustega, mis lasksid oletada, et ta on võimlemise õpetaja. Ta on ka õppeasutuse agronoom ja põllumajanduslike tööde juhataja.

Järgnevalt viibisin kõige imelikumas tunnis. Umbes nelikümmend õpetajat, kelledest mitmed on rohkem kui viiekümneaastased, moodustavad selle maailma kõige originaalsema klassi. Ühtesid neist õpilastest-õpetajatest kaunistavad hallid juuksed, teistel on tähelepanuväärselt paljad pealaed; paljude põskedel ja ninal õitsvad eredad roosid tõendavad üsna veenvalt, et nende omanikud on oma aega süütult jaganud kooli ja külakõrtsi vahel. On isikuid, kes

on niivõrd rasvunud, et on arusaamatu, kuidas nad on end suutnud koolipinki suruda; ühed on pluusides, teised pihtkuubedes, kolmandad lihtsalt vestides; rasked puukotad, kriuksuvad tubakakarbid, tohutu suured hõbeuurid, paelaga kokkuseotud prillid. Kes tukub, kes kriuksutab tubakakarpi, kes peab naabriga sõbralikku vestlust; on ka niisuguseid, kes on kõhuli pingil ja norskavad üle kogu saali. Minu naaber, hallipäine vanake, käitub väga viisakalt; kuid ma olen valmis kihla vedama, et ta ei kuule ega saa aru ühestki sõnast, mis tunnis kõneldakse. Tema alandlik nägu näib ütlevat: «Noh, mida siis? Saadeti, siis saadeti! Nähtavasti on seda vaja; ülemus teab, mida teeb, oma kohalt ma aga ei lahku, tehke minuga mis tahate!» See tagasihoidlik «noormees» müksib vahet pidamata oma naabrit, kes on päris lõtvunud ja ähvardab iga silmapilk pingi alla kukkuda. Nende õpetajate õpetaja, punapäine noormees, seletab eredalt merehoovusi; kuid mis on neil oma aja äraelanud isikuil tegemist merehoovustega?

Siin veendusin ma täie selgusega, et ei ole maailmas halvemaid ja ebameeldivamaid õpilasi kui vanad nürinenud pedagoogid. Ja milleks nad siia kokku on aetud? Kui koolide inspektorid on nad siia saatnud karistuseks, siis on eesmärk muidugi saavutatud.

Kui meie õpetajate instituutides seatakse sisse samasugused kordamiskursused õpetajaile, kes on juba kohtadele määratud, siis tuleb rohkem tegelda ergutamise kui sunniga ja kursuse lõppemisel korraldada väike praktiline katse. Siin katseid ei korraldata, ülemus lepib seminari õpetajate ja direktori hinnanguga; kuid ma istusin kordamisklassis kolme õppetunni jooksul ega kuulnud, et õpetaja oleks kuulajate poole küsimustega pöördunud. Tõsi küll, õpilased pöördusid mõned korrad küsimustega õpetaja poole; kuid neist küsimustest paistis läbi soov irvitada õpetaja või teaduse üle — vana kooliõpetaja huumor, kes on veendunud, et ta on alla neelanud kogu tarkuse ja et kogu see tarkus on tõeliselt lollus ega ole väärt piibutäit tubakatki.

Kuid miks on need õpetajad nii sügavale langenud? Suurem osa neist on välja tulnud sellestsamast seminarist, kuigi endise, küllaltki nõrga korralduse juures. See on tavalise elu mõju tagajärg — see on olnud alati ja kõikjal ning saab veel kaua olema. Rahva harimatus ei ole niisugune soo, et seda saaks järsku kuivendada: ta neelab enne palju elusid, kui inimene suudab ilma eriliste pingutusteta tema pinnal püsida; kuni rahvas ei imbu läbi haridusest, seni on ka niisugused nähtused võimalikud. Külastades aga mitut Berni kantoni rahvakooli, ei sattunud ma ühelegi niisugusele isikule, nagu olid siia kokku tulnud. Hakates ette valmistama õpetajaid meie mahajäetud linnakeste ja külade jaoks, peame ootama samasugust nähtust ja seda muidugi võimalikult vältima. Parim vahend selleks on järgmine: 1) Tegev, arukalt korraldatud ja kohusetundlik kooli inspektsioon. Berni kantonis oli koolide inspektsioon kaua vaimulike käes, oli täiesti laokil, ja tagajärjed osutusid kõige kurvemaiks. 2) Kooliraamatukogud, alatised ja rändkogud, õpetajaile. 3) Peri-

oodilised õpetajate koosolekud, milledega kaasnevad avalikud loengud pedagoogilistes ainetes. 4) Korralik palk, mis annaks õpetajaile võimaluse pühendada osa oma ajast endaharimisele. 5) Võimalikult iseseisev olukord kogukonna suhtes, mis lubab õpetajal mitte alistuda kogukonna võhiklikele nõuetele.

Kogu järgmise päeva pühendasin eranditult direktori oma loenguile ja veendusin, et hr. Rügg on nagu Frölichki oma õppeasutuse hing, annab sellele tooni ja suuna. Rüggi esimene loeng oli didaktikast, ja õpetaja seletas õpilastele lugemise ning kirjutamise koosõpetamist — Scherri meetodit, kuigi hr. Rügg seda ei nimeta raamatus, mille ta on välja andnud käsiraamatuna õpilaste jaoks. Seletanud õpilastele didaktilise võtte, annab hr. Rügg kriidi ühele seminaristidest ja see etendab omakorda rahvakooli õpetaja osa, tema seltsimehed aga — õpilaste osa. Hr. Rügg suunab praktikanti kas ise või laseb teda kritiseerida seltsimeestel. Niisugune näitlik viis didaktika õppimisel on väga hea: esitatud võtet taibatakse kergesti ja kiiresti, ning siinsamas, iseendal, saavad tulevased õpetajad tunda kogu selle võtte raskust ja eeliseid; ühtlasi omandatakse vilumus võtte kasutamiseks: matkides õpetajat võtab praktikant tahtmatult omaks ka tema didaktilise tooni. Kuid eduks on vaja, et ka õpetaja ise oleks hea didaktik, hr. Rügg on aga esmaklassiline didaktik, millist ma varem ei ole näinud, — iga tema sõna lõikub kuulajasse ebahariliku jõuga ja energilist sõna saadab energiline miimika. Käsi ja mõte liiguvad tahtmatult sellesse külge, kuhu osutab hr. Rügg, — ma olen veendunud, et 300 kuni 400 poisiga kool kuulaks iga tema sõna ja iga tema liigutust nagu üks inimene. Rügg oli pikemat aega õpetajaks Küsnachti seminari harjutuskoolis. Tema ebahariliku didaktilised võimed, samuti ka oskus juhtida kooli ning edasi anda oma didaktilist tooni praktikantidele on ta toonud praegusele töökohale. Harjutuskoolide õpetajad õpetajate seminaride juures peavad olemagi lähimaiks kandidaatideks seminaride direktorite kohtadele.

Siin ei saa me peatumata jätta ja mitte märgata viga, mis on sattunud meie õpetajate instituutide projekti.

Projektis on öeldud (peatükk III, §-d 111, 112 ja 113): «Iga õpetajate instituudi juures avatakse rahvakool rahvakooli normaalkursusega. See on instituudi inspektori peajuhtimise all ja kõigi õppeainete õpetamine, välja arvatud usuõpetus, pannakse instituudi kahe vanema klassi õpilaste peale vastavalt nõukogu korraldusele. Tunnid rahvakoolis peavad olema korraldatud nii, et nad ei langeks ühte õppetundidega instituudis nende õpilaste suhtes, kes tegelevad õpetamisega.»

Projekti teistest punktidest on näha, et instituudi õpetajad juhendavad praktikantide õpetamist, igaüks oma õppeaines. Muide, siinjuures peame lisama, et projektist ei ole näha, milline õpetamise süsteem on õpetajate instituutides ette nähtud, kas klassi- või ainesüsteem. On ainult öeldud, et õpetajaid peab olema niisama palju kui on klasse ja et tunnid jaotatakse nende vahel nõukogude otsuse

järgi (võrdle § 10, 70 ja 71). Kui siin peitub mõni uus õpetamise süsteem, siis oleks tulnud seda selgitada.

Igal juhtumil on ilmne see, et meie projekt ei määra harjutuskooli eri õpetajat, vaid teeb õpetamise seal praktikantide ülesandeks õpetajate juhendamisel, igaühe oma aines. Kuid milline eeskujulik rahvakool see siis on, kui selles ei ole üht õpetajat, vaid palju õpetajaid, kes alatasa üksteist vahetavad? Esiteks ei saa niisugune kool olla hea, sest temas ei saa olla mingisugust süsteemi, mingisugust järjekindlust laste arendamisel ja peamine — mitte mingisugust õpetaja isiksuse mõju arenemisele. Teiseks, niisugune kool ei saa olla eeskujulik rahvakool, kus on ette nähtud üks õpetaja, mitte aga palju õpetajaid. Kolmandaks, praktikantidel ei ole kelleltki üle võtta kõige tähtsamat õpetamises rahvakoolis, nimelt oskust suurt ja mitmekesist klassi ühekorraga õpetada mitmes õppeaines*.

Harjutuskool on üks olulisemaid õpetajate instituudi osi ja peab olema tõeliselt eeskujulik, s. o. korraldatud just nii, nagu kavatsetakse korraldada rahvakool; peale selle peavad tal olema eeskujulik õpetaja, parimad käsiraamatud ja õppeabinõud. Ma arvan, et harjutuskool peab olema võimalikult rohkearvuline, ja parimad instituudi kasvandikest võiks jätta peaõpetaja juurde abilistena selleks, et teda pärast asendada, kui ta läheb kõrgemale kohale. Peaõpetaja otsene tee on minna õpetajate instituudi inspektoriks, muidugi sel juhtumil, kui ta ei lakka tegelemast teadustega, mis kuuluvad pedagoogika alasse, ja sooritab pedagoogilise eksami. Niisugune käik oleks kõige paremaks ja kasulikumaks ergutuseks õpetajate instituudi andekamaile kasvandikele.

Hr. Rüggi teine loeng oli psühholoogiast. Loengu didaktiline külg oli laitmatu, loogika kõige rangem ja selgem, kuid sisu ei rahuldanud mind. Hr. Rügg on loogik, süstemaatik ja seepärast ka hegellist. Selles ma veendusin nii loengu kui ka tema poolt koostatud psühholoogia õpiku põhjal. Hegel ise ei kirjutanud psühholoogiat; kuid tema «Vaimu filosoofias» on välja arendatud terve psühholoogiline süsteem, mis, kuigi tal on olulisi väärtusi, ei ole siiski nii kõlvuline praktika jaoks, eriti pedagoogi jaoks, kui Herbarti või Benecke psühholoogia. Psühholoogil-praktikul on ikka alati parem alustada vahetuist katseist ja jõuda järelduseni, mitte aga ümberpöördult. Ma pean võimalikuks pedagoogide jaoks ettenähtud psühholoogia õpikus ühendada järeldusi ja katselise psühholoogia vaatlusi järeldusfilosoofia süsteemiga.

Hr. Rüggi kolmas loeng oli kordamisklassis Schul-Kundest; kuid ka hr. Rügg ei suutnud vanu pedagooge äratada; siiski käitusid nad tema loengul viisakamalt ega norsanud. Pärast loengut teatas hr. Rügg oma elatanud kuulajaile, et Berni valitsus soovib nende raske katsumuse lõpetada võimlemispeoga (Turnfest). Kuid oh häda! Ka

---

* Wettingeni harjutuskool, mis on korraldatud sel kujul, ei ole andnud rahuldavaid tulemusi.

sel alal saab õpetajate vana põlv kasvava põlve poolt arvatavasti lüüa, kui arvesse võtta neid jõu ja osavuse imesid, mida ma nägin võimlemissaalis, kus sõjakas loodusteadlane ei too mitte vähem kasu kui oma tagasihoidlikus laboratooriumis ja põllul, vikat käes.

Berni valitsus on viimasel ajal suurt tähelepanu pööranud võimlemisele ja annab meeleldi kõigile oma õppeasutustele mehise, isegi sõjaka ilme. Berni kantonaalkoolis on sõjalised harjutused üks olulisemaid õpilaste tegevusharusid. Saksa ja prantsuse kantonites näete te sageli, kuidas trummipõrina saatel ja lehvivate lippudega marsivad püssidega, mõnikord aga ka suurtükkidega tänavail mitmesuguste õppeasutuste õpilased. Võimlemine on ka šveitslase armastatumaid tegevusalasid, eriti mäestikualadel. Paljudes linnades on publiku jaoks ehitatud võimlemisväljakud ja -kuurid. Bernis võib võimlemisväljakul endises linna vallikraavis igal päevaajal leida lapsi, noormehi ja isegi vanamehi, kes tegelevad võimlemisega.

Meie projektis on mitmes kohas väljendatud soovi viia võimlemine õppeasutustesse; kuid kusagil ei ole osutatud vahendile, kuidas seda teostada. Ma pean sel eesmärgil kasulikuks kõigis suurtes linnades, kus on suuremaid õppeasutusi, korraldada võimlemisväljakud ja -kuurid ning määrata nende juurde head võimlejad, kes annaksid tasuta tunde õppeasutuste õpilastele, kes seda soovivad, kõrvalistele isikutele aga mõõduka tasu eest. Niiviisi oleks meil varsti meie noorte õpetajate hulgas rohkesti häid võimlejaid, nende kaudu aga tungiks võimlemine õppeasutustesse.

Kuulanud veel ära loengu kirjandusest, kus küllaltki hästi ja loogiliselt, kuid täiesti kasutult seletati igasugust retoorilist kolu, läksin direktori juurde lõunale. Hr. Rügg ja tema perekond lõunatavad ühes saalis seminaristidega, kuid eri laua taga. Pärast väga lühikest palvet, mille luges direktor, istusid kõik. Seminaristid toovad ise roogi; vaikus on saja kahekümne inimese kohta imepärane. Lõunasöök on rohkem kui mõõdukas: ainult kaks rooga. Neli korda nädalas antakse seminaristidele loomaliha, ülejäänud päevadel on köögivili, pühapäeviti klaas hapukat veini. Direktoril oli lõunalauas üks lisaroog, kuid siiski tõusin ma laua tagant üles poolnäljasena. Siinse elu lihtsus ja mõõdukus üllatab tahtmatult meid venelasi.

Ma ei arva, et vaatepildil direktorist, kes koos oma perekonnaga lõunatab, oleks headtegev mõju perekonnaelu elementide arendamisele õpilastes; kuid igal juhtumil on juba hea seegi, et see ühine lõuna, kehtestades teatava ühtse eluviisi, ei lase tekkida sel mõõtmatul vahemaal, mis meil sageli lahutab õppeasutuse ülemat õpilastest. Unustasin ütlemast, et koos meiega lõunatas loodusteaduse õpetaja, kes elab õppeasutuses ja näib olevat direktori parem käsi kõigis kodustes majanduslikes korraldustes.

Pärast lõunat vaatlesin ma loodusloo õpetaja juhtimisel seminari. Kasvandike magamistoad asuvad kahes hoones, need on kitsad, ebamugavad ja arvatavasti talvel külmad. Ühes toas on 50 voodit. Õpitakse klassides. Muusikariistad on väga head. Muusikaga tegeldakse palju ja meeleldi. Laboratoorium on väike, loodus-

teaduse kabinetti peaaegu ei ole. Üldse on sisustus vaene. Käies mööda hoonet uurisin ma oma teekaaslast. Selle karmi, pisut mühakliku välimuse all peituvad väga hea süda, arenenud mõistus, palju positiivseid teadmisi ja lihtne, lõbus iseloom. Just seda liiki kasvatajail saab olla noorsoole tugev ja hea mõju. Ei jää märkamata, et meie vene kasvatusse on tunginud midagi hellitavat, mis nõrgendab tahtejõudu, hävitab iseloomu lihtsuse, õhutab endaarmastust. Andes väga vähe positiivset sisu, äratab see noortes inimestes samal ajal viljatut eitamist ja annab neile mingisuguse halvustava vaate lihtsaile elulistele suhetele. Annaks jumal, et niisugune suund ei tungiks ka meie õpetajate instituutidesse.

Nüüd lubage mul teid tutvustada seminari enesega*.

Seminar on Berni riiginõukogu kõrgema juhatuse all, kes ise kasvatusdirektsiooni ettepanekul määrab nii seminari direktori kui ka õpetajad. Määramine toimub kuueks aastaks, kuna aga õpetajaametit üldse, nagu pastoriametitki, peetakse eluaegseks. Vahetult kuulub aga seminari juhtimine administratiivses suhtes kasvatusdirektsioonile (Berni haridusministeerium), pedagoogilises suhtes aga erilisele seminari komisjonile (Lehrerseminarkommission). Selle komisjoni liikmeks on ka seminari direktor ise. Direktor saab peale riigikorteri ja söögi endale ning perekonnale 2500 franki palka. Siinse järgi on see hiiglasuur palk. (Riiginõukogu esimees Waadti kantonis saab 3000 franki, muidugi ilma söögi ja korterita.) Õpetajaile makstakse 2200 franki, kui nad ei saa korterit ega sööki. Pedagoogilistes asjades on direktor vahetus kontaktis komisjoniga, administratiivses suhtes — kasvatusdirektsiooniga. Kooli inspektsioon seminari ei hõlma.

Sellest on näha, missugust suurt, isegi riiklikku tähtsust omistatakse siin õpetajate seminaridele. Seda on näha ka sellest, et seminaride direktoriteks määratakse siin tavaliselt Šveitsi kõige tähelepanuväärsemad pedagoogilised isiksused, kes on tuntud mitte ainult Šveitsis, vaid ka kogu Euroopas. Niisugused on Scherr, Kettiger, Friess, Rügg. Sageli on seminari direktor ka õpetajate sinodi president, igasuguste pedagoogiliste kogude liige, ühe sõnaga: ta on mõjukaim isik kantonis.

Vaatleme nüüd, missugusesse olukorda seab meie projekt õpetajate instituudid ja nende ülemad.

Direktori nimetus osutus projektile liiga kõlavaks, seepärast kõneldakse seal õpetajate instituudi inspektorist (§ 71); kuid asi ei seisne nimes. Inspektoril ei ole vahetuid suhteid isegi õppekonna kuraatoriga, selles suhtes on ta seatud allapoole progümnaasiumide inspektoreist (§ 121), võrdselt praeguse maakonnakooli ülevaata-

---

* Allikaiks olid: 1) Gesetz über die Lehrerbildungs-Anstalten des Kantons Bern, 1840, 2) Reglement für das deutsche Lehrerseminar, 1861, 3) Lehrplan für das deutsche Lehrerseminar, 1861, 4) Hausordnung f. d. Lehr — S.... 1861, 5) Reglement für die Patentprüfungen, 1862, 6) Verwaltungsbericht der Direction der Erziehung pro 1861, I.

jaga. Õpetajate instituudi inspektor on kubermangude koolide direktori täielikus käsutuses ja tema erilise valve all (§ 59). Kõik see näitab, et projekt omistab õpetajate instituutidele vähest tähtsust; see on aga veidralt vastuolus projektis väljendatud veendumusega, et rahvakoolide õpetajate ettevalmistusest oleneb peamiselt rahvahariduse saatus. Võrrelge seda olukorda, millesse projekt paneb koolide direktorid ja õpetajate instituudi inspektori, — vahemaa on hiiglasuur. Ei saa märkimata jätta, et projekt on siin kaasa haaratud asjade vanast korrast, mis oleks ammu aeg maha matta, sest just sellest korrast sõltubki peamiselt meie ühiskondliku hariduse vilets seisund. Seda hukatuslikku korda võib väljendada mõne sõnaga: kantselei ja kokkuhoid ülal, administratsioon keskel, õpetamine jalge all ja kasvatamine õppeasutuse uste taga. Senikaua, kui me seda kuube pahupidi ei pööra, ei saavuta me mitte midagi mõistlikku. Ühiskondlikus kasvatuses peavad õpetamine ja kasvatamine seisma seal, kus neile sobib, — esiplaanil, administratsioon — teisel ja kantselei — viimasel kohal.

Projekt kavatseb õpetajate instituudi inspektorite kohale leida niisuguseid inimesi, kes esiteks võiksid lugeda Venemaal täiesti uut teadust — pedagoogikat psühholoogilistel alustel; teiseks niisuguseid inimesi, kes võiksid välja kujundada eeskujuliku rahvakooli, mis samuti täiesti uus asi; kolmandaks, kes oma isikliku mõjuga võiksid kujundada rahva jaoks uue põlvkonna õpetajaid, samuti tähtis asi, milleks praegusel ajal vaevalt leidub palju kõlvulisi tegelasi; kuid tuleb küsida, kas nad, kui neid leidubki, asuvad niisugusesse olukorda, millesse neid asetab projekt? Kas nad tahavad olla koolide direktorite täielikus käsutuses? Ei, niiviisi ei saa korraldada häid õpetajate instituute. Ma, vastupidi, arvan, et praegusel ajal ei leidu meil Venemaal kümne hea administraatori kohta isegi mitte üht korralikku pedagoogi, kellest võiks oodata, et ta täidab selle ülesande, mis seisab ees meie õpetajate instituutidel. Seepärast ma arvangi, et selle asemel, et asutada kümneid halbu õpetajate instituute, mis on loodud kuidagi, kiire käega, oleks palju kohasem alguses asutada kaks, kõige rohkem kolm õpetajate instituuti ja neisse koondada kõik parimad pedagoogilised jõud, mis meil praegusel ajal leiduvad. Need õpetajate instituudid võiksid ette valmistada direktoreid teistele õpetajate instituutidele ja eeskujulikke õpetajaid harjutuskoolidele. Neis instituutides võiks vähehaaval välja kujuneda vene rahvakooli idee, õpetamise meetodid ja õpikud tema jaoks. Muidugi läheb asi sel kombel palju aeglasemalt, kuid kindlamini, sest uusi õpetajate instituute avatakse sel määral, kuidas koguneb jõude ja vahendeid, mis on selleks vajalikud. Halbu õpetajate instituute võib avada otsekohe kümneid, kuid need toovad ainult kahju, võttes õpetajate instituutide ideelt ära usalduse. Suure vajaduse tõttu õpetajate järele tuleks kasutada pedagoogiliste kursuste ideed, mida kaitsevad Kiievi õpperingkond ja N. Pirogov.

Heidame nüüd pilgu seminari direktori suhetele õppeasutuse endaga.

Kõrgema ülemuse kõik korraldused on pööratud direktori poole; ta on õppeasutuse ja harjutuskooli täielik peremees. Direktor valvab vahetult või õpetajate kaudu korra ja distsipliini üle õppeasutuses, jälgib iga õpilase õppetööd ja käitumist, avaldades temale kasvatavat mõju. Direktor jälgib kogu õpetamise pedagoogilist käiku ja külastab võimalikult sageli õpetajate tunde. Direktor ise ei ole kohustatud andma üle viieteistkümne tunni nädalas. Et seminari pidevalt tutvustada vahetute vaatluste abil rahvakooli olukorra ja vajadustega, külastab direktor igal aastal mitut rahvakooli kantoni mitmesuguseis kohtades; niisuguste sõitude kulud kannab riik. Direktor määrab igal aastal mõned päevad üldisteks ekskursioonideks koos õpilaste ja õpetajatega, paludes eelnevalt kasvatusdirektsioonilt luba teha niisuguseiks ekskursioonideks kulutusi. Direktor on õppenõukogu koosolekute juhatajaks, õppenõukogu koosneb õpetajaist. Nõukogu vaatab läbi seminari õppeplaani, peab nõu eriliste distsiplinaarabinõude vastuvõtmise üle, määrab vabad kohad kasvatusdirektsiooni nõusolekul, kontrollib kasvandike tegevust jne. Õpetajate nõukogu vähemusel on õigus direktori kaudu kasvatusdirektooriumile esitada oma arvamused.

Üldse võib seoses võimu keskendamisega direktori kätte ning selle võimu suurema või vähema piiramisega õppenõukogu poolt märkida järgmist: mida rohkem me soovime õppeasutusele anda kasvatuslikku tähtsust, seda rohkem peame võimu keskendama ühte isikusse; mida erandlikum on õppeasutuse õpetuslik tähtsus, seda rohkem pannakse temasse kollegiaalset korda. Seepärast näibki mulle et meie projekt räägib iseendale vastu, nõudes õpetajate instituutidelt tugevat kasvatuslikku mõju ja määrates samal ajal, et «õppeasutuse õppe- ja kasvatustööd juhatab nõukogu, mis koosneb koosseisulistest õpetajaist, ühe õpetaja juhtimisel, kes kannab instituudi inspektori nimetust» (§ 71). Raske on kujutleda, mispärast just õpetajate instituutidesse viiakse niisugune kollegiaalne valitsemine, viimata seda nii gümnaasiumidesse kui ka progümnaasiumidesse? Missugusest õpetajate instituutide kasvatuslikust tähtsusest võib rääkida niisuguse valitsemise puhul? Kasvatuslik mõju on arenenud iseloomu mõju kujunevale iseloomule; iseloom aga on inimese isiksus. Seepärast Šveitsis, soovides anda iseloomu rahvakooli õpetajaile, valitaksegi nii ettevaatlikult seminaride direktoreid, kutsutakse neile kohtadele isiksusi, kes oma pedagoogilise iseloomu poolest on täiesti küpsenud ja välja kujunenud, kes on pälvinud üldise tähelepanu ja austuse. Seepärast võitegi Frölichi õpilastes, Kettigeri, Scherri ja Friessi õpilastes märgata, kui tugevasti on neisse mõjunud nende kasvatajad. Niisuguse korralduse puhul aga, millise annab projekt õpetajate instituutidele, võib tulevastele õpetajatele üht-teist õpetada; kuid kujundada nende iseloomu, anda neile suunda — on võimatu.

Münchenbuchsee seminari eesmärgiks on oma kasvandikke teoreetiliselt ja praktiliselt ette valmistada nende tulevaseks tööks, nii et nad õppeasutusest lahkudes oleksid täielikult tuttavad rahvakooli korraldusega, tema töökäigu ja vajadustega, et nad oleksid võimelised seda igas suhtes juhtima, et nad oleksid küllaldaselt ette valmistatud iseenda edasiseks arendamiseks. Õpetamise üldplaan (Lehrplan), mille kavandab direktor õpetajate nõukogu abil, mille kiidab heaks seminari komisjon ja mille kinnitab kasvatusdirektsioon, on õppeasutuses kogu õppetöö aluseks. Sellest plaanist, samuti ka õpikuist ja käsiraamatuist, mis on õppeasutuses kehtestatud, ei tohi loobuda ilma ülemuse eriloata.

Siinkohal ei saa märkimata jätta, et asjatult on meie projekti võetud õpetajate instituutide õppeplaan. Oleks piisanud kõige üldisemaist juhendeist, plaani koostamine aga oleks tulnud jätta õppeasutuste endi hooleks. Kui me tahame, et neid plaane tegelikult täidetaks, siis on vaja, et nende koostamine algaks altpoolt, mitte aga ülalt.

Seminaride õppeplaani peamine eesmärk seisneb selles, et õpilased omandaksid täielikult rahvakooli õppeplaani ja et rahvakooli kogu õppematerjal oleks seminaris põhjalikult läbi võetud (gründlich durchgearbeitet) ja tingimata nende õpikute järgi, mis on kasutusel rahvakoolides. On kergesti arusaadav, kui tähtis on see õpetajate seminaride eriline ülesanne. Kui piiratud ongi rahvakooli õppematerjal, kuid iga hea õpetaja peab selle materjali suhtes omandama täiesti selge arusaamise ja seda täielikult valdama. See materjal moodustab tähtsa ja sugugi mitte kerge aine seminari õppetöös. Mida selgem on aine õpetaja peas, seda selgemini kajastub see ka õpilaste peas; kuid igal juhtumil vähem selgesti kui õpetaja peas. Kui aga aine selguse aste ei ole õpetaja peas kuigi kõrge, siis jääb õpilase pähe täielik pimedus. Seepärast tuleb inimestega, kes valmistuvad õpetajaiks saama, põhjalikult läbi töötada kogu õppematerjal, mida nad hakkavad oma õpilastele õpetama, kuigi tulevased õpetajad olid selle materjali koolis juba varem omandanud.

Meie projekt on vähe tähelepanu pööranud sellele kõige tähtsamale osale õppetööst õpetajate instituudis; seda oleks tulnud aga rõhutada kui instituudi peamist ülesannet. Me ei süüdista projekti selles, et ta ei räägi sel juhtumil samasuguse kindlusega nagu Berni seadus. Siin on täielikult tuntud mitte ainult rahvakooli materjal ja selle jaotamine kursuste järgi, vaid ka õpikud ja käsiraamatud, millede järgi seda materjali esitatakse; ja seepärast on ka näha, milleks tuleb õpetajaid ette valmistada. Meie projekteeritud koolis, nagu ma juba eespool märkisin, ei ole midagi kindlat; ja seepärast tuli õpetajate instituudi projektis piirduda ainult üldiste, ebamääraste väljendustega. Kuid ka neisse üldistesse väljendustesse on pugenud märkimisväärsed puudused. Nii näiteks ei näe projekt ette, et rahvakooli õpetaja oskaks lugeda kirikuslaavi keelt ja saaks sellest aru. Niisugune õpetaja seisab madalamal mitte ainult köstrist, vaid ka paljudest talupoegadest; niisuguse õpetaja

juurde ei saada meeleldi oma lapsi meie usklik rahvas; niisugune õpetaja näiteks ei rahulda rahva elulisi vajadusi. Kuidas siduda pedagoogika õppimist psühholoogilistel alustel ja seda, et ei osata lugeda ridagi piiblist?

Seminari peetakse mitte ainult õppe-, vaid ka kasvatusasutuseks; kõik õpilased elavad õppeasutuses ja moodustavad k o n v i k t i. Konvikti kasvatamine peab mõjuma tahte õilistamisele ja iseloomu iseseisvuse arendamisele.

Seminari õpetajad on ringkonna õpetajate sinodi liikmed, kus nad käivad kordamööda. Nad alluvad vahetult direktorile ja on kohustatud täitma kõiki tema nõudmisi. Nad võivad kõrgema ülemuse ees nende nõudmiste vastu protesteerida, kuid peavad direktorile eelnevalt teatama, millega ei ole nad rahul. Õpetajad on kohustatud direktorit abistama valitsemise kõigil aladel. Igal õpetajal on nädalas k a k s k ü m m e n d v i i s õppetundi. Täiendavate kursuste puhul võib tundide arvu suurendada, kuid see ei tohi ulatuda üle k o l m e k ü m n e.

Õpilaste vastuvõtmine toimub uue kursuse alguses. Selleks esitatakse ristimistunnistus, arstitõend haiguste puudumise kohta, mis takistavad töötamist õpetajana, koolitunnistus õppeedukuse ja käitumise kohta sellest koolist, kus õppis seminari astuda soovija. Võetakse vastu mitte nooremaid kui seitsmeteistkümneaastasi. Vastuvõtueksam toimub seminaris direktori juhtimisel. Eksamineeritakse kõigis rahvakooli ainetes ja selles ulatuses, milles neid aineid õpetatakse t ä i e l i k u s rahvakoolis; see ulatus on aga üsna tunduv, nagu me seda näeme rahvakoolide ülevaatuse puhul.

Berni seminar võiks palju rohkem kui meie õpetajate instituut usaldada rahvakooli kursuse lõpetamise tunnistust, kuid seda ei tehta, arvatavasti sellepärast, et ei taheta seminari vastu võtta väheteadvaid ja andetuid õpilasi. Ma arvan, et parem oleks ka meie õpetajate instituutidesse õpilasi vastu võtta mitte teisiti kui eksamitega ja et projekti § 88 tuleb ümber teha. Rahvakooli lõputunnistuse usaldamine on meil seda kohatum, et rahvakooli kursuse lõpetamise ja instituuti astumise vahel võib mööduda meil kolm-neli aastat, kuna Bernis pole see vahe mitte üle aasta.

Eksamitel juba vastuvõetud õpilased jäävad seminari kolmeks kuuks ilma lõpliku vastuvõtmiseta. Kolme kuu pärast teeb seminari õppenõukogu iga õpilase kohta lõpliku otsuse, kas ta tuleb vastu võtta või eemaldada. See nimestik käib läbi seminari komisjoni kasvatusdirektsiooni, kus see lõplikult kinnitatakse.

Kõigest sellest on näha, millise ettevaatlikkusega võetakse seminari õpilasi. Meie projekt, mis näeb ette kuuekuuse katsetusaja ja õpilaste eksamiteta, ainult lõputunnistustega vastuvõtu, põhjustab instituudile suuri ebameeldivusi ja riigile asjatuid kulusid. Leidub rohkesti õpilasi, kes, astunud eksamiteta seminari ja elanud seal pool aastat riigi kulul, heidetakse sealt siis kõlbmatuse pärast välja. Et instituudi kasvandike arv on projektis kindlaks määratud, siis võtavad need halvad õpilased kohad ära headelt; kursusega alusta-

takse ja instituut seatakse kõige raskemasse olukorda: ta peab vastu võtma uusi õpilasi poolelt kursuselt. See on väga suur puudus ja tuleb tingimata kõrvaldada, muidu ei saa instituudi kursustes mingisugust korda luua, sest õpilased astuvad seminari ja lahkuvad sealt eri aegadel.

Mulle näib, et õpilaste vastuvõtt õpetajate instituutidesse peab toimuma ühel ja selsamal ajal — kursuse alguses; vastu tuleb võtta mitte teisiti kui ainult eksamitega, hoolimata mis tahes lõputunnistustest; et aga õpilasi peetakse ülal riigi kulul ja nende arv on koosseisus kindlaks määratud, siis tuleb neid vastu võtta võistlusega. Berni seminaris maksab iga kasvandik aastas oma ülalpidamise eest sada franki, mis muidugi ei kata õppeasutuse kulusid. Kui kasvandik lahkub õppeasutusest enne kursuse lõpetamist, siis peab ta tasuma kogu summa, mis riigile läksid maksma tema ülalpidamine ja õpetamine. See tingimus, mis on üsna raske seminari astunud vaestele inimestele, sunnib neid õppima ja hästi käituma — tugevamini kui igasugused karistused; kuid teiselt poolt kohustab see tingimus direktorit ja õpetajaid olema väga ettevaatlikud õpilaste valikul seminari; halva õppeedukuse või halva käitumise pärast väljaheitmise juhtumeid on äärmiselt harva. Valitsus annab seminarile igal aastal 37 618 franki; õpilasi on seminaris 120; järelikult läheb iga seminarist riigile aastas maksma umbes 230 franki. Sellele tuleb lisada hoone ja mõned juhortid maad, kus seminaristid kasvatavad peaaegu ainult köögivilja.

Seminar koosneb kolmest aastaklassist (varem koosnes kahest, kuid järgnevast aastast peale lisatakse veel neljas klass); igas klassis on kuni 40 õpilast. Igal aastal lahkub seminarist umbes 40 inimest, niisama palju võetakse vastu. Üleminek klassist klassi toimub eksamitega. Üle kahe aasta ühte klassi ei jäeta.

Õppeained on seminaris järgmised: 1) p e d a g o o g i k a (psühholoogia, üldine ja praktiline pedagoogika, praktilised harjutused); 2) u s u õ p e t u s (piiblilood ja geograafia, piibli tundmaõppimine (Bibelkunde) ja kirikulugu, dogmaatiline ja kõlbeline usuõpetus); 3) e m a k e e l (keeleteadus, lugemine ja näidiskatkendite seletamine, harjutused mõtete väljendamiseks suuliselt ja kirjalikult, saksa kirjanduse ajalugu); 4) p r a n t s u s e k e e l (ainult elemendid, võib-olla sel eesmärgil, et kergendada prantsuse keele õppimist õpetajale, kui ta tahab end ette valmistada sekundaarkooli õpetajaks); 5) m a t e m a a t i k a (aritmeetika ja geomeetria, eriti rakendusgeomeetria maamõõtmiseks ja nivelleerimiseks); 6) l o o d u s t e a d u s e d (looduslugu, füüsika ja keemia, eriti nende rakendamine maamõõtmiseks ja käsitöödeks); 7) a j a l u g u (üldine ja kodumaine, viimane väga üksikasjaliselt); 8) g e o g r a a f i a (poliitiline, füüsikaline ja matemaatiline); 9) m u u s i k a (muusika teooria, laulmine, klaver, orel ja viiul); 10) j o o n i s t a m i n e (vabajoonistamine käe järgi, plaanide joonestamine, geomeetriline joonestamine); 11) i l u k i r i (seoses arveraamatute pidamisega); 12) v õ i m l e m i n e; 13) p õ l l u t ö ö d.

Ma ei hakka üksikasjaliselt esitama iga aine ulatust, ütlen ainult üldiselt, et see ulatus on üsnagi suur ja et Münchenbuchsee seminaristid töötavad väga palju. Alamas klassis on 34 tundi õppetööd, keskmises — niisma palju, vanemas — 40 tundi ja selles tundide arvus on kaks tundi võimlemisharjutusi, ei ole aga põllutöid. Väga õpetlik on seda õppetöö tundide hulka võrrelda sellega, mis on meil projektis määratud õpetajate instituutide õpilastele: alamas klassis 24 tundi, keskmises ja vanemas klassis mitte üle 10 tunni nädalas. Nelikümmend kolm ja kümme — milline tohutu vahe! Huvitav oleks uurida, millest tekkis see äärmine erinevus vaadetes ühele ja sellelesamale asjale.

Ma oletan, et projektis arvestatakse õpilaste praktilist tööd harjutuskoolis; kuid see on väga suur ja väga tähtis viga. Oletame, et õpetajate instituutide kahes vanemas klassis on 40 õpilast ja igaühel neist õpilastest on igal nädalal kolmkümmend vaba tundi, võrreldes siinse seminari õpilasega. Mida hakkavad siis tegema kõik need 40 inimest kõigi nende 30 tunni jooksul ühes ja sellessamas harjutuskoolis, kui igaühe kohta neist tuleb üksainus õpilane? See on mingisugune veider viga, mida me oleme valmis pidama trükiveaks. Muidugi, praktiline õppetöö harjutuskoolis on väga tähtis, kuid kas ei ole veel tähtsam see kooli õppeainete pedagoogiline töötlemine, mille kallal töötab seminarist oma klassis. Just siin selgitatakse talle koolis eesseisva õpetamise iga mõtet viimase võimaluseni ja just nii omandatakse oskus ning vilumus väljendada neid mõtteid sõnas ja kirjas täiesti pedagoogiliselt, s. o. nii, et need mõtted plastiliselt õigesti ja selgesti kajastuksid laste peas. Teiselt poolt, isiklik õppimine, arendades tulevase õpetaja hinge ja mõistust, hoiab teda eemale sellest eluporist, millesse ta võib nii kergesti langeda. Lõpuks seitsmeteistkümnendast kuni kahekümnenda aastani, mis on eana ette nähtud õpetajate instituutide õpilaste kohta, on ka viimaste kõlbluse seisukohalt vajalik pingeline töö. Mida aga hakkab tegema meie õpetajate instituudi õpilane terve päeva jooksul, kui tal on iga päev ainult poolteist tundi klassi õppetööd? Kas ei ole see laiskuse õpetamine neile, kelledel seisab ees niisugune tööelu?

Ei, mitte nii ei möödu siinse seminaristi päev. Talvel kell viis, suvel kell pool viis tõusevad kasvandikud kellahelina peale ja peavad juba kahekümne minuti pärast klassis olema: siin nad valmistavad ette õppetunde kella seitsmeni. Kell seitse on eine: piim, kartulid ja leib, pühapäeviti kohv. Pärast einet teevad õpilased õppeasutuses elavate õpetajate ja klassivanemate järelevalvel koduseid töid: pesevad nõusid, puhastavad söögisaali, klasse ja treppe, magamistube, haiglat jne., pühivad hoovi jne. (tõelise hariduse ühendamine musta tööga ei hämmasta Šveitsis kedagi, nii nagu see kahjuks on meie juures, kus töö on haridusest eemaldunud — töö liigub poris, haridus aga tungib viljatult kõrgele!). Selle järel kannavad kasvandikud puid ja turvast kööki, klassidesse ja loomalauta; toovad vett, puhastavad lampe jm., valmistavad järgmiseks päevaks ette kartuleid, naereid jne. Kella kaheksast kuni

kaheteistkümneni on õppetöö klassis, iga tunni järel kümme minutit puhkust. Kell 12 on lõunasöök. Pärast lõunat kuni kella üheni on õpilased vabad, kuid ka siis peavad nad koristama koridore ja klasse. Kella ühest kuni kaheni lõhub üks osa õpilasi puid, töötab aias või üldse maja ümbruses, teised õpivad klassides. Kella kahest kuni viieni on õppetöö klassides. Kella nelja ja viie vahel õhtuoode — tükk leiba; viiest kuni seitsmeni ettevalmistumine tundideks. Kell seitse õhtusöök: supp, leib ja piim või köögivili. Kella seitsmest kuni kaheksani valmistatakse ette köögivilja järgmiseks päevaks. Kella kaheksast kuni üheksani ettevalmistumine tundideks. Kell üheksa minnakse magama. Muusikaga tegelevad seminaristid osakondade kaupa. Pühapäeviti tõusevad õpilased kell kuus, kuni jumalateenistuseni tegelevad nad igaüks oma asjadega. Pärast lõunat on pühapäevakool lastele, pärast seda on õpilased vabad kuni kella 5-ni. Kella viiest peale on tundide ettevalmistamine. Nii möödub siinse seminaristi nädal, ja ei tule imestada, kui ta kolmenelja niisuguse aasta jooksul niivõrd harjub tööga, et talle tundub otse võimatuna istuda, käed rüpes, ja nuriseda saatuse üle. Vaimse töö pidev vaheldumine füüsilise tööga, töö värskes õhus aias ja põllul, mõõdukas, kuid terve toit, kõige hellitava või närve erutava puudumine, tegelemine muusikaga ja võimlemine hoiavad nende noorte inimeste tervise kõige õitsvamas olukorras, — ja tõepoolest, armas on neid vaadata: kõigil on värske, terve näoilme, kõigil tugevad musklid, kõigil mehine, nooruslik hoiak!

Seminaristidel lubatakse õppeasutusest lahkuda ainult pühapäeval, sedagi direktori loal, suitsetamine on keelatud. Samuti on keelatud ka ühingute külastamine, kus tullakse kokku kaardimänguks, joomiseks või t a n t s i m i s e k s. Kuidas aga tants on sattunud kaardimängu ja joomisega kõrvuti — seda on raske lahendada! Seminaristidel on lubatud moodustada omavahelisi ühinguid mitmeteks eesmärkideks; nende ühingute põhikirja kinnitab direktor.

Seminaristide praktilise töö harjutuskoolis määravad ära direktor ja õppenõukogu iga semestri algul.

Põllumajanduslike tööde eesmärk on seaduses ära määratud järgmiselt: «heategev mõju õpilaste tervisele, harjumine külaeluga, parem arusaamine põllumajanduslikest loenguist». Põllutöid kui niisuguseid on Münchenbuchsees vähe — töötatakse peamiselt köögi- ja puuviljaaias. Kõik tööd on seminaristide endi käes. Neid abistab, eriti karja hooldamisel, ainult üks tööline. Neid töid jälgib loodusteaduse ja põllumajanduse õpetaja. Kõik, mis saadakse põllumajanduses töötamisest, läheb kasvandike endi kasuks konvikti — köögivilja õppeasutus ei osta.

Seminari lõpetamisel toimuvad õppeasutuses eksamid, kuid need ei anna veel õigust õpetajapatendile; selleks on Bernis eriline eksamikomisjon, mille liikmeks on ka seminari direktor.

Seminaris korraldatakse iga aasta kordamiskursused õpetajaile, kes on juba kohtadele määratud. Need kursused ei tohi kesta üle

kolme kuu. Kordamiskursustele ilmuvad õpetajad kas vabatahtlikult või kasvatusdirektsiooni määramisel, kes sel juhtumil juhindub koolide inspektorite ettepanekuist. Kordamiskursusele tulnud õpetajate ülalpidamiseks määratakse väike summa. Nende kursuste peaeesmärgiks on õpetajaile tutvustada uusi korraldusi koolide alal, uusi õpikuid ja uusi võtteid. Kuid, nagu mulle näis, on need rohkem omandanud ühtede karistamise ja teiste hirmutamise iseloomu.

Unustasin mainimast veel õppeala isiklikku koosseisu. Peale direktori on õppeasutusel viis vanemõpetajat ja kaks abilist (ilukirja ja joonistamise õpetajad), 120 seminaristi, üks tööline ja nähtavasti kaks või kolm tüdrukut. See ongi õppeasutuse kogu koosseis: ei ole ei ökonoomi, ei raamatupidajat, ei kantseleid, ei politseimeistrit, ühe sõnaga mitte midagi niisugust, mis mitte ainult et röövib palju raha meie kõigis kinnistes õppeasutustes, vaid mis ka harilikult oma salakaebuste, sepitsuste ja lubamatute arvestamistega kõrgemal määral kahjustab õppeasutuse kõlblust ja õpetamist. Meil on õppeasutus, kus on mitte ainult ökonoom, vaid ka ökonoomi abi, mitte ainult politseimeister, vaid ka politseimeistri abi, asjadevalitseja ja abi, laekur ja abi, raamatupidaja ja abi, päevikupidaja, arhivaar jne. jne. Mida siis imestada, et kui siinse seminari kasvandiku ülalpidamine läheb maksma 330 franki, kaasa arvatud nii toit kui õppimine, meie kinnise õppeasutuse kasvandik läheb aga maksma 400 rubla hõbedas ja rohkem.

Jätnud jumalaga seminari Münchenbuchsees, vaatlesin kuulsa Hofville'i pedagoogilisi jäänuseid, neist räägin aga kunagi hiljem. Hofville'i taga valendab kaunis puuderühmas Fellenbergi hauasammas. Ma nägin ka teist mälestusmärki, mälestusmärki Pestalozzile; mõlemaist neist mälestussambaist tuleb kõnelda koos, nüüd on aga aeg rutata Wettingeni, kus mind ootab teine õpetajate seminar.

KUUES KIRI

Wettingen

Kes pedagoogika harrastajaist viibib Šveitsi Badenis, see tahab arvatavasti vaadelda Wettingeni seminari; kuid soovitan minna Badenist jalgsi; mitte üle poolteise tunni jalutamist mööda imekaunist teed maalilises maastikus, nii et on kahju liiga kiirest päralejõudmisest. Aargau kanton, kus asub Wettingeni seminar, paikneb tervenisti Alpi eelmägedes, mida paljud mitte ilma aluseta peavad ilusamaks kui mägesid endid: mõnelt kõrgendikult avaneb nii rohkesti puhtpõllunduslikke vaateid, et hinge tulvab tahtmatult mingi imepärane rahu. Aargau kanton on peamiselt põllumajanduslik ja tekkis alles XIX sajandi algul neist maadest, mis kuulusid teistele kantonitele või Habsburgide õuele, kes siin kauemini kui kusagil mujal püsis oma lossides ja kindlustes. Seepärast ongi siin

neil imekaunistel küngastel niisugune hulk värskeid varemeid. Kantoni elanikkond koosneb protestantidest ja katoliiklastest, ja mitte hiljem kui viisteist aastat tagasi käis siin ägedaim võitlus, milles protestantlike ja katoliiklike lippude all kohtusid igasugused väljasurevad Šveitsi parteid. Nüüd on see võitlus tööstuslike huvide mõjul rahunemas, ja vabrikud, eriti puuvillavabrikud, tungivad naabruses asuvast Zürichi kantonist põllunduslikku Aargausse. Aga kuni tänaseni on siin valdavad põllunduslikud huvid, lõplikult ei ole veel kadunud ka usuline sallimatus. Tõsi küll, Wettingeni pinkidel istuvad juba rahulikult kõrvuti protestandid ja katoliiklased, kuid käesoleval aastal lükkasid aargaulased tagasi ettepaneku anda juutidele kodanikuõigused, mis neil on juba ammu näiteks Genfi ja Waadti kantonis.

Otsekohe Badenist väljasõidu järel, kui olete möödunud seda maad kaua hirmu all hoidnud tohutu Austria kindluse Steini maalilistest varemetest, hakkab kaugemal paistma Wettingeni seminari valge hoone. Vene reisijale meenutab see hoone väga tugevasti millist tahes meie vana kloostrit, isegi kuppel kellatornil on samasugune nagu meie õigeusu kirikuis, on värvitud vaid punaseks. Alles 1848. aastal oli siin üks rikkamaid Šveitsi kloostreid, mis eksisteeris XIII sajandist peale. Selle rajas Heinrich Rappersville pärast tagasitulekut Palestiina sõjakäigult. 1848. aastal, pärast protestantliku pārtei lõplikku võitu, suleti kõik Aargau kloostrid ja nende varandused konfiskeeriti. Niiviisi tekkis ka Wettingeni kloostrisse mungavendluse kohale õpetajate seminar — teine, palju kaasaegsem ühe ja sellesama kristliku idee ilmnemise vorm.

Sõitnud vanaaegset imelikku silda mööda üle kiirest rohelisest Lümmatist, jõuate kloostri väravate juurde, kus teid võtavad vastu suur kivist rist, mis on maetud rohelusse, ja madal kloostri hotell, kuhu alles hiljuti tuli kokku palvetajate hulki.

Jätnud oma kohvri sellesse sissesõiduhoovi, läksin otsima praeguse vendluse priorit, tuntud pedagoogi hr. Kettigeri, kelle nimi on mulle ammu tuttav. Käigud, koridorid kambritega kahel pool, rasked tohutute lukkudega tammised uksed, pühad ladinakeelsed kirjutused uste kohal, — kõiges selles on veel väga palju kloosterlikku, isegi kloostri lõhn on säilinud. Nii ootasingi, et mulle tuleb vastu kloostrisulane ja juhatab mind vagalt-uudishimuliku kummardusega isa-priori juurde. Kuid kloostrisulase asemel kohtas mind noor pedagoog, kes oli lihtsas, kuid väga puhtas riides. Noormees ise oli valmis mind saatma direktori juurde, selleta oleksin ma kaua jalutanud mööda kloostri labürinte.

Direktori tööruum asub endises priori kloostrikambris, kus, nagu näib mulle, on kõik jäänud endist viisi, ainult kaunistel, tammest nikerdatud riiulitel seisid nüüd pedagoogilised raamatud. Akendest paistis silma kaunis kloostriaed, — hea oli siin elada prioril, hästi elab siin ka hr. Kettiger. Direktori ilme üllatas mind: see on tüse halliks minev mees niisuguse asjaliku näoga, mis temas pigemini meenutas tervet, lõbusat pankurit, kes ajab korralikult keerukaid

asju oma kontoris, kui tuntud pedagoogi. Sellest hoolimata on hr. Kettiger tõeline pedagoog ja väga hea pedagoog, kuid hoopis teises laadis kui Frölich ja Rügg.

Hr. Kettiger avaldas kahetsust, et ma saabusin laupäeval, millal õppeasutuses on tunde vähe, ning loodusloolane ja agronoom, kes töötavad õppeasutuses, olid sõitnud linna. Soovides tutvustada mind õppeasutusega, näitas direktor mulle haruldaselt korralikult ja hästi ümberkirjutatud vihikut, kuhu oli sisse kantud õppeasutuse töö kord ja kõik isikud, kelledel on mingisugune suhe õppeasutusega, alates Aargau kasvatusnõukogu liikmeist ning lõpetades kahe sulasega, kes on palgatud põllumajanduslike tööde jaoks. Õppeasutuse kõik kaheksakümmend õpilast on ära jaotatud kõige mitmekesisemaile tegevusaladele. Siin on põllutööde juhtijad, tuletõrjemeeskond, programmide kirjutajad, postiljonid, kes käivad Badenis kirjade järel. Ühed õpilastest on kohustatud valvama korra ja puhtuse järele klassides, teised hoolitsema klassi asjade eest, kolmandad lampide eest, neljandad jälgivad, et kusagil ei oleks tõmbetuult, viiendad on korraldajaiks ujulais, kuuendate hoole alla kuulub klassi helistamise kell, seitsmendad koristavad kirikut, kaheksandad helistavad kelli jne. jne.; on isegi paar, kes tegeleb ainuüksi uksehingede õlitamisega. Ja iga kord, kui hr. Kettiger loendab mõnd veidrat tegevusala, pöördub ta minu poole ja ütleb äärmiselt veendunult:

«Jah, jah, ka see on täiesti vajalik, katsuge jätta õlitamata uksehinged, siis nad roostetavad, ja kui uksehinged on läbi roostetanud, siis langeb uks maha.»

Ja tõepoolest, et ilma teenijateta korda hoida selles tohutus kloostrihoones, kus on kümneid sisse- ja väljaspääse, on seminaristidel palju tüli ka ustega. Et sellega ei olda harjunud, siis võib see algul näida veidrana, sisuliselt on aga kõik see väga hea. Ei ole vaja ju palgata rohkearvulist teenijaskonda inimeste jaoks, kes pärast kursuse lõpetamist on sunnitud elama tagasihoidlikust rahvakooli õpetaja palgast! Niisuguse korraldamise puhul kulutab valitsus koolile mitte ainult palju vähem, vaid ka noored inimesed harjuvad täpselt täitma pisikohustusi, milledest palju oleneb mitte ainult meie rahulikkus, vaid ka see kasu, mida me võime tuua ühiskonnale. Vene loomus on aga niisugune või saame me selles suhtes halva kasvatuse, et meie hulgas võib vähe kohata korralikke, akuraatseid inimesi, ja see voorus ise kannab meil saksakeelset nimetust. Kui me aga suudaksime välja arvutada, kui palju miljoneid ja kui palju aega läheb meile maksma see vene mittekorralikkus, siis me hoolitseksime selle eest, et arendada seda saksa voorust ka oma lastes. Meie endine pärisorjuslik teenijaskond on toonud palju halbu omadusi aadliseisuse kasvatamisse, ja me peame hoolitsema selle eest, et oma lapsi õpetada, vähemalt nii palju kui võimalik, läbi saama ilma kõrvalise abita. Mul tuleb sageli siin välismaal näha, kuidas venelased tõsiselt kannatavad niisuguse olukorra all, millest inglane või sakslane pääseb väga kiiresti välja. Isegi meie vaeslaste

asutustes on terved hulgad teenijaid, kuna aga võib-olla paljudel nende asutuste kasvandikest tuleb olla ilma saabasteta ja poolnäljas.

Kuid on üks asi kirjeldada paberil seda korda; vaja on see sisse seada, õpetada iga kasvandikku täitma oma ülesandeid, jälgida kõike ning teha kõike ilma julma ranguseta, kuid ka ilma kõrkuseta, lahkelt ja naljatades, samal ajal aga ka nõudlikult, — seda aga just teebki selles asjas suur meister hr. Kettiger.

Seletanud mulle põhjalikult kogu oma korraliku vihiku, viis direktor mind nooremasse klassi (klasse on seminaris kolm), kus oli sel ajal emakeele tund. Kuigi direktor oli mulle eelnevalt õpetajat kiitnud, ei jäänud ma õpetamisega siin täiesti rahule, võrreldes sellega, mida ma olin kuulnud teistes kohtades. Õpetaja laskus kord filoloogilistesse arutlustesse, mis, nagu näis mulle, on rahvakooli õpetajaile kõige vähem vajalikud. Seletamine toimus õpiku järgi; õpilased seletasid halvasti ja tõid ebaõnnestunud näiteid.

Teises klassis asendas hr. Kettiger ise puuduvat põllumajanduse õpetajat. Iga õpilase ees seisis õpik (Gemeinfassliche Landwirtschaftslehre von Sandmayer. Aarau, 1853). Kettiger alustas oma tundi sellega, et kirjutas õpilaste abil, kes jälgisid õpikut, tahvlile kõik pealkirjad eelseisvast osast, kus kõneldi kliimatingimustest; seejärel hakkas ta õpilastega vestlema õhu koosseisust, keskmise temperatuuri mõõtmisest, sademete rohkusest jm. Kui vestlus oli lõpetatud, lugesid õpilased õpikust läbi seletatud peatüki ja pidid näitama, mida on õpikus sellest, millest kõneles hr. Kettiger, ja vastupidi: mida oli vestluses, kuid õpikus ei olnud mainitud. Väga lihtne ja kerge didaktiline võte; sealjuures aga üsna kasulik. Me soovitame seda kõigile meie õpetajaile, kes on sunnitud enam-vähem õpikust kinni pidama. Klassivestluse võrdlemine õpikuga või käsiraamatuga sunnib õpilasi esiteks tähelepanelik olema vestluse ja raamatu vastu; teiseks aitab see õpilastel võrdlemise teel kergemini omandada fakte ja mõtteid, mida psühholoogilise seaduse järgi on üksikult omandada palju raskem; kolmandaks ja lõpuks töötab niisuguste võrdluste puhul mõistus palju paremini.

Õpilastel ei ole hr. Kettigeri tunnis viibimine igav. Ta tülitab neid pidevalt küsimustega, puistab õpetamisse heatahtlikke, vahetevahel isegi teravaid nalju, ja õpetaja enda täidlane, elav näoilme ning tema pidevad so... o... o...! on nii paljuütlevad sakslase suus ja elustavad kõige monotoonsema paragrahvi. Hr. Kettiger on väga hea didaktik; kuid kogu tema didaktika tuleneb tema heasüdamlikust, targast ja lõbusast loomusest; niisugust didaktikat ei saa ära õppida; kuid kuulates sageli seda liiki õpetajat, võib tahtmatult alistuda tema mõjule. Mis puutub õpilastesse, siis nende vastused ei rahuldanud mind jälle täielikult: nende teadmised oleksid võinud laiemad olla, väljendused täpsemad ja selgemad. Kuid käies pärast koos hr. Kettigeriga seminaristide kambreid mööda, esitasin ma endale tahtmatult küsimuse: mispärast on kõigil neil

noortel inimestel nii lõbusad, elavad, heasüdamlikud ja mitterumalad näod?

Wettingeni seminaristid elavad väga mugavalt endistes mungakambrites. Toakesed on hubased; suuremalt osalt kahe seminaristi jaoks üks; kaks väga rahulikku voodit; laud õppetööks, riiulid raamatute jaoks; mugav ja mitte räpane, kuigi siin ei ole näha seda piinlikku puhtust, mis läheb elanikule nii kalliks maksma ja on talle vastikum igasugusest mustusest. Üht aga oleks vaja ruumides parandada — see on õhk; hais koridorides on kohutav, eriti söögisaalis, kus, nagu mulle näis, on õhus säilinud kõigi eelmiste sajandite lõunasöökide hõngud.

Hr. Kettiger ei lõunatanud koos õpilastega, nendega lõunatas korrapidaja inspektor õpetajate hulgast; inspektori vastas istus majapidajanna. Sel korral lõunatas matemaatika õpetaja, kes on ühtlasi õppeasutuse raamatupidaja. Ava kaudu, mis on tehtud kööki, võtavad õpilased ise vastu vaagnad, kaheksa inimese kohta ühe. Sel päeval oli lõunaks supp, väga maitsev, väga hea loomaliha ja kartul. Üldse on ruumid, toit ja õpilaste riietus siin palju paremad kui Münchenbuchsees; kuid õpetamine näib nõrgemana, kuivõrd ma võin otsustada oma lühiajalise külastamise järgi.

Vaadelnud vanaaegset kirikut, kus on rohkesti märkimisväärseid mälestusi vanast ajast, jätsin ma hr. Kettigeriga jumalaga, olles enda üle pahane, et saabusin siia ebasobival ajal ega näinud harjutuskooli. Muide, direktor oleks võinud seda mulle näidata, kuid ta hoidus sellest mingipärast, lausudes, et nende harjutuskool vajab tunduvaid parandusi.

Kloostrist väljumisel kohtasin salka seminariste: vikatid õlal, läksid nad rõõmsalt tööle. Edasi kohtasin ma kolme-nelja õpilast, kellel kuidagi ei läinud korda koju ajada mitut erksat lehma. Ja mis lehmad need olidki — lihtsalt elevandid!

Soovides vaadata kasvandikke põllutöödel, läksin teed mööda vanaaegsesse asulasse Wettingeni, mis paistis eemalt. See on Šveitsi üks neid asulaid, kus kaljudega ühte halli massi kokkusulavate varemete vahel hakkab alles läbi tungima uus elu. Kahel pool teed haritud põllud, nende teede ääres, nagu üldse välismaal, viljapuude read. Millised tohutud naerid ja ebaloomuliku suurusega kaalikad, justkui mingid metssead end maast välja pööranud! Kõik see on Wettingeni kasvandike töövili. Siin sõidab kolm seminaristi pikal, tugevasti rautatud vankril. Ja milline hobu ees: lakk nagu lõvil, silmad põlevad, ristluu laiem vene ahjust! Siin aga on ka niitjad — ühed puhastes pluusides, teised korralikes sinistes kuubedes, kolmandad vestides, millede alt paistab välja väga puhas pesu. Noored inimesed niidavad väga üksmeelselt ja lõbusalt arssinapikkust tihedat lõhnavat ristikheina; nooremad riisuvad niidetud heina ja tõstavad seda vankritele. Milline elu, milline lõbusus ja rahulolu nägudel! Ei, need ei ole päevilised, kes mõtlevad, kuidas aga päev kergemini õhtule saata; need on terved, tööd armastavad noored inimesed, kelle jõu ülejääk kutsub neid füüsilisele tööle ja tugevdab

arenevaid lihaseid. Need noored töötajad ei tööta sunni järgi; nad teavad, et mida virgemini nad töötavad, seda parem on nende ülalpidamine ja seda vähem tuleb vanemail seminarile juurde maksta. Kui palju on selles töös kehalist tervist ja kui palju hingelist maailma! Missugune sügav terve uni sellele järgneb ja kuidas see tugevdab lihaseid ning närve, mida nii nõrgendatakse ja ärritatakse istuva, kinnise eluviisiga meie kinnistes õppeasutustes! Edasi sattus mulle vastu grupp alama klassi ja võib-olla ka harjutuskooli õpilasi, sest mõned neist olid seminari jaoks liiga väikesed, — nad kobestasid kirkadega maad viljapuude ümber, teised rajasid kraavikesi vihmavee äravooluks. Ja kui viisakad nad kõik on! Mitte ükski noortest inimestest ei lase teid mööda tervituseta, ja kuidagi rõõmus on seista selle hea noorsoo hulgas, kes töötab niisuguse lõbu ja andumusega.

Astun edasi ja möödun väikesest kurttummadele määratud õppeasutusest. Tütarlapsed õmblevad, poisid puhastavad ube; on näha, et ka siin on aru saadud töö ja eriti põllutöö suurest kasvatuslikust jõust.

Suurepärane tee ja imekaunis ümbrus! Loendamatud maalilised mäed, mis on üles haritud peaaegu tippudeni, asuvad kõikjal; kuid kurb pilt vilksatab minu peas. Näen laialdast, tühja hiiglasuure õppeasutuse õue[26]; on suvi, suvevaheaeg; päike puistab ereda valgusega üle laste ja noorte inimeste salku. Kuid mida teevad need lapsed ja noored inimesed? Sõna tõsises mõttes õpivad aega surnuks lööma, nagu oleks seda inimestele ei tea kui palju pärisosaks antud. Ja millist igavust, millist väljakannatamatut igavust tunnevad vaesekesed! Õnnelik on veel see, kes, öö ära maganud, suudab maha magada ka pika suvise päeva, ärgates ainult lõunaks ja õhtusöögiks. Kuid mitte kõik ei suuda magada kakskümmend tundi ööpäevas, ja siin näetegi, et üks, kuna tal pole midagi muud teha, uuristab näpuga auku maasse; teine, kükitanud maha, sülitab õhku; kolmas lamab kõhuli ja rebib hammastega rohtu; neljas surub väga hoolikalt põlve otsas välja oma mütsi põhja; seal on väike salk, kes, peitunud põõsa varju, suitsetab paberosse; teises nurgas mängitakse vaikuses kaarte. Kõigil neil noortel inimestel on õigus hukkuda igavusest ja tegevusetusest, mis mürgitab ihu ja hinge. Ja mis veel on märkimisväärne: vaadake, kuidas on kõik närustunud ja räpane nende vaeste inimeste juures, kes hukkuvad igavusest, — kuued on nööpideta; mütsisirmide ärarebimine ja purustamine on samuti üks armastatumaid tegevusi; püksid on kõige ebaviisakamas olukorras. Aga vaadake, kui terved ja puhtad on need noored töötajad, kuigi nad tegelevad loomade ja sõnnikuga. Millest see? Sellest, et igaühel neist noortest on paar terveid noori käsi, mis on lapsest peale harjunud tööga, ja igaüks neist on harjunud hoolitsema enda eest.

Šveitsi pedagoogide viimasel kongressil heideti Wettingenile ette seda, et ta, omades palju maad, paneb oma kasvandikud liigselt põllutööle, mis tuleb kahjuks nende vaimsele arenemisele ja tehnilisele ettevalmistatusele õpetaja kohuste täitmiseks. See, mida nägin

Wettingenis, kinnitas mulle selle etteheite õigsust; kuid ma arvan, et põhjus ei ole see. Põllutööd on siin korraldatud eeskujulikult, samuti nagu kodune kasvatuslik kordki, ja oleks kahju neid puutuda, kuid vaadates õppeosa korraldust võite võib-olla näha, et just selles osas on vaja mõningaid parandusi teha.

Wettingeni seminaris on klasse kokku kolm, nende kolme klassi jaoks on aga seitse õpetajakohta, kaasa arvatud direktor ja kaks usuõpetuse õpetajat. Need õpetajakohad ei ole grupeeritud eriti õnnestunult. Direktorikohaga on ühendatud 16 õppetundi: 5 tundi lugemist ja deklamatsiooni seminari kõigis klassides, 5 tundi emakeelt ja sõnaharjutusi vanemas klassis, 4 tundi pedagoogikat teises ja kolmandas klassis ning katekismuse õpetamine kolmandas klassis. Protestandi õpetaja kohaga on ühendatud 12 tundi usuõpetust seminari kõigis klassides ja harjutuskoolis ning 6—7 tundi emakeele õpetamist seminari kahes alamas klassis, peale selle pastorikohustuste täitmine. Samuti on korraldatud ka katoliku paatri töökoht. Matemaatika õpetajal on 20 tundi õppetööd seminaris ja harjutuskoolis. Loodusteaduse õpetajal on peale põllumajanduse juhtimise 8—10 tundi seminaris ja 10 tundi harjutuskoolis, nii et tema ongi selle peamine õpetaja ja korraldaja. Kuid kõige imelikum on järgmine kombinatsioon: ajaloo ja geograafia õpetaja on kohustatud õpetama joonistamist ja ilukirja nii seminaris kui ka harjutuskoolis.

On arusaadav, et niiviisi grupeerinud oma õpetajakohad, ei saa Wettingeni seminar kuidagi oodata, et seal kõiki õppeaineid hästi õpetataks. Mispärast peab hea usuõpetaja tingimata olema ka hea emakeele õpetaja ja mispärast hea joonistamisõpetaja peab olema ka hea ajaloolane? Niisugune ühendamine oleks väga harv juhtum, mida ei saa kuidagi arvestada.

Võib-olla arvab lugeja, et ma räägin endale ise vastu, kaitstes ühes kohas kõigi õppeainete ühendamist ühe isiku kätte ja halvaks pidades niisugust mitme õppeaine ühendamist Wettingenis. Kuid ma pooldan klassisüsteemi rahvakoolides ja keskkooli alamais klassides, ei poolda seda aga keskkoolide kõrgemais klassides ja õpetajate seminarides. Kui me tahame, et rahvakooli õpetaja võiks ühtviisi hästi õpetada rahvakooli kõiki õppeaineid, siis peame teda õpetajate instituudis ühtviisi hästi ette valmistama kõigis õppeainetes ja järelikult peavad meil seal õpetajaiks olema head spetsialistid igas õppeaines; õppeainete ühendamist ühe õpetaja kätte võime lubada ainult seal, kus see on täiesti loomulik või kus see on võimalik juhuslikult.

Veel rohkem kahju võib õppetöö niisugune korraldamine tuua harjutuskoolis. Kuigi selles koolis on üks peaõpetaja ja korraldaja, nimelt loodusteaduse õpetaja, aga kuidas lahutada temast ilukirja, joonistamise ja geomeetria õpetamist, rikkumata sellega seda arenemise ja õpetamise loomulikku plaani, mille rahvakooli jaoks on välja töötanud uusim pedagoogika? Selles peavad kõik õppeained olema kokku liidetud üheks — lapsi arendavaks ja kõiki nende hingelisi võimeid korraga harjutavaks õppeaineks. Mitte ainult luge-

mine ja kirjutamine, vaid joonistamine, geomeetria, aritmeetika, geograafia, ajalugu, — kõik need peavad rahvakoolis sammuma kõrvuti, andes õpilastele pidevat ja mitmekesist tegevust. Seda aga ei ole võimalik saavutada harjutuskooli niisuguse korraldamise puhul, nagu seda leiame Wettingeni seminaris või nagu seda ette näeb meie õpetajate instituutide projekt.

Ma ei tea, kuivõrd meie õpetajate instituutide projekti koostamisel peeti silmas Wettingeni seminari, kuid vähemalt on meie projekt sellele lähedasem kui ühelegi teisele Šveitsi seminarile. Kui see sarnasus on ehk juhuslik, siis väga ebaõnnestunud just seepärast, et meie projektis on kajastunud Wettingeni õppeala korraldamine, see on aga Wettingeni suurim nõrkus, mis kahtlemata varsti parandatakse, seda enam, et Wettingeni seminari põhikiri on juba vananenud, võrreldes Šveitsi teiste seminaride põhikirjadega. Wettingenist võib palju omandada põllumajanduslike tööde korraldamise ja majandusliku kasvatamise korra alal; nii üks kui ka teine on siin suurepärane, kuid õppetöö korraldamist, nagu me nägime, ei saa kuidagi nimetada eeskujulikuks.

Meie õpetajate instituutide projektis on samuti lubatud a i n e-süsteemi ärasegamist k l a s s isüsteemiga. Muidugi, projektis on õppeainete jaotamine õpetajate vahel usaldatud õppeasutuse õppenõukogu kätesse, mida näeb ette ka Wettingeni seminari õppeplaan*. Iga kord tuleb õppeaineid vahet pidamata ümber seada ja väga sageli pannakse õppenõukogu raskesse olukorda, seda enam, et õpetajate arv on meie projekti järgi veel vähem. Wettingenis on s e i t s e õpetajakohta, meie projekti järgi ainult v i i s, sealhulgas usuõpetaja, kes tõenäoliselt piirdub ainult piibliloo õpetamisega. Õppeaineid on projektis peale usuõpetuse ette nähtud kümme, — niiviisi tuleb iga õpetaja kohta kaks ja isegi kolm õppeainet. Võib-olla on Šveitsis võimalik leida head ajaloo õpetajat, kes samal ajal on ka hea joonistamise, laulmise, võimlemise või ilukirja õpetaja; kuid meil on niisugused kombinatsioonid käesoleval ajal kategooriliselt võimatud, ja projekt, tuues programmi laulmise, võimlemise ja põllumajanduse, peaks õpetajate instituutidele kätte näitama vahendid, kuidas leida niisuguseid õpetajaid, kes võiksid õpetada kõiki neid aineid, õpetada hästi, sest tulevane õpetaja, keda näiteks pole õpetatud hästi kirjutama, õpetab kirjutamist halvasti ka oma õpilastele.

On väga kahju, et meie projekt langeb Wettingeni seminariga kokku just õppeala korraldamisel; oleks aga soovitav, et meie õpetajate instituudid sarnaneksid Wettingeniga kasvatusliku mõjutamise, kodumajanduse ja põllutööde korraldamise osas. Selles suhtes ei ole ma näinud midagi paremat Wettingenist, kuid kahjuks on just selles raske teda järele aimata.

Ma juba mainisin varem osaliselt, kuidas Wettingenis jaotatakse kodused ülesanded kõigi õpilaste vahel. Neid koduseid töid jälgivad

* Lehrplan des Seminars in Wettingen, Erlassen am 6. März 1846, revidiert am 19. Mai 1854. Baden, 1854, S. 111.

direktor ja korrapidaja inspektor õpetajate hulgast. Õpetajad on korrapidajad nädalate kaupa, korrapidamisest võtab osa ka direktor. Õpetajad elavad muidugi õppeasutuses. Majanduslikud kohustused kasvandike vahel jaotatakse nädalate ja kuude kaupa, isegi pikemaiks ajavahemikeks, olenevalt kohustuse liigist. Kõik need seisukohad on niivõrd arukad, et neid oleks väga soovitav näha meie õpetajate instituutides.

Wettingeni seminar hoolitseb väga palju selle eest, et mitte lubada oma kasvandikele jõudeelu ja laiskust, anda neile häid harjumusi ja õilistada nende iseloomu aruka eluga õppeasutuses. Lehitsedes seminari õppetöö aastapäevikuid*, sain ma aru, kust on võetud see viisakas välimus, mis mind eriti üllatas Wettingeni kasvandike juures. Päevikus leiate vahet pidamata nii vokaal- kui ka instrumentaalkontserte, millest võtavad aktiivselt osa õpetajad ja nende perekonnaliikmed, terve õppeasutuse ühiseid jalutuskäike, mõnikord üsnagi kaugeid, nagu näiteks Kuhri, siis osavõtt ümberkaudseist rahvakoosolekuist, kus Wettingeni koorid etendavad auväärt osa; kodused näidendid, kirjandus- ja muusikaõhtud igal pühapäeval jne. Kõik see kokku aitab kaasa selle rahuliku, tegusa ja õilistava elu kujundamisele, mis avaldab nii võimsat mõju noorte inimeste iseloomule. Kuid korraldades õppeasutuses säärast ühiskondlikku tegevust ja ajaviidet, tuleb hoolitseda selle eest, et need ei omandaks laste lõbustuste iseloomu, millele ülemus vaatab üleõla, või mis veel halvem: ei omandaks iseloomu, et ülemust lõbustatakse laste lõbudega, nagu seda kahjuks puhuti juhtub. Niisuguse korraldamise puhul ei too õppeasutuse ühiskondlikud lõbustused üldse kasu, vaid teevad isegi olulist kahju; lapsed ja noored inimesed tunnevad seda liiki lõbustuste puhul koormust või muutuvad narrideks ülemuse lõbustamisel. Ma ei näinud lõbustusi Wettingenis, kuid otsustades selle järgi, mida ma nägin teistes kohtades, ja direktori iseloomu järgi, olen ma täiesti veendunud, et nii tema kui ka õpetajad võtavad neist lõbustustest kõige siiramalt ja tõsisemalt osa, kartmata kaotada oma tähtsust õpilaste ees, sest see tähtsus ei põhine üldse mitte ülemuslikul näoilmel.

Nüüd jääb mul ütelda mõni sõna põllumajanduslike tööde korraldamise kohta Wettingeni seminaris.

Kanton annab seminarile viiskümmend juhortit** kõlvulist maad, millesse kuuluvad aed, heinamaad, põllud ja mets. Seda maad on küllalt selleks, et pidada 12 kuni 15 karilooma ja kasvatada kogu köögivili, mis on õppeasutusele vajalik, samuti et varuda piima, puuvilja, suurem osa leivaviljast ja saada umbes 2000 franki rahalist tulu aastas maarendi tasumiseks. Majandamissüsteem on kuueväljaline.

Kõik tööd teevad ära kasvandikud ise, keda abistavad kaks palgalist töötajat. Põllumajanduslike tööde tegemiseks jaotatakse iga klassi kasvandikud kahte ossa. Kummalegi osale määratakse

* Programm des Lehrerseminars in Wettingen, 1860 und 1861.
** Juhort — 40 tuhat ruutjalga.

vanem, kes jälgib töid, hoolitseb tööriistade korrasoleku eest jne. Tööd jaotatakse nii, et iga kasvandiku kohta ei tuleks üle poolteise tunni põllutöid päevas, ja kõik väikesed tööd tehakse õppetundide vaheajal või õhtuti pärast õppetööd. Suuremate põllutööde saabumisel, nagu lõikus, heinategu jm., võib direktor õppetunnid ära muuta. Muide, vaadeldes õppeasutuse päevaraamatut, leian ma näiteks, et heinategu lõpetati kahe päevaga, viljalõikus samuti, — aja kaotus ei ole järelikult kuigi tunduv. Kaheksakümmend tervet, noort ja teovõimsat töötajat võivad kuue-seitsme tunni jooksul väga palju ära teha.

Peale üldiste põldude, kus töötavad kõik kasvandikud osakondade kaupa, on nende käsutusse antud veel eriline põld, mis on eranditult määratud katsete jaoks. Sellel põllul eraldatakse igale kasvandikule maatükk 4800 ruutjala ulatuses. Selle maatüki ülesharimine on kasvandikule põllumajandusalaste tundide praktiliseks selgitamiseks. Iga kasvandik teeb täpselt läbi oma maalapi ülesharimise käigu ja hoolitseb oma väikese majapidamise arendamise eest. Eriti hoolika ülesharimise eest määrab direktor väikese preemia.

Kõiki põllumajanduslikke töid juhatab loodusteaduse õpetaja. Tema peab täielikku ja üksikasjalist aruannet kogu majapidamise kohta. Kõik tööriistad ja põllumajanduslikud varud on selleks valitud kasvandike hoole all. Lähemat ülevaatust puu- ja köögiviljaaia, samuti puukooli üle peab aednik, kes kasvandikele praktikas selgitab puu- ja köögiviljaaia töid.

Ka meie projektis on õpetajate instituutide õpilastele üldiselt ette nähtud põllutööd, kuid midagi lähemalt ei ole selle kohta öeldud. Kui põllutööd tõepoolest leiavad oma koha meie õpetajate instituutides, siis võiks nende tööde juhatajaid ette valmistada Gorõgoretski instituudis, korraldades selle juures eriosakonna niisuguseks õppetegevuseks, mille puhul peetaks silmas ka õpilaste pedagoogilist suunamist.

Ma nägin Wettingenis vähe; ei jäänud päris rahule tema õppekorraldusega, kuivõrd võisin tutvuda sellega lühikeste isiklike vaatluste ja programmi põhjal, kuid kusagil ei ole mul korda läinud näha nii tervelt arenenud noori inimesi, ja ma oleksin Wettingeniga täielikult rahule jäänud, kui ma oleksin unustanud, et peale üldise kasvatusliku kohustuse lasub tal ka eriülesanne — ette valmistada pedagooge. Mulle tuli tahtmatult mõttesse, kui lahkusin Wettingenist: mis oleks siis, kui sellesse tervesse, tugevasse ja kasvatuslikku põllumajanduslikku sfääri viia Frölichi kooli poeetiline element ja Münchenbuchsee range meetod! Et aga täiuslikkust kusagil ei esine, siis võib ütelda, et põllunduslik Aargau kanton on Wettingenis leidnud oma põllumajandusliku elanikkonna õppevajaduste kõige parema rahuldamise ja hr. Kettigeris niisuguse kasvataja, keda, nagu näib, ei ole üldse võimalik asendada. Lihtsalt tunned imestust, kuidas siin iga inimene asub oma kohal ja kuidas kõik õppeasutused saavutavad eesmärgi, milleks nad on asutatud.

SEITSMES KIRI

Zürich

Zürich on väga iseloomulik linn. Reisijad võrdlevad teda kord Veneetsiaga, kord Manchesteriga, kord nimetavad teda Šveitsi Ateenaks. Ja tõepoolest, Zürichis on mingisuguseid jooni igast nimetatud kohast, kuid igaühest üks, mitte rohkem, ja tal on palju omaenda isiklikku.

Veneetsiat võivad Zürichis meenutada rohked sillad, mis on heidetud üle rohelise Lümmati, mis noolena tungib Zürichi järve; Veneetsiat meenutavad Zürichis ka majad, mis oma kivistè seintega laskuvad vette, vabrikud, mis asuvad sildade ja majade võlvide all. Aga kus on Zürichis Veneetsia ülikute tühjad lossid, kus on laisad, tegevusetud gondlid, kus on Austria valged mundrid? Ei, Zürichis ei ole midagi niisugust, mis võiks meenutada püha Markuse väljakut, ja vana Zürichi katedraal, mille nišis istub kohmakas Karl Suure kuju, kuldne kroon peas, mõõk põlvel, ei evi mingit kunstilist väärtust. Zürichis ei lagune midagi, ei purune, vaid vastupidi: siin ehitatakse kõike uuesti ja kaetakse lõplikult keskaegset vana aega, mis veel vaevalt siin-seal paistab välja kas järsu silla, müürijäänuse või mustunud torni näol.

Zürichit nimetatakse Manchesteriks selle tõttu, et kantoni elanikkond on peaasjalikult tööstuslik ja et puuvillased ning siidkangad lähevad siit laiali üle kogu maailma, võisteldes Inglise ja Prantsuse omadega. Kuid Zürichil ei ole üldse seda nõestunud suure vabriku ilmet, mis iseloomustab Manchesterit, ja Zürichi vabrikutöölised ei sarnane üldse Manchesteri omadega. Zürichi vabrikud asuvad laiali ühe kõige imetletavama järve künklikel, amfiteatrina kerkivail kallastel, mis paiknevad metsade, aasade, salude, aedade ja viinamarjaistandike keskel, millede vahel on hästi korrastatud suvilad, mis nagu valged, hiilgavad kajakad on paigutunud rohelistele õitsvatele kallastele, kord üksikult küngaste nõlvadel, kord gruppidena vee sinisel pinnal, ja kaugel roheliste, tihedalt asustatud eelmägede taga kerkivad tumesinised, metsaga kaetud mäed, tumesiniste mägede harjade tagant paistavad aga silma Alpide igilumega kaetud hiiglased. Zürichi vabrikutöölised töötavad kodus, viljapuuaedade varjus, ja peaaegu iga maja on väike vabrik. Ja just seepärast ei olegi need vabrikutöölised seda ähvardavat ja pöörast tüüpi nagu meil vabrikukohtades. Nad sarnanevad pigemini mõnede meie sakslastest käsitöölistega — puhaste, korralike ja vaiksetega, kuid kindla ja visa arusaamisega oma väärtusest. On meeldiv vaadata neid inimesi, kui nad pühapäeval, hiilates lumivalgete särkidega, mahukate, kuid uute kuubedega, hallide kaabudega ja jämedate hõbekettidega keigarlikel vestidel, jalutavad rahulike salkadena Lümmati kaldail või istuvad varjurikaste puude all, nautides oma kauni järve vaadet.

Šveitsi Ateenaks nimetatakse Zürichit seepärast, et siin õitsevad juba ammust ajast iga liiki õppeasutused, et siin on loodud p o l ü -

tehniline kool kogu Šveitsi jaoks ja et siia on tõeliselt koondatud kogu teaduslik ja õppeelu, mida te ei leia üheski teises Šveitsi linnas. Siin satute te igal sammul tõsistele, teaduse poolt õilistatud isiksustele; ja kui uus, veel lõpetamata polütehnilise kooli hoone, mis valitseb linna, meenutab võib-olla kellelegi Ateenat, siis Zürichi vabariiklane võib ehk ainult kontrasti seaduse järgi teile meenutada ilusat, osavat ja kunstilist ateenlast. Välimuselt on zürichlased küll kõige vähem kunstipärased inimesed: nad on suuremalt osalt üpris lühikest kasvu, sageli kõverjalgsed, kiitsakad, sisselangenud rinnaga, tugevate põsenukkidega, poolpimedad ja kiilaspäised; — kusagil ei ole ma näinud niivõrd väikesekasvulisi ja kiilaspäisi inimesi nagu Zürichis. Kuid neist esiletungivaist põsenukkidest, neist väikestest silmadest, mis vaatavad rippuva lauba alt, paistab Zwingli ja Pestalozzi energia; kui te olete näinud nende suurte inimeste portreid ja büste, siis olete osaliselt tuttav zürichlase tüübiga.

Ka ateenlaste kõlavat kõnet ei meenuta zürichlaste kõne — mingisugune tume sisisemine, pomisemine ja ammumine. Zürichlased on, nagu näib, omandanud kõik saksa dialekti ebameeldivad häälikud, kõrvale heites kõik, mida seal oli harmoonilist. Üldse on kunstilisust Zürichis ja zürichlastes vähe; kuid peatage esimene teile vastu sattunud zürichlane, pärige temalt mida tahes ja te olete kindel, et kohtate kõige tähelepanelikumat suhtumist oma sõnadesse, niisugust tõelist viisakust ilma teesklevate grimassideta, niisugust tõsist valmisolekut teid aidata ja erilist oskust seda teha, et nägemata koole, te taipate, et Zürichi koolid peavad olema väga head.

Zürichisse saabumisel varusin ma endale mitmesuguseid põhikirju ja schulordnung'eid, mida mulle kõige suurema valmisolekuga anti kasvatusnõukogu kantseleis, kusjuures mulle tahtmatult meenus, millise raskusega ma olen saanud meil igasuguseid ametlikke dokumente. Zürichis vaatlesin ma tütarlaste linnakooli, sekundaarkooli ja kaht algkooli; kuid enne kui neist kõnelda, kirjeldan Küsnachti seminari, kuhu ma läksin neli päeva hiljem. Seda teen ma osalt selleks, et mitte katkestada juba minu poolt alustatud Šveitsi seminaride kirjeldamist, osalt aga ka selle tõttu, et Küsnachti seminarist on tulnud ja tuleb veel praegu välja Zürichi koolide uus korraldus.

Kuid enne kui aurik mind imeilusat järve mööda Küsnachtini — kauni kohani viib, jutustan ma teile selle seminari ajaloo, mis on seotud kogu Zürichi rahvahariduse kõige uuema ajalooga.

Kuni juulirevolutsioonini, millel oli nii suur mõju peaaegu kõigi Šveitsi kantonite sisemisele korraldusele, oli rahvaharidus Zürichi kantonis üsna halvas olukorras ja vastas vähe juba tugevasti arenenud zürichlaste tööstusele. Vaat mida näitas ametlik komisjon, kes 1829. aastal saadeti uurima külakoolide olukorda: «keele õppimine on puhas päheõppimine ja formalistika, ilma igasuguse seoseta praktilise elu vajadustega; loetava seletamisest ja mõistuslikest harjutustest ei ole juttugi; õpetajad ise ei oska väljenduda loogiliselt

ega ka ortograafiliselt õigesti jne.» Kuigi olukorra raskust hakkas tundma rahvas ise, ei rakendatud energilisi abinõusid selle parandamiseks niikaua, kuni valitsus ei muutunud uue vaimu mõju all, mis levis üle kogu Šveitsi 1830. aastal. Selsamal aastal seadis rahvakogu uue valitsuse ette ühe kõige tähtsama ülesandena koolide põhjaliku parandamise. Valitsus asus energiliselt seda asja lahendama, milleks tema käsutuses oli erakordselt võimeline inimene, kui teda ei oleks takistanud liigne tulisus, isegi äkilisus. Thomas Cherr, kes oli 1825. aastal Saksamaalt Zürichisse tulnud peaõpetajaks Zürichi pimedate kooli, tõmbas endale tähelepanu juba keeleõpetuse uue meetodiga, mis sisseviiduna Zürichi vaestekooli suutis näidata oma eeliseid. Paljud õpetajad Zürichist ja ümbruskonnast kogunesid laupäeviti Cherri juurde, et kuulata tema loenguid emakeele õpetamisest tema uue meetodi järgi ja rakendasid seda meetodit oma koolides. Valitsus kutsus kõiki üles väljendama oma arvamust rahvahariduses vajalike reformide kohta, kusjuures tuntud Nagelli ütles: «Kõik, mis meie koolides on head, on mitteseaduslik, ja kõik, mis neis on seaduslikku, on halb»*. Cherri märgukirja, kes nagu Nagelligi valiti kasvatusnõukogu liikmeks, ei iseloomustanud eriline tagasihoidlikkus. Me ei hakka loetlema kõiki radikaalseid abinõusid, mis võttis vastu kasvatusnõukogu, — see viiks meid liiga kaugele, mainime üksnes, et üheks neist abinõudest oli õpetajate seminari asutamine Küsnachtis, mille peaõpetajaks (s. o. ülemaks) määrati Cherr. Mainime ka seda, et selsamal ajal asutati koolisinod (Schulsynod), mille eesmärgi määras seadus ära järgnevalt: «Koolisinod on kooliseisuse (des Schulstandes) kõigi liikmete ametlik kogu. Sinodi eesmärk on heaks kiita õpetajaid nende ülesannete täitmisele; arutada abinõusid rahvahariduse täiustamiseks; esitada oma sellekohaseid soove ja ettepanekuid valitsusasutustele.» Me näeme tagapool, kuivõrd tähtis oli see korraldus ja kui võimsa vahelesegamisega päästis ta koolireformid ähvardavast ohust inimeste poolt, kes ei lakanud koolides nägemast oma poliitika ja sektantlike veendumuste tööriistu. Cherr ei kiitle asjatult oma kaastööga koolisinodi asutamisel: see tähendas, et valitsuse korraldustesse rahvahariduse alal toodi alatiseks õige pedagoogiline mõju inimeste poolt, kes olid rohkem kui keegi muu selles asjas kompetentsed, ja rahvaharidusele anti osaltki iseseisvus, sest ta sai loomuliku ja tugeva kaitsja igasuguste parteide vastu, kes hakates üksteise järel vabariiki valitsema, asusid kõigepealt kooli kallale oma püüdlustega, mis olid pedagoogikale võõrad, ja niiviisi rikkusid kooli rahulikku, omaette arenemist.

Pöördudes meie reformide juurde ei saa me jätta kõige elavama tänutundega meenutamast, et ka meie rahvahariduse ministeerium, valmistudes reformideks, pöördus kõigepealt meie pedagoogide seisuse poole arvamuste, näpunäidete ja nõuannete saamiseks ning koos sellega äratas temas pedagoogilisi mõtteid, arvamusi ja vaidlusi, mis on heategevad juba ainult selle tõttu, et nad suunasid meie

* Handbuch der Pädagogik, von T. Cherr, Zürich 1847, S. 225.

pedagoogide seisuse mõtted tema peamisele, spetsiaalsele asjale, millest, avameelselt tunnistades, me mõtlesime vist küll vähem kui Hispaania asjadest. See pedagoogilise mõtte äratamine pedagoogide seisuses on juba iseenesest väga tähtis ja me oleme veendunud, et juba nüüd on ainuüksi selle pedagoogilise mõtte äratamise tõttu kaotatud rohkesti kuritarvitusi ja tehtud väga palju uuendusi meie koolides. Kuid missugune olekski reform, mille meie ministeerium teostab, ei tohi ta unustada, et selle täitjaiks ja jätkajaiks on needsamad pedagoogid-praktikud, et nad on võimelisemad kui keegi muu hindama selle reformi häid ja halbu külgi, taipama tema praktikas rakendamise või rakendamatuse põhjusi ning selgitama ühe- või teissuguse muutmise vajadused. Seepärast olekski soovitav, et ministeerium ei laseks uuesti lämbuda sel pedagoogilisel elul, mille ta ise äratas, ja et ühe või teise reformi kehtestamisel juba kindla põhikirja näol ei uinuks meie pedagoogide seisus uuesti endisse sügavasse unne selle ettekäände all, et ei ole enam midagi, mida arutada, kõik on juba seadusliku vormi omandanud ja et uuesti võib ainult vaikselt hukka mõista üht või teist korraldust, ajades selle peale omaenda laiskuse või oskamatuse. Kui head meie kooli põhikirjad ja kirjalikud korraldused ka oleksid, kui aga pedagoogide seisuses puudub iseseisev pedagoogiline elu, siis kannavad need korraldused ja põhikirjad vähe head vilja. Seda pedagoogilist elu õigesti korraldada, avada talle võimalus seaduslikul teel avaldada oma arvamusi ja soove kindlustundega, et neile arvamustele ja soovidele pööratakse vajalikku tähelepanu ja vastatakse, anda pedagoogidele endile võimalus edasi areneda oma erialal ja seda eriala edasi arendada, et nad ei peaks tegevusetuse tõttu end segama neisse mittekuuluvaisse ühiskondliku elu aladesse, — kõik see on meie arvates reformi üks peamisi ülesandeid. Selle ülesande edukal lahendamisel paraneb reform ise varsti, kui palju temas olekski puudusi, ja läheb oma tõelist, s. o. pedagoogilist teed mööda, juhindudes nende inimeste pedagoogilisest mõttest ja pedagoogilisest praktikast, kes vahet pidamata liiguvad selles sfääris, tema kõige kõrgemaist, põhilistest kihtidest kuni kõige madalamaini.

Cherr seisis kogu koolireformi eesotsas ja tema tolleaegne tegevus on tõepoolest imepärane: ta tegi ettevalmistusi õpetajate seminari avamiseks, organiseeris sinodit, kirjutas põhikirjade projekte, mis kasvatusnõukogu tegi tema ülesandeks, andis välja õpikuid, eksamineeris õpetajaid, revideeris koole ja pidas palavaimat poleemikat oma vaenlastega; vaenlasi oli tal aga rohkesti, nagu igal suure tegevusega inimesel, kes on äkki esile tõusnud ja enda kätte haaranud laialdase tegevusvälja. Pedagoogide poleemika oli niivõrd äge, et süüdistusi solvamiste eest ajakirjanduses arutati korduvalt kohtus; harjunud tegelema lastega, omandavad õpetajad sageli dotseeriva tooni, mille nad kannavad ka kirjandusse; kohates vastuvaidlusi suudavad nad neid harva ära kuulata külmavereliselt ja vastata neile väärikusega.

Juba 1832. aastal avas Cherr Küsnachtis õpetajate seminari, algul

50 õpilasega, kuid mõne nädala pärast oli õpilaste arv juba 80-ni tõusnud, sest seminari astusid vabatahtlikult 30 õpetaja abi ja õpetajat, kes juba töötasid koolides, et kuulata täiendavat kursust. Kasvatusnõukogu omalt poolt valmistas ette koolikorraldust ja õpikuid uutele õpetajatele, kusjuures Cherri saksa keele algõpik, sama seminari õpetaja Dendlikeri piiblilood ja Nagelli koolilaulmise raamat tunnistati kohustuslikeks. Nende uute õpikute sisseviimisel, mis kõrvaldasid endised silpaabitsad ja katekismused, juhtus tähelepanuväärne sündmus, kuid las jutustab sellest Cherr ise.

«Uued õpikud, millede sisust ja eesmärkidest rahvas ei saanud aru, uus meetod, mis ei kasutanud silpe ja ühendas lugemise kirjutamisega, äratasid rahvas suurt tähelepanu. Sajanditepikkune kasutamine oli neile muutnud pühaks aabitsa, katekismuse ja piibli ning nende eemaldamine koolitarvitusest näis neile kallaletungina usulisele haridusele. Tavalised sõnad ja lihtsad laused, mis olid võetud igapäevasest elust, näisid neile mitte ainult veidraina, vaid ka koolile mittesobivaina.

Algul talupojad naersid loomade nimede üle, mis olid ära toodud tabelites lugemise jaoks; kui nad aga nägid, et lapsed hakkasid tõepoolest nende järgi lugema neid sõnu ja lauseid, siis algas paljudes perekondades ja asulates tõsine nurisemine. Kus õpetajal, pastoril või mingisugusel haritud inimesel oli rahvale mõju ja kus laste kiired edusammud õigustasid meetodit, seal vaibus see rahutus kiiresti. Kuid seal, kus õpetaja ei olnud uue meetodiga ja koolitöö parandamisega rahul ning mõtles leida ainult oma palga suurendamist, või kus pastor vaatas uuele kooliasjanduse korraldamisele mitterahuldavalt, seal kasvas rahulolematus rahvas ja väljendus avalikus vastuhakkamises seadusele»*.

Algasid rahvakoosolekud, tekkisid vanade koolimeetodite ja õpikute ilukõnelised kaitsjad ning mõnedes kohtades keeldus rahvas lapsi uutesse koolidesse saatmast ja teatas, et ta ei hakka maksma trahvi, mis sel puhul on määratud. Teistes kohtades avaldus rahva rahulolematus veel tugevamini: kokkutulnud rahvahulgad tungisid kallale koolidele, murdsid maha koolide uksed ja viskasid sealt välja Cherri tabelid. Asi läks lõpuks selleni, et vabariigi valitsus pidas vajalikuks kasutada jõudu, ja siin, peaaegu vist esmakordselt pedagoogika ajaloos, kuuleme niisuguseid pedagoogikale kohatuid sõnu, nagu pataljon, jalavägi, suurtükiväepatarei jms. Taplust muidugi ei toimunud; algatajaid peeti aresti all, karistati trahviga ja lasti siis lahti, tabelid aga pandi uuesti kooli seintele. Kas Zürichi vabariiklik valitsus sel puhul õigesti toimis või mitte, jätame otsustada teistele. Kuid meile näib, et oleks võinud vältida neid igal juhtumil kurbi ja viisakusetuid kokkupõrkeid, võttes uued meetodid ja õpikud kasutusele mitte äkki, vaid vähehaaval, seal, kus selleks olid juba ettevalmistatud õpetajad, kasutades uut proovina ja säilitades teatavaks ajaks vana. Üldse võib ütelda, et Cherr

* Handbuch ..., S. 234.

ja tema partei tegutses liiga järsult, püüdes rahvaharidust põhjalikult ümber korraldada kolme-nelja aasta jooksul; ja seepärast ei tule imestada, et nad said endale palju vaenlasi, kes ühinesid kukutatud valitsuse parteiga, kes ei olnud veel kaotanud lootust tagasi pöörduda endisele aristokraatlikule valitsemiskorrale, ja vaimulike parteiga, kes rahulolematusega vaatas ilmlike võimude vahelesegamisele kooliasjadesse, kuigi ta ise oli sellesse asjasse suhtunud äärmise hoolimatusega, niikaua kui see oli tema käes. Eriti järsk oli abinõu, mis võeti tarvitusele juba kohtadel viibivate vanade õpetajate suhtes, — kõik nad nõuti eksamitele selleks eriti määratud komisjoni ette ja lühikese aja jooksul eksamineeriti ümber 400 õpetajat, kellede hulgas oli vanuseid, kes olid jõudnud seitsmekümnendaisse eluaastaisse. Cherr ise, seminari praegune direktor, ja pastor Friess olid selle komisjoni kõige aktiivsemad liikmed. Õpetajad, kes ei soovinud eksameid sooritada, kaotasid pensioniõiguse. Eksamid kestsid nelikümmend päeva ja pärast nende lõppemist vallandati 75 õpetajat siiski pensioniõigusega, mis kahtlemata on siinseist pensionidest kõige vähem. Selgus, et mõned õpetajad ei mõistnud suurte tähtedega tahvlile kirjutatut, teised ei osanud kirjutada kolmekohalist arvu, kolmandad ei tundnud Lutheri ja Zwingli nimesid, kuigi endine haridus kiitles oma religioosse suunaga. Mis puutub reaalteadmistesse, siis olid vastused nende puhul mõnikord äärmiselt lõbusad: kolm kuulsat Šveitsi vabastajat nimetati Kaspariks, Melchioriks ja Baltasariks, Sembachi lahingus tapeti ära Koljat, Basel asuvat merekaldal jms. Kuid mida suuremaid paiseid avastati rahvahariduses, seda rohkem ärritusid need, kes neid paiseid seni olid katnud oma kirikukuubedega, ning Cherri ja tema partei kohta hakati levitama kõige ohtlikumaid kuuldusi, mis muidugi olid suunatud sellele, et näidata, kuidas Cherr ja tema seminaristid on endale seadnud ülesandeks levitada kasvavas sugupõlves uskmatust. Rahulolematus kasvas üldse uue valitsuse vastu, eriti kasvatusnõukogu vastu; kui see nõukogu aga 1839. aastal kutsus doktor Straussi dogmaatika kateedrile Zürichis, siis hakkas rahulolematus kujunema ülestõusuks. Hirmsad sõnad «kristlik usund on ohus» hakkasid kostma kõikjalt, eriti nende isikute suust, kellede huvid olid tõeliselt ohus; tekkisid koosolekud lärmavate demonstratsioonidega ja vaimulikkond keerutas rahva niivõrd üles, et kasvatusnõukogu ruttas Straussile ära ütlema. Kuid juba rahutuks muutunud rahvahulgad ei leppinud sellega, vaid kandsid oma kallaletungid uue valitsuse teistele sammudele, eriti rahvahariduse alal tehtud sammudele. Cherri ja tema seminari vastu tõusis terve torm, nii et Cherr sai valitsuselt teate, et ta ise ning tema seminar on ohus. Kuid rahvahulgad, möödunud Küsnachtist, suundusid Zürichi poole, ja valitsus, ära ootamata uute valimiste seaduslikku tähtaega, langes. Uus, reaktsiooniline valitsus oli seda liiki, et Cherril ei maksnud mõeldagi oma tegevuse jätkamisele, ja ta eemaldus oma väikesse mõisasse Constanza lähedal. Algasid uute õpetajate jälitamised; seminar usaldati inimese kätte, kellest arvati, et ta pöörab kõik vana

viisi. Selle juures selgus aga, et uued mõtted, mida olid külvanud Cherr ja tema partei, olid juba sügavalt juurdunud, ja et õpetajate seisus oli kujunenud sõbralikuks pereks. Õpetajad, kokku tulles mitmeisse kohtadesse, avaldasid rahvahariduse tõeliste sõprade poolt toetatuina valjult ja pidulikult oma kaastunnet Cherrile ja tema printsiipidele ning protesteerisid reaktsioonilise valitsuse konservatiivsete sammude vastu. Zürichi pedagoogide salgad korraldasid iga aasta rännakuid Cherri mõisa, ja Cherril, kuigi ta jäi eemale, oli asjade käigule tugev mõju. Kuid see tõeliselt haritud inimeste vastumõju võimule tulnud reaktsioonilise valitsuse vastu ei läinud kusagil üle seaduslikkuse piiridest, ja valitsus püsis rahulikult kuni järgmiste valimisteni. Reaktsiooniline partei kasutas revolutsioonilisi vahendeid; progressi partei ainult selgitas rahulikult asja ja saavutas uute valimiste puhul 1846. aastal täieliku võidu. Rahvas, kelle kired andsid vähehaaval järele, sai lõpuks oma tõelistest huvidest aru, ja sellest ajast peale alused, mis olid rajanud Cherr ja tema sõbrad, jätkasid takistamatut arenemist. Cherr ei tulnud enam Zürichisse tagasi, tema kohale seminari direktoriks määrati tema seltsimees ja sõber pastor Friess, kes lahkununa vaimulikust seisusest pühendus täielikult pedagoogilisele tööle. Nii seminaris nagu ka kõigis teistes õppeasutustes mälestatakse igal sammul Cherri ja kõikjal valitsevad tema pedagoogilised printsiibid, tema süsteem ja tema õpikud.

Siin on aga ka juba Küsnacht, meeldiv, valge töölisasula otse järve kaldal, mõned süllad järvest eemal johanniitlastest rüütlite vanaaegse kiriku lähedal, seminar, mis on üle elanud oma tormise perioodi ja praegu rahulikult õitseb doktor Friessi juhtimisel. Seminari hoone on vana (temas asus juba johanniitlaste kapiitel), kuid on täiesti ümber ehitatud: kõik on väga puhas, lihtne ja ebaharilikult praktiline. Hr. Friess on umbes neljakümne viie aastane, tüsedavõitu, eluga rahulolev, väga armastusväärne ja nii tähelepanelik külastaja vastu, et hakkab piinlik, ja meie vene kommete juures näib, nagu peetaks sind mingiks ametlikuks külastajaks. Hr. Friess, nagu ma juba mainisin, oli varem pastor, kuid suurem osa pastoreist ei sallinud teda. Nüüd ta, kuigi on pastoriameti maha pannud, õpetab teoloogina ise kõrgemais klassides religiooni, käsitledes peamiselt religioosse õpetuse ajaloolist külge; alamais klassides õpetavad usuõpetust õpetajad, nii et pastorit õppeasutuses ei ole. Peale religiooni õpetab hr. Friess seminaris psühholoogiat ja pedagoogikat. Ma avaldasin soovi näha kõigepealt harjutuskooli, ja hr. Friess saatis mu sinna, seletades teel olles, et nüüd on nende kool ühtlasi ka asula elementaarkooliks, asulas on aga veel teine elementaarkool ja sekundaarkool (niisuguses väikeses asulas kolm kooli, üks neist sekundaarne!). Harjutuskool asub kümne sammu kaugusel seminarist. Koolis on kuni 70 poiss- ja tütarlast, kes jagunevad kuude klassi, ja üks õpetaja. Ma olin juba varem põhikirjade järgi tutvunud Zürichi rahvakooli ebaharilikult keerulise ehitusega ja soovisin tegelikkuses näha, kuidas üks õpetaja korraga tuleb kuue klassiga toime.

Minu kahjuks sel hommikul igapäevast kooli ei olnud, kohal oli ainult täiendusklass (Ergänzungsschule); muide, pärast lõunat pidid kohale tulema ka igapäevased klassid.

Ma kavatsen kunagi kõnelda Zürichi rahvakoolist; kuid siin pean ma temast mõne sõna ütlema, et minu edasine jutustus oleks lugejale selge.

Zürichi rahvakool koosneb igapäevasest ja täienduskoolist, viimane tuleb kohale kaks korda nädalas hommikupoolikuti. Igapäevane kool jaguneb kuueks aastaklassiks, nii et lapsed on seal kuuendast kuni kaheteistkümnenda eluaastani. Kui nad selle eani jõudes ei ole astunud kõrgemasse — sekundaarkooli, siis on nad seaduse kohaselt kohustatud veel kolme aasta jooksul käima kaks korda nädalas selle kooli täiendusklassis. Sellesse täiendusklassi ma sattusingi.

Umbes 25 poissi ja tüdrukut istusid pikkade pinkide taga puhtas tapetseeritud toas. Ahjul on kiltkivist gloobus, nurgas kapp väikese koguga loodusloo jaoks, seintel kaardid, Cherri lugemistabelid, keeruline tunniplaan, kus õpetaja igapäevane töö kuue koostöötava klassiga on minutite pealt ette nähtud; nii näiteks alustades tunde kell 8 hommikul tegeleb õpetaja usuõpetusega veerand tundi elementaarkooli esimese, siis niisama kaua teise ja kolmanda klassiga, seejärel õpetab ta vahetult aritmeetikat reaalkooli neljandale, viiendale ja kuuendale klassile, igaühele veerand tundi, nii et kuue veerandtunni jooksul, kella 8-st kuni 9.30-ni, on ta töötanud kõigi klassidega. Selle järel hakkab ta jällegi vahetult, ilma puhkamata, töötama elementaarkooli esimese, teise ja kolmanda klassiga mõtlemis- ja kõneharjutuste alal (Denk- und Sprech-Übungen), igaühega veerand tundi (järelikult 9.30-st kuni 10.15-ni), pärast seda (s. o. 10.15-st kuni 11-ni) emakeele alal kolme järgneva klassiga. Kell 11 reaalkool lahkub, elementaarkool aga, kõik kolm klassi koos, võimleb pool tundi. Pärast lõunat algab sama lugu ja kestab poole neljani. Toome näidiseks õpetaja esmaspäeva Zürichi koolis (vt. tabelid lk. 138 ja 139).

Heites pilgu niisugusele tunniplaanile tekib iseenesest küsimus: kas õpetajal on võimalik selline katkestamatu ja pingeline töö, mille puhul ta iga veerandtunni jooksul vahetab klassi, peab aga veel korraldama, et ülejäänud klassid ei jääks tegevuseta, ja jälgima, mis nad on teinud? Otsustades selle järgi, mis ma nägin, võin sellele küsimusele vastata jaatavalt. Esiteks on see võimalik selle abi tõttu, mida osutavad Cherri õpikud, ette nähes õpilastele rohkesti iseseisvaid ülesandeid, ja teiseks, kui õpetaja ja õpilased on vilunud säärase tööviisiga. Kui aga minult küsitakse, kas ma soovitan sisse seada sedasama minutite järgi arvestatud õpetamist meie koolides, siis vastaksin ma otsekohe: ei; ja mitte üksnes selle tõttu, et meil veel kaua ei tule selleks ettevalmistatud õpetajaid ja õpikuid, veel kaua ei ole ka niisuguseid kuueaastasi kohustuslikke rahvakoole, vaid ka selle tõttu, et niisugune õpetamine liiga mehhaniseerib õppimist ja väsitab õpetajat. Kui sellist programmi täpselt täita,

siis liigub kool tõepoolest edasi keerulise vabrikumasina täpsusega (võib-olla meeldib just see omadus tööstuslikele zürichlastele, kelledel praegu iga maja on vabrik); kuid selle eest võib õpetamise elustav vaim kergesti lenduda. Aga ei tohi siiski unustada, et kord ja süsteem on tähtsamaid tingimusi kooli edukas töös ja et õpetaja peab oma tegevuse kohandama koolide tegelikele vajadustele, mitte aga kooli pidama oma muutuvate soovide kohaselt või veel vähem laste lapselike tujude kohaselt. Laste õpetamine seisab kunsti ja meisterlikkuse piiril ning tal peab olema nii esimese vabadus kui ka teise regulaarsus. Siin, nagu paljuski muus, on kuldne kesktee kõige parem tee. Kui Zürichi kool kuue klassi asemel annaks ühe õpetaja kätte mitte üle kolme klassi ning pikendaks õppetööd ühe klassiga veerandtunnilt poole tunnini, siis ma ei leiaks midagi, mida ütelda niisuguse korra vastu. Kuid märgin veel kord, et niisuguseks täiesti ratsionaalseks õpetamiseks on vaja kolme tingimust: 1) õigesti organiseeritud kooli õigeaegse õpilaste vastuvõtmise ja väljalaskmisega; 2) nimelt niisuguseks õpetamiseks koostatud õpikuid; 3) spetsiaalselt selle jaoks ettevalmistatud õpetajaid.

Tutvustanud lugejaid osaliselt Zürichi kantoni rahvakooli korraldusega, millest Küsnachti seminari harjutuskool millegi poolest ei erine, luban endale jätkata selle kirjeldamist, mida ma nägin.

Hr. Müller on tõepoolest eeskujulik õpetaja. Ta ei ole mitte ainult mitmekülgselt haritud ja väga tark inimene, vaid ka täielikult väljakujunenud õpetaja. Sel kohal oli varem hr. Rügg, Münchenbuchsee seminari praegune direktor, kellega me lugejat juba varem tutvustasime; kahtlemata ootab hr. Müllerit samasugune karjäär. Kuid hr. Müller ei kujuta endast sugugi mitte seda rangesti metoodilist pedagoogi tüüpi, millist me nägime hr. Rüggis; ta on haruldaselt humaanne, haruldaselt viisakas inimene, hr. Friessi ja Küsnachti seminari tõeline kasvandik: ta valitseb koolis mitte loogika rangusega, mitte loogika välise jõuga, vaid oma humaanse iseloomuga, maneeri viisakusega, esitamise kütkestavusega, sellega, et oskab lähendada endale lapsi ja sisendada neisse poolehoidu ning austust enda vastu. Tema, ta maneer, esitamisviis, käitumine meeldib lastele — nad jooksevad meeleldi tema juurde, kui ta läheb üle hoovi, tervitavad teda rõõmsalt naeratades, pigistavad tal kätt, kuid samal ajal täidavad kiiresti ja täpselt tema lühikese käsu. Mingisugune eriline, džentelmenlik ilme on kogu Küsnachti seminaril ja tema kasvandikel. Seminar mitte ainult ei valmista ette häid õpetajaid, vaid kasvatab ka väga hästi haritud noori inimesi; ma tutvusin Zürichis ja üsnagi lähedalt mõnede Küsnachti seminari kasvandikega ja märkasin kõigis neis tugevasti äratatud armastust teaduse ja teadusliku tegevuse vastu; Zürichi õhk on aga erakordselt võimeline seda armastust äratama ja rahuldama; kuid see, mis kõlbab pisikesele Zürichi kantonile tema erakordselt arenenud tööstusliku elulaadiga, tema pisikese territooriumiga, mis moodustab nagu ühe keset aedu, põlde ja viinamägesid asuva linna, see ei kõlba isegi teistele, rohkem maa- iseloomuga kantonitele, seda vähem veel meile.

See ei tähenda muidugi, et me ei võiks Küsnachti seminarilt palju üle võtta: kõikjalt võib kasulikku omandada, tuleb aga osata seda kasutada. Vastupidi: ma soovitan isegi väga külastada Küsnachti seminari neil noortel vene inimestel, kes soovivad end välismaal ette valmistada pedagoogiliseks tegevuseks.

Härra Müller, nagu ma juba ütlesin, on Küsnachti seminari tüüpiline kasvandik, tema vestlusest märkame, et on tegemist sügavalt haritud inimesega, kes ei lakka end edasi harimast. Tema õpetamises ja käitumises lastega on midagi tabamatult meeldivat, lõbusat ja tõsist, kuid samal ajal midagi niisugust, mis alistab kasvandiku tahelepanu ja tahte. Ta on juba jõudnud selle pedagoogilise kõrguseni, kus pedagoogi isiksusest kaob igasugune meetod ja kus sellest isiksusest tekib iga kord täiesti iseseisvalt see võte, mis on antud puhul vajalik. Niisugune kõrge pedagoog loob juba meetodit, aga ei juhindu sellest; ta on saavutanud juba kõigi meetodite allika sügavalt tunnetatud põhilise pedagoogilise idee.

Sooviksin väga, et krahv Tolstoi sõidaks siia ja vaataks, kuidas lapsed armastavad härra Müllerit ja millise mõnuga jooksevad nad kooli; võib-olla ei ütleks siis krahv Tolstoi, et lapsed vihkavad õpetajaid kõigis välismaistes sunduslikes koolides. «Jasnaja Poljana» toimetaja, nagu ma mäletan, ütleb samuti, et rahvas välismaal vihkab sunduslikke koole; aga kui talle on tuttavad Šveitsi kantonite põhiseadused, siis ei saa me aru, kuidas ta endale seletab sundusliku kooli eksisteerimist šveitslaste juures, kus kogu võim kuulub rahvale endale ja kus just temast täielikult sõltuks sunduslike koolide kaotamine. Krahv Tolstoi artiklike sattus meie kätte Šveitsis ja me lugesime imestusega läbi tema kategoorilised hukkamõistud välismaiste koolide kohta[27]. Kas krahv Tolstoile meeldivad need koolid või mitte, see on tema asi: kool on niisugune nähtus, millest arusaamiseni jõudmiseks peab olema mõnevõrragi ette valmistatud; milleks siis moonutada fakte, milleks siis kõnelda sellest koolide vihkamisest nii laste kui ka vanemate poolt, mida ei ole Saksamaal ja Šveitsis, kus kõige üle otsustab rahvas ise, ei saagi olla? Krahv Tolstoi on nähtavasti unustanud, et välismaale läheb nüüd raudtee ja et välismaalt toodavate teadete kontrollimine on nüüd muutunud erakordselt kergeks.

Härra Müller luges õpilastega jutustust, siis kirjutas õpetaja õpilaste etteütluse järgi üles jutustuse peamised, põhilised mõtted; sellele järgnesid vestlused igaühe kohta nendest mõtetest ja siis andsid õpilased edasi kogu jutustuse, kuid andsid edasi väga omapäraselt, viies sellesse kõik selle, mis nad olid klassis koos õpetajaga välja töötanud. Selle järel kogus õpetaja õpilased kokku tahvli juurde ja kirjutas sellele: «Inimese vajadused» ning hakkas küsima, milliseid vajadusi nad teavad; laste poolt nimetatud vajadus kirjutati samuti tahvlile, kusjuures lastele selgitati väga hästi mõisteid «vajalik», «kasulik», «toredus», «liigne» jms. Siis hakati vestlema igast vajadusest eraldi. Härra Müller juhib neid vestlusi nii, et need muutuvad väga tarkadeks ja haaravateks jutuajamisteks. Kõigest

Hommikupoolne õppetöö

Aeg / Klassid		8—8¼	8¼—8½	8½—8¾	8¾—9	9—9¼	9¼—9½	9½—9¾
Elementaarkool	I	Usu-						Suulised ja
	II		õpe-					
	III			tus				
Reaalkool	IV				Arvu-			
	V					ta-		
	VI						mine	

Õhtupoolne õppetöö

Aeg / Klassid		1—1¼	1¼—1½	1½—1¾	1¾—2	2—2¼	2¼—2½	2½
Elementaarkool	I	Luge-						
	II		mine ja					
	III			kirjuta-mine				
Reaalkool	IV				Re-			Joonista-mine
	V					aa-		
	VI						lia	

Täidetud ruudud näitavad aega, millal õpetaja töötas õpilastega. Tühjad ruudud puuduvad, seal tunde ei olnud.

$9^3/_4$—10	10—$10^1/_4$	$10^1/_4$—$10^1/_2$	$10^1/_2$—$10^3/_4$	$10^3/_4$—11	11—$11^1/_4$	$11^1/_4$—$11^1/_2$	
					Võimlemine		
kirja-likud					Võimlemine		
	harjutu-sed						
		Ema-					
			keel				
				Ema-keel			

$2^3/_4$	$2^3/_4$ — $3^1/_2$	$3^1/_4$—$3^1/_2$	3,30—3,40	3,40—3,50	3,50—4
ja ilukiri			Laul-		
	Geo-			mi-	
		meetria			ne

ruudud näitavad aega, millal õpilased iseseisvalt õppisid käsitletud ainet. Kus

sellest kasvas õpilaste jaoks välja kirjalik koduülesanne; kuid ma pean ütlema, et niisuguse suurepärase õpetaja õpilastelt, kes on juba kuus aastat viibinud koolis, ma ootasin rohkem, kui ma kuulsin. Mitte häbenedes märkisin ma seda pärast tundi härra Müllerile ja ta vastas mulle, et minu märkus on täiesti õigustatud, kuid et klassis olid ainult kõige nõrgemad õpilastest, sest kõik paremad ja isegi keskpärased õpilastest siirduvad sekundaarkooli, kuna täienduskoolis käivad ainult kõige nõrgemad.

Härra Friess tuli mulle järele ja kutsudes mind lõunale, tegi ettepaneku enne lõunat vaadelda seminari hoonet.

Kõik on korraldatud väga hästi, kõikjal haruldane puhtus, kuid erilist tähelepanu väärib magamistubade korraldamine, mida ma soovitan ka meie seminaride tulevastele ehitajatele; ainuüksi Küsnachtis leidsin ma niisuguse korralduse, kuid tean, et ka Saksamaal kavatsevad juba paljud seda matkida. Magamistubadel ei ole seda kasarmu välimust, mis meid ebameeldivalt üllatab paljudes õppeasutustes; iga suur magamistuba on jaotatud eri nurkadeks ehk, paremini öeldes, alkoovideks; voodid on üksteisest eraldatud suurte kappidega, nii et igal seminaristil on mugav, siiski on nad kõik koos. Ma küsisin härra Friessilt, mispärast tema seminaristid ei ole paigutatud samuti nagu Wettingenis üksikuisse tubadesse, kus nad õpivad ja magavad.

«Ma olen veendunud,» ütles mulle härra Friess, «et mitte ainult ebameeldiv, vaid ka kahjulik on õppida sellessamas toas, kus magad; palju parem on hommikul tulla värskesse tuppa, kus õhk on rikkumata; teiseks ka vallatusi, mida mõnikord magamistubades tehakse, ei saa siin olla ja järelevalve on kergem.»

Toad õppimiseks on väga mugavad; keskel on suur kahele poole kallak laud mustade sahtlitega, riiulid raamatute jaoks ja toolid. Kasvandikud ise korraldavad oma voodid, puhastavad rõivad ja saapad, kuid kõiki musti töid teevad teenijad, keda on siin rohkem kui Wettingenis või Münchenbuchsees. Ei tule aga unustada, et Zürichi õpetajate palk on ka hulga kõrgem, nii et algkooli õpetaja saab peale korteri, kütte ja köögiviljaaia keskmiselt 2000 franki aastas. Seadusega antakse ainult 700 franki, kuid kogukonnad, võisteldes üksteisega ja püüdes saada paremaid õpetajaid, tõstsid palku, ja mõned üsna tunduvalt; seaduse järgi võib kogukond õpetaja palka tõsta, ei tohi aga seda pärast vähendada, mitte ainult sellel õpetajal, kellele palka lisati, vaid ka tema järeltulijail. Pärast hoone vaatamist viis härra Friess mind aeda, kus kasvatatakse köögivilju ja viinamarju. Viimased on eriti head. Härra Friess on nende üle uhke, kuid ei luba seminaristidel nende eest eriti hoolitseda, sest viinamarjade hooldamiseks on vaja erilist kunsti.

Viljapõlde ja heinamaid seminari juures ei ole, ja Küsnachti seminaristid töötavad üldse põllul vähe; peamine tähelepanu on siin pööratud vaimsele arenemisele ja kunstidele, eriti muusikale. Hr. Friess nähtavasti leiab, et füüsiline töö takistab vaimset arene-

mist, kuid ma arvan, et on vaja ainult kinni pidada teatud mõõdust, ja põllutööd hakkavad sellele arenemisele kaasa aitama.

Päevakord on Küsnachtis järgmine. Kasvandikud tõusevad kell 6 hommikul, talvel kell 7.30, poole tunni pärast peavad nad olema juba saalis, kus direktor loeb ette palve, siis lähevad kasvandikud oma tubadesse ja õpivad seal; nende õppimist ei valva keegi, tee, mis tahad, peamine tingimus — ära takista teisi. Kuid üldse töötavad kasvandikud väga hoolikalt, — siin on õppetöö õhutavaimaks põhjuseks asjaolu: ebaedukas õpilane heidetakse välja ja seejuures kaob asjatult mitte ainult kogu raha, mis ta maksis konvikti, vaid ta peab tasuma ka selle ülekulu, mis tema peale tegi riik. Peale selle on kolm neljandikku siinseist kasvandikest valitsuse stipendiaadid ning nõrga hoolikuse ja halva käitumise puhul võivad nad stipendiumi kergesti kaotada, mida need mitterikkad noored inimesed väga kardavad; palju varemini kui meie juures areneb siin noores inimeses täielik teadmine, et ta ise peab endale muretsema tüki leiba ja rajama endale iseseisvalt tee. See on muidugi Brodstudium, aga kui see ei lähe äärmuseni, siis ei ole sellest veel häda. Šveitslased on üldse äärmiselt kaalutlev rahvas ja see kaalutlemine areneb varakult ka lastes. Paljudes prantsuse kantonites ei ole peaaegu teisi karistusi peale rahaliste trahvide — iga vallatuse, iga täitmata jäetud ülesande eest võetakse maha 5 santiimi sellest summast, mis isa annab pojale taskurahaks (kuu kohta antakse mitte üle 2 frangi), ja see materiaalne vahend aitab väga hästi kaasa distsipliini toetamisele.

Kella 8-st kuni 11-ni, mõnikord ka 12-ni on klassitunnid, kella 12-st kuni 2-ni teeb igaüks, mida soovib; kella 4-st kuni 5-ni on klassitunnid, kella 5-st kuni 9-ni on igaüks vaba oma aega kasutama.

Hr. Friess on väga praktiline inimene, mõistuseinimene, utilitaarne, kui nii võib väljenduda, ta viib oma õpilased ellu, niisugusesse, nagu see on. Ma olen veendunud, et see õppeasutus paljudele meist meeldib, kuid ma pean kinni arvamusest, et selle õppeasutuse tõeline kaasaegsus seisneb just selles, et see vastaks eale, — et lasteasutuses valitseks lapselik õhkkond, noorte õppeasutuses nooruslik õhkkond, järelikult mõningane unistuslikkus, edasipüüdlus, kas või isegi utoopia, sest noorusaeg on utoopiate ajajärk. Inimelu jäätuks ühel punktil, kui noorus ei unistaks, kui paljude suurte ideede viljaterad ei oleks märkamatult küpseks saanud nooruslike utoopiate kestas. Vesteldes Küsnachti kooli õpetajatega veendusin, et kuigi siin usuõpetuse õpetamine on ilmlike isikute käes, saavad selle kooli kasvandikud täieliku veendumuse religiooni vajadusest ja mõistavad väga hästi, et ilma religioosse tsemendita ei ole neil võimalik muuta tervikuks kogu oma pedagoogilist tegevust ja et elu kõrgema eesmärgi kaotamisega kaotab ka kasvatus ise oma eesmärgi. Aga kui see arusaamine religiooni vajalikkusest on külm, kui temast hõngub mõistuslikkust, siis ei ole selle põhjuseks kool, vaid kokkusurutud, külm ja arukalt kaalutlev Zürichi rahva iseloom — koolid

eesotsas Küsnachti seminariga peegeldavad endas rahva iseloomujooni. Isegi nende vabariiklike koolide liberalism on kuidagi utilitaarne, kuid kordan veel, et see teaduse, vabaduse ja religiooni utilitarism on iseloomulik, nagu mulle näib, igale zürichlasele ja et see zürichlase iseloom on leidnud väljenduse Küsnachti seminaris ja tema direktoris.

Rääkides hr. Friessiga Cherrist küsisin ma, kuidas suhtub vaimulikkond praegu kasvatusse.

«Nüüd kõige lähedamalt,» vastas Friess, «kuid mõned aastad tagasi, pääsenud vaimulike hooldamise alt, ei tahtnud pedagoogid sellest hooldusest kuuldagi; nüüd aga tulevad nad endise korra juurde tagasi, ja vaimulikud isikud seisavad endist viisi kogukondliku kasvatuse eesotsas; võib-olla ei ole vaimulikkond ja pedagoogid kunagi olnud teineteisele nii lähedased kui praegu, millal nad teineteisest ei sõltu ning on aru saanud oma töö vastastikustest, ühistest huvidest.»

Kutsuti lõunale. Söögituba on valgusküllane ja puhas ning siin ei ole mingisuguseid lõhnu; kohtasin esimest õppeasutuse sööklat ilma lämmatava haisuta. Hr. Friess, tema perekond ja hr. Müller lõunatasid siinsamas eraldi laua taga; laud on kaetud lihtsalt, kuid väga hästi; õpilastele antakse veini ja mosti (midagi vahepealset veini ja kalja vahel) — veini kolm korda nädalas ja mosti iga päev.

Pärast lõunat läksin uuesti harjutuskooli. Lapsed olid juba hoovi kogunenud ja tervitasid nii südamlikult, nii lõbusalt nagu alati oma õpetajat, surusid nii sõbralikult oma lastekäekestega tema käsi, et ma oleksin tahtnud jälle siin näha krahv Tolstoid. Koolis oli peale hr. Mülleri veel kaks seminaristi-praktikanti. Hr. Müller andis imekiirelt kõigile töö kätte, milles teda väga hästi abistasid Cherri raamatukesed, mis on kohandatud niisuguseks iseseisvaks õppetööks.

Alama klassiga hakkas õpetaja ise tegelema, andis ülesande koostada häälikuist sõnu (bõ... sõ... a... t... mis see on?), ja lahutades sõnad häälikuist. Need eelharjutused meeldivad lastele väga, õpetavad neid tähele panema ja kuulma omaenda sõnu ning valmistavad õpilasi suurepäraselt ette kirjutamiseks ja lugemiseks ilma silpideta. Selle järel näitas hr. Müller mulle aritmeetilise kasti kasutamist tuhande kuubikuga; kuid siis tuli mulle järele hr. Friess, keda ma enne seda olin palunud, et ma võiksin viibida tema loengul üldisest pedagoogikast.

Hr. Friessi loeng käsitles kasvatuse mõistet, kuid ma jäin palju rohkem rahule tema järgmise loenguga psühholoogiast. Selles seletas hr. Friess üleminekut aistingult mõtlemiseni ja teadvuse tekkimiseni — jällegi heegellik seletus ja üsna tume; kuid tuleb au anda hr. Friessi õpilastele, sest nad on väga arenenud. Õpetamise meetod on väga hea — pooleldi loeng, pooleldi vestlus.

Selle järel viibisin ma koorilaulmisel, tutvusin mitmete seminari õpetajatega, kes näisid mulle haruldaselt haritud inimestena ja isegi teadlastena, kes tunnevad suurt huvi uute nähtuste vastu teaduses,

ja saanud armastusväärselt peremehelt minule vajalikud seletused, lahkusin Küsnachtist.

Tulles imekauni järve kallast mööda tagasi Zürichisse, ühendasin ma oma mälus kõik neli seminari, mida ma nägin, ja ei teadnud kuidagi, millisele neist anda esikoht, igaühel neist olid oma head ja nõrgad küljed. Aga kuidas nad ongi erinevad, igaühes neis avaldub oma eriline iseloom: Frölichi seminarist hõngub poeesiat; Rüggi seminarist — ranget loogikat ja meetodit; Kettingeni seminarist — maa perekonnaelu tervist; Friessi seminarist — teadust, kaasaegsust, selget, rahulikku arukust ja utilitarismi. Kui kõrvale jätta Frölichi seminar kui era- ja seejuures tütarlaste õppeasutus, siis võib tõesti imestust tunda, kuidas kõik need kolm kantonit — Bern, Aargau ja Zürich — on endale kujundanud oma eripärased, kantonaalsest iseloomust tingitud seminarid ja kuidas nad igaüks on leidnud oma seminarile niisuguse direktori, kes endas tüüpiliselt väljendab kantoni iseloomu ja arendab seda oma kasvandikes; kuidas range, arukas ja süstemaatiline Bern suutis endale välja otsida hr. Rüggi, kuidas külalik, armas ja vaikne, mõnevõrra mahajäänud, rahulik ja religioosne Aargau otsis üles hr. Kettigeri ja kuidas tööstuslik ning õpetatud, kaasaegne utilitaarne Zürich suutis endale leida hr. Friessi! Ei ole kahtlust selles, et need inimesed ei ole kujundanud oma iseloomu neile kantonitele vastavalt, see oleks võimatu. Kanton ise otsis endale niisuguse inimese, kes väljendaks tema iseloomu, ja seejuures selle õilsamas, arenenumas kujus, ja kes seatuna juhtima kasvatust, arendaks sedasama iseloomu ka noorpõlve tulevastes kasvatajates. Muidugi ei tehtud seda täiesti teadlikult; kuid rahva kasvatamise üritus, alistudes vabalt rahva instinktile, kutsus esile need iseloomulikud seminarid ja seadis nende juhtijaiks need iseloomulikud isiksused.

Armas jumal, mõtlesin ma endamisi, meenutades paljusid meie poolvälismaisi õppeasutusi, — millal siis meie näeme samasuguseid iseloomulikke vene kasvatusasutusi ja nende juhtijaina samasuguseid tüüpilisi vene isikuid kõrgelt arenenud ja õilsas kujus, kes hakkavad kasvatajais arendama tõeliselt vene iseloomu kõige õilsamaid iseloomujooni, kasvatajad aga kujundavad välja selle iseloomu vene rahva noortes põlvkondades.

ARUANDEST SÕIDU KOHTA VÄLISMAALE[28]

Elementaarkool

Elementaarkool on kõigis lääneriikides avatud ka tütarlastele ja see on muidugi tähtis samm rahvahariduses, mis meil on veel astumata. Paljudes kohtades meil, kus poeglapsed võivad saada kas või mingisugustki haridust, puudub vaesemate perekondade tütarlastel vähimgi võimalus kõige vajalikuma saamiseks. Tõsi küll, Prantsusmaal on veel kohti, kus ei ole koole, kuid tuleb õigus anda Prantsuse valitsusele, et nende kohtade arv väheneb iga aastaga; Saksamaal aga, samuti Šveitsis ja Belgias, on koolid kõikjal ning ei ole kohta, kus poiss või tüdruk ei saaks koolis käia.

Poiste ja tüdrukute üheskoos õpetamine algkoolides on tavaline Šveitsis ja Saksamaal. Eraldi koole tütarlastele on ka neis maades erandina suure elanikkonnaga linnades ja asulates. Kuid koolide juhtimine, õppeained ja koolide reeglid on ühed ja needsamad nii poeg- kui ka tütarlaste algkoolidele ja seadus ei tee nende vahel peaaegu mingisugust vahet või on see vahe kõige minimaalsem: nii õpetatakse tütarlaste koolides või segakoolides tütarlastele käsitööd, kui neil ei ole võimalust käia erilistes tööstuskoolides. Võimlemist tütarlastel algkoolides ei ole.

Eraldi võimlemissaalid tütarlastele on seni avatud ainult vähestes kohtades. Tütarlaste algkoolis võib olla naisõpetaja; poiste algkoolides praegu veel kusagil naisõpetajaid ei tööta, välja arvatud Põhja-Ameerika. Need ongi kõik erinevused, mis esinevad välismaal mõlema soo alghariduses.

Prantsusmaal ja Belgias on vastupidi: eraldi algkoolid poistele ja tüdrukuile on siin tavalised. Mõlemast soost laste üheskoos õpetamist lubatakse erandina ainult kõige vaesemais ja vähese elanike arvuga maakohtades.

Saksamaal ja Šveitsis on algkoolis käimine kohustuslik nii poistel kui ka tütarlastel. Kooliskäimise eaks on ajavahemik 6. kuni 14. eluaastani, Saksamaal võib laps juhtumil, kui vanemate kodu on koolist kaugemal kui veerandtunni tee, hakata koolis käima 7-aastaselt. Koolist väljunute jaoks on olemas niinimetatud täienduskoolid (Fortbildungsschulen). Niisuguseid koole on Saksamaal vähe; need ei ole kohustuslikud, ja mõlemast soost noored, kes on

lõpetanud elementaarkooli kursuse, käivad koolis kas pühapäeviti (Sonntagsschulen) või koolipäevadel õhtuti (Abendsschulen). Šveitsis aga on koolides, mis jätkavad haridust, ehk nagu neid mõnikord nimetatakse — täiendusklassides käimine kohustuslik neile mõlemast soost noortele, kes, lõpetanud elementaarkooli, ei astu õppima keskkooli. Šveitsi haritumais kantoneis, nagu Zürichis, on üsna vähe niisuguseid noori inimesi, eriti meessoost, kes elementaarkooli lõpetamise järel ei astu keskkooli. Need noored inimesed aga, kes ei ole keskkooli astunud, käivad kaks korda nädalas selles koolis, kus nad õppisid. Seal on neile õppetööks määratud eri aeg — kogu hommikupoolik või kogu pärastlõuna. On selge, et Šveitsis on tõsisemalt kui Saksamaal vaadatud vajadusele jätkata haridust võimalikult ka pärast 14. eluaastat. Linnades, nii Šveitsis kui ka Saksamaal, on korraldatud elementaarkoolid tütarlaste jaoks. Mõnikord on need koolid seotud tütarlastele määratud kesk- ja kõrgemate õppeasutustega, moodustades nende juures niinimetatud elementaarklassid; neile klassidele eelnevad mõnikord väikelaste klassid (Kleinkinderschulen), milledele järgnevad Fortbildungsklassen.

Ma külastasin suuremalt osalt niisuguseid keerukaid ja suuri õppeasutusi, mis olid eranditult määratud naissoost õpilastele, sest need andsid hea võimaluse korraga tundma õppida kõiki naiste hariduse astmeid; kuid ma ei pea siinkohal liigseks kirjeldada näidisena üksikut elementaarset segakooli ja valin selleks harjutuskooli Küsnachtis Zürichi lähedal.

Selles koolis õpib 80 tütarlast ja poissi, kes asuvad ühes suures klassitoas ja jagunevad kuueks üksteisele järgnevaks aastaklassiks; poisid ja tüdrukud istuvad eraldi pinkidel; muud vahet õppimises nende vahel ei ole. Ma pean kasulikuks esitada kahe päeva tunnikava sellest koolist (vt. lk. 146, 147), teised päevad on korraldatud samuti, ainult laupäeviti ei ole pärastlõunasi tunde. Ruudukesed nimetustega tähendavad aega, millal õpetaja tegeleb klassiga; tühjad ruudukesed tähendavad aega, millal õpilased töötavad iseseisvalt, täites mõnd ülesannet, mille on andnud õpetaja. Teisipäeva ja neljapäeva hommikupoolel käivad elementaarkooli asemel koolis täiendusklassid.

Nagu ma nägin selles koolis ja teistes, pean ütlema, et seda keerulist programmi, kui raskena ta esimesel pilgul näibki, täidetakse mitte ainult paberil, vaid ka tegelikkuses. Meil peetakse raskeks anda terve klass kõigis õppeainetes ühe õpetaja kätte; Šveitsis peeti aga võimalikuks anda ühe õpetaja kätte korraga kuus üksteisele järgnevat klassi kõigis õppeainetes. Pean, muide, vajalikuks lisada, et ma nägin ainult kaht õpetajat, kes kergelt ja vabalt, ilma igasuguse jõupingutuseta, täitsid seda rasket ülesannet, ja täitsid ülima täpsusega programmi järgi ning suurima kasuga õpilastele: veerandtunniga jõudsid nad küsida õpilastelt ülesantud tundi, tõsi küll, väikesearvuliselt, 12—15 õpilasest koosnevalt klassilt, kui ka anda klassile tööd, mida see võiks teha sel ajal, kui õpe-

Kahe päeva tunniplaan Küsnachti harjutuskoolis

Aeg / Klassid	Esmaspäev						Teisipäev		
	Elementaarklassid			Reaalklassid			Täiendusklassid		
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
8.15	Usu-						Usu-		
8.30		õpe-							
8.45			tus					õpe-	
9.00				Arvu-					
9.15					ta-				tus
9.30						mine			
9.45	Suulised						Gram-		
10.00		ja kirj.							
10.15			harjut.					ma-	
10.30				Keele-					
10.45					õpe-				tika
11.00						tus			
11.15	Võimlemine								
11.30	Võimlemine						Loodus-		
11.45								tea-	
12.00									dus

	Elementaarklassid			Reaalklassid			Elementaarklassid			Reaalklassid		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
1.15	Kirju-											
1.30		tamine ja										
1.45			lugemine									
2.00				Reaal-			Kirjuta-			Reaalained ja kirjalikud ülesanded		
2.15					ained ja			mine ja				
2.30						ülesanded			lugemine	Arvu-		
2.40	Harjutuste ettevalmistamine joonistamiseks ja ilukirjaks										ta-	
2.50												mine
3.00					Geo-							
3.10					meetria		Arvu-			Ilukiri		
3.20						Geo-		ta-				
3.30						meetria			mine			
3.40				Laul-				Laul-				
3.50					mi-				mine			
						ne			Laulmine			

Täidetud ruudud näitavad aega, millal õpetaja töötab klassiga; tühjad ruudud näitavad aega, millal õpilased töötavad iseseisvalt.

taja tegeles teiste klassidega. Seejuures tuleb märkida, et õpikud ja meetodid, mida klassides kasutatakse (peamiselt Šveitsi tuntud pedagoogi Cherri omad), on kõige paremini kohandatud ühe õpetaja tööks mitme klassiga. Kuid neid kaht õpetajat võib pidada haruldasteks nähtusteks: neil on niisugused erakordsed pedagoogilised võimed, mida võib kohata väga harva, peale selle on nad oma tööks spetsiaalselt ja haruldaselt hästi ette valmistatud. Tähele pannes aga teisi õpetajaid samasuguseis koolides veendusin ma, et niisugune õpetamisviis paneb õpetajale üle jõu käiva koorma, mille all kannatavad lapsed või õpetaja tervis. Ma nägin rohkesti vaeseid õpetajaid, kel olid kopsud korrast ära; kuid veendusin ka selles, et õpetaja, kes on oma tööks hästi ette valmistatud, kelle käsutuses on hästi kohandatud meetodid ja õpikud, võib eriliste raskusteta õpetada kõiki õppeaineid vähemalt kolmes üksteisele järgnevas klassis. Liiga raske õpetamisviis korraga kuues klassis on Šveitsis valitud muidugi majanduslikel kaalutlustel, et ühelt poolt vähendada rahva kulutusi õpetajate palkadeks, teiselt poolt aga selleks, et õpetajaile anda suuremat palka. Kuid ka meie ei ole rikkad, pigemini vaesemad kui šveitslased, ja sellepärast on meil aeg veenduda selles, et õpetajate hea ning spetsiaalne ettevalmistamine oma tööks ei ole mitte ainult ainsaks vahendiks, mis aitab koole parandada, vaid võimaldab ka omada häid koole väikeste kuludega. Selles aga, et üks hea õpetaja, kellele on kindlustatud korralik palk, toob palju rohkem kasu õpilastele ja läheb riigile vähem maksma kui kolm või neli halba ja halvasti tasutavat õpetajat, — selles nähtavasti ei ole põhjust kahelda.

Täpselt samuti on nüüd Šveitsis selgitatud, et õpetamise ainesüsteem, mille puhul iga ainet õpetab eri õpetaja, ei kõlba kuhugi, eriti alamais klassides, kus peaeesmärki ei moodusta mitte õppeaine ise, vaid selleks on lapse vaimne ja kõlbeline arenemine. Lapse arenemisega aga võib ühel ja samal ajal tegelda ainult üks inimene; kui sellega hakkab tegelema mitu inimest korraga, siis arvatavasti ei avalda nad lapse mõistusele ja kõlbelisele tundele kuigi suurt mõju. Muidugi, lapsed siiski arenevad, kuid arenevad omaette, ainuüksi aja mõjul, ja hea on seegi, kui kool ei takista, ei aeglusta ega moonuta seda arenemist. Nii tähtis on klassisüsteemi mõju, kuid kahjuks vaadatakse meil sellele kui pedagoogilisele pisiasjale, unustades, et arenevale ja seepärast õrnale ning tundlikule lapseloomusele võib iga pisiasi suurimat mõju avaldada, ja see ei olegi pisiasi neile, kes mõtlevad koolide korraldamise üle.

On ju suur vahe selles, kas usaldada lapse kõlbeline ja vaimne arenemine ühele isikule või kümnele. Viimasel juhtumil paralüseerivad mitmesugused mõjud paratamatult üksteist ja kool jääb mõjuta. Laps õpib, kuid kes ei saa praegusel ajal aru, et mitte õpetuses ei seisne praegu alghariduse peamine tähtsus. Kõik need mõtted on niivõrd lihtsad, et on raske aru saada, mispärast need ei tungi meie avalikku arvamusse, ja kui tungivadki, siis mispärast nad ei väljendu ainesüsteemi asendamises klassisüsteemiga või vähemalt ette-

valmistustes luua võimalusi selleks kõige vajalikumaks muutuseks; sest klassiõpetajad ilma spetsiaalse ettevalmistuseta oma tööks ei ole mõeldavad. Peamist mõtet, mille ma olen saanud oma küllaltki pikast pedagoogilisest praktikast ja oma sõidust välismaale, võib väljendada mõne sõnaga: meie koolid jäävad halvemaks Saksamaa ja Šveitsi koolidest niikaua, kuni meil ei seata sisse klassisüsteemi ainesüsteemi asemel ja kuni meie õpetajaid ei valmistata spetsiaalselt ette oma tööks. Ma olen täielikult veendunud, et just selles seisnebki meie kooli tungivaim vajadus.

Nüüd pean ma vajalikuks peatuda mitmesuguste õppeainete õpetamisel elementaarkoolides.

Kirjaoskuse õpetamine

Lugemise ja kirjutamise õpetamine või paremini öeldult: kirjutamise ja lugemise õpetamine toimub praegu Šveitsis, Saksamaal ja osaliselt ka Belgias kõige uuema meetodi järgi, see on niisuguse järgi, kus laps õpib algul kirjutama, s. o. väljendama märkides sõna või häälikuid, milledest sõna koosneb. Vahe on ainult võtetes. Mõnedes kohtades, nagu Preisis ja Saksimaal, alustatakse kirjutamist kõige lühematest sõnadest, nagu näiteks «Fisch» või «Ei»; teistes kohtades, näiteks kogu saksa Šveitsis, alustatakse Cherri meetodi järgi häälikute ja kaashäälikute häälikulisest tundmaõppimisest; selle järel õpetatakse neid kirjutama ja lõpuks koostama neist sõnu. Belgia mõnedes koolides hakatakse kirjutama tahvlile trükitähtedega, lapsed aga otsivad need tähed üles raamatust. Kõigis neis meetodeis on oma väärtusi ja ka puudusi. Esimese, preisi meetodi järgi peab laps esimesest korrast peale üle saama tema jaoks suurest raskusest: ta peab terve sõna kirjutama küllaltki keerukate saksa kirja iseloomustavate joontega. See meetod on põhjustatud soovist ühendada algusest peale näitlikku õpetamist lugemise ja kirjaga; õpetaja näitab algul loomulikku kala, pärast seda joonistatud kala, seejärel kirjutatud kala. Selle meetodi süstemaatilisusest on kaasa haaratud sakslaste süstemaatiline mõistus, kuid, nagu mulle näib, asjatult. Milline põhjus võib sundida alustama näitlikku õpetamist niisuguseist alguse jaoks üldse kõlbmatutest asjadest, nagu seda on kala ja muna, mis sattusid etteotsa ainult selle tõttu, et neil on lühikesed nimed? Ja ka edaspidi ei paigutata näitliku õpetuse asju seesmisse seosesse asjade enestega, nagu seda vajab lapse arenemine, vaid suuremal või vähemal määral nende nimedest lähtudes, s. o. ilma igasuguse mõtestatud korrata. Kas ei tähenda see näitliku õpetamise rikkumist, ammendamata sellest tunduvat kasu kirjaoskuse õppimisel? Seni kui laps suudab küllaltki rahuldavalt kirjutada sõna «Fisch», on teda loomulikult tüüdanud kala vaatlemine, ja kala vaatlemisest ei saa ta midagi kergendavat kirja jaoks.

Ma arvan, et oleks palju kasulikum tarvitusele võtta näitlik õpetus juba algusest peale ja täiesti iseseisvalt, pidades eesmärgiks

äratada lastes huvi, lähendada neid endale, õpetada neid vaatlema ning sundida kõnelema, mis on väga tähtis selles eas, kus lapsed kas lalisevad sundimatult ja meeleldi, mis muidugi koolis ei ole võimalik, või pigistavad sõna välja läbi hammaste. Koos näitliku õpetusega tuleb õpetada lugemist ja kirjutamist ning alles siis, kui lapsed on õppinud lugema korralikult ja ilma suurte jõupingutusteta, võib näitlikku õpetust ühendada lugemisega. Muidugi ei takista see juba alguses kohe muutmast lugemise ja kirjutamise õppimist võimalikult näitlikuks; kuid see ei ole näitlik õpetamine ega avalda lastele seda kasulikku mõju, millist peab avaldama süstemaatiline näitlik õpetus, mis peab kinni asjade loomulikust korrast, mitte aga nende nimetuste tähestikulisest juhuslikust korrast.

Teisel kirjaoskuse õpetamise viisil, mis on Šveitsis pedagoogide Nestori-Cherri oma ning mida kasutatakse Šveitsi kõigis saksa kantonites, on suuri väärtusi, aga ka olulisi puudusi. Tema väärtuseks on see, et ta on äärmiselt ratsionaalne: õpetab last algul eraldama häälikuid, siis neid kujutama; et ta läheb range järjekindlusega üle kergemalt raskemale, tugevasti harjutab, järelikult arendab lastes tähelepanu, annab lastele esimestest tundidest peale iseseisvat tööd, mis lubab õpetajal korraga töötada mitme klassiga. Cherri meetodi peamine puudus seisneb selles, et Cherr ise üleliia innustus oma meetodi ratsionaalsest järjekindlusest, venitades ilma vajaduseta ettevalmistavat tegevust, ega anna lastele võimalust paeluvaks lugemiseks. See on, kui soovite, lastele lugemise ja kirjutamise õpetamise ratsionaalse protsessi suurepärane teoreetiline analüüs, kuid praktikas see teooria, kokku puutudes laste elavate loomustega, peab omaks võtma tunduvaid muudatusi. Ja tõepoolest, Cherri meetodi venitatuse üle kaevatakse paljudes koolides, kuid ei taheta seda muuta austusest Šveitsi pedagoogika auväärse veterani vastu, kes, kannatanud palju oma helgete, ratsionaalsete ideede eest, lõpetab praegu oma elupäevi erus Constanza järve kaldal ja hakkab pälvima isegi nende austust, kes teda varem kiusasid südametult ja mõttetult taga.

Mis puutub meetodisse kirjutada trükitähtedega, mida kasutatakse Belgias ja meil kasutati krahv Tolstoi koolis, siis on selle peamiseks puuduseks, et ta kasutult õpetab lapsi kirjutama nii, nagu keegi ei kirjuta, ja lapsed, harjunud joonistama trükiaabitsa seoseta jooni, peavad hiljem käe ümber harjutama ja õppima kirjutama hoopis teisiti.

Kasutades mitmesuguseid kirjaoskuse ja emakeele algete õpetamise teooriaid, millede rakendamist nägin praktikas, koostasin esialgse käsiraamatu nii õpilastele kui ka õpetajaile emakeele algete õppimiseks[29]. Käsiraamat on praegu trükis ja hiljem on mul au seda esitada IV jaoskonnale.

Näitliku õpetuse üle, nagu iga tõeliselt tähtsa pedagoogilise idee üle, oli Saksamaal palju vaidlusi, mis kajastusid ka meil. Kaitsjad panid talle hiiglasuuri lootusi, mida näitlik õpetus pole muidugi suutnud täita. Vastased ei tunnistanud temas neid olulisi väärtusi, mis tal kahtlemata on. Nüüd on need vaidlused vaikinud, aganad on eemaldatud, tõeline tera on järele jäänud, ja näitlik õpetus on endale leidnud üsna austava koha kõikjal pedagoogilises praktikas, kuigi mitte niisuguse, nagu seda arvestasid tema esimesed pooldajad. Nüüd ei ole enam vaidlust näitliku õpetuse kasulikkuse ja isegi vajalikkuse üle elementaarkoolis, kuid käib vaidlus selle üle, kas on temast vaja teha eriõppeaine või muuta igasugune õpetus võimalikult näitlikuks. Seda vaidlust lahendatakse erinevalt nii teoorias kui ka praktikas, kuid enamik on, nagu näha, arvamisel, et tehes kõigi ainete õppimine näitlikuks, tuleb näitlikule õpetuselé kui eriainele anda palju kitsamad piirid kui need, mis see tõeliselt suurepärane viis sai oma esimese innustuse perioodil.

Ma juba ütlesin varem, milline koht ja aeg tuleb minu veendumuse kohaselt anda näitlikule õpetusele kui eriainele; siin pean aga vajalikuks rõhutada, et edasisel õppimisel, vähemalt kolme esimese aasta jooksul, ei tule kuidagi kõrvale jätta näitlikku õpetust, seda peab ainult tihedalt siduma emakeele kui niisuguse aine õppimisega, millel on suurimad eeldused mitte ainult ühineda, vaid täielikult kokku sulada näitliku õpetusega. Kuid selleks on vaja, et klassis kasutatav alglugemine oleks koostatud ratsionaalse näitliku õpetuse süsteemis, s. o. nii, et see, mida laps loeb või kirjutab, oleks tema poolt varem omandatud kui näitliku õpetuse aine. Seda eesmärki püüdsin ma taotleda selles minu poolt koostatud õpikus, millest ma rääkisin eespool. Nii iseseisvale näitlikule õpetusele kui ka emakeele näitlikule õpetamisele on vajalikud osaliselt asjad ise kas loomulikus olekus või mudelites, osaliselt kujutustes piltidel. Saksamaal koostati sel eesmärgil rohkesti pilte, kuid ei saa üteldа, et mõned neist piltidest oleksid mulle näinud joonistatuina täiesti ratsionaalselt ja pedagoogiliselt; suurem osa neist kannatab asjade ülikülluse ja nende liiga väikeselt kujutamise all. See puudus on muidugi seletatav asjaoluga, et nende koostajad soovisid ühelt poolt anda koolidele võimalikult laialdast materjali näitlikuks õpetuseks, teiselt poolt teha need pildid hinna suhtes koolidele kättesaadavaks, sest pildid üldse, eriti värvilised, on üsna kallid. Meil need pildid kasutamiseks muidugi ei kõlba, sest seal on kujutatud meile võõraid asju: neil on maastikud, inimesed, riietus, hooned, isegi puud ja loomad meile võõrad; kuid neid pilte võiks kasutada eeskujuna asjade õnnestunud pedagoogilise grupeerimise poolest, kui keegi tahaks koostada samasuguseid pilte vene koolidele. Algul ma tahtsin hakata sellega tegelema, siis aga arvasin, et see nõuab suuri kulusid. Vaevalt hakkab näitlik õpetus meil niipea juurduma, ei juurdu vähemalt nii kaua kui õpetajad pole selleks saanud spetsiaalset ettevalmistust.

Ma kõnelen siinkohal emakeele õppimisest, sest see on tihedas seoses nii kirjaoskuse õpetamisega kui ka näitliku õpetusega ja peale selle on see välismaa koolides mitte ainult peaaine, millega tegeldakse kõige rohkem (10—12 tundi nädalas), vaid ka keskne aine, mille ümber grupeeruvad kõik teised.

Kes kuigivõrd tunneb meie vene poeg- ja tütarlaste koole ning nende programme, seda üllatab tahtmatult, kui vähe meil hoolitsetakse emakeele õppimise eest, võrreldes hoolitsusega selle aine eest Saksamaal ja Šveitsi koolides. Mulle sai osaks suur vastupanu, kui ma Smolnõi koolis viisin alamasse klassi viis vene keele tundi, kuna aga välismaal ei leidnud ma ainsatki kooli, kus sellele ainele ei oleks pühendatud kaks korda rohkem aega. Raske on selgitada, kust on meil tekkinud arvamus, et vene keelt ei ole vaja nii palju õppida. Kas mitte meie õnnetuist vaateist meie rahvusele, mis õnneks hakkavad vähehaaval kaduma? Või meie õpetajate oskamatusest, kes emakeele õpetamise all mõistavad ainult grammatika kuiva õppimist? Või sellest äärmisest pedagoogilisest mõttest, et vene lapsele ei ole vaja palju õpetada vene keelt, sest ta oskab seda niigi? Sellest totrast mõttest ei oleks vaja kõnelda, kui ma kahjuks ei oleks sunnitud olnud selle vastu võitlema oma pedagoogilises praktikas, ja ei saa ütelda, et meie koolide niisugune hooletu suhtumine emakeelesse ei kajastuks lastes. On palju asju, mis üllatasid mind Saksamaa ja Šveitsi koolides ning sundisid mind kurbusega meenutama meie koole, kuid miski ei üllatanud mind rohkem kui 8- ja 9-aastaste saksa ning šveitsi laste oskus suuliselt ja kirjalikult oma mõtteid avaldada. Ei ole üldse võrreldav sellega, mida kujutavad endast meie lapsed samas eas ja isegi kaks-kolm aastat vanemad. Me oleme rahul juba sellega, kui meie koolides 12-aastased lapsed kirjutavad, kuigi mitte eriti seotult, vähemalt ilma jämedate ortograafiliste vigadeta ja nii, et võib taibata, mida kirjutaja tahab ütelda; me oleme juba rahul, kui 11-aastane laps kogeldes ja venitades, vahet pidamata pudrutades suudab meile jutustada tundi oma sõnadega, pähe tuupimata. Šveitsi ja Saksamaa koolide nõudmised on palju kõrgemad: 10-aastaselt poisilt nõutakse, et ta väljenduks selgesti, kõvasti, sujuvalt, kiiresti ja isegi kaunilt, ja igas heas koolis rahuldavad õpilased neid nõudmisi.

Ei saa isegi ütelda, et see hoolimatus emakeele vastu algõpetuses ei jätaks üsna kurbi jälgi meie edasisse haridusse. Emakeel on ainus vahend, mille abil me omandame ideid ja teadmisi ning anname hiljem neid edasi. Kui õpilane valdab seda vahendit halvasti, siis on tal kahtlemata raskem õppida kui samaealistel noortel Šveitsis ja Saksamaal. Kui raske oli mul ja minu seltsimeestel sundida kõnelema kuigivõrd seotult — ma ei räägigi seotud, sujuvast ja pikast kõnest, vaid kahe-kolme lause ühendamisest — 15- ja 16-aastasi Smolnõi instituudi kasvandikke.

Kuid seda on vähe. Kui me selles suhtes võrdleme oma õpetajaid

saksa ja šveitsi õpetajatega, siis märkame kergesti, et õpetajaisse endisse on jäänud sügavad jäljed sellest hoolimatusest emakeele vastu nende lapsepõlve algõpetuses. Meil võib vahet pidamata kohata niisuguseid õpetajaid, kes oma loomulikest võimetest, arenemisest ja teadmistest hoolimata väljenduvad raskustega, ebaselgelt, vastukäivalt, venitavad, parandavad ennast ja saavutavad suurte jõupingutustega oma mõtte selge väljenduse, mis on nii vajalik iga õppeaine õpetamise puhul. Tõsi küll, nende hulgas on palju lobisejaid, kes takistusteta kõnelevad ilusasti, lähevad kergesti üle ühelt asjalt teisele, kuid lõpuks, haaranud ajutiseks kaasa oma kuulajad, ei vii oma kõnet mitte mingi selge tulemuseni. See mitteloogiline lobisemine on oma ilust ja ajutisest kaasatõmbamisest hoolimata koolile veel halvem kui raske, venitatud, kogelev, kuid asjalik õpetamine. See kõik on üheks oluliseks põhjuseks, mispärast meie koolide õpilaste edukus on madal. Hoopis midagi muud kuulsin ma Šveitsi ja Saksamaa koolides. Siin kõnelevad keskmistegi võimetega õpetajad selgesti, ja seepärast jääb iga nende poolt väljendatud mõte kiiresti ja kindlalt õpilaste mällu.

Kogu õpetamise keskendajaks elementaarkoolis on, nagu ma juba ütlesin, emakeel ja peamiseks, põhiliseks raamatuks lugemik, mingisugune Lesebuch. Lugemikul on Šveitsi ja Saksamaa elementaarkoolides väga suur tähtsus ja tema süsteemi kohaselt on korraldatud kogu õppimine; nii näiteks õpetades loodusteadust, ajalugu või geograafiat, pöördub õpetaja alatasa lugemiku poole, leides sealt neis ainetes palu, mis on ära toodud selles korras, milles läheb õpetamine. Šveitsi koolides on lugemik peaaegu ainus raamat, mida kasutatakse kooli kõigis klassides. Kui temale lisada piibel, iga Šveitsi kooli vajalik ese, katekismus ja aritmeetika ülesannete kogu, siis ongi peaaegu kogu raamatukogu, kuid selle eest on šveitsi lugemik väga laialdane ning koosneb mitmest köitest. Šveitsi koolides kasutatakse Cherri ja Tschudi lugemikke.

See raamatu ühtsus ja õpetaja ühtsus lihtsustab äärmiselt õpetajate ettevalmistamist õpetajate seminaris. Peale üldise ettevalmistamise valmistatakse neid spetsiaalselt ja praktiliselt ette õpetamisele selle raamatu järgi, mida nad kasutavad koolis, nii et koolis tööle asudes tunneb õpetaja juba väga hästi oma raamatut, tema süsteemi, tema väärtusi ja puudusi, kõiki raskeid kohti, mida tuleb hoolikalt seletada, kõiki lisandeid, mida tuleb anda suuliselt, jne. Mõnikord tuuakse need lisandid ära õpetajale määratud eriraamatus, näiteks Eisenlari raamatus, ja need võtavad palju rohkem ruumi kui tekst lugemikus.

Emakeele õppimise põhiidee seisneb selles, et laps saab selgesti ja iseseisvalt väljendada ainult seda mõtet, mille ta on omandanud niisama selgesti ja iseseisvalt. Seepärast on õpetaja peaülesandeks hoolitseda, et laps enne omandaks selle või teise mõtte, siis aga püüaks seda mõtet suuliselt või kirjalikult õigesti väljendada. Et aga näitlikkus on vajalikuks tingimuseks, et laps saaks ühest või teisest mõttest iseseisvalt aru, siis järeldub siit tihe seos näitlikkuse

ja emakeele õppimise vahel. Seepärast kõnelevadki kõigis paremais lugemikes kõik esimesed palad asjadest, mis võimaldavad täielikku näitlikkust, s. o. asjadest, mis ümbritsevad last. Et selsamal põhjusel on kõik alglugemikud täidetud paladega, millede aine on võetud loodusest, siis hakkasid lühinägelikud, s. o. kaugele vaadata mitte suutvad inimesed süüdistama kooli liigses kalduvuses loodusteaduste suunas, millede tundmaõppimine viivat materialismini; kuid see on täielik totrus. Ümbritsevate asjade näitlik tundmaõppimine arendab lapses ainult vaatlemisoskust ja seega mõistust, ja ükski korralik õpetaja, kes kuigivõrd on pedagoogiliselt ette valmistatud ning saab aru kasvatuse eesmärgist ning vahendeist, ei hakka kooli tooma materialistlikke ideid. Seda võib teha ainult niisugune õpetaja, kes hakkab koolis tööle, omamata mingisugust arusaamist kasvatusest ja üldse mitte mõistes lapse loomust. Meil, kus ei ole mingit spetsiaalset õpetajate pedagoogilist ettevalmistust, võib-olla esineski selliseid haledaid juhtumeid, kuid ma ei näinud mitte midagi niisugust ei Saksamaal ega ka Šveitsis, isegi mitte Genfis, kus loenguid peab kuulus Vogt, praeguste materialistide juht, isegi mitte Zürichi kantonis, kus materialistlikud ideed on välja kutsutud elu enda poolt (võitlusega vaimulikkonna vastu ja tööstuse tugeva arenemisega) ning on laialdaselt käibel. Ei, kui materialism tungib meil kooli, siis just selle tõttu, et puudub spetsiaalne pedagoogiline ettevalmistus, et õpetajaiks hakkavad inimesed, kes kunagi ei ole järele mõtelnud, mida kujutab endast kasvatus ja millised on tema vajadused.

Geograafia õpetamisest

Geograafia on Saksamaa ja Šveitsi kooli armastatumaid õppeaineid, ja pedagoogid on palju teinud ning teevad praegugi selleks, et välja kujundada selle aine õpetamise meetodid.

Juba ammu õpetati Saksamaal isamaa geograafiat (Vaterlands-Kunde) enne üldist geograafiat, hiljem eraldati isamaa geograafiast veel kodumaa geograafia (Heimats-Kunde). Parimad koolid läksid kaugemale ja alustasid kodumaa geograafiat, s. o. hertsogkonna, kantoni ja piirkonna geograafiat ümbruskonna geograafiast. Niiviisi toimub geograafia õpetamine praegu tõeliselt väga sirgjooneliselt, järk-järgult laienevate ringidena, ja algab selle klassi *plaani lugemisega*, kus laps istub. Edasi järgneb kooli plaani, selle maja plaani, kus kool asub, tänava, linna või küla ümbruse jne. plaani lugemine. Niisuguse ainekäsitluse üksikasju on mul au esitada allpool Berni tütarlaste kooli elementaarklasside kirjeldamisel, mis on tuntud pedagoogi Frölichi juhtimisel, kus geograafia õpetamine on, nagu näib, viidud võimaliku täiuslikkuseni ja kus väikelaste koolis alustatakse klassitoa plaani lugemisest ja lõpetatakse kõrgemais klassides sügavate ning laialdaste *Ritteri* ideedega, mis võib-olla ei oleks kohased meie poeglaste gümnaasiumide vanemais klassides. Siin aga lisan ainult, et Šveitsi õpetajate vii-

masel Bernis toimunud konverentsil kõneldi palju geograafia algõpetusest ja asuti ellu viima üsna laialdast plaani, nimelt kirjutada ümbruskonna geograafia iga kooli jaoks.

Ei ole kahtlust, et see gigantne plaan teostatakse, arvesse võttes seda kirglikku armastust, mida šveitslased tunnevad oma kauni kodumaa vastu, ja neid üksikasjalisi teadmisi tema ajaloos ja geograafias, mis on haritud kantonites omased igale kuigivõrd arenenud šveitslasele, kes on lõpetanud uue elementaarkooli kursuse.

Muidugi, meie kodumaa ei ole Šveits, kui aga arvesse võtta Šveitsi looduse ja ajaloo sisu täiuslikkust, milline sisu on tugevasti kontsentreeritud sellele väikesele ruumile, siis suur hulk andmeid — geograafilisi, statistilisi, geoloogilisi, zooloogilisi, botaanilisi, etnograafilisi ja ajaloolisi — osutub kokkuvõttes tohutuks ja neid tohutuid andmeid on suurepäraselt kasutanud Šveitsi koolid.

Kuulates geograafia õpetamist Šveitsi ja Saksamaa koolides, läbi vaadates selle õpetamiseks määratud käsiraamatud, kaardid ja mudelid, meenutasin ma kurvastusega meie kodumaa geograafia viletsat olukorda. Rääkimata juba geograafilise materjali kuigivõrd pedagoogilisest läbitöötamisest, mis on üpris kasin, hoolimata meie maa ulatusest ja mitmekesisusest, ei ole meil olemas ühtki korralikku ja täielikku geograafia õpikut, milles esitatud fakte võiksid õpetajad ja õpilased täielikult usaldada. Isegi vanaaegne Pavlovski geograafia on mõnevõrra parem, kuigi mitte pedagoogiline, kuid meie uutes geograafia õpikutes on nii tohutult vigu, väljajätmisi, ebatäpsusi ja ebaselgust, et ma ei suuda aru saada, kuidas neid koolides kasutatakse. Nende hulgast eraldame mõnutundega Smolnõi instituudi õpetaja hr. Semjonovi raamatu «Geograafiatunnid», mis on esitatud küllaltki pedagoogiliselt, ja sama autori «Isamaatundmise» uue trüki, mida saab eduga kasutada käsiraamatuna geograafia õpetamisel, kuid mõningalgi määral täielikku ja õiget õpikut geograafia õpetamiseks ei ole siiski ühtki.

Peamine joon, mis eraldab vene haritud inimest välismaalasest, on see, et venelane tunneb üsna halvasti oma kodumaad, võrreldes isegi väheharitud šveitslase, prantslase, sakslase või inglasega. Prantslane viib teil Moskva Balti mere äärde, kuid oma kodumaad, tema ajalugu, tema suuri kirjanikke tunneb ta tingimata; venelane kirjeldab teile üksikasjaliselt Londonit, Pariisi ja isegi Kalkutat ja jääb mõtlema, kui temalt küsida, millised linnad asuvad Okaa ääres. Niikaua aga, kuni me ei tunne oma kodumaad ja kuni need teadmised ei ole levinud rahvamassidesse, pole me võimelised ära kasutama ka neid vahendeid, mida meile pakuvad meie maa loodus ja elanikkond, ja oleme vaesed, sest et oleme harimatud. Kui palju meie kompaniisid on aktsiatega kinni maksnud oma pankroti, sest nad ei tundnud kodumaad ega tema vajadusi!

«Kuid mispärast on see nii?» mõtlesin ma kurbusega, külastades geograafia tunde välismaa koolides. Armastuses isamaa vastu ei anna me järele ühelegi rahvale ja oleme seda korduvalt tõestanud kogu maailma ees. Mispärast me ei taha siis tundma õppida seda,

mida armastame? Selles on kõige rohkem süüdi meie teadus, selle järel meie kool. Enne kõike on vaja vene koolis, kas või välismaalasi matkides, peaaineteks muuta vene keel, Vene geograafia, Vene ajalugu, millede ümber grupeeruksid kõik ülejäänud, ühe sõnaga: viia meie kool rahvalikkusele lähemale. Puudujääke, mis on tehtud alghariduses, ei ole pärast kerge täiendada. Õppides hiljem Venemaa geograafiat tundma isiklikest reisidest, üksikuist monograafiaist, ajakirjade artikleist, saame katkendlikke, mittetäielikke andmeid ning tunneme sageli pisiasju, teadmata peamist.

Venemaad tunnevad välismaalased vähem kui mingisugust teist maad, ja mul on korda läinud kohata õudseid möödalaskmisi nii Venemaa geograafia õpetamisel välismaa koolides kui ka välismaa õpikuis. Nii võib väga heades saksa õpikutes leida mingisugust tatari-Venemaad (s. o. Novorossiat), musta Venemaad (Schwarz-Russland), s. o. edelakubermange, Peterburi asub Läänemere provintsides jms. Kuid mida siin imestada, kui meie geograafia õpikuis leidub peaaegu samasuguseid vigu?

On imelik, et meie Geograafia Selts, saates ekspeditsioone Põhja-Uraali ja Amuurile ning tõlkides Ritterit, ei ole midagi teinud geograafia õpetamiseks koolides ja geograafiliste teadmiste levitamiseks rahva hulgas.

Ajaloo õpetamine

Ajaloo õpetamine on korraldatud veel palju nõrgemini kui geograafia õpetamine ja piirdub sageli nende ajalooliste biograafiatega, mida esineb «Lugemisraamatus» ja väikesis biograafilisis kogumikes, mida praegu palju antakse välja just sel eesmärgil. Mõnd neist võiks ümbertöötatult kasutada üldajaloo algõpetuseks meie tütarlaste koolides. On endastmõistetav, et kodumaa ajaloo õpetamine peab kõikjal seisma esiplaanil.

Oleks väga kasulik koostada kogumikke Vene ajaloost käsiraamatuina õpetamiseks klassis. Niisuguseid kogumikke ilmub Saksamaal rohkesti. Peamine neis raamatuis on palade pedagoogiline viimistlus.

Aritmeetika ja alggeomeetria õpetamine

Aritmeetika õpetamine algab muidugi näitlikust arvutamisest kepikeste, kuubikute ja arvelaua kettakeste abil. Mitmesuguseid võtteid ja meetodeid on palju. Parimad meetodid on need, mis sunnivad tööle korraga kogu klassi ning on täielikult eemaldunud endisest aritmeetilisest rutiinist, millede puhul laps algul õpib tundma liitmist, selle järel lahutamist jne. ja millede peamiseks eesmärgiks on see, et lapsed omandaksid kümnete koostamise ühtedest, sadade koostamise kümneist jne. ning omaenda kogemuste ja mõtlemise

najal avastaksid aritmeetika reeglid. Näitlikkuseks kasutatakse kõige sagedamini kas meie arvelauda või, mis on alguseks veel parem, väikeste kepikeste kimpe. Algul õpetatakse lastele kätte kõik neli aritmeetilist tehet kümnetega niihästi täis- kui ka murdarvudes. Lapsed loendavad kümnelise kimbu kepikesi, liidavad, lahutavad, korrutavad ja jagavad, murravad kepikesi pooleks, kolmeks jne. ning väljendavad seda, mida nad tegid, aritmeetilises keeles tahvlil. See aritmeetilise keele kätteõpetamine on väga tähtis; sellega mitteharjumisest, nagu ma võisin märgata, olenebki aritmeetika õppimise ebaedu meie koolides. Ainult siis, kui õpilane on harjunud kirjutama liitmise, lahutamise, korrutamise ja jagamise märke ning arvulisi suurusi samasuguse selge arusaamisega nagu ta kirjutab kõige tavalisemaid temale arusaadavaid sõnu, võib asuda niisuguste aritmeetiliste ülesannete juurde, milledest meil tavaliselt alustatakse.

Peast arvutamist kasutatakse meil korralikes koolides, kuid vähemalt seal, kus ma viibisin, toimuvad peast arvutamine ja aritmeetiliste ülesannete kirjalik lahendamine eraldi, teineteisest sõltumatult. See on aga — väär. Peast arvutamine tuleb siduda kirjalike ülesannetega ja siduda just nii, et lapsed, ära teinud kerge peast arvutamise ehk teiste sõnadega: lahendanud peast kerge aritmeetilise ülesande, väljendaksid selle algul sõnadega, selle järel aga aritmeetiliste märkidega, ja vastupidi: õpetaja kirjutab ning l a h e n d a b ise ülesande tahvlil aritmeetiliste märkidega ja õpilased loevad nii ülesannet kui ka lahendust. Niiviisi harjuvad lapsed aritmeetilise keelega ega tunne hiljem enam selles suhtes raskusi.

Kümneilt minnakse otsekohe üle sadadele, et lapsed harjuksid kümnetega tegema sedasama, mida nad tegid ühtedega; sadadelt — tuhandeile, kusjuures kümnelised kimbukesed seotakse kokku sajalisteks. Selle jaoks on olemas erilised kastikesed kuubikutega, kuid need näisid mulle liiga keerulistena, pealegi nad on küllalt kallidki. Selle järel siirdutakse arvude juurde, mis koosnevad kümnetest ja ühtedest, sadadest, kümnetest ja ühtedest jne. Ülesanded valitakse kõige praktilisemad, elust, millega lapsed on tuttavad, ja heade õpetajate käes kujuneb asi niisuguseks, et aritmeetiline ülesanne on ühtlasi ka huvitav jutustus, põllumajanduse või koduse majapidamise tund või ajalooline ja statistiline teema ning keeleharjutus. Hea kool paistabki silma sellelt, et temas pole märgata teaduste skolastilist jaotamist üksikaineiks, kuid see on muidugi võimalik ainult siis, kui üks õpetaja õpetab klassis kõiki õppeaineid. Alggeomeetria õpetamine on ühendatud joonistamisega, mille juurde ma asun.

Joonistamine ja ilukiri

Meie joonistamisõpetajad joonistavad üldiselt paremini kui õpetajad välismaa elementaarkoolides, kuid õpetamine on võrdlematult halvem. Meie joonistamisõpetajail, kes on saanud enamikus hariduse kunstide akadeemias, ei ole mingisuguseid pedagoogilisi teadmisi, samuti ka igasuguseid muid teadmisi on neil vähe. Selle tõttu on joonistustunnid kuidagi surnud, sõnatud ja siin ei saa juttugi olla geomeetria ühendamisest joonistamisega. Meie koolides joonistavad õpilased andekamalt kui välismaal, kuid selle eest tuleb suurem osa õpilasi koolidest välja, oskamata tõmmata sirgjoont, joonistada õiget ruutu või kopeerida loodusest lihtsaimat eset. Välismaa koolides on vastupidi: silmapaistvaid joonistusi on vähe, kuid kõik joonistavad korralikult. Peale selle, et joonistamisõpetaja on ühtlasi ka teiste ainete õpetaja, siis joonistades näiteks kuupi tutvustab ta lapsi kõigi selle geomeetrilise keha iseärasustega; või selgitades näiteks õie ehitust sunnib ta lapsi joonistama seda õit, kui nad seda suudavad, kui aga mitte, siis joonistab ise tahvlile. Üldse joonistatakse originaalide järgi ainult viimaseis klassides, muidu aga joonistatakse tahvlilt, kuhu joonistab õpetaja ise, seletades lastele tema poolt tõmmatavate joonte iseärasusi, tähtsust ja seost. Õpetajate seminarides, eriti Šveitsi omades, tegelevad tulevased õpetajad väga palju joonistamise ja joonestamisega ning saavad selle tõttu võimaluse muuta oma õpetamist näitlikuks ja huvitavaks. Ma kohtasin õpetajaid, kes näiteks lastele Genfist kõneldes joonistasid siinsamas tahvlile jutustamist katkestamata Genfi plaani ja kujutasid tahvlil kõige tähelepanuväärsemaid hooneid. Seda tehakse kergelt, kiiresti, ainult peajoontes, kuid siiski märkad kohe, mida õpetaja tahtis joonistada: peamine iseloomustav joon on alati terav ja hakkab silma. Tõsi küll, niisuguseid õpetajaid kohtasin vähe, kuid selle eest pööratakse viimasel ajal õpetajate seminarides erilist tähelepanu sellele, et tulevastele õpetajatele p e d a g o o g i l i s t joonistamist õpetada.

Ilukirja meetod on parimais koolides ameerika oma, mis on meil küllaltki levinud, nii et minu arvates ei ole vaja sellest kõnelda.

Võimlemine

Meessoost õpilaste võimlemisele pööratakse nii Saksamaa kui ka Šveitsi koolides väga suurt tähelepanu. Õpetajad on ise suuremalt osalt head võimlejad ja sisendavad õpilastesse kirge võimlemisharjutuste vastu. Paljudes linnades on linna poolt korraldatud võimlemisväljakud ja -saalid, kus linna lapsed ja noorsugu kas tasuta või väga väikese tasu eest harrastab võimlemist. Kuid tütarlastele ei ole elementaarkoolides võimlemist ette nähtud, seda leidub ainult mõnedes eraõppeasutustes. Et aga need eraõppeasutused kuuluvad peaaegu alati kõrgemate tütarlaste koolide juurde, siis kõnelen ma edaspidi tütarlaste võimlemisharjutustest.

Naiste käsitööd

Käsitöö õpetamine on välismaa koolides igal pool sisse seatud, nii sega- kui ka tütarlaste koolides. Segakoolides õpetab seda tütarlastele kas õpetaja naine või eraldi naisõpetaja väikese tasu eest. Üksikuis tütarlaste koolides õpetab käsitööd kooli naisõpetaja, kuid suuremalt osalt käivad õpilased seda õppimas erilistes käsitöökoolides, mis on levinud Saksamaal ja Šveitsis. Neid koole asutavad kõikjal naiste eraühingud; valitsused aga hoolitsevad ainult selle eest, et peamiselt vaimulikkonna abil ergutada naistes soovi korraldada niisuguseid käsitöökoolide ühinguid, ja on seda saavutanud paljudes kohtades. Õpetatakse kõige lihtsamaid töid, kõik luksuslikud käsitööesemed on hüljatud. Käsitööga on mõnedes koolides ühendatud lugemine: neiud loevad kordamööda. Käsiraamatuks õppetöö korraldamise kohta käsitöökoolides on mitmed teosed. Neist kõige ratsionaalsemaks peetakse Šveitsi pedagoogi Wettingeni seminari direktori Kettigeri teost.

II

VENE KOOLI ORGANISEERIMISEST[30]

3. PÜHAPÄEVAKOOLID

KIRI PROVINTSI[31]

Te palute minult oma viimases kirjas, et ma lahendaksin mõned teie kahtlused selles suhtes, kas teie linnas tuleb organiseerida pühapäevakool või loobuda sellest mõttest; või kui juba organiseerida, siis kuidas seda teha võimalikult suure kasuga. Olen väga rõõmus, et võin teie soovi rahuldada, väljendades avameelselt oma isiklikku arvamust, ja kaasa aidata heale üritusele nii palju kui suudan.

Nägemata ühtki pühapäevakooli olen neist kuulnud palju arutlusi, mis käivad üksteisele vastu, kuid teades, kui vähe võib usaldada meie Peterburi arutlusi, tahtsin isiklikult veenduda, mida kujutavad endist meie pühapäevakoolid. Esimesel vabal ajal käisin kahes niisuguses koolis ja võin neist kaasa kõige rõõmsama, kõige rahustavama tunde, leidsin neis isegi midagi niisugust, mille üle olin äärmiselt imestunud. Kuid on parem, kui ma teile jutustan kõik kordamööda, mida ma nägin, mõtlesin ja missugusest pühapäevakoolide tulevikust unistasin.

Kreiskooli kolme avarasse tuppa kogunes kiiresti suur ja mitmekesine hulk lapsi, noormehi ja isegi täiskasvanud mehi vurrude ja habemega. Kõik õpilased istusid haruldases vaikuses pinkidesse, hoolimata oma rautatud saabastest, säilitasid tõsise näoilme, mis on vähe omane vene poisile; nad tulid kokku nagu kirikusse.

Ei möödunud viit minutitki, kui igaüks tegeles oma asjaga, tegeles tõsiselt, hoolsalt ja tähelepanelikult, laskmata end häirida sagedasist külastajaist, kelledest mitmed oleksid pidanud endale laste tähelepanu tõmbama, nagu igas teiseski koolis. See keskendatud tähelepanu üllatas mind eriti, võib-olla seepärast, et ma ei ole sellega harilike koolide klassides harjunud.

Õpilased läksid tubadesse laiali sedamööda, mida kusagil õpiti, kuid ka ühes ja sellessamas toas õpiti eri pinkidel eri aineid: ühes kohas istusid koos paarkümmend poissi ja joonistasid ornamente, tehes seda nii hästi, nagu oleksid nad seda teinud juba viis või kuus aastat. Mulle öeldi, et need on nikerdajad, kelle käed olid selles töös juba harjunud tõmbama õigeid, sümmeetrilisi ja kauneid jooni. Samas toas teistel pinkidel olevad õpilased, mõned isegi

habemikud, veerisid silpe, aidates üksteist raskeis kohtades või pöördudes küsimustega õpetajate poole, kes käisid ringi pinkide vahel. Õpiti vana meetodi järgi b—o—bo jne. Asi kulges aeglaselt. Kolmandas kohas kirjutati kas eeskuju järgi või raamatust, maalides iga tähte kõige suurema hoolikusega, enamasti joonlaua abil. Milleks see aja ja jõu raiskamine? Milleks see tähtede joonistamine? Ühel pingil püüdis õpetaja õpilasele ära seletada lause mõtet, mille see oli aabitsast lugenud, ja näis, et ta pani kuulaja väga imestama, näidates talle, et loetud lauses on mõte, mille üle võib järele mõtelda. Teises toas õppisid hr. Zolotovi meetodi järgi lugemist lapsed, kes ei osanud üldse kirja. Siin läks asi juba paremini, kuid oli ka palju asjatuid sekeldusi. Kolmandas toas murdsid mitmes vanuses õpilased õpetaja juhtimisel pead selle kallal, et aru saada, mis on jagaja. Sõna s i s a l d a b, mida õpetaja vahet pidamata kasutas, segas ilmselt kogu klassi. Edasi õpiti usuõpetust, õpiti pähe palveid, tegeldi selgitava lugemisega hr. Razini raamatu «Mir boži» järgi. Vaadelnud kõike seda, mõtlesin ma, et kui poiste tähelepanule, samuti ka õpetajate omakasupüüdmatule agarusele vastaksid pedagoogilised kogemused õpetamisel, siis õppeedukus pühapäevakoolides kasvaks nagu vene kangelane mitte päevade, vaid tundide kaupa.

Milline «isikute, riiete ja olukordade» mitmekesisus! Kuid on midagi ühist, kodust kõigis neis äärmiselt mitmekesiseis nägudes...

Siin on ruugepäine poiss, kelle juuksed on kammi asemel näppudega sirgeks kammitud. Seljas on tal katkine poolkasukas. Toetanud küünarnuki lauale, kuulab ta tähelepanelikult õpetajat. Poisi varasest ja raskest tööst arenenud käed on määrdunud mingi mustaga, mida ei saadud enam maha pesta, puhtaks kraapida. Need käed on juba kaotanud lapsevormi. Tema näost, mis kohati on sellesama sööbinud musta värviga määrdunud, paistab veel täielik lapsepõlv, heledaist siniseist silmadest vaatab välja lapselik, uudishimulik hing, mis ei ole veel kurnatud ega hellitatud ei rohketest, kergesti omandatud tunnetustest ega mänguasjade ja piltide rohkusest.

Selle töölise-lapse kõrval istub tusane 22- — 23-aastane noormees kitsa, terava laubaga, kräsus mustade juustega, laia, samuti määrdunud näoga. Noormehe võimsad õlad tungiksid nagu poolkasukast välja, tugevad soonelised käed tõstsid ja langetasid eile hommikust kuni hilisõhtuni arvatavasti viiepuudast vasarat. Aga kui naiivne, lapselik ja nõrk, vilkuv hing vaatab välja tema kitsaist, pooluniseist, uinuvaist silmadest! Näib, et möödub veel mõni minut, ja selle hinge katab alatiseks võimsalt arenev keha. Kuulates õpetajat teeb vaene noormees enda kallal niisuguseid jõupingutusi, nagu tahaks ta ärgata. Õpetaja seletab temale, kuidas jumal lõi Aadama ja Eeva, ja iga sõna selles lauses vaatab õpilasele saladusliku sfinksina.

Sõna «jumal» vaene poiss muidugi tunneb, kuid kahtlemata

ei ole ta kunagi mõtelnud, mis see tähendab, ja on seda kasutanud ainult ehk jumala nimel tõotamise puhul.

«Mida tähendab — lõi?» küsib õpetaja.

«Ei tea,» vastab õpilane tusaselt mingisuguse kibedustundega enda vastu, et ta sedagi sõna ei tea, sõna aga näib olevat päris lihtne. Iga pingutuse juures mõtelda tõmbub tema laup kortsu ja näitab, et enne kui poiss ütleb sõna «ei tea», otsib ta läbi kõik oma tumeda aju sopid, kas ei ole sinna esitatud küsimusele mingisugune vastus kukkunud. See «ei tea» kostab nii aeglaselt ja raskelt nagu langeks vasar alasile.

«Lõi, see tähendab tegi,» seletab õpetaja; «millest siis jumal lõi, tegi inimese?»

«Liivast,» ütleb noormees pärast pikemat mõtlemist. Ja vastusega kaasneb sügav ohe, ei ole kahtlust, et tõsta viiepuudast vasarat on tal palju kergem kui ütelda jälle «ei tea».

«Milleks loodi Eeva?» jätkab õpetaja, parandades heatahtlikult õpilase puudulikku vastust.

«Et oleks vili,» vastab noormees juba äärmiselt süngelt, mõtelnud veelgi kauem. Selle vastuse juures muutub õpilase nägu nii karmiks, et teda ei saa kuidagi kahtlustada süütus naljas.

«Ma ei küsinud sult mitte seda,» parandab mõnevõrra kohmetunud õpetaja, «vaid seda, milleks loodi Eeva Aadama küljeluust.»

«Ei tea,» vastab õpilane juba täie vihaga oma teadmatuse üle, seejuures tõmbuvad tema soonelised vägilaskäed nii tugevasti kokku, et kui teadmatus oleks hobuseraud, siis noormees tõmbaks selle sirgeks.

Nurgas istub 20-aastane õpilane, seljas sinine kittel ja paljaste jalgade otsas kalossid, ning püüab mõista, kuidas häälikuist *v* ja *a* saab *va,* häälikuist *d* ja *o* aga tuleb *do.* Ta pöördub sageli nõu saamiseks oma naabri, julge, väledasilmalise 12-aastase poisi poole, kes juba üsna korralikult loeb. Ja tähelepanuväärne on see valmisolek ning tõsidus, millega noorem näitab vanemale, ja selle valehäbi puudumine, milleta vanem õpib nooremalt.

Seejärel läksin ma järgmise osakonna juurde, kus oli käsil selgitav lugemine. Õpetaja luges hr. Razini raamatust kõvasti ja selgelt ette lehekülje, mis ei olnud päris õnnestunult valitud. Seal oli nende kuulajate jaoks liiga ilusõnaliselt osalt proosas, osalt Puškini värssidega kirjeldatud, kuidas lendlevad ja keerlevad lumehelbed ning kui korrapärane ja mitmekesine on nende vorm.

13-aastane poiss, ebaharilikult teravate silmadega ja tähelepanuväärselt targa näoga, jutustas selgesti ümber kogu loetu asjaliku sisu, samuti kõik selle, mida oli seletanud õpetaja, jutustas ümber nii hästi, nagu ei suuda seda teha isegi gümnaasiumi viienda klassi hea õpilane. Tõepoolest hämmastav tähelepanu!*

On näha, et kõik need inimesed poolkasukais, vammuseis, palituis, mitmesuguseis kitlites, mustade rakkus kätega, määrdunud

* Lühenduse mõttes jutustan kahest koolist kui ühest.

näo, eri lõhnade ja värviga, mis selgesti meenutavad igaühe tööd, olid siia kokku tulnud asja pärast, ja et see, millele nad ohverdasid mitu tundi oma ainsast vabast ajast töönädalas, näib neile mitte ainult kasuliku ja tõsisena, vaid mingi püha, usulise teona. Tunnistan avameelselt, et harjunud kohtama meie õppeasutuste klassides üsna arusaadavat ja vabandatavat laste hajameelsust ja tähelepanematust, millest õpetaja peab sageli üle saama jutustamise vägivaldse haaravuse või erilise osavusega didaktiliste võtete kasutamisel, kui ta ei taha, et õppetund läheks asjatult kaduma, olin üllatatud sellest pingelisest tähelepanust ilma igasuguse pingutuseta õpetaja poolt, mida ma märkasin pühapäevakoolide õpilastes. Valmistudes kohtuma kärarikka, distsiplineerimatu lastesalgaga, kelledes on raske tähelepanu äratada parimalgi pedagoogil, kohtasin ma, vastupidi, nii tõsiseid õpilasi, milliseid ma ei ole kunagi varem näinud. Peaaegu eranditult kõik nad püüavad õpetaja iga liigutust, iga sõna, ja ma mõtlesin tahtmatult, kui raske peab olema niisuguste õpilaste kohusetundlikul õpetajal, kui ta tunneb, et ta ei suuda väärilisel määral rahuldada seda avameelset, puhtsüdamlikku teadmiste janu ja toetada usku endasse, kui ta ise saab aru, et asjatult on tema igasse sõnasse sel määral keskendatud nende lihtsate, usaldavate kuulajate tähelepanu. Mulle näis, et see tugev, tõsine ja keskendatud tähelepanu võib juba iseendast olla rangeimaks kättemaksuks vilumatule pedagoogile iga tühja, kasutu sõna eest. Kuid mida teha? Häid praktikuid-pedagooge on meil väga vähe, ja kui rahvas avaldab oma tõsist soovi õppida, siis me tunneme, et me ei oska teda veel õpetada. Eriti kannatab niinimetatud selgitav lugemine: ei ole midagi lugeda ja me ei oska selgitada. Kuid kõigis neis õpetajais, keda mul läks korda näha ja isiklikult kuulata, nägin ma nii tugevat ja puhtsüdamlikku püüdlikkust olla kasulik oma õpilastele, et ei ole kahtlust, et ka oskus tuleb varsti. Kuid peaks olema rangem ainete valikus, püüdes võimalikult rohkem vältida kõike tühja ja kasutut. Selgitades tühja-tähja inimestele, kes saavad õppimisele pühendada ainult tund aega nädalas, võib neis kõige kiiremini jahutada kaunist püüdlust teadmisele ja usku selle kasusse, mis nii selgesti paistab nende tähelepanelikelt nägudelt, — see oleks aga äärmiselt kurb.

Teie küsite minult ka, missuguses arvamuses olen ma pühapäevakoolide kõlbelisest tähtsusest lihtrahva jaoks, kuid kas saab sel juhtumil üldse tekkida mingit küsimust? Kus ja kuidas veedaksid need lapsed ja noormehed oma kaks-kolm pühapäevast vaba tundi, kui nad ei oleks koolis? Kõrtsis, trahteris, rasvunud kaartide taga õnnemängudega, laostavais vestlustes, tuimaks muutvas tegevusetuses? Mida nad ka kuuleksid koolis, mida nad ka õpiksid seal, see on alati kõlbeliselt lõpmatult kõrgem sellest, mida nad võiksid kuulda ja mida võiksid õppida kodus, tänaval, trahteris või õllepoes. Juba ainult see, et nad veedavad need kaks tundi õpetajate seltsis, korralike inimeste valve all, kes kõnelevad nendega viisakalt, lah-

kelt ja inimlikult ning hoolitsevad nende eest, toob suurt kasu nendele vaestele inimestele, kelledele nende peremehed vaatavad kui tööloomadele. Nad tunnevad, et nad on inimesed ja kristlased, hakkavad teise pilguga vaatama iseendale, see aga hoiab neid paljudest pahedest, halbadest tegudest ja roimadest.

Vabandage mind, et ütlen tõtt, kuid mulle näib, et teie ja kõik need, kes mingi kartliku kahtlusega vaatavad pühapäevakoolidele ja arvavad, et nende aeg ei ole meil veel saabunud, et «parem oleks oodata, kuni meie endi veendumused selgemini kujunevad välja ja muutuvad kindlaks» jm., jm., — kõik need inimesed unustavad, et rahvas, kes on juba kord asunud ajaloo elu areenile, areneb takistamatult, kas koolides või nendeta, ja parem juba koolide abil kui koolideta. Meie pühapäevakoolid ise on sellele üllatavaks näiteks. Ei ole ammu, kui valitsus oma korralduste ja ergutustega sundis aadliseisust õpetama oma lapsi, vanemad aga kasutasid sunniabinõusid, et ajada lapsi kooli. Nüüd aga oli vaevalt vaja avada koolide uksed, ja koolid täitusid lastest, noormeestest ja isegi täisealistest, kes on töötanud kogu nädala ja kes lähevad kooli mitte sunni tõttu, vaid sageli vastupidi: mitte hoolides oma peremeeste keelust ja löökidest. Nii on selle aja jooksul küpsenud ka see tume rahvamass, keda, nagu näis, ei olnud puudutanud hariduse kiir. Meile näidati üht poisikest-rätsepat, kes hilines kooli selle tõttu, et töötas kogu öö hommikul kella kuueni. Hilines, kuid siiski tuli. Kas ei näita see selgesti, et on saabunud aeg rahvast õpetada? Ja kui me ei rahulda seda arenema hakanud vajadust, siis on inimhinge seadus tuntud: temas ärganud janu rahuldatakse, kuid millega ja kuidas, — see on teine asi... Takistatud arenemine avaldub igas elavas organismis haigusena; niisugune on kasulik ja ühtlasi ähvardav looduse seadus.

Teine pühapäevakoolide kõlbeline tähtsus seisneb haritud inimeste lähenemises inimestele töölisklassist. Nende kahe klassi vahel valitseb kõikjal mingisugune antagonism, ja inimesed töölisklassist vaatavad alati usaldamatusega, milles ei puudu mõningat tigedust, ning kadedusega kõrgemaile seisustele. Selle üle ei tule imestada, sest mõlemad need rahvakihid kohtuvad omavahel ainult halastamatuis majanduslikes suhetes; sest nende vahel ei vahetata ühtki avameelset, südamlikku sõna, mitte ühtki üldinimlikku, lepitavat mõtet. Koolis näeb kitlis käsitööline, kel on kalossid paljaste jalgade otsas, härrat frakis, kes ei ole siia tulnud mitte selleks, et temalt midagi tellida, mitte selleks, et teda käsutada või tema üle otsustada, vaid ainult selleks, et rahuldada vaeses inimeses ärganud õilsat soovi midagi õppida, ja kes seda soovi omakasupüüdmatult rahuldab. Et pühapäevakoolide õpilased saavad aru, mis tõi siia need härrad, see avaldub kõige selgemini selles sundimatus austuses, millega nad pöörduvad oma õpetajate poole ja mis muidugi räägib paljuütlevamalt kui igasugused päheõpitud tinglikud viisakusfraasid. Käsitööline omalt poolt ligineb koolis härrale mitte sel eesmärgil, et temalt mõni kross saada, teda, kui võimalik, tööga

petta, mitte hirmu ja usaldamatusega, vaid tõsise, avameelse sooviga õppida midagi kasulikku. Siin saab ta teada, et härra frakis samuti töötab ja töötab võib-olla mitte vähem temast endast, kuid teise asja kallal. Siin tunnistab ta tahtmatult haritud inimese vaimset üleolekut ja saab aru, mispärast see inimene seisab temast kõrgemal. Siirad, sõbralikud suhted õpetaja ja õpilase vahel koolis — see on parim vastumürk neile majanduslikele suhetele, mis Lääne-Euroopas on viinud nii kurbade nähtusteni, ja kui me sellelt seisukohalt vaatame pühapäevakoolide tähtsusele, siis ei ole kahtlust, et hakkame vaatama nende kiirele tekkimisele samasuguse rõõmuga nagu vaatame karskusseltside asutamisele külades... Kui pühapäevakoolide tõeliselt heategevast ja kristlikust tähtsusest hakatakse lõpuks vajalikult aru saama, siis ei ole kahtlust, et ka tähtsaima ringkonna inimesed hakkavad neist mõjukamalt osa võtma; Inglismaal, kus need koolid teatavasti tekkisid vajadusest veeta pühapäev tõeliselt kristlikul kombel, saadavad mõisnike naised ja tütred oma pühapäevahommiku mööda mitte rumalate visiitidega, vaid hellitades ja õpetades vaese klassi lapsi. Kas võib leida veel viisakamat tegevust kristlikuks pühapäevahommikuks? Meie m e e s t e pühapäevakoolides, nagu näib, daamid kusagil ei õpeta, — mispärast? Kas vene naine hakkab siis kartma neid räbaldunud ja rasvunud kuubi, sassis päid, määrdunud käsi ja nägusid, halba lõhna ja naiivset, kuid mitte jämedat sõna?

Te soovite samuti teada saada minu arvamust selle kohta, kuidas korraldada hea pühapäevakool. Olen valmis seda tegema, kuid palun teid, ärge oodake minu arvamusest palju. Pühapäevakooli hea korraldamine on üks raskemaid pedagoogilisi ülesandeid, mille lahendamiseks ei ole ma kaugeltki valmis, seda enam, et mul ei ole sel alal võimalust olnud läbi lugeda kuigi rahuldavat teost. Ma venitaksin oma kirja liiga pikaks, kui ma selles selgitaksin kooli välist ja sisemist korraldust; seepärast öeldes mõne sõna välise korralduse kohta, piirdun ma peamiselt didaktilise osaga ja esitan ainult mida ja kuidas minu arvates võiks pühapäevakoolis õpetada.

Pühapäevakooli väline korraldus võib olla mitmesugune, kuid ta ei tohi kunagi olla kitsendav. Pühapäevakool põhineb täiesti vabal soovil ühelt poolt õppida, teiselt poolt — õpetada. Igasuguste liiga kitsendavate korraldustega te võite õõnestada selletagi nõrga soovi inimeses teha head oma ligimesele. Tegutsege rohkem positiivselt kui negatiivselt, ja kui märkate halbu mõjusid, siis katsuge neist üle saada headega. Pühapäevakoolide jaotamist meeste ja naiste omadeks pean ma kasulikuks, kuid haritud naiste osavõtt õpetajaina nii meeste kui ka naiste koolides toob kõige suuremat kasu; naise iseloomus on imepärane pehmendav element, mis hävitab märkamatult selle jämeda koore, mis asub südame ümber ja takistab lapsepõlves mahajäetud poisi arenemist.

Kooli asutajaist tuleb moodustada nõukogu. See nõukogu, uuenedes uute liikmete valimise teel parimate ja kasulikemate õpetajate hulgast, valib enda seast kaks või kolm kooli korraldajat,

kes peavad järjekorras kohal viibima. See olekski kogu see lihtne korraldus — mida lihtsam, seda parem. Ülejäänud vajalikke üksikasju määravad kohalikud tingimused.

Siirdun nüüd didaktilise osa juurde.

Kirjaoskajate, poolkirjaoskajate ja kirjaoskamatute erinevus teeb veel rohkem kui erinevus eas ja arenemises võimatuks õpetuse ühetaolisuse. Kuid et teha lühemini, oletan ma, et teie kooli astuvad õpilased, kes ei oska lugeda ega kirjutada.

Ma ei ruttaks nende teadmiste andmisega, sest ma pean kirjaoskust inimesele tähtsaks omaduseks alles siis, kui inimene koos sellega saab soovi ja oskuse seda vajalikult kasutada, s. o. nii et lugemine arendaks tema mõistust, rikastaks teda kasulike teadmistega ja tugevdaks temas kristlikku, kõlbelist elementi. Kuid mitte iga lugemine ei mõju niiviisi, mõni aga mõjub hoopis vastupidi: nürib lugeja vaimseid võimeid (Gogoli Petruška läks kahtlemata raamatuid lugedes rumalamaks), annab tihti valeandmeid, valevaateid asjale ja mõjub halvasti kõlblusele. Lugeda — see ei tähenda veel midagi; mida lugeda ja kuidas loetust aru saada, see on peaasi. Sellepärast ma soovitan lugemaõpetamisega mitte rutata, vaid teha seda rööbiti õpilaste pideva vaimse ja kõlbelise arendamisega. Algul on vaja arendada õpilase mõistust ja südant, tekitada temas janu teadmiste järele, kõlbelise ja vaimse toidu vajadust, harjutada teda selle toiduga — ja alles siis avada tema ees raamat ning anda talle kaasa õnnistus edasiseks iseseisvaks progressiks.

Sel eesmärgil arvan ma, et kui alustadagi kirjaoskuse õpetamist esimesest klassist peale, siis teha seda vähehaaval, eraldades igale klassile väikese osa ajast, ning pühendada ülejäänud aeg vestlustele õpilastega, mis arendavad nende mõistust, südant ja sõna. Räägin algul nende vestluste ainest ja viisist ning püüan siis mõne sõnaga selgitada seda kirjaoskuse õpetamise meetodit, mis peab saatma neid vestlusi ja mis mulle näib parimana.

Vestluste puhul õpilastega tuleb alati silmas pidada kaht eesmärki ja mitte kummastki neist niivõrd innustuda, et teine ununeb.

Esimene, formaalne eesmärk seisneb õpilase vaimsete võimete arendamises, tema vaatlikkuse, mälu, kujutluse, fantaasia ja mõistuse arendamises. Alati on tarvis meeles pidada, et õpilasele tuleb anda mitte ainult neid või teisi teadmisi, vaid ka arendada temas soovi ja võimet iseseisvalt, ilma õpetajata, uusi teadmisi omandada. See võime, mida mõnevõrra ühekülgselt, selle eest aga ebahariliku eduga arendasid Pestalozzi ja tema järelkäijad, peab jääma õpilasega ka siis, kui õpetaja tema juurest lahkub, ja andma õpilasele vahendi omandada kasulikke teadmisi mitte ainult raamatust, vaid ka teda ümbritsevaist asjadest, elulistest sündmustest ja omaenda hingeelust. Omades niisugust vaimset jõudu, mis ammutab igalt poolt kasulikku toitu, õpib inimene kogu eluaja, mis muidugi moodustab ühe tähtsaima ülesande igas kooliõpetuses. See vaimne jõud antakse õpilasele sellega, et õpetaja ju-

hib tema tähelepanu asjale, mis võib äratada ühtede või teiste vaimsete võimete tegevust, ja suunab seda tegevust, aidates teda seal, kus vaja, ja jättes ta tegutsema seal, kus ta võib ise tegutseda. Pühapäevakooli peaülesandeks on äratada õpilaste vaimseid võimeid iseseisvaks tööks ja õpilasele edasi anda harjumus selleks tööks, näidates talle, kus vaja, kätte tee, kuid mitte vedades teda lõa otsas. Laps õpib käima palju raskemini ja aeglasemalt siis, kui liiga hoolitsejad vanemad lakkamata püüavad kergendada seda tööd oma vahelesegamisega, — tuleb ainult valida lapsele koht ja äratada temas soov käia. Niiviisi, esitades õpilastele seda või teist asja, annab õpetaja neile võimaluse seda asja vaadelda, väljendada oma vaatlusi, kujutleda, meenutada seda, mida nad panid tähele, ning teha oma vaatlustest õigeid järeldusi.

Kuid niisugune arendav meetod, mille avastamine kindlustab Pestalozzile alatiseks esimese rahvakooliõpetaja nimetuse, ei tohi õpetajat väga kaugele innustada, teda niivõrd kaasa tõmmata, et ta unustab sisu enda ja mõtte vormi taga ajades kaotab vaatepiirilt mõtte enda.

Kooliõpetuse t e i n e, r e a a l n e e e s m ä r k on niisama tähtis kui esimene, või, kui soovite, esimesest veelgi tähtsam. Selle eesmärgi saavutamiseks on eelkõige vaja arukalt välja valida asju vaatlusteks, kujutlusteks ja kaalutlusteks. Muidugi ei saa pühapäevakoolis juttugi olla sellest süstemaatilisusest ja täiusest, mille eest tuleb hoolt kanda alatistes koolides; kuid pingeline, tõeliselt aktiivne pühapäevakooli õpilaste tähelepanu muudab tunni nädalaks. Mida lühem on õppeaeg ja mida pingelisem õpilaste tähelepanu, seda rohkem peab õpetaja seda aega ja seda tähelepanu kalliks pidama; seda ettevaatlikum ja nõudlikum peab ta olema esemete valimisel vaimseiks harjutusteks.

Et iseennast piirata, silmas pidades võimalikku ajasäästu, peavad kooli õpetajad ühisel nõusolekul varakult välja valima ja kindlaks määrama oma õpilastega peetavate vestluste ained terve aasta jaoks. See valik tuleb üles kirjutada, kooli juhtide poolt kinnitada ja esitada igale uuele õpetajale, kes tahab koolile pühendada mõne tunni oma pühapäevast. See kindlaksmääramine, mis aga muide ei võta igalt uuelt õpetajalt võimalust nõusoleku saamisel oma seltsimeestelt esitada uusi aineid, mis tema arvates on kahe silma vahele jäetud, toob pühapäevakoolile palju kasu: esiteks sunnib iga õpetajat tunniks ette valmistuma ja oma jõudu proovima, enne kui ta hakkab õpetama, see on pühapäevakoolides veel vajalikum kui alatistes koolides; teiseks tugevdab see kindlaksmääramine äärmiselt õpetamise mõju, keskendab kõige mitmekesisemate õpetajate tegevust; kolmandaks — säästab aega; neljandaks — annab õpetajaile võimaluse tagasi vaadata ärakäidud teele ja näha seda teed, mis veel tuleb ära käia.

Vestluste teemadeks võivad pühapäevakoolis olla[32]: 1) tähtsamad sündmused Vanast Testamendist, peamised ja kõrvalised sündmused evangeeliumidest ja kirikuajaloost, peamised püha tegevuse ja juma-

lateenistuse kombed, iga inimese tähtsamad kõlbelised kohustused, milledest muide tuleb kõnelda evangeelse ajaloo esitamisel, pöördudes samal ajal õpilaste oma eluviisi juurde. 2) Suurimad sündmused vene, samuti ka üldisest ajaloost, mis on seoses vene või kristliku kiriku ajalooga. 3) Peamised füüsikalised nähtused, nagu öö, päev, neli aastaaega, vihm, lumi, äike jne. 4) Peamiste loomaliikide erinevused, näidates neid erinevusi koduloomadel, ja neil loomadel, kes võivad õpilastele tuttavad olla. 5) Peast arvutamine, eeskätt näitlike esemete najal: mõõt, kaal, aja- ja ruumimõistmine, kusjuures õpilasi võib näitlikult tutvustada peamiste, rohkem erinevate geomeetriliste kujundite ja nende omadustega; viie või kuue geomeetria teoreemi näitlik lahendamine, kasutades seejuures praktikas mõõtmisi ja arvutamisi, on pühapäevakoolis täiesti omal kohal, eriti töötajaile käsitööklassis; mulle näib, et rätsepad, tislerid, nikerdajad, voolijad jne. ei ole mitte ainult suuresti huvitatud niisugusest õppetööst, vaid näitavad ka märkimisväärseid võimeid geomeetrias, nagu mul on korduvalt võimalus olnud tähele panna. 6) Joonistamine, peamiselt natuuri järgi, kusjuures tuleb silmas pidada järjekindlust näidiste valikul, alates lihtsast ruudust ja lõpetades mingisuguse keerulise kapiteeli, lillede, loomakujude, büstide ja maastikega. See, mida ma nägin pühapäevakoolides joonistamise alal, annab mulle õiguse arvata, et see töö haarab õpilasi ja kulgeb väga edukalt. Selles, et see toob käsitööliste klassist õpilastele väga suurt kasu, ei saa olla mingit kahtlust — kui palju loomulikke andeid saab äratada niisuguse tegevusega. 7) Tutvumine mitmesuguste käsitöötoodetega, kusjuures õpilased saavad võimaluse väljendada oma teadmisi ja omandada uusi. Kui palju väärtuslikku aega, kui palju jõudu saab säästa ainuüksi sel teel, et õpilane, kas või kordki elus, vaatab teadliku pilguga omaenda tööle, mida ta on harjunud tegema rutiini järgi, järele mõtlemata, mida ja mille jaoks ta tööd teeb, taipamata, et ta kõrvalteid mööda läheneb sellele, mida saab saavutada palju kergemini, kiiremini ja otsemalt! Suunata õpilase teadlik pilk sellele tegevusele, mis võib endaga täita kõik tema elupäevad ja anda talle tükk leiba, on pühapäevakooli üks peamisi ülesandeid.

Kõik see ei ole õpetajale nii raske, nagu esimesest pilgust võib näida; tal tuleb ainult pisut tutvuda ühe või teise tootmisalaga, osaliselt käsiraamatute järgi, milliseid on nii palju prantsuse ja saksa keeles, osaliselt isiklike vaatluste põhjal, külastades kaht-kolme töökoda. Muidugi on niisugune tutvumine väga pealiskaudne, kuid peamine peitub siin selles, et inimene, kes ei ole aheldatud rutiinist, kel on arenenud mõistus, paneb oma helge vaate ühe või teise töö üksikasjadesse, ja kui ta ei ütlegi, mida ja kuidas tuleb teha, siis vähemalt esitab küsimuse, mispärast üht või teist tehakse. Õpilane ise lahendab õpetaja küsimuse ja ta on rõõmus, et saab õpetada oma õpetajale seda, mida ta ise hästi teab; mõne küsimuse üle hakkab ta aga järele mõtlema ja lahendab seda võib-olla terveid nädalaid ja kuid. Kordame veel kord, et see mõtte äratamine omaenda töö

üle, see tähelepanu juhtimine omaenda tegevusele, see teadvuse suunamine sellele, mida tehakse iga minut pika eluea jooksul, kuid täiesti teadvusetult, on üks suurimaid heategusid, mida pühapäevakool võib käsitööliste klassile osutada. Las isiklik tegevus haarab käsitöölise mõistuse, ja meie käsitööndus mitte ainult ei välju varsti sellest haledast olukorrast, milles ta viibib, vaid ka käsitööliste klassi kõlbeline olukord hakkab kiiresti tõusma, koos sellega aga kaob vajadus välismaiste käsitööliste järele. Meie käsitööliste halb majanduslik, vaimne ja religioosne olukord peab alati olema pühapäevakoolide tähelepanu keskpunktis. Ei tohi ka unustada, et jutustus oma tegevusest, mis on viidud õpetaja abil süsteemi, on ülimal määral kasulik mitte ainult sellele, kes jutustab, olles temale mõtte ja sõna parimaks harjutuseks, vaid avaldab väga kasulikku mõju ka kuulajaile, kuigi nad tegelevad teisel alal, — see äratab tähelepanu ja suunab kuulaja teadvuse omaenda tegevusele. 8) Õpilaste tutvustamine peamiste tehniliste leiutustega mudelite ja piltide abil võib samuti olla üheks õppetegevuseks pühapäevakoolides — hüdraulilise pressi, aurumasina, saekoja, veski jne. mudelit on saada ja seletada üsna kerge; kui palju looduslikke jõude aga võivad äratada need vähesearvulised seletused!

Võib-olla te ütlete, et ma esitasin õppetegevuseks pühapäevakoolis nii rohkesti aineid, et neist jätkub harilikus koolis mitmeks aastaks; kuid ma arvan, et mitmekesisus ja rohkearvulisus ei kitsenda, vaid annavad valikuvabaduse. Mida te ka teeksite, kõige eest suurim tänu. Kuid ma soovitaksin teile ja teie kaastöölistele mitte ainult eelnevalt välja valida see, mida te kavatsete koolis käsitleda, vaid ka läbi mõtelda, kuidas te hakkate seda või teist seletama.

Kui teil on küllaldaselt raha, siis soovitan teil seda kasutada asjade muretsemiseks, mis on koolile vajalikud ja kasulikud. Ma ei räägi siin pinkidest, tindipottidest ja muudest koolitarvetest; see kõik on endastmõistetav, kuid ma tahan osutada vajadusele muretseda niisuguseid asju, mis teile paremini selgitavad minu mõtet selle kohta, missugune peab olema s u u l i n e õpetamine pühapäevakoolides. Ma ütlen s u u l i n e, sest ma pean seda palju tähtsamaks raamatulisest, millest ma ei ole veel ühtki sõna rääkinud.

Väga kasulik ja täiesti vajalik on koolile muretseda korralik kogu pilte, mis kujutavad just neid sündmusi pühakirjast ja kodanlikust ajaloost, neid esemeid geograafiast, loodusloost jne., milledest me kavatseme oma õpilastega vestelda. Te olete arvatavasti märganud, kuidas meil lihtne rahvas armastab pilte vaadelda ja seletada endale kas või otse viltu seda, mis on neil kujutatud, kuidas mõni talumees kulutab teenitud kopika selleks, et oma majakese seinale kinnitada mingisugune pilt, kui kaua talumehe lapsed ammutavad niisugusest pildist materjali oma lapsefantaasiale. Ma soovitan teil kasutada seda lihtsa inimese loomulikku püüdlust, millest meil on tekkinud Suzdali maali terve rahvakool. Pühakirja sündmuste seletamiseks on parim kasutada pilte, muidugi tehes nende hulgas valikut. Kui teil on summasid, siis tellige pildid just niisuguste üksik-

asjadega, mis annaksid teile põhjust kasulikeks seletusteks: nii näiteks tutvustades mingit ajaloolist sündmust püüdke, et riietus, relvad ja hooned oleksid pildil kujutatud õigesti, kuigi mitte alati otstarbekohaselt, et sellel pildil oleksid esitatud mõned niisugused asjad, mis võiksid olla esindajaiks kohale ja ajale, millal ja kus mingisugune sündmus toimub. Nii olgu pildil, mis kujutab Joosepi müümist vendade poolt, palm, kaamel ja kõrb; ja kui kusagil eemal hüppab lõvi, siis pole sellest suurt viga.* Te leiate raskuseta rohkesti seda liiki saksa väljaandeid. Geograafilised pildid, kus tiiger ronib krokodillile ja jaanalind rahulikult kõnnib elevandi või lõvi kõrval, sisalik on puu otsas koos papagoiga, on samuti väga kasulikud, muidugi ainult õpetajapoolse seletusega.

Jutustusel pildi järgi, eriti pildi järgi, mis on jutustuse jaoks joonistatud, on suured eelised, võrreldes kõige ilmekama jutustusega ilma pildita. Pilt mitte ainult ei kinnista mällu jutustust end, vaid hoiab piirides õpetaja ja grupeerib omandatud andmed õpilase peas. Õpetaja, vaadates pilti, ei kaldu asjast nii kergesti kõrvale ja meenutab seda, mida ta võib-olla oleks unustanud jutustada. Peale selle valmistub õpetaja pilti vaadeldes raskusteta ette õppetunniks ja vaadeldud pilte lehitsedes tuletab meelde seda, mis on juba jutustatud, ning taipab seda, mida on veel vaja jutustada. Õpilane, vaadeldes pilti, meenutab täpselt niisama kergesti seda, mis oli juba jutustatud, ja kordab jutustatut järjekorras, juhituna õpetaja vaikivast osutamisest ühele või teisele esemele pildil. Kui palju andmeid, sageli isegi kõige mõttetumaid on meie rahvas saanud Suzdali piltidest, nende kirjaoskamatute seletustega pildi all või vaadates klaasi kaudu pildikasti ja kuulates võlli pöörava jutustaja ilukõnelisi nalju. Meil Väikevenemaal teavadki paljud talumehed pühakirjast ainult seda, mida nad on kuulnud inimestelt, kes käivad nukuteatri kastiga jõulupühadel mööda külasid ja linnu. Kasutage siis seda rahva loomulikku kalduvust ja te saavutate suurepäraseid tulemusi. Jutustusel pildi järgi on pühapäevakoolis veel see eelis, et uued õpilased, vaadeldes juba seletatud ja seinale riputatud pilte, omandavad varem seletust kuulnud seltsimeeste abiga selle, mis jäi neil saamata. Sel eesmärgil tuleb iga täielikult seletatud pilt riputada kooli seinale; kuid seletamata pilte ei tohi õpilastele näidata, sellega väldime tühja uudishimu, mis on kahjulik juba selle tõttu, et eelnedes jutustusele võtab sellelt ära suure osa huvitavusest. Loomade topised, mudelid, külade ja linnade plaanid, hoonete, käsitööriistade, nii meil kui ka välismaal tarvitatavate masinate joonistused, mitmesuguste käsitöömaterjalide — naha, kalevi, metallide, kivide jne. näidised, — kõik see, mida saab neil aladel hankida, toob pühapäevakoolile kasu.

Niisuguste esemete seletamisel, mida ei saa joonistada, tuleb õpilasele vähemalt umbkaudu meenutada seda, mida ta on näinud,

---

* See aitab rahval paremini aru saada ikoonidel kujutatust, muidu tuleb aga sageli kuulda kõige metsikumaid seletusi.

kuulnud või tundnud. Oletame näiteks, et õpetaja tahab õpilastele seletada liturgia peamisi pühi kombeid. Sel eesmärgil peab õpetaja õpilastelt küsima, mida nad märkasid, viibides kirikus jumalateenistuse ajal. Kui õpetaja märkab, et tema õpilased, kuigi on käinud kirikus ja võib-olla hoolikalt palvetanud, pöörasid vähe tähelepanu sellele, mis toimus nende silmade all, ja panid vähe tähele vaimulike sõnu ning kleeruse laulu, nii et nad ei märganud jumalateenistuse peamist tegevust, siis ärgu ta ise esitagu seda korda, vaid käskigu õpilastel järgmisel pühapäeval enne kooli jumalateenistusele minna ja kõike, mis kirikus tehakse, tähele panna. Hiljem nõudku ta siis neilt seletust selle kohta, mida nad märkasid. Seda tuleb korrata nii kaua, kuni suurem osa õpilastest on võimeline jutustama jumalateenistuse kogu käigust. Alles siis võib õpetaja hakata seletama jumalateenistuse kommete tähtsust ja korda. Niisuguste võtete abil omandab õpetamine mitte ainult näitlikkuse, vaid kõrge, piduliku ja elava tähtsuse; peale selle kujuneb õpilastes harjumus olla kirikus tähelepanelik. Avastada kirikus inimese jaoks vaimse arenemise ja kõlbeliste veendumuste allikas — see on igasuguse rahvakooli kõrgeim eesmärk, sest kool ei õpeta inimest mitte palju ja mitte kaua, — kirik toetab ja õpetab teda hällist hauani; kuid on vaja mõningat arenemist ja mõningaid teadmisi, et seda toetust ja õpetust kasutada. Mulle näib, et seda ei ole raske teha; kuid muidugi on kõiges vaja läbimõeldust, püsivust ja mõningat vilumust õpetaja poolt.

Nüüd asun kirjaoskuse enda õpetamise juurde, millega, nagu ma juba ütlesin, ei ole eriti vaja rutata: parem juba lahkugu õpilane koolist kirjaoskust omandamata, kui et ta omandab ainult kirjaoskuse ja muud mitte midagi. Parem juba tulgu laps toime noata, kui et võtab noa kätte enne, kui on õppinud kogenud ja ettevaatliku inimese juhtimisel nuga kasutama.

Kirjaoskuse õpetamine peab olema kõige ratsionaalsem; kõige ratsionaalsem on aga minu arvates järgmine.

Kirjaoskuse ratsionaalseks õppimiseks ei ole vaja ei aabitsaid, ei liikuvaid tähti ega muid vigureid, mis ainult raskendavad asja[33]. Esimestest klassidest peale, mis on peamiselt pühendatud vormilt arendavaile ja sisult kasulikele vestlustele, tuleb 10 või 15 minutit eraldada selleks, et õpilasi õpetada tõmbama neid sirgeid, kõveraid ja kaarjaid jooni, milledest koosnevad meie tähed; selleks on vaja ainult sulge või pliiatsit ja paberit, olenevalt õpilase east, tahvlit krihviliga või tükikest paberit ja klassitahvlit, kuhu õpetaja kirjutab kriidiga selle, mida õpilased peavad järele tegema. Alustada tuleb lihtsaimast kaldsirgjoonest, õpetades õpilastele tõmbama neid jooni seotult, kiiresti, ühe ja sellesama nurga all, õige paksusega, mille õpilased omandavad üsna kiiresti, kui õpetajal on vilumust. Selle juures soovitaksin ma kasutada takti, mis on igaühele sünnipärane ja võib muutuda ikka kiiremaks ja kiiremaks. Algul õpetaja ütleb ja samal ajal tõmbab tahvlile jooni aeglase taktiga: üks, kaks, kolm; üks, kaks, kolm jne., siis muutub takt üha kiiremaks: üks, kaks; üks,

kaks. Kui õpetaja märkab, et õpilased peavad taktist kinni üsna õigesti, siis, lakanud kirjutamast tahvlile, jälgib ta õpilasi ja annab neile takti. Sirgeile joontele järgnevad pisut kaarjad, kusjuures on parimaiks näidisteks meie tähed *ш* ja *т*. Seejuures tuleb tähele panna joonte seost ja takti, mis muutub järk-järgult ikka kiiremaks; selle järel on tarvis õpilasi õpetada kaunilt kujundama niisuguseid jooni, mis esinevad tähtedes *з, д, ц ja щ*. Kui õpilased on omandanud harjumuse kiiresti taktis, kaunilt ja õigesti kirjutama neid sirg- ja ümarjooni, siis tuleb asuda kirjutama, samuti seotult ja taktis, tähte *о*; sellele järgneb juba joonte ühendamine tõelisteks tähtedeks.

Mainitud tööga peab katkematult kaasnema teine, kirjaoskuse ratsionaalse õpetamise seisukohalt niisama tähtis töö. Igas klassis tuleb 10 kuni 15 minutit pühendada sellele, et õpetada õpilasi eriti selgesti, silpide kaupa hääldama mingisuguseid väikesi, täiesti arusaadavaid lauseid; seejuures on vaja jälgida, et iga täht oleks kuulduv, kuigi see näiks isegi mõnevõrra afekteerituna. Kui õpilased harjuvad niisuguste lausete selge, silpide kaupa hääldamisega, kusjuures õpetajal tuleb võidelda õpilaste halva hääldamise vastu, mis tavaliselt ongi halva õigekirjutuse põhjuseks, siis võib juba asuda õige lühikese lause jaotamisele algul sõnadeks, siis sõnade jaotamisele silpideks ja lõpuks silpide jaotamisele h ä ä l i k u i k s ja h ä ä l t e k s, mõistes hääliku all iga kaashäälikut ja hääle all iga täishäälikut. Kui õpilased on lõpuks selles harjutuses vilumuse omandanud, tuleb kohe asuda arutlusel olnud lause kirjutamisele, mis on juba kerge õpilastel, kes on harjunud kõiki tähti kirjutama. Niisuguse õpetamise puhul välditakse mitte ainult piinavaid silpe, vaid ka seda tähtede joonistamist, mis võtab ära palju aega ega vii kunagi heale, selgele ja kiirele kirjale, mis on eriti vajalik igaühele. Kirjutatud lauset tuleb lugeda mitu korda, siis uuesti kirjutada, nüüd juba õpetaja abita. Sellele järgnev lause tuleb koostada nii, et temasse kuuluks üks või mitte rohkem kui kaks uut tähte, jne. Niiviisi te mitte ainult ei hoia kokku aega, õpetades lugema ja kirjutama korraga, vaid õpetate ühtlasi ka õigekirja, sest selle meetodi järgi õppinud õpilane ei kirjuta mitte teisiti, kui iga kirjutatavat sõna mõttes õigesti hääldades. Üle minna kirjasõnalt trükisõnale ja harilikult kirjalt kirikukirjale ei ole enam kuigi raske. Kuid ärge unustage, et niisuguse õpetamise viisi puhul asub raamatu juurde juba väga arenenud õpilane. Enne andke talle lugeda seda, mida ta juba tunneb, näiteks palveid, mida ta on pähe õppinud, ja teie näete, kui meeldivat muljet avaldab õpilasse uus, tema poolt omandatud võime — siin ta tunneb tõeliselt, et raamat kõneleb. Siis andke talle kätte nende sündmuste või asjade kirjeldus, milledest te olete talle juba jutustanud, ja nõudke tema käest aru selle kohta, mida ta luges. Seejärel andke talle veel midagi, mis on vastuolus teie jutustusega või lisab sellele midagi uut, ja küsige, mida ta leidis loetus tuttavat ja mida uut ning mida ta mõtleb sellest uuest. Sel viisil te õpetate õpilast teadlikule, läbimõeldud lugemisele. Ainult, jumala pärast,

ärge andke talle kätte mingeid rumalaid muinasjutte või valmikesi, kui meelitavad need sisult ja esitamiselt ongi. Vaba aega on inimesel, kes elab oma kätetööst, väga vähe ja see on liiga kallis selleks, et seda raisata mingisuguste rumaluste lugemiseks. Isegi lahutada rikaste klasside laste meelt rumalate muinasjuttudega soovitan ma võimalikult vähe: meie elu eesmärk on liiga tõsine, liiga suur, võrreldes selle lühikese ajaga, mis on meile antud, et seda raisata kasutuile pisiasjadele. Aeg on kapital, ütlevad inglased, mina aga ütlen veel rohkem: aeg, mis meile antud siin maa peal, on see mitteaineline kapital, mille eest me endale ostame igaviku.

Õpetanud õpilase lugema ja kirjutama, arendanud teda võimaliku määrani, andnud talle võimalikult suure hulga kasulikke teadmisi, ei tohi pühapäevakool õpilast maha jätta, tema aga muidugi ei lahku koolist, ei jäta seda maha ja kiindub koolisse nagu emasse, kes on talle andnud uue, vaimse elu. Õpetanud õpilase lugema ja loetavast teadlikult aru saama, on pühapäevakool kohustatud talle andma vähemalt esialgu raamatuid lugemiseks. Selleks tuleb pühapäevakoolide juurde luua väikesed raamatukogud õpetliku sisuga raamatuist.

Nüüd aga korrakem kokkuvõtteks, et pühapäevakoolid on märkimisväärne ja rõõmustav nähtus, millest võime otsekohe järeldada ühelt poolt seda, et meie rahvas on lõpuks küpsenud selle astmeni, kus õppimine on talle muutunud möödapääsmatuks oluliseks küsimuseks, teiselt poolt aga meie kirik, valitsus ja haritud klass, rahuldades võimalikult suurel määral seda vajadust, avavad meie silmade ees rahustava ja helge tuleviku.

4. MIS ON VENEMAAL TEHTUD RAHVAHARIDUSEKS[34]

Heitnud pilgu sellele, mis käesoleva ajani on tehtud küla elanikkonna õigeks vaimseks ja kõlbeliseks arendamiseks, peame tunnistama, et tehtud on väga vähe. Mitte ainult et külakoolide arv on veel väga väike — see ei teeks veel viga, sest vähestest, kuid hästi korraldatud koolidest tekivad kergesti ja ilma vägivaldsete abinõudeta uued —, vaid ka et olemasolevad koolid, kui õpetavadki midagi ja kuidagi, siis üldse ei kasvata oma õpilasi ei vaimselt ega kõlbeliselt, ei mõjuta rahva iseloomu õige arenemise suunas, sest neil endil ei ole mingisugust iseloomu. Me ütleme vähe, kui lausume, et rahvakooli mõiste ise ei ole meil välja kujunenud, nii et mitte ainult praktikas, vaid ka meie kirjanduses ei ole määratletud, mida peab endast kujutama meie rahvakool, milliseid tingimusi peab ta täitma; milliseid tulemusi taotlema, kõnelemata juba sellest, et meil üldse ei ole rahvakooli õpetajaid ega rahvakooli õpikuid, samuti rahvaraamatuid lugemiseks.

Et Venemaa elanikkonna alamad kihid vajavad koole, see ei nõua arvatavasti tõestamist. Kuid kas sel elanikkonnal on küllaldaselt vahendeid, et hästi korrastatud koole ülal pidada? Mis puutub materiaalseisse, rahalistesse vahenditesse, siis ütleme kinnitavalt, et need vahendid on olemas või neid võib vähemalt leida, kuigi head koolid, eriti esialgu, ei ole odavad.

Kogu väljaostumaks või õigemini öeldes: rahva kulu selle artikli järgi jaguneb iseenesest kolme ossa: k a u d n e m a k s, mis läheb riiklike vajaduste katteks. See osa väljaostumaksust ühel või teisel kujul, kas otsese maksu või mõne teise kaudse maksu kujul, eksisteerib alati ega pea mitte vähenema, vaid suurenema koos riikliku elu arenemisega ja riigi vajaduste kasvamisega.

T e i n e o s a väljaostumaksust läheb kulude katteks maksude endi sissenõudmise protseduuri alal — kontoristide, aktsiisiametnike, maksukogujate ja sääraste härrade palkamiseks. Kuid pool väljaostumaksu k o l m a n d a s t osast, pool neist miljoneist, mis läksid rentijate kohvritesse või kulutati mitmesuguseiks väljaostu luksusteks: šampanjaks, näitlejataridele, orlovi traavlitele, sõitudeks välismaale kulleritega, ennekuulmatuile tõldadele, mille rendi-suurhärra võiks magada ja süüa, oleks täiesti küllaldane rahvakoolide hiilgavaimaks korraldamiseks. Kuid kas meil oleksid siis head rahvakoolid, see on veel küsimus.

Rahalises suhtes märgime ainult üht, et heade rahvakoolide korraldamine, mis rahvast õigesti arendavad ja kasvatavad, on üks kõige kasulikumaid ja kindlamaid rahalisi operatsioone. Arendades rahva vaimseid ja kõlbelisi jõude, rikastades teda kasulike teadmistega, äratades temas arukat ettevõtlikkust ja armastust töö vastu, ergutades teda hoiduma metsikuist, mittetootlikest kuludest (millisteks näiteks on kulutused joomisele, mis neelavad samal ajal korraga nii raha, mõistust, aega kui ka jõudu), juurutades lihtsa rahva massidesse õiget ja selget vaadet administratsiooni, seaduste ja riigikulude vajadusele, — säilitab, avab ja toetab tõeline rahvaharidus just neid allikaid, millest voolab rahva rikkus, voolab ilma igasuguste sunniabinõudeta: aeg, töö, ausus, teadmine, oskus ennast valitseda, inimese füüsilised, vaimsed ja kõlbelised jõud — need on ainsad igasuguse rikkuse loojad.

Nii siis rahalises suhtes ei ole suuri takistusi heade rahvakoolide korraldamiseks, vähemalt paljudes Venemaa osades. Kui mõnes külas, kus elab kuni poolteist tuhat meessoost elanikku ja kus väljaost neelab kümneid tuhandeid, ei ole mitte ainult head, vaid pole üldse mingisugust rahvakooli, mis maksab kümneid rublasid, siis ei tule selle põhjusi otsida mitte rahaliste vahendite puudumisest. Kui me aga jätame rahalise küsimuse kõrvale ja pöördume moraalsete vahendite poole, siis näeme, nagu me juba eespool märkisime, et meil ei ole veel seni vahendeid õige rahvakooli loomiseks: ei ole selleks ettevalmistatud õpetajaid, ei ole selleks kohaseid raamatuid, ei ole isegi arusaamist sellest, milline peab olema vene rahvakool.

Kuid ärgu omistagu lugeja neile süüdistustele rohkem kaalu kui neil on, meenutagu vaid, et ka Saksamaal, kus haridus on meie omast mitme sajandi võrra ette jõudnud, ei ole veel möödunud sada aastatki, kui hakkas tekkima õige rahvakool ja õpetajate seminarid hakkasid suuremal hulgal andma rahvakooli õpetajaid, kes oma tegevuseks olid ette valmistatud. Õilsas kannatamatuses näha enda juures kõike seda head, mida näeme teistes maades, ei tohi me unustada pilku heitmast ajaloosse, mis ütleb meile, kui aeglaselt ja järkjärgult on teiste juures välja kujunenud see hea, ületades tuhandeid takistusi, selginedes, tugevnedes ja arenedes just võitluses endas. Me ei tohi unustada, et rahvakool ei kuulu rahva elu nende nähtuste hulka, mida võib tervenisti ühest pinnasest teise istutada ja rahva hulgas juurutada. Muidugi võime oma läänepoolseilt vendadelt, kes on meist hariduselt ees, üle võtta palju pedagoogilisi avastusi. Kuid kooli vaim, tema suund, tema eesmärk tuleb läbi mõtelda ja luua meil endil, vastavalt meie rahva ajaloole, tema arenemisastmele, tema iseloomule, tema usundile. Seepärast nähkugi lugeja meie süüdistustes, mis puudutavad meid kõiki, kes me oleme end suuremal või vähemal määral pühendanud rahvahariduse tööle, pigem tugevat soovi juhtida ühiskonna tähelepanu äärmiselt kaasaegsele vajadusele korraldada õigeid, kasvatavaid rahvakoole, kui soovi väljendada kasutuid ja haavavaid etteheiteid.

Kui rahvakooli idee ei ole meil seni välja kujunenud, tähendab,

ei ole veel saabunud selle idee aeg; kuid nüüd, nagu meile näib, on see aeg saabunud, ja kui mitte ideed ennast, mis kujundatakse välja võib-olla mitte niipea, siis vähemalt selle idee vajadust väljendatakse kõikjal ebahariliku jõuga. Publiku kaasatundmine pedagoogilistele küsimustele, nagu maast kerkinud sajad pühapäevakoolid, koolid vaestele, naiste õppeasutused — kõik see tõendab, et rahvakooli tegevusse astumise aeg on saabunud.

Nüüd, just nüüd, kus meid ootavad sügavad ühiskondlikud ümberkujundused, põhjalik muutus küla elulaadis, kahekümne miljoni uue kodaniku ilmumine ühiskonda, finantsreform, raudteevõrk — ja selle tõttu tööstuse ning kaubanduse tungimine koos kõigi oma heade ja halbade kaaslastega kõige kaugemaisse kolgastesse, kus kirjaoskus, mille vajadust tuntakse üha teravamini, ähvardab kokku sattuda meie kirjanduse põhjakihtidega, kui rahvas ise karskusseltside kaudu väljendab kõlbelise ümberkujunemise vajadust — tuleb lõpuks tõsiselt mõtlema hakata vene rahvakooli korraldamisele.

Alles nüüd on saanud see võimalikuks ja samal ajal muutunud vajalikuks. Nüüd ei ole see enam enneaegne tuju, matkimiskirg, mitte luksus ja isegi mitte lihtsalt jumalale meelepärane tegu, vaid eluline küsimus, mis visalt nõuab lahendamist ja mille lahendamisest sõltuvad praegusel ajal alustatud ja kavatsetavate kõigi teiste reformide tulemused.

5. RAHVAHARIDUSE PÕHIIDEE[35]

Ja kui ei ole tekkinud kahtluse varjugi selles, et igale spetsiaalsele haridusele peab eelnema humaanne kasvatus, siis küsimus ise, mis on humaanne kasvatus, millist ideaali ta peab taotlema, milliste vahenditega, milliste teaduste abil peamiselt arendatakse humaansust lastes, — see küsimus, mis nähtavasti iseenesest tõuseb päevakorrale, on seni mitte ainult kuigivõrd rahuldavalt lahendamata, vaid ei ole isegi esile kutsunud meie kirjanduses seda tõsist arutlust, mida ta täielikult väärib. Näis, et kokku leppinud spetsialismi kahjulikkuses laste hariduses, kokku leppinud vajaduses anda eelkõige üldinimlik haridus, oleks vaja olnud otse asuda küsimuse lahendamisele: *mida kujutab endast see üldinimlik haridus?* ja alles siis kõnelda vahendeist, kuidas seda meie koolidesse sisse viia. Kuid me hakkasime otse kõnelema koolireformist, aru saamata täielikult sellest ideest, millest peavad lähtuma kõik need reformid. See on meie arvates peamine põhjus, mispärast kõigi niisuguste reformide projektides ilmneb kõhklevus, kahepaiksus, tekivad igal sammul vastuolud, mida nii õnnestunult märgib N. Pirogov.

See kõik on põhilisest mõttest mitteküllaldase arusaamise paratamatu tagajärg. Kuid kahelda rahvahariduses mingisuguse põhiidee vajaduses, kas ei tähenda see üldse kahtlemist aruka idee võimalikkuses ja inimmõistuse kõlvulisuses? Kas ei tähenda see tähtsaima ühiskondliku, perekondliku ja isikliku asja jätmist juhuslikkuse hooleks?

Missugused põhjused siis takistavad meid seni ühiste jõupingutuste abil üksmeelselt jõudmast arusaamisele hariduse põhiideest? Neid põhjusi on palju, juhime tähelepanu ainult kolmele neist.

Esimene: puudused meie oma hariduses, selle põlvkonna hariduses, kes on kutsutud tulevaste põlvkondade hariduse üle mõtlema. On selge, et rahvahariduse põhiidee on eelkõige sügavalt filosoofiline ja psühholoogiline idee. Et seda ideed väljendada, tuleb enne väljendada, mis on meie arvates inimene, mis on ese ise, mida me tahame kasvatada, ja mis me tahame kasvatamisega saavutada, milline on meie inimese ideaal. Missugused ka on, lugeja, meie vaated filosoofiale ja psühholoogiale, nõustuge, et kui kõneleme inimese kasvatusest, siis peame

eelnevalt looma endale mõiste inimesest; nõustuge, et kui me tahame kasvatusega saavutada mingisugust eesmärki, siis peame enne sellest eesmärgist aru saama. Oletame, et te ei armasta filosoofiat, ei usu psühholoogiasse, kuid kas te tõesti arvate, et võib korraldada rahvaharidust, aru saamata eesmärkidest,. vahenditest ja pinnast, millel me tahame töötada? Puudused filosoofilises hariduses, millele meil kuni viimase ajani vaadati mingisuguse usaldamatuse ja vaenuga, jäävad meie kasvatustegevuses veel kauaks komistuskiviks, ja veel kaua vaidleme lihtsaimate küsimuste üle ainult seepärast, et ei soovi või ei suuda väljendada seda põhiideed, millele igaüks meist teadvusetult tugineb oma vaidluses.

T e i n e põhjus, millest on tingitud meie ebatäielik arusaamine üldinimliku hariduse ideest, seisneb selles, et me ebateadlikult, kauaaegse harjumuse kohaselt loodame Lääne-Euroopale, me kuidagi loodame, et ta on selle küsimuse juba lahendanud ja meil jääb ainult tema lahendust kasutada. Lugedes Lääne pedagoogilisi teoseid, vaadeldes õppeasutusi Lääne-Euroopa haritud maades, tahaksime kõike seda näha enda juures: me omandame Lääne need või teised kasvatuslikud alged ja tahame nende mõjul ümber korraldada ja üles ehitada oma rahvahariduse. Harva anname endale aru sellest, millisest üldisest ideest järelduvad need mitmesugused reeglid, ja imestame naiivselt, kui neid enda juures rakendades leiame, et nad räägivad üksteisele vastu. Kui me võtaksime vaevaks esile tõsta selle põhiidee, millel põhineb rahvaharidus ühes või teises Lääne-Euroopa maas, siis tuleksime võib-olla ootamatuile järeldustele: me veenduksime, et iga rahva kasvatuslikud ideed on rahvuslikkusest rohkem läbi imbunud kui miski muu, läbi imbunud niivõrd, et ei saa mõteldagi neid võõrale pinnasele üle viia, ja ei imestaks siis, mispärast nende ideede ületoomisel meile toome üle ainult nende surnud vormi, nende eluta laiba, mitte aga nende elava ja elustava sisu. Tungides läänerahvaste kasvatuslikesse ideedesse, me näeme veel, et sageli tahame endale külge pookida seda, mis tegelikult ei ole isegi idee, vaid ainult vahel ebateadlikult säilinud ühe või teise läänerahva ajaloo jälg, mida omandada on meil niisama võimatu nagu omandada võõrast ajalugu; me näeme, et ka Läänes ei ole seos filosoofilistes vaadetes inimesele ja tema vajadustele, samuti kasvatuse teooria ja praktika vahel veel kaugeltki täielikult selgitatud, et ka seal on veel igal sammul palju rutiini, et ka Läänes on rahva kasvatus põhiliste reformide lävel ja et me riskime täna Lääne-Euroopalt võtta seda, mida ta juba homme peab mitte kuhugi kõlbavaks.

K o l m a n d a t põhjust, miks me kasvatuse ideest saame ebaselgesti aru, peame otsima oma aja erilisest kirglikkusest. Kasvatus on aine, mille arutamine nõuab rohkem kui teiste ainete arutamine rahulikkust, täielikku arvamuste vabadust ja küpset läbimõeldust. Ainuüksi eitamisega, millele on nii kalduv meie aeg, ei tee siin midagi ära. Laps seisab meie ees kogu oma süütuses ja hingepuhtuses ning nõuab positiivset õpetust, nõuab meilt positiivset tar-

kust, mitte aga selle eitamist, mida ta veel ei tunne. «Mida te tahate minult?» küsib ta meilt, «mida te tahate minust teha? Mida te nimetate heaks? Mida te ise taotlete ja kuhu mind suunate? Mul ei ole tegemist teie eksitustega, näidake mulle kätte õige tee, ärge rääkige mulle, mida te vihkate, vaid öelge, mida te armastate; ärge rääkige mulle, mida te lõhute, vaid öelge mulle, mida te tahate ehitada; ärge rääkige mulle, mida te ei soovi, vaid öelge mulle, mida te soovite.»

Kuid mida me ütleme vastuseks neile küsimustele?

«Näib, et on väga lihtne vastata küsimusele, mida me soovime,» ütleb N. Pirogov. «Aga kui me kõigest, alates tänavatembust kuni riikliku asjani, peame vastama sel teemal, siis vähesed meist saaksid loogikas hinde *cum eximia laude*»[36].

Aga kui N. Pirogov pööras üldist tähelepanu varajase spetsialiseerumise kahjulikkusele hariduses, kui ta selgitas vajadust hoolitseda kõigepealt uute põlvkondade üldinimliku hariduse eest, siis me kahjuks ei või ütelda, et tema artiklites oleks väljendatud samasuguse selgusega mõte, mida ta mõistab üldinimliku, humaanse hariduse all; see oleks aga vaja selgitada, sest ütleb ju autor ise: «Meie ajal ei ole vastus sellele küsimusele nii lihtne nagu oli varem, kui kõik teadsid, mida nimetati *humaniora*'ks[37]; nüüd tahetakse ka poliitilist ökonoomiat ja statistikat viia gümnaasiumikursusse, järelikult peetakse neid spetsiaalseid teadusi üldhariduslikeks» (vt. Kiievski Sbornik, lk. 99).

Tunnistame avameelselt, et meis endis on viimasel ajal lõplikult kõikuma löönud veendumus, et *humaniora* nime all tuleb mõista seda, mida mõisteti varem. Selles, et humaanne haridus peab eelnema spetsiaalsele, ei ole vähimatki kahtlust, kuid mis on see humaanne haridus ise? See küsimus kuulub veel sügavale ja tähelepanelikule läbivaatamisele, meie aga ei leia kahjuks autori artiklites isegi tõsist katset niisuguseks selgitamiseks, ja nähtavasti on tema isiklik arvamus selles suhtes veel väga kõikuv. Oma artiklis «Kool ja elu» ütleb N. Pirogov:

«Ära määranud, et üldinimliku hariduse tase peab käesoleval ajal olema ühiskonna mitmesuguste kihtide jaoks kahesugune, tuleb veel kindlaks teha, missugused teadmisteharud ja millises ulatuses peavad kuuluma ühe või teise taseme juurde. Kuid seda küsimust ei saa kunagi lõplikult lahendada. Seda ei saa lahendada teisiti, kui ohverdades ühe haru teise heaks, kui tõestades matemaatiliselt, et üks haru aitab võrreldamatult rohkem kaasa hinge kõigi võimete arenemisele kui teine. Seda aga ei saa tõestada.»

«Kui see küsimus aga jääb veel teaduse ja pedagoogilise kunsti jaoks lahendamata, siis ei huvita see vanemaid. Kui teie laps on haige, siis kas ei ole teile ükskõik, missuguse meetodi järgi teda hakatakse ravima, — peaasi, kui tervis tuleks tagasi. Milleks siis tasub vaielda, hoolitseda ja ekselda nõutuses, mis on teie pojale kasulikum, kas õppida ladina ja kreeka või inglise ja prantsuse keelt? Uskuge, vilunud pedagoogi kätes ei jää ei vanad ega uued keeled.

samuti kui kõik üldinimliku hariduse ained vaimsete võimete arendamise suhtes ilma kasuta. Otsige veendumust teises ja tähtsaimas — inimeste isiksuses, kelle kätte te usaldate oma poja hariduse. Kas toimub teie poja üldinimlik haridus vanade keelte ja matemaatika abil või uute keelte ja loodusteaduse abil — on ükskõik, kui ainult temast saaks inimene. Selle hariduse mitmesuguste viiside eelised ja kasud on niivõrd ilmsed ja niivõrd tähtsad, et käesoleval ajal ei ole võimalust ütelda, kumb on parem.»

Oletame, et vanemaile on ükskõik, missugusel teel nende poeg saab üldinimliku hariduse, peaasi, kui ta saab selle, kuid kasvatajaile, inimestele, kes korraldavad rahvaharidust, avalike õppeasutuste asutajaile ja korraldajaile ei ole see kaugeltki ükskõik. Nad peavad otsustama, milline tee on kindlam ja viib inimese kergemini üldinimliku hariduseni; kas anda gümnaasiumides esikoht klassikalistele või uutele keeltele jne. Autor ise, kui ta hakkab kõnelema keskõppeasutuste korraldamisest, ei räägi enam, et üldinimlikku haridust võib ühtviisi saavutada kas vanade keelte ja matemaatika või uute keelte ja loodusteaduse abil, vaid pooldab kategooriliselt humaanset haridust, nagu sellest tänini on aru saadud Saksamaal: see on juba hoopis isejutt! Kui selline sügavamõtteline siiras kirjanik langeb niisugusesse kõikuvusse ja isegi niisugusesse vastuollu küsimuse lahendamisel, mis viib paremini humaansele haridusele, siis on juba ainuüksi sellest näha, kui raske ja sügav on see küsimus, kui hädavajalik on paljude osavõtt selle lahendamisest. Kui N. Pirogov kaitseb humanismi nime all üldinimlikku haridust, mõistuse ja südame arendamist, kaitseb vulgaarse reaalsuse vastu, kui ta kaitseb noort sugupõlve selle kaubitsejaliku suuna vastu, mis on hakanud elust tungima koolidesse, siis kes, muidugi peale obskurantide, võib temaga mitte nõustuda? Aga kui ta kaitseb vana humanismi tema vältimatute klassikaliste keeltega, tema mittearusaamisega kristlikust maailmast, tema kaasaegse inimese ja selle vajaduste täieliku mittetundmisega, tema võõrdumisega sellest elust mis meid praegu kõikjal ümbritseb, siis on autori vastaste ridades niisugused inimesed nagu Makolay, Bastiat jt., keda muidugi ei saa arvata paavstlaste või obskurantide hulka. Selles, et humaansus on hariduses vajalik, ei saa keegi kahelda, kuid niinimetatud *humaniora* humaansuses kahtlevad paljud. Kui ladina ja eriti kreeka keele õppimine pani aluse vabanemisele neist kütkeist, millesse inimmõistust püüdis aheldada „papism", siis ei tähenda see veel, et teiste teaduste õppimine, kui need oleksid tol ajal eksisteerinud, ei oleks võinud teha sedasama. Matemaatika, astronoomia, füüsika ja keemia, ajalugu, geograafiliste teadmiste laiendamine oleksid mitte vähem, vaid võib-olla palju rohkem kui klassikaliste keelte õppimine kaasa aidanud keskaegse harimatuse pimeduse hajutamisele. Kui klassikalised keeled olid XVI sajandi inimestele ainsaks võtmeks, millega see sajand avas Rooma ja Kreeka teadmiste unustatud varaaidad, siis käesoleval ajal on need varaaidad juba ammu tühjaks ammutatud. Mitte ainult kõigi kuulsate klassikaliste kirja-

nike tõlked uutesse keeltesse, vaid ka kaasaegne teadus, mis nii laialdaselt on kasutanud klassikalise maailma teadmisi, on teinud need teadmised kättesaadavaks ka nendele, kes ei tunne ühtki sõna kreeka või ladina keelt, ja kui käesoleval ajal võib veel kõnelda klassikalise hariduse heategevast mõjust, siis ainult ehk vanade keelte endi õppimise mõjust, mitte aga selle õppimise mõjust, mis neis keeltes on kirjutatud. Teiselt poolt, kui me võtame kaasaegse maailma teadmiste mahu, siis näeme, et me ei suuda seda kuidagi mahutada Kreeka ja Rooma laastatud varaaitadesse. Lõpuks, kui me tahame inimest tundma õppida, tahame iseennast tundma õppida klassikalistes kirjanikes, siis eksime ka siin rängasti: Kreeka ja Rooma kodanik on kaasaegsest inimesest ületamatu piiriga lahutatud.

Võtke vana maailma parimad esindajad, need tema õied, milledeni ta ainult võiski areneda, ja te näete, et kõiki neid klassitsismi õisi ei saa panna eeskujuks kaasaegsele inimesele. Neis Sokratestes, Aristotelestes ja Tacitustes on, hoolimata nende imepärasest üllusest, midagi niisugust, mis on kaasajale vastik nagu mõne irokeesi metsikud jooned. Heitke pilk Aristotelese «Poliitikasse» ja te leiate esimestel lehekülgedel niisuguseid vaateid inimese kohta, naise kohta, võõraste rahvaste kohta, mida praegusel ajajärgul ei häbene väljendamast võib-olla lõunaosariikide plantaator. Neid vaateid ei saa kuidagi nimetada Aristotelese isiklikuks veaks, nagu näiteks seda, et ta pidas vaala kalaks. Mõistes inimese kohta väljendub inimene ise ja Aristotelese vaated orjadele, naistele ja barbaritele on lahutamatus seoses kogu tema filosoofiaga. Kui inimene, kes on täiesti ükskõikne usundi suhtes, loeb Tacituse poolt antud juudi usu olemuse kirjeldust, kui ta näeb, et see suurim ja õilsaim vanaaja kirjanikest häbimärgistab alatuseks ja mõttetuseks *(absurdus et sotdidus)* jumala tunnistamise vaimuks ning tema ees vaimus kummardamise, siis ei jää talle märkamata, et kristlus seab kõige lihtsama inimese niivõrd kõrgemale suurest Tacitusest, kuivõrd mõiste vaimsest ja ainsast jumalast on kõrgem kirjust mütoloogiast.

Ja asjatult mõtleks keegi kõiges selles näha ainult suurte isiksuste isiklikke vigu: kõik see järeldub täiesti järjekindlalt nende paganlikust loomusest. Selles seisneb kristluse suur teene tsivilisatsiooni ees, milline ka oleks meie maailmavaade, et kristlus muutis põhjalikult ümber inimese loomuse ja inimese suhtumise inimesse, nõudmata selleks ei kõrget tsivilisatsiooni, erilisi teadmisi ega eriti arenenud mõistust: mõne rahvale arusaadava sõnaga tõstis ta metslase kõrgemale klassikalise maailma harituimaist ja targimaist inimestest. Ei, need ei ole vanaaja kirjanike isiklikud vead! Vaadelge kreeklaste ja roomlaste kombeid ning harjumusi, nende perekonnaelu, nende suhtumist naistesse ja orjadesse, nende mõisteid inimesest ja kodanikust, nende vaateid riigile ja rahvale ning inimese suhtumist inimesse, nende poliitilis-ökonoomilisi vaateid, nende ajalookriitikat, — ja te veendute, et selle eelistatud õppimine,

mis meile pärandas klassikaline maailm, ei suuda inimest kuidagi üksi viia Euroopa kaasaegsesse ellu, et vanade klassikaliste kirjanike tundmaõppimine ei tee inimest inimeseks, nagu me saame sellest praegu aru, ega saa kuidagi kaasa aidata sellele elu ja teaduse ühendamisele, mida muidugi tunnistab vajalikuks igaüks, kes soovib tõelist progressi. Vastupidi: meil on alus mõtelda, et klassikalise vanaaja tundmaõppimine, mis põhineb ajaloolisel pärimusel ja millest Lääne-Euroopa ei saa end lahti rebida, takistab kuni tänaseni kõige rohkem teaduse ja elu tõelist ühendamist.

Teiste rahvaste eeskuju, kes on saavutanud humaanse hariduse kõrge taseme, kusjuures koolides valitseb eranditult klassitsism, ei tähenda veel midagi; selle eeskuju enda me peame kriitiliselt läbi arutama. Autor viitab siin Inglismaale, kuid kas ta ise ei ütle teises kohas, et kui Inglise ülikoolid, jäädes anglikaani kiriku võimu alla, on säilitanud haridusliku iseloomu, siis peavad nad selle eest tänulikud olema Inglismaa riikliku valitsemise jäljendamatule süsteemile (Kiievski Sbornik, lk. 10). Kas ei ole meil õigus rakendada sama mõtet klassikalise hariduse suuna eranditu valitsemise suhtes Inglise koolides? Kas ei ole meil õigus ütelda, et kui Inglismaa on saanud niisugust kasu isegi eranditult klassikalisest haridusest, siis on ta selle eest tänu võlgu ainuüksi oma riiklikule korraldusele ja oma ühiskondliku elu jäljendamatule arenemisele? Kui autor arvab, et inglane osutub praktilises elus oma riigis ja ühiskonnas nii andekaks just seepärast, et ta oli lapse- ja noorpõlves läbi immutatud vana-aja klassikalistest õpetustest, siis on meil õigus arvata, et kui klassikute eelistatud õppimine ei ole inglast eemale kiskunud tegelikust elust, siis ainuüksi seepärast, et see elu ise oli liiga tugev, mõjutas teda nii koolis kui ka kodus, vanemate, kasvatajate ja seltsimeeste kaudu, teda mõjutasid perekondlikud ja seltskondlikud pärimused, riikliku korralduse vormid, juba väljakujunenud ühiskondliku organismi seadused jne. Ja selle kohta on olemas ümberlükkamatuid tõendeid. Klassitsism valitses mitte ainult Inglismaa, vaid ka Saksamaa, Prantsusmaa ja Itaalia koolides; mispärast ei kandnud ta siis kõikjal ühesugust vilja? Klassikalisele vanaajale vaatas inglane isemoodi, sakslane isemoodi, prantslane isemoodi; igaüks ammutas sealt neid õppetunde, mis olid temale loomukohased. Sakslast ei saanud klassikaline vanaaeg muuta praktiliseks inimeseks ega takista tal kuni käesoleva ajani jäämast kabinetiteadlaseks. Kui aga iga rahvas vaatab klassikalisele vanaajale oma isiklike prillide läbi, siis mispärast meie, venelased, ei või vaadata omamoodi, ja kelle prillid me peame võtma? Kõiki kolme korraga ette panna ei ole võimalik: ei näe midagi. Sakslane võttis klassikuilt grammatika, arheoloogia ja filosoofia, inglased — praktilise tarkuse õppetunnid, täpsuse ja kindluse mõtetes ning väljendustes; prantslased — osavad fraasid; meie, venelased, aga oleme sealt seni võtnud ainult surnud seminarluse, ja meie katsetamine kestis kaua — terve sajandi. Kas tõesti alustada uuesti? Kui halvasti meile klassikalisi keeli ka õpetati, paljud õppisid need

ära. Missugust kasu tõi siis see õppimine meie paljudele inimestele, kes kolm neljandikku oma noorest elust raiskasid ladina, kreeka ja heebrea keele õppimisele? Öeldakse, et ei saa vanu keeli süüdistada selle tõttu, et me neid halvasti õpetame, kui aga mõnedes õppeainetes võisid meil tekkida head õpetajad, siis muidugi vanades keeltes. Mispärast siis klassikaliste keelte ja klassikalise kirjanduse tundmine ei ole nende õppeainete halbu õpetajaid muutnud headeks? Nähtavasti ei ole klassikalises maailmas meie jaoks harivat, pedagoogilist jõudu.

Me ei eita, et klassikaliste keelte ja klassikaliste kirjanike õppimine arendab inimese mõistust ja südant; kuid kas ei tee iga õppeaine arukas õppimine sedasama, nagu seda tunnistab ka autor ise? Järelikult tuleb veel tõestada, kas tasub end aeg, mis kulutatakse klassikaliste keelte õppimiseks, mis on lastele palju raskemad omandada kui uued keeled, — kas tasub niivõrd, et neid võiks eelistada uute keelte või loodusteaduste õppimisele. Muidugi, iga keele õppimine kui vaimse organismi õppimine mõjub vaimu arenemisele juba heategevalt, sõltumata sellest mõjust, mis on võõrkeele oskamisel kui võtmel rahva kirjanduse juurde; me ei eita ka seda, et klassikalistel keeltel on selles suhtes kui vaimse arenemise vahendil mõningad eelised uute keelte ees; vanadel keeltel on see lõpetatus, mida ei ole uutel keeltel, mis on veel oma tekkimise protsessis; kuid teiselt poolt puudub klassikalistel keeltel see kaasaegne Euroopa elu, mis hingab vastu uutest keeltest. Oleme nõus ka sellega, et klassikaliste kirjanike teostes ilmneb sageli see tihe seos sisu ja vormi vahel, mis kaasaegseil kirjanikel esineb ainult kui erand; oleme nõus ka sellega, et klassikalistel kirjanikel väljendub mõte selle jäljendamatu vahenditusega, millega üldse väljendatakse mõtet, mis täiesti iseseisvalt on tekkinud inimese hinges. Kuid mispärast see sündis? Kas mitte sellepärast, et vana-aja inimene vaatas maailmale vahenditute silmadega, võõraste mõtete vahenduseta, ilma pika ja laialdase teaduseta: just see lapselik ja ühtlasi tark mõtete naiivsus mõjub meile klassikute lugemisel hurmavalt; aga kui kreeklane oleks pidanud õppima heebrea, pärsia ja egiptuse keelt ning alles selle järel pöörduma teda ümbritseva elu poole, siis oleks vaevalt seda naiivsust ja see hämmastav vaadete lihtsus oleks vaevalt jäänud kreeka kirjanike teostesse püsima! Mitte mõne võõrkeele või võõra kirjanduse õppimisele ei ole ju kreeklased tänu võlgu oma parimate kirjanike keele kunstilise täiuslikkuse eest. Nad õppisid kõigepealt tundma oma emakeelt, oma kodumaa pärimusi ja seda, mis neid ümbritses; ja kas just selles ei peitugi kreeklaste kogu kunstilise tegevuse ja nende teoste kõrgelt kunstiilise lihtsuse peamine põhjus? Tõsi küll, roomlased õppisid tundma kreeka kirjandust, kuid miite oma elu hiilgeperioodil; ja kui kreeka kirjandus kutsus Roomas esile mõned ebaõnnestunud matkijad, siis ei saa Rooma elu nende matkijatega kiidelda.

N. Pirogov ei avalda meile kahjuks, mispärast ta peab kõrgemale üldinimlikule humaansele haridusele vajalikuks nimelt vanade

keelte õppimist, ta ainult avaldab oma veendumust ja viitab selles sajanditepikkusele kogemusele:

«Siin ei ole koht laiutada, mispärast ma tingimusteta eelistan klassikalist haridust ülikooli astujaile. Ütlen ainult, et ma teen seda selle pärast, et omistan kõrgeimat hariduslikku jõudu erandi-tult sügavale vanade keelte, emakeele, ajaloo ja matemaatika õppimisele. Ma toetun selles sajanditepikkusele kogemusele, mis kõigist vastaste hüüetest hoolimata on siiski tõestanud, et n e n d e teaduste õppimine üksi ja i s e e n e s e s t juba harib küllaldaselt ning arendab inimese vaimu, ette valmistades teda kõigi võimalike, nii kõlbeliste kui ka teaduslike tõdede tajumisele. See õppimine saavutab mainitud eesmärgi, sest tema aineks on peaasjalikult inimese seesmine (subjektiivne) maailm (s. o. ta ise), mille avab religioon, sõna ja ajalugu, ning väline (objektiivne) maailm, mida uurib matemaatika, mis on lähimas seoses (abstraktse kaudu) seesmise maailmaga. Realism aga, kuigi arendab inimese vaatlus-võimet ja mõistust tunnete harjutamise ja välismaailma tundma-õppimisega, ei suuda kunagi üksi omaette täielikult arendada kõiki kõrgemaid vaimu võimeid.»

Oleks soovitav olnud, et autor oleks selgemini väljendanud siin esitatud kindla veendumuse, oleks vaevaks võtnud arendada ja tõestada siin esitatud seisukohti. See koht näib paljudele tumedana ja tõestamatuna, me näeme selles mitut vasturääkivust. Tugineda sajanditepikkusele kogemusele vajalikkuses õppida vanu keeli ja neile seepärast omistada kõrgeimat hariduslikku jõudu oleks vae-valt ratsionaalne. Kui me loetleme hulga kuulsaid inimesi ja kuul-said kirjanikke, kes on inimkonnale tähtsaid teeneid osutanud, ja näitame, et kõik nad õppisid nooruses klassikalisi keeli, siis me ei tõesta sellega absoluutselt mitte midagi. Kuivõrd õppimine Lääne-Euroopa kesk- ja kõrgemais koolides on seni olnud keskendatud peamiselt klassikaliste keelte omandamisele, siis on muidugi kõik Lääne kuigivõrd haritud inimesed nooruses neid keeli õppinud. Reaalkoole praegu alles asutatakse ja teisi koole, peale klassika-liste, varem ei olnud. Järelikult ei tõesta te selle ühe kogemuse põhjal midagi. Palju kuulsaid inimesi on tulnud vanadest koolidest, kus õppimise aluseks oli pähetuupimine, — kas siis sellest võib teha järelduse, et vaja on nüüdki tuupida, et arendada vaimu kõrgemaid võimeid? Vanades koolides, mis andsid Euroopale nii palju kuulsaid inimesi, ei olnud aimugi näitlikust õpetami-sest — kas saab teha sellest järelduse, et näitlik õpetamine on kasutu?

Vanade keelte õppimine ei juurdunud Lääne koolides kaugeltki mitte selle tõttu, et saadi aru nende vajadusest vaimu kõrgemate omaduste arendamise jaoks, vaid ajaloolistel põhjustel. Ärganud pikast uinakust ja maha heitnud sajanditepikkuse ebausu, nõudis Lääne-Euroopa valgust ja teadust, kuid teadusi ei olnud uutes keeltes. Tuli pöörduda vana-aja pärandi poole, mis seni kasutult lebas klassikalistes keeltes kirjutatud teoste hunnikuis. Siit tekkis

iseenesest vajadus õppida vanu keeli, milline nähtus hiljem muutus Euroopa koolitraditsiooniks, autor aga ise tunnistab teises kohas, et miski ei püsi nii visalt kui kooliharjumused; inimene tuleb alati mõnuga mõttes tagasi oma lapsepõlve ja oma nooruse juurde ning tahab suuremalt osalt õpetada lapsi nii, nagu ta ise õppis. Niiviisi see või teine koolielu juhuslikkus, millel omaette ei ole kasvatuses mingisugust ratsionaalset tähtsust, muutub kooli seaduseks, mille vajadust tõestatakse sajanditepikkuste kogemustega, kuid mida ei seata mõistuse valgusse. Niisuguste kooliharjumuste hulka arvame meie osaliselt ka klassikaliste keelte õppimise. Autor ütleb, et klassikaline haridus on ette valmistanud rohkesti kõrgelt arenenud inimesi, kuid vaikib sellest, kui palju see haridus on ette valmistanud kõige tühisemaid pedante, kes ei näe tähe taga elu; kui palju ta on ette valmistanud inimesi, kes ei ole võimelised aru saama neid ümbritsevast elust, kui see ei väljendu ladina- või kreekakeelse tsitaadi vormis. Meile näidatakse inimesi, kes on kõrgele arenenud, õppides klassikalisi keeli ja klassikalist vana-aega, kuid me osutame teistele inimestele, kellele see õppimine mõjus täiesti kahjulikult. Näiteks ei ole keegi sakslastest rohkem püüdnud kreeklasi matkida ja mitte ükski peale saksa õpetlase ei sarnane nii vähe kreeklasega; just selle pärast, et kreeklane oli ümbritsetud elust ja saksa teadlane — raamatuist; just selle pärast, et kreeklased vaatasid elule omaenda silmadega, saksa õpetlased aga vaatavad elule läbi kreeka ja rooma õpetatuse prisma. Just sellele raamatulisele klassikalise maailma eelistatud tundmaõppimisele omistame elu ja teaduse lõhestatuse, mis on Saksamaal jõudnud üllatavate mõõtmeteni ja mille üle nii mürgiselt irvitas Heine.

Asjatult omistab autor matemaatikale välismaailma avastamise lähedases seoses sisemaailmaga; tõsi küll, matemaatika kuulub samavõrra nii sise- kui ka välismaailma hulka ja moodustab filosoofia ajaloos ülemineku esimeselt teisele, kuid matemaatika tegeleb ainult vormi, mitte aga eksisteeriva olemusega. Kooli kogemus aga näitab meile imelikku nähtust: noored inimesed, kes armastuse ja eduga tegelevad matemaatikaga, on sageli väheandekad teiste teaduste, eriti sõnaliste teaduste ja ajaloo suhtes. Matemaatikud-eriteadlased kannavad üsna sageli kogu eluaja jooksul mingisugust imelikku piiratuse märki, ja tihti rööbiti matemaatika sügava tundmisega esineb neil peas metsikuid, eriti moonutatud fantaasiaid ja kõige visamaid ning piiratumaid eelarvamusi. Matemaatika õpetab tundma ainult maailma kõige formaalsemat külge ja arendab inimest ainult formaalselt.

Autor ütles nähtavasti ettekavatsetult: vanade keelte s ü g a v tundmaõppimine, ja me oleme temaga täiesti ühes nõus, et niisuguse orgaanilise ja ühtlasi inimese kunstilise loomingu tundmaõppimine, nagu seda on keel, arendab rohkem kui miski muu kõrgemaid vaimseid omadusi. Looduse orgaaniliste olendite tundmaõppimine ei saa niiviisi mõjuda just seepärast, et need olendid on

meile vähem kättesaadavad, et meil ei ole võimalik neisse tungida nii sügavalt, kui tungime omaenda loomingusse — keelesse. Olles inimvaimu orgaaniliseks loominguks on keelel omaette olemas kõik lõpmatult sügava loodusliku loomingu omadused, millega seoses ta lubab lõpmatult süveneda endasse. Selles suhtes on keel alati olnud ja jääb inimkonna suurimaks õpetajaks. Teiste õppeainete hulgas ei ole ühtki, mis oleks niivõrd võimeline inimest arendama kui keele õppimine. Kuid seejuures ei tohi unustada, et keel on samuti ainult vaimuelu väljenduse vorm ja et kui mõistuse arendamiseks on tähtis loogiline ehitus, siis on seda tähtsamad need ideed ja need tundmused, mis keeles väljenduvad. Just selle pärast, kordame veel, seame humaanse hariduse etteotsa mitte vanade keelte, vaid emakeele õppimise. Võib-olla öeldakse meile, et emakeele sügav tundmaõppimine ei ole võimalik klassikaliste keelte sügava tundmaõppimiseta, ja me nõustume sellega, kuid ainult osaliselt. Tõsi küll, vanade keelte õppimine rikastab meie vaadet emakeelele, kuid samasugust mõju avaldab ka uute keelte õppimine. Tõsi on ka see, et vanad keeled võivad oma ehituse loogilisuselt olla tunnustatud osaliselt keelte loogikaks; kuid tõsi on ka see, et vanade keelte õppimine on meid rohkesti takistanud emakeele õppimisel, sundides meid vaatama läbi võõraste prillide. Meie vene grammatika on tänapäevani halb just seepärast, et me alustasime tema ehitamist klassikaliste keelte eeskujul, ja kui me tänaseni ei tunne hästi oma emakeelt, kui me tänaseni kirjutame nii loiult ja värvitult, siis just selle tõttu, et me teda painutame võõrast laadi mööda.

Just neil aluseil me tunnistame klassikaliste keelte õppimise vajalikuks mitte kõigile neile, kes tahavad saada kõrgemat, h u m a a n s e t haridust, vaid ainult neile, kes tahavad saada teaduslikku filoloogilist haridust. Filoloogile on vanad keeled aluskiviks tema teadmistele, kuid võib olla kõrgelt arenenud inimene, tundmata klassikalisi keeli. Peamiseks aineks kaasaegse inimese üldises humaanses arenemises peavad olema kaugeltki mitte klassikalised keeled, vaid emakeel ja kodumaine kirjandus.

Teha klassikaliste keelte tundmine vajalikuks tingimuseks ülikooli astumisel, nagu seda nõuab N. Pirogov, tähendaks meie arvates kasutult raskendada paljudele sissepääsu ülikooli. Kui nõuda sisseastumisel ülikooli vanade keelte tundmist, siis tuleb muidugi nõuda asjalikku tundmist, mitte ainult keele tundmist, vaid ka head tutvumist kirjandusega, sest ainult niisugune tundmine ja niisugune tutvumine võivad avaldada vaimu kõrgemaile jõududele hariduslikku mõju; milleks on vaja seda naljakat hiina tseremooniat, mille järgi näiteks matemaatika teaduskonda astujailt nõutakse vähemalt ladina käänamise ja pööramise tundmist? Kui keele õppimisel jääda peatuma ainult käänamise ja pööramise tundmisele, siis jätab see tundmine meie vaimule mitte arendava, vaid mahasuruva jälje. Nõuda aga matemaatika teaduskonda astujalt klassikaliste keelte kui vaimu humaanse hariduse tundemärgi tund-

mist, kui tõendit, et noorel inimesel on üldinimlik haridus, mis on vajalik ülikooli kursuse edukaks kuulamiseks, oleks äärmine eksitus, sest, nagu me püüdsime tõestada, võib ka klassikalisi keeli tundmata omandada kõrget humaanset haridust ja neid keeli tundes jääda kõrgemal määral humaanselt arenematuks, mille tõenduseks võib meil olla rohkesti inimesi, kelledes on väga palju klassikaliste keelte tundmist ja väga vähe humaansust — sageli isegi selle üllatav puudumine.

Niisiis, nõustudes täielikult autoriga, et humaanne haridus peab moodustama alamate, keskmiste ja osalt isegi kõrgemate õppeasutuste eesmärgi, et reaalne suund hariduses on inimesele hukatuslik, kui ta enne ei olnud arenenud humaanselt, et see kuivatab, surmab inimeses inimese ja et isegi realismi enda jaoks on alusena vajalik humanism, — läheme autorist lahku ainult selles, et erinevalt saame aru sõnade humanism ja realism tähendusest. Meile näib, et humaanse hariduse all tuleb mõista üldse inimvaimu arenemist, mitte ga formaalset arenemist; inimest võib arendada humaanselt mitte ainult klassikaliste keelte õpetamisega, vaid veel rohkem ja otsesemalt emakeele, geograafia, ajaloo, looduse ja uute kirjanduste tundmaõppimisega. Realism algab siis, kui me teaduses otsime mitte mõtet, mitte vaimutoitu, mis teda arendab ja tugevdab, mitte seletust inimese vaadete kohta iseendale ja välismaailmale, vaid ainult neid teadmisi, mis on vajalikud praktilise elu ühe või teise ala jaoks, kui me vaatame teadusele kui meisterlikkusele, mitte aga kui vaimuloomingule ja -toidule. Realismi ja humanismi võib leida igas teaduses, ja see erinevus ei peitu tõeliselt mitte teaduste erinevuses, vaid nende tundmaõppimise viisi erinevuses. Ajaloost võib teha reaalse teaduse, ka usuõpetusest võib teha reaalse teaduse, — näite järele ei ole vaja kaugele minna; vastupidi: aritmeetika ja keemiaga võib arendada inimeses humaansust ja isegi kirjaoskuse õpetamise võib muuta humaanseks ja reaalseks.

Õpetamise humaanselt-hariduslikus mõjus tuleb eristada õieti kaht mõju: teaduse mõju ja õpetamise enda mõju. Alamais ja keskmistes õppeasutustes peab õppetegevuse peaeesmärgiks olema inimene ise, ülikoolides — teadus, kuigi esimesel juhtumil me õpime teadust, teisel aga humaniseerume teaduse õppimisega.

Me oleme autoriga nõus selles, et keele, selle inimese kunstilise, poolteadliku loomingu organisatsiooni tundmaõppimine on parimaks vaimse arenemise vahendiks; kuid selleks arenemiseks ei vali me mitte klassikalisi keeli, vaid emakeele, ja julgeme arvata, et just emakeele õppimine on kõige kindlam ja otsesem tee inimese enesetunnetamisele, mida nõuab N. Pirogov hariduselt. Avades lapsele ja noorukile emakeele rikkuse, me avame talle tema hinge rikkuse, mida ta tundis juba enne, kui hakkas aru saama. Emakeele õppimisega viime lapse rahva vaimu, tema paljusajandilise elu loomingusse, selle ainsa elava allika juurde, millest hoovab igasugune jõud ja igasugune luule. Kui me seame religiooni humaanse hari-

duse keskpunkti, siis ainult seepärast, et ta peab seisma tema eesotsas, ja seepärast, et me üldse ei sea religioosset kasvatust teaduste hulka. Teadus õpib tundma ainult mõistetavat, religioon suunab inimese vaimu igavesele ja igavesti mõistetamatule. Teadlik mõte on teaduse alus, igale inimesele sünnipärane usk — religiooni alus.

Emakeele õppimise järele seame teised õppeained, mis vahetult avavad inimese ja looduse olemuse, nimelt ajaloo, geograafia, matemaatika, loodusteadused; nende järele asetame uute võõrkeelte õppimise, vanade keelte õppimises aga näeme spetsiaalsust, mis on vajalik ainult teaduslike tööde teatavate harude jaoks.

Kuid meile võidaks ütelda, et Kreeka ja Rooma elu on kaasaegse Euroopa elu alus, inimkonna noorus, ja ilma selle nooruse tundmaõppimiseta ei saa me kunagi täielikult aru kaasaegsest arenemisest ning et miski muu ei vii nii rahva ajalukku kui tema keel. See märkus tuleneb eelkõige ekslikust vaatest Kreeka ja Rooma ajaloole ning üldse ekslikust vaatest ajaloole, mis on pärit neilt saksa filosoofidelt, kes tahtsid üldiste seaduste alla painutada mitte ainult inimkonna minevikku, vaid ka tulevikku. Vananevad üksikud inimesed, vananesid ja surid välja üksikud — needki mittekristlikud — rahvad (mitte ükski kristlik rahvas ei ole veel välja surnud, maharõhutud Kreekagi tõusis uuele elule; kristluses on alati olnud ja on rahvaste taassünni allikas, millisesse olukorda neid ka tõukaks nende ajalooline saatus). Inimkond on ju igavesti noor ja seepärast ei saa kõnelda inimkonna lapsepõlvest ja noorusest. Kui aga jätkata seda vana, sunnitud võrdlust, siis võime suure tõenäosusega pidada keskaega Euroopa lapsepõlveks. Mitte Kreeka ja Rooma, vaid kristlus moodustab Euroopa elu aluse. Teaduste taassünnil said kreeklased ja roomlased meie õpetajaiks: nüüd aga oleme oma õpetajaist üle kasvanud ja võime õppida juba ise. Sellega ei eita me vajadust ning kasu õppida tundma Kreeka ja Rooma ajalugu. Klassikalise maailma ajalool on just see lõpetatus, mis on vajalik klassiõppeainele; kuid ei tohi suunata kogu meie jõudu selle aine õppimisele, peale selle meil ei lähe kunagi korda viia orgaanilisse seosesse klassikalise ajaloo ja klassikaliste keelte õppimist. On täiesti õige, et mitte miski ei vii niivõrd arusaamisele rahva ajaloost, kui tema keele tundmine; kuid kas me võime arvestada seda, et meie õppeasutustes võib õpilase viia kreeka keele tundmaõppimise kaudu Kreeka ajaloosse, ladina keele tundmaõppimise kaudu aga Rooma ajaloosse? Me kas peame 9/10 oma kooliajast kasutama klassikaliste keelte õppimiseks, suunama neile õpilaste kogu jõu, või toob nende keelte õppimine niisama vähe kasu klassikalise ajaloo õppimisele, nagu ta on seda toonud seni. Mitte ainult gümnaasiumides, vaid ka ülikoolides ei lange meil kokku need kaks õppeharu. Gümnaasiumide parimad õpilased saavutavad gümnaasiumi kursuse lõpuks võimaluse kuidagi, sõna sõna järel aru saada kergemaist kohtadest Ciceros ja jäävad ummikusse Tacituse juures. Vana-aeg võeti aga läbi siis, kui õpilased alles

õppisid käänama *mensa't*[38]. On arusaadav, et nii ei saanud klassikaline keel viia klassikalisse ajaloosse. Kui palju leiate te isegi üliõpilaste hulgas, kes on lõpetanud filoloogia teaduskonna kursuse, niisuguseid, kes oleksid täielikult läbi lugenud kaks või kolm klassikalist autorit? Järelikult kõnelda vajadusest õppida klassikalisi keeli klassikalise ajaloo tundmaõppimiseks — tähendab esitada nõue, mida on võimatu täita. Kas ei oleks parem, kui vana ajaloo õppimisel meie gümnaasiumide õpilased, ära ootamata tulevast klassikaliste keelte õppimist, loeksid koos õpetajaga klassikalisi kirjanikke kas või tõlkes; kas ei oleks parem sel eesmärgil koostada eriline klassikaline lugemik; kas ei oleks parem varblane pihus kui kaks katusel?

Me juba ütlesime, et me pole autoriga nõus ka selles, et teha vanade keelte tundmine vajalikuks tingimuseks ülikooli astumisel. Meie arvates peaks ladina keele hea tundmise ja kreeka keele rahuldava tundmise tegema vajalikuks tingimuseks ainult astumiseks filoloogia teaduskonda; ladina keele rahuldavat tundmist nõuda neilt, kes astuvad arsti- ja õigusteaduskonda; neilt aga, kes soovivad õppida matemaatikat või loodusteadusi, üldse mitte nõuda vanade keelte tundmist, s. o. minna peaaegu tagasi selle korra juurde, mis meil kehtis seni ja mille kehtestasid mitte määrused, vaid elu ise.

Gümnaasiumides tuleks vanu keeli õpetada ainult soovijaile, sedagi viimase kolme aasta jooksul; ülikoolides tuleks filoloogia teaduskonna kahel esimesel kursusel kasutada pool aega vanade keelte õppimiseks, kaks aastat ladina keele õppimist õigusteaduskonna esimestel kursustel oleks küllalt, et ette valmistuda pandektide[39] lugemiseks, aastasest ladina keele õppimisest oleks arstiteaduskonnas küllalt, et noori õpilasi tutvustada arstialase ladina keelega.

6. MIS MEIL TULEB TEHA OMA LASTEGA? [40]

Meie aeg on mitmes suhtes tähtsam Peetri-aegsete ümberkorralduste ajastust: siis tarvitas energiline geenius jõupingutusi, et äratada tegevusele rahvast, nüüd aga nõuavad ärganud ja vabaduse saanud rahvajõud ise tegevust; siis koostati suurem osa plaane ja asutusi võõra eeskuju järgi, võõraste ideede järgi, olemasolevate eeskujude alusel, — nüüd tahavad valitsus ja tema poolt juhitav rahvas, et neil oleks kohustus ja õigus teha kõik oma oluliste, kiiresti arusaadud vajaduste alusel; siis tuli mõistuse, hariduse, nõuannete ja töökäte järele pöörduda saksa filosoofide, kindralite, inseneride ja isegi käsitööliste poole, — nüüd soovib Vene valitsus ainult oma rahva abiga korraldada akadeemiaid, ülikoole, gümnaasiume, algkoole, laevastikku, sõjaväge, rahandust, iga liiki teid rahvusliku tegevuse paljukülgseks arendamiseks, nagu seda nõuavad meie aeg ja meie elu.

Kuid tunda vajadust ja see rahuldada, tõstatada küsimus ja see lahendada, soovida midagi teha, näha soovi kogu seaduspärasust, kogu edasilükkamatut vajadust see soov täita ja olla ette valmistatud, omada küllaldast teadmiste varu ning läbinägevaid juhtivaid kogemusi selle soovi täitmiseks, — nende kõigi vahel on teatavasti lõpmatu erinevus. Erutavate ülesannete keskel, kisendavate puuduste hulgas, mitmesuguste ideede, plaanide, oletuste, kavatsuste voogamise keskel me vaatame kõikjale enda ümber, vaatame üksteisele ja küsime arusaamatuses: noh, kes siis asub selle või teise töö kallale? kes selle hästi täidab? kes on selleks küllaldaselt ette valmistatud? Ja vastame ise kibedustundega, süüdistades ennast, oma möödunud õppimist ja kasvatust: «Meil on inimesi vähe, inimesi ei ole; meid on halvasti õpetatud; me ei ole millekski korralikult ette valmistatud.» Just seepärast tekibki küsimus: «Mis siis teha, et päästa meie lapsed niisugusest hirmsast raskusest, milles me viibime? Kuidas tuleb neid harida, et nad ei kaebaks kasutult kaotatud aja üle, vääral õppimisel kaotatud jõu üle, nagu me kõik, kategooriliselt kõik kaebame?»

Küsimus algõpetusest on kergesti lahendatav. Kas aga hakatakse seda lahendust teostama? Küsimus ülikoolidest ja teistest kõrgematest õppeasutustest laheneb iseenesest loogilise järeldusena keskõppeasutuste, s. o. gümnaasiumide korraldamisest ja arenda-

misest. Küsimus nende keskõppeasutuste kohta ongi meil veel jäänud lahendamata. Muidugi, ei ole suur tarkus ega suur töö kirjutada: õpetada seda, toda mitte õpetada; see on oluliselt kasulik, too on täiesti kasutu või isegi kahjulik kõigis võimalikes suhetes — vaimses, kõlbelises, religioosses, esteetilises, poliitilises jne. Kuid kirjutamine ja ettekirjutamine ei tähenda veel arusaamist ja asja lahendamist. — Viimase kolmekümne aasta jooksul on meil mitu korda muudetud ettekirjutusi, kuid asi on lõppenud täieliku segadusega, meie noorsoo vaimse hariduse täieliku langusega; kord peetakse kreeka keelt nii tähtsaks, et tema eest antakse gümnaasiumist väljumisel neljateistkümnes klass; siis aetakse ta koos ladina keelega välja; kord seatakse sisse seadusteõpetus ja loodusteadused, siis kuulutatakse nad pahaloomulisteks ja aetakse samuti välja, nende asemele aga tuuakse endised väljaaetud; kord peetakse loogikat, kirjandusteooriat ja psühholoogiat ohtlikuks noortele mõistustele ja otsustatakse, et neist ei tohi jälgegi järele jääda; siis võetakse reegliks neid õpetada mitte rangelt süstemaatilises esituses, vaid katkenditena, märkustena ja lisanditena vene keelele . . . Kõiges selles on näha äärmist põhjendamatust, veendumuse täielikku puudumist ja mingisugust imelikku ebateadlikku innustust niisuguses asjas, milles tuleb toetuda mõistuse täpseile algeile, inimloomusele ja omaenda elu arenemise vaatlustele. Et rahvaharidust viia otsest ja õiget teed mööda, ei tule vaadata mitte sellele, mis on vajalik Saksamaale, Prantsusmaale, Inglismaale jne., või sellele, mis seal on tehtud ja tehakse, vaid sellele, mida vajab Venemaa oma praeguses olukorras, sellele, mis on kooskõlas tema ajaloo käiguga, vaimuga ja tema rahva vajadustega, mitte ainult ühe teadlaste ringkonna, ühe seisuse, ühe kirjandusliku või mingisuguse teise kihi, vaid kogu rahva vajadustega, väikesest kuni suureni. Seda ei saa lahendada ühe või teise usaldusisiku arvamusega, kuigi see isik oleks kas või Humboldt ise, või mingi ajalehe arvamusega. Niisuguses asjas peavad arvamus ja lahendus välja kujunema asja üksikasjalisest tundmaõppimisest, mis vaba igasuguseist võõraist mõjudest ning selle otsesest rakendamisest meil Venemaal käesoleval ajal.

Et meil kõige rohkem toetutakse Inglismaale kui filosoofias ja praktilises tegevuses kõige kogenenumale, kindlalt ja orgaaniliselt väljakujunenud riigile, siis peame kõigepealt üsna kasulikuks näidata, missuguseis tingimustes ja kuidas on seal lahendatud küsimus selle kohta, millist haridust tuleb käesoleval ajal eelistada, kas klassikalist või reaalset. Ammutame andmed selle kohta artiklite kogust, mis meil on ilmunud pealkirja all «Kõige uuem haridus, tema tõelised õigused ja nõuded» (Peterburi, 1867). Artiklid kuuluvad kuulsaile inglise teadlastele, professoreile ja kirjanikele, kusjuures on lisatud teiste rahvaste tähtsaimate mõtlejate arvamused. Püüame täieliku täpsusega teha järeldused selle õpetatud parlamendi vaatlustest ja uurimustest. Need võib kokku võtta järgmisteks punktideks:

1) Lastel ja noortel inimestel on üldine, ebateadlik ja loomulik kaastunne looduse vastu ja nad vaatlevad armastusega neid ümbritsevaid asju, seetõttu tekib neil rohkesti küsimusi, mõnikord niisuguseid, mida saab lahendada ainult teaduse algete alusel. See näitab, et mõte, mis on äratatud asja välisest muljest, läheb kiiresti sügavusse, ja esimene pealiskaudne vaatlus kutsub välja janu edasiseks uurimiseks. «Põllunduskolleegiumis Hampshire'is (ütleb professor Tindale), mis on nüüd muudetud noorte inimeste üldise kasvatamise kooliks, moodustasid poisid ühingu, mille eesmärgiks oli korraldada iga nädal ettekandeid mitmesuguste ainete alal. Paljud esitatud küsimustest olid imelikud, nagu ongi loomulik oodata kaheksa- või üheksakümnelt 8- kuni 18-aastaselt poisilt; kuid oli küsimusi, mis sellele, kes noorte püüdlustes näeb inimkonna instinkte, pakuvad filosoofilist huvi: nii näiteks, mis on külm? mispärast esinevad müristamine ja äike sagedamini suvel kui talvel? mis põhjustab tähtede langemist? mis on vesipüksi põhjuseks? kui käterätt kasta vees märjaks, mispärast näib märg osa tumedamana kui kuiv? kas on tõsi, et inimesed olid kunagi ahvid? missugune vahe on hinge ja vaimu vahel? jne.» Huckeri ütlust mööda viis Gambridge'i professor botaanik Henslow ta külakooli; õppimine siin oli vabatahtlik, pühapäeviti, millal ka täiskasvanud meeleldi asusid asja juurde, eriti sellepärast, et Inglismaal teisi pidupäevi ei ole; laste vanus ulatus 8-st kuni 14 või 15 aastani, klass koosnes suuremalt osalt tütarlastest. Tema juhatuse all korjasid lapsed ise taimi; et ta aga iga päev külastas oma kihelkonda, tõid lapsed tema juurde tulles kogutud taimi ja nii kestsid tunnid kogu nädala: pühapäeviti l u b a s ta vanemal klassil ja neil, kes olid eksamil hästi vastanud, õppida tema juures kodus. Raskusi selle aine esitamisel lastele tundis Henslow vähem kui iga teise juures: lapsed õppisid kergesti, meeleldi ja tundsid huvi seletuste vastu. See meeldis neile kõrgeimal määral.

Huvitav oleks teada, kas lapsed on kusagil ilma sunnita ja kaasa tundes tegelnud kreeka ning ladina käänd- ja pöördkondadega.

2) Paljudel lastel ja noortel inimestel esineb kirge ja märkimisväärseid andeid loodusteaduste õppimiseks ning täielik vastumeelsus keelte õppimiseks; järelikult, anda neile klassikaline haridus tähendaks minna risti vastu nende loomusele. «Minu ajal,» ütleb Johnes, «ei tunnustatud mingisuguseid teisi õpetamisalasid peale klassikute ja matemaatika, ja ma pean mõninga häbitundega tunnistama, et ma avaldasin nende suhtes suurimat laiskust ning väga sageli põgenesin t j u u t o r i auditooriumist jõe äärde ja põllule, et sealt hankida teadmisi, millede varu oli mul väga napp. Kui siis professor Sedgevik ei oleks õpetanud geoloogiat, oleks mu aeg olnud täiesti maha visatud.»

«Igas koolis,» ütleb professor Owen, «peab tingimata leiduma mitu inimest, kes oma mõistuse laadilt on eriti andekad õppima looduslugu; kuid meie juures nad sündisid, kasvasid ja surid, jõudmata neile määratud eesmärgini; nende eriline andekus ei saanud

kasvatust: nad pühendati täielikult klassikuile. Tuleb meenutada, et seda laadi mõistustel ei ole tavaliselt tahtmist klassikalisteks õpinguteks, lihtsaiks mäluharjutusteks, kirjanditeks. Ma arvan, et kogu rahvas kaotab sellega, et meie suurtes kasvatusasutustes ei ole tehtud midagi selleks, et anda õpilastele võimalust midagi teada saada maailma seadustest ja sellest, kuidas neid tundma õppida.» «Ma tundsin inimesi,» ütleb Lyalle, «kes astusid hiljuti ellu ja kes olid juba unustanud kogu oma ladina ja kreeka keele, mis olid omandatud nii pika aja hinnaga, ja kes hiljem pöördusid geoloogia või mõne teise loodusteaduse haru poole, ja kogu nende energia äkki ärkas, pannes meid imestama, kust see tekkis. Nad oleksid võinud sellele teele asuda palju varem ja oleksid teinud palju head, kui nad oleksid teaduse aluseid tundma õppinud juba koolis. Nii on neile kui ka minule noorus vaimses mõttes täielikult kaotatud.»

3) Loodusteadused aitavad kõige rohkem kaasa loogilisele arenemisele. Faraday'le esitati järgnev küsimus: «Oletades, et kasvatuse peamiseks ülesandeks on õpetada tegema teatavat järeldust antud eeldustest, avada sofism, parandada väär üldistus või üldse vältida vigu arutluses, — kas te arvate, et loodusteadused on selleks eesmärgiks niisama soodsad nagu klassikaline õpetus?» Faraday vastas: «Ma ei saa täiesti hästi aru, kuidas klassikaline õpetus kasvatab mõistust niisuguse otsustuse jaoks; kuid mis puutub otsustamise harjutamisse mateeria seaduste najal, siis see just ongi viljakaim harjutamine; see on tegurite tõeline loogika, mida ma võin endale kujutleda ja mis annab inimesele võimaluse, kui tal on faktid, rakendada seda loogikat igasugusel kujul ja näol. Niisuguse loogika kõige kurvemat puudumist võib kohata isegi kõrgelt haritud inimestel (s. o. nendel, kes on saanud hariduse klassikaliste keelte ja klassikalise kirjanduse õppimise teel). Niikaua kuni nad ei saa teada, mis on looduse seadused, kuni kasvatus ei õpeta neid aru saama, mis on loomulikud faktid, ei ole nad suutelised puhastama oma mõistust kõige mõttetumaist absurdsustest.»

4) Loodusteadused arendavad mitmekülgselt kõiki vaimseid võimeid: lähendades inimest loodusele täidavad nad tema kujutluse lõpmatult mitmekesiste muljete ning vormidega; esitades igal sammul loendamatuid ülesandeid, äratavad tähelepanu ja teadmishimu; esitades kõige keerukamaid ja segasemaid nähtuste suhteid, rikastavad analüüsijõudu ja kujutlust; andes igal minutil kõiges tunda kõigutamatut seadust, annavad mõttele liikumise kõrgemate teoreetiliste või filosoofiliste järelduste poole, arendades nähtuste suure hulgaga, graatsiaga, luksusliku ja hiilgava maaliga sügavat ilutunnet ja täites inimest religioosse hardusega.

5) Esialgne vaimne haridus peab algama loodusteaduste tundmaõppimisega. «Missugune on esialgse vaimse kasvatuse eesmärk?» küsib professor Huxley. «See seisneb selles, et õpetada noort inimest kasutama neid relvi, millega inimene ammutab teadmisi tema silmade eest mööduvate nähtuste katkematust vaheldumisest, siis aga anda talle nende põhiseaduste tundmine, mis juhivad asjade

käiku, nii et inimesed ei astuks ellu alasti, nõrkadena ja kaitsetuina ega langeks juhuste ohvriks, milliseid nad teadmiste tagavara olemasolu puhul võiksid juhtida.»

6) Loodusteadustel on paljuhaarav, igakülgne mõju praktilise elu ja riikliku heaolu kõigile harudele. «Võtke ära heateod, mis loodusteadused on andnud meie maale,» ütleb Huxley, «ja homme kaotame oma koha eesrindlike rahvaste hulgas. Kogu uus mõte toetub teadusele; teadus on leidnud endale koha meie parimate luuletajate teostes, ja isegi need kirjanduslikult haritud inimesed, kes lasevad välja paista oma teaduslikku võhiklust, imbuvad ebateadlikult ja märkamatult läbi teaduse vaimust ning on oma parimate teoste eest tänu võlgu teaduse meetoditele. Loodusteadus õpetab meid austama ilmsete tõendite tähtsust; ta loob kindla usu vankumatute kõlbeliste ja füüsikaliste seaduste olemasolusse, milledele täielik allumine on võimalikult aruka eksisteerimise suurim ülesanne.» Kuid kõigele sellele ei pööra tähelepanu meie vana stereotüüpne kasvatussüsteem. Järeltulev põlv tunneb meie pärast häbi, kui me ei võta tarvitusele abinõusid selle kurva olukorra vastu.

7) Loodusteadused üksi kihutavad tagasipöördumatult välja ebausu ja muudavad naeruväärseks eelarvamused, mis on levinud kogu maailmas ning muutunud mõistuste jaoks, kes ei oska mõtelda, aksioomideks: keskajal inimesed kartsid mingisuguse taipamatu jonnakusega loodust ja katseid; tol ajal peeti kõige rohkem nõu nõiaraamatute ja astroloogiaga; siis anti kõigele üleloomulik päritolu: pahu vaime jaotati kategooriaisse, kõikjal ja tingimusteta usuti nõidust, ja nõidu põletati tuhandete kaupa. Isegi selgeimad mõistused ei suutnud vabaneda kõige veidramate ja naeruväärsemate arvamuste mõjust. Melanchthon kaitses palavalt tähtede mõju inimsaatusele: Luther mõtles tõsiselt, et kõik haigused tulevad kuradist. Meie sajand esitas häbistava nähtuse näite, mis tuleneb võhiklusest loodusteadustes: miljonid inimesed uskusid keerlevaisse, tantsivaisse ja kõnelevaisse laudadesse.

8) Võib suure kasuga õppida ka vanu keeli, kuid muuta need vaimse arenemise ainsaks vahendiks tähendab mitte aru saada, milles seisneb loogika ja haritus. Mõned kirjanikud väljenduvad selle kohta väga rangelt: «See grammatiline ja filoloogiline õppetöö,» ütleb Macolay, «milleta ei või aru saada Ateena ja Rooma geeniuse suurtest teostest, ahendab kahjuks mõisteid ja tapab nende vastuvõtlikkuse, kes sellele anduvad liiga hoolikalt.» Imelik asjade kord — rajada haridus peaasjalikult kreeka ja ladina keelele — leidis vabanduse selles, et neis keeltes sisaldub möödunud sajandite tarkus; kuid praegu peitub tarkus mitte vanades, vaid uutes keeltes. Mis puutub vaimsesse distsipliini, siis kas omandab seda palju noor inimene, kes iga päev tõlgib mitu head kreeka ja ladina sententsi oma halba ja vigasesse emakeelde? Kuid eluvõitluseks ettevalmistumise suhtes ei ole igale targale inimesele raske tõestada, et palju rohkem võib õppida osavust malemängu heast tundmisest kui kõigi kreeka ja ladina autorite tõlkimisest.

Niisugused on siis Inglismaa parimate peade arvamused reaalse hariduse kohta. Teatavasti hoiavad inglased oma ühiskondlikest harjumustest ja pärimustest visalt kinni: mõnede õppeasutuste korraldus on neil säilinud peaaegu muutmatul kujul mõnikord umbes viissada aastat. Buckle märkis, et Inglise valitsuse teenetest on peamiseks alati olnud see, et ta on ära muutnud vananenud määrused ja asutused; mõni seadus muutub täielikuks anakronismiks, kõduneb lõplikult ja muudetakse tegelikult alles siis, kui seda keegi mitte ainult et ei täida enam, vaid temast peaaegu enam midagi ei tea. Kuid ka niisuguse fanaatilise kiindumuse puhul keskaegsesse kasvatusse otsustasid inglased lõpuks siiski, järele andes loodusteaduste võimsale mõjule, loobuda isaisade-aegsest rämpsust. Kas peame siis meie tõesti saama neilt selle pärandiks ja dresseerima oma lapsi kreeka aoristide ja nendega kaasnevate tjuutorite abil?...

Täie rahuga, täie loobumisega individuaalsest ühekülgsusest, nagu me nägime, arutasid inglise teadlaste, professorite, literaatide ja kasvatajate kained ning kogemusterikkad mõistused küsimust klassikalisest ja reaalsest haridusest. Kujutlege aga, et sellele nõupidamisele, millele on omane otsustuste ebaharilik ettevaatlikkus ja küpsus, väärikus ja viisakus, ilmub äkki hirmutatud, erutatud, ärritatud inimene ja hakkab kõnelema: «Mis te! Võtta noorsoo hariduse aluseks mingisuguse looduse õppimine, mingisugune looduslugu, füüsika, füsioloogia, keemia ja jumal teab mida veel! See on ju pettus, tahtlik või mittetahtlik; see on ühelt poolt rumalus ja kergemeelsus, teiselt poolt — kuritahtlikkus; see on meelepaha tekitav mõnitamine tõe üle; see on südametu faktide moonutamine ja mõistete väänamine; see on pettuste orgia; see on sada korda paljastatud, avatud ja tõestatud vale; see on arvestus harimatusele ja mõttetusele; see on agitatsioon, mis väsimatult töötab reformi vastu; see on nihilism: nihilism ei saa kalliks pidada seda, mis talle on andnud elu ja milles seisneb kogu elu jõud. Reaalne haridus on kalambuur; sellest kalambuurist tulenevad kõik arusaamatused, ja sellele on arvestatud käikulastud pettuste kogu efekt. Reaalse hariduse asemel mõtelge pealiskaudne haridus, millel puudub seesmine jõud, keskpärane haridus, mis antakse inimestele, kes ei taha end pühendada kõrgemaile spetsiaalteadustele ja ühiskondlikule tegevusele; reaalgümnaasiumi asemel mõtelge, nagu ütlevad sakslased — kodanike kool või kool tulevastele käsitöölistele, tulevaste poemeeste jne. harimiseks, ja küsimust ei oleks üldse.»

Kujutlege, millist mõju avaldaks õpetatud inglastele see sidumatu, vihane kõne, veider mõtete segadus! Nad ei saaks sellest üldse aru: neile näiks mõistmatuna, kuidas p u h t p e d a g o o g i l i s t vaidlust võib muuta p o l i i t i l i s e k s a s j a k s. Missugune on siin mõte või tagamõte? Mis a g i t a t s i o o n see on, kui loodus tema nähtuste, jõudude ja seadustega seatakse kõrgemale surnud keelte grammatiliste vormide õppimisest? Kes võib seda a g i t e e r i d a? Talupoegi, kaupmehi, mõisnikke või vaimulikke, kes kõik eranditult, eriti külavaimulikud, meenutavad kibeda kahet-

susega seda, kui palju nende jõudu ja aastaid on surmatud ladina keele kallal? Mis katse see on toime panna rahva ülestõus, mäss, maha heites kreeka ja ladina grammatika keiserliku suuruse? Kelle jaoks ja milline on võimalik vale, kui küsimust lahendatakse avalikult, trükisõnas, kui arvamusele vastandatakse arvamus, tõestusele tõestus? Kas tõesti administratsioonis ja mõtlevate inimeste terves ühiskonnas võib eeldada nii palju mõistmatust, nii palju harimatust, et nad asja niisugusel analüüsimisel ei oleks võimelised aru saama, mis on õige, mis vale? Professoreil, õpetajail, literaatidel ja kasvatajail, kes tõestavad kogemuste ja kaasaegsete vajaduste põhjal loodusteaduse viljastavat mõju, on lapsed, kelle õnnele nad mõtlevad arvatavasti mitte vähem kui mitmesugused teised, kõrvalised hoolitsejad. Mida siis? Nad tahavad vist kuritahtlikult sisse seada vale kasvatussüsteemi, et hukutada oma lapsi, et neid muuta nihilistideks? Kui mõistmatusest panna nihilismi tekkimine mõne õppeaine mõju arvele, siis vaadake tähelepanelikult: Kas ei jutlustanud nihilismi need, keda kasvatati peamiselt ladina keele najal? Büchneri hale, vananenud raamatuke võis näida ülisuure tarkusena neile, kellel ei ole arusaamist loodusteadusest. Nihilism tekkis just loodusest, positiivseist ja täpseist teadmistest ning rangest analüüsist ja rangest meetodist võõrdumise tagajärjel mõistete üldistamisel ja järelduste tegemisel. Vanade keelte vormide tundmaõppimine ning kreeka ja rooma autorite lugemine ei võinud ega või anda relva materialismi kõige kõrgemate sofismide vastu. Meenutage, et materialistlik vaade valitses kogu vana-aja jooksul kõigi filosoofide; luuletajate ja ajaloolaste hulgas; meenutage nende vaateid orjusele, naisele, hingele, maailma tekkimisele, usundile ja kõlblusele. Kas see on siis teie poolt — mõistmatus, tahtlik või ebatahtlik pettus? Kuidas siis, täites noorest east peale noorte mõistust vanade rahvaste kõige tooremate materialistlike mõistetega, mõtlete noori eemale hoida käesoleva aja materialismist? Või peitub vanade keelte etümoloogias ja süntaksis niisugune päästev jõud, et teoste sisu ise, materialistlikud mõtted ja tunded, mis peituvad teoseis, ei puuduta põrmugi õpilase hinge? Jätkub mõnitamisest ühiskondliku arvamuse üle, teaduse kaasaegsete nõuete üle, meie isamaa kaasaegsete vajaduste üle! Ärge lootke tema mõistmatusele: ta saab aru teist ja saab aru asjast.

Te kasutate naeruväärt lapselikku võtet, püüdes agiteerida meie aadliau, ja nimetate reaalasutusi kodanlikeks, kus õpilasi valmistatavat ette käsitöölisteks, poemeesteks jne. Te tahate hirmutada vene aadlit, arvestades tema lihtsameelsust. Tõepoolest, arvate teie, kuidas mitte tunda meelepaha aadlikul, kelle poeg hakkab õppima kodanlikke teadusi ja valmistub ette poemeheks? Kuid milliseist allikaist ammutasite niisugused andmed reaalkoolide kohta?

Lugege, mis öeldakse «Encyklopädie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens» (Üldise kasvatuse ja õpetuse entsüklopeedia) VI artiklis 322. leheküljel:

«Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kentnissen zu thun. Zwieschen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältniss gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die Aufgabe, — die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei coordinirte Stellung zu den Gymnasien angenommen.» (Need ei ole spetsiaalkoolid, kuid sarnanevalt gümnaasiumidele on nende eesmärgiks anda üldharidust ja põhiteadmisi; niiviisi ei ole gümnaasiumide ja reaalkoolide vahel mingisugust vastandlikkust printsiibis: nad ainult täiendavad vastastikku teineteist. Nii ühtede kui ka teiste ülesanne on panna alus üldisele kõrgemale haridusele mitmesuguste tegevusliikide jaoks. Koolide jagamine (reaalseiks ja klassikalisteks) on vajalikuks saanud teaduste ja elu ühiskondlike suhete arenemise tagajärjel, sellepärast on reaalkoolid saanud tähenduse, mis on samavõrdne gümnaasiumidega.»)

Et lugejale piltlikult näidata, kui valesti meil mõned ajalehed tõlgendavad reaalkoolide korraldust ja tähtsust, lisame ainete kava, mis on ära toodud sellessamas Schmidti «Kasvatuse entsüklopeedias» lk. 323:

	Klassid					
	VI	V	IV	III	II	I
	Tundide arv					
Usuõpetus	3	3	2	2	2	2
Saksa keel	4	4	3	3	3	3
Ladina keel	8	6	6	5	4	3
Prantsuse keel	—	5	5	4	4	4
Inglise keel	—	—	—	4	3	3
Geograafia ja ajalugu	3	3	4	4	3	3
Loodusteadused	2	2	2	2	6	6
Matemaatika ja aritmeetika	5	4	6	6	4	5
Ilukiri	3	2	2	—	—	—
Joonistus	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

Siinjuures tuleb märkida, et Vene valitsus ja seltskond hoolitsevad selle eest, et lastele antaks rangesti religioosse iseloomuga haridus. Järelikult ei ole meil vaja loodusteadusi karta ja otsida päästmist ladina keelest. Muide, kuidas neid ka kardaks, kuidas nende vastu ka kisendaks, l o o d u s võtab oma: kaasaja olulised, vajalikud, murdmatud nõudmised esitavad oma õigused, millede rahuldamine on lahutamatult seotud meie isamaa heaoluga. Käesoleval ajal vajame kõige rohkem mitte helleniste ja latiniste, vaid semstvo- ja riigitegelasi, tööstureid, masiniste, vabrikante, põllumehi ja teisi r e a a l s e i d i n i m e s i, elava teo ja energilise töö inimesi. Kas neil või teistel tingimustel, kaasabil või vastumõjul, kuid meie lapsed peavad minema seda teed mööda ja lähevad möödapääsmatult. *Naturam furca expellas, sed usque redibit.* Ladina ja kreeka keel jäävad väheste spetsialistide, muidugi ka mõnede teadlaste, auväärsete askeetide tegevusalaks . . .

7. VAJADUSEST MUUTA VENE KOOLID VENE OMADEKS[41]

Teravaim, silmatorkavaim Lääne kasvatuse erinevus meie kasvatusest ei seisne kaugeltki mitte klassikaliste keelte eelistatud õpetamises Läänes, nagu meil mõned püüavad kinnitada, vaid selles, et L ä ä n e i n i m e n e, mitte ainult haritud, vaid isegi poolharitud, tunneb alati rohkem ja lähemalt oma isamaad, oma emakeelt, kirjandust, ajalugu, geograafiat, statistikat, poliitilisi suhteid, finantsolukorda jne., v e n e i n i m e n e on aga kõige vähem tuttav sellega, mis on temale kõige lähemal, — oma kodumaaga ja kõigega, mis on sellega ühenduses. Võtke näiteks milline tahes väike šveitslane; hoolimata prantsuse ortograafia kogu raskusest ja Prantsuse-Šveitsi koolide võrdlemisi halvast korraldusest kirjutab ta oma emakeelt laitmatult õigesti ja kõneleb tähelepanuväärivalt selgesti ning hästi; hakake temaga rääkima Šveitsist, ja ta paneb teid imestama kindlate ning äärmiselt üksikasjaliste teadmistega oma kodumaa kohta, mis on, tõsi küll, väike, kuid ebaharilikult rikas igasuguseilt faktidelt; ta tunneb hästi mitte ainult oma kodumaa linnu ja asulaid, tema jõgesid ja ojasid, tema mägesid ja eelmägesid, faunat ja floorat, vaid teab isegi kõiki tähtsamaid varemeid ja nendega seotud legende, isegi kõiki mõnegi võrra tähtsamaid vabrikuid ja tehaseid nende ajaloo ja statistikaga. Sedasama võite märgata lihtsate sakslaste, inglaste, veel rohkem aga meeriklaste juures. Isegi prantslane, kes meid üllatab täieliku teadmatusega kõige üle, mis asub väljaspool tema «imekaunist Prantsusmaad», näitab teile märkimisväärseid teadmisi paljus, mis puutub tema isamaasse. Ainult venelane, ja mitte ainult väike, vaid ka suur inimene, kes välismaalase paneb imestama oma laitmatu võõrkeele hääldamisega, kõneleb samal ajal halvasti oma emakeelt ja peaaegu alati kirjutab jämedate vigadega, tunneb üksikasjaliselt Prantsuse revolutsiooni ajalugu, jääb aga sügavalt järele mõtlema selle üle, millisel sajandil elas Joann Groznõi; arvatavasti mäletab ta, et Madrid asub Mansanarese jõe ääres, kuid väga sageli ei tea ta, missuguse jõe ääres asub Samaara; mis aga puutub mingisse jõesse (Tšeremšana näiteks), siis sellest ei ole tal üldse midagi rääkida, kui ta ainult juhuslikult ei ole selles jões supelnud.

Me ei räägi neist venelastest, kellel oli õnnetus saada kasvatust välismaal, nendest ei maksa kõneldagi; ei, me räägime neist vene-

lastest, kes tulid maailma mingisuguses Gniloperovkas, said seal oma esimese kasvatuse, õppisid pärast kõige venelisemas gümnaasiumis, lõpetasid kursuse, oletame, isegi ülikoolis, võtsid siis osa administratiivsest või kirjanduslikust tegevusest, olid õpetajad, sageli isegi professorid...

Me mäletame kadunud T. Granovski jutustust, kuidas üks meie professoreist tundis end ebamugavalt, kui talle kuulsa Ritteri külastamisel sadas kaela küsimuste rahe Venemaa üle, tema teede, kanalite, suguvõsade jne. kohta; «lihtsalt, ütleb, ei teadnud, kuhu kaduda; valetada oli piinlik ja Ritteri ees isegi ohtlik; ütelda avameelselt e i t e a — samuti, sest küsimused olid lihtsad ja loomulikud».

Meie suhtelise võhikluse fakt kõiges, mis puutub Venemaasse, üllatab kahtlemata igaüht, kes on sõitnud välismaale mitte ainult selleks, et maitsta kaukali austreid nende sünnikohal või lõunat süüa «kullatud majas»; seda kurba fakti on korduvalt puudutatud ka ajakirjanduses; kuid mispärast siis seni ei ole sellele vajalikku tähelepanu pööratud? Mispärast korduvalt meenutatuna on see fakt alati vastuseta surnud nii meie koolides kui ka meie kirjanduses? Mispärast näiteks ajalehed, kellele on alati südamelähedane olnud kõik, mis puutub vene kasvatusse klassikaliste keelte osas, ei ole samas patriootlikus südames leidnud nurgakest küsimusele Venemaa tundmaõppimise kohta vene koolides, ja isegi, nagu meile meenub, on sõdinud vene keele, vene kirjanduse ja Vene geograafia liiga kauaaegse õppimise vastu neis koolides? Mispärast ei ole seni tarvitusele võetud mingisuguseid üldisi ja otsustavaid abinõusid selle kurva fakti kõrvaldamiseks, nagu seda on näiteks ette võetud ladina grammatika mittetundmise kõrvaldamiseks? Mispärast näiteks Vene Geograafia Selts, kes on nii palju ära teinud geograafia suhtes üldse ja Vene geograafia suhtes eriti, ei ole midagi teinud Venemaa geograafia andmete levitamiseks vene noorsoo massides? Mispärast samuti Teaduste Akadeemia või vähemalt tema «Vene» osakond ei ole midagi ette võtnud, et kergendada vene inimesel vene keele ja vene kirjanduse tundmaõppimist? Või ei ole see nende seltside ülesanne? Mispärast meie koolide põhikirjades, mida nii sageli on muudetud ja muudetakse, ei ole vihjetki kodumaa eelistatud ja tugevdatud tundmaõppimisele? Mispärast senini vene poiss alustab oma tutvumist ajalooga mitte Rjurikust, vaid Nebukadnetsarist ja tutvumist geograafiaga mitte Kiievist ja Moskvast, vaid mingisugusest Sidneyst või Vandimeni maast? Mispärast Vene geograafiat, poole maakera geograafiat, 40—50 tunni jooksul, mis on temale antud gümnaasiumi kursuses, õpetatakse ainult IV klassis, nii et poiss hiljem, kuni väljumiseni ülikoolist, ei kuule temast enam ainsat sõna ja võib vägagi mugavalt unustada, kuhu suubub Volga? Mispärast õpetajaiks Vene geograafia alal määratakse meil tänaseni inimesi, kes geograafiast on oma mälus säilitanud ainult selle, mida võib säilitada, kuulmata temast kaheksa aasta jooksul mitte sõnagi ja olles teda õppinud 40 tundi, pealegi veel Kuznetsovi õpiku järgi? Mispärast on meie kõige halvemaiks õpikuiks, mis on täis kõige

hirmsamaid vigu, vene keele ja Vene geograafia õpikud? Mispärast meie lapsed asuvad ladina, saksa, prantsuse käänd- ja pöördkondade kallale, enne kui nad õpivad tundma vene omi? Ei oleks lõppu neile mistõttu ja mispärast, kui me tahaksime loetleda kogu ülekohtu, mis on tehtud vene elemendile meie hariduses...

Alles hiljuti püüdsime kõiges matkida välismaalasi; nüüd on teine mood. Kuid tõesti, ei teeks viga, kui me kõigi teiste asemel võtaksime Lääne haridusest üle ühe joone: oma isamaa austamise joone; kuid just selle, ainsa kõlvulise ülevõtmiseks kogu oma täiuslikkuses, oleme me vahele jätnud. Meile ei teeks viga see üle võtta mitte seepärast, et olla välismaalased, vaid ainult selleks, et mitte olla nendeks oma kodumaal.

Kuni viimase ajani oleme üsna sageli välismaalasi süüdistanud selles, et nad halvasti tunnevad Venemaad, ja tõepoolest, nad tunnevad teda väga halvasti; kuid kas me ise tunneme teda hästi? Meile näib, et tekiks huvitav vaatepilt, kui korraldada eksam Venemaad puudutavais teadmistes paljudele meie administraatoreile, professoreile ja literaatidele, kõigile, kes on lõpetanud kursuse meie ülikoolides, lütseumides ja gümnaasiumides; kui panna hindeid sama rangusega, nagu seda pannakse välismaal algkooliõpilastele teadmiste eest nende kodumaa üle, siis võib arvatavasti oletada, et rahuldavaid hindeid oleks väga vähe, ühed aga veniksid lõpmatute ridadena, nagu nad praegu venivad ladina keele õpetajate nimestikes meie gümnaasiumides.

Me oleme kindlalt veendunud, et meie finantside halb olukord, meie suurte tööstusettevõtete sagedane ebaedu, paljude meie administratiivsete abinõude nurjumised, raskuste vedu hobuvooridega kõrvuti raudteega, meie läbipääsmatud maanteed, meie lõhkiaetavad aktsiad, suurte asjade ajamine kirjaoskamatute võhikute poolt ja õpetatud tehnikute viibimine ilma igasuguse tegevuseta, meie noorsoo mõttetud fantaasiad ja mitte vähem mõttetud hirmud, mida nii osavalt kasutavad inimesed, kes püüavad kalu sogases vees, — kõik need haigused, mis meid õgivad, olenevad palju rohkem sellest, et me ei tunne oma kodumaad, kui sellest, et me ei tunne vanu keeli. Me oleme veendunud, et kõik need haigused ja paljud teised väheneksid tunduvalt, kui Venemaal üldse tõuseks teadmiste tase Venemaa üle, kui me saavutaksime kas või selle, et meie nooruk teaks õppimist lõpetades poole maailma suuruse Venemaa kohta niisama palju kindlaid fakte, nagu teab oma väikese Šveitsi kohta kümneaastane šveitslane, kes on lõpetanud algkoolikursuse.

Et meie teadmised Venemaa üle on kõhnad, see sõltub paljudest põhjustest, kuid muidugi eelkõige sellest, et me ei õpi teda tundma või teeme seda halvasti, ja sellest põhjusest, näib meile, tuleb ütelda mõni sõna selle tõttu, et kavatsetakse asutada uus pedagoogiline õppeasutus — Ajaloo ja Filoloogia Instituut.

Meie teadmiste nappuse põhjus kõige suhtes, mis puudutab Venemaad, on väga lihtne. Läänes on poisike, kes astub gümnaasiumi alamasse klassi, juba neli aastat, mõnikord isegi rohkem,

õpetaja-spetsialisti juhtimisel, kes on nimelt niisuguseks õpetamiseks ette valmistatud, korralike, just selleks eesmärgiks koostatud õpikute järgi tundma õppinud oma lähema ja kaugema kodumaa keelt, loodust, geograafiat ja ajalugu (näiteks õpib Saksamaa mõne väikese hertsogiriigi õpilane tundma oma hetsogiriiki ja kogu Saksamaad). Need õppeained järelikult langevad õpilases kõige aluseks värskesse, mitte millegagi veel koormatud mällu aabitsa järel ja ta omandab nad niisama kindlalt nagu aabitsagi. Niisugusesse aabitsavormi peabki tõeliselt minema esimene tutvus kodumaaga. See tutvumine tuleb tunnistada igale inimesele samasuguseks vajaduseks, nagu seda on oskus lugeda ja kirjutada, ning alles nende põhiteadmiste omandamise järel võib edasi minna või peatuda, olenevalt õpilase võimalustest. Edasi võib poiss minna või mitte minna, kuid seda peab ta teadma kui inimene ja kui kodanik, täpselt samuti nagu oma usundi esimesi aluseid. Nii mõeldakse Saksamaal, Inglismaal, Šveitsis, Ameerikas; kuid mitte meil... Meil tuleb mingipärast täiesti vastupidi välja: poisid, kes astuvad gümnaasiumi esimesse klassi, oskavad suuremalt osalt vaevalt lugeda, kirjutavad aga niisuguste vigadega ja niisuguste varesejalgadega, et seda vaevalt saab nimetada kirjaks, oma lapsemõtete vabast ja õigest väljendamisest suuliselt ning kirjalikult ei ole neil aimugi, samuti nagu ka mõnesuguseist teadmistest Venemaa geograafias ja ajaloos. Mis tuleb siis välja? Poiss ei oska kirjutada lihtsat vene lauset, ta pannakse aga istuma ladina keele grammatika ja prantsuse või saksa keele ortograafia taha; poiss ei tea, missuguses maailmajaos ta elab, keegi ei vaevu talle seda seletama, kuigi samal ajal teda sunnitakse käänama Roma, Athenae, Miltiades jms., ja seda, et ta elab Euroopas, ei saa laps teada mitte niipea, alles IV klassis, kui ta selleni jõuab, mis teatavasti läheb korda väheseil ja just nende Roma, Athenae, Miltiades jne. armust. Mis on Moskva — seda saab poiss teada alles selle järel, kui tema pea on täidetud mitmesuguseist capidest ja golfidest; ta ei tea, millal elas Peeter Suur; ja ei saa seda teada mitte niipea, mitte enne, kui on möödunud loendamatuist ridadest Sardanapalidest, Kambizidest, Ramsestest, Psamenitidest, Psametihidest ja teistest säärastest härrastest, kes on väljapaistvad selle poolest, et keegi õieti ei tea, mis inimesed nad olid, ja isegi seda mitte, kas nad tõepoolest eksisteerisid.

Kui aga juhtub, et poiss jääb kaks aastat järjest kinni mingisuguse kreeka või ladina käändkonnaga ja on selle tõttu sunnitud gümnaasiumist lahkuma — seda aga juhtub käesoleval ajal vähemalt kahe kolmandiku vene poistega, kes õpivad gümnaasiumis, siis lõpetabki ta õppimise 16-aastase noorukina, kes ei tea, mis on Novgorod või Kiiev, milline vahe on Joann III ja Joann IV vahel, ning toob üldharidusest oma peas kaasa mõned ladina käänd- ja pöördkonnad, mõned capid ja riv'id Austraaliast ja Ameerikast, mõned Psamenitid, Ramsesed ja muud niisugust rämpsu. Milleks see kõik aga elus kõlbab vene inimesele?...

Kui me ütleme, et kaks kolmandikku meie noortest väljub gümnaasiumist just niisuguste kasulike teadmistega, siis vaevalt liialdame, sest gümnaasiumide aruandeist on näha, et gümnaasiumi lõpetanute arv moodustab vaevalt kümme protsenti sisseastunute arvust. Ja missuguste vajalike teadmistega kodumaa üle läksid maailma ülejäänud üheksa kümnendikku, kelledest ainult vähesed leiavad tee teistesse, vähestesse õppeasutustesse, millede jaoks nad on suuremalt osalt juba vanad? Kui aga gümnaasiumide ülesannete hulka ei kuulu vajalike teadmiste levitamine ühiskonnas, kes siis hakkab selle asjaga tegelema?

Kui aga oletada, et poiss lõpuks hüppas üle barjäärist, mis on ülikoolide ümber ehitatud Kühneri grammatikast, kui oletada, et ta tõestab oma küllaldast arengut oskusega pöörata ladina verbe ja satub ülikooli, siis ei ole kahtlust, et noormehel kõigis teaduskondades, peale filoloogilise, selle tõttu, et ta üldse ei tarvita ladina pöördkondi (kes siis hakkaks sellega tegelema vabatahtlikult?), aurab peast täielikult kolm neljandikku Kühneri tarkusest, hoolimata sellest, et ta seda tarkust tuupis 7 aastat, kasutades selleks ära peaaegu poole õppeajast. Seda esines kõigi meiega, kes me olime sunnitud spetsiaalselt tegelema klassikaliste keeltega; seesama juhtub muidugi ka meie lastega. Kuid tuleb küsida, mis saab siis neist väheseist teadmisist isamaa üle, mis haarati muu seas, möödaminnes, muu õppekoli hulgas, ühe aasta jooksul mingisuguse 40 või 50 õppetunni jooksul? Vaevalt jääb sellest järele mingisugunegi oluline varu ...

Kui aga ladina grammatika õppimine tunnistatakse patendiks edasisele haridusele, kas ei oleks siis õiglane samasuguseks patendiks tunnistada ka oma kodumaa põhjalik tundmine? Kui arvatakse, et metsikuisse sotsiaalseisse fantaasiaisse eksinud tekkisid meil ladina keele halvast õppimisest ja uskumatus Ovidiuse metamorfooside mittetundmisest, kas siis ei ole selgemini näha sidet nende metsikute fantaasiate ja isamaa vähese tundmise vahel — just selle keskkonna mittetundmise vahel, milles tekkisid need fantaasiad, seda enam, kui me näeme, et kõige visamaiks fantaseerijaiks olid just inimesed, kes said klassikalise hariduse? Et inimene, kes loeb Sallustiust, ei saa üles ehitada metsikuid fantaasiaid, millede tunnistajaiks me olime alles hiljuti, — seda ei saa tõestada, vastu rääkimata mõttele ja kogemusele; et need fantaasiad sündisid suurel määral võhiklusest kõiges, mida me uhkusega nimetame vene asjaks, — seda ei olegi vaja tõestada. Kas ei ole siis igaühele ilmne, et ainuüksi Venemaa põhjalikust tundmisest, sealjuures tundmisest, mis on läbi imbunud armastusest tema vastu, oleks küllalt, et need mõttetud fantaasiad variseksid kokku tekkimisel ja muutuksid lihtsalt võimatuiks, nagu on võimatud unistused lahtisi silmi, välja arvatud ehk haruldased täieliku hullumeelsuse nähtused? Šveitsis, Saksamaal, Inglismaal ja Ameerikas on rahvahariduse aluseks juba ammu saanud veendumus, et teadmised jagunevad v a j a l i k e k s, k a s u l i k e k s ja m e e l d i-

vaiks ja et vajalikud peavad langema lapse hinge enne kõike ning aluseks kõigele ja et nende teadmiste omandamine tuleb sõltuvusse seada kasulike ja meeldivate teadmiste omandamisest. Niisuguseiks vajalikeks teadmisteks on igale inimesele tunnistatud: oskus lugeda, kirjutada ja arvutada, oma religiooni ja oma kodumaa tundmine. See on juba selgesti väljakujunenud pedagoogiline aksioom; näib, et ka meil on aeg sellest aru saada ja seda kõikjal rahvahariduses rakendada. Ilma selleta ei saa teha ühtegi tõsist sammu edasi.

Kõike seda tuleb silmas pidada uue pedagoogilise taimelava rajamisel, sest on juba lõpuks saabunud aeg nõustuda, et lapsi õpetatakse mitte ainult selleks, et õpetada, vaid selleks, et neile anda teadmisi, mis on vajalikud eluks, s. o. niisuguseid teadmisi, millede omandamine on kasuks neile endale ja ühiskonnale. Selle juures ei tohi kahe silma vahele jätta, et mitte kõigil lastel ei ole muidugi ühesugused võimed, et eriti vähe on neid, kes on meistrid ladina käänd- ja pöördkondade pähetuupimisel; ja kui seda silmas pidada, siis on ilmne, et tuleb ümber korraldada kogu õpetus nii, et see, kes vähemalt on lõpetanud poole gümnaasiumi kursusest, võtaks sealt kaasa kõige vajalikuma eluks. Kas on veel vaja tõestada, et nüüd klassikalisse gümnaasiumi sattunud õnnetu poiss, kui ta jõuab kaugemale III klassist, ei tea absoluutselt midagi? Kuid õppima neis gümnaasiumides on määratud rohkem kui kolme neljandiku Venemaa lapsed. Kas selles hädas aitab ajaloo ja filoloogia instituut — see on küsimus.

8. TÖÖSTUSKOOLIDE VAJALIKKUSEST PEALINNADES[42]

Kes ei oleks Peterburi tänavail näinud enamikus kahvatuid, kõhnu, määrdunud poisikesi, keda rahvas nimetab halatnikuiks võib-olla seepärast, et sinine joonik halatt, ikka seesama suvel ja talvel, moodustab kogu nende rõivastuse, millega kaasnevad midagi särgi taolist ja paar kantud kalosse paljastel jalgadel. Praegu, tõsi küll, esineb sinikirjusid halatte harvemini, kuid neid asendanud palitukesed võõrastelt õlgadelt pole põrmugi paremad. Need poisikesed lasevad tavaliselt parajat sõrki, kord triikraud käes, kord ratas või vankrivedru üle õla, kord paar saapaid või midagi muud oma tulevase elukutse kaheldamatuid tunnuseid käes. Kuid sageli võib neid kohata ka läbipaistva märjukesega täidetud toobi või pudeliga käes, mis alles praegu hangiti kõrtsist, hapukurkidega räpases paberis, purustatud ninaga, siniste varjudega ümbritsetud silmadega ja teiste niisama kaheldamatute tunnustega nende tulevasest kõlblusest ja nende tulevasest tervisest. Kõneldakse, et viimasel ajal olevat nende tüüpiliste väikeste tööstusõpilaste elulaad paranenud, aga kui see on nii, siis arvatavasti ei ole see paranemine arenenud veel väga kaugele. Vähemalt kohtame neid praegu niisama sageli nagu varemgi, kõrtside uste juures võib niisama tihti kuulda heledaid lastehääli ja häbituid jutte ning vaatame nende peeni, ehtsalt pealinlikke näojooni, milles nii selgesti ilmnevad varajase kõlblusetuse ja juba juurdunud parandamatu haiguse hirmsad tunnused. Rääkige nende poisikestega ja te imestute nende varajase arengu üle; on isegi ilmne, et võrreldes teda teie kaheteistkümneaastase lapsega, kelle eest hoolitsevad guvernöörid ja guvernandid, näib teile teie laps vähearenenuna. Nähtavasti vilgas elu, milles kasutatakse kõrvalopsu, tõukamise, külma ja nälja pedagoogilisi vahendeid, arendab inimest kiiremini igasuguseist guvernööridest ja guvernantidest. Kuid vaadake selle eest, missugune on see arenemine! Ja ei tulegi imestada: milline on pedagoog, niisugune on ka kasvandik. Sageli näete vastikuseni selgelt tulevase kelmi, joodiku ja liiderdaja kõiki tunnuseid, tulevast ulakat, ning need tunnused näivad seda hirmsamad, et nad on põletavate joontena kirjutatud sellele kaugeltki mitte arenenud õrnale lapsenäole, kuidagi vägivaldselt arenenud olevusele, kes tuletab teile kurvalt meelde, et vene verbid «razvraštšat» ja «razvjortõvat» on teineteisega väga sarnased.

Neid poisikesi pole Peterburis mitte vähe, kuid mida nad seal teevad? — Õpivad ametit. Millega nad maksavad enese õpetamise eest? Mitte millegagi, kui mitte arvestada kõlblust ja tervist

rahana, millel ei ole väärtust. Oma tööõppimise mitme aasta jooksul nad ainult soojendavad triikraudu, kannavad vett, tõmbavad lõõtsa, viivad koju tellitud töid, pühivad põrandat ja osutavad seda liiki teeneid niikaua, kuni peremehel lõpuks pähe tuleb neid töö juurde panna. See esialgne õppekursus, millel ei ole midagi ühist tööoskusega, kestab aastat kaks-kolm, mõnikord rohkemgi. See kursus on, tõsi küll, tasuta, kuid sisuliselt maksavad vaesed lapsed selle eest küllaltki kallilt, maksavad sageli oma tervisega, peaaegu alati oma kõlblusega. Hirmus hind! Kuid kas saabki teisiti olla, kui 11-, 12- ja 13-aastased poisikesed heidetakse niisuguste inimeste hulka, nagu seda sageli on meie sellid, tihti koguni meistrid ise? Kas need härrad sageli hoiduvad oma küünilistest sõnadest ainult selle tõttu, et toas viibivad lapsed? Kas paljud neist mõtlevad, kui nad halatniku saadavad kõrtsi viina järele või mõnesse teise niisama sooja kohta selgelt väljendatud korraldustega? Kuid seda on veel vähe. Täiskasvanud sunnivad sageli niisugust poissi otse valetama ja kõige südametumal viisil petma: sellid õpetavad teda petma peremeest ja perenaist, pererahvas õpetab petma tellijaid. Need on nende vaeste laste ainsad kõlbelised juhendajad ja niisugused on kurvad kõlbelised õppetunnid, mida need lapsed saavad oma lapsepõlves. Ja kõigi nende õppetundidega kaasnevad niisugused distsiplinaarsed vahendid, mille ees on jõuetud iga kooli abinõud. Mida siis imestada, kui nii hästi koostatud ja nii energiliselt läbiviidud õppekursus kannab oma vilja? Just niisuguse õpetuse kohta võib liialdamatult ütelda, et juur on mõru ja ka vili ei ole magus.

Räägitakse, et käesoleval ajal hoolitsetakse selle eest, et neid poisikesi ei pekstaks, nagu neid varem peksti, et neid paremini riietataks ja toidetaks; kuid kas sellest on küllalt? Võib-olla mõne poisi jaoks, kes on 15-aastaselt juba harjunud jooma ja liiderdama, oleks parem, kui ta varakult vajuks sohu, mis endasse imeb Põhja-Palmiira elanike jäänused, et ta rahuneks enne, kui kurja sügavale külvatud seemned kannavad oma kibedat vilja, mis on hukatuslik vaesele poisile endale, hukatuslik ka ühiskonnale, kes hoolitses tema kasvatamise eest.

Just niisuguse ilmse pealinna ja üldse linnaelu pahe peavad kaotama tööstuskoolid! On endastmõistetav, et selle parandamise kohustus lasub neil linnakogukondadel, kelle hulgas kasvavad ja laostuvad vaesed lapsed.

Kuid kas ei saa seda asja korraldada mitte kuidagi niiviisi, et lapsed õpiksid ära mingi tööoskuse, tasumata selle eest oma kõlbluse ja tervisega? Kas ei saa asja korraldada niiviisi, et laps omandaks tööoskuse, jäädes lapseks, ja et tavaline elu ei langeks lapsele, tõsi küll, kasvatava, kuid ka laostava raskusega? Kas ei saaks teha, et laps, õppides tööoskust, jääks laste hulka ja oleks niisuguste täiskasvanud inimeste juhtimisel, kes näeksid temas last ning tulevast kodanikku ja töötajat, mitte aga loomalikku jõudu, mida juba võib kasutada?

Seda eesmärki saavutada, nagu meile näib, ei ole raske. Tuleb vaid arukalt korraldada tööstuskoole, kus lapsed omandaksid tööoskuse sama metoodiliselt ja samasuguse austusega lapsepõlve vastu, nagu õpetatakse lugemis- ja kirjutamisoskust igas korralikus koolis. Me julgeme kinnitada, et mis tahes tööoskuse õppimine ei ole põrmugi raskem kui lugemis- ja kirjutamisoskuse õppimine, mille juures laps ületab võib-olla palju rohkem mehhaanilisi ja vaimseid raskusi, kui õppides valmistama jalatseid või riideid. Kui last saab õpetada lugema, kirjutama ja arvutama, mitte rikkudes tema lapsepõlve, siis mispärast ei saa teda niisama metoodiliselt ja veel kiiremini õpetada valmistama jalatseid ja parandama lukku — õpetada, ilma viimata kõlvatust lapse hinge?

Tehnilise õppetöö rohkearvulised proovid koolide juures (mis ei ole veel kaugeltki tööstuskool) ja mitmesuguseis orbudeasutustes kinnitavad juba ammu selle mõtte õigsust. Tehnilised õppetunnid ei ole lastele kaugeltki kõige raskemad: vastupidi, lapsed tegelevad nendega palju meelsamini kui raamatust õppimisega ja teevad neis kiireid edusamme.

Kui Peterburi linnavalitsus avaks linna mõnedes osades mitu niisugust tööstuskooli, kus lapsed võiksid õppida heade, selleks eriti palgatud käsitööliste juures kõige tavalisemat tööoskust, nagu näiteks kingsepa-, rätsepa-, lukksepa-, treiali-, trüki-, köite-, tinutamis- jms. tööd ning kui neis koolides peale selle õpetataks lugemist, kirjutamist, õigeusu aluseid, aritmeetika nelja tehet, joonistamist, edasi andes kodumaa ajaloo ja geograafia põhifakte, siis osutaks Peterburi linnavalitsus suurima teene pealinna elanikkonnale, sel oleks heategev mõju rahva kõlblusele, ja see ei läheks talle kuigi kalliks maksma.

Kui see valitsus peab oma kohustuseks hoolitseda sildade korrashoiu, tänavate valgustuse, haiglate ja vangistuskohtade heaolu eest, siis kahtlemata hoolitsus selle eest, et linnas vajaliku tööoskuse õppimine ei soodustaks tervise ja kõlbluse kaotust käsitööliste klassis, on sama valitsuse kohustuseks, ja me ei arva, et võidakse ütelda: kuigi niisuguste koolide eesmärk on hea, on linnal muid vajalikumaid väljaminekuid. Kui vajalik olekski tänavate hea valgustamine, kuid on vaevalt ratsionaalne, et linna tänavailt eemale tõrjudes füüsikalist pimedust jätame kõlbelise pimeduse nende peasse ja südamesse, kes liiguvad neil valgustatud tänavail. Joobnule on ka valgustatud tänav pime, ja aus ning oma tööga tegelev inimene ei soorita ka pimedal tänaval kuritegu. Tööstuskoole tuleb hakata korraldama ainult sel eesmärgil, et mitte haiglaid ja vanglaid üle koormata nende inimestega, kes korraliku tööoskuse õpetamise puhul arvatavasti väldiksid haiglaid ja vanglaid. Kas peab siis ühiskond hoolitsema ainult kuritegude tõkestamise, mitte aga nende vältimise eest? Mis on aga veel parem vahend vältimiseks,

kui mitte kõlbeliselt veedetud lapsepõlv ja hästi kätteõpitud tööoskus?

Ei oli mingit vajadust, et igas koolis õpetataks kõiki käsitöid. Kui võib ühendada kolme-nelja käsitööd, siis on see hea; kui aga seda ei saa, siis aitab ka ühest. Iga poiss võib oma soovi kohaselt õppida üht käsitööd või kaht-kolme järgemööda, sest «tööoskus ei ole kaelkook: õlgadele ei vajuta».

Kuid tööoskuse õpetamisse tuleb viia meetod, mille järgi õpilased järk-järgult siirduksid kergemalt raskemale, lihtsamalt keerulisemale. Ei saa oodata, et need meetodid järsku kujuneksid välja ning juurduksid. Me näeme, et lugema ja kirjutama on õpetatud sajandite kestel, enne kui kujunes välja praegune lihtsustatud meetod, mis endise mitme aasta asemel õpetab sedasama ja sealjuures palju paremini mõne nädala jooksul. Kuid ei ole kahtlust, et see aeglus õppemeetodi väljakujunemisel olenes kõige rohkem kiindumusest vanasse rutiini õpetajais endis ja aruka vabaduse puudumises selle ürituse suhtes. Käesoleval ajal suhtub inimene pärimustesse vabamalt kui minevikus ja ei ole kahtlust, et kui arukad inimesed, kes tunnevad põhjalikult üht või teist käsitööd, hakkavad visalt mõtlema selle üle, kuidas kergendada selle õpetamist, kõrvale heites mittevajaliku ja kinni pidades olulisest, kaasa aidates arusaamisega seal, kus varem mehhaaniliselt töötasid ainult käed, siis kujuneb kiiresti välja hea käsitööde õpetamise metoodika. Meie sajandil on progressi käik võrreldamatult kiirem endisest, nii et see, mis varem kujunes välja sajanditega, kujuneb nüüd aastatega.

Linnavalitsus, tundes oma linna elanike võimeid, võib anda tasuta õpetust seal, kus see on vajalik, ja nõuda tasu seal, kus see on võimalik. Sel puhul ei tohi olla arvestamatult helde, sest läbimõtlemata heldus toetab lastevanemais muretust: nad kulutavad aga selletagi sageli rublasid häbituile mõnudele ja neil on kahju kopikaist oma laste kasvatamise heaks. Milline osa sellest, mis praegu viiakse kõrtsi, peab tõenäoliselt minema laste kasvatamisele? Meil valitseb mingi veider liberalism, meile näib isikliku vabaduse kitsendusena sundida isasid saatma oma lapsi kooli ja maksma õpetuse eest tasu; kuid miks me ei asu teisele vaatekohale ega küsi endalt: kas on isal õigus jätta oma laps ilma haridusest ja viia õllepoodi raha, mis on vajalik poja õpetamiseks? Ka laps on isiksus ja nõuab samuti seaduste kaitset. Teine asi on nendega, kes on tõeliselt vaesed. Ratsionaalseim abi vaestele on hästi kasvatada nende lapsi ja anda neile võimalus elatuda isiklikust tööst: see tähendab hävitada pahe juba juures endas. Võib isegi lubada kasina lõunasöögi ja vajaliku riietuse andmist täielikele vaeslastele ja neile, kes on igasuguse hooldamiseta, neile õnnetuile olendeile, keda Londoni tänavail korjatakse kokku niinimetatud n ä r u d e koolide poolt (ragged schools). Muidugi tuleks seda liiki laste jaoks, keda meil õnneks on veel vähe, korraldada erikoolid. Kui aga üldised tööstuskoolid on korraldatud hästi, siis kahtlemata hakkavad neis käima lapsed ka väga jõukaist perekondadest, kes on küllaltki arukad aru

saama, et tööoskuse andmine oma lapsele tähendab anda talle raiskamatut kapitali mustadeks päevadeks.

Kuid millise heateo osutaks linnavalitsus linnale endale niisuguste koolidega, andes talle ausaid ja korralikke käsitöölisi, kes jääksid varaseimas lapsepõlves kõlbeliselt ja füüsiliselt laostamata! Kas ei kuule me praegu kõikjalt lakkamatuid kaebusi oma käsitööliste klassi üle? Kui palju aega, kui palju jõudu ja kui palju raha kulutatakse praegu just selle tõttu, et meie käsitööliste seisus ei ole sellises olukorras, nagu ta peab olema!

Tööstuskooli ülesanne lahendatakse täielikult siis, kui kool kolme-nelja aasta jooksul valmistab ette rikkumatu, terve ja kirjaoskaja poisi sedavõrd, et see on võimeline muutuma tõeliseks töötajaks ja saama palka, mida jätkub elamiseks. Siis hakkab edasine tööõppimine minema iseenesest.

Ei ole kahtlust selles, et mitmed töökodade omanikud hakkavad rahulolematusega vaatama linnavalitsuse vahelesegamisele laste tööoskuse õpetamisel: nad näevad loomulikult selles katset neilt ära võtta tasuta teenijad, kellele nad annavad töö eest kuiva leivatüki, räbaldunud halati ja peamiselt aga lööke; kuid niisuguste lapsepõlve ekspluateerijate rahulolematus peab iseenesest osutama linnavalitsuse vahelesegamisele sellesse asjasse. Aga võib kindel olla, et needsamad isikud saavad varsti aru, et neile endile on kasulikum tegemist teha ausate, rikkumatute ja juba ettevalmistatud töölistega, mitte aga niisugustega, keda nad ise on ära rikkunud, omamata vahendeid ja ka soovi hoolitseda nende kõlbelise kasvatamise ja vaimse arenemise eest.

Endistel aegadel andsid mõisnikud poisikesi linna tööoskuse omandamiseks, ja seetõttu tekkis Venemaa kaugel asuvais nurkades rohkesti käsitöölisi, kes hiljem muutusid iseseisvaks. Miks ei või praegu sedasama teha linna- ja semstvovalitsused palju suurema õigusega ja palju suurema eduga? Sageli tuleb praegu kuulda, et linnakodanike olukord on meie provintsilinnades kõige viletsam. Me arvame, et paljud provintsilinnad leiavad kasu ja vahendeid asutada oma tööstuskoole või saata poisse pealinnade tööstuskoolidesse.

Me ei hakka siin tungima tööstuskoolide karraldamise üksikasjadesse, mis viiks meid välja ajaleheartikli raamidest. Kuid näib, et me küllaldaselt selgitasime nende koolide vajalikkust ja näitasime nende korraldamise võimalikkust. Nende asutuste eesmärk on niivõrd heategev ja nende järele tundub olevat niivõrd suur kõlbeline ja majanduslik vajadus, et kui linnavalitsus, pidades omaenda summasid ebapiisavaks, pöördub ühiskondliku heategevuse poole, siis saab ta kahtlemata palavaima poolehoiu osaliseks. Peale filantroopilise eesmärgi on selles küsimuses ka patriootlik külg. Hea ja kõlbelise tööstuskooli puhul saame mitte üksnes häid selle, vaid ka häid meistreid v e n e l a s t e hulgast; siis lakkavad meie juurde rikastumise eesmärgil sõitmast võõramaised ekspluateerijad, kes kurnavad meie suurepäraseid andeid ja meie nõrku iseloome.

9. ÜLDVAADE MEIE RAHVAKOOLIDE TEKKIMISELE[43]

Rahvakoolil on Lääne haritud riikides oma pikk ajalugu. Meie vene kool on aga alles tekkimas, sest kõiki varasemaid katseid viia kooliharidus rahvamassi, katseid, mis võeti ette ülaltpoolt ja mis ei leidnud mingisugust vastukaja rahva hulgas, võib nähtavasti pidada lõplikult nurjunuiks ja nad ei jätnud endast järele mingisuguseid jälgi. Alles pärast praeguse valitsemise suuri reforme avaldas rahvas ise, sedagi kaugeltki mitte kõikjal ja kogu oma massis, ärkavat arusaamist hariduse vajaduse kohta. See on ka arusaadav: endises olukorras puudus rahval vajadus hariduse järele, võib-olla oli see talle isegi ohtlik, avades tema silmad tema raske olukorra suhtes. Praeguse valitsemise suured reformid oma suure mõjuga meie elule avaldasid veel ka seda ebaharilikku mõju, et kõigutasid rahvas tema sajanditepikkust tardumust, mis avaldus veendumuses, et lapsed ja lapselapsed peavad tingimata elama nii, nagu elasid nende isad ja vanaisad, — kõigutasid seda teadmatuse graniitset alust ja igasuguse progressi suurimat takistust. Sattunud teise olukorda, saanud vabaduse nii pärisorjuslikust sõltumusest kui ka administratiivsest hooldusest, mis takistas tal liikuda vabalt, olles kutsutud tegelikule, mitte aga nimelisele osavõtule maa majanduslikust tegevusest, suhtus rahvas kriitiliselt oma endisse olukorda. Ta hakkas aru saama, et ta seni elas nii, nagu ei tule elada, et tema elulaadi võib tõeliselt parandada ja et selles suhtes on tema jaoks võimalik progress, mis varem puudutas ainult ühiskonna pealmisi kihte, ja et lõpuks elulaadi parandamine oleneb paljus temast endast, sellest, kuivõrd võimeline ta on ära kasutama oma uut olukorda ja oma uusi õigusi. Teiselt poolt hakkas rahva uus olukord talle jätkuvalt meelde tuletama, kui vähe ta on ette valmistatud selleks, et kasutada kõiki neid heategevaid järeldusi, ja seepärast on loomulik, et rahvas soovis vähemalt oma lapsi ette valmistada selleks uueks eluks, mis tema ees avanes, ja siit juba tekkiski otsene ning siiras nõudmine koolide järele.

Kui see nõudmine, mille siiruses ja elulisuses ei saa kahelda, pole kaugeltki mitte veel kõikjal väljendunud, siis on see seletatav meie külade ja valdadé erineva iseloomuga, mis asuvad tohutul maa-alal ning on seal üles kerkinud perekondadena nagu seened metsas. Mõnes kohas on juurdunud üldine joomine, teises ei luba sünge lahkusulisus vaadata koolile lahtisi silmi, kolmandas on jää-

nud kõige kurvemad mälestused mitmesuguseist administratiivseist koolidest; neljandad on nii eraldatud ja metsikud, et neis puudub igasugune arusaamine võimalusest omandada kirjaoskus; kuid suuremalt osalt ei võimalda raske vaesus ja päevast päeva äraelamine veel mõteldagi koolile. On arusaadav, et seal, kus talupoeg vaevalt suudab oma lapsi toita, sedagi mitte puhta leivaga, vaid pooleks maltsaga, õlgede või aganatega, on koolil raske tekkida.

Samuti ei või märkimata jätta, et haridusevajaduse tekkimisele rahva seas aitas mitmes kubermangus suurel määral kaasa ka semstvo haritud osa. Ja seda semstvo mõju ei saa omistada ainult ühe või teise liikme era- ja individuaalsele initsiatiivile. Nagu näha, selgineb semstvos üha rohkem mõte, et kõigi ja igaühe heaolu ning asjade majandusliku käigu parandamine, mille järele tuntakse meil kõikjal nii tungivat vajadust, oleneb peamiselt rahvaharidusest, et raudteed omaette ega ka semstvoasutused ja kohtureform ei suuda avaldada rahvale kogu oma heategevat mõju, kui kool ei tõsta kuigivõrd rahvahariduse taset. Muidugi, mitte kool üksi ei hari rahvast: teda harib ka tööstus, ühendusteede parandamine, seadusandlus ja kohus, samuti mitmesugused ühiskondlikud asutused. Kuid kogu see haridus on midagi kõikuvat, mis ei vii õigesti edasi, sõltub õnnestumisest, juhusest, mis sisaldab endas rohkesti vastuolusid, milledes mõnikord metsikuim ning harimatuim mõte seisab kõrvuti ning elab koos tsivilisatsiooni kõige uuema ideega, kui sellele elulisele haridusele ei ole pandud aluseks korralikku kooliharidust. Just see lihtrahva arusaamine tungivast haridusevajadusest, mis väljendub enam-vähem selgelt, sunnibki semstvo haritumat osa rahvale selgitama koolide vajalikkust ja kaasa aitama koolide asutamisele. Muidugi ei tooks see semstvo mõju mingisuguseid olulisi tulemusi, kui rahva enda hulgas ei tekiks arusaamist hariduse vajadusest, mille kutsusid ellu uued reformid.

Nii näeme, et meie rahvakool, kui nõrgad ongi veel seni tema alged, hakkabki juba tegelikult meil arenema kõige loomulikumal kujul oma otseseist allikaist: rahva arusaamisest hariduse vajalikkusest elu jaoks ja vanemate soojast armstusest laste vastu, keda isad tahavad ette valmistada parema elu jaoks, kui nad ise elasid.

Kui lihtne ja kui loomulik ongi rahvakooli niisugune algus, see ei ole nii tavaline, nagu võib näida, ei ole tavaline just seepärast, et ta on liiga lihtne ja loomulik. Inimene satub ainult harvadel juhtumitel korraga õigele teele; enamikus keerutab ta kaua ümberringi ja lähedal, enne kui jõuab selle juurde, mis on lihtne ja loomulik. Võib näida imelikuna, kui ütleme, et meie alles sündiv rahvakool seisab sel sirgel teel, millele hakkab alles viimasel ajal jõudma rahvaharidus mõnedes lääneriikides, kes meist on kaugele mööda jõudnud selles töös, tõepoolest on see aga nii.

Saksa rahvakool on teatavasti oma alguse eest tänu võlgu reformatsiooni püüdlusele võidelda paavstluse vastu. Reformi algusest peale tunnistati rahvakool võimsaimaks religioosse võitluse vahen-

diks, ja see vahend oli paavstluse suhtes niivõrd tugev ja ohtlik, et katoliiklus omalt poolt, hoolitsenud seni ainult selle eest, et hoida enda käes kõrgemate kihtide haridust, hakkas soetama rahvakoole kui vastumõju riigikoolidele, kes tunnistasid reformi. Alles XVIII sajandi teisel poolel hakkavad Euroopas tol ajal teaduses ja hariduses arenenud mõtte mõjul mitmed Saksamaa valitsused juba sõltumata religioosseist kaalutlustest hoolitsema rahvahariduse eest. Kuid religioosse tekkimise pitser, mis oli koolidele langenud, oli niivõrd tugev, et alles viimasel ajal algas tegelik võitlus selle pitseri vastu ja kaugeltki mitte seepärast, et koolid peaksid omandama antireligioosse suuna, vaid lihtsalt seepärast, et ellu hakkab tungima mõte, et rahvakool, kuigi ei tohi vastu rääkida kirikule, peab olema kutsutud rahuldama meie ajaliku elu vajadusi ja religioosne haridus peab olema omaette, ilmlik — omaette. Ei või märkimata jätta, et vastumõju kiriku valitsemisele koolide üle kutsus esile vaimulikkond ise. Kui kool lakkas olemast religioosse propaganda vahendiks ja pidi arenema juba vastavalt tsiviilelu vajadustele, siis muutus ka vaimulikkonna suhtumine koolisse: vaimulikkond hakkas kooli edasiarenemist pigem takistama kui seda soodustama. Niisugune on juba igasuguse seisusliku tegevuse iseloom: selles peetakse tõsiselt ja alati silmas ainult seisuslikke huve. Muidugi märkame saksa vaimulikust seisusest pedagoogide hulgas ka niisuguseid inimesi, kes on laialt aru saanud rahvakooli ülesandest; kuid selle eest said need erakordsed isiksused vastumõju osaliseks sellesama seisuse poolt, kuhu nad ise kuulusid. Saksa rahvakooli ajaloos näeme selgeid vihjeid sellele, et rahvakool saab laialt ja takistamatult areneda ainult siis, kui tema arenemise eest hoolitseb rahvas ise, kes seda kooli vajab ja kelle lapsed õpivad seal.

Esimesed Inglise asunikud Põhja-Ameerikas, isad-tulnukad, nagu neid nimetati, kui olid välja valinud koha asula jaoks, ehitasid ennekõike kiriku ja kooli. Kuid need olid religioosses ja poliitilises võitluses juba läbiproovitud inimesed, kes tõid oma isamaalt kaasa selge arusaamise kooli kui vahendi tähtsusest selles võitluses. Just seepärast juurduski kooliasi Ameerikas varakult uuel pinnal; ja seepärast jäigi ta käesoleva sajandi pooleni kiratsema sellele poliitilis-religioossele pinnale, millel ta arenes, nii et kool Põhja-Ameerikas ei jõudnud sektantlike ja poliitiliste vastuolude mõjul õitsengule. Alles käesoleva sajandi keskpaiku saadi Ameerikas hirmu mõjul riigi edasise saatuse pärast ja harimatu emigratsiooni katkematu juurdevoolu mõjul aru rahvakooli vajadusest kui puhtast vahendist rahvahariduse jaoks, sõltumata milliseist tahes poliitilistest ja religioosseist tendentsidest. Oma tavalise energia ja kiirusega tegi Põhja-Ameerika rahvakooli jaoks kümnete aastatega seda, mida vanades riikides ei suudetud teha sadadega, otsekohe pärast seda, kui mõte rahvahariduse vajadusest muutus riiklikuks mõtteks kogu vabariigis, kui saadi aru, et just rahvakoolis peitub rahva heaolu peamine juur ning ühiskonna julgeolek juhuslikkuste ja ootamatuste vastu, mida tekitavad harimatus ning igasugune muu pimedus.

Inglismaal oli rahvaharidus viimase ajani eraisikute ja korporatsioonide tegevusalaks. Ei jää märkamata, et vaimulikud korporatsioonid, või vähemalt need, kes olid läbi imbunud religioossest suunast, aitasid ka Inglismaal kõige rohkem kaasa koolide asutamisele, kuigi muide oli ka teisi tugevaid korporatsioone, kes pidasid silmas ainult rahvahariduse asja. Kui aga valitsus hakkab viimasel ajal üha tugevamini rahvahariduse korraldamisest osa võtma, siis on see nähtus puhtinglaslik ega saa kellelegi eeskujuks olla. See on Inglismaal välja kutsutud hirmust selle üha suureneva ja üha ägedamaks muutuva proletariaadi ees, kellest nii palju ütlevad kaheldamatud faktid, mida aeg-ajalt koguvad mitmesugused selleks eesmärgiks spetsiaalselt määratavad komisjonid. Pinev olukord riigis, mis põhineb peamiselt tööstusel ja tööstusliku tootmise konkurentsil teiste riikidega, põhjustas Inglismaal ühelt poolt tohutut kapitalide kuhjumist, teiselt poolt aga kujundas välja hiiglasuure proletariaadi. Proletariaat aga ähvardab paljunedes riigi heakäekäiku, keda valitseb rahvaesindus ja kes omandab ikka rohkem demokraatlikku iseloomu. Siit tulenebki valitsuse mõnevõrra hilinenud hoolitsus rahvahariduse eest; siit ka see erakordne vajadus koolide järele, mis ei või oma erakordsuse tõttu olla kellelegi eeskujuks.

Kristluse esimesel ilmumisel Venemaale näeme mingisugust, kuigi muide väga nõrka ideed asutada kirikute juurde koole; kuid hiljem see idee kadus täielikult ega võinud enam taastekkida, hoolimata isegi Peeter Suure rohkearvulistest ja energilistest katsetest sisse seada koolitegevus kirikute ja kloostrite juures. Kõige rangemaile määrustele vaatamata ei korraldatud koole ja kui korraldatigi, siis kadusid nad kiiresti ja närtsisid ilma igasuguse jäljeta. Kirikukooli idee ei juurdunud meil ei rahva ega vaimulikkonna hulgas. Sellele ei räägi muidugi vastu need harvad nähtused, kus preestrid ja köstrid siin-seal asutasid ning pidasid koole; rohkesti koole asutasid ka erusoldatid ja kirjutajad; kuid ei saa ju neist üksiknähtustest teha mingit üldist järeldust. Tõsi küll, viimasel ajal avaldati mingit iseäralikku, äkki tekkinud püüdlust asutada koole kirikute juurde, kuid ka see püüdlus, nagu nüüd on selgunud mitmete semstvote aruannetest, oli ainult näiv ega andnud mingeid tulemusi. Mitmesuguste eeskirjade täitmiseks tekkisid koolid kiiresti ja kadusid, jäädes paberile ja vahel ainult paberil ka tekkides, mitte aga tegelikult. Me näeme isegi, et ainuüksi usuõpetamiseks koolides, tõeliseks ja pidevaks õpetamiseks, eriti kui selle õpetamise suhtes kehtib terav kontroll, ei ole alati leida õpetajaid külapreestrite hulgast, sest neil on selleks väga vähe aega. Teiselt poolt näeme aga samuti, et ka talupojad ise on, mõnikord isegi üsna kategooriliselt, külavaimuliku määramise vastu õpetajaks talurahvakoolidesse*. Sellest nähtusest oleks väga kergemeelne järeldada, et talurahva kogukonnad, kes on kategooriliselt vastu vaimulike määramisele õpetajaiks koolidesse, on vaimulikkonna suhtes vaenulikult meelestatud, — ei, mitte

* «Vestnik Jevropõ» 1869.

kuigi palju. Kas ei olnud meil veel alles hiljuti juhus veenduda selles, et meie rahvas armastab oma kirikuid, peab kalliks oma kihelkondi ja oma kihelkonna vaimulikke? Ainuüksi kuulduse puhul, et valmistatakse ette kihelkondade arvu vähendamist ja et paljud kirikud suletakse, avaldas meie rahvas kõikjal ja üsna märgatavalt oma rahulolematust, nii et oldi isegi sunnitud kuuldust ümber lükkama.

Järelikult mitte oma kihelkonna vaimulike mittearmastamise tõttu ei soovi rahvas neile usaldada oma koole. Sel juhtumil juhindub rahvas väga õigest praktilisest mõttest, mille õigsust on juba korduvalt tõendanud rohkearvulised kogemused. Kui vähe rahvas tunnebki kooliasja, saab ta siiski aru, et seda ei tule teha ükskõik kuidas ja juhuslikult, teisest peamisest tegevusest vabal ajal, et kooliõpetaja peab kogu oma aja andma koolile ja et kihelkonna vaimulik ei saa seda kuidagi teha. Tundes lähedalt oma vaimulikkonna elu, näeb rahvas väga sageli, et külavaimulik ei suuda isegi omaenda poega ise õpetada, vaid saadab ta võimalikult varakult linna koolidesse.

Kuid on veel ka teine põhjus, mispärast talupojad ei soovi näha vaimulikke õpetajaina oma koolides, ja see põhjus peitub talupoegade vaadetes talurahvakoolidele, mis ei lange täiesti kokku haritud klassi vaadetega neile õppeasutustele, kus õpivad tema lapsed.

Kõrgemate klasside haridus sai meil teatavasti ametialase alguse. Peeter Suur ja tema lähemad järglased asutasid mitmesuguseid koole mitte selleks, et rahuldada kõrgemate klasside vajadusi hariduse järele (seda vajadust ei olnud), vaid selleks, et saada isikuid, kes on ette valmistatud riigiteenistuse mitmesuguseiks aladeks. Siit ka mitmesugused teenistuslikud eesõigused hariduse eest, mis olid mitte ainult eesõigusteks, vaid otse vahenditeks selle ametiala alustamiseks, milleks see või teine õppeasutus ette valmistas. See ametialane tõuge, mille meie haridusele andis Peeter Suur, ei ole veel seni oma jõudu kaotanud: veel tänaseni vaatab enamik meie haritud klassist õppeasutustele kui teele, mis viib auastmeile ja ametikohtadele; nüüdki veel suurem osa haritud klassi vanemaist, andes oma lapse kooli, muretseb kõige vähem selle üle, mida seal õpetatakse ja kuidas seal kasvatatakse, vaid kõige rohkem selle üle, missugusele ametialasele karjäärile avab see või teine asutus oma kasvandikele tee, s. o. vaatab õppeasutusele kui valitsusasutusele, kui ametialase karjääri algusele, peaaegu samuti, nagu vaatab departemangule, pojale, polgule.

Hoopiski mitte nii ei vaata oma koolidele rahvas: ta, vastupidi, kardab neis niivõrd ametlikku varjundit, et paljude koolide asutamise nurjumine ongi just seletatav rahva veendumusega, et kool võib lapse perekonnast eemale kiskuda ja viia ta mingile muule tööalale; ja see kartus on vägagi arusaadav. Maa külluse tõttu näeb talupoeg lastes, eriti poistes, mitte kulutuste allikat, vaid tulude allikat ja abinõu perekonna majandusliku elu parandamiseks, kuna aga haritud klassi vanemad on sageli sunnitud hoolitsema selle eest, et poeg võimalikult kiiremini panna istuma riigileivale.

Siit on arusaadav, et rahvas, korraldades koole oma laste jaoks vabatahtlikult, omal soovil ja oma raha eest, näeb neis koolides o m a koole ja tahab neis näha õpetajaina isikuid, kes temast täielikult sõltuksid, täidaksid vastuvaidlematult oma õpetajakohustusi, mitte tujust ja armust, vaid lepingu kohaselt, ja lahkuksid koolist, kui nad ei taha teha tööd, mille nad kord on enda peale võtnud. Kui aga kooliõpetajaks on preester, abipreester või köster, siis ei saa talupoeg neisse niiviisi suhtuda. Kas saab talupoeg vallandada vaimulikku, kui see osutub halvaks kooliõpetajaks, kas ta saab lõpuks isegi tema peale kaevata, kui ta ise mitmesuguste kirikutalitustega kisub vaimuliku eemale koolitööst? Pärast seda on arusaadav, et talupoja soov omada oma koolis t õ e l i s t õpetajat, mitte aga vaimulikku, on ainult täiesti õige ja praktilise mõtte tüüpiline väljendus.

Ka meie valitsus on seni rahvakooli heaks vähe ära teinud: tal ei ole selle jaoks olnud ei aega ega summasid. Kinnitatud Peeter Suure võimsa käega Euroopa laeva külge, me vaevalt jõudsime sellele järele, vahet pidamata ümber korraldudes, et mitte maha jääda. Selleks eesmärgiks me ruttasime ette valmistama vajalikke inimesi, — selleks me asutasime oma gümnaasiumid, ülikoolid ja akadeemiad. Asunud aga Euroopa riikide ritta ja sealjuures esmajärguliste riikide hulka, ei võinud me enam loobuda sellest osast. Me kasvasime ja korraldusime ümber liiga kiiresti, ilma et meil oleks jäänud aega ja summasid hoolitseda ka rahvakooli eest. Kuid nüüd hakkame selgesti tundma selle ebanormaalse olukorra kogu raskust. Meie riiklikud ja kõrgemate klasside vajadused on kasvanud tõeliselt Euroopa mõõtmeini ja kasvavad lakkamatult veelgi, kuna aga meie lihtrahvas viibib harimatuse äärmisel piiril ja tema maaharimine — riigi tulude peamine allikas — on jäänud niisama algelisse olukorda, nagu see oli võib-olla enne tatarlaste sissetungi. On selge, et niisugune olukord ei või kaua kesta, sest see olukord muutub iga aastaga ebaloomulikumaks ja pinevamaks. Kuid tuleb küsida, kas meie valitsus saab nüüd tõsiselt tegelema hakata rahvahariduse küsimusega ning pühendada sellele nii palju jõupingutusi ja nii suuri summasid, nagu sellele pühendatakse Lääne-Euroopa ja Põhja-Ameerika haritud riikides. Vastus sellele küsimusele on kahjuks liiga lihtne: selleks, et meie rahvakoolide eelarve võiks võrduda (võttes muidugi arvesse maa-ala ja elanikkonda) Berni, Zürichi, New Yorgi või Massachnsettsi eelarvega, ei jätkuks kaugeltki poolest meie riigituludest.

Kooliasja niisugune olukord viitab juba vajadusele käia sellega ümber võimalikult ettevaatlikult, et mingi vägivaldse vahelesegamisega mitte kahjustada seda õrna, alles maapinnast väljatungivat taime; me võime teda oluliselt kahjustada siis, kui me talupojale millegagi näitame, et tema kool, mille ta asutas ja mille eest maksab, ei ole t e m a kool, et asutada ta seda võib, kuid käsutama hakkavad teised.

Igasugused r i i k l i k u d vaated koolile, mis meil tervenisti on

võetud Saksamaalt, kus koolid tõepoolest asutas kas kirik või riik, ei ole meil rakendatavad, ja mitte ainult seepärast, et meil asutab koole rahvas ise, vaid ka meie rahva erilise iseloomu tõttu.

Vene talupoeg ei armasta vahele segada poliitikasse. Saatke ta kas või Cochinchinasse, ja ta arvatavasti ei küsi, milleks teda sinna saadetakse. Ka tegelemisele kogukonna asjadega ei avalda ta erilist kalduvust, vaid on valmis võimaluse korral neist kõrvale hoiduma, kuid sundige teda risti lööma kolme näpuga, kui ta seda teeb kahega, sundige teda altaripuldist mööda liikuma paremat kätt, kui ta tahab minna vasakut kätt, — siis ei suuda siin mingi riiklik võim midagi ära teha, nagu me oleme seda näinud kogemuste najal. Täpselt samuti ei salli talupoeg, kui segatakse vahele tema perekonnaasjadesse. Rajades oma vaate riigile oma perekondliku elulaadi järgi, mitte aga vastupidi, peab talupoeg ise oma perekonda täiesti järjekindlalt väikeseks riigiks. Iga rahvas teeb muidugi läbi perekondliku elulaadi perioodi ja see ei ole mingisugune vene rahva eriline omadus; kuid õige on ainult see, et vene rahvas ei ole seda perioodi veel läbi teinud maa külluse tõttu, millest tingituna ei ole perekond talle koormaks, vaid vastupidi: ta näeb selles oma rikkust. Kooli aga peab talupoeg just oma perekonnaasjaks, ja korraldades seda omaenda laste kasuks, ei suuda ta aru saada, et kellelgi teisel peale tema oleks mingit tegemist tema kooliga. Igasugused riiklikud kaalutlused on temale sel puhul liiga abstraktsed.

Just seepärast, et rahvahariduse kogu üritus põhineb meil ainuüksi talupoegade kaasatundmisel sellele üritusele, oleks väga ohtlik seda kaasatundmist õõnestada või takistada selle edasiarenemist. Ainuüksi semstvo, kes on lähimais suhteis rahvaga ja kelle ridades on ka haritud inimesi, võib rahvakooliüritusele kaasa aidata, sedagi ainult selgitamise, veenmise ja abistamise teel, mitte aga mingisuguste vägivaldsete abinõude või reglementeerimise teel.

Nii arvame meie, et meie tingimustes on kõige parem ja loomulikum, kui rahvakool jääb ainult rahva asjaks, veel enam — rahva puhtperekondlikuks asjaks.

Kuid seejuures meie peas, mis on kasvatatud enam igasuguste välismaiste korralduste arutamise najal kui omaenda korralduste najal, tekib praegu mitmesuguseid kartusi. Korduvalt on meil kuuldavale tulnud, et rahvakooli, eriti oma tohutu tähtsuse tõttu rahva arenemise jaoks, ei saa täielikult anda rahva enda kätte, ei saa anda täiesti rahva hooleks, ei saa jätta juhuslikkuste meelevalda, mis võivad sellele tähtsale asjale anda kõige kahjulikuma suuna.

Kuid asi ju selles seisnebki, et anda rahvakool rahva kätte ei tähenda kaugeltki anda see juhuslikkuste hooleks, sest rahva suund sõltub vähem juhuslikkusest kui mis tahes administratsiooni suund. Juba umbes 20 aastat pöörleme administratiivsete korralduste ringis hariduse küsimuses. Ja milliseid muutusi selles suunas oleme võinud jälgida! Ei ole möödunud viitki aastat, isegi kaht-

kolme mitte, kus me oleksime kinni pidanud ühest ja sellestsamast suunast ning kus suund, mis äsja võeti vastu kõigi temale pandud ootustega, ei oleks asendatud uuega, mis suuremalt osalt vaatas varemale õudusega ja jälle surus maha uued suured lootused. See suundade komöödia oli küllaltki pikk ja kirju, et lõpuks vastikuks muutuda igale mõtlevale inimesele, kes ei unustanud tänase võidukisa puhul samasuguseid eilse päeva võidukisasid. Annaks jumal, et seda viljatut mängu suundadega ei rakendataks meie rahvakooli asjas, selles alles algavas asjas, millest meie kindla veendumuse kohaselt sõltub suurel määral Venemaa tulevik. Kui me hakkame ka oma rahvakooli juhtima mitmesuguses suunas, siis ei saa sel suurel asjal olla teed; ta ei liigu mitte sammugi edasi, ja siis võime mingi neljakümne või viiekümne aasta jooksul osutuda Euroopa haritud riikide suhtes veelgi mahajäänumaks kui Peeter Suure reformide eel; mahajäämus on aga praeguses keeles vaesus, jõuetus, majanduslik ja poliitiline sõltumus, majanduslik ja poliitiline tähtsusetus.

Kui meil on midagi kõige vähem juhuslikku, siis just rahvas ja tema suund. Rahva suuna mittejuhuslikkuse taga on tema tuhandeaastase ajaloo tõendus ja see väljendub igas rahva ürituses, muidugi seal, kus seda väljendust ei mõjutanud mingid juhuslikud tegurid.

Kuid väljendugem selgemini. Millist halba suunda võib karta rahvakoolides? Muidugi ei saa see vastus käia selle kohta, et koolides hakatakse õpetama ühe või teise aabitsameetodi järgi, kas eelistavalt tsiviil- või kiriku-slaavi raamatute järgi. Kahtlemata kannavad need inimesed, kes väljendavad niisugust kartust, selle üle tähtsamaile ainetele — rahva religioosseile ja poliitilistele veendumustele.

Aga kui meil on kindlad religioossed ja poliitilised veendumused, mida me võime tunnistada oma riikliku ja ühiskondliku elulaadi aluseks, siis muidugi on need lähtunud just rahvast. Kui neid veendumusi on keegi mitme sajandi kestel säilitanud, siis muidugi rahvas ise. Ajalugu näitab meile kaheldamatult, et kui need veendumused on meil säilinud, siis just selle tõttu, et rahvas ise, just lihtrahvas on rangelt, teravalt ja hoolikalt jälginud nende säilitamist, ja kui seda valvurit ei oleks olnud, siis võib-olla oleksid need veendumused ammu andnud aset teistele.

Kui meil olidki katsed kehtestada katoliiklikke või luterlikke printsiipe, siis tulid need ülaltpoolt, mitte aga altpoolt, ja kui meil olidki katsed muuta riiklikku korda, siis tulid need sealtsamast, ja kui need katsed purustati, siis ainult lihtrahva enda valveloleku tõttu. Seepärast peamegi mõtet ennast — kaitsta rahvas tema religioosseid ja riiklikke veendumusi ülaltpoolt või mis tahes administratiivsel teel — vähemalt veidraks, milles ei ole arvestatud ei meie rahva iseloomu ega ka tema ajalugu. Me oleme kindlad, et rahvas, kes seni on püsinud säilitanud oma veendumusi, kaitseb neid ka rahvakoolide suhtes. Kui isegi oletada mingisugust kahjulikku reli-

gioosse propaganda võimalikkust 7- kuni 10-aastaste laste suhtes, kes omandavad kirjaoskuse esimesi algeid, siis oleme kindlad, et eelkõige rahvas ise astub välja niisuguse propaganda vastu. Kui talupoeg märkab, et tema laps hakkab koolis käies väljendama austamatust religiooni ja vanemate vastu ning ajab suust välja igasuguseid rumalusi, siis uskuge, talupoeg ise hakkab võitlema niisuguse kooli ja niisuguse õpetaja vastu. Selles ei saa mingit kahtlust olla.

Me arvame samuti, et kui lapsevanemail, kes kuuluvad ühiskonna kõrgemaisse kihtidesse, lastaks mõningalgi määral tegelikult osa võtta nende õppeasutuste asjadest, kus nende lapsi kasvatatakse, siis ei oleks me tunnistajaiks neile-kurbadele nähtustele õppeasutuste elus, mida me oleme võinud rohkesti näha viimasel ajal, kus neid õppeasutusi eranditult korraldati, reformiti ja juhiti ainult administratsiooni poolt. Vanematunne on juba oma loomult puhtkonservatiivne, ja ainult mingi lõplikult hullunud isa hakkab oma lastes purustama religiooni ja neid meelestama ühiskondliku korra vastu. Vastupidi: sagedamini näeme seda, et inimene, kes ise ei ole enam ammu kirikus käinud, viib sinna oma lapsi, ja ise meeleldi lugedes mingeid keelatud ja pikantseid raamatukesi, peidab need ära oma poja eest.

Mis aga puutub administratiivsesse järelevalvesse õppeasutustes valitseva suuna üle, siis kas me tõepoolest ei ole seni veel veendunud vähemalt selles, et see järelevalve niisuguses raskesti jälgitavas asjas, nagu seda on õpetus ja kasvatus, on üsna lootusetu ning annab kõige nõrgemaid tulemusi. Kui me selles ei ole veel veendunud kõige raskemate kogemuste abil alguses omaenda najal, hiljem aga oma laste najal, siis tähendab see, et me kuulume nende kõige lootusetumate inimeste hulka, keda ei õpeta mõtlemine ega raskeimad kogemused.

Just seepärast peamegi täiesti vajalikuks isegi kõrgema klassi õppeasutuste jaoks tõmmata lastevanemaid kaasa tegelikule osavõtule nende õppeasutuste korraldamisest, reformidest ning kasvatajate ja õpetajate suunamisest, samuti järelevaatusest selle üle, et need tegeleksid sellega, milleks nad on kutsutud, ja et õppeasutusse ei tungiks need seemned, milledest kasvavad mõrud viljad meie oma laste jaoks.

Kuid pöördume tagasi oma aine juurde ja ütleme otsekohe, et kui me ise ei suuda oma laste kasvatamist jälgida, siis ärgem takistagem seda tegemast kas või lihtrahval. Eemaldagem endast alatiseks see võlts mõte, et lihtne talumees on liiga toores, harimatu ja rumal, et jälgida oma lapse kasvatust. Oletame, et ta on toores ja harimatu, kuid ta ei ole üldse rumal, tal on kindlad ning selged veendumused ja peale selle tuksub tema rinnas palav vanemasüda, mis on erk iga last ähvardava ohu suhtes. Ärgem unustagem, et kui me tahame lihtrahvale palju õpetada, siis pole seda vähe, mida me ise temalt õpime. Ärgem unustagem, et see rahvas on loonud sügava keele, mille sügavusi me tänaseni ei ole suutnud ära mõõta.

et see lihtrahvas on loonud selle luule, mis meid päästis lõbusast lapselalinast, milles me matkisime välismaalasi, et just rahva allikaist me uuendasime oma kirjanduse ja muutsime ta oma nime vääriliseks; et lõpuks oli lihtrahvas see, kes lõi selle suurriigi, mille varjus me elame. Kes hästi tunneb Venemaa ajalugu, see ei jää hetkekski mõtlema, et anda rahvaharidus rahva enda kätesse.

Muidugi esineb oht, et siin-seal rahvas mitte oma rumaluse tõttu, vaid selle tõttu, et ta ei tunne mitmesuguseid hariduse poolt leiutatud vorme, viiakse pettusse mingi kutsumatu propagandisti poolt, kuid see pettus ei püsi kaua; järelevalve selle üle, et niisugust pettust ei toimuks ja et see avastataks võimalikult kiiresti, usaldatakse neile, kellel on selles järelevalves omaenda initsiatiiv; nendeks on aga ühelt poolt v a i m u l i k k o n d, teiselt poolt s e m s t v o, ja sealjuures semstvo kõrgem kiht, kes kasutab oma eeliseid ainult riigikorra kaitsel.

Kindel on ainult see kaitsja, kellel on kaitsmisel omaenda huvi, ja seepärast peamegi kõige paremaks usaldada rahvakoolide kaitsmise igasuguse religiooni-, kõlbluse- ja riigivastase propaganda vastu esiteks r a h v a l e e n d a l e, kellest tulenevad meie riikliku ja religioosse elulaadi kõik põhiprintsiibid ja kelle lapsed õpivad neis koolides, teiseks v a i m u l i k k o n n a l e, kes oma seisukoha endaga on seatud kaitsma rahva religioosseid printsiipe, ning kolmandaks s e m s t v o l e, kelle heakäekäik põhineb rahu ja korra alalhoiul.

Niiviisi oleme meil tekkiva rahvakooli suhtes veendunud, et see asi tuleb anda eelkõige rahva enda kätte, kusjuures administratsioon, samuti ühiskonna kõrgemad kihid säilitaksid endale õiguse aidata sellele tööle kaasa ainult veenmise, selgitamise ja eeskujuga ning lõpuks materiaalseks ja intellektuaalseks abiks, mitte aga sunniks, keeluks, reglementatsiooniks ja samasuguseiks abinõudeks, mis meil varem olid nii käigus ja milledel selles puhtperekondlikus rahva asjas ei tohi olla mingisugust kohta. Kui me oleme aru saanud tungivast, rangelt tungivast vajadusest tõsta rahvahariduse taset ja kui me samal ajal saime aru, et seda võib teha ainult rahva oma jõupingutuste ja summade arvel, siis me muidugi heidame kõrvale igasuguse endaarmastuse ja hakkame hoolitsema selle eest, et rahvakool, mille rajab rahvas ise, kasvaks ja areneks takistamatult, kas kuulugu või selle arenemise au tervikuna rahvale endale, mitte aga meie administratiivseile sammudele.

Kui me jätame endale ainult abistava tegevuse, ka siis on selle tegevuse väli lõpmatult suur, nii tohutu, et selle täielikuks haaramiseks ei piisa meil võib-olla ei oma intellektuaalseist, ei oma finantsilistest ega oma administratiivseist vahendeist.

Kuid kas saab selles ainult õpetavas, selgitavas, veenvas ja abistavas tegevuses palju ära teha? Vastuseks sellele küsimusele viitame ainult Aleksandrovski semstvole ja sellele, mida see on rahvahariduse heaks teinud oma vaevalt kolmeaastase koolitegevuse jooksul. Kui teie, lugeja, ei ole selle tegevusega tuttav, siis soovitame

teile tähelepanelikult lugeda selle tegevuse aruandeid. Kahelda nende aruannete õigsuses ei ole meil mingisugust võimalust, sest need on kirjutatud nendesamade inimeste poolt, kes olid kõige selle tunnistajaiks, ja järelikult võib iga ebaõigsust paljastada. See ei ole mingi kabinetlik aruanne, mis ei puutu kellessegi. See on semstvo aruanne semstvole tema oma tööst. Järelikult ei ole põhjust põrmugi kahelda selle aruande õigsuses.

Lugege see aruanne läbi ja mõtelge järele, et kui kõigis meie maakondades oleks meie rahvahariduse heaks tehtud sedasama, mis tehti Aleksandrovski maakonnas, — kas ei võiks me siis uhkustundega ütelda, et meie rahvakooli arenemise kiirus ja kindlus, hoolimata täielikust sunduse puudumisest, mida kasutasid teised riigid, ei jää põrmugi maha kiirusest ja kindlusest, millega korraldati rahvakoolid kõige tsiviliseeritumais riikides?

III

ÕPETUSE PSÜHHOLOOGILISED JA LOOGILISED ALUSED[44]

10. TÄHELEPANU

a) Tähelepanu tähtsus kasvatuses[45]

Kui tähelepanu puudumisel muutub aistimine võimatuks, hajameelsuse puhul aga nõrgaks, siis keskendatud tähelepanu puhul, vastupidi, aisting tugevneb. «Üllatav on tähelepanu mõju nõrkade helide eristamisel,» ütleb Müller, «nõrgad mürad, mis saadavad keelte ja teiste mänguriistade helisid, mööduvad harilikult märkamatult, kuid tähelepanu võib nad muuta niivõrd selgeks, et nad teid üllatavad»*. Vastupidi sellele kinnitab Fechner, et keskendatud tähelepanu ei tugevda muljeid**.

Muidugi ei tugevne mulje, vaid tugevneb tingimata selle mulje aistimine: vaadeldes asja pealiskaudselt, märkame temast väga vähe, mida igaüks võib kergesti enda kogemuse najal tõestada.

Meie tähelepanu suhe käesolevaisse muljeisse on täpselt samasugune nagu endiste muljete jälgedesse. «Kui,» ütleb Fechner, «me tahame mälus kujutleda varem meie poolt nähtud asja, siis aistime samasugust tähelepanu pingutust, nagu sel korral, kui me vaatleme meie eest seisvat asja. Meeleorganites, milledega on suhtes meie poolt kujutletav kuju, tunneme me (elaval meenutamisel) samasugust väsimust, nagu tunneme asja otsesel mõjul»***. See tähelepanu on täiesti õige ja üsna seletatav, sest asja kujutledes me sunnime töötama oma närve samuti, nagu nad töötasid mulje vastuvõtul samalt asjalt****. Järelikult kõik, mis me kõneleme tähelepanu suhtest muljetesse, käib ka tähelepanu suhte kohta muljete j ä l g e d e s s e.

Seni me kõnelesime ainult tähelepanu välisest küljest; nüüd tuleb pöörduda tema seesmise külje juurde ja esitada endale küsimus: mille vastu me oleme eriti tähelepanelikud ja mille vastu tähelepanematud? «Me oleme r o h k e m tähelepanelikud,» ütleb

---

* Man. de Physiol. par M ü l l e r, p. 273.

** Psycho-Phys. I, 452.

*** Ibid., S. 317.

**** «Meenutada punast värvi,» ütleb Herbert Spencer, «tähendab n õ r g a l a s t m e l tunda seda füüsilist olekut, mille kutsub esile punase värvi mulje; meenutada liikumist, mille tegi käsi, tähendab tunda seda seesmist olekut, mis käib liikumisega kaasas.» (Kuid me näeme, et meenutamise akt ei seisne mitte üksnes selles.)

Benecke teooria, «kui uuele muljele juurde voolavad suurel hulgal jäljed, mis on samalaadilised nendega, mis meil juba on; me oleme v ä h e m tähelepanelikud, kui neid endisi jälgi on vähe. Nende asjade vastu aga, mille jälgi meil ei ole, ei saa me tähelepanelikud olla».* Selles märkuses on palju õiget, kuid temas peitub ka imelik arusaamatus. Tuleb küsida, millal me siis saame e s i m e s e aistingu, kui meil selleks on vaja tähelepanu, tähelepanuks on aga tarvis endiste samalaadsete aistingute jälgi. Kui aga jälje nime all mõista midagi, mis ei ole ulatunud meie teadvuseni, siis ei saa me seda jälge ka ära tunda. Asi seisneb selles, et peale jälgede ei taha Benecke tunnustada midagi, ei taha tunnustada teadvust, kuid selleta on võimatu seletada tähelepanu nähtusi. Siiski ei saa me ümber lükata märkuse õigsust, et «tähelepanu astet tugevdab juurdevoolavate jälgede mass»**, kuid näeme selles mitte a i n s a t, vaid ü h t p õ h j u s t tähelepanu ärkamisele; teised põhjused peituvad nii mulje oma jõus kui ka tähelepanu tahtlikus keskendatuses***.

Samalaadsete (mitte aga täiesti sarnaste) juurdevoolavate jälgede hulk on üks tähtsamaid põhjusi, mis tingib tähelepanu astme. Igaüks tunneb endal, et meie hing on eriti tundlik selle suhtes, mis teda huvitab, huvitab teda aga alati see, mis temas võib välja kutsuda suurema hulga jälgi ja anda talle sellega laiema tegevusvälja****. «Kuid mitte mingisugune üks jälg,» ütleb Benecke, «vaid teadvuse poole tunglevate jälgede kogu seos (hinge tervik — «das Ganze der Seele»), tingib tähelepanu jõu»*****.

«Tähelepanu,» ütleb ta edasi, «ei asu hinges isoleeritult: iga liiki k a l d u v u s e d (kalduvus tekib aga Benecke järgi samuti jälgedest) võivad teda nõrgendada või pingutada, ja selles suhtes on tähelepanu tihedas seoses inimese moraalse küljega.» Seepärast nimetabki Benecke h e a d tähelepanu, s. o. niisugust, mis on suunatud heale küljele, lapsepõlve esimeseks vooruseks. Tähelepanu suund sõltub hingeliste jälgede ja tagatiste üldsummast, ja seepärast võib see meile olla «mõnesuguseks baromeetriks, mille järgi, seni kui laps veel ei tegutse ja vähe kõneleb, võime üldse otsustada tema hingelise kujunemise üle. Tähele pannes, mille suhtes on laps eriti tähelepanelik, võite te üsna õige järelduse teha tema hinge kujunemise kohta.» See Benecke märkus on täiesti õige ja on rakendatav mitte ainult laste suhtes. Kui te tahate teada saada ka täiskasvanud inimese suunda, siis vaadelge ja kuulatage kõr-

---

* R a u e, Benecke's Seelenlehre, S. 182.

** B e n e c k e's, Erziehungslehre, B. I, S. 78.

*** Tuleb muide märkida, et Benecke teooria lisana tema pedagoogikale teeb suuri järeleandmisi ja tunnustab mitte üht, nagu teooria, vaid mitut tähelepanu põhjust, ainult et teisi, mis on tema teooriaga vastuolus, nimetab Benecke möödaminnes (Erz.-und Unterr. L., S. 86). Miski ei paljasta nii teooria ühekülgsust, kui tema rakendamine praktilisteks eesmärkideks.

**** Erz.-und Unterr., S. 87. Palume lugejal meenutada, et Benecke teooriasjälg (Spur) on samal ajal ka t a g a t i s (Anlage), s. o. hingeline jõud, mis ise tungleb teadvusele ja uute ühenduste moodustumisele teise jälgedega.

***** Ibid., S. 88.

valt, mille vastu ta on eriti tähelepanelik. Jutustades midagi seltskonnas ja vaadeldes, millise jutustuse külje suhtes oli tähelepanelik see või teine kuulajaist, võib teha palju õigema järelduse iga kuulaja arenemisest ja suunast, kui vaadeldes, mida nad kõnelevad ise. Samal põhjusel «muusikamees», nagu märgib Euler, «haarab korraga muusikapala kõik noodid ja omandab temast selge idee; kui tema kätte antakse aga hiina käsikiri, siis ta saab tähtedest väga tumeda mõiste, hiinlane aga haarab korraga iga tähe tõelise mõtte. Botaanik märkab taimes tuhandeid asju, mida ei märka mittebotaanik»*.

Kui aga tähelepanu jälgimine on tähtis kui vahend tutvumiseks kasvandiku hinge sisuga, siis on veel tähtsam kasvataja otsene mõju kasvandiku tähelepanu kujunemisele. On arusaadav, et seal, kus on juba pandud kindel alus heale tähelepanule, jääb üle jätkata hingeliste assotsiatsioonide võrgu laiendamist samas suunas. Kuid mida teha seal, kus tuleb rajada esimesi jälgi või, mis veel raskem, võidelda halbade algete vastu, millele oli algus pandud varem? Vastuses sellele küsimusele tõusevad esile Benecke poolt loodud hinge kui jälgede assotsiatsiooni teooria halvad ja head küljed. «Neil juhtumeil,» ütleb Benecke, «kasutatakse harilikult kas väliste muljete tugevdamist või motiivide äratamist, mis on tähelepanu objekti suhtes kõrvalised: lapsele lubatakse üht või teist, kui ta tõepoolest hakkab hingeliselt tegelema sellega, millega teda tahetakse tegelema panna, või ähvardatakse teda karistusega jm. Muidugi, kui varem mingisugusel viisil kujunes tähelepanus suund, mis ei vasta sellele, mida tahetakse anda, siis jääb üle ainult ülalmainitud viis. Kuid tugev väline mulje on suuremalt osalt (?) kõrvaline asi; kui aga laps pöörab asjale tähelepanu ainult selleks, et vältida karistust või saada lubatud maiustusi, siis tajumine, mida lapselt nõutakse, toimub pealiskaudselt ja nõrgalt: temast ei jää mingisugust jälge või jääb ainult (?) väga nõrk jälg, nii et tähelepanu seesmisele jõule ei lisandunud midagi; suuremalt osalt (?) on sellele tehtud kahju, kuna nende kõrvaliste motiivide kaudu tugevnevad veel rohkem vastupidised jäljed (ja kahjulikud, mis on hirmu või maiustuse jäljed) ning tekib kalduvus, et kui jälle esineb asi (millele taheti juhtida tähelepanu), pöörata tähelepanu mitte asjale, vaid motiividele»**.

Palume lugejat pöörata tähelepanu sellele, kui ebakindel on selles osas Benecke tavaliselt nii dogmaatiline keel: need lakkamatud «peaaegu», «suuremalt osalt», «ainult» näitavad, et siin on tema psühholoogiline teooria tugevasti kokku põrganud halastamatu tegelikkusega. Üks kahest: kas niisugune tähelepanu ärata-

---

* Lettres d'Euler, L. XXXI, p. 334. Ainult et Euler omistab selle tähelepanu otsesele harjutamisele, kuna see aga oleneb ühtede või teiste jälgede hulgast, mis inimene on juba omandanud.

** Erz.-u. Unterr. P. I, S. 88.

mine asja suhtes kõrvaliste motiividega saavutab oma eesmärgi või mitte; viimasel juhtumil aga, kuna need vahendid hinge kui jälgede assotsiatsioonide teooria järgi tuleb tunnistada täiesti kahjulikuks, mispärast siis Benecke pisut allpool lubab nende kasutamist?

Tehes Benecke teooriast otsese järelduse tuleb lausa ütelda, et kui lapse tähelepanu on juba kord omandanud halva suuna, siis ei saa siin enam midagi teha: halva omadusega jäljed, mis on kord kuhjunud, hakkavad möödapääsmatult juurde tõmbama samasuguseid ja hävitama heade muljete mõju; hirmu ja ergutamise motiivid ei paranda asja, vaid kahjustavad seda veelgi rohkem. Kuid mis saaks Benecke pedagoogikast, kui ta tuleks niisuguseile rõõmutuile järeldustele? Tuleks ohverdada teooria, tunnistades selle ühekülgseks ja tegelikkusele vastukäivaks, kuna see tegelikkus näitab meile lakkamata, et lapse tähelepanu, mis on peaaegu alati suunatud meelelistele tajudele, vallatustele ja maiustustele, vähehaaval paraneb ja seob end kõige tõsisemate asjadega. Tunnistada oma teooria ühekülgsust Benecke ei soovinud, ei soovinud ka lahkuda pedagoogi osast ning kasutas seepärast keele segadust ja määramatust.

«Vastandina sellele (tähelepanu äratamisele asja suhtes kõrvaliste motiividega) igal juhtumil, kas tähelepanu väär tekkimine on juba toimunud või mitte, anna lapsele kindel suund asjale (gebe dem Kinde entschieden die Richtung an die Sache). Ainult jäljed, mis jäävad asja tugevast tajumisest, võivad suurendada tähelepanu seesmist jõudu. Seni aga, kui te veel ei ole saavutanud seda, et need kõrvalised motiivid võivad olla, ei taha ma ütelda, täiesti välja heidetud, vaid tagaplaanile surutud, — senikaua tarvitatakse veel palliatiivset ravi»*.

Kuid mida tähendab anda lapsele kindlalt suund asjale? Kuidas siis seda anda, kui nii mulje tugevdamine kui ka kõrvalised motiivid ei saavuta seda eesmärki, nagu ütleb Benecke ise eespool? Ja milleks siis Benecke lubab kõrvalisi motiive, kui need motiivid, mida ta samuti ütles eespool, mõjuvad kahjulikult tähelepanu tekkimisele? Mispärast ta ei näidanud seda väikest osa, kui need mõjuvad kasulikult? Ja milleks talle need kõrvalised motiivid, kui tal on otsene vahend mõjutada hea tähelepanu tekkimist lastes? Miks ta ei selgitanud meile seda otsest ja ainukasulikku vahendit? Sellepärast, et tungides sellesse pedagoogilisse küsimusse oleks Benecke pidanud õõnestama oma psühholoogilise teooria alust ennast ja oma õpetaja Herbarti teooriat; sellepärast, et mitte tunnustades hinge, mis on sõltumatu muljete jälgedest ning millel on teadvuse ja omavoli võime, ei saa me endale seletada oma tähelepanu suunamist; mitte tunnustades seda omavoli ja tunnustades hinge jälgede assotsiatsioonina, mis tõmbavad endaga kaasa teisi sama laadi jälgi jne., me hävitame hinge

* Erz.-und Unterr., S. 88.

tahtliku kasvatamise igasuguse võimaluse. See järeldus sundiski Benecket oma pedagoogikas ära pöörduma sellelt teelt, millel ta nii otse sammus oma psühholoogias.

Kui aga Benecke ei suuda meile seletada, kuidas võib hinges seostuda uut liiki jälgede assotsiatsioon, siis ei takista see tal hästi avastamast, kuidas juba kord seostunud assotsiatsioonid võivad areneda ja tugevneda, ning selles suhtes on Benecke analüüsid väga väärtuslikud psühholoogile ja pedagoogile.

«Tähelepanematuse kalduvuse põhjuseks,» ütleb ta, «võib olla kõik, mis takistab tähelepanu õiget kujunemist: samalaadiliste jälgede mittejätkumine ja nende mitteküllaldane seos, nende ebaõiged hajuvad ühendused võõraste jälgedega (mis tekib sellest, kui me lapse mällu koondame liiga palju erisuguseid asju, kusjuures assotsiatsiooniseaduse järgi ühinevad kõige erisugusemad jäljed, mis on saadud üheaegselt); jälgede püüdluse mitteküllaldane jõud üldse (ehk teisiti: hingeliste püüdluste sünnipärane nõrkus); teist liiki jälgede rohkus; moonutused kalduvuste kujunemisel. Et mitte ekselda pimeduses, tuleb kõigepealt veenduda, millises neist momentidest (võib-olla aga, et kõigis kokku) peitub hajameelsuse põhjus. Kalduvustest kõneleme edaspidi; kui aga hajameelsuse põhjus peitub ainult assotsiatsioonide korratuses ja laialipillatuses (kõige tavalisem hajameelsuse põhjus lapsepõlves) ning kui metsistumine on ajanud juba sügavad juured, siis on nende põhjalik hävitamine üldse äärmiselt raske (me aga arvame, et teooria järgi, mis ei tunnusta inimeses tahet, ka täiesti võimatu). Ainult siis, kui kaua aega jätkata otstarbekohaselt tüsistuvaid harjutusi nimetatud suunas (?), võib endisi hajutatud assotsiatsioone välja suruda uute, kontsentreeritutega. Seejuures tuleb eriti vältida kannatamatust, mis rikub juba isegi õigesti rajatud alged, sest sel puhul pöördub lapse tähelepanu kasvataja hingelisele liikumisele ja sellele, mida laps peab kasvataja poolt kartma, — ja niiviisi võib kasvataja ise endal takistada ülesseatud eesmärgi saavutamist»*.

Kuid just eespool ütleb Benecke, järele andes oma teooriale: «Kahtlane on edu, kui lapselt nõutakse tähelepanu asjale, millal tema hing (tema teadvus) tegeleb juba teise asjaga**. Kuid sel juhtumil ei oleks mingit võimalust pöörata kooli tulnud poisi tähelepanu õppeainetele, sest tema tähelepanu on juba tingimata hõivatud kõrvalisist asjust. Benecke (ja Herbarti) psüühilise teooria viga, kuna see teooria lükkab tagasi hinge omavoli, avaldub siin kogu oma jõuga: tegelikkus ja praktika osutavad siin otse teooria veale.

Kuid ometi on Benecke märkusel selle kohta, et kasvataja vajab suurt annust kannatust, kui on vaja parandada lapse rikutud tähelepanu, täielik jõud. Mitte miski ei pane õpetaja kannatust nii proo-

* Erz.-und Unterr., S. 89. Sedasama ütleb kannatuse suhtes ka Bain. The Senses and the Intellect, p. 212.

** Ibid., S. 90.

vile kui lapse rikutud tähelepanu ja mitte miski ei kutsu nii sageli välja etteheiteid, sõimu ja karistusi, mis lapse tähelepanu tõmbavad veel rohkem ainest eemale. Palju on vaja loomulikku külmaverelisust ja harjumust, et mitte vihastuda mõne lapse visa tähelepanematuse üle; kuid ei tohi unustada, et külmaverelisus on siin möödapääsmatu tingimus, milleta on võimatu lapse tähelepanu arenemine.

Täiesti õige on ka see Benecke märkus, et tähelepanu kasvatamine ei lõpe lapsepõlvega ja et hiljem kogu meie haridus, mistahes spetsiaalaines see ka kulgeks, avaldub jälgede kogumises ja nende organiseerimises, järelikult tähelepanu arendamises valitud suunas*.

Nii ebatäielikult lahendab Benecke iga pedagoogi seisukohalt tähtsa küsimuse tähelepanust; kuid asjatult otsiksime selle küsimuse täielikumat lahendust ka Herbarti ja tema pooldajate juurest. Kes vaatab teadvusele kui s õ n a l e, «mis on välja mõeldud kõigi samaaegselt tegutsevate kujutluste tähistamiseks»**, sellele on tähelepanu alati seletamatu nähtus.

«Meie tähelepanu,» ütleb näiteks Herbarti järglane Drobisch, «põhineb alati neil meelelise tajumise asjadel, mis sel ajal on saavutanud selguse kõrgeima astme»***, kuid mispärast nad saavutavad, seda ei ole teada. Kas mitte vastupidi: kas ei saavuta meie teadvuses erilise selguse just need asjad, millele me suuname eelistatud tähelepanu? Kas me ei või igal minutil kontrollida selle õigsust katsega?

Vastupidi Beneckele ütlevad Herbarti õpilased, et «meie tähelepanu äratab ainult kujutluste uudsus»****.

Muide, seda näilist vastuolu võib lepitada üsna kergesti. Kui asja u u d s u s äratab meie tähelepanu, siis just sel määral, millisel see u u s jälg on vastuolus sama liiki endiste jälgedega. Kõigile on tuttav fakt, et ühe ja sellesama mulje kordamine nõrgendab tähelepanu jõudu, ja ei ole midagi raskemat, kui olla tähelepanelik pika rea täiesti sarnaste muljete suhtes (seepärast me uinumegi langevate tilkade ühetaoliste helide saatel); kuid täpselt samuti ei ole midagi raskemat, kui märgata rida sõnu meile võõras keeles. Tähtsusetu muutus (midagi uut) õies äratab botaaniku tugeva tähelepanu, seda aga ei pane tähele inimene, kes ei tegele botaanikaga, s. o. kellel on vähe samalaadseid jälgi selle uudsusega, mida ta nüüd nägi. Järelikult Herbarti ja Benecke vastuseisvad märkused täiendavad ainult teineteist. Asi on selles, et meie teadvusel selleks, et ta võiks omandada, on tingimata vaja e r i s-

* Erz.-und Unterr., S. 91.

** H e r b a r t's Lehrbuch zur Psychol., S. 18. Märkimisväärne on, et Herbarti ja Benecke p s ü h h o l o o g i a s kõneldakse vähe niisugusest tähtsast faktist, nagu seda on tähelepanu; ainult oma pedagoogikas o l i Benecke s u n n i t u d tegelema selle küsimusega, mis on nii ohtlik hinge kui jälgede assotsiatsiooni teooriale.

*** D r o b i s c h, Empirische Psychol., S. 81.

**** Ibid., S. 80.

tada ja võrrelda, ja mida tugevamini mingisugune asi teadvuses tekitab selle võrdleva ja eristava tegevuse, seda kõrgem on meie tähelepanu aste.

«Meie tunded,» ütleb Bain, «võivad olla ühtviisi avatud igale muljele; kuid ainult mõnedel neist muljetest on jõud hoida monopoli hinges, andes talle imestuse suure vapustuse (Surprising)»*. Imestus aga võib tekkida ainult kahel tingimusel: mulje uudsuse puhul ja samalaadsete muljete juba olemasolevate jälgede puhul. Me ei imesta kõige imelikumate asjade üle maailmas ainult seepärast, et oleme neid harjunud nägema samal kujul; nii ei imesta me üldse kõige arusaamatuma nähtuse — raskustungi üle. Vastupidi: toolid ja lauad, mis iseenesest õhus lendavad, ei ärataks imestust pisilapses, kelle hinge on kogunenud veel väga vähe jälgi nende asjade rahulikust olekust, täiskasvanus aga ärataksid nad kahtlemata kõige pinevamat tähelepanu.

Bain oma briti loomuse kohaselt töötab Locke'i, Readi, Hamiltoni ja Chalmersi järel välja kõige rohkem need tähelepanu nähtused, milledes väljendub inimese tahe.

«See on fakt,» ütleb Bain, «et me võime vaba pingutusega muuta või kõrvale juhtida kujude või mälestuste voolu meie hinges... Kuid minu võim selles suhtes ei ole piiramatu: mõnedel on see võim suurem kui minul, teistel — vähem»**.

«Täpselt samuti,» ütleb ta edasi, «nagu me võime koondada oma tähelepanu ühele punktile meie ees avanevas mitmekesises stseenis, jälgida ühtesid helisid, jäädes kurdiks teiste suhtes, või jälgida rõhumist meie keha ühele osale, tähele panemata rõhumist teisele, samuti võime me oma vaimset tähelepanu tugevasti fikseerida ühele ideele»***. «Võime juhtida oma mõtteid (olemuselt seesama, mis võime juhtida tähelepanu) pole üldse mitte mingi varane või kergesti omandatav võime... Juba koolis võib last õpetada fikseerima põgusat pilku tema ees olevasse aabitsasse; mõnevõrra hiljem võib õpetaja juba juhtida õpilase tähelepanu paljudele arvudele aritmeetika ülesandes. Noor hing, mis alati pöördub ära keskendumisest, võib algul nõuda kas hirmu äratamist või tasudega meelitamist (ühe sõnaga: motiive, mis on asja suhtes kõrvalised, Benecke väljendust mööda, nagu seda nägime ülal); kuid lõpuks siiski õpetaja võidutseb. See võim (tähelepanu üle) kinnistub kiiresti hästi valitud harjutuste abil ja küpseb niivõrd vaimse tegevuse mitmeil aladel,

---

* The Emotion and Will, p. 637.

** Ibid., p. 409.

*** The Emotion and Will, p. 410. Bain tahab seejuures tõestada, et ka vaimsele kujule, mis asub peaajus, ei mõju me mitte teisiti kui lihaste süsteemi kaudu. See on temale vajalik selleks, et ta määras tahte jaoks ühe ala — lihased (vastandina saksa füsioloogile Ludwigile, kes oletas tahte vahetut mõju tundenärvidele); kuid see Baini arvamus ei põhine faktidel. Missugused faktid meile näiteks tõestavad, et ühtede või teiste värvide taastamisel meie kujutluses töötavad meie silmalihased? Selle jaoks oleks meil tarvis fantaseerida loendamatu arv lihaseid, milledega kaasneb loendamatu hulk võrkkesta elemente. Seepärast peamegi Baini seda ettepanekut tõestamatuks.

et võib läbi saada ilma igasuguste kunstlike äratajateta. Muidugi ainult ehk idioodid (ja needki mitte alati) võivad osutada täielikult võimetuiks mõistuslikule tähelepanule, vähemalt sel määral, mida on vaja, et ära kuulata lihtsaimat küsimust ja sellele vastata. Kuid on olemas seda liiki pingutuste kõrgeim aste, mis kuulub teadlasele, leiutajale või inimesele, kes tegutseb mingi keerulise asjaga. Niisuguste inimeste jaoks on selline võime tahtelise elemendi ühendus intellektuaalsega selle sõna kitsas mõttes. Kujude, ideede ja teadmiste suur küllus, mille on säilitanud mälu, toob vähe kasu praktilisteks eesmärkideks ilma selle võimuta peatada ja valida (nii väliste kui ka seesmiste, s. o. ideede, teadvuse asjade vahel), mis omas alges kuulub puhtalt tahte alale»*. «Sõnad «hoolsus», «püsivus», «kunst» jne. otse osutavad tahteenergiale intellektuaalsete võimete käsutamisel»**.

Kui me vastandame need Baini sõnad eespool äratoodud Benecke sõnadega, mis ei luba tähelepanus mingit omavoli, siis ilmnevad meile eredalt inglise ja saksa iseloomu iseärasused, mis kajastuvad ka mõlema rahva psühholoogia süsteemides. Isegi langedes vastuollu oma materialistliku maailmavaatega ei saa Bain keelduda võimu printsiibist enda üle, millest sakslane loobus üpris külmavereliselt.

Kuid mõlemail neil vastuolulistel vaadetel tähelepanule on oma õige külg ja nad annavad meile võimaluse asuda õigele teele.

Benecke, nähes meie tahtes mitte midagi muud kui aistingute jälgede teost, kaotas võimaluse seletada tahtelise tähelepanu nähtust, kui ta aga oma pedagoogilises praktikas põrkas kokku vajadusega seda tunnustada, siis läks ta segi ja pigemini ajas tekkivad küsimused segamini, kui et need lahendas. Bain aga, vastupidi, osutab liiga vähe tähtsust aistingute jälgedele ja omistab kõik tahte tegevusele, tunnustades selle mingisugust sisutut küpsemist harjutustest. Nii see kui ka teine on oma äärmuses väär. Tahe, nagu me seda näeme tagapool, ei teki aistingute jälgedest, vaid kuulub hingele kui tema iseseisev võime; kuid siiski meie tähelepanu aste intellektuaalse tegevuse mingisuguse ala suhtes kasvab mitte tahteharjutustest sel alal, vaid temas jälgede ning nende üha tüsistuvate assotsiatsioonide järkjärgulise kuhjumise tõttu, ja see ei ole enam tahtejõud, vaid huvi jõud, s. o. jälgede ja nende assotsiatsioonide oma jõud. Muidugi, harjutades oma või teiste tahet tähelepanu tahtlikus suunamises nii välisasjadele kui ka meie ideedele, märkame, et see operatsioon, algul raske, muutub üha kergemaks, kuigi saavutatava kerguse aste erineb mitte ainult harjutuste astmelt, vaid ka inimese sünnipäraselt iseloomult. Kuid see üldine tahte tugevnemine igasuguste väliste asjade ja seesmiste ideede suhtes seletub jällegi tahte harjutamise jälgedega: mida rohkem koguneb meie hinge tahtevõitude jälgi tahtetu tähelepanu visaduse üle,

---

* The Emotion and Will, p. 411.
** Ibid. Märkus.

seda tugevamaks läheb meie võim tähelepanu üle, ja uued võidud muutuvad tema jaoks kergemaks*. Niisiis, mitte innustudes äärmustest ja juhindudes faktidest, me tunnustame, et meie võimu algus tähelepanu üle peitub mitte aistingute jälgedes, mitte ka närvivooludes, vaid hinges, millel seepärast ongi võimalus käsutada teatavais piirides, mis ei ületa tema loomulikke jõude, käsutada nii aistingute jälgi, mis asuvad närvisüsteemis, kui ka närvivoole (kui need voolud eksisteerivad tegelikult, mitte aga ainult Baini teoorias). Aistingute jälgede vaba käsutamine iseendi poolt ja ühtede voolude käsutamine teiste poolt on võimatu absurdsus; et aga vaba käsutamise fakt eksisteerib, siis peame selle nähtuse omistama erilisele olevusele — hingele. Meie võim aga oma tähelepanu üle tugevneb omaenda tegevuse jälgede kaudu.

Juhituna pigemini oma briti iseloomust kui oma hingeliste voolude teooria järjekindlusest, omistab Bain tohutut tähtsust meie võimule tähelepanu üle. Ta leiab, et selle võimu astmel on otsustav tähtsus isegi teaduslikes uurimistes, kus «tahte energia toetab tähelepanu ootavas olukorras, ja kui midagi sobivat hakkab mõistusele paistma, siis viskub meie tähelepanu sellele nagu metsloom oma saagile»**.

Locke läheb veel kaugemale ja näeb oskuses juhtida meie mõtete voolu mitmesuguses astmes peamist põhjust, mispärast inimesed erinevad mõistuselt***.

Lähtudes faktist, et meie mitmesugused seesmised tunded (viha, rõõm, kadedus jne.) ei teki muidu kui nende aine kujutlemisel, nagu näiteks sõprustunne — sõpra nähes või meenutades, kõneleb Bain ka vastupidist: «me võime teataval määral juhtida oma kirgi, suunata oma mõistust (oma tähelepanu) tahteliselt valitud asjadele või põhjustele. Me võime ise endale välja valida armastava vaimu olukorra, pöörates oma tähelepanu või (mis on ükskõik) kutsudes endas välja rea ideid või mälestusi, mis on võimelised äratama meis armastustunnet. Samade tahtestiimulitega, kutsudes endas välja meie poolt üleelatud solvangute nimistu, saame endas üles puhuda meelepahatunde. Ja vastupidi: me võime endast eemaldada ühtede või teiste tunnete voolu, pöörates vägivaldselt oma tähelepanu vastaskülge. Sel juhtumil teeme enda jaoks ise sedasama, mida teevad meie sõbrad, samuti mida püüavad meie jaoks teha jutlustajad ja moralistid, sundides meile meelevaldselt peale mõtteid, fakte ja arutlusi, mis võivad meis äratada soovitavat vaimset mee-

---

* On märkimisväärne, et Euler pidas lugemaõppimist lapse tähelepanu parimaks harjutuseks. Euler, Lett. XXI. Oma «Rodnoje slovo's» me rakendasime sedasama mõtet, näidates selle kasutamist praktikas. Vt. raamat õpetajaile.

** «Rodnoje slovo», lk. 414.

*** Locke's Works, Vol. I, p. 83. «On väga tähtis,» ütleb Locke, «leida vahend selle oskuse omandamiseks; kuid ma ei saa osutada muule kui sagedastele harjutustele tähelepanu alal, selleks et omandada harjumus tähele panna.» Siin on ilmne väär arusaamine harjumusest; harjumus ja tähelepanu on kaks asja, mis teineteist eemaldavad. Harjumus teeb tähelepanu vajamatuks.

leolu. Kuid see operatsioon (enda kallal) ei ole kerge ja ületab suurema osa inimeste võimed»*.

See viimane Baini märkus on vaevalt õige: suuremal või vähemal määral on meil igaühel võim tähelepanu kaudu oma tundmuste üle ja igaüks kasutab seda mõnevõrra. Kuid leidub inimesi, kes on võimelised igal ajal maha suruma oma tugevaimat kirgede puhangut, — need on moraalsed jõumehed —, aga neid leidub niisama harva nagu suuri füüsilisi jõumehi ning geniaalseid mõistusi.

Bain arvab õigustatult, et niisugune mõju kirgedele ideede vahendusel on kergem kui vahetu mõju lihastele: «nii on meil naeru kergem maha suruda, pöörates mõtted mujale, kui otsese pingutusega». Kuid me arvame peale selle, et kirgede mahasurumise teine viis erineb esimesest sellega, et ta sisuliselt üldse ei hävita kirge, vaid varjab seda: maha surudes naeru välist avaldumist, võime seda õelamini inimese üle naerda oma hinge põhjas, kuna aga muutes meie ideid, me hävitame naeru põhjuse enda. Spinoza omistas, nagu Rousseau'gi, tohutut tähtsust sellele vahendile tähelepanu kaudu juhtida oma kirgi. «Kui me,» ütleb Spinoza oma «Ethica's», «hakkame sageli mõtlema inimestele omasest ülekohtust ja sellest, et parim vahend vihkamise võitmiseks on mitte vihkamine, vaid armastus ja suuremeelsus, siis tekib ülekohtu kuju ja selle reegli vahel niisugune side, et kohe, kui meile tehakse ülekohut, tõuseb see reegel meie mõistuse ette»**. Rousseau tõestab, et meie võimuga tähelepanu üle ja viimase kaudu kujutluse üle on võimalik juhtida meie kalduvusi***.

Kõige täielikumaks näiteks kirgede väljajuurimisest neile vastandlike ideedega on kristlikud usukannatajad, kes ei väljendanud tigeduse tunnuseid oma piinajate vastu, järelikult olid juurega välja kiskunud selle vihatunde, mis meile näib nii loomulikuna. Bain vaatab sellele kõrgemale, tõeliselt imepärasele hinge omadusele ainult praktilise inglase silmaga, kelle jaoks on peamine asi tegu, mitte aga hing. «Harjumusel,» ütleb ta, «sundida meie ideede voolu ja suunata meie tähelepanu on suurim väärtus nii intellektuaalseiks eesmärkideks kui ka meie temperamendi ja meie tunnete juhtimiseks: saavutada see eesmärk on enesejuhtimise kõrgeim aste»****. Me aga näeme, et on olemas veel kõrgem aste.

Sama iseloomuga on ka Locke'i arvamus sellesama asja kohta. Näidates, kuidas meie tähelepanu suund sõltub harjumusest tegelda nende või teiste asjadega ja vaadata neile ühelt või teiselt vaatepunktilt, ütleb Locke: «Väga tähtis on õppida oma mõistust hoidma vaba niisuguseist eelistamistest, ja kasvatuse ülesandeks ei ole mitte muuta meie mõistus täiuslikuks ühes või teises teaduses, vaid avada teda nii, et ta oleks võimeline kõigeks»*****.

---

* Locke's Works, p. 415.
** Spinoza, Ethica, Part V, Propos. 10. Võrdle ka p. IV, Prop. 56.
*** Emile, p. 237.
**** The Emotion and the Will, p. 316.
***** On the Conduckt of the Understanding, by Locke, Lond. 1859, p. 49—50.

Veel kategoorilisemalt väljendub teine inglise psühholoog Read, öeldes: «Suurem osa meie tarkusest ja voorusest sõltub sellest suunast, mille me anname oma tähelepanule»*. Kuulus loogik John Stewart Mill omistab samuti suurt tähtsust *tahtelisele* tähelepanule, kuigi omavoli tunnustamine tähelepanus on vastuolus tema maailmavaatega**.

Kuid võitlus kirega, mis tõmbab meie tähelepanu ühele või teisele teele, ei ole kerge.

«Kui,» ütleb Bain, «me peame silmas meie tahte pingutust muuta meie mõtete voolu sügavas kurbuses või tugevas vihas, siis tõusevad meie vastu üksmeelselt üles meie loomuse teised jõud: me peame ühel ja samal ajal vastumõju avaldama assotsiatsioonide voolule või mõistusele endale ja äratatud tunde hullusele»***.

On iseendast arusaadav, et sellel, kel assotsiatsioonide seos on nõrgem, nende vool aeglasem ja tunne ise mitte nii tugev, on kergem jagu saada neist vaenlastest, kes siiski teises suhtes on inimese arenemise ja täienemise suurimad edasiviijad. Hingeliste assotsiatsioonide tugev seos, samuti visa kirg valivad kiiresti ja õigesti need assotsiatsioonid, moodustavad iga suure iseloomu vajalikud omadused, — möödapääsmatu tingimus suurteks avastusteks ja suurteks tegudeks. Seepärast kujunebki briti psühholoogil välja niisugune inimese kõrgeim ideaal:

«Kui me endale kujutleme,» ütleb Bain, «suurt, kirglikku iseloomu, kes visalt otsib seda, mis talle vaja; mõistust, mis on ebaharilikult tugev mõistusliku tootmise elementides, ja tahet, mis hoiab alluvuses nii üht kui teist, siis peame tunnistama, et soovime midagi üliinimlikku.» Sedasama briti rahvuslikku ideaali kohtame paljudes inglise romaanides, sest romaan üldse, kuivõrd ta on rahvuslik, joonistab alati positiivselt või negatiivselt rahva ja üksiku inimese ideaali.

b) Tähelepanu liigid ja järeldused[46]

Tähelepanu mitmesuguste analüüside kriitilisest arutlusest võime teha järgmised järeldused.

Tähelepanu on täiesti vajalik selleks, et *mulje* võiks muutuda *aistinguks*: see on ainus uks, mille kaudu välismaailma muljed või vähemalt närviorganismi olekud kutsuvad hinges esile aistinguid. Muljed aga, mis ei keskenda endale meie tähelepanu, võivad avaldada mõju meie organismile, kuid need mõjud jäävad meie poolt tunnetamata.

Tähelepanu ei või kuuluda närvisüsteemile endale, sest selged vaatlused näitavad, et ta on sageli võitluses närvide mõjuga ja selles võitluses jääb kord peale tähelepanu, kord närvisüsteem. Peale

* Read, P. II, p. 598.
** Mill's Logic, B. V (on Fallacies), Ch. I, S. 3.
*** The Emotion and the Will, p. 417.

selle nägime, et närvisüsteem, täitnud vajalikult kõik mulje füüsilised tingimused, peegeldades asja optika seaduste kohaselt silma võrkkestal või andes õhu võnkumise edasi kõrvalabürindi veele akustika seaduste kohaselt, annab siiski meile aistingu, kui meie tähelepanu on mingi asjaolu tõttu närvitegevusest eemale juhitud. Lõpuks me nägime, et tähelepanu võib üle minna ühelt asjalt teisele, ühelt asja osalt teisele, ilma et närvisüsteemis midagi muutuks. Kõik need vaatlused sunnivad meid tunnistama, et tähelepanu kuulub mingile erilisele agendile, mis on tihedalt närvisüsteemiga seotud, kuid ei sarnane temaga.

Tegevuse järgi võib mälu jaotada tahteliseks ehk aktiivseks ja tahtmatuks ehk passiivseks. Tahteline mälu erineb passiivsest selle kindla tunnuse poolest, et ta valib endale asja märgatava pingutusega meie poolt; passiivne tähelepanu, vastupidi, kütkestub asjadest või õigemini öeldes: närvisüsteemi olekuist, mis selles kutsutakse esile välismaailma ühtede või teiste mõjudega. See psüühiline fakt on nii tuttav igaühele, et sellest ei saanud mööda minna isegi need mõtlejad ja psühholoogid, kellele tahtelise tähelepanu olemasolu oli mõistatuseks, sest see oli vastuolus nende teooriaga. Nii tunnustab näiteks Herbart tahtmatut ja tahtelist tähelepanu, selgitades viimast kui hinge enesevalitsemist*; kuid nagu me näeme hiljem, ei ole hinge enesevalitsemisel mingisugust kindlat mõtet, kui tunnistada hing ise kujutluste ja nende jälgede koguks; kujutlused, mis ennast valitsevad, on täiesti arusaamatud, ja niisugune hing, kes alistub oma madalaimale kirele, valitseb ennast täpselt samuti nagu seegi, kes alistub oma arukale mõttele. Herbarti teooria hing, kes alistub mehhaanika seadustele, tunneb ainult jõudu, aru saamata, kelle jõud see on, — kas mõistuse või kire jõud.

Kuulus loogik John Stewart Mill, samuti vasturääkivuses oma teooriaga, lisab tähelepanu käsitledes alati, et see «on teatavais piirides tahteline»**, kuigi ta ise ei tunnusta tahtelisuse olemasolu. Benecke hoidub oma psühholoogias kõrvale küsimuse lahendamisest, mis on tahteline tähelepanu. Ta seletab tähelepanu nii, et tahtelisus muutub selles võimatuks. Kuid oma pedagoogikas ei saa ta enam tahtelise tähelepanu küsimusest kõrvale hoiduda ja peab vastu oma tahtmist tunnustama selle olemasolu või keelduma pedagoogilise tegevuse võimalusest. Sel viisil, mitte seletades praegu, millest võib tähelepanu tahtelisus tekkida, peame lihtsalt tunnustama tahtelise tähelepanu olemasolu kaheldamatu faktina, mis on avastatud psühholoogiliste vaatlustega; peame tunnustama, et «tahe», nagu väljendub Müller, «tegutseb tähelepanu suunas vähema jõuga, kui ta seda teeb liikumisnärvide juhtimisel»***.

Meie mõtlemise harilikus käigus segunevad tahteline ja passiivne tähelepanu omavahel, nagu seda väga sobivate näidetega,

* Lehrbuch der Psychologie, § 213, samuti ka oma pedagoogikas.
** Mill's Logic, B. V, Ch. I, § 3, S. 294—295.
*** Man. de Phys., T. II, p. 88.

kuigi teisel eesmärgil, selgitas Raue, esitades Benecke psühholoogiat*. Kuid mõnikord märkame selgesti, et passiivne tähelepanu võtab meie üle võimust, et me selles olekus valime asju oma mõtlemise jaoks tahtmatult, kütkestume neist muljetest, mida mingil põhjusel meile visamalt sunnib peale meie närvisüsteem. Sageli, hoolimata kõigist oma tahte pingutustest, ei suuda me end eemale kiskuda mingisugusest vaatlusesemest või mingist mälestusest.

Meie võim tähelepanu üle etendab suurt osa nii meie vaimses arenemises kui ka meie praktilises elus. Inimesele on erakordselt tähtis olla võimeline vabalt valima asju oma mõtlemiseks ja end lahti kiskuma neist, mis vägivaldselt temasse tungivad. «Oskuse olla tähelepanematu», end lahti kiskuda asjadest, mis on vallanud meie tähelepanu, seab Kant kõrgemale oskusest olla tähelepanelik**. Locke otsib selle oskuse vahendit ega leia teist peale harjumuse olla tähelepanelik, milline harjumus on saavutatud harjutustega***. Tõepoolest, nagu õigustatult märgib Read, meie rahulikkus, sageli aga ka meie voorus sõltuvad suuremal või vähemal määral meie võimust oma tähelepanu suuna üle; kuid see võim ei ole piiritu. Võib-olla aitab, kui me ei mõtle kõige suurema valu peale, eemaldame temalt oma tähelepanu, et teda mitte tunda, ja ei ole kahtlust, et kõige piinavam mõte lakkab meid piinamast, kui me ta asendame teisega; kuid kas paljudel inimestel ja kas kõigi mõtete ja tunnete suhtes leidub küllaldast jõudu, et neid tahteliselt eemaldada?

P a s s i i v s e tähelepanu kujunemist ja arenemist on nii hästi selgitanud Benecke, et meile jääb tema teooriat täiendada Herbarti teooriaga ja näidata, nagu me seda eespool tegimegi, et asi peab selleks, et olla meile huvitav, olema meile tingimata osaliselt t u t t a v, osaliselt aga u u s; ta peab kas tooma uusi lülisid meie jälgede ridadesse või purustama neid ridu. Ei ole kuigi kerge seletada tahtelise tähelepanu tugevnemist, kuigi see on kaheldamatu fakt. Peaaegu kõik psühholoogid, alates Locke'ist, kinnitavad üksmeelselt, et meie tahteline tähelepanu ehk täpsemini väljendudes: meie hinge võim teadvuse asjade üle tugevneb h a r j u t a m i s e s t. Kuid milline muutus neis toimub nende harjutuste mõjul, seda ei ole kusagil selgitatud. Näha on ainult üht, et meie võim tähelepanu üle on tihedasti seotud ühelt poolt üldse meie tahtejõuga, teiselt poolt — närviorganismi kogu olukorraga: häiritud või tugevasti erutatud närviorganism on tahtelise tähelepanu niisugune vaenlane, millest alati ei saa jagu ka tugev tahe. Kuid üldse inimesed, kes on tähelepanuväärsed oma tahtejõult, on tähelepanuväärsed ka oma võimult tähelepanu üle. Nii kõneldakse, et Napoleon I võis uinuda soovi järgi ja magas rahulikult kõige otsustavamate lahin-

---

* B e n e c k e's Seelenlehre, von Raue, S. 88.

** K a n t's Anthropologie, § 3. Friess arvab samuti, et «paljud inimesed on õnnetud just selle tõttu, et nad ei suuda eemale tõmmata oma tähelepanu». Handbuch der Anthropol., S. 86.

*** W o r k s, Vol. I, p. 83.

gute eel, kuna aga erutatud närvidega inimesed kaotavad une kõige tühisema neid rahutuks tegeva mõtte puhul. Räägitakse, et Karl XII, kellel oli raudne tahe, kuid üldse mitte hiilgavad vaimuanded, võis samuti nagu Caesargi dikteerida korraga mitmele sekretärile, mis näitab võimu tohutut astet oma mõtete üle. Järelikult kõik, mis tugevdab tahet, tugevdab samal ajal ka tahtelist tähelepanu. Tahe aga, nagu me näeme tagapool, tugevneb just oma võitude läbi. Tahte iga võit ükskõik mille üle annab inimesele kindlust omaenda moraalses jõus, võimaluses võita neid või teisi takistusi, ja sellele kindlusele me omistame just tahte tugevnemise, ühtlasi aga ka tahtelise tähelepanu tugevnemise. Peale selle, kui inimene lapse- ja noorpõlvest peale ei ole lasknud oma närvidel end valitseda, siis nad ei harju erutuma ja on talle kuulekad.

Aktiivne ehk tahteline tähelepanu läheb loomulikult üle passiivseks tähelepanuks. Peaaegu iga meile uus tegevus nõuab algul meilt aktiivset tähelepanu, rohkem või vähem märgatavaid tahtepingutusi meie poolt; kuid mida rohkem me selle asjaga tegeleme, mida edukamalt meie tegevus kulgeb, mida laialdasemalt toimub teadvuse töö jälgedes, mis jäävad meisse sellest tegevusest, seda vähem äratab asi meis huvi, seda passiivsemaks muutub tema suhtes meie tähelepanu. Locke ja tema järgi ka Bain, kuigi mitte nii absoluutselt nagu Locke, seletavad sellega nende või teiste võimete ja vaimsete kalduvuste tekkimist inimeses. «Mõistus, mis on vähe vastuvõtlik mingi asja suhtes,» ütleb Bain, «võib kujundada selle vastuvõtlikkuse visa tegevusega, tahteliste otsuste mõjul, mis on suunatud ühele asjale»*.

Niisugune kujundatud tähelepanu muutub hiljem nagu loomulikuks võimeks; ja kui ta mingisuguseil asjaoludel on välja arenenud juba varases lapsepõlves, siis teda tegelikult peetaksegi loomulikuks võimeks. See nähtus on seda arusaadavam, et meie loomulikud võimed kujunevad kalduvusteks ja anneteks samasuguse protsessiga. Me nägime juba eespool, et eriti soodsa ehitusega peen ja tundlik nägemis- või kuulmisorgan tõmbab endale teadvuse eelistatult teiste organite ees — tõmbab eriti sellega, et annab teadvusele rohkem tööd ja suhteliselt kerget tööd, kui võrrelda selle raskust tulemustega, mida ta saavutab, s. o. ulatuslikumat ja edukamat tööd. Me näeme edasi, et meie hinge põhiline omadus seisneb tegevuse nõudmises, ja seepärast pöörab ta oma teadvuse eelistatult sellele aistingute ja nende jälgede alale, milles võib saada laialdasemat, mitmekesisemat ja võrdlemisi kerget tegevust. Teadvuse tegevus aga omakorda kogub sel alal veel rohkem jälgi, millisel alal ta eelistatult töötab; laienedes, keerulisemaks muutudes ja kordamisest juurdudes tõmbavad teadvuse nende tööde jäljed aga teadvuse ikka tugevamini ja tugevamini uutele töödele selsamal alal. Nii arenevad meis omandatud võimed ja kalduvused, täpselt

---

* The Emotion and the Will, by Bain, p. 411.

samuti arenevad ka need loomulikud alged, mis olid meile antud juba meie närvisüsteemi iseärasustes.

Meie võimete ja kalduvuste niisugusele kujunemisele ja arenemisele võivad mõju avaldada täiesti juhuslikud asjaolud. «Meie,» ütleb Locke, «nimetame sageli looduse andeks seda, mis on ainult harjutamise ja praktika tagajärg. Kui inimene õnneliku juhuse tõttu on midagi saavutanud, siis sunnib see saavutus teda samal alal uuesti proovima, kuni ta ebateadlikult, endalegi märkamatult kujundab endas välja võime üheks või teiseks tööks.» Kuid siiski see Locke'i mõte on kogu oma õigsusest hoolimata liiga kaugele viidud. Esimene edu ise pidi ju millestki olenema; kui ta oli aga puhtalt juhuslik ja tal ei olnud alust meie loomulikes võimetes, siis järgnevad talle möödapääsmatult ebaõnnestumised, mis paralüüsivad edusammude mõju ja võtavad inimeselt tahtmise minna teed mööda, milleks tal ei olnud loomulikke andeid. Tõsi küll, on iseloome, kes seostuvad seda kõvemini saavutatuga, mida raskem oli võitlus selle eest; kuid sageli on ka vastupidi: üle jõu käiv raskus, mida kohatakse töö alguses, muudab ka töö enda vastikuks. Järelikult ka sel juhtumil, nagu alati inimhinges, oleneb palju jõudude õnnelikust harmooniast ja tasakaalust. Meie teadvus aga ei armasta ei liiga kerget ega ka liiga rasket tööd; ta armastab keskmist, s. o. j õ u k o h a s t tööd, kuid see keskmine on mitmesuguseil inimestel erisugune. Selle määravad ära ühelt poolt meie võimed, teiselt poolt meie tahtejõud. Peale selle avaldavad sellele keskmisele mõju asjaolud ja isegi lihtne juhus. Kuid puhas juhus iseenesest ei loo kalduvust, kuigi paljud samalaadsed juhused võivad üksteisele järgnedes välja kujundada kalduvuse, mis siis ei vasta võimetele. Nii näiteks on tuntud Richelieu' kirg värsitegemise vastu, kuigi suurel poliitikul ei olnud vähimatki luuleannet. Me ei tea, kuidas temas see kalduvus arenes, kuid saame aru, et meelitajad võisid seda temas juurutada. Väga sageli arendavad liiga heatahtlikud kiitused lapse joonistuste puhul temas kirge joonistamisele, kuigi tal pole joonistamiseks vähimatki annet*.

Niisuguse vaate puhul aktiivsele tähelepanule, samuti ka aktiivse tähelepanu üleminekule passiivseks, on iseendast juba arusaadav kasvataja osa kasvandike tähelepanu suhtes. Kasvataja peab kasutama hinge võimet tahtlikult suunata oma tähelepanu, kuid samal ajal hoolitsema ka selle eest, et kasvandikus ei areneks passiivne tähelepanu, et teda huvitaks see, mis peab huvitama arenenud ja õilsat inimest; seda aga ei saavutata teisiti, kui üht või teist liiki jälgede rohkuse ning harmoonilisusega. Igavesti end sundima ei ole keegi võimeline; ja kui inimeses ei arene huvi headuse vastu, siis ei sammu ta kaua seda teed mööda. Üksikuist võitudest enda üle kasvab vähehaaval välja jõud, mis meil alguses kergendab üht või teist teed ja pärast viib meid seda teed mööda.

---

* Vastuolude kohta kalduvuste ja võimete vahel vt. Baini The Senses and the Intellect, p. 45.

Aristoteles, Spinoza, Locke, Read, Rousseau, Bain — kõik nad üksmeelselt peavad tähelepanu parimaks kirgede juhtimise vahendiks. Seepärast kasvatades inimese võimu tähelepanu üle, me mitte ainult ei ava talle laialdast teed vaimseks arenemiseks, vaid anname talle ka võimsaima vahendi võitluseks kirgedega, mis võimaldab nende mõjust hoolimata sammuda kaine mõistuse ja vooruse teed. «Me ei saa *uskuda* mingisugusesse mõttesse ainult soovist või hirmust,» ütleb John Stewart Mill, «kõige kirglikum soov ei anna võimalust isegi kõige nõrgemale inimestest uskuda millessegi ilma mõistusliku aluse tunnuseta, ilma mingisuguse, kas või näiva ilmnevuseta. Kuid meie tunded mõjuvad sellele, mis on mõningal määral tahtlik, ja nimelt inimese tähelepanule, suunates seda temale meeldivale lõppjäreldusele»*, ja selles näeb Mill meie vigade üht peamist põhjust. Võidelda aga *tunnete* niisuguse mõjuga tähelepanule võib ainult see, kellel on tugevnenud mitte ainult *tahtlik* tähelepanu, vaid vajalikult arenenud ka passiivne tähelepanu: kellel tõe ja vooruse huvid on muutunud elu juhtivateks huvideks just sellepärast, et ta sageli liikus ja sageli saavutas võite enda üle sellel mõtte ja tegevuse alal.

Mis on tähelepanu? Kuidas me teda määratleme? Ühed psühholoogid annavad talle liiga suure iseseisvuse. Nii näiteks muudab Read ta eriliseks hinge võimeks ja seab kõrvu teadvusega**. Teised, nagu näiteks Benecke, tõmbavad tähelepanu üldse maha võimete hulgast ja näevad temas ainult suuremat või vähemat jälgede kuhjumist, mis tõmbavad ligi teisi samalaadseid jälgi. Meile näib, et kõige õigemini mõtlevad need, kes määratlevad tähelepanu kui *teadvuse võimet keskenduda****. Me arvame siiski, et seda määratlust tuleb laiendada ja tähelepanu määratleda *mitte ainult* teadvuse, vaid kogu hinge võimena keskenduda oma tegevuse ühes või teises sfääris, s. o. kas teadvuse, tahte või seesmise tunde sfääris.

Me võime selgesti enda juures näha, et tugevate kehaliste kannatuste puhul, samuti ka vihas, kurbuses, rõõmus ja teistes südame- või seesmistes tunnetes tuimeneb meie teadvus, me aistime välismaailma muljeid nõrgalt ja ebaselgelt. Täpselt samuti töötab meie tahte tugeva pingutuse korral mingisuguse tegevuse puhul nõrgalt mitte ainult meie teadvus, vaid ka meie seesmine tunne, nagu me nägime seda ema puhul, kes päästab oma last tulest. Seepärast me arvamegi, et tuleb eristada *tähelepanu laias mõttes*, s. o. hinge võimet keskenduda ühte oma kolmest tegevussfäärist, *tähelepanust kitsas mõttes*, s. o. hinge võimest keskenduda teadvuse alal teadvuse ühel või teisel esemel.

---

* *Mill's* Logic. B. V, Ch. I, § 3, p. 294.

** *Read's* Works, Vol. I p. 230—240. Siin nimetab Read tähelepanu «hinge tahteliseks tegevuseks»; kuid teises kohas (Vol. II p. 538) räägib iseendale vastu, tõestades suurepäraste näidetega, millisel määral on meie tähelepanu tahtetu.

*** *Fichte*, Psychologie, T. I, S. 89.

Põhjused, mis keskendavad hinge tegevust, on väga mitmekesised. Ühed neist kuuluvad hingele endale ja tulenevad temast; need on tahtelise tähelepanu allikad; teised põhjused peituvad välismaailma mõjudes hingele närviorganismi vahendusel; need on passiivse tähelepanu põhjused. Passiivse tähelepanu põhjusi võib jaotada seesmisteks ja välisteks.

a) Välised põhjused, mis keskendavad meie passiivset tähelepanu, peituvad mulje oma jõus: nii me ei märka kerget puudutust, tugevat tõuget märkame. Peale mulje absoluutse jõu on tähtis ka tema suhteline jõud: öövaikuses kuuleme niisuguseid helisid, mida me ei saaks kuulda päeval; valget näeme paremini mustal taustal kui hallil jne. Seda liiki põhjuste hulka, mis keskendavad meie tähelepanu, tuleb arvata ka meie organismi haiglased või perioodilised olekud, mis tahtmatult tõmbavad endale meie tähelepanu, juhtides selle eemale teistest asjadest. «Iga kehaline tunne,» ütleb Herbart, «võib teadvusse viia temaga seotud kujutluste ridu»*.

b) Passiivse tähelepanu s e e s m i s t e p õ h j u s t e hulka tuleb arvata meie aistingute ja nende järgede assotsiatsiooni seos ise. Üks kujutlus kutsub enda järel välja teise, mis on temaga seotud järgede assotsiatsiooni seaduste järgi, milledest me räägime allpool. Siia hulka tuleb arvata ka südametunnete mõju, mis juhivad meie tähelepanu tahte vahenduseta ja isegi tahte vastu. Nii oleme vastu tahtmist tähelepanelikud kõige vastu, mida puudutab meis tugevasti ärritatud tunne: viha, hirm, armastus, endaarmastus jne.

Me oleme tähelepanematud kõige selle vastu, mis on meile täiesti tuttav, kui ainult selle juures ei ole puudutatud mingit seesmist, tugevasti ärritatud tunnet; kuid me oleme samuti tähelepanematud kõige vastu, mis on meile täiesti tundmatu ega saa seepärast moodustada tugevaid assotsiatsioone nende järgedega, mis on meis juba juurdunud. Teiste sõnadega: et äratada meie tähelepanu, peab asi olema meile uudis, kuid huvitav uudis, s. o. niisugune uudis, mis kas täiendaks, tõendaks, lükkaks ümber või purustaks selle, mis juba varem oli meie hinges, see tähendab: selline uudis, mis midagi muudaks juba meis juurdunud järgedes. Uue planeedi tekkimist, mis võib erutada kõiki observatooriume, rahvahulk isegi ei märkaks. Oleks vaja olla vähemalt nõid või tähetark, et märgata uut tähte taevas.

Loetlenud põhjused, mis keskendavad meie hinge, loetleme nüüd, kuigi lühidalt, ka niisuguse keskendamise tagajärjed. Üldised tulemused on samad, mis on alati jõudude keskendamisel. Mida keskendatum on hing mingisuguses oma tegevuses, seda rohkem jõudu leiab ta sellest tegevusest. Meeletud avaldavad ootamatult suurt jõudu kõigis oma liigutustes. Kuutõbised, nagu märkis juba Müller**, käivad ebahariliku osavusega katustel ja taradel sellepärast, et kogu nende hing on keskendatud ühele tegevusele, nagu ta seda ei

* H e r b a r t's Schriften zur Psychologie, herausgegeben von Hertenstein, Erst. T., § 214.

** Man. de Physiologie, T. II, p. 99.

või olla ärkvel inimese juures, kelle tunded on avatud tuhandeile välismuljetele. Loomad on, võib-olla, just seepärast nii osavad oma toiminguis, et nad vähe mõtlevad ja hajuvad.

Teadvuse keskendamine asjale muudab kõik sellelt asjalt saadavad aistingud teravamaks ja selgemaks, nii et me märkame pildis niisuguseid jooni või helides niisuguseid varjundeid, mida me ei oletanudki, kui meie teadvus oli hajunud. Hajumise puudumine loob juba iseenesest võimaluse teadvuse keskendamiseks. Just seepärast me suleme laulja aariat kuulates instinktiivselt silmad, peame kinni hingamist, tõuseme isegi kohalt püsti, soovides võimalikult vähendada oma muljete välja ja sellega tugevdada aistingut, mille meis kutsub esile laulu jälgimine. Seepärast ongi pimedail, kellele on suletud nägemistegevuse laialdane ala, tavaliselt peen kuulmine ja kompimine.

Mida tugevam on tähelepanu, seda selgem on aisting, ja seepärast langeb ka jälg kindlamini meie mällu*. Igaüks on tundnud endal, et me seda kindlamini peame meeles mingisugust asja või mingisugust asjaolu, mida rohkem need endale keskendasid meie tähelepanu**. Vähe märkimisväärsed, tavalised asjad mööduvad igal hetkel meie silmade eest, keskendamata endale meie tähelepanu ja jätmata seepärast ühtki jälge meie mällu; asi aga, mis tugevasti keskendas meie tähelepanu, jääb kauaks meelde. Võib-olla, et siis, kui inimene oleks võimeline kauaaegseks ja absoluutseks tähelepanemiseks, piisaks sellest, kui ta kord läbi loeb suure raamatu, et seda sõna-sõnalt mäletada. Niisugune absoluutne tähelepanu on vahel idiootidel, keda ei hajuta sõnade jälgimisel isegi mõte loetava üle. Näiteks idioot, keda toob näitena Drobisch, lugenud kord läbi mahuka arstiteadusliku dissertatsiooni ladina keeles, andis selle sõna-sõnalt edasi, tundmata arstiteadust ja ladina keelt***.

Mitte ainult aisting, mille me välisasjadest vahetult saame, vaid ka aistingute jäljed, milledest koosnevad meie kujutlused, muutuvad meile selgemaks, kujukamaks, kui me keskendame neile oma tähelepanu või kui väheneb meis hajumise võimalus. Ööpimeduses ja -vaikuses omandavad meie kujutlused tegelikkuse ereduse; aga kui uni võtab meilt võimaluse võrrelda meie seesmiste kujutluste eredust tõeliste aistingute eredusega, siis muutuvad meie unistused unenägudeks, mis on nii kujukad, et me usume nende tegelikkust.

Hinge keskendatusel südametunnete alal on mõnikord hukatuslik mõju. Keskendatud, millegi poolt hajutamata mure, veel rohkem

---

* Elements of the Phylosophy, by Dugalt Stewart, Ed. 1867, p. 216.

** Et tõestada niisugust suhet tähelepanu ja mälu vahel, toob Dugald Stewart näite, kus inimene, kes ei tegele eriti hobustega, võib kaua vaadata hobusele ja seda pärast mitte ära tunda, kuna aga hobusekaupmees, heitnud hobusele põgusa pilgu, tunneb selle hiljem ära tuhandete teiste hulgas (Elements of Phylosophy, p. 217). Kuid see ei ole sobiv näide, siin ei ole mängus nii palju huvi, kui palju endised jäljed, ja selle üht liiki jälgede hulga tõttu suudab hobusekaupmees otsekohe leida iga uue hobuse iseloomustava tunnuse.

*** Empirische Psychologie, von Drobisch, § 37, S. 95.

aga rõõm tapavad mõnikord inimese või põhjustavad tema närviorganismis niisuguse sügava pöörde, et see häiritud ja moonutatud organism kajastub hinges hullumisena. Hinge keskendatus tahtetegevuses annab aga sellele tegevusele, nagu me eespool näitasime, imeväärse jõu ja osavuse.

c) Tähelepanu kasvatamine[47]

Tähelepanu tähtsus kasvatuses ja õpetuses

Märgime ära selle tähtsuse peamised jooned.

Tähelepanu on pedagoogile tähtis kolmes suhtes: 1) kui baromeeter, mille järgi ta võib otsustada kasvandiku arenemise ja suuna üle, 2) kui värav, mille kaudu ta ainult leiab pääsu kasvandiku hinge juurde, 3) kui materjal töötlemiseks.

Tähelepanu kui arenemise mõõt ja hinge suuna näitaja. Me ei tunne mingit paremat abinõu, mis võimaldaks vaadata teise inimese hinge, kui vaatlus tema passiivse tähelepanu nähtuste üle. Vene vanasõna ütleb: «Mis kellelgi valutab, sellest ta ka kõneleb.» Kuid on loomusi, kes ei armasta oma haigustest rääkida, ja oleks õigem ütelda: «Millega keegi tegeleb, seda ta ka kuulatab.» Proovige ühes ja sellessamas seltskonnas jutustada mõned lood ja pange tähele, kuidas, millele nimelt ja milles väljendub teie kuulajate tähelepanu — ja teie käsutada on vahend, millega võite sügavasti vaadata nende hinge, millist ei anna teile isegi nähtavasti kõige puhtsüdamlikum jutustus. Nii iseloom, valitsevad kalduvused, arenemistase ja selle arenemise suund kui ka hinge käesolev meeleolu, ühe sõnaga: hinge loomus, ajalugu ja statistika paistavad tähelepanus rohkem läbi kui milleski muus.

Vaevalt maksab sellest kõnelda, kui tähtis on kasvatajal tutvuda kasvandiku hingega; selleks aga ei ole parimat vahendit kui jälgida, millele pöörab kasvandik rohkem tähelepanu. Selleks on palju võimalusi õpilaste vastamisel, jutustatu kordamisel, vabades vestlustes: oma küsimustes näitab õpilane rohkem kui oma vastustes.

Tähelepanu kui värav kõige jaoks, mis läheb hinge. Kõrval tähelepanust ei tungi midagi inimese hinge — see on fakt. Järelikult, kui kasvataja tahab mida tahes viia kasvandiku hinge (see on aga ainus kasvatamise tee), siis peab ta olema võimeline pöörama õpilase tähelepanu soovitavale asjale. Selleks eesmärgiks annab tähelepanu analüüs kasvatajale kätte mõned vahendid:

a) Mulje tugevdamine. Muljet tugevdada me võime otse, näiteks häält tõstes, sõna rõhutades, suurt kaarti eredate värvidega joonistades jms.; kaudselt, kõrvaldades muljeid, mis võiksid tähelepanu hajutada: vaikus klassis, asjade puudumine, mis hajutavad õpilase tähelepanu.

b) Tähelepanu otsene nõudmine. Õpilaste tähelepanu otseselt väljakutsuvate vahendite hulk on väga mitmekesine.

Üks paremaid vahendeid on sagedane pöördumine õpilase poole. Selleks et hoida laste tähelepanu pidevalt suunatuna õppeainele, on kasulik sundida väikesi õpilasi sooritama mitut tegevust vastava käskluse kohaselt. Näiteks — seista, istuda, raamatud avada, kokku panna jms. See annab õpilastele harjumuse olla igal hetkel õpetaja sõnade vastu tähelepanelik. Väga kasulik on õpetajal omandada harjumus alguses esitada küsimusi, ja siis pisut viivitades nimetada selle nimi, kes peab küsimusele vastama, niiviisi kogu klass valmistub vastamiseks. Käte ülestõstmine neil, kes võivad vastata kellelegi ühele õpilasele esitatud küsimusele, milline moodus on kasutusel kõigis Lääne koolides, on samuti üks häid vahendeid selleks, et hoida õpilaste tähelepanu suunatuna õppimisele. Kõik, kes suudavad küsimusele vastata, tõstavad käe kergelt üles; õpetaja peab aeg-ajalt veenduma, kas käsi ei ole tõstetud asjatult (paljud seda liiki vahendid on üksikasjaliselt esitatud juhendites õpetajaile «Rodnoje slovo's»). Kui tunnis on käimas lugemine, siis lugeja iga viga peab põhjustama käte tõstmise. Algõpikuis peavad esinema tähelepanuharjutused: lõpetamata laused, mis tuleb lõpetada; küsimused, millele tuleb vastata; vead, mis tuleb parandada. Kui üks loeb, siis peavad teised jälgima ja igaüks peab olema võimeline takerdumata alustama lugemist sealt, kuhu lugeja jäi peatuma. Nõudmine korrata seda, mida ütles õpetaja, mida ütles seltsimees, on samuti väga kasulik.

Ameerika koolides kasutatakse väga terava heliga kella, mis sageli heliseb, et äratada õpilaste tähelepanu. Me ei ole näinud nende kellade kasutamist, võib-olla on nad kasulikud, kui nad muidugi ei helise väga sageli; lööki käega lauale kui tingmärki võib samuti kasuga lubada. Ühe sõnaga: lubatav on kõik see, mis nõuab õpilase tahtelise tähelepanu otsest pingutamist ja annab õpetajale võimaluse jälgida ning otsekohe teada saada, kes on tähelepanelik, kes mitte. Kasulik on igaüht, kes osutas tähelepanematust, ära märkida kriipsuga, ja pärast tundide lõppu määrata neile väike karistus tähelepanematuse eest või tasu pideva tähelepanu eest; kuid nii üks kui ka teine ärgu olgu kuigi suur.

c) Abinõud hajameelsuse vastu.

Peale osalise hajameelsuse, kus üks või teine õpilastest tõmmatakse õppimisest eemale omaenda mõtete jälgede poolt või mingisuguste kõrvaliste muljete poolt (näiteks sosin), esineb veel klassi üldist hajameelsust, tema unist olekut, psühhofüüsilise elu taseme üldist langust, Fechneri väljendust mööda olekut, mis eelneb uinumisele. Niisuguse oleku põhjused on füüsilised ja moraalsed.

Füüsilised põhjused: liiga palav tuba; liiga väike hulk hapnikku õhus, mida sageli esineb kitsais ja harva tuulutatavais klassides; edasi — keha liikumatus, täis kõht, üldse tugev väsimus.

Moraalsed põhjused: õpetamise häälte monotoonsus ja ühetaolisus — õpetaja rutiinsus, väsimus ühest ja samast tegevusest jms. Õpetaja, kes on oma töö suhtes tähelepanematu ja kes

tegutseb nagu poolunes, rutiini järgi, uinutab ise õpilaste tähelepanu, mõjudes neile nii, nagu mõjuvad igaühele tilgad, mis langevad üksteise järel ja tekitavad üht ning sama heli väikeste variatsioonidega. Et mitte lasta klassil jääda tukkuma, ei tohi õpetaja ise tukkuda, korraldades tundi kerget, tallatud teed mööda, kord omandatud rutiini järgi. Kuid see siiski ei tähenda, et tunnis ei tohiks olla kindlat kehtestatud korda: see peab tingimata olema; aga õpetaja ise peab sellesse korrasse tooma mitmekesisust, seda rikkumata. Selleks peab iga tund olema õpetajale ülesandeks, mis tal tuleb lahendada, mõeldes selle lahendamise eelnevalt läbi; igas tunnis peab ta midagi saavutama, astuma sammu edasi ja sundima kogu klassi s e d a s a m m u astuma; see ülesanne peab teda innustama ja toetama tema tähelepanu.

Õpetaja enda tähelepanu oma töö vastu — see on peamine r a d i k a a l n e vahend klassi üldise unisuse vastu; kuid on veel palliatiivseid vahendeid, mida tavaliselt kasutatakse, ja nimelt: klassi laulmine; laul, mida lauldakse tunni keskel, elavdab klassi, äratab tema energiat; kehaline liikumine, väike klassivõimlemine, eriti väikestele lastele jms. Tähelepanu ülesraputamine on abinõu, mis ei lase inimesel uinuda nagu käegagi raputamine.

d) Õ p e t a m i s e k õ i t v u s. See köitvus võib olla kahesugune: väline ja seesmine. Kõige mitteköitvamat õppetundi võib lastele muuta köitvaks väliste vahenditega, mis ei kuulu tunni sisusse; tund muutub köitvaks kui mäng t ä h e l e p a n u g a, kui võistlemine m ä l u s, l e i d l i k k u s e s jne. Väikeste õpilastega on need väga kasulikud võtted; kuid nende väliste abinõudega ei tohi tähelepanu äratamine piirduda. S e e s m i n e köitvus õpetamisel põhineb sel seadusel, et me oleme tähelepanelikud kõige selle suhtes, mis 1) on meile uus, kuid mitte niivõrd uus, et olla täiesti tundmatu ja seepärast arusaamatu; uus peab täiendama ja arendama vana või vanale vastu rääkima — ühe sõnaga: olema huvitav, mistõttu ta võib astuda mis tahes assotsiatsiooni sellega, mis on juba tuntud; 2) erutama ja andma rahuldust äratatud seesmisele tundele. Mida vanemaks muutub õpilane, seda rohkem peab seesmine köitvus välja suruma välist.

T ä h e l e p a n u k u i m a t e r j a l k a s v a t u s t e g e v u s e k s. Me ei ütle midagi liigset, kui väidame, et isegi kasvatustegevuse kogu peaeesmärk seisneb selles, et muuta kasvandik tähelepanelikuks elu tõsiste ja kõlbeliste huvide suhtes. Inimese tähelepanu kujunemise analüüs, mille andsime eespool, muudab meie lugejaile arusaadavaks selle väljenduse tema tõelises mõttes. Inimese kogu vaimne ja kõlbeline arenemine avaldub tema tähelepanu suunas. Äratage inimeses tõsist huvi kõige kasuliku, kõrgema ja kõlbelise vastu, — ja te võite olla rahulik, et ta säilitab alati oma inimväärikuse. Selles peabki seisnema kasvatuse ja õppimise eesmärk. Me ei hakka siin sellest pikemalt kõnelema, sest see sunniks meid kordama seda, mis oli selgitatud juba varem, ja ette ruttama sellest, mida tuleb ütelda peatükkides kujutlusest, mõistusest ja

seesmisest tundest. Ütleme ainult, et kui meie kasvandik palju teab, kuid tunneb huvi tühjade asjade vastu, kui ta käitub hästi, temas ei ole aga äratatud elavat tähelepanu kauni ja kõlbelise vastu, siis ei ole me kasvatuse eesmärki saavutanud.

Lõpuks tuleb veel käsitleda tahtelise tähelepanu suhet tahtetusse. Vanad pedagoogikad arendasid peaaegu eranditult esimest, uusimad — peaaegu eranditult teist. Nii üks kui ka teine on äärmiselt kahjulik. Õppimine, mis tervikuna on rajatud sunnile ja tahtejõule, tähtede, silpide ja sõnade lugemaõppimine arusaamatu raamatu järgi, siis sõnade, grammatika reeglite ja pikkade arusaamatute kõnede pähetuupimine jne., — kõik need olid tahtelise tähelepanu harjutused ja võisid kaasa aidata tugevate, kuid vaevalt küll kõlbeliste iseloomude ning arenenud mõistuste kujunemisele. Hoopis vastupidine mõju peab olema õppimisel, mis püüab olla ainult huvitav, mis õpetab lugema mängides, mis annab lastele otsekohe köitva nalja, mis kardab igasugust tööd, kergendab õppimist, alandab selle mänguks, mis isegi matemaatika muudab võluvaks mänguasjaks. Anda vähe jõudu mõistuse arenemisele, see tähendab anda haarava, õilsa iseloomuga inimesi, kuid tahtetuid, püsivusetuid tegevuses, kirgede mängukanne, ühe sõnaga: niisuguseid inimesi, milliseid nüüd vahet pidamata näeme uues põlvkonnas.

Tõeline pedagoog peab ka selles, nagu kõiges muuski, kinni kestekeest. Ta nõuab tahtlikku tähelepanu ja järelikult tahte pingutust ka väikestelt lastelt, kuid ei ületa neis nõudmistes laste jõudu; ta püüab muuta õppimist köitvaks, kuid ei jäta seda kunagi ilma tõsise töö iseloomust, mis nõuab tahte pingutamist.

Kasutades tahtelist tähelepanu tuleb pedagoogil alati silmas pidada, et muuta tähelepanu tahtetuks ja muuta tegelemine ühe või teise õppeainega tahtelisest vähehaaval tegelemiseks kalduvuse järgi. Kuid seni, kuni kasvandikku veel kasvatame, ei tohi tal kuidagi lubada anduda tegevusele ainult oma kalduvuse järgi, kuigi see kalduvus oleks kas või kõige õilsam, vaid tuleb pidevalt harjutada tema tahtelist tähelepanu. Just seepärast ei võigi õpilast vabastada kursuse kõigi ainete õppimisest selle tõttu, et ta on kirega andunud ühele või mitmele ainele, kuigi niisuguse kalduvuse üle tuleb muidugi rõõmustada ja seda heaks kiita. Aga kõrgemale kõigest on tarvis seada tugev vaba tahe, ainult see üksi viib inimese tõe poolele nii teaduses kui ka elus. Innustust kirglikkuseni võib lubada ainult ühes suhtes, nimelt innustust tõest üldse ja õigusest üldse ning oma vabast tahtest kõiges ja alati. On endastmõistetav, et niihästi tahtelise kui ka tahtetu tähelepanu arendamine peab olema järkjärguline. Seitsmeaastaselt poisilt ei või nõuda ka pooletunnilist tähelepanu. Me oleme iseendal tundnud, kui raske see on. Ka huvi äratamine peab muidugi toimuma ainult järk-järgult.

Ütleme veel mõne sõna visa hajameelsuse näidetest, mida laste hulgas võib sageli leida. Selle põhjused võivad olla mitmesugused. Mõnikord on need põhjused f ü ü s i l i s e d: lapse tuntud salajane haigus, mis on tugevasti juurdunud, avaldub sageli visas hajameel-

suses. Sel juhtumil peab ravi muidugi olema füüsiline. Kogu organism langeb mingisse v a b i s e v a s s e olekusse ja tähelepanu ei saa erutuvate ning samal ajal nõrgenenud närvide mõjul kunagi kindlustuda.

Sageli sõltub hajameelsus sellest, et laps ei ole teda ümbritsevate muljete kiire ja sagedase vaheldumise tõttu harjunud olema tähelepanelik. Niisuguseis harilikult rikaste perekondade lastes on raske äratada tähelepanu kooli ja algõpetuse lihtsate huvidega, raske, kuid võimalik, kui asuda asja juurde oskusega ja relvastuda kannatusega, kuni tähelepanu kujuneb vähehaaval, samm sammu järel. Kuid kõigepealt on vaja muuta elu olukord lihtsamaks, loomulikumaks, vältida tugevaid muljeid jne.

Juhtub ka seda, et hajameelsust põhjustab mingisugune lapsekirg. Mingi mäng või tegevus, millest õpetaja midagi ei tea, võib lapse nii kaasa kiskuda, et ta muutub tähelepanematuks kõige muu vastu, mis ei ole ühenduses teda innustava huvialaga.

Juhtub ka seda, et õpetuse algus on rajatud nõrgalt, pealiskaudselt, et ta nii tugevasti ei kutsu enda juurde uusi assotsiatsioone.

Kasvataja õpib kõigepealt tundma hajameelsuse põhjust ja hakkab siis tegutsema selle põhjuse vastu.

Ergutavad vahendid, nagu tasu tähelepanu eest ja karistused tähelepanematuse eest, on samuti lubatavad. Kuid on vajalik, et need vahendid ei oleks liiga tugevad, sest see ainult rikub asja. Hinded tähelepanematuse eest on hea vahend juba seepärast, et võimaldavad lapsel endal märgata, kuidas tema tähelepanu suhtub tema seltsimeeste tähelepanusse, ja sellest on mõnikord küllalt, et muuta laps tähelepanelikumaks.

Õpetaja ei tohi unustada, et kisa, sõim, ähvardused, liialdatud kiitus, pilkamine jms. kõlbelised vürtsid hajutavad tähelepanu, selle asemel et seda keskendada, ja mõjuvad igal juhtumil halvasti kõblusele.

Laiskuse põhjus peitub suuremalt osalt tähelepanematuses, ja õpetades last tähelepanule, me suuremalt osalt parandame laiskust. Õpetada last t ä h e l e p a n e l i k u l t lugema õppetundi ja tegema valmis ü l e s a n n e t — on õpetaja üks kõige põhilisemaid kohustusi (üksikasjad «Rodnoje slovo's»).

11. MÄLU

a) Mis on mälu[48]

Sõna «mälu» kasutatakse väga ebamääraselt; arvesse võttes kõiki nähtusi, mis kuuluvad mälu alasse, võib anda k o l m selle sõna tähendust, mis on suguluses ja täiendavad üksteist. Mälu nimetuse all me mõistame: 1) kas võimet säilitada möödunud aistingute ja kujutluste jälgi ning siis neid uuesti tunnetada; 2) kas psühhofüüsilist protsessi, mille abil me uuendame varem meie poolt tajutud aistinguid; 3) või me kujutleme mälu kui selle võime ja selle psühhofüüsilise protsessi tulemust, s. o. kõige selle summat, mida me mäletame. Selles viimases mõttes psühholoogid, kes kogu hinge peavad jälgede assotsiatsiooniks, muudavad mälu ja hinge identseiks mõisteiks. Kõik need kolm mälu tähendust on õiged, kuid ühekülgsed, ja me saame mälu õige käsituse alles siis, kui me temas korraga näeme nii võimet kui ka protsessi, mis juhib seda võimet, ja selle protsessi tulemust. Väljendame need kolm tähendust võimalikult lühemalt ja selgemalt.

M ä l u k u i v õ i m e on omane igale kuigivõrd arenenud loomsele organismile. Me näeme mälu tunnuseid isegi putukail. Kuid inimese mälus eristasime mitte üht, vaid kaht võimet: üht, mis kuulub kehale ehk täpsemalt närvisüsteemile, ja teist, mis kuulub hingele ehk täpsemalt eranditult inimvaimule.

Närvimälu võime aluse leidsime närvisüsteemi võimes omandada harjumusi. Harjumus võib organismis kinnituda ainult võime tõttu säilitada endas oma tegevuse jälgi ja ilmutada nende jälgede olemasaolu iga uue tegevuse puhul. Selles mõttes on võime omandada harjumusi ja mäluvõime täiesti identsed. Niisugune mälu on mitte ainult loomseil, vaid isegi taimseil organismidel, ja kui me kujutleksime taime, mis äkki saaks teadvuse, siis ta põhjendaks oma harjumusi kui endiste liigutuste jälgi: ta mitte ainult ei pööraks oma oksi sellele küljele, millele nad mõne välise mõju tõttu on harjunud pöörduma, vaid tunneks ka, et tal on kergem pöörduda sinnapoole kui teisele poole, — tunneks kalduvust just niisuguseks pöördumiseks.

Mälu nähtused, mida me märkasime loomadel, seletuvad täiesti selle orgaanilise võimega omandada harjumusi; kuid ainult ühe selle võimega ei saa inimese mälu nähtusi seletada.

Me ei tea, kuidas toimub meenutamisprotsess loomadel, kuid otsustades analoogia põhjal, võime endale kergesti kujutleda, et see seisneb tervenisti ühes närviprotsessis, mis ainult peegeldub looma hinges, nagu üldse peegelduvad hinges närvisüsteemi olekud. Mingisuguse tuttava asja nägemine äratab looma närvisüsteemis jäljed või harjumused, mis temasse on jäänud sama asja endistest muljetest. Need jäljed äratavad närviorganismi reflektiivse võime tõttu ja jälgede assotsiatsiooni seaduse järgi tegevusse teised jäljed, mis on temaga seotud ühte assotsiatsiooni, — seotud kas sarnasuse või vastandlikkuse, koha või aja, või lõpuks südametundmuse: viha, hirmu, rõõmu jms. järgi. Teadvusse läinud jälgede assotsiatsioon ehk, teiste sõnadega, kujutluste assotsiatsioon äratab teisi jälgi või teisi kujutlusi, teine kujutlus äratab kolmanda, kolmas neljanda jne. See passiivne meenutamisprotsess peab vajalikult toimuma ka loomades, täpselt samuti nagu toimub meiski; teisiti ei suudaks me seletada mälu nähtusi loomariigis.

Peale selle p a s s i i v s e mäluprotsessi märkame endal veel aktiivset protsessi, mille stiimul väljub mitte enam närvisüsteemist, vaid hingest, kui me oma närvimälus otsime seda, mida meil vaja, tarvitame selle jaoks märgatavaid hingelisi pingutusi ja võitleme sageli kaua oma närvimälu puudustega. Seda aktiivset meenutamisprotsessi ei saa me oletada loomadel nimelt seepärast, et meie ei vaja teda mis tahes mälunähtuse seletamiseks loomariigis; endis aga märkame seda protsessi väga selgelt. Et seletada neid ainult inimesele omaseid mälu nähtusi, me tunnustasime, et meie poolt tuntud aisting jätab oma jälje mitte ainult meie närvisüsteemisse h a r j u m u s e saladuslikul kujul, vaid ka hingesse niisama saladuslikul i d e e kujul. Seda ainult inimesele omast mälu me nimetasime veel a r e n e m i s m ä l u k s, sest sellest vaimsest mälust on tingitud see vaimne ja ainult inimesele omane protsess, mida analoogia põhjal taimse looduse protsessidega on hakatud nimetama arenemiseks. Kui loomadel ei oleks p a s s i i v s e t mälu, siis me ei näeks neis suurt arvu mälu nähtusi; kui loomadel oleks aktiivne mälu, siis võiksid loomaliigid areneda vaimselt, nagu areneb inimkond. Just seepärast peame loomades tunnustama passiivset mälu ja mitte tunnustama neis aktiivset mälu. L o o m a l e m e e n u b, k u i d l o o m e i m e e n u t a. Inimeses aga märkame selgesti neid mõlemaid mälu nähtusi. Hingelisele mälule, a r e n e m i s m ä l u l e ei saa me peatuma jääda, sest see kui inimhinge iseärasus, kui inimvaimu üks tunnus tuleb vaatluse alla meie antropoloogia kolmandas osas. Siin piisab, kui me viitame sellе nähtuse olemasolule.

N ä r v i j ä l g ja h i n g e j ä l g suhtuvad teineteisesse nagu idee ja selle kehastus või nagu suhtumine neisse e r i n e v u s t e s s e, millede vahel see suhtumine on suhteks. Kui mitmesugused liigutused, mis on närvides tekitatud väliste, meenutavate muljete poolt, kutsuvad hinges esile suhteaistingu, siis niisugune mälestus on hingele p a s s i i v n e; kui i d e e või s u h e, mis on äratatud hinges tema seesmise protsessi poolt, põhjustab närvisüsteemis just neid

mitmesuguseid liigutusi, millest tekkis suhe, siis on niisugune mälestus hingele aktiivne. Nii me leidsime mälestuse kaks protsessi nagu ka tähelepanu kaks protsessi: aktiivne protsess, mis läheb hingest närviorganismi, ja passiivne, mis läheb vastupidist teed mööda — närvisüsteemist hinge.

Mälu kui psühhofüüsiline protsess, kui meelespidamise, unustamise ja meenutamise protsess toimub meis katkematult meie teadvuse kogu tegevuse ajal ja mitte ühe stiimuli mõjul nagu loomadel, vaid kahe stiimuli — närvisüsteemi ja hinge mõjul: kord äratab väline mulje meie närvisüsteemis varem selle poolt omandatud jäljed, mis temas asuvad paaridena, gruppidena, ridadena ja võrkudena, ning need jäljed peegelduvad meie teadvuses kujutlustena ja kujutluste ridadena; kord vastupidi: meie hing oma seesmises töös, üle minnes ideelt ideele, taotleb nende ideede kehastamist ja kehastab nad närvisüsteemi harjumuste nendesamade jälgede kujul, milledest või millede abil need ideed tekkisid. Siis omandab idee uuesti kujutluse vormi ja seda tunnetab hing kahekordse selgusega, mis tekib meele-elundite tegevusest, nii et hing tunnetab oma kehastatud ideed kui midagi objektiivset, aistib teda kujutluses välise tunde energiaga.

Nii seisab kujutlus meie mäluteoorias närvijälgede ja hinge idee vahel, nende keskel, olles nagu ristteeks nii ideede kehastumisel närvijälgede assotsiatsioonideks kui ka ideede esilekutsumisel meie hinges jälgede ja nende assotsiatsioonide suhetega. Kujutlus on samuti assotsiatsioon, kuid mitte enam teadvusele veel mitte kättesaadavate närvijälgede ega ka välisele tundele veel mitte kättesaadavate ideede, vaid aistingute assotsiatsioon, mis on kättesaadavad juba teadvusele välise tunde kujul. Just seepärast me esitasime mitte närvijälgede assotsiatsioone, mitte ideede assotsiatsioone, vaid tunnetatavate kujutluste assotsiatsioone, mis just annavadki meile võimaluse oletada ühelt poolt närvijälgede assotsiatsioone, teiselt poolt ideede assotsiatsioone. Ainult kujutluste vormis võime selgesti tundma õppida meie psüühilist tegevust ja ainult sellest selgest sfäärist võime vaadata rohkem aimduse ja süllogismiga kui kogemusega närvisüsteemi alasse ühelt poolt ja meie hinge alasse teiselt poolt.

Mälu psühhofüüsilises protsessis areneb mäluvõime ise ning areneb sealjuures nii, et mälu sisu ise on tema arenemise materjaliks, paremini öeldes: mälu areneb selles, mida ta sisaldab. Niisugusel psühholoogia poolt juba Herbarti ajast alates kehtestatud vaatel mälule on väga tähtis pedagoogiline rakendus. Kui mälu peeti mingiks iseseisvaks võimeks, indiferentseks temas sisalduva suhtes, siis arvati, et mälu võib arendada mis tahes liiki harjutustega, et tuupides näiteks ladina või saksa keele sõnu, me teritame mälu ajalooliste faktide või sündmuste kronoloogia vastuvõtmiseks. Nüüd on aga selge, et mälu ei saa teritada, nagu teritatakse terasest tera, mis tahes luisul me teda ka teritaksime, et mälu tugevneb ainult neist faktidest, mis me temasse paneme, ja teritub sama liiki faktide

vastuvõtmiseks, sest need uued faktid võivad moodustada kindlaid assotsiatsioone faktidega, mis olid omandatud varem. Nüüd, vastupidi, näeme selgesti, et andes mälule edasi kasutuid fakte, mis ei vii teiste, kasulike faktide omandamisele, teeme temale kahju, sest mälu jõud, mis nii paljus sõltub närvisüsteemist, on igal juhtumil piiratud. Andmed aga, mis jäävad mällu üksikuina ega aita kaasa teiste samalaadsete andmete omandamisele, ainult koormavad, mitte aga ei arenda mälu. Näidanud seda, osutas psühholoogia suure teene pedagoogikale.

Kuid tunnustades täielikult seda uue, katselise psühholoogia järelduse tähtsust, ei saa me teda vastu võtta ilma igasuguse piiramiseta. Tunnustades täielikult, et mälu arendavad ainult need kujutlused ja kujutluste assotsiatsioonid, mis võivad olla tagatisteks uute kujutluste vastuvõtmisele, peame siiski ütlema, et üldse iga harjutus tahteliseks mäletamiseks (mitte meelespidamiseks) harjutab meie tahte võimu meie närvisüsteemi üle. Sundides end visalt meenutama seda või teist, me harjume mitte unustama — saame kindluse võimaluses meenutada, sel kindlusel on aga tugevaim mõju mäletamisaktile. Selles võib kergesti veenduda iga tähelepanelik õpetaja. Laps, kes ei ole kindel oma mälus, kes on harjunud teadma, et ta unustab, keeldub kergesti mäletamise pingutusest ja sunnib sellega mälust kaduma selle poolt juba omandatud fakte. Sageli on õpetaja ise õpilase niisuguses ebakindluses süüdi, ja võib kergesti märgata, kui halvasti mõjub mälule niisugune ebakindlus. Juba ainult seepärast tuleb õppida kindlalt ja õpitut sageli korrata, et lapsed ei harjuks unustama ja olles sageli olukorras, kus nad peavad sunnitud mäletamisel ületama liiga suuri raskusi, ei kaotaks kindlust oma mälu jõus; pideva kordamisega tuleb vältida unustamist, mitte aga uuendada unustatut.

Katkematu kordamine õppimise alguses on vajalik juba ka selle pärast, et kujutlused, mida mälu omandab, on ühtlasi t a g a t i s e d uute kujutluste omandamiseks; mida kindlamad on need tagatised, seda kergemini ja püsivamalt omandatakse uusi kujutlusi. Sellesama psüühilise seaduse alusel tuleb õpilase mällu paigutada eelkõige niisuguseid tagatisi, mis võiksid viia paljude samalaadsete kujutluste omandamisele.

Mälu arendamise protsessi kuulub mitte ainult uute kujutluste omandamine, vaid see protsess haarab ka juba omandatud kujutluste uued assotsiatsioonid. Õieti öeldes, meie mälu üldse ei omanda üksikuid, kõigest lahtirebitud kujutlusi, sest iga kujutlus on juba elementaarsete aistingute jälgede assotsiatsioon. Meie teadvus tegeleb vahet pidamata kujutluste ja assotsiatsioonide niisuguse ümberpaigutamisega. Kuid siiski, assotsiatsioonid, mis on koostatud varases lapsepõlves või tugeva südametunde mõjul, lagunevad pärast suurima raskusega. Kui need assotsiatsioonid on valed, ühekülgsed või mingipärast kahjulikud, siis nad katkestamatult segavad end meie vaimsesse protsessi ja takistavad selle õiget ning vaba toimumist. See nähtus äratas Locke'is erilist tähelepanu ja ta soovi-

tab kasvatajail ning õpetajail agaralt selle eest hoolitseda, et lapse hinges ei tekiks ega juurduks vääri ja kahjulikke assotsiatsioone*. Ei tule arvata, et tarvis on vaid inimesele näidata niisuguse assotsiatsiooni valskust, seda kõigi inimlike eelarvamuste alust, et see purustada. See puruneb ainult sel juhtumil, kui uut, õiget assotsiatsiooni, mida te tahate anda endise, väära asemele, korratakse niisama palju kordi kui endist, vanagi, peaasi — kui teda kasutatakse vahet pidamata ja ta astub laialdastesse seostesse teiste assotsiatsioonidega; seda aga ei saa teha järsku.

Assotsiatsioonide ümberkorraldamine moodustab hinge peamise töö, ja kuigi mõni üksik hing (ja vaevalt üldse) saavutab seda, et temas säilivad kujutlused moodustavad ühe harmoonilise süsteemi, siiski võib selle harmoonilisuse aste olla mõõdupuuks hinge arenemisele ja keskendumisele, hinge keskendatus on aga tema jõud. Me ei või muidugi lapse hingelt nõuda, et kõik kujutlused, mis temas säilitatakse, moodustaksid süsteemi: kuid me võime niisuguse süsteemi võimalikkust ette valmistada õpilase mõistuses ja teda õpetada seesmisele tööle sellega, et seame selgesse harmoonilisse korda tema kujutluste kõik rikkused.

Mälu meie teadliku eluprotsessi tulemusena. Me oleme see, mida mäletame, — see on uue psühholoogia järeldus. Selle järeldusega ei saa täiesti nõustuda isegi siis, kui loeme mälu juurde ka oma südametunded ja soovid kui meie poolt omandatud kujutluste võitluse tulemused. Väljapoole meie mälu jäävad ikkagi võimed, mis on sünnipärased meie hingele ja närviorganismile, nende sünnipärased vajadused ja püüdlused. Võtame näiteks ainult toiduvajaduse: ega see vähe mõju meie vaimseile protsessidele. Kuid see vajadus ei ole hinge poolt omandatud kujutluste järeldus. On isegi imelik, kuidas Herbarti ja Benecke psühholoogia jättis nägemata niisuguse suure nähtuse. Kuid samastamata hinge ja mälu, hinge ja seda, mida ta mäletab, nagu seda teeb Fichte-noorem, me siiski omistame mälule kui kõigi meie poolt säilitatavate kujutluste summale ehk kui hinge aktide summale tohutu, kuigi mitte kõikehaarava tähtsuse. Meie hingelise tegevuse motiivid tulenevad meie keha ja hinge sünnipäraseist vajadustest, nagu me seda selgesti näeme edaspidi. Kuid materjal, mille kallal hing töötab, saadakse sellest, mida ta mäletab, see materjal aga määrab ära töö kuju enda. Tunnustamata samasust hinge ja selle vahel, mida ta mäletab, me siiski tunnustame, et mälu on hinge ajalugu, seejuures mitte möödunud, vaid käesolev ajalugu. Kõigel, mida säilitab mälu, on alati mõju hingele, ja mälu võtab nii või teisiti osa hinge-tegevusest. Hingel sõna ranges mõttes ei ole minevikku: kogu tema minevik elab olevikus, ja kõige kaugem sündmus meie lapsepõlves ei ole asi, mis on antud arhiivi, kuigi me ise oleksime selle asja käigu ja toimumisaja unustanud, ta on alati meie kaasaegse tegevuse elav liige. Me võime muuta ühe või

* Cond. of the Underst., p. 100.

teise kujutluste assotsiatsiooni funktsiooni, kuid ei saa muuta olematuks seda, mis kord juba oli hinges.

Psüühilises suhtes selgub meile mälu tähtsus siis, kui me kujutleme olevust, kellel üldse puudub mälu. Milline oli vastsündinud laps oma elu esimestel minutitel, niisuguseks jääks ta mälu abita kogu eluajaks, s. o. hingelises suhtes vähem arenenuks kui meie madalaimad loomaliigid. Niisugune olevus ei saaks mäletada oma aistinguid ja neid tüsistada, seostades ühtede aistingute jälgi teistega, tal ei saaks isegi olla, nagu me tõestasime ülal, mingisuguseid kindlaid aistinguid: sihitud, mitte midagi väljendavad liigutused — see on kõik, mis väljendaks elu olemasolu selles mälutus olevuses. Looma ja inimese kogu arenemine toimub just mälu alal ja tema vahendusel, nii et elusolendi kogu psüühiline arenemine on sisuliselt mälu arenemine.

Võime säilitada aistingute jälgi närvijälgede ja ideede kujul, kutsuda neid jälgi uuesti teadvusse, assotsieerida neid korratud aistinguid, uuesti säilitada nende assotsiatsioonide jälgi, kutsuda neid assotsiatsioonide jälgi teadvusse kujutluste näol, uuesti kombineerida neid kujutlusi ridadesse ja gruppidesse, säilitada nende ridade ja gruppide jälgi närvisüsteemi harjumuste assotsiatsioonides ning ideede assotsiatsioonides, kutsuda uuesti teadvusse neid ridu ja gruppe, punuda neist terviklikke, üha laiemaid võrke, säilitada noid terviklike harjumuste ja ideede võrkude jälgi, — selles kõiges seisneb mälu tegevus, ja juba see näitab iseenesest selle võime kogu psüühilist tähtsust. Temal põhineb inimese kogu seesmine elu, mille jaoks väline on ainult ilmsikstegemine. Mäluvõime, säilitades meis välismaailma mõju jälgi, annab meie seesmisele elule iseseisvuse. Me töötame juba mitte nende muljete kallal, mis on muutuvad nagu maailm ja meie suhtumine temasse, vaid nende jälgede kallal, mis me omandasime; ilma selleta oleksime välismaailmast samasuguses sõltuvuses, nagu seda on taim*.

Selle moraalne tähtsus, et me mäletame, avaneb meile täielikult alles siis, kui me tunnete, soovide ja püüdluste tekkimist käsitledes näeme, et nende arenemine toimub samuti mälu alal ja tema jõududega nagu vaimsetegi võimete arenemine, kui me veendume, et meie tunnetest, soovidest ja püüdlustest jäävad hinge jäljed nagu meie kujutlustestki ja et need jäljed, muutudes jõuks, arendavad täpselt samuti meie südametundeid, soove ja tahet ning

* Claude Bernard omistab seesmisele füsioloogilisele keskkonnale organismide iseseisvuse välismõjude suhtes (Sissejuhatus katselisse meditsiini, lk. 79, 98 jt.). Veel suurema õigusega võime ütelda, et mälu loob seesmise psühholoogilise keskkonna, mis annab iseseisvuse hingele välismaailma mõjude suhtes temasse.

nagu kujutluste jäljedki arendavad meie mälu ja mõistust. Nüüd võib aga meile näida, et selle sisul, mida mäletame, ei ole tunduvat mõju meie kõlbelistele püüdlustele. Nii näiteks mitte ainult lugedes, vaid isegi luues mingisugust röövliromaani või kirjeldades kelmust, ei saa inimene veel kalduvust varastamiseks ja röövimiseks, ja võib kangelastegusid kirjeldades argpüksiks jääda jms. Kuid siiski, teiselt poolt, halbade romaanide lugemine on hukutanud nii mõnegi noore inimese. Millest siis tuleb niisugune vahe? Sellest, et lugedes näiteks röövli- või kõlvatu elu kirjeldusi, ma võin sellele mitte kaasa tunda, või kaasa tunda: esimesel juhtumil ei astu kujutluste assotsiatsioonid kombinatsiooni tunnetega, teisel aga astuvad. Mitte ainult kujutlused ei või enda vahel moodustada assotsiatsioone, vaid kujutluste assotsiatsioonid võivad kombineeruda tunnete, soovide ja püüdlustega. Spartas näidati lastele joobnud ilooti, et juurutada neis alatist vastikustunnet joomise vastu, s. o. kujutlus joobnud iloodist kombineeriti vastikustundega ja see kujutluse kombinatsioon tundega jättis laste hinge sügava jälje. Kui see, mida lapsed õpivad, ei ärata neis mingisugust tunnet, soovi ega püüdlust, siis ei saa õpitul olla mingisugust vahetut mõju laste kõlblusele; kui aga lugemine või õppimine, nagu öeldakse, puudutab südant, siis jäävad mällu kujutluste kombinatsioonide jäljed tunnete, soovide ja püüdlustega, mis äratas lugemine või õppimine, ja niisugune keeruline kuju, jälg äratab teadvusse tungides selles mitte üksnes kujutluse, vaid ka soovi, püüdluse ja tunde*.

Nende hetkeliste ja näivalt unustatud tunnete, soovide ja püüdluste kombinatsioonide jälgedest tekivad kired ning visad kõlbelised või kõlvatud kalduvused. Seepärast ei olegi moraalses suhtes ükskõik, mida laps õpib, mida kuuleb ja mida loeb. Muidugi on veel tähtsam see, mida laps tunneb ja mida ta elab läbi; kuid ei ole niisugust raamatut ega niisugust teadust, mis ei puudutaks kuigivõrd lapse hinge, neist väikestest puudutustest aga kujunevad joonekesed, neist joonekestest assotsiatsioonid ja neist assotsiatsioonidest liituvad mõnikord hiljem niisugused kalduvuste ja kirgede allikad, milledest ei ole enam võimeline jagu saama ka täisealine inimene. Nüüd on juba meile arusaadavad Benecke järgmised tähelepanuväärsed sõnad, mis ei kaota oma jõudu ka selle tõttu, et neis mõnevõrra väljendub selle psühholoogi teooria ühekülgsus:

«Mõte, et kõigest, mis vaid areneb hinges, jääb jälg tema seesmisse olemusse, peab ühelt poolt olema suureks julgustuseks kasvatajale. Viimane võib kindel olla, et ta ei tööta asjata, ja kui ta ainult oskab oma mõjudele ja nende saadustele tõelist kindlust anda ning neid üksteise suhtes õigesse olukorda seada, siis hakkavad need ühel või teisel kujul vilja kandma inimese kogu elu jooksul. Kuid teiselt poolt peab see mõte kasvatajasse sisen-

* Kujutluste kombinatsioone tunnete ja püüdlustega on eriti hästi käsitlenud Fortlage, System der Psychol., Erst. B. S. 133—135, 160, 174.

dama ka tõsist ettevaatust omaenda tegevuse suhtes, seda rohkem aga veel kõrvaliste mõjude suhtes, millede osaliseks saab kasvandik.

Paljudel kasvatajatel, eriti suuremal osal vanemaist, on jaanalinnu õnnetu võime, kes peites pea nii, et ta ise midagi ei näe, arvab, et ka teda keegi ei näe. Mitte teades, kuidas lapsi kaitsta halbade mõjude vastu teenijate, seltsimeeste, külaliste jne. poolt, nad ei leia midagi paremat kui lasta neil mõjudel minna, nii nagu nad lähevad, arvates, et halvad tagajärjed ei kujune kuigi suureks ja et neid läheb korda raskusteta kaotada, kui ainult asi käsile võtta. Kuid ei saa olla midagi ebaõigemat neist lootustest»*.

Tõepoolest, vaadates hingelistele võimetele nii, nagu vaatas neile Benecke, peame kasvatusele omistama piiritu jõu. Kui kõik hingelised võimed liituvad aistingute jälgedest, siis on inimese kogu seesmise elu loomine kasvatuse käes, kui ta vaid oskab leida need teed, mida mööda jäljed inimese hinge lähevad. Kuid meie, omistades samuti suurt tähtsust kasvatusele, nii ettekavatsetule kui ka juhuslikule, näeme siiski, et mõjutamisel on piir hinge sünnipäraseis jõududes ja neis sünnipäraseis kalduvuste algeis, milledest me kõnelesime harjumust käsitlevais peatükkides. Kasvatus võib teha palju, väga palju, mitte aga kõike: inimese loomusel, nagu me juba nägime meie töö paljudes kohtades, on seesmise inimese arenemisel samuti tunduv osa.

Pärast kõike öeldut ei ole enam vajadust kõnelda mälu pedagoogilisest tähtsusest. Võib ütelda ilma suurema pingutuseta, et kasvatajal on tegemist ainult kasvandiku mäluga üksi ja et mäluvõimel rajaneb kogu kasvatusliku mõju võimalus. «Ainult seda, mida me peame kinni enda sees,» ütleb Benecke, «võime edasi ümber töötada: arendada kõrgemaisse vaimseisse vormidesse ja rakendada elu juurde. Mõistus, võime teha otsustusi ja järeldusi, lühemalt: kõik vaimsed jõud selle sõna kitsas mõttes olenevad mälu täiusest»**. «Kogu kultuuri ja kultuuri iga edusamm,» ütleb seesama psühholoog teises kohas, «põhineb sellel, mida igaühele meist kõige varasemas lapsepõlves teatavad loendamatud kombinatsioonid (jälgede assotsiatsioonid), mitte ainult need, mis on kombineeritud kasvandikega vahetusse suhtlemisse pandud inimeste poolt, vaid ka need, mis on kogutud inimkonna loendamatute põlvkondade, maakera kõigi rahvaste poolt paljude tuhandete aastate jooksul. Omandades need kombinatsioonid, omandab inimene miljonite vaimse, esteetilise ja moraalse pärandi ning kasutab oma hariduseks kõige kõrgemate geeniuste töövilja (eluvilja).

---

* Benecke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, Erst. B., S. 32.
** Erz.-und Unterr., S. 93.

b) Närvisüsteemi osavõtt mälu- ja kujutlusaktist[49]

Kõigile loomadele on vähemal või suuremal määral omane mäluvõime: lind leiab tee oma pesa juurde; mesilane oma taru juurde; koer, kes ei ole mitu aastat näinud oma peremeest, tunneb ta ära; hiir, kes on sattunud lõksu, ei satu sinna teist korda. Järelikult mälust kõneldes me kõneleme nähtustest, mis on ühised inimese ja looma loomusele — loomse elu nähtustest. Selle lihtsa tõe on sageli unustanud need, kes varem koostatud teooriale andudes tahtsid mälus näha puhthingelist võimet ja sulgesid endale tee mälu nähtuste seletamiseks. Tõepoolest, inimese mälus on rohkesti nähtusi, mida me ei märka loomadel; kuid seda liiki nähtusi analüüsides me peame eristama nende sisu vormist. Mälu sisu võib olla puhtinimlik, loomale võõras; kuid vorm, selle sisu kandja, on ühine nii inimesele kui ka loomadele. Inimesed ei mäleta ju üht ja sama, ka inimestel on mälu sisu erakordselt mitmekesine; kuid siiski tuleb eelkõige tundma õppida nähtuse üldisi seadusi, võtmata vaatluse alla nende sisu erinevusi.

Loomne ehk h i n g e l i n e mäluvõime (erinevalt v a i m s e s t mälust) kujutab endast kaht elementi. Jälgides mis tahes mäluakti, me märkame selles tingimata t e a d l i k k u elementi: me oleme teadlikud sellest, mida meenutame, ja t e a d v u s e t u t elementi: me ei ole sellest teadlikud, mis on meie mälus säilinud. Märganud seda dualismi igas mäluaktis, me loomulikult omistame selle akti teadvusetule olevusele — kehale või täpsemalt närviorganismile. Omistades kogu mäluakti närvisüsteemile, nagu seda teevad mõned materialistliku suunaga füsioloogid või psühholoogid, me teeksime vea, mis on vastupidine sellele, mida teevad psühholoogid-idealistid, nagu Hegel, Rosenkranz, Erdmann, Fichte-noorem ja teised, omistades hingele kogu mäluakti kõigi tema juhuslike, reflektiivsete iseärasustega. Kehale tuleb anda kõik, mis kuulub kehale, hingele aga kõik, mis kuulub hingele. Võib-olla läheb meil niisuguse tegevusviisi puhul korda kui mitte lõplikult lahendada küsimust mälust, mis Herman Fichte õigustatud märkust mööda moodustab iga psühholoogilise süsteemi «proovikivi»*, siis vähemalt selgelt esitada, mida temas võib pidada lahendatuks ja mida temasse jääb veel lahendamatut. Juba selle küsimuse selge ülesseadmine on teadvusele võit ja me eelistame kõikjal selget küsimust ebaselgele vastusele. On endastmõistetav, et käesolevas peatükis saab käsitleda ainult selle küsimuse üht külge: närvisüsteemi osavõttu mäluaktist, n ä r v i m ä l u, kui nii võib väljendada. Hingelist mälu ja vaimset mälu, mis kuulub ainult inimesele, a r e n e m i s m ä l u me analüüsime alles meie töö psühholoogilises osas.

---

* Psyhologie, von H e r m a n F i c h t e, 1884, Th. I, S. 423. «Küsimus, mis saab teadvusest väljaläinud kujutlustest ja kuidas nad väljaspool teda jätkavad eksisteerimist, on niisama vana kui psühholoogia ise, ja seda võib pidada tema põhiprobleemiks ning proovikiviks.»

Närviorganismi tihedale seosele mälu nähtustega viitavad paljud füsioloogilised nähtused.

Kõige parema mälu periood langeb kokku noorukieaga ja möödub üsna kiiresti*. Noore-ea muljed säilivad palju kauemini kui muljed, mis saame vanas eas, nii et vanamees, unustades selle, mida tegi täna, meenutab väga elavalt seda, mida tegi lapsepõlves. See viib tahtmatult mõttele, et muljed, mis langevad närviorganismi tema nooruse perioodil, langevad sinna loomulikult sügavamini kui need, mis lähevad temasse hiljem, kui tema arenemine on peatunud või aeglustunud ja kui ta juba on koormatud paljudest endistest muljetest**. Meie elu esimesel seitsmel-kaheksal aastal omandab meie mälu nii palju, nagu ta ei omanda kogu ülejäänud elu jooksul. Sellel ajal me just omandame suurema osa sellest tohutust andmete massist, mis on ühine kõigile inimestele ja mis Rousseau' märkuse kohaselt on palju suurem andmete hulgast, mis kuulub üksnes teadlastele***.

Hulk puhtfüüsilisi haigusi, millede puhul närviorganism saab kuidagi vapustada ning muutub, avaldab hämmastavat mõju mälule****. Lihtrahvas on märganud, et löök pähe nürib mälu. Mõnikord aga avaldab niisugune löök imelikku mõju, pühkides mälust mitte kõik muljed, vaid muljete mingi grupi; nii näiteks üks inglise madrus, kellest räägib Lewis, kaotas mastist alla kukkudes üsna kauaks teadvuse, meelemärkusele tulles mäletas ta väga hästi kõike, mis temaga oli juhtunud kuni momendini, millal ta astus laevale, kuid oli unustanud kategooriliselt kõik, mis temaga oli juhtunud viimase aja jooksul, s. o. laevale astumisest kuni kukkumiseni mastist*****.

«Ajuhaigustes,» ütleb Wundt, «eriti vere juurdevoolu puhul pähe, võib märgata aju füsioloogiliste funktsioonide seost mälu jõuga. Ennekõike kaovad kõige uuemad mälestused, siis, haiguse edasi arenedes, väheneb haigel tunduvalt sõnade varu ja ta nimetab asju ühtede ning samade nimedega»******.

* Benecke's Erz.-und Unterr. Lehr., T. I, § 22.

** Inglise füsioloog Carpenter ütleb: «Võib tunnistada üldreegliks, et (jälgede) (mälu poolt moodustatud) assotsiatsioonide kindlus on palju tugevam kasvu- ja arenemisperioodil kui pärast seda, millal närvisüsteem saavutab oma täieliku küpsuse. Meenutades aga, et need funktsionaalsed suhted närvisüsteemi osade vahel, mis tekitavad sekundaarseid automaatseid liigutusi (harjumuse poolt juurutatud refleksid), või omandatud instinktid tekivad samal eluperioodil, saab võimalikuks oletada, et aju substants (cerebrum) kujuneb neis tingimustes, milledes teda harjutatakse. Et aga aju toitumine on kooskõlas toidu assimileerimise (assimilation) üldiste seadustega, toimub sama plaani alusel, siis sellega ongi seletatav varajaste assotsiatsioonide hästi tuntud jõud ja varajaste mõtteharjumuste visa kindlus.»

*** Emile, p. 58.

**** Hariliku elu füsioloogia, lk. 438.

***** «Mõnikord ei anna ajuvigastuste puhul mälu haigele välja sõnu tema ideede väljendamiseks. Mälu peab kinni ainult üldisi termineid, nagu näiteks omadussõnad, mis väljendavad suuremale osale asjadest kuuluvaid omadusi; nimisõnad, mis tähendavad individuaalseid asju, unustatakse». Elém. de Path., par Chomel, p. 167.

****** Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele, B. II, S. 383.

Närvihaigused ja vapustused avaldavad mälule tugevat mõju mitte ainult unustamise, vaid ka meenutamise nähtustes. Nii jutustab doktor Riel oma palavikualases uurimuses talupojast, kes palavikus deklameeris kreekakeelseid värsse. Tema tervenemise järel selgus, et noorpõlves oli ta koos pastori pojaga õppinud kreeka keelt; tervena ei tundnud ta aga ühtki selle keele tähte. Abercrombry räägib ühest inimesest, kes sündis Prantsusmaal, et ta aga varases lapsepõlves viidi Inglismaale, siis unustas ta täiesti prantsuse keele. Tugev löök pähe põhjustas tal palaviku ja ta hakkas uuesti prantsuse keelt kõnelema*.

Kui närvid on haiglases, ärritatud olukorras, kui nad niiöelda rebivad end lahti haige tahte alt, siis muutub mälu niisama tujukaks nagu närvidki: kord ta meenutab mingisuguse tähtsusetu sündmuse pisiasju, kord unustab väga tähtsa. Krooniliste haiguste puhul, mis avaldavad närviorganismile laostavat mõju, saab kõigepealt kannatada mälu jms.**.

Igaüks võib enese najal näha, kuidas üks ja seesama mälestus, mille me oleme mälust välja kutsunud ja mis on saavutanud temale võimaliku selguse astme, hakkab tuhmuma ja kustuma, nii et me enam mingisuguste uute tahtepingutustega ei saa tema endist selgust taastada. Kuid tegelnud mõne aja teiste kujutlustega, saame võimaluse endist uuesti selgesti kujutleda. Niisugust meie tahtest sõltumatut jõu uuenemist kujutluste jälgedes võib märgata eriti hommikul, pärast rahulikku und. Benecke, kes sellele nähtusele pööras erilist tähelepanu, seletab seda asjaoluga, et meie hing töötab teadvusetult une või puhkuse ajal vahet pidamata välja primaarseid jõude (Urvermögen), mis väliste muljetega (Reize) või endise mulje jäljega ühinedes annavad meile uue aistingu või vana aistingu värske kordamise. Kui need primaarsed jõud meie mõtlemisprotsessis olid juba kasutatud, siis me tunneme vaimset väsimust, mille ajal moodustub uus primaarsete jõudude varu***.

Kõnelemata juba sellest, et need p r i m a a r s e d j õ u d, mida hing teadvusetult kujundab, on kõige puhtam, mitte millegagi põhjendatud hüpotees, ei seleta need jõud sedagi, mispärast väsimus, takistades meil taastamast üht kujutlust, ei takista siiski taastamast teist. Märkimisväärne on siiski, kuidas sügav psühholoog jõudis enesevaatluse teel lähedale sellele tõele, mille juba pärast teda ja täiesti vastupidisel teel, füsioloogilise vaatluse teel avastas Dubois-

* Tõime need kaks näidet Benecke psühholoogiast, kes need esitab ainult tõestuseks, kui kauaks võivad jäljed hinge jääda. Niisuguseid näiteid leidub rohkesti füsioloogide ja arstiteadlaste töödes.

** Müller tunnustab nende faktide eksisteerimist, kuid läheb neist imelikul kombel mööda. Man. de Physiol., T. II, p. 498.

*** Lehrbuch der Psych., v. B e n e c k e, 1861, § 24, S. 375. Erilise selgusega on see Benecke arvamus esitatud teoses «B e n e c k e's Neue Seelenlehre in anschaulicher Weise dargestellt von Dr. R a u e, Mainz, 1865 (Vierte Auflage), § 28. Soovitan seda raamatut kõigile, kes soovivad kergesti tutvuda Benecke õpetusega: see pole mitte ainult ülevaatlik ja selge, vaid ka sügav ülevaade sellest õpetusest. Märkimisväärne on, et Raue on meditsiiniakadeemia professor Philadelphias.

Reymond. Meie lugejad arvatavasti mäletavad, kuidas me seletasime füsioloogia teel seda meie kujutluste osalist väsimust. Nad võivad näha, et siin ei ole tegemist mitte hingeliste jõudude puuduolekuga, mis sunniks meid omistama hingele väsimust, vaid elektri või mingisuguse puhtfüüsilise jõu puudumisega närvides, mis on kurnatud oma tegevusega. Järelikult ka selles nähtuses avaldub närvisüsteemi ja tema toitumise vahetu osavõtt mäluakti teadvusetust elemendist.

Veel suurema seose närviorganismi ja mälu vahel leiame paljudes kõigile meile tuttavais nähtustes, milledes harjunud, reflektiivne liikumine, mille kuuluvust närviorganismi juurde me näitasime ülal, ja mälu nähtused lähenevad teineteisele nii tihedasti, et ei saa täpselt öeldagi, kus lõpeb harjumuse nähtus ja kus algab mälu nähtus, nii et me tahtmatult näeme mõnes harjumuses mälu, mõnes mäletamises — puhast harjumust. Kui meie närviorganism omandab mõne keerulise harjumuse, kus pole mitte üks, vaid mitu järjekindlat liigutust, terve assotsiatsioon liigutusi, mis järgnevad üksteisele, siis, tähendab, meie organism mäletab ilma teadvuse osavõtuta, millises järjekorras üks liigutus peab teisele järgnema. Teiselt poolt on palju nähtusi, kus me närviorganismilt pärime järele seda, mis olime unustanud. Nii näiteks, kui tantsuõpetaja, soovides oma õpilasele jutustada, millises järjekorras peavad üksteisele järgnema jalgade liigutused, läheb oma jutus segi ja unustab liigutuste järjekorra, siis hakkab ta tantsima ja tema jalad ise meenutavad liigutuste järjekorra. Samuti käsitööline, soovides seletada oma liigutuste järjekindlust, kasutab sageli meenutamiseks käsi, ja selgub, et tema käed mäletavad seda, mille oli unustanud pea ja millest viimane iialgi polnud selgesti teadlik*.

Täpselt niisama nagu käed ja jalad, tegutseb ka meie hääleorgan, mis samuti koosneb krõmpsluust ja kilest, mida juhivad lihased, ja lihastest, mida juhivad närvid. Käsitades hääleorganit kui aparaati, mis koosneb liigutuslihaseist ja närvidest, me saame kergesti aru, et see organ, nagu iga teinegi inimkeha liigutusorgan, võib omandada harjumusi: võib täpselt samuti nagu käed ja jaladki harjuda teatavate liigutustega ja teatava järjekorraga tegevuses. «Hääleorgan,» ütleb Bain, «on liikumisorgan, mis avaldab kõiki neidsamu nähtusi, mis üldse kuuluvad iga liigutusorgani juurde. Selle organi harjutamine tekitab suure hulga lihaseaistinguid, teatavais piirides meeldivaid (me armastame kõnelda, laulda, kisada), nende piiride taga aga kaasneb väsimine, mis kutsub välja tarbe puhata»**. «Vaevalt,» ütleb Bain edasi, «mõni teine kehaosa, kaasa arvatud ka käed, võib saavutada niisuguse osavuse teadvusetute liigutuste täitmisel kui hääleorgan»***.

Et meie hääleaparaat omandab paljusid harjumusi, mis teadlikest muutuvad ebateadlikeks, teevad temast t e i s e l o o m u s e, sel-

* The Senses and the Intellect, by A. B a i n, p. 325.
** The Senses and the Intell., p. 322.
*** Ibid., p. 338.

les võivad meid veenda rohked nähtused, mis on tuttavad igaühele, kuid mis mitte alati ei tõmba endale tähelepanu, mida nad väärivad. Me vaatleme siin neid nähtusi lähemalt, sest peale oma antropoloogilise tähtsuse on neil väga suur tähtsus pedagoogilise rakendamise seisukohalt.

Niinimetatud *tüütavad kõnekäänud* (tead, muidugi, iseenesest mõista jms.) muutuvad paljudel inimestel sageli ületamatuiks harjumusteks. Märgates endas niisugust harjumust, mis ei tea kuidas on juurdunud, püüab inimene sageli selle vastu võidelda, kuid ei tee seda mitte alati edukalt. Seni kui tema tähelepanu on keskendatud sellele, et mitte ütelda tüütavat sõnakest, ta seda ei ütle, kuid selle eest ta tunneb, kui raske tal on kõnelda: tema tähelepanu on lõhestatud ja ta, hoolitsedes selle eest, et mitte ütelda kinnistunud kõnekäändu, ei saa keskenduda kõneldava sisusse. Kui ta aga innustub selle sisust, millest kõneleb, siis külgeharjunud kõnekäänd hakkab iseenesest välja hüppama. Järelikult tekib kõnekäänd siis, kui teadvus on hääleorganite juurest eemaldatud, — tekib teadvusetult, reflektiivselt, hääleorganite harjumuse tõttu, mis panduna liikuma kõnest, heidavad igal vabal hetkel, kui teadvus neist eemaldub, kõne hulka oma kinnistunud sõnakese. Seesama juhtub ka siis, kui inimene õpib selgeks mõne sõna väära rõhuga. See näitab meile, et mitte ainult häälikud, mis moodustavad sõna, ja nende häälikute asetumise kord, vaid ka häälikute suhted on ainult hääleaparaadi harjumused.

Veel imelikum on see nähtus, kus me teadvusetult paigutame ümber silpe, teeme nagu suulises kõnes trükivigu: ühe sõna silbi paneme teise sõna juurde; selle järel vahelejäetud silbi kolmanda sõna juurde, täiesti ebasobivalt. Seda juhtub tavaliselt sõnade sarnasuse puhul; nii näiteks soovides öelda: «Minu õel on terav nõel» me eksime ja ütleme: «Minu nõel on terav õel.» Me jätsime välja ühe tähe, kuid hääleorgan kandis selle üle teise sõna külge, s. o. tegi sellesama vea ja väära paranduse, mille niisama teadvusetult sageli teeb trükiladuja käsi.

Peaaegu sedasama võib märgata terves reas sõnades; nii näiteks kui me õppisime sõna-sõnalt pähe mingisuguse laulu või palve, siis on meil võimalik neid hääldada ja samal ajal mõtelda muust; see aga oleks võimatu, kui päheõpitu ülesütlemine oleks teadvuse asi ja kui sellesse ei oleks segatud hääleorganite reflektiivne võime, mis, olles teatavas suunas liikuma pandud, jätkavad liikumist peaaegu ise, nagu töötavad jalad, kui me käime, vajunud sügavasse mõtiskellu. Me anname sellele keerulisele ja kestvale tegevusele ainult üldise suuna: selle tegevuse üksikasju sooritavad tuhanded pisiharjumused, mis on muutunud *poolteadvuslikeks refleksideks*. On märkimisväärne, et kui värsside mehhaanilisel ülesütlemisel tuleks meil hakata tungima selle sisusse, mis me ütleme, siis äkki aeglustub meie keel, läheb segamini, peatub ja me sageli unustame selle, mida oli, nagu näis, võimatu unustada. Millest see? Sellest, et teadvus segas end vahele hääleorganite tegevusse ja takistas

nende tööd. Ja tuletage meelde, mida me teeme, et meenutada unustatud sõnu, üle hüpata ootamatult tekkinud katkestusest; me alustame värsse otsast peale, laseme siis oma hääleorganid täiskäiku, eemaldades võimalust mööda teadvuse; hääleorganid, saanud hoo harjunud teel, hüppavad õnnelikult üle sellest kraavist, mille nende ette oli kaevanud teadvuse vahelesegamine.

Veel märkimisväärsem on see nähtus, et me kestvast harjumisest teatavate värsside ja fraasidega omandame võime neid mitte üksnes kuuldavalt üles ütelda, mõteldes millelegi muule, vaid neid ütelda isegi mõttes, enda ette, ja samal ajal mõtelda muust. See kahekordne samaaegne teadvuse töö oleks täiesti seletamatu nähtus, kui niisugusest mehhaanilisest e n d a e t t e ütlemisest võtaks tõepoolest osa teadvus, millele niisugune kahekordne ja eri iseloomuga töö oleks täiesti võimatu. Kuid selles asi seisnebki, et meie teadvus tegeleb hoopis muuga, võib-olla hoopis vastupidise sisuga kui see, mis on värssidel, kuid nende vaikiv ütlemine on seletatav ainult hääleorgani refleksidega, mis käiku lastuna tegutseb selle järel juba iseenesest, nagu mängides orelil kätteõpitud aariat, kui orelilt on ära võetud puhumislõõtsad. Niisugune vaikiv sõnade, kõnede, palvete, värsside jms. ütlemine etendab väga tähtsat osa meie psühholoogilises tegevuses üldse, ja on täielik alus oletada, et alati, kui me mõtleme sõnadega, meie hääleorganid kergelt liiguvad. Mitte ainult kõneldes, vaid meile hääldamiseks raske sõna üle järele mõteldes me nagu takerdume mõtetes, s. o. tunneme mõnesugust ebamugavust hääleorganites ja ületame selle raskuse mõnikord niisuguse eduga, et pärast seda sõna kuuldavalt hääldades teeme seda juba õigesti, s. o. me harjutame häälelihaseid ilma hääleta, nagu võib harjutada häälteta klaveril. Kui me aga sellest seesmisest hääletust hääldamisest väga innustume, siis hakkame sosistama ja isegi kuuldavalt kõnelema, ise seda märkamata. Seda harjumust võib sageli märgata vanameestel, sest nad on rohkem kaasa kistud oma mõtete seesmisest voolust kui väliseist muljeist, mis vähe mõjutavad nende aju, kuna see on juba jälgedest täidetud.

Õppides tundi teeb õpilane seda mõnikord hääletult, kas rohkem või vähem selgelt, ja selle selguse astmest sõltub oskus vastata tundi hiljem kuuldavalt. Kui õpilane paneb tähele ainult mõtet ega harjuta oma hääleorganeid häälte voolu suhtes, mis seda mõtet väljendavad, siis hakkab ta vastamisel kogelema ja läheb segi. Seepärast laps, kes ei ole veel harjunud lugema hääletult, tasa, instinktiivselt, õpib tundi kõvasti, h ü ü a b selle välja, teiste sõnadega: harjutab oma hääleorganeid liikumisega antud korras. Ja et hääleorganite väljakujundamine on väga tähtis asi, siis on niisugune häälega õppimine vajalik; kuid muidugi ei tohi õppimine üldse piirduda ainult sellega. Eriti tähtis on niisugune häälelihaste harjutamine võõrkeelte õppimisel. Selle psühhofüüsilise nähtuse alusel peab last harjutama õppima kõvasti, seejärel õppima silmadega, hääldades selle juures sõnu hääleta, ja lõpuks alles siis, kui laps või õigemini — nooruk võib oma hääleorganeile täielikult kindel olla, peame

teda õpetama tähele panema ainult mõtteid. Kuid sellega ei taha ma kuidagi ütelda, et last ei tuleks harjutada oma mõtete edasiandmiseks iseseisvalt väljatöötatavas lauses. See on vajalik, ja sealjuures vajalik kohe õppimise algusest peale; kuid õpetaja peab aru saama selle juba loomingulise protsessi raskusest, lapse kasinast sõnade ja väljenduste varust ning järelikult harjutama last selles järk-järgult, rikastades teda samal ajal kinnistatud, kuid hästi arusaadud sõnade ja väljendustega. Üks on niisama tarvilik kui teine. Kui me tahaksime, et laps, nagu seda taotlevad mõned pedagoogid, looks ise asjade kaemusest (Anschauungs-Unterricht) kogu oma keele, siis me ei jõuaks kaugele ja jätaksime õpilase hinge sõnade ning väljenduste ebatavalise vaesuse. Just sellepärast sel võõraste fraaside ja sõnade päheõppimisel, mille poolest on rikkad prantsuse koolid, ja sel iseseisval asjade kaemusest tuletatud iseõppimisel, mille viis läbi Pestalozzi kooli äärmine tiib, on mõlemail oma halvad ja head küljed; pedagoogi oskus aga seisnebki selles, et kasutada häid ja hüljata halbu, täiendades ja parandades üht meetodit teisega.

Veel üks märkus hääleorganite imelike harjumuste kohta. Ei tea, kuivõrd võib tõestada, et kogelemine, mis nii sageli esineb lastel, on mõnikord hääleorgani füüsiline puudus*, kuid me oleme veendunud selles, et suuremal osal juhtumeist on kogelemine ainult hääleorgani halb harjumus. Nimelt on hääleorgan harjunud peatuma mingisuguseil häälikuil. Just sellepärast ongi viimasel ajal õpitud sellest harjumusest lahti saama, sundides last hääldama temale raskeid sõnu ja häälikuid aeglaselt; algul tasakesi, siis ikka kõvemini ja kõvemini. Kogelemine tekib sageli ara iseloomuga lastel ehmatusest, mis sunnib last peatuma poolel sõnal ebakindlusest, kas sõna on just see, mida on vaja, või kartusest, et õpetaja käratab ja peksab vea puhul. Hääleorgan õpib lonkama, jääb neil või teistel häälikutel peatuma, takerdub nende taha, liigub nagu katkine ratas, ja see hääleorgani harjumus võib niivõrd juurduda, et jääb külge kogu eluajaks, kui inimene ei tee mingisuguseid erakordseid pingutusi, et temast lahti saada. Mõnikord juhtub, et kogelemine algab äkki tugevast ehmatusest, lapse närvid vigastuvad niivõrd, et kogelemisharjumus lõikub äkki hääleorganitesse.

Kui kogelemise parandamiseks kasutatakse mehhaanilisi abinõusid, millede avastamine kuulub võib-olla Demosthenesele, nagu näiteks lauakese kasutamine keele all, siis mitte seepärast, et keel oleks õigesti asetatud, vaid seepärast, et see erakordselt liikuv lihas oli omandanud halva harjumuse toetuda suukoopas alla või üles, mille eest teda kaitsebki lauake.

Täpselt samuti tekib, kõige sagedamini kurgu harjumusest, võimatus hääldada mingit häälikut, samuti ühe hääliku asendamine teisega. Kui välismaalane ei saa hääldada vene *l*-i, siis mitte sellepärast, et tema hääleaparaat oleks ehitatud teisiti kui meil, vaid

* Füsioloogia omistab kogelemise keelenärvi (12. paar) kramplikule seisundile, kuid millest algavad need närvikrambid?

nimelt selle pärast, et ta ei ole omandanud harjumust, mis lapsepõlves omandatakse nii kergesti, vanemas eas aga suurte raskustega. Kui inglane kõiki keeli omal viisil moonutab, siis tuleb see tema hääleorganite harjunud tüüpilisest ehitusest, mis isegi tema näole annab selle linnuilme, millest kõneleb Gogol. Inglise hääldamine on äärmiselt tüüpiline: võib isegi ütelda, et kogu inglise keel koosneb saksa ja prantsuse keele sõnade ümbertegemisest inglise laadis. Seepärast räägibki inglane nii harva hästi saksa või prantsuse keelt: kummagi keele sõnad meenutavad talle emakeelt, ja see meenutamine, mis on edasi antud tema häälorganeile, kutsub neis esile koduseks saanud harjumuse.

Kõik need ja paljud muud nähtused osutavad selgesti sellele, et meie hääleorganeile omane puht mehhaaniline refleksivõime võtab väga suurel määral osa keele õppimisest ja kasutamisest, mitte ainult üksikute sõnade ja fraaside, vaid ka tervete tiraadide õppimisest.

Sellesama hääleorganite reflektiivse võimega on seletatav, mispärast me kergemini õpime pähe värsse kui proosat, riimis värsse kergemini kui riimituid. Meie hääleorganid, harjudes värsi kadentsiga, panevad sõnad juba mehhaaniliselt sellesse kadentsi. See on seesama seadus, mille järgi meie jalgadel on kergem tantsida muusika järgi kui ilma muusikata.

Riim ehk lõppude sarnasus, nõudes nende lõppude juures hääleorganite ühesuguseid liigutusi, kergendab veel rohkem harjumuse omandamist. Me märkame kindlalt kadentsi ja riimi, nemad aga veavad enda taga sõnu ja terveid värsse. Rütmilisus, kadents närvide liikumises kergendab harjumuste omandamist hääleorganite poolt niisama palju kui jalgadel tantsimise juures ja käeliigutustel klaverimängul.

Sedasama harjumisvõimet, mida me märkame hääleorganeis, võime märgata ka kuulmisorganeis. Kui meie hääleorganid häälda-vad nende poolt omandatud värssi mitte ainult ilma meie soovita, vaid isegi meie suureks meelepahaks, kas siis täpselt samuti ei haara meie kuulmisorgan mõnd motiivi ega korda seda, tüüdates inimest, kes oleks õnnelik sellest lahti saades?* See näide tõestab küllaldaselt, et meie kuulmisorgan on niisama võimeline mehhaanilisteks refleksideks nagu hääleorgangi ja et mehhaaniline kuulmismälu on täpselt samasugune närvirefleks nagu mehhaaniline häälemälugi. Kaks, kolm tooni, mis järgnevad õpitud korras, kutsuvad välja teised, ilma igasuguse teadvuse ja tahte osavõtuta. Meelde tuletades mingit aariat, muusikamees tõepoolest kuulab seda, nagu meiegi, meenutades mingisuguseid värsse, tegelikult ütleme neid. Kuulmisorganid sel puhul, saanud tõuke kahelt, kolmelt helilt, jätkavad tööd harjunud kombel, ilma tahte ja tead-

* Fechner näiteks tundis teravalt seda mõju, kui ta pärast pikaajalisi katseid, millede juures ta pidi kuulama sekundipendli kopsimist, ei võinud kuidagi sellest kopsimisest vabaneda. Ta kuulis neid lööke nii selgesti, nagu oleksid need kostnud kõrvaltoast, et pidi isegi sinna vaatama veendumiseks, et seda põhjust ei ole. Psycho-Phys., T. II, S. 500.

vuse osavõtuta. Vahe niisuguses mehhaanilises töös kuulmis- ja hääleorganite vahel ei ole oluline. Hääleorganeis töötavad peamiselt lihased, kuulmisorganeis — muljeid vastuvõtvad närvid; nii ühel kui ka teisel juhtumil me aistime ainult närvide liikumist ja see liikumine nii kuulmises kui ka hääles võib toimuda harjunud, reflektiivsel kombel.

Me nägime juba, et aistingud, mida meile annab nägemine, on osalt optilised, mis tekivad kuue silmanärvi liikumisest. Et silma liikumise lihaseaistingud on samuti võimelised omandama harjumuse kuju nagu käte, jalgade ja hääleorganite lihaseliikumisedki, selles ei saa kahelda; kuid kas optilised aistingud ise ei redutseeru liikumiseks, silmanärvide vibreerimiseks praegu valitseva valguseteooria järgi? Aga seal, kus on närvide liikumine, seal võib olla ka harjumus liikumiseks kinnistatud korra järgi. Tõepoolest, kogemused näitavad, et kui hääleorganid võivad vastu meie tahtmist esitada mõnd värssi, kuulmisorganites aga võib kuulduda mingi motiiv, siis võib ka nägemisorganites joonistuda mingisugune kuju, mõnikord nii visa, et me kasutame kõiki jõupingutusi, et temast vabaneda, aga ometi ei vabane. Me ütleme siis: «See pilt, see nägu, see inimene seisab minu ees; vaevalt olen ma silmad sulgenud, kui näen teda enda ees,» jms. Närviorganismi korratuste puhul võib niisugune nägemisorgani harjumus viia nägemusteni.

Nägemisorgani tugeva ärrituse korral näeme silmi sulgedes täiesti valesti kujusid, mis üksteise asemele tulevad. Heitnud põgusa pilgu asjale, me taastame teda raskesti oma nägemisnärvis, kuid mida sagedamini me asja näeme, seda kergemini läheb see taastamine meil korda; ja kui me teda kaua ja tähelepanelikult vaatleme, siis võib ta hiljem meie nägemisorganis joonistuda ilma meie tahteta*. Ühe sõnaga: nägemisaktis märkame nagu kuulmisaktis või hääleorganiteski mehhaanilise harjumuse võimalust, s. o. mehhaanilise mälu võimalust.

Sel viisil saame ühe mälu asemel mitu mälu: nägemismälu, kuulmismälu, hääleorgani ja üldse lihaseliste liikumiste mälu. Eristades rangelt mehhaanilist mälu hingemälust võime ütelda, et esimese aluseks on närvide omadus omandada harjumusi ja et närvisüsteem, mida ei valgusta teadvus, kuid mis säilitab endas harjumused tema poolt kord või mitu korda üleelatud liigutustest, on just see «mälu pime koobas», Platoni väljendust mööda, mis säilitab läbielatud muljete jäljed, mis annavad hiljem materjali meie kujutlustele ja mis rüütavad meie mõtte kujusse, värvi, häältesse ja liigutustesse. Närvide harjumus liigutustele, mis tekitavad neid või teisi helide, värvide, kuju jne. aistinguid, moodustab just need

* Müller pööras sellele nähtusele tähelepanu (Man. de Phys., T. II, p. 505—509). Fechner õppis seda üksikasjaliselt tundma (Psycho-Phys., T. II, XLIV). Viimane toob palju märkimisväärseid fakte ja muu hulgas professor Henle jutustuse (ibid. S. 499), kes töötanud kaua närvi- ja arteriaalse preparaadi valmistamise kallal. Õhtul pimedas, kui ta hõõrus oma silmi või kõhis, nägi ta äkki preparaadi hiilgavat kuju kõigis tema väikestes üksikasjades.

ehitus-, kehalised materjalid, milledest meie hing loob kõik tema poolt meenutatavad kujud*.

Aga kus nimelt närvisüsteemis säilivad need oskused? Kas närvikiudude lõppudes meeleorganites, kuhu Jessen paigutab isegi ideede sünni**, või selles üldises keskuses, peaajus, kuhu jooksevad kokku kõik närvikiud?*** Vastuse sellele küsimusele annavad kõik need füsioloogilised katsed, mis näitavad, et närvide eraldamisel peaajust katkevad neis aistingud ja et aistingud järelikult tekivad peaajus. Inimene, kel on ära lõigatud käsi, tunneb veel kaua, kuidas tema äralõigatud käsi valutab või sügeleb; täieliku pimeduse korral jätkab inimene nii kaua, kuni silmanärv veel töötab, mõtlemist kujudes****. Siit on endastmõistetav, et nii liigutused, mis põhjustavad harjumusi närvides, ja järelikult ka need harjumused ise kuuluvad närvisüsteemi keskorganite juurde: pea- ja seljaajule ning nende seosele. Järelikult käiks vastu füsioloogia faktidele kõnelda käte, jalgade, silmade ja kõrvade mehhaanilisest mälust; kuid võib kõnelda nägemise, kuulmise, liigutuste mehhaanilisest mälust, üldse närvisüsteemi mehhaanilisest mälust tema mitmesuguseis organeis.

Peale selle ei tule unustada, et närvisüsteem ei kujuta endast nägemise, kuulmise jne. närvisüsteemide sidumatut aglomeraati. Need on vaid ühe tervikliku ja harmoonilise närviorganismi, elava ja ühtse eluvooluga seotud organismi organid, nii et ühe organi tegevus ei jää mõjuta teistele, vaid peegeldub neis viivitamatult. Kuid liiga kaugele viib oma oletuse Bain*****, kui ta ütleb: «teadliku närvienergia vool, mingil viisil äratatud, tekitab lihaseaistinguid, teine vool aga mõjub teisele lihasele. Kui mõlemad voolud jooksevad koos läbi aju, siis on sellest küllalt, et põhjustada mõlema voolu osalist liitumist, mis mõne aja pärast muutub täielikuks liitumuseks, nii et üks vool ei või alustada oma liikumist, ilma et ei algaks ka teise liikumine. Vool, mis suunab meie käe suu juurde, on osa keerulisest voolust, mis avab suu, söögikõri jne.» Laiendamata oletust nii kaugele****** me otse viitame meile tavalistele, kõigile tuntud nähtustele, mis tõestavad selgesti niisugust seost närvisüsteemi mitmesuguste organite vahel.

Nii näiteks kuulmisnärvide võnkumine, millest tahtmatult tekib

---

* Palume lugejat mitte unustada, et me räägime siin ainult mehhaanilisest, teadvusetust elemendist, teadvuslikust kõneleme hiljem.

** Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie, von Jessen, Berlin 1855, S. 395—396.

*** Fechner's Psycho-Phys., T. II, S. 517.

**** Grundriss der Psychologie, von Volkman, 1856, § 42.

***** Bain, The Senses and the Intellect, p. 338.

****** Kant nagu nägi oma «Antropoloogias» ette niisuguse enneaegse oletuse võimalikkust, kui ta, öeldes, et «empiirilised (s. o. katse teel saadud) ideed võivad üksteisele järgnedes tekitada hinges arvamuse, et kui tekib üks neist, siis järgneb sellele ka teine», kahtleb võimaluses seletada seda nähtust füsioloogilisel teel, «sest me ei tea ajus kohta, kus asuksid muljete jäljed, mis võiksid teadvuse osavõtuta sümpaatiliselt omavahel seostuda, vastastikku üksteist puudutades. Ühe sõnaga: siin jääb meil üle tundma õppida nähtust, kuivõrd see on võimalik, ja keelduda sügava põhjuse uurimisest seni, kuni see on võimatu».

mingisugune kinnistatud motiiv, äratab närvides, nende järel aga ka hääleorganite lihaseis helisid ja toone, mis vastavad sellele motiivile. Ja me mitte ainult ei kuule seda motiivi, vaid hakkame seda isegi mõnikord täiesti teadvusetult, ilma oma tahte osavõtuta laulma.

Täpselt samuti äratavad sõnad, mida me kuuleme, meie nägemises kuju, mis mingipärast oli seotud nende sõnadega, ja vastupidi: kuju, mis meile meenus, kutsub välja sõnu ja helisid, mis tema juurde kuuluvad. Täpselt samuti äratab kinnistunud tantsumotiiv, mis tekib kuulmisorganis, ilma meie tahte osavõtuta mitte ainult vastavaid hääleorgani liigutusi, vaid ka jalgade vastavaid liigutusi.

Niiviisi saab meie närvisüsteem mitte ainult ühe või teise organi liikumise harjumuse, vaid ka harjumused mitmesuguste organite liikumiste kombinatsioonideks. See närvisüsteemi võime on aluseks paljudele tähelepanuväärseile mälunähtustele, millede seletamine on tähtis mitte ainult psühholoogile, vaid ka pedagoogile.

Mida rohkem meie meeleorganeid võtab osa mingisuguse mulje või muljete grupi tajumisest, seda kindlamini langevad need muljed meie mehhaanilisse, närvimällu, seda õigemini säilitatakse neid tema poolt ja seda paremini tulevad nad hiljem meelde. Me õpime kiiremini ja kindlamini ära võõrkeele sõnad, kui laseme selle juures käiku mitte mingisuguse ühe, vaid kolm või neli meie närvisüsteemi organit: kui me loeme neid sõnu silmadega, hääldame neid kuuldavalt hääleorganiga, kuulame, kuidas me neid ise hääldame või kuidas hääldavad teised, ja samal ajal kirjutame neid tahvlile või vihikusse; kui hiljem üks meie organitest, näit. hääleorgan, eksib, siis kuulmine ütleb meile, et me eksisime ja et see ei ole mitte see võõrsõna, mida ta on harjunud siduma ühe või teise vene sõnaga; kui eksivad kuulmine ja hääl, siis parandab silm; isegi käe harjumus võib avaldada üsna märgatavat kaasabi: nii juhtub üsna sageli, et inimene, unustanud, kuidas kirjutatakse mõni võõrnimi, kasutab käe abi, mis, olles harjunud sõna kirjutama ühe või teise tähega, kirjutab selle õigesti. Just seepärast omandataksegi vigadeta õigekirjutus ka käe harjutusega.

Sellest võime järeldada, et pedagoog, kes soovib midagi lapse mälus kinnistada, peab hoolitsema selle eest, et võimalikult suur hulk meeleorganeid — silm, kõrv, hääl, lihaseliigutuste tunne ja, kui võimalik, ka haistmine ning maitsmine võtaksid meeldejätmise aktist osa. Ämblik jookseb seepärast nii imeväärselt õigesti kõige peenemaid niite mööda, et hoiab kinni mitte ühe küünekesega, vaid paljudega; kui üks libiseb ära, jääb teine pidama.

Kui te tahate, et laps omandaks midagi kindlalt, siis laske sellest omandamisest osa võtta võimalikult suuremal osal närvidest; sundige osa võtma:

1) Nägemist, näidates kaarti või pilti; kuid ka nägemisaktist sundige osa võtma mitte ainult silmalihaseid kujude värvitute piiretega, vaid ka silmakilet värvitud pildi värvide mõjuga, või kirjutage selgete valgete tähtedega mustale tahvlile jms.

2) Kutsuge osa võtma hääleorgan, sundides last kõvasti ja selgesti hääldama seda, mida ta õpib, jutustades õpitut pildi või kaardi järgi, jms.

3) Kutsuge osavõtuks kuulmine, sundides last tähelepanelikult kuulama seda, mida selgesti ja kõvasti kõneleb õpetaja või mida kordavad teised lapsed, ja märkama tehtud vigu.

4) Kutsuge osavõtuks kompimine, haistmine ja maitsmine, kui õpitavad asjad, nagu näiteks mõned esemed loodusteadusest, seda lubavad.

Niisugusel kõigi organite üksmeelsel osavõtul omandamisaktist te võidate kõige laisema mälu. Muidugi toimub niisugune keeruline omandamine aeglaselt; kuid ei tohi unustada, et mälu esimene võit kergendab teist, teine kolmandat jne. Esimeste kujude kindel ja igakülgne omandamine mälu poolt on äärmiselt tähtis, sest, nagu näeme edaspidi, mida kindlamini langevad lapse mällu esimesed kujud, mis annab õppimine, seda kergemini ja kindlamini langevad sinna järgnevad, muidugi kui nende ja järgnevate kujude vahel on seos.

Eri inimestel ei ole närviorganismi mitmesugused osad arenenud ühesuguselt: ühtedel on tugevamini arenenud kuulmisorgan, teistel nägemisorgan. Organi jõud, nagu me juba nägime, peitub tema valivuses, tundlikkuses, tema suuremas või vähemas võimes eristada muljete vähimaid varjundeid. Selle tagajärjel on mõnedel rohkem kuulmismälu, teisel rohkem nägemismälu*.

Bain soovitab isegi mälu ühe või teise liigi erilise kerguse järgi kindlaks teha laste kalduvusi. «Organite sünnipärane võime,» ütleb ta, «annab juba mälule iseärasuse ja suunab selle tõttu inimese kogu seesmist elu. Nii näiteks on valguse, varju ja värvide aisting eri inimestel erinev. Valguse- ja värvivarjundite peen tunne on juba küllaldane tõend kõrgemate kohalike võimete kohta, mis ilmnevad pärast mälu vastavas jõus. See eriline tundlikkus avaldab suurt ja selget mõju inimese individuaalsele iseloomule. Ta mitte ainult ei määra ära mitmesuguste värvivarjundite mäletamise kergust, vaid kutsub esile ka huvi just konkreetse, maalilise ja poeetilise vaate vastu maailmale ning vastikustunde kõige värvitu ja abstraktse vastu**.

---

* Frenoloogia pooldajad, nagu Karl Schmidt (Die Antropologie, 1865, Zw., T. I, S. 283), ütlevad, et «mälu vastab igale üksikule ajuorganile: suurel muusikaorganil (Tonorgan) on hea mälu meloodiate suhtes, suurel faktidetundel (Thatsachensinn) sündmuste suhtes jms. Ja seepärast on niisama palju mälusid, kui palju on tunnetus-, kujutlus-, arusaamisviise (frenoloogidel on aga neid loendamatu hulk), ja igaühel võib olla hea mälu ühtede kujutluste, arvude, kohtade, nimede, nägude suhtes ja nõrk mälu teiste suhtes». Spetsiaalse mälu nähtused seletuvad muidugi kahtlemata palju lihtsamini, ilma frenoloogiliste fantaasiate abita: esiteks sünnipärase ühtede või teiste meeleorganite erakordse arenemisega, millest siin räägime, teiseks mälu j ä l g e d e mingisuguse ühe liigi arenemisega, mis sõltuvad kasvatusest ja elutingimustest, millest räägime edaspidi.

** The Senses and the Intellect, by B a i n, p. 366.

Teiste sõnadega laps, kel on niisugune spetsiaalne nägemisorgani võime, väljendab seda võimet mitte üksnes mälus, vaid ka oma püüdlustes, ja tal on rohkem eeldusi muutuda luuletajaks või maalijaks kui matemaatikuks või filosoofiks.

Meile näib, et oleme nüüd küllaldaselt tõestanud närvisüsteemi osavõttu mäluaktist ja selgitanud, kuivõrd seda lubavad meile tuntud faktid, milles nimelt seisneb see osavõtt. Välismaailma mõju närviorganismile annab talle palju muljeid, mis moodustavad organismis rohkesti jälgi ehk «jäljendeid», millede olemasolust kõneldakse, alates Aristotelesest, kõigis psühholoogiais ja füsioloogiais. Herbarti ja Benecke kooli psühholoogid, tunnustades samuti nende jäljendite olemasolu jälgede (Spuren) või jäänuste (Residuen), nagu Waitzil, või tuhmunud, seotud kujutluste, nagu Herbartil ja Drobischil, nime all, ei paigutanud neid, õieti öeldes, kuhugi: ei närvidesse, milledest nad ei kõnele*, ega ka hinge, mis rangesti öeldes neil ei eksisteeri kui midagi eraldi olevat temas sisalduvaist kujutlustest**.

Tõsi küll, kõige uuemad psühholoogid-lepitajad, nagu näiteks Fichte-poeg, paigutavad need jäljendid ehk möödunud aistingute jäljed hinge, üleelatud aistingute jälgi endid aga nimetavad vaimu aktideks, mida vaim meenutab kui omaenda omi, tema poolt üleelatud olekuid. Kuid ei saa vägivaldselt endast eemaldada neid loendamatuid puhtfüsioloogilisi nähtusi mäluaktis, milledest me esitasime mõned üksikud, eraldamata psühholoogiast seda, mis kuulub füsioloogiale, sellega andes viimasele põhjuse tungida psüühilisele alale. Arutanud tähelepanelikumalt läbi mälu mitmesugused nähtused, me näeme, mis neis nähtustes kuulub hingele ja mis kehale; need mõlemad ühendas looja omavahel, nii et nad kogu meie maise elu jooksul töötavad koos ja tuhandeviisiliselt põimivad oma mõju neis psühhofüüsilistes nähtustes, mida õpivad tundma ühelt poolt füsioloogid, teiselt poolt — psühholoogid; v a i m n e mälu, millest kõneleb Fichte, on muidugi olemas, kuid on olemas ka n ä r v i - mälu, millest kõneleb füsioloogia.

Soovides neile harjumustele närvides mingisugust nimetust anda, hakkame neid kutsuma n ä r v i jälgedeks; kuid meie j ä l g erineb Benecke j ä l g e d e s t selle poolest, et meie jälgedel on esiteks kindel asukoht, nimelt närvisüsteemi organites, nägemis-,

* Muide, kõige uuemad herbartlased, näiteks Waitz, hakkavad juba siinseal meenutama närve kui muljete jäljendite säilitajaid, kuigi see on vastuolus Herbarti süsteemi kogu laadiga. Vt. Lehrbuch der Psychologie, von W a i t z, §§ 117, 118.

** See võte on nähtavasti ka omandatud Locke'ilt, kes ütleb: «öeldakse, et ideed säilivad meie mälus; kuid see tähendab, et nad ei ole kusagil, aga ainult hinges on võime neid uuendada, kui ta tahab» (Of human Understand, Ch. X, p. 2). Herbartlased läksid Hume'i järgi veel kaugemale ja kandsid selle võime taastada endisi ideid hingest ideedesse endisse. Kuid siin on omal kohal need vastuväited, mis heegellased (näiteks Rosenkranz) teevad Herbarti, osalt ka Locke'i mõttele, küsides: mis on need tuhmunud kujutlused? See on midagi muud, mitte aga kuidagi kujutlus, sest kujutlus on see, mida me endale kujutleme.

kuulmis- jne. närvides; teiseks on jälgede tähtsus määratletud rangemini: see ei ole midagi muud kui närvide harjumused nendeks liigutusteks, mida nad kord tundsid mingisuguse mulje mõjul.

Endast mõista moodustavad närvijäljed mäluaktis ainult teadvusetu elemendi, mis kaugeltki ei ammenda seda akti. Jälg ise võib närvisüsteemis kindlustuda alles siis, kui närvide liikumine, mis on säilinud selles jäljes, oli meie poolt tunnetatud. Välismaailma mulje närvisüsteemile, mis on möödunud väljaspool teadvust, kuigi võib avaldada tugevaimat mõju kogu meie organismile, näiteks tõmbetuul meie tervisele, ei jäta närvidesse seda, mida me nimetame mälujäljeks. Meie organismi jääb jälg, võib-olla väga sügav, tõmbetuule kahjulikust mõjust, kuid meie mälusse ei jää mingisugust jälge. Samuti on vajalik selleks, et närvijälg tõuseks uuesti teadvusse, elu teise agendi — teadvuse osavõtt, millest me siinkohal veel ei räägi.

Millisel kujul säilivad need närvijäljed, need Aristotelese «jäljendid» närvisüsteemis? Sellele võime vastata ainult ühte: närvivilumuste ja -harjumuste kujul. Tõsi küll, harjumuste loomus ei ole meile arusaadav; kuid parem on tegemist teha ühe tundmatuga kui kahega.

Kui Müller loobus mälu füsioloogiliste nähtuste seletamisest, siis just sel alusel, et «ei saa neid närvimälu jälgi endale ette kujutada mingisuguste «ladestustena peaajus».» Schopenhauer, kõneldes võimatusest kujutleda endale kujutlusi, mis on väljunud teadvusest ja mida säilitab mälu, mingisuguste olevustena, võrdleb neid väga õnnestunult «kalevi voltidega», mis, olles kokku pandud mitu korda ühtesid ja neidsamu volte mööda, langeb nende järgi kokku kergemini kui uute voltide järgi. Fortlage märkus, et «volt on samuti olevus, mida võib näha»*, on vaevalt õige: kui me volte ei näe, siis aistime neid, kui hakkame kalevit kokku panema. Kui meie hing aistiks kalevit, nagu ta aistib oma närvisüsteemi, siis ta tunneks muidugi, et kalevit on vanade voltide järgi kergem kokku panna kui teha uusi volte. Niisugust vaadet mälule, mis on muidugi rakendatav ainult mehhaanilise mälu suhtes, väljendas juba Malebranche: «nagu puu oks,» ütleb ta, «mida on mõni aeg painutatud ühele küljele, säilitab omaduse kergemini painduda samasse külge, nii ka ajukiud, saanud kord teatava mulje, säilitavad kaua võime saada sama seisukohta.» Muidugi ei ole see rohkem kui võrdlus, kuid võrdlus, mis aitab meil endale selgeks teha mehhaanilise mälu mõju. Tõsi küll, Read ja tema järgi ka Dugald Stewart nimetavad niisugust Malebranche'i arvamust «mittefilosoofiliseks»**; ja vaevalt oleksid nad rangesti hukka mõistnud selle seletuse, mida tõendavad paljud füsioloogilised faktid, kui nad oleksid eristanud, nagu

---

* System der Psychologie, Fortlage, B. I, S. 121.

** Elements of the Philosophiy of the Human Mind, by Dugald Stewart, Lond. 1867, P. II, Ch. VII, p. 247.

seda teeme meie, mehhaanilist mälu hinge mälust, ideede mälust, mitte aga kujutluste mälust.

Kas mitte teatavate liigutustega harjunud närvisüsteemi tegevuse suhteline kiirus ei tekitagi meis seda mälestamisaistingut, millele viitas juba Locke* ja mida Herman Fichte õigustatud märkuse järgi tuleb eristada mäletamisaktist endast?**

Võtame näiteks lihtsaima mäletamisakti. Heitnud pilgu inimesele, me tunneme, et oleme seda nägu kusagil ja kunagi näinud; kuid kus, millal ja missugustel asjaoludel, seda me absoluutselt ei mäleta. Niisuguses mäletamises ei ole midagi peale mäletamisaistingu enda ehk meie poolt vastu võetud seletuse järgi selle suhtelise kergustunde, millega närvisüsteem kordab muljeid, mis juba kord on tema poolt reprodutseeritud: ta väriseb nii ütelda vanade voltide järgi. Just seepärast on edukas mäletamine, sõltumata oma sisust, meeldiv tegevus kui kerge ja harjunud tegevus. Võib-olla, mõteldes mälestuse sisu üle, me tunneme selle üle kurbust; kuid esimene südameliigutus, enne kui me saame mälestuse sisust teadlikuks, on mõnutunne. Seda võib igaüks kogeda enesel ja ka selle näol, kes mäletab.

Kui aistinguks võib nimetada mingisuguse saladusliku aabitsa järgi välismaailma mõju all vibreeriva närviorganismi olekute lugemist hinge poolt, siis mäletamiseks võib nimetada sama närvisüsteemi endist vibreerimiste jälgede lugemist sama saladusliku aabitsa järgi hinge poolt. Aga kuidas otsib hing närvisüsteemis üles need jäljed, mida ta vajab? Kui ta neid otsib, kas ta siis ei pea ise neid mäletama, olenemata närvisüsteemist? Oletame, et närvisüsteem on just see riidekapp, kuhu pannakse meie ideede riided: kuid perenaine peab mäletama, mida sinna on pannud, mitte ainult selleks, et leida see, mida ta vajab, mis võib juhtuda ja sageli juhtubki hea õnne peale, vaid ka selleks, et alustada oma otsinguid. Järelikult, sõltumata närvimälust peab hingel, vähemalt inimhingel olema oma eriline mälu — ideede mälu, millede jaoks ta otsib oma närvimälust nende endisi riideid: vorme, värve, helisid, lihaseliigutusi. Kuidas ka seletaks füsioloogia närvimälu nähtusi, ei suuda ta kunagi seletada vaimse mälu, ideede mälu nähtusi, millede jaoks me mõnikord kaua otsime kehalisi riideid. On vaja vaid tähelepanelikult ja erapooletult analüüsida meis igal hetkel toimuvaid mäletamisakte, et täielikult veenduda: siin ei tegutse mitte üks, vaid

---

* Vol. I, p. 263.

** Psychologie, T. I, S. 427. Kuid kas Fichte seletab seda nähtust, öeldes, et «siis, kui kujutlused kui teadvuslikkus kaovad, jääb hinge tagatis, võime korrata seda kujutlust; korrates seda on vaim teadlik, mida ta kordab, kuna vaim võib teadlik olla ainult sellest, mis temas on» (ibid. S. 428). Kuid kas vaim ei ole teadlik närvisüsteemi olukorrast? Ka nälja-, janu-, väsimus-, haigusseisund asub vaimus, mitte aga kehas? Niisama vähe selgitab meile seda teooriat Herbart. «Üle elades mingit muljet,» ütleb Drobisch, «ma tunnen, kas see oli juba varem või mitte. Esimesel juhtumil väljub muljele, mis on tekitatud meelelises tajumises (kus see on?), vastu (kust?) seesmiselt tekitatud kujutlus. Kui aga mulje on uus, siis äratab ta vaimset rahutust.»

kaks agenti — närvisüsteem oma harjumuste võimega ja hing oma arenemisvõimega, s. o. ideede jälgede säilitamise võimega. Sellest vihjest on juba küllalt, et aru saada, mispärast selles peatükis me võisime rääkida ainult mälu ühest küljest, närvi- ehk mehhaanilisest mälust, millel, muide, on suur tähtsus psühholoogile ja pedagoogile. Niisuguse vaate puhul mäluaktile ei pane meid juba imestama need nähtused, kui terved sõnade, lausete ja nimede read kaovad inimese mälust mingisuguste füüsiliste vigastuste puhul: kui inimene tahab kõnelda ja ei leia häälikuid, mille jäljed äkki kadusid tema närvisüsteemist, jne.

Need närviharjumused, mis moodustavad kehalise kesta sellele, mida me mäletame, ei lange meisse üksikuina, vaid paaridena, ridadena, gruppidena ja võrkudena, nii et üks närvisüsteemi harjunud tegevus kutsub meis tahtmatult välja temaga seotud teise, see teine aga kutsub välja kolmanda jne., kuid neist mälujälgede assotsiatsioonidest, kuna need koostab teadvus ja neid võib jälgida ainult eneseteadvuse abil, on meil parem kõnelda meie antropoloogia psühholoogilises osas.

Närvisüsteemi mõju kujutlusele väljendub juba mitte enam selles, et see psüühiline protsess üsna sageli toimub meis mitte ainult ilma meie tahteta, vaid ka vastu meie tahtmist, nii et me märgatavalt võitleme oma fantaasiatega, nagu millegagi, mis asub meist väljaspool. Pärast seda, mis me ütlesime närvisüsteemi võimest säilitada muljete jälgi harjumuste kujul, ei saa kahelda, et see väljaspool meid ei ole midagi muud kui meie närvisüsteem, mille kutsumatu tegevus meid sageli hämmeldab ja häirib. Üks saksa teadlane nägi oma kabinetitöö ajal äkki enda ees viirastust, muide, väga rahulike omadustega*. Laskmata end sellest nähtusest häirida, võttis ta lantseti, laskis endal verd, ja sedamööda, kuidas veri voolas, kahvatus viirastus ning kadus lõpuks hoopis. Niisugused nähtused, mis üldiselt on tuntud hallutsiatsioonide nime all, kas ei tõenda need vastuvaidlematult organismi seisundi kõige tugevamat mõju meie kujutlusele? See mõju väljendub kahtlemata lõplikult närvisüsteemi muutunud seisundis, ilma närvisüsteemi vahenduseta ei saa me aga aistida organismi mingisuguseid seisundeid.

Kuid mitte üksnes hallutsinatsioonide puhul, mis on sagedased, kuid siiski patoloogilised, võime märgata tahtetust kujutlusaktis. Goethel oli tema enese tunnistust mööda vaja ainult silmad sulgeda ja kujutleda endale mingit lille, et see lill täiesti sõltumatult tahtest hakkaks muutuma, omandama kõige mitmekesisemaid värve, kasvama terveks sümmeetriliselt asetatud kimbuks, nii et Goethe jälgis uudishimuga neid tema jaoks täiesti ootamatuid muutusi**.

---

* Fechner's Psycho-Physik, T. II

** Man. de Phys., par Müller, T. II, p. 536—539.

Sedasama märkas ka Müller ise; samale nähtusele osutavad Spinoza, Locke ja paljud teised*. Kuid kas on vaja nimetada nii kõlavaid nimesid, et veenduda niisuguse nähtuse tegelikkuses? Igaüks, kes on tähelepanelikult jälginud oma mõtete ja fantaasia käiku, on kahtlemata selles märganud tahtetuse varjundit, sõltumatust meie soovidest. Lõpuks, mis on siis meie unenäod, kui mitte seesama meist sõltumatu närvifantaasia mäng?

Juba Locke, nagu näitasime eespool, pööras tähelepanu meie kujutluse iseärasusele, et me ei saa oma kujutluste käiku kauaks peatada ja mis tahes jõupingutusele vaatamata kinni hoida oma teadvuses üht ja sedasama kujutlust ühesuguse selguseastmega. Selle kõigile tuntud nähtuse põhjusena nimetasime närvide väsimust, milledel on samuti vaja oma tegevuseks vahet pidamata ammutada uut jõudu toitumisprotsessist, nagu on vaja katkestamatut hapniku sissehingamist tervele organismile. Benecke andis sellele psühhofüüsilisele nähtusele erilise tähtsuse ja, omistanud väsimuse ning puhkamise nähtuse hingele, rajas sellele oma süsteemi, mille järgi hing vahet pidamata kujundab uusi primaarseid jõude (Urvermögen), mida vahet pidamata neelavad välismaailma muljed (Reize). Kuid me juba nägime, et väsimusnähtus on puhtfüüsiline nähtus, mis on täielikult seletatav toitumisprotsessiga, ja seepärast ei ole meil mingisugust õigust omistada väsimust hingele. Mitte hing, vaid närvid väsivad kujutlemast üht ja sedasama, täitmast ühtesid ja neidsamu liigutusi ühes ja sellessamas kombinatsioonis; mitte hinge jaoks, vaid närvide jaoks on vajalikud alatised peatused selles töös, peatused, millede kestel närvid uuendavad oma jõudu toitumisprotsessis. Selles veenab meid veel rohkem üks nähtus, millele ükski psühholoog ei ole pööranud vajalikku tähelepanu, ja nimelt, et kui kujutlused meis takistamatult ja kiiresti vahelduvad, võivad ideed meisse jääda määramatult kauaks, terveteks tundideks, päevadeks, kuudeks, aastaid juhtida meie kujutluste valikut. Locke segas kujutlused ja ideed ära ideede üldnimetuse all; Herbart ja tema järgi Benecke nimetasid nii ideid kui ka kujutlusi ükskõikselt kujutlusteks. Sellest segamisest, nagu me selgemini näeme hiljem, tekkisid inglise ja inglise-saksa psühholoogide kõige olulisemad vead, mida me püüame igal pool vältida, eristades kujutlusi, milledes töötavad närvid oma harjumustega, ideedest, mida säilitab hing ja mis ainult juhivad kujutluste valikut, mis on vajalikud ideede väljendamiseks kehalisel kujul. Otsekohe, kui me hakkame oma hinge ideed väljendama sõnades, helides, kujudes, värvides, me hakkame tegevusse viima oma närvisüsteemi, mille harjumustes ja kogemustes peituvad kõik need meie ideede riided; kuid ühed ja needsamad närviniidid ei saa töötada väsimatult; kui me oleme neile andnud ühe või teise kujutluse, nõuavad nad puhkust, s. o. jõudude uuendamist toitumisprotsessist. Sellega ongi seletatav meie

* Locke's Works, Vol. I, Ch. XIV, §§ 13, 14, 15.

kujutluste tagasihoidmatu käik ja vajadus neid katkestamatult vahetada. Kui aga üks ja seesama kujutlus jääb ühesuguse ereduseastmega pikaks ajaks meie teadvuse selgele pinnale, siis ei ole see enam meie närvisüsteemi normaalne, vaid haiglane nähtus, mis on seletatav sellega, et ärritamisel võivad meie närvid või mingisugune osa neist ammutada organismist jõudu, mis on määratud teisteks talitlusteks.

Kui kiiresti vahelduvad ühed kujutlused teistega? Kui me ei eksi, siis pööras sellele tähtsale küsimusele esimesena tähelepanu Locke, kes ehitas isegi kujutluste vaheldumise suhtelisele kiirusele seletuse, kuidas inimene lõi endale aja idee. Herbart kandis oma psühholoogiasse selle Locke'i* oletuse. Nii arvavad Locke ja ka herbartiaanlased (näiteks Waitz), et igal inimesel on oma kujutluste käigu tempo ja ühtedel inimestel lähevad kujutluste read kiiremini, teistel aeglasemalt. See on täiesti õige; kuid selle suhtelise kiiruse või aegluse põhjusi kujutluste käigus mitmesuguseil inimestel ei tuleks otsida mitte sealt, kust neid nimetatud mõtlejad otsisid: mitte hinge iseärasustest, vaid närvisüsteemi iseärasustest või üldse neist kehaliste organisatsioonide iseärasustest, mis väljenduvad niinimetatud temperamentides. Kiire vereringvool, kiire kõigi kudede uuenemine ja järelikult ka närvisüsteemi kudede uuenemine on, nagu meile näib, vajalikuks tingimuseks kiirusele kujutluste käigus. Kujutluste käigu kiiruse sõltuvust kehalistest tingimustest tõestab veel asjaolu, et see kiirus on ühel ja sellelsamal inimesel eri aegadel erisugune; mitte ainult elu eri perioodidel — noorukil on see näiteks palju kiirem kui vanamehel —, vaid ka tervise mitmesuguste seisundite korral. Palavikuhoogude, hullumeelsuse jms. puhul tõuseb kujutluste käigu kiirus mõnikord üllatavalt.

Suurt mõju kujutluste käigu kiirusele avaldavad seesmised, südametunded. Rahulikus olukorras ei lase me oma teadvuse selgelt väljalt läbi sajandikkugi nende kujutluste hulgast, mis sealt lähevad läbi siis, kui meie hing on millestki tugevasti erutatud. Ähvardava ohu ühel hetkel me mõtleme läbi nii palju, et kui tahaksime pärast kõiki oma mõtteid kõigi varjundite ja muutustega üles kirjutada, siis ei mahuks selle hetke sisu ära mitmele lehele. Muidugi, selles nähtuses ei avaldu mitte närvide mõju kujutluste käigule, vaid hinge tunnete mõju tema kujutluste käigule; kuid meil on alust arvata, nagu näitame alamal, et see tunde mõju ise toimub mitte vahetult, vaid närvisüsteemi kaudu, mis äratab tunded pingelisele tegevusele.

Närvisüsteemi olemuste mõju ühtede või teiste südametunnete — viha, hirmu, vihkamise, armastuse — väljakutsumisele hinges tõestavad selgelt paljud patoloogilised nähtused. Kahtlemata ei mõju marukoera mürk mitte hingele, vaid organismile ja lõplikult närvisüsteemile, kuid sellegipärast avaldub selle süsteemi haiglane sei-

* Locke's Works, Vol. I. Of Human Understanding, Ch. XIV, § 12.

sund puht h i n g e l i s t e sümptoomidena: põhjusetus vihas, põhjusetus hirmus, seletamatus vastikustundes iga vedeliku vastu jms.* Peaaegu kõik haigused avaldavad märgatavat mõju südametunnete muutusele — nad kas eksalteerivad või nüristavad neid**. Mõni hullumeelsus soodustab armastuse tekkimist, teine vihkamist, kolmas märatsemist; kõigi nende psüühiliste nähtuste põhjused peituvad muidugi muutustes närvide seisundis***.

Joobnustavate jookide mõju kujutlusele ilmneb juba küllaldaselt üldkasutatavais väljendustes: «kuumaksköetud kujutlus», «joobnud kujutlus». Vaadeldes aga seda nähtust tähelepanelikult, märkame, et joobnustav vahend mõjus eelkõige närvisüsteemi kaudu tunde äratamisele ja siis juba tunde kaudu kujutlusele. Samasugune on ka igade ja niitmesuguste arenemisperioodide mõju, mida märkavad kõik kasvatajad. Mis siis tekitavad neid nähtusi, kui mitte südamet u n d e d, mida meie hinges kutsuvad esile need või teised ebanormaalsed või perioodilised organismi olukorrad, lõplikult aga närvisüsteem? Me ei saa endale neist tundmustest aru anda, mis seepärast näivad meile p õ h j u s e t u i n a; kuid meditsiiniline vaatlus avab nende või teiste organismi seisundite põhjuse. Juba Aristoteles juhtis tähelepanu niisuguseile põhjusetuile orgaanilistele tunnetele****, kuid uusim psühholoogia on need täiesti tähelepanuta jätnud, kuigi nende abil, nagu näeme edaspidi, saab heita eredat valgust paljudele psühhofüüsilistele aktidele.

Veel ilmsem on organismi seisundite mõju meie soovidele, milledest paljud tekivad otse orgaanilistest vajadustest, mida hing tunneb mitte muidu kui närvisüsteemi muutunud seisundis. Organism võib tunda toiduvajadust, kuid ei saa tunda näljakannatusi. Neid kannatusi kutsuvad meie hinges esile need ebanormaalsed organismi seisundid, milledesse organism langeb toidu puudumise korral. Nälga, janu, väsimust, reipust, liikumisvajadust, suguelu püüdlust ja unevajadust tunneb hing ainult kui ebanormaalset seisundit või kui kurnatud või liiga täidetud närviorganismi.

---

* Traité de la Pathologie interne, par G r i s o l l e, Paris 1852, T. II, p. 138—141.

** Eléments de pathologie générale, par C h o m e l, 4 édit., Paris 1861, p. 166.

*** Esquirolle märgib, et hullunuil toimub kõige sagedamini muutus moraalseis kiindumustes. Sageli muutuvad nad ükskõikseks oma omaste ja sõprade vastu või väljendavad isegi vihkamist (Traité de Path., p. Grisolle, p. 665). Hullumise mõjul muutuvad ausaimad inimesed vargaks, vooruslikemad naised kõnelevad küünilisi lauseid jne. Hullumeelsed on suuremalt osalt arad, meelekindlusetud, mitteettenägelikud, pimesi usaldavad või kahtlustavad, üldse seltsimatud (Ibid., p. 666).

**** «Kõik hinge olukorrad näivad olevat seotud kehaga: viha, õrnus, hirm, kaastunne, mehisus, rõõm, armastus ja vihkamine, sest koos nendega kannatab kuidagi ka keha. See ilmneb selles, et mõnikord ei sisenda tugevad ja vapustavad sündmused meisse hirmu, vahel aga nõrgad ja tühised erutavad meid, kui keha on ärritatud ja erutus sellest on sama liiki. Veelgi nähtavam on see sellest, et sageli langetakse hirmuolukorda, kui ei olegi midagi hirmsat». A r i s t, De anima, L. I Cap. I Übers. von Weisse, S. 6.

Me ei tea, missugune on närviorganismi seisund, mis kutsub hinges esile näiteks nälja- ja janukannatuse; kuid kas me teame, milline on närviseisund, mis hinges põhjustab nägemis-, kuulmis- või kompamisaistingu? Mõlemal juhtumil võime ainult oletada, et mingisugused närviorganismi seisundid tõepoolest eksisteerivad ja eelnevad meie aistinguile ning paljudele tunnetele ja soovidele ja et hing kajab neile vastu kooskõlas mitmesuguste iseloomudega, kord kuulmis- ja valgusaistingutega, kord kannatustega, kord kurbusega, kord lõbususega, kord puhkuse-, toidu- või unevajadusega jne. See on kõik, mida me teame kindlalt — edasi võivad järgneda ainult oletused.

Ei ole kahtlust, et inimeste ja loomade nn. i n s t i n k t i d ja instinktiivsed püüdlused pole samuti midagi muud kui hinge tahtetud vastukajad närviorganismi seisundile kõigi tema iseärasustega: tema eriliste vajadustega, tema pärilike ja omandatud kogemuste ja harjumustega, tema haiglaste ja normaalsete perioodidega. Ei ole kahtlust, et mesilase organism sunnib teda otsima üht või teist lille täpselt samuti, nagu inimese organism äratab teda otsima toitu, jooki, puhkust jms. Inimene otsib toitu mitte seepärast, et ta teab selle vajadust organismi jaoks (kaua ei teadnud ta seda vajadust), vaid seepärast, et kurnatud organismi ebanormaalne seisund sunnib inimest kannatama ja otsima vahendit nende kannatuste lõpetamiseks. Väike kilpkonn, kes merekaldal praegu alles koorus munast, ei jookse mitte mägede, vaid mere suunas; mesilane, kes praegu alles tuli vastsest välja, ei lenda mee järele mitte kivile, vaid lillele.

Kuidas seda tehakse, milliste hieroglüüfidega on organismi märgitud vajadus ja selle rahuldamise abinõud, kuidas ja millal hing saab aru neist hieroglüüfidest, — seda me ei tea; kuid ei saa kahelda selles, et hingel on sünnipärane võime närvisüsteemi ühe seisundi puhul tunda näljakannatusi, teise puhul janukannatusi, täpselt samuti nagu nägemisnärvi võnkumise korral tunda nägemisaistinguid, kõrvanärvi võnkumisel — kuulmisaistinguid.

Kui närviorganismi seisund avaldab mõju meie kujutlustele, südametunnetele ja soovidele, siis väljendub see mõju kahtlemata meie mõtetes, otsustes, sõnades ja tegudes, mis väljuvad hingest, kuid hingest, mis sageli on närviorganismi seisundite ühe või teise mõju all. Me ei hakka sel puhul siin laskuma liigseisse üksikasjadesse; kuid esitades üksikult mitmesuguseid psühhofüüsilisi akte, me nii palju kui võimalik eristame seda, mis kuulub hingele, sellest, mis kuulub kehale, teades, et kui keha avaldab mõju hingele, siis ka hing omakorda avaldab samasugust mõju kehale ja avaldab seda kahtlemata mitte teisiti kui sellesama närviorganismi vahendusel.

Äkiline mure, veel sagedamini aga äkiline rõõm tapavad inimese silmapilkselt. Kestev ja tugev kurbus tekitab sageli tiisikust ja on samuti tihti vähi põhjuseks*. Arstiteadus jaotas hüpohondria

* Eléments de Pathologie, par C h o m e l, p. 82.

varem järgmiselt: hypochondria cum materia ja hypochondria sine materia; kuid praegu ei ole enam kahtlust, et peaaegu iga täielikult psüühiline nähtus, hinge mingisugune väär suund, mis talle on antud kasvatuse või eluga või mõne juhuse poolt, võib tekitada ja tekitabki alguses hüpohondria, hiljem aga ühtede või teiste organite tegelikud häired*.

Psühholoogilise ja füsioloogilise uurimise meetodid on nii erinevad, et meil on vaja nüüd peatuda ja, meenutanud teed, mille oleme ära käinud, heita pilk sellele, mis meil tuleb veel käia.

Me nägime, et inimene on oma seesmiselt ideelt arenev organism nagu iga teinegi organism. Vaadeldes inimorganismi nähtusi, me eeikõige eraldasime neist need, mis on ühised kõigile organismidele, nii taimseile kui ka loomseile. Taimsete nähtuste hulka inimorganismis kuuluvad kaks laialdast ja keerulist protsessi: toitumis- ja paljunemisprotsess. Mõlemad need protsessid moodustavad ühe laialdase protsessi: individuaalse ja liigilise *arenemise protsessi*.

Inimese, nagu iga teisegi organismi *toitumis*protsess seisneb välisilooduse elementide omastamises organismi poolt, nende ümbertöötamises ja oma kehasse viimises. Selle ümbertöötamise tõttu saab organism võimaluse väljendada oma organite kehalistes vormides temale omast ideed.

Toitumisprotsess loomses organismis saab peale organite kujundamiseks vajaliku materjali kättetoimetamise veel uue ülesande — pidevalt uuendada orgaanilisi kudesid ja taastada jõudu, mida lakkamatult nõuab elutegevus, mis on loomsete organismide eraldav tunnus.

Eluks me nimetasime meile tundmatut põhjust või põhjuste kogu, mis annavad loomsele organismile võimaluse *tunda* ja väljendada oma tundeid *tahtelistes* liigutustes. Et me ei ole võimelised teadma *elu ennast*, siis oleme asunud tundma õppima tema avaldusi ja leidnud, et elu vahetuks abinõuks on närvisüsteem kogu oma täiuses, s. o. tema ajukeskused, närvid, meele- ja

---

* «Hüpohondria põhjused,» ütleb Hasse, «on osalt vaimsed, osalt kehalised; kuid närvid etendavad palju tähtsamat osa» (Handbuch der Speciellen Pathologie und Therapie. Redig. von *Virchow*, 1855, B. IV, Abth. I, von *Hasse*, S. 119). Imelik, et Hasse ei nõustunud Rombergi, Mischi ja Dubois' seisukohtadega, kes, arvates samuti nagu temagi, et «psüühiline häire moodustab selle haiguse aluse ja lähtepunkti», arvavad koos sellega, et «kujutluste ebanormaalse suunamise tagajärjel võivad kujutletavad kannatused muutuda tõelisteks: algul toimub ebaõige innervatsioon ja funktsionaalne häire neis osades, kuhu haige oli suunanud oma kujutlused; siis hakkab vähehaaval arenema kudede endi muutumine». Kuid kas ei ütle Hasse ise, et Lugwigi katsed näitasid närvide tugevat mõju vegetatiivseile protsessidele (ibid., p. 114)? Ei saa ju eitada fakti ainult sel alusel, et ta on tume. Kas ei ütle Hasse ise, et hüpohondria mõjul tekivad häired seedimises (§116)? Kas kurbus on harva tiisikuse ja vähi põhjuseks? Kuid kas muutub see organ ise, mis haige arvates on korrast ära? See on iseküsimus, millele ühed vastavad jaatavalt, teised eitavalt.

liikumisorganid, lihased. See on juba puhtalt loomne süsteem, millele ei ole midagi vastavat taimeriigis. Seda närvisüsteemi kasutab elutegevus ja ta uuendab pidevalt oma jõudu ning kudesid toitumisprotsessist, nii et Herbarti väljendus, kes nimetab hinge tema suhte poolest kehasse «parasiittaimeks»*, on veel rohkem rakendatav närvisüsteemile tema suhte poolest vegetatiivsesse protsessi.

Närvisüsteemi vaadeldes leidsime temas kolm peamist omadust: a) ebaharilik tundlikkus, nii-ütelda erkus, millega ta vastab välismaailma mitmesuguseile mõjudele mitmesuguste vibreerimistega; b) võime reflekteerida neid vibreerimisi lihaste kokkutõmmetes, c) võime omandada nende või teiste vibreerimiste harjumusi, samuti neid saada ja edasi anda pärilikult.

Kui keeruline närvisüsteem ka on, kui hämmastavad on tema omadused, pole füsioloogia, põhinedes faktidel, suutnud temas leida mitte midagi peale masina, ebaharilikult keerulise masina, ebaharilikult tundliku selle sõna füüsilises mõttes, millel on orgaaniline võime säilitada oma tegevuse jälgi, kuid siiski — masina. Füsioloogid ei ole suutnud närvisüsteemist leida mingisuguseid tingimusi, mis võiksid meile seletada niisuguste nähtuste võimalust, nagu seda on teadvus, tundmus ja tahe. Jõudes kõikjal nende nähtusteni me tundsime selgesti, et füsioloogiliste uurimisvahenditega ei saa sammugi edasi, et siin me kohtume mingisuguse uue agendiga, mis ei alistu füsioloogilisele vaatlusele**.

---

* Lehrbuch der Psyholog., § 164.

** Kui aga füsioloogid ei ole seni leidnud elu tingimusi, s. o. teadvust, tundmust ja tahet närvisüsteemis, kas ei saa siis loota, et see leitakse aja jooksul? Kas on veel vähe, mida me ei tea? «Kõige lihtsama mineraalse nähtuse olemus,» ütleb Claude Bernard, «on füüsikule niisama tundmatu, nagu on füsioloogile tundmatu intellektuaalsete nähtuste olemus» (Sissejuhatus katselisse meditsiini, lk. 105). Kuid kas Bernard tõesti ei näe vahet mineraalsete ja intellektuaalsete nähtuste vahel meie suhtes? Mineraalne nähtus on meile väärs ja on arusaadav, et me ei suuda tungida tema olemusse; kuid intellektuaalne nähtus — see oleme ju meie ise ja järelikult võime vaadelda seda nähtust ilma silmade, kõrvade ja kompimise abita.

Vähe sellest: ainult sel viisil saamegi vaadelda intellektuaalseid ja üldse psüühilisi nähtusi. Füsioloog ei saa oma teaduse meetodist lahkumata tundma õppida intellektuaalseid nähtusi, veel enam: ta ei saa isegi kindel olla, kas tema ees on see, mida ta tahab tundma õppida. Võib väga hästi olla, et liikumine, milles füsioloog tahab näha intellektuaalse nähtuse avaldumist, ei ole midagi rohkem kui mehhaaniline refleks, milles ei ole midagi intellektuaalset, — ja füsioloogil ei ole võimalusi veenduda, kas see on nii või ei ole. Tema noa, mikroskoobi või vedelikutilga all ei karjata temale keegi: jah, see olen mina — teadvus; ja kui kostakski niisugune kisa, siis võib see olla samasugune mehhaaniline liikumine nagu viiulikeele võnkumine, mida tõmmati poognaga. Kas on siis tõesti nii raske sellest ideest aru saada ja näha võimalust minna teadvuse tundmaõppimisele füsioloogilisel teel ja selle tagajärjel anduda niisugustele sangviinilistele lootustele, milledele andub näiteks Claude Bernard? (Sealsamas, lk. 117.)

c) Assotsiatsioonide moodustumine ja nende katkestumine

Sõnaga kujutlus me tähistasime idee ühendamist temale vastavate närviliigutustega, kust selle ühenduse initsiatiiv ka tuleks: kas välismaailma muljetest hinge maailmale või hinge seesmise maailma ideedest enestest. Seepärast hakkamegi rääkima otse kujutluste assotsiatsioonidest, olenemata sellest, kas need assotsiatsioonid on seotud ideede ühtsusega või ühe idee sugulusega teisele või mehaanilise seosega närvijälgede endi vahel, milledes kehastuvad ideed. Assotsiatsioonide vaatlemisel näeme selgesti, millisesse järku tuleb arvata üks või teine.

Kujutluste mitmekesisele omavahelisele seosele juhtisid tähelepanu juba psühholoogid ja filosoofid. Locke, Hume ja Kant analüüsivad seda seost. Herbart ja Benecke tegelevad rohkem assotsiatsioonide liikumise seadustega kui assotsiatsioonide endiga; herbartiaanlased püüavad seda tühikut täita. Kuid siiski, hoolimata sellest mälu assotsiatsioonide väljatöötamisest ei ole nende jaotamine ise veel kindlaks kujunenud, nii et iga psühholoog annab assotsiatsioonidele oma jaotuse*. Nii näiteks Hume ja Kant eristavad kujutluste assotsiatsioone koha järgi assotsiatsioonidest aja järgi ja assotsiatsioone sarnasuse järgi assotsiatsioonidest vastandlikkuse järgi, kuid Drobisch peab seost tegevusühtsuse järgi üheks ning samaks ega erista seost sarnasuse poolest seosest vastandlikkuse poolest**. Herman Fichte tunnustab kõigi mitmekesiste assotsiatsioonide asemel ainult kaht: «välist, empiirilist assotsiatsiooni, mis on antud esemete enda asetumise poolt ruumis ja ajas, ning seesmist, loogilist assotsiatsiooni, mille on andnud mõtlemine»***. See erinevus psühholoogide vahel, nagu näeme edaspidi, ei ole oluline ning sõltub ühe või teise psühholoogi metafüüsilistest vaadetest. Silmas pidades oma pedagoogilist ülesannet valisime vähima jaotuse: mitut liiki assotsiatsioonide analüüs ise näitab juba kätte suguluse nende vahel.

Aistingute üksikud jäljed võivad seostuda kujutlusteks**** ja üksikud kujutlused terveteks kujutluste gruppideks ning rõdadeks mitmesuguselt, esiteks vastandlikkusega: meenutades valget värvi meenub meile must; teiseks suurema ja vähema sarnasusega: nii näiteks vaade inimesele, kes oma riietuselt sarnaneb teise inimesega, sunnib meid meenutama ka selle teise näoilmet; kolmandaks aja ühtsusega: sündmused, mis järg-

* Sel alusel ütleb Hegel, et need assotsiatsiooniseadused, mis on tekkinud filosoofia languse ajal, empiirilise psühholoogia õitsengu ajal, ei ole üldse seadused (Hegel's Werke, 1845, VII, B. 2 Abth., § 455, S. 329). Hegel nähtavasti ei aimanud, et empiiriline psühholoogia, mille suhtes ta väljendus nii põlglikult, elab kaugelt üle tema filosoofilise psühholoogia ja jõuab sellest ette.

** Empirische Psychologie, § 63.

*** Psychologie, Erst. B., S. 457.

**** Igasugune kuigivõrd keeruline kujutlus ühendab endas palju aistingute jälgi.

nesid üksteisele, seostuvad meis üksteisega üheks kujutluste reaks; neljandaks koha ühtsusega: kaks asja, mida me nägime koos, tekitavad meis ühe rea jälgi, ja ühe jälje meenutamine toob endaga kaasa teise meenutamise; viiendaks mõistusliku seosega, kui mõistusega sepitseme kujutlused kokku ühte ritta nagu põhjuse ja tagajärje, kui terviku ja osa, mis teda vajalikult täiendab, jms.; kuuendaks seosega südametunde järgi, kui kaks kujutlust seostuvad just sellega, et nad mõlemad tekitavad meis üht ja sama südametunnet; seitsmendaks arenemis- ehk mõistusliku seosega.

Nüüd käsitleme järjekorras kõiki neid seoste viise ehk, nagu väljendab Herbarti teooria, kujutluste ühendamise viise.

Assotsiatsioonid vastandlikkuse järgi

Me nägime juba eespool, et kujutlus kuumusest on meis seostatud kujutlusega külmast, valguse kujutlus kujutlusega pimedusest jne. See seos on selle teenistuses, et selgitada iga kujutluse iseärasus, mis, nagu juba ütlesime, ei oleks ilma niisuguste võrdlusteta võimalik. Just seepärast ei selgita miski muu meile seda mingisuguse kujutluse iseärasust kui just tema vastandlikkus teistele kujutlustele: valge täpp eraldub hästi mustal foonil, must valgel foonil.

Seepärast, kui tahame lapse hinges kinnistada mingisuguse pildi iseärasust, siis on kõige parem kasutada võrdlemist teise pildiga, milles oleks võimalikult palju grupeeritud vastandlikke tunnuseid. Nii näiteks, kui tahame, et lapsele saaksid täielikult ja kindlalt omaks mingisuguse õndsa koha eelised, mida niisutavad jõed, mis on kaetud jahedate metsasalude ja lihavate karjamaadega, mis on täidetud külade ja linnadega jne., siis saavutame seda kergemini, kui selle kõrval kujutame vastupidist pilti liivakõrbest, kus niiskuse puudumine toob enesega kaasa taimestiku, loomade ja inimese puudumise, kus päike, liikudes pilvitus taevas, kütab tuliseks õhu ja maapinna. Kui me tahame õpilasele edasi anda mõne rahva tsivilisatsiooni eeliseid, siis kõrvutame seda metsrahva eluga jne.

Niisuguse vastandlikkuste kõrvutamisega taotleme mitut eesmärki: me mitte ainult ei anna õpilasele ühe pildi asemel kaks, vaid kumbki neist piltidest saab hinges selgemaks ja juurdub sügavamini, kui oleks juurdunud üks, selle üldseaduse järgi, et kaks jälge, mis hinges kutsuvad teineteist välja, juurduvad paremini kui üks; iga jälg annab teisele jõudu ja saab teiselt jõudu, kaotamata omaenda jõudu. Ühe sõnaga: vastandlikkused, seostudes närvijälgedena või ideedena, täiendavad ja juurutavad üksteist.

Assotsiatsioonid sarnasuse järgi

Kui meis äratatud kujutlus on täielikult eelmise kordamine, siis ta vaid süvendab eelmise jälge ja juurutab selle mälus. Seesama toimub, kui uus kujutlus, kuigi on endisest erinev, aga niivõrd nõrgalt erinev, et teadvus ei suuda seda erinevust kinni püüda. Nii näiteks uus nimi, mis on väga sarnane sellega, mida me juba mäletasime, ei jää meile meelde, kui me ei pööra erilist tähelepanu erinevusele, mis valitseb nende vahel. Kui uues kujutluses on mitu liiget, mis on ka eelmises, ühtlasi on aga mitu uut, mida eelmises ei olnud, siis toimub hoopis teine nähtus: sarnanevad jäljed, assotsiatsioonide ühesugused liikmed, *langevad ühte*, tugevdades üksteist ja koos sellega tugevasti sidudes ka seda, mis uutes kujutlustes oli erinevat. See on seletatav närvisüsteemi omadustega, millega tutvusime harjumust käsitlevas peatükis. Omandanud mõne harjumuse, võib-olla, suure vaevaga, annavad närvid sellele harjumusele kergesti lisa; näiteks inimene, kes on harjunud mängima klaverit, omandab kergesti uue muusikapala, jms. Uus kujutluste assotsiatsioon, kasvanud ühe osaga kokku vana, juba juurdunuga, toetub oma uue osaga sellele kindlale alusele. Sellele mälu omadusele on näiteks rajatud kõik võõrkeelte õppimise meetodid, mis on saanud oma alguse Jacotot' meetodist (Robertsoni, Seidenstückeri jt. meetodid). Siin on rasked õieti esimesed tunnid: edaspidine läheb järk-järgult kergemaks, kui esimesed tunnid olid ära õpitud kõige suurema täpsusega. Uued sõnad ja kõnekäänud, alatasa segunedes vanade, juurdunud sõnadega, juurduvad just nende vanade, kindlalt omandatud sõnade abil; ja vanad, kuigi annavad jõudu uutele, ei kaota ise oma jõudu, sest neid korratakse kogu aeg. Selles seisnebki Jacotot' meetodi psühholoogiline saladus, mis omal ajal pani Euroopa pedagooge nii imestama. Näis, et niisuguse alatise kordamise puhul läheb õppimine aeglaselt, kuid ilmnes, et vastupidi: see läheb aeglasemalt siis, kui me kogu aja omandame ainult uut, kordamata vana ja sulatamata uut vanaga kokku.

On üsna loomulik, et uus kujutlus, kasvanud oma sarnanevate liikmetega kokku sügavalt juurdunud vanaga, asub temaga *kõrvuti*, millest tekibki kahe, kolme, nelja jne. kujutluse assotsiatsioon, millised kujutlused on seotud neile ühiste lülidega. Samuti on arusaadav, et need omavahel seotud assotsiatsioonide read tekivad meie teadvuses samasuguse ahelana, millisena nad langesid mällu: üks lüli selles jälgede ahelas tõmbab enda taga teist, teise järel tuleb kolmas jne., s. o. närvide lihtne harjumus kasvab vähehaaval keeruliseks harjumuseks ja lihtne idee keeruliseks ideeks; iga lüli sellest *reast* või *närviharjumustest* või hingelistest *ideedest* tõmbab endaga kaasa teise lüli tegevuse, teine kolmanda jne.

Nüüd on meil endale kerge selgeks teha, mispärast inimene,

kes tegeleb näiteks peamiselt ajalooga, omandab ikka kergemini ja kergemini ajaloolisi sündmusi, ja inimene, kes tegeleb botaanikaga, ikka kergemini ja kergemini botaanilisi andmeid; mispärast mitmesuguseil inimestel kujunevad mitmesugused mälud — botaaniline, ajalooline, matemaatiline jne. Uued ajaloolised faktid, asudes mällu, langevad sinna seda kergemini ja kindlamini, mida rohkem nad leiavad võimalusi tekitada assotsiatsioone endistega, tugevasti mällu vajunud faktidega. Botaanik näiteks märkab kergesti kümneid ja sadu taimi, kuna mittebotaanik unustab needki vähesed, milledele ta juhuslikult juhtis oma tähelepanu. See sünnib mitte ainult selle tõttu, et botaanik teab, millele tuleb taimes tähelepanu pöörata, milles õieti peitub tema iseärasus, kuna mittebotaanik, vaadates ükskõikselt taime kõigile osadele, mitte eraldades juhuslikku olulisest, ei märka kindlalt midagi, — vaid samuti ka selle tõttu, et botaaniku mälus on juba kindlalt juurdunud kujutlused paljudest taimedest, nii et iga uue taime kujutlus moodustab tema mõistuses rohkesti assotsiatsioone teiste jälgedega ja ühineb kindlalt varem juurdunud kujutluste jõuga. Seesama botaanik, kui ta hakkab õppima teist ala, näiteks keeli või ajalugu, osutub sageli mälutuks. Näiteks kuulus Linné, kellel oli tohutu botaaniline mälu, oli tähelepanuväärselt mälutu keelte õppimise suhtes. Elanud kolm aastat Hollandis, ei suutnud ta ära õppida hollandi keelt; isegi ladina keelt tundis ta halvasti, kuigi lõi ladinakeelse botaanilise nomenklatuuri*. «Inimesed, kes on tegelnud mingi nomenklatuuri õppimisega,» ütleb proua de Saussure, «võisid tähele panna, et esimesed viis-kuus sõna õpitakse ära suurte raskustega ja siis omandatakse vaevata palju rohkem. Sedasama võib märgata võõrkeelte ja luuletuste õppimisel, üldse igasuguste mäluharjutuste puhul. Näib, nagu oleks iga teaduse ala sissekäigu juures ees takistus, mis kord ületatuna enam ei esine»**. Kuid tunnistades koos Herbarti ja järglastega, et mälu on midagi niisugust, mida inimene omandab, et see on jälgede assotsiatsioon, ei nõustu me selles nägema mälu kogu võimet ja kogu põhjust selle võime erinemiseks mitmesuguseis inimestes. Me juba nägime, kuidas ühelt poolt on mälu üldse sõltuvuses närvisüsteemist, kuidas ta nõrgeneb aastatega ja kuidas ta alistub närvide haigusliku seisundi mõjule; teiselt poolt aga — kuidas mälu suund võib sõltuda organismi sünnipäraseist võimeist: närvisüsteemi ühe või teise organi mitmesugusest jõust, tundlikkusest ja nõudlikkusest mitmesugustel inimestel.

Kujutluste assotsiatsioon osalise sarnasuse abil on suure tähtsusega pedagoogile. Seostada vanaga, juba kindlalt juurdunuga uuesti õpitav — see on säärane pedagoogiline reegel, millest peamiselt sõltub igasuguse õppimise edu. Hea kool nähtavasti teebki ainult seda, et kordab, samal ajal aga õpilaste teadmised

* Erziehungs- und Unterrichtslehre, von Benecke, I. B., S. 92.
** L'éducation progressive, par m-me Necker-de-Saussure, 4 édit., T. II, p. 134.

kasvavad kiiresti; halb kool teebki ainult seda, et õpetab uut või kordab unustatut, teadmiste hulk aga ei kasva. Enne kui hea pedagoog hakkab õpilastele mingisuguseid andmeid esitama, mõtleb ta läbi, milliste assotsiatsioonidega vastandlikkuse või sarnasuse järgi võib ta need andmed ühendada andmetega, mis on juba õpilaste peas juurdunud. Pööranud õpilaste tähelepanu uute andmete erinevusele või sarnasusele vanadega, põimib ta uue lüli kindlalt vanade ahelasse; seejärel tõstab meelega esile vanad lülid koos uutega ja kinnistab sellega kindlalt uued assotsiatsioonid. Vanade lülide lakkamatu liikumine peas on vajalik juba selleks, et anda neile jõudu, mis kinnitab uusi lülisid, ja seepärast hea pedagoog kordab vana mitte selleks, et korrata unustatut, vaid selleks, et selle vanaga sügavamalt kinnistada uut. On arusaadav, et niisugune omandatud mälu jõud kasvab koos uue omandamisega.

Assotsiatsioonid aja järgi

Kaks assotsiatsiooni, mis järgnevad vahetult teineteisele, seostuvad juba sellega, et nad teineteisele järgnevad. Nii seostuvad õpilase mälus sõnad mingisugusest katkendist temale mittetuntud keeles. Aru saades sõnade tähendusest asetab ta ühe sõna teise järele ainuüksi sellepärast, et nad selles järjekorras langeksid tema mällu, ja kui katkend on kindlalt ära õpitud ning häälelihased on harjunud häälikute vastava korraga, siis on vaja vaid ütelda esimene sõna, et kõik ülejäänud jookseksid tema järele nagu lahtipäästetava ankruketi lülid, ilma lapse tahteta ja isegi teadvuseta. Kuid on märkimisväärne, et kui õpilane on ära õppinud niisuguse katkendi mitte korraga, vaid eri aegadel, siis peatub ta iga kord neil katkemise kohtadel ja peab katkendi tervenisti mitu korda läbi lugema, et neid tükke siduda, mis on üksteisest lahutatud ainult õppimise aja poolest. Muidugi on niisugune õppimine, mis nõuab kõige vähem teadvuse tööd, peamiselt aga häälelihaste, osaliselt ka kuulmis- ja silmanärvide harjutamist, kõige mehhaanilisem õppimine. Just seepärast paistavadki niisuguse õppimisega silma need loomused, kelledele harjumatuse tõttu vaimseks tööks on õppimine kõige raskem ja vähe armastatud. Lastele on üldse mõtlemine raske, ja mõni õpilane, kes ei ole harjunud mõtlema, *kisendab* meelsamini õpitud tunni välja mitukümmend korda, kui et loeb selle kord läbi teadvusega: ta usaldab oma häälelihaste harjumuse jõudu, ja see aitas teda tõesti vanas koolis. Kui niisugune laps peatub, ütleb õpetaja ette ühe sõna, ja veski hakkab uuesti jahvatama. Aru saades niisuguse õppimise kogu mõttetusest, mis põhineb *ainult* häälelihaste imepärasel harjumise jõul, leiame siiski, et niisugusel õppimisel on heas koolis, kuigi kõige kitsamais piirides, oma koht, nimelt õpilaste teadvusse kujutluste ja mõistete jälgede kinnistamiseks hääleorgani mäluga.

Assotsiatsioonid koha ühtsuse järgi

Asjad, mis asuvad ruumis üksteise kõrval, jätavad samas järjekorras ka jäljed meie mällu. Meenutades asja me meenutame ka tema naabruses asuvat. Neid assotsiatsioone haarab muidugi kõige rohkem nägemisorgan ja osaliselt ka kompimisorgan. Niisugused assotsiatsioonid, mis põhinevad koha ühtsusel, on üsna tugevad inimestel, kelledel loomu poolest või harjutuste kaudu on peenelt arenenud nägemisorgan, ja eriti tugevad on need maalijail. Kuid üldse on lastel peaaegu alati peaasjalikult arenenud nägemismälu ja sageli terved tunnid juurduvad lapse mällu ainult niisuguste koha assotsiatsioonidega. Vastates tundi näeb laps enda ees lahtist raamatut või vihikut ja läheb edasi rida-realt, leheküljelt. Seepärast ongi kasulik trükkida lasteraamatuis suurte tähtedega pärisnimed ja vihikuis alla kriipsutada need sõnad ja nimetused, mida peab kindlasti tähele panema.

Assotsiatsioonid koha järgi aitavad kõige rohkem kaasa mitte kujutluste ridade, vaid kujutluste tervete gruppide kindlustumisele, milledes ühe keskse lüliga on ühendatud rohkesti teisi, mis lähevad mitmele poole. Muidugi, kirjeldades sõnades niisugust gruppi ja isegi vaadeldes seda tähelepanelikult oma kujutluses, ei saa me äkki minna mitmele poole, kuid siiski ei takista see meid ühele poole minnes meeles pidamast, et on ka teisi, ja vaadelnud ning kirjeldanud kõike, mis asub vasakul pool, asumast selle vaatlemisele ja kirjeldamisele, mis asub paremal pool. Just seepärast võib õpilane, kes on hästi tähele pannud näiteks maakaarti, kaardil asuvate värvide ja piirjoonte gruppe, pärast seda kaarti vabalt kirjeldada, alates kust tahes otsast; muidugi on geograafia niisugune õppimine võrreldamatult kasulikum ja kindlam kui geograafia õppimine raamatu järgi. Alles siis saab geograafia õppimist nimetada põhjalikuks ja kindlaks, kui õpilane, kellelt te näiteks nõuate Volga kirjeldamist, võib viivitamatult oma nägemismälus endale kujutleda kogu seda jõge, nagu teda on kujutatud kaardil, kõigi käändudega, lisajõgede ja linnadega; kui ta on küllaldaselt oma teadmised lahti kiskunud raamatust, et hakata kirjeldama Volgat allikast suudmeni või suudmest allikani. Ühe sõnaga, tuleb hoolitseda selle eest, et õpilase geograafiaalased teadmised muutuksid kaardil vaatlemise ja joonistamise kaudu assotsiatsioonist aja järgi raamatust õppimisel assotsiatsiooniks koha järgi, mis on seotud mitte kirjelduse niidiga, vaid kaardiga, mis jätab sügava jälje mällu ja mis kutsutakse ilma vaevata välja õpilase kujutluses tema nägemisorganis.

Meie nägemisorganil on mäluaktis niisugune eelisosa ja me oleme nii harjunud kõike panema värvidesse ja vormidesse, et isegi kõige abstraktsemaid filosoofilisi asju tundma õppides anname neile mingisuguse kuju, mis aitab meil suuresti jutustuse nii-

dist kinni pidada ja jutustust grupeerida. Näiteks isegi kuulus filosoofia professor, kellega kõige raskemate ja abstraktsemate filosoofiliste kategooriate selge esitamise poolest vaevalt keegi suudab võistelda, kuulus Jena professor Kuno Fischer kasutab oma loengute esitamisel tahvli abi ja joonestab sellele, nimelt joonestab, mitte aga ei kirjuta oma loengu skeemi niisama palju kuulajaile, kuivõrd iseenda jaoks; joontega näitab ta, kuidas kaks või kolm mõistet tulenevad ühest, kuidas nad liituvad või jagunevad ja kuidas nad suhtuvad üksteisesse.

Kõik asjad maailmas asetsevad gruppidena, mitte ridadena, igal asjal on mitte ainult kaks määrit: eesmine ja tagumine, vaid neid on palju, paremal ja vasakul pool, ülal ja all. Sedasama võib ütelda hinge kujutluste ja ka mõtete kohta. Oskus näha vaimsete silmadega enda ees asja kõigi tema suhete keskuses moodustab kõigi suurte mõistuste erakordse tunnuse. «See võime,» ütleb Necker-de-Saussure, «on omane suurtele väejuhtidele ja administraatoreile. Nad jälgivad korraga *(de front)* tuhandeid mitmesuguseid niite, jälgivad nende ühendusi, jaotusi, ristumisi, sest need inimesed nii-ütelda näevad kõiki oma mõtte asju korraga. Võib-olla me näeme oma mõtte asju ka enam-vähem tumedalt; võib-olla meie kaalutlusi, isegi kõige abstraktsemaid, saadavad meie mõistuses mingisugused kujud. Kui see on nii, siis on väga tähtis anda lastele niisugune kujutlusviis, mis neil lubaks korraga haarata palju asju kokku, vaadelda neid seesmiselt, jaotamata. Kuid see on niisugune võime, mida ei saa kujundada keele abil, sest keel, nii kirjalik kui ka suuline, alistub järjestikkuse korrale, laseb ühe idee välja teise järel, ja siis, kui me vaatleme üht, võib teine meie käest ära libiseda. Just seepärast inimesed, kes on saanud ainult kirjandusliku hariduse, kel on omadus väga kaugele jälgida ühe ja sellesama idee järeldusi, eksivad labürinti otsekohe, kui asi tõsistub*. Just seepärast, et eemaldada ebamugavust, mis on ühendatud ainult keele tarvitamisega, on kasulik nii palju kui võimalik kasutada õppimist, mis on pööratud nägemistunde poole. Kohalikul või kujutleval (pildis) mälul on juba iseenesest eelis kujutleda kujusid ühel ning samal ajal ja see mälu võib lapsi õpetada koostama ka ideede jaoks pilte ning seda liiki plaane»**.

---

* Siit sagedane ühekülgsus kabinetiinimeste mõtetes.

** L'éducation progressive, par m-me Necker-de-Saussure, 4 édit., T. II, p. 137 et 138. Siinsamas teeb sügavamõtteline kirjanik tähtsa märkuse, et «teaduse oma edusammud on paljus tänu võlgu sellele võimalusele samaaegselt kujutleda paljusid asju koos, sest looduses moodustavad asjad gruppe». Neid ridu lugedes ja meenutades, et Herbarti ja Benecke psühholoogia oli sellele kirjanikule tuttav (muide, Saussure oli tuttav mitte ainult Locke'i ja Kantiga, vaid ka inglise psühholoogi Readiga), ei saa tõepoolest jätta imetlemata tema psühholoogilist ning pedagoogilist takti, millele võrdset me ei näe üheski saksa pedagoogis. Ma mõtlen, et saksa pedagoogid (prantsuse omad aga ammugi mitte) ei ole isegi kasutanud kõike seda, mida endast kujutab selle tõeliselt suure pedagoogilise kirjaniku teos. Milliseid labasusi on pedagoogilises kirjanduses esitanud Prantsusmaa pärast Saussure'i teost. Näib, nagu ei oleks seda loetud. Ka saksa pedagoogid tsiteerivad seda teost väga harva.

Selleks eesmärgiks soovitab Necker-de-Saussure mitte ainult geograafia õppimist kaardi järgi ning sünoptiliste ja sünkrooniliste tabelite joonistamist, vaid ka toa-, hoone-, tänavaplaanide joonestamist. Me leiame aga peale selle, et on kasulik igasuguste *skeemide* joonestamine, niipea kui on lastele tarvis selgeks teha mingisuguse asja osade, üht gruppi moodustavate asjade vastastikuseid suhteid jne. Nii näiteks on üsna kasulik, et lapsed inimkeha, loomaperekondade, -tõugude ja -liikide jne. tundmaõppimisel joonistavad tahvlile vastavad tabelid, mille järgi nad jutustaksid.

Sellesama psühholoogiaseaduse alusel on kasulik õppida ajaloosündmusi ja nimesid, hoides enda ees koha kaarti, kus toimusid need sündmused, joonistada sõjakäike, milledest jutustatakse, joonistada mõne riigi piiride järkjärgulist laienemist, generaloogiatabeleid — ühe sõnaga kõike, mida saab joonistada. Niisuguste joonistuste näol omandab õpetaja endale lapse nägemismälus kõige võimsama liitlase*.

Et nägemismälu on eriti tugev lastel, mistõttu nad tajuvad ka assotsiatsioone, mis põhinevad seosel *koha järgi*, kõige paremini ja need langevad tugevamini nende südamesse. Seepärast just ongi geograafia õppimine, mille assotsiatsioonid põhinevad peamiselt *seosel koha järgi*, kõige parem tegevus lastele, nagu seda märkis juba Kant**.

Mõistusepärased assotsiatsioonid

Mõistusepäraseis assotsiatsioonides seostame assotsiatsioonide jäljed seesmise loogilise vajalikkusega: kui põhjus ja tagatis, kui vahend ja eesmärk, kui tervik ja tema vajalik osa, kui seisund ja järeldus jne. Me nimetame neid assotsiatsioone mõistusepäraseiks mitte seepärast, et teistest assotsiatsioonidest (koha, aja jne. järgi) ei võtaks üldse osa mõistus (me nägime, et mõistuse osavõtt, s. o. võime võrrelda ja eristada on vajalik isegi iga teatava aistingu puhul), vaid seepärast, et mõistuslikes assotsiatsioonides domineerib mõistuse osavõtt mehhanismi üle, moodustab aluse, assotsiatsiooni peamise põhjuse ja eesmärgi. Iga mehhaanilist assotsiatsiooni saab muuta mõistuslikuks, niipea kui ma sain aru selle seose loogilisest vajalikkusest. Nii näiteks kaks järjestikust nähtust, nagu seda on kevadsoojuse saabumine ja rohukasvu tekkimine, võivad alguses seostuda puhtalt mehhaaniliste assotsiatsioonidena mõlema nähtuse

---

* Inglise matemaatik Wallis suutis mälus hoida mitte üksnes 53 numbrist koosneva arvu, vaid arvas peast välja ruutjuure arvust, mis koosnes 27 numbrist. Toonud selle näite, ütleb Drobisch mitte päris õigesti, et siin tuleb rohkem imetleda kujutlust kui mälu. Seda liiki kujutlus ise põhineb mälul ja oleks õigem ütelda, et siin tuleb imestust tunda nägemismälu üle, mis joonistas niisuguse tohutu arvude tabeli.

** *Kant's* Rechtslehre etc., 1838, S. 408 ja 411. Laste poolt juba omandatud geograafiliste andmete alusel soovitab Kant täiesti loogiliselt üle minna ajaloole. Kuid isegi see lihtne ja loomulik mõte on meil leidnud totraid vastaseid.

aja ühtsuse poolest, pärast seda võin ma sellesama mehhaanilise assotsiatsiooni muuta mõistuslikuks, tunnustades ühes nähtuses põhjust ja teises selle põhjuse järeldust.

Märgime seejuures, et parimaks alguseks õppimisele on lapse hinges juba olevate mehhaaniliste assotsiatsioonide muutmine (küsimustega) mõistusepäraseiks assotsiatsioonideks. Selleks on ainult vaja lapse tähelepanu juhtida neile assotsiatsioonidele, mis temas on juba mehhaaniliselt kindlustunud, ja näidata loogilist seost nende nähtuste vahel, mis on juba seostatud tema hinges aja, koha, osalise sarnasuse jne. ühtsusega. Waitz* märgib täiesti õigesti, et «loodus ise annab meile palju mõistusepäraseid assotsiatsioone, sidudes nähtusi kui põhjust ja järeldust»**. Kuid seesama loodus, vastandades nähtusi, mis üldse ei kuulu üksteise juurde kui põhjus ja järeldus, viib meid sageli eksitusse. Nii näiteks leides pärast äikest liival fulguriite ja nähes, kuidas äikeselöökide järel joonistub taevale helkiv joon, mis purustab puid, tegid inimesed mõistusliku, kuid ekslikku järelduse äikesenooltest. Sageli peab inimene loodust vaadeldes põhjust järelduseks ja vastupidi: näiteks märgates, et tuule puhul ujuvad pilved taevas, omistavad lapsed pilvede jooksu põhjuseks tuule jms. Juba sellest on näha, et mõistuslik, loogiline assotsiatsioon ei tähenda üldse õiget, eksimatut assotsiatsiooni. Assotsiatsioon, olles õige loogiliselt, võib samal ajal olla väär, sest ta põhineb vääradel andmetel, ebatäpseil või mittetäielikel vaatlustel; nii et kui talupoeg tunneks fulguriitide tekkimist, siis ta ei omistaks neile puude purustamist.

Sellel põhineb erinevus loogilise, mõistusliku tõe ja a r u k a tõe vahel. Kus loogiline tõde läheb üle arukaks, seda on võimatu ära määrata. Meil võib loogilise tõe arukuses olla ainult suurem või vähem kindlus, kuid mitte iialgi täielikku kindlust; me ei või ühegi nähtuse kohta ütelda, et tunneme täielikult tema põhjust: võib-olla näitab teadus meile homme, et see, mida me põhjuseks peame, ei ole üldse põhjus, vaid ainult kaasnev nähtus. Loogiline tõde on aga omaette odavaim tõde ega näita üldse pea erilist arenemist, vaid ainult inimese iseärasust ja arenemist. Me kohtame sageli kõige rumalamaid targutlejaid, kel on iga sõna mõistuslik tõde ja ühtlasi iga sõna vale ning rumaluse ja nürimeelsuse tunnus. Just seepärast, kuigi lastes on vaja algusest peale arendada mõistuslikke assotsiatsioone, tuleb hoiduda seejuures sattumast ühekülgsusse ja mitte arendada lastes kirge targutamiseks, mis neid võib viia kaugemale sellest, milleni ulatuvad nende teadmised ja täpsed vaatlused. Mõistuslikud assotsiatsioonid peavad arenema ja tüsistuma koos võime arenemisega täpseiks vaatlusteks ja koos teadmiste varu suurenemisega. Samuti tuleb lastele teatavaks teha enneaegseist

---

* W a i t z, Lehrbuch der Psychologie, § 109.

** Sellele juhtisime tähelepanu juba «Detski mir'i» esimeste trükkide eessõnas, ja vaat millest ei tahtnud aru saada inimesed, kes meid süüdistasid just seepärast, et me alustame raamatut klassilugemiseks asjadega, mis on lastele tuntud või pooltuntud, nagu seda näiteks on aastaajad ja koduloomad.

mõistuslikest assotsiatsioonidest tulenev oht, näidates neile, kui sageli need assotsiatsioonid on ekslikud.

Õeldust on juba näha, et mõistuspärased assotsiatsioonid ei moodusta endast midagi kindlat, alatist ja et nad muutuvad koos inimese arenemise, tema teadmiste suurenemise ja vaadete vahetamisega. *Post hoc — propter hoc* on ka mõistuslik assotsiatsioon, kuigi temal põhineb suurem osa inimlikest eelarvamustest. Soola maharappumisel lauale tekkis majas tüli: need kaks nähtust seostuvad inimhinges muidugi algul ajaliselt, mehhaaniliselt; kuid hiljem, märgates mitu korda nende nähtuste kordumise järjekindlust ja pööramata tähelepanu sellele, et soola maharappumine oli mõnikord juba halva meeleolu tagajärjeks, et tülisid oli ka ilma soola maharappumiseta, või et soola maharappumisele ei järgnenud alati tüli, muudab inimene mehhaanilise assotsiatsiooni aja järgi mõistuslikuks assotsiatsiooniks ja näeb soola maharappumises tüli põhjust*. Järelikult on ka see rumalaim assotsiatsioon juba mõistuslik assotsiatsioon aja ühtsuse järgi, nagu ütleb Drobisch: ta oli aja assotsiatsiooniks nii kaua, kuni ma ei näinud ühes nähtuses teise põhjust. Niisuguste assotsiatsioonide tõde on suhteline: kuidas me teame, et mõni õpetatud tõde (nagu näiteks endine looduse horror vacui) ei muutu aja jooksul eelarvamuseks, mille üle teadus naerab?

Selles mehhaaniliste assotsiatsioonide ümbertöötamises mõistuslikeks, ühtede mõistuslike assotsiatsioonide ümbertöötamises teisteks, üldisemaiks, kogemuste põhjal, teaduse kõige täpsemate ja laialdasemate vaatluste ning avastuste põhjal seisneb peamiselt iga üksikinimese ja kogu inimkonna vaimne elu.

Assotsiatsioonid südametunde järgi. Rangelt öeldes kuuluvad need assotsiatsioonid assotsiatsioonide hulka vastandlikkuse ja sarnasuse järgi. Näiteks, kui luuletaja märkab mere kohinas sarnasust inimese astumisega, silmade säras näeb välgu helkimist, metsa kohinas kuuleb kaebust, maastiku kaunis elavuses näeb naeratust jms., siis ei ole siin sisuliselt mitte rohkemat kui assotsiatsioonid sarnasuse järgi, kuid selle sarnasuse avab mitte mõistus, vaid inimese poeetiline tunne. Niisuguseid assotsiatsioone on tulvil rahvakeel, neist on tekkinud rohkesti metafoorilisi väljendeid keeles, nagu «tuule ulgumine», «mere oigamine» jms.; neile on ehitatud suuremalt osalt rahvaste mütoloogia, sellest allikast ammutab endale rikkalikku ainet rahvaluule. Valge luigeke, kes on parvest maha jäänud, seostub kujutlusega neiust, kes on antud mehele võõrasse kohta, jms. Need assotsiatsioonid puistavad rahvakeele metafooridega üle nagu õitega ning annavad sellele elu ja ilu. Me toitume lapsepõlvest peale, seda ise märkamata, sellest keele luulest, mille on välja töötanud miljonid luuletajad, kelledest

* Bacon näeb täiesti õigustatult niisuguste eelarvamuste põhjust selles, et inimene, märgates iga juhtumit, mis eelarvamust õigustab, unustab sajad juhtumid, kus eelarvamus ei õigustu; Locke aga pöörab pedagoogide erilist tähelepanu niisuguste väärade assotsiatsioonide vältimise vajadusele.

ühed iseseisvalt märkisid mingisuguseid poeetilisi sarnasusi ja vastandlikkusi, teised aga hindasid ja säilitasid neid, viisid need üldiselt tarvitusse ja andsid meile edasi.

Muidugi ei ole kõik seoses seesmise tunde poolest niisuguse poeetilise iseloomuga. Sageli seostavad armastus ja vihkamine, sümpaatia ja antipaatia meie mälu kujutlusi: nii võib minule kalli inimese mälestus kujuneda minus kujutluseks mingisugusest värvist, mida ta eriti armastas, kujutluseks asjast, mida ta eriti kasutas, jms. Täpselt samuti võib mingisugune sündmus, äratanud minus vastikus- või vihkamistunde, seostuda kujutlusega kõige tavalisemast asjast, nii et üks pilk sellele asjale äratab minus mälestuse sündmusest või isikust ja sealjuures äratab nii, et ma ainult pika ja tähelepaneliku analüüsiga avastan, milline meeldetuletus sundis mind seda nägu või sündmust meenutama.

Arenemis- ehk mõistuslik seos

Assotsiatsioonide liikide loetlemine ei oleks täielik, kui me ei lisaks sellele arenemisele assotsiatsioone, kuigi need assotsiatsioonid kuuluvad vaimse elu nähtuste hulka. Seepärast piirdumegi siinkohal ainult vihjega nendele kas või üldtuntud fakti näol. See on meile vajalik seda enam, et see puhtalt *inimlik* vaimne mälu (kui seda võib nimetada mäluks) määrab ära inimeses kõigi juba loetletud assotsiatsioonide suhtelise olukorra ja annab neile nähtustele, ühistele inimesele ja loomale, erilise *puhtinimliku iseloomu*.

Oletame, et laps on pähe õppinud värsid temale arusaamatus võõrkeeles: ta õppis järelikult ära ainult häälikud, nende järgnevuse, üks teise järel. Teadvus võttis muidugi sellest õppimisest osa: ilma tähelepanuta ei kuuleks laps häälikuid, ilma mõistuseta ei taipaks ta häälikute erinevust ja sarnasust, järelikult ei suudaks ka haarata nende järgnevust. Kuid teadvuse osa on kõige passiivsem. Lõpuks omandasid närvid mehhaanilise harjumuse hääldada õpitud värsse ja koos sellega nõrgeneb teadvuse osavõtt sellest ikka rohkem ja rohkem, nii et laps võib värsse üteldes juba samal ajal mõtelda millestki muust. Oletame, et laps mõne aja pärast õpib selgeks keele, milles värsid olid kirjutatud, ja tõlgib neid sõna-sõnalt, saamata aru mõttest, mis peitub nende sõnade ühenduste taga: siis tuleb endisele häälikute mehhaanilisele assotsiatsioonile abiks juba mitte vähem mehhaaniline arusaadavate sõnade assotsiatsioon. Kuid ka need sõnade read muutuvad harjutamisest uuesti mehhanismiks. Oletame edasi, et laps saab kasvades lõpuks aru ka sõnade seosest, mõttest, mis oli neis väljendatud; kuid see mõte on lapse hingele niivõrd võõras, et jääb seal eraldatuks. See mõte, kordudes sageli, muutub üha rohkem mehhaaniliseks assotsiatsiooniks, mis ei nõua erilist tugevat tähelepanu keskendamist. Juhuslik meenutamine võib lapses välja kutsuda kätteõpitud häälikute kooskõlad ja kadentseeritud read, read ja riimid kutsuvad esile arusaadud sõnad, arusaa-

dud sõnade read kutsuvad esile neis peituva mõtte, mõte aga sureb tulemusetult lapse hinges. Kuid oletame lõpuks, et laps muutus noorukiks, et nooruki hinges küpses küsimus, millele värssides avaldatud mõte on vastuseks, või küpses tundmus, millele õpitud värsid on kõige täielikumaks poeetiliseks väljenduseks, siis siirdub värssides peituv tunne, mis on kõigist kestadest vabastatud, nooruki vaimsesse mällu mitte värssidena, mitte sõnade näol, isegi mitte sõnades väljendatud mõttena, vaid uue vaimse jõuna, nii et nooruk, üldse mitte mõeldes neile värssidele, meenutamata isegi neis peituvat mõtet, hakkab pärast nende omandamist neile vaatama mõnevõrra muutunud pilguga, hakkab tundma mõnevõrra teisiti, hakkab tahtma enam mitte seda, mida ta tahtis varem, s. o. teiste sõnadega, nagu öeldakse, inimene areneb astme võrra kõrgemale. Niisugune omandamine vaimse mälu poolt on mitte ainult vaimne akt, nagu ütleb üsna ebaselgelt Hermann Fichte*, vaid akt, mis on muutunud hinge jõuks. Ja see uus hinge jõud, nagu kogu varem omandatu, käib alati temaga kaasas ja võtab uue funktsioonina osa igast uuest vaimsest aktist.

Vaimse mälu ehk arenemismälu olemasolu inimeses annab mälule, nii mõistuslikule kui ka mehhaanilisele, täiesti uue puhtinimliku iseloomu, seades need nii-ütelda enda suhtes teenistuslikku olukorda. Vaimsest mälust tekivad inimeses ideed; mõistuslik mälu rüütab nad loogilise mõtte vormi, mehhaaniline mälu paneb need mõtted sõnadesse, värvidesse, helidesse, liigutustesse. Ja vastupidi: jälgedest, mille säilitas mehhaaniline mälu, punub mõistus assotsiatsioonide võrgu; nende assotsiatsioonide lähenemisest sünnib idee, mille omandab meil vaimne mälu. Niisugune ringkäik toimub inimeses alati; kuid mitte kõik, mille on omandanud mehhaaniline mälu, ja isegi mitte kõik, mis on mõistuslikult ümber töötatud, ei too ideed vaimsesse mällu, ja vastupidi: mitte iga vaimu idee ei leia endale kehastust mõistuse süllogismides ja närvide poolt säilitatud jälgedes. Palju jälgi säilitab meie mehhaaniline mälu, meil on isegi palju mõistuslikke teadmisi, mis ei too mingit kasu meie vaimsele arenemisele, ei vii seda juuksekarvavõrdki edasi, ja vastupidi: me kanname endas palju sügavaid vaimseid veendumusi, mis, võib-olla, iialgi ei väljendu mitte üksnes teo kujul, vaid isegi mitte sõna kujul. Kuid need kaks meie vaimse elu voolu, mis tulevad nii-ütelda inimolevuse perifeeriast tema keskusse ja keskusest perifeeriasse, moodustavad meie psüühilise maailma kõige olulisema nähtuse.

Sellest mälu nähtuste pealiskaudsest analüüsist on praegu küllalt, ja me siirdume unustamise nähtuste samasugusele analüüsile, et siis, kogunud kõik need nähtused ühte, oleks meil parem anda mälu iseloomustus.

Sõnal unustamine on Erdmanni märkuse kohaselt kaks tähendust: esiteks mõistetakse unustamise all üldse kujutluste

* Psychologie, T. I, S. 61.

üleminekut meie teadvuse alalt mälu teadvusetule alale, kus neid võib uuesti esile kutsuda; teiseks mõistame unustamise all mingisuguse kujutluse jälgede endi täielikku kadumist mälust*. Kõnekeel ei tee nende kahe unustamise liigi vahel vahet, võib-olla juhindudes seejuures õigest vaistust, et tegelikkuses on võimatu neid eristada, sest ühegi meie teadvusse läinud kujutluse kohta ei saa täie kindlusega ütelda, kas ta säilib veel meie mälus või on ta sealt igaveseks jäljetult kadunud. Me oleme harjunud mõtlema, et me unustame palju asju täielikult, kuid küsimus, kas me võime midagi täielikult unustada, on seni lahendamata küsimus.

Unustamise viimseks astmeks võib muidugi arvata seda, kui me näeme asja, mida oleme näinud, ega ole teadlikud, et oleme seda näinud, kuid isegi see ei saa olla täieliku unustamise tõenduseks. Nii näiteks, pannud mingisuguse asja ühelt kohalt teisele, võime täielikult unustada, kuidas ja millal me seda tegime, kuigi mujale pandud asi ilmselt tõendab, et see on meie endi tegu. Kuid juhtub üsna sageli, et vaadeldes kas tahtlikult või juhuslikult oma mälus kõiki möödunud päeva või tunni sündmusi, meenub meile sageli, et olime asja täiesti ise ümber paigutanud, samuti see, kuidas, millal ja milleks me seda tegime. Kogu asi seisneb selles, et sattuda sellele jälgede ahelale, milles asub meie tegevuse lüli, mille me unustasime, ei ole kerge, vahel on aga isegi täiesti võimatu. Kuidagi ei saa aga kindel olla, et me ei satu täiesti kogemata meie poolt unustatud jäljele. Näiteks vaidleme mõnikord tõsiselt selle üle, et me ei näinud teatavat inimest või ei ütelnud teatavaid sõnu, siis aga meenub meile täiesti juhuslikult, et meil ei olnud õigus, et me nägime seda inimest ja ütlesime need sõnad.

Veel suurema kahtluse alla satub absoluutse unustamise võimalus rohkearvuliste näidete tõttu üllatavate mäletamiste kohta inimese haiglases olekus, eriti palaviku puhul. Mõned niisugused näited andsime eespool, siin toome veel mõned.

Üks lihtne naine ütles palavikus terveid tiraade süüria ja heebrea keeles — selgus, et ta oli varem olnud teenijaks ühe õpetatud pastori juures, kes sageli kõvasti luges tiraade neis keeltes. Kahtlemata see naine ise ei teadnud, et need hääled, mis tungisid tema juurde kööki, sööbisid nii kindlalt tema mällu ja säilisid seal nii kaua**.

Schubert meenutab markiis Solarit, kes varases lapsepõlves kõneles prantsuse keelt, hiljem aga unustas selle täielikult ja hakkas itaalia keelt kõnelema. Haigestunud palavikku, unustas ta itaalia keele ja hakkas kõnelema prantsuse keelt; pärast tervenemist unustas ta uuesti prantsuse keele ja kõneles itaalia keelt; sügavas vanaduses meenus talle jälle tema lapsepõlve keel ja ta hakkas seda kõnelema****. Kuulsast matemaatikust Pascalist räägitakse, et hai-

* Psychologische Briefe, Leipzig 1863, 14-er Brief, S. 286.

** Benecke's Neue Seelenlehre, von Raue, 1865, S. 11.

*** Vt. samuti taolisi näiteid: System der Psychologie, v. Fortlage, 1855, S. 126.

gestunult tuli tal meelde kõik, mis ta oli kogu elu jooksul lugenud, teinud, kõnelnud ja mõtelnud. Locke peab niisuguseid nähtusi harvadeks, kuid võimalikeks, kuigi eeldab täiuslikku mälu ainult inglitel*.

Kuid kõrvale jättes lahendamata psühholoogilise küsimuse absoluutse unustamise olemasolust, me võtame tõena, et see on olemas selles relatiivses vormis, mis on tuttav igaühele. Et palju ja väga palju libiseb meie mälust ära, selles me võime veenduda, jutustades isegi eilseid sündmusi ja kontrollides oma jutustust teiste pealtnägijate jutustustega. Selle juures me näeme, kuidas meie kujutlus meid petab, pannes oma lülisid mälus katkenud ahelasse, nii et soovides siduda mingisugust jälgede ahelat, mis meie mälus on purunenud, me seome ta lüliga, mille alles praegu sepistas meie mõistus või meie kujutlus, või mille me haarasime hoopis teise rea lülide hulgast. On vaja erilist tahtejõudu, et täie täpsusega jutustada sündmusest, mida me nägime, mitte sepistades sellesse jutustusse vähimatki omaloodud lüli. Järeleandlikkuse puhul endale kujuneb see väga mittesündsaks harjumuseks, nii et me valetame ise sellest mitteteadlik olles. Lastel, kel on eriti tugevasti arenenud kujutlus, kuna tahte pingutus taastada objektiivset tõde on veel nõrk, esineb see tahtmatu valetamine väga sageli. Juhtub isegi, et lapsed segavad tegelikkusega seda, mida nad nägid unes, lisades sellele veel omaenda kujutluse mingeid assotsiatsioone, mis laste närvisüsteemi erilise tundlikkuse tõttu peegeldusid seal niisuguse jõu, sügavuse ja eredusega, et laps, kohates oma mälus nende kujutluste assotsiatsioonide jälgi, võtab neid tõeliste sündmuste ja välismaailma muljete jälgedena**. Täiskasvanuid päästab neist tahtmatuist vigadest kas mõistus, mis näitab sündmuse võimatust, või tähelepanu tugev pingutamine, kusjuures välismuljete jäljed erine-

* Of hum. underst., Ch. X, § 9. Meenutanud Pascali mälu, ütleb Locke: «See eelis on suuremale enamikule inimestest nii vähe tuntud, et näib võimatuna sellele, kes kõiki teisi mõõdab oma mõõdupuuga; kuid siiski võib see suunata meie mõtte selle võime täiuslikkusele vaimude kõrgemas reas. Mälu võime Pascalil oli siiski seotud inimmõistuse nõrkusega, kes on teadlik oma ideede suurest mitmekesisusest järjestikku, mitte kõigist korraga, kuna aga inglitele arvatavasti on antud võime neid hoida koos ja korraga enda ees nagu ühes pildis, kõiki oma möödunud teadmisi. Kui mõtleval inimesel oleksid enda ees alati kõik oma möödunud mõtted ja arutlused, siis see, nagu me võime kujutleda, annaks talle suured eelised tema teaduses.»

** «On,» ütleb Euler, «suur erinevus ideede vahel (Euler võtab sõna ideed laialdases, Locke'i mõttes, s. o. kõik, mida me aistime), mis tõeliselt aistivad, ja meenutatavate ideede vahel: esimesed avaldavad palju elavamat muljet ja on haaravamad kui teised (Lettres d'Euler, T. I. Let. XXX, p. 329). Mis puutub huvisse, siis ei ole Euleril siin üldse õigus, sest mälestus on meile sageli palju huvitavam kui aisting, mille kutsub vahetult esile välismaailm. Mälestuste suhtelisele nõrkusele ja kahvatusele ehitasid šoti spiritualistid tõepoolest oma vastuväited Locke'i, Hume'i ja Condillac'i sensualismile. Kuid see tugi ei ole väga kindel: kas ei näi unes meie mälestused meie tõeliste aistingutena? Unes kaotame võimaluse võrrelda kujutlusi, mis tulevad väljastpoolt, kujutlustega, mis tulevad seestpoolt. Üsna võimalik, et selle äratamise mitmesugune käik sunnibki meid eraldama kujutlusi, mida äratab välismaailm, kujutlustest, mida äratab hing.

vad oma erilise eredusega jälgedest, mida meie sees loovad assotsiatsioonid; lastel on aga tahe ja mõistus veel nõrgad, psüühilist analüüsi peaaegu ei ole. Sellepärast ei tule imestada, et niisugune tahtmatu vale esineb alati ja seda tuleb hoolikalt lahus hoida ettekavatsetud valest, millest laps ise aru saab kui valest*.

Jutustades seda, mida me vaatlesime, oleme teadlikud ainult sellest, mida mäletame, ja seepärast loomulikult näib meie jutustus meile täiesti õigena ja täielikuna; kui aga vaatleme asja uuesti või kuuleme teiste jutustust sellesama sündmuse kohta, siis saame aru, kui palju oleme unustanud ja kui ebatäpselt vaadelnud. Siin me veendume tegelikkuses, et rohkesti aistingute jälgi ei uuene enam kunagi meeldetuletamisel, et need on mälust kadunud. See mälu ebatäiuslikkus on osaliselt heategu, sest muidu oleks mälu koormatud niisuguse hulga jälgedega, et uute jälgede tajumine oleks äärmiselt raskendatud või isegi täiesti võimatu. Täiesti kasutud jäljed, mitte millekski kõlvulised, koormaksid asjatult meie mälu, millel, kui avar ta ka oleks, on siiski oma piirid. Seepärast soovitabki Curtman** üsna põhjendatult juurutada laste mälus ainult seda, mis tasub juurutamist, ja lasta ununeda kõigel, mida ei tasu meeles pidada.

Väga sageli unustame mingi aistingu jälje tema sarnasuse tõttu teiste jälgedega, sest tal pole nendega teravaid erinevusi, vaid liitub nendega. Nii näiteks paljud meie poolt üksluiselt regulaarses tegevuses veedetud päevad liituvad meie mälestuses üheks päevaks ja elu ei kulge meie jaoks kunagi nii kiiresti kui siis, kui üks päev on teisega sarnane, möödub regulaarselt, teistest mitte millegi poolest erinedes. Kuud ja isegi aastad, mis niiviisi on möödunud, näivad meile mälestustes ühe päevana, ja ainult elu jäljed, mis on meisse või meie tegudesse jäänud, näitavad meile, et oleme elanud kaua. Täpselt samuti liituvad meis ühte, ühesse jälge igasugused sarnanevad assotsiatsioonid, kui ainult meie teadvus ei märkinud teravalt nende erinevust. Nii liituvad meis sageli sarnanevad nimed, sest me ei pööranud tähelepanu nende erinevusele, sarnased näokujud,

* Need nähtused viitavad sellele, et pedagoog peab lapsi õpetama sündmusi või vaatlusi õigesti edasi andma, et sellega vältida võimalust pooltahtmatu valetamise harjumuse tekkimiseks, eriti lastel, kel on arenenud kujutlus, sest see valetamine võib jääda külge ka küpses põlves. Selleks tuleb lapsi sundida kirjeldama asja, mida nad nägid, jutustama sündmust, millest nad võtsid osa või mille tunnistajaks nad olid. Nii näiteks on väga kasulik, kui õpilased tundide lõpus jutustavad oma nädalategevusest. Nende jutustuste puhul väljenduvad lapsed kohe eriti tugeva kujutlusega ja neil on seesmiste kontseptsioonide käik nii tugev, et jätab eredad jäljed mällu, nii et õige sündmuste jutustamine muutub neile erakordselt raskeks. Õpetaja on niisuguste laste vastu tähelepanelik, kuid ühtlasi ka heatahtlik, kui ta enda najal on tundnud, kui raske on objektiivse tõepärasusega edasi anda lihtsaimat sündmust, ja on märganud, kui mitmekesiselt jutustavad ühest ja sellestsamast sündmusest eri inimesed ilma igasuguse soovita valetada. See meie seesmiste kontseptsioonide vahelesegamine meie vahetute vaatluste käiku on põhjuseks paljudele tahtmatuile vigadele ja vääradele vaadetele ning sellepärast on laste õpetamine täpseile vaatlustele ja vaadeldava täpsele edasiandmisele üks kasvatuse tähtsamaid ülesandeid.

** Lehrbuch der Erziehung und Unterrichts, 1865, T. II, S. 211.

sarnanevate sündmuste mälestused. Just sellepärast, andes näiteks õpilasele mingisuguse uue nime, mis on sarnane sellega, mis ta märkas varem, peame viitama just erinevusele neis nimedes, või soovides, et õpilane märkaks aastaarvu, mis sarnaneb teise, tema poolt juba märgatud aastaarvuga, peame juhtima tähelepanu nende aastate suhetele jms.

Üheks unustamise põhjuseks peab Drobisch* täiesti õigustatult jälje eraldatust: nii juurduvad meile võõrad nimed mälus raskesti ja kaovad sealt kergesti; niisugused on näiteks nimed, mis on võetud meile võõrast semiidi rassi keelest, mida aga spetsialist mäletab väga hästi, sest need langevad tema mällu mitte üksikute häälikuina, vaid kuuluvad tema teadusliku uurimistöö laialdastesse assotsiatsioonidesse. Euroopa kooliõpilasele on peaaegu võimatu meelde jätta kümmekonda Hiina keisri nime, kuna aga hiinlane mäletab neid sadu.

Selsamal alusel näeb Drobisch Herbarti järgi unustamise põhjust selles, et me ise purustame jälgede ahelaid, võttes neis välja need lülid, mida me mingipärast vajame, ja paigutades need uude ahelasse. Niisugust kujutluste endiste ridade juurutamist me teemegi lakkamata oma vaimse töö puhul, punudes uusi ridu, selleks aga purustades vanu. Seepärast nõrgendabki näiteks filosoofiline mõtlemine paljudel mälu, sest õppides ehitama ridu, mis on seotud filosoofilise vajalikkusega, me katkematult purustame selleks oma kujutluste teisi ridu ja mäletame ainult seda, millel on meie jaoks filosoofiline tähtsus**. Üksikuiks tükkideks ja üksikuiks kujutlusteks purustatud jälgede ahelad kaovad kiiresti mälust just selle tõttu, et nad on üksikud ja eraldatud.

Samal unustamise põhjusel põhineb osaliselt ka see nähtus, et tugevasti erutatud kujutlusega lapsed osutuvad suuriks unustajaiks. Nad ei unusta mitte seepärast, et nende mälu oleks nõrk, vaid seepärast, et nad katkematul uute assotsiatsioonide ehitamisel kujutluse poolt võtavad materjali endistest, neid vahet pidamata purustades. Peale selle tõmbab kujutluse seesmine töö lapse tähelepanu eemale tundidest ja teda üldse mitte huvitavaist asjadest. Just sel alusel tuleb varaarenenud kujutlust pidada mälu kõige ohtlikumaks vastaseks, kuigi need ei ole üldsegi vastandlikud võimed, ja just seepärast peab pedagoog vältima kõike, mis väga tugevasti äratab lapse hinges mitte kuhugi viivaid kasutuid assotsiatsioone, nagu näiteks romaanide lugemine, mille vastu võitles juba Kant***. Kuid mitte ainult romaanide lugemine, vaid üldse iga lugemine, mil ei ole suhet lapse õppimisega ja mis seepärast jääb kordamata, mõjub

---

* Empirische Psychologie, 1842, S. 88.

** Filosoofiline tegevus muide ei takistanud Kantil kuni kõrge vanaduseni säilitamast tugevat mehhaanilist mälu.

*** K a n t's Rechtslehre etc., 1838, S. 407. «Romaanide lugemine nõrgendab mälu, sest oleks naeruväärt meeles pidada romaane ja neid pärast teistele jutustada. Lugedes romaani põimivad lapsed temasse omaenda romaani ja istuvad unistades ning mõtteta peas.»

nõrgendavalt mälule, purustades endisi assotsiatsioone ja moodustades uusi, mida pärast ei korrata ja mis nõrgenevad ise, nõrgendades omakorda teisi. Muidugi, sellest ei tulene, et lapsele ei tohi anda midagi lugeda, mis ei kuulu tema õppetundide juurde, kuid kasvataja peab tundma lugemise mõju laste hingele ja nõrgendama lugemise halbu mõjusid, jättes head. Mitte ainult lugemine, vaid ka kasutu õppimine nõrgendab mälu: kui me õpetame lapsele midagi, mille ta pärast unustab, siis mõjub see nõrgendavalt tema mälule. Kui me näiteks liiga vara hakkasime talle õpetama geograafiat ja ajalugu, seejärel heitsime selle kõrvale, siis võime kindlad olla, et mõjusime halvasti tema mälule üldse.

Unustamist võib mitmes suhtes nimetada ka halvaks harjumuseks. See harjumus tekib sageli laiskusest. Igaüks võib enda juures märgata, et visa meeldetuletamine nõuab tähelepanu keskendamist, mis omakorda nõuab tahte pingutust, suuremat või vähemat, olenevalt meenutamise raskusest. Meenutades midagi visalt ja kaua, näeme me selgesti, et see ei ole kerge töö. Just seepärast üldisel laiskusel, vastikusel töö vastu üldse, eriti aga vaimse töö vastu, mis on lastele ja arenematuile inimestele palju raskem füüsilisest tööst, võib olla tugev mõju mälu nõrgenemisele. Jättes laiskuse tõttu paljud j ä l j e d teadvuses äratamata, me lubame neil kaduda mälu tumedamasse alasse, kuhjates end üle uute assotsiatsioonidega, ja omandame sellega halva harjumuse unustada.

Inglise psühholoog Spencer* arvab unustamise hulka ka selle nähtuse, kui mingisugune mälestus hakkab korduma nii sageli, et muutub lõpuks harjumuseks, milles enam ei tunnistata mäletamise iseloomu: niisugune on näiteks emakeele sõnade kasutamine, mis ei nõua nähtavasti mälult enam mingisuguseid pingutusi; niisugused on paljud harjumused — käimine, lugemine jms., niisugused on lõpuks kõik need harjumused, mis, nagu me nägime eespool, kujunevad meis mälutu lapsepõlve jooksul; näha kahe silmaga üht asja, näha asju liikumatuina pea ja silmade liigutamisel, näha asju perspektiivis jms. — ühe sõnaga: kõik need inimkonna harjumused, mis ta omandab mälutus lapsepõlves ja mida ta peab hiljem nii oma loomuse juurde kuuluvaiks, et ainult kõige uuem füsioloogia purustab selle eksiarvamuse. Võtta niisuguseid kindlalt juurdunud mälu jälgi unustamisena, seda peame meie sõnade mänguks. Tõeliselt ei ole siin unustamist, vaid on ainult mälestustunde hävimine jälgede äärmise kindluse tõttu, samuti selle tagajärjel, et hävib igasugune raskus nende taastamisel närvisüsteemist teadvusse.

Kuid kurvad kogemused veenavad meid, et ka need, nagu näib, närvisüsteemi harjumuste kadumatud jäljed võivad kaduda krooniliste haiguste või närvisüsteemi ajutise vapustuste mõjul. Nii unustavad haiged aju halvatuse korral paljude asjade nimetused; nii sageli läheb inimene kõrges vanaduses segi sõnades ja kaotab kõne-

---

* The principles of Psychology, by Herb. S p e n c e r, Lond. 1855., S. 561.

võime. Sedasama nähtust võime märgata inimese täieliku joobumise puhul, mis mõjub tugevasti närvisüsteemile. Tugeva joobumise korral kaotab inimene need harjumused, mis näiliselt olid tema loomuse lahutamatuks osaks; ta kaotab ajutiselt mälutus lapsepõlves omandatud harjumused: nii näiteks näeb ta asju kahekordselt, s. o. näeb kummagi silmaga eraldi asju; pea liigutamisel asjad tiirlevad, s. o. ta näeb neid nii, nagu näeb imik; ta sirutab käe, et haarata kauget asja, põrkab vastu ahju, mis talle näib olevat kaugel; kaotab kõndimisvõime, s. o. oskuse kombineerida oma lihaste tegevust, tõstab jalga, kui seda on vaja alla lasta, — seepärast ongi joobnuil nii ebamugav käia trepil. Jõu puudusega ei saa seda seletada, sest joobnud on sageli väga tugevad. Kõiges oma tegevuses ja sõnades meenutab joobnu teravalt last: kõnelemise asemel ta lällutab, mis meenutab lapse lalisemist; ta kisendab ilma eesmärgita nagu laps, ainult mõnutundest kisendada, liigutab käsi ja jalgu ilma igasuguse kujutluseta ja liigutuste vastavuseta, ainult mõnu tõttu liikuda. Ja mida tugevam on joobumise aste, seda lähemal on inimene imikupõlvele, nii et ta lõpuks magamagi jääb lapse muretu unega. Joobnu on laps, kes ainult vastiku kujuga avaldab meile rasket muljet just selle lapsepõlve moonutatud joonte lähenemisega mehepõlvele.

d) Mälu ajalugu[51]

Jätame siiski kõrvale esimese aistingu saladusliku tekkimise, millest märgime ainult seda fakti, et aistingute kordamine, tugevdades jälge, mille need aistingud jätavad mällu, annab aistinguile endile ikka suurema ja suurema ereduse. Valguse üleminek pimeduseks ja vastupidi, vaikuse üleminek müraks, külma üleminek soojuseks — nende kordamisest saab laps üha kindlamini ja selgemini teadlikuks nende aistingute suhtest omavahel ja ühtlasi igaühe iseärasusest, sest see iseärasus selgub ainult võrdlustega. Lapse kuulmine ja nägemine, koos nendega aga ka tema tähelepanu muljete vastu, arenevad aistingute jälgede süvenemisega nende kordamisest ja tugevnevad nende jälgede arvu suurenemisega. Iga juba omandatud jälg kergendab uue omandamist, sest uus jälg mitte ainult ei süvene iseenesest kordamistest, vaid ka seostub endise jälje külge, ja iga jälg on selles suhtes mitte ainult ü l e j ä ä k endisest aistingust, vaid ka tagatis (Anlage) uue tajumiseks*. Järelikult, mida rohkem omandatakse jälgi, seda kergemini ja kiiremini läheb uute omandamine; ühtlasi tugevneb lapse hingeline töö ja vastavalt sellele tugevnemisele aeglustub tema kasv, s. o. teiste sõnadega: närviorganismi tegevus, mille kutsub esile psüühiline elu, nõuab

* «Hinge jäävad jäljed,» ütleb Benecke, «mõjuvad pärast kui uued jõud uute aistingute tajumiseks, ja mida rohkem neid jälgi korjub, seda täiuslikumaks muutub see seesmine psüühiline tegelane.» Erziehungs- und Unterrichtslehre, von Benecke, I B. S. 76.

ikka rohkem ja rohkem toitu, mis alguses läks peaaegu kõik kasvuks ja keha arenemiseks.

Juba öeldust on iseenesest selge, et asi, peegeldudes ühtmoodi nii täiskasvanud inimese kui lapse silma võrkkestal, peegeldub täiesti erinevalt nende teadvuses. Täiskasvanu näeb, saab aru ja jätab meelde kogu asja kõigi tema iseärasustega; laps omandab asja vaatlemisest ainult selle, mille jaoks tal jätkub juba varem omandatud jälgi. Nii näiteks me näeme mitte ainult tuld küünlal, vaid ka küünalt ja küünlajalga ning inimese kätt, kes seda hoiab; laps aga tajub ainult valgust, ja sedagi mitte oma elu esimestel päevadel; ta hakkab pead küünla järele pöörama alles palju hiljem, sest selleks on vaja üsna keerulist harjumust liigutuste kombineerimiseks aistingutega. Lapse esimesed välismaailma aistingud peavad olema kõige lihtsamad: valgus vastandiks pimedusele, heli vastandiks vaikusele, külm vastandiks soojale, liikumine vastandiks liikumatusele. Koos nende üldiste aistingute jälgede kindlustumisega, mis väljendub selles, et laps näiteks tunneb rahutust valguse puhul või nutab pimeduse puhul, tugevneb lapses *tähelepanu* nende aistingute suhtes, ja *selle tähelepanu kindlustumise tõttu* hakkavad üldised aistingud *lagunema üksikuiks*: üldine valguseaisting mitmesuguste värvide aistinguiks, üldine heliaisting mitmesuguste helide aistinguiks jne. Me võime märgata iseendal, kuidas tähelepanu tugevdamisel mõne asja vaatlemise puhul, mis näis meile algul täiesti üksluisena, hakkab see asi mitmekesistuma ja annab meile ühe aistingu asemel terve assotsiatsiooni aistinguid. Vaadelge tähelepanelikult lihtsaimat tindiplekki ja te leiate selles üha rohkem mitmekesisust. Kõik need *välised* aistingud, milledest paljusid nimetatakse lapse tahtelisteks liigutusteks (pöörates pead näeb laps seda, mida ta ei näinud; sirutades kätt tunneb ta keha külmust, mida ta puudutab, jne.), kõik need aistingud kombineeruvad seesmiste aistingutega, aistingutega omaenda tahteliste liigutuste mõõtmetega, ühtlasi hakkavad vähehaaval orienteeruma, kohanduma teatavale kohale ja ajale, asuma punkti, mille määravad ära ruumi ja aja koordinaadid. Kõrvalvaatajale kogu see sülelapse psüühiline, teadvuslik töö, kogu see katkematult kasvav ja tõsistuv seesmiste ja väliste aistingute ning nende kombinatsioonide võrk, teadlike vaatluste tuhandeviisiliselt korduvate katsete võrk, kogu see hinge teadvuslik kasv avaldub nägemis-, kuulmis-, maitsmis- ja kompimisvõime nähtavas tugevnemises, algul korratute ja ebaõnnestunud liigutuste reguleerimises, imiku tähelepanu suurenemises selle vastu, mis tema ümber toimub, ja lõpuks lapse nähtavas arusaamises, et temast väljaspool olevad asjad asetuvad perspektiivis, mida näeb liigutuste õnnestumises asjade haaramisel. *Imiku* silmad *muutuvad lapse* silmadeks: ta mitte ainult ei *vaata*, nagu lahtine aken, vaid *näeb*; ta ei näe aga mitte seepärast, et ta on muutunud, vaid seepärast, et temasse on juurde tulnud tähelepanu, ehk suure slaavi poeedi sõnade järgi «hing on lennanud juba silmade juurde.»

Suuri edusamme teeb imik juba sel ajal, kui ta hakkab kätega haarama temale antavat asja. Kui me aga märkame, et laps hakkab ära tundma ema, eraldama teda teistest inimestest ja tema poole püüdma, siis võime ütelda, et lapse hinge on kogunenud juba palju aistingute jälgi. «Esimeses lapsepõlves,» ütleb Herbart*, «moodustatakse võrdlemisi suurem varu lihtsaid (elementaarseid) meelelisi kujutlusi kui kunagi järgneva elu jooksul, mille ülesanne seisneb juba selle varu kõige mitmekesisemas kombineerimises.» Kõigega, mis me ütlesime eespool, on seletatav tuntud nähtus, et imik jätab nii aeglaselt meelde asja, mis täiskasvanule jääb meelde esimese korraga. Imikule on vaja mitu nädalat, et ema või amme ära tunda, kuigi ta neid korduvalt näeb. See on täiesti vastuolus selle mälu värskuse ja koormamatusega, mida võib oletada imikus, kuid seletub hästi alguses jälgede täieliku puudumisega, hiljem nende vähesusega mälus, neid on aga vaja väga palju, et omandada niisugust keerulist kujutlust, nagu inimese nägu**. Hiljem lähevad need omandamised ikka kiiremini ja kiiremini; kuid siiski võib imikupõlve mälutust, mis sõltub nimelt ainult järk-järgult kuhjuvate j ä l g e d e vähesusest, märgata veel väga kaua. Kolmeaastane laps unustab kiiresti inimese, keda ta ei ole mõni aeg näinud; ta ajab segamini näod, nimed, õpib raskusega pähe kaks-kolm värssi, mis aasta-kahe pärast omandab esimese korraga. Kui kiiresti ka ei areneks lapse mälu, kui kiiresti ei koguneks temasse aistingute jäljed, märkab tähelepanelik vaatleja veel kaua selle l a p s e p õ l v e mälutuse järk-järgult kaduvat varjundit, mis hiljem avaldub selles, et laps, kes ebahariliku kiirusega omandab aistingute jälgi, mis kergesti võivad moodustada varem omandatud aistingutega assotsiatsioone, omandab suure raskusega täiesti uut liiki aistingute jälgi. Nii näiteks omandab laps suure raskusega võõrkeele esimesi helisid; kuid siis, kui need esimesed helid on omandatud, läheb edasine omandamine kiirusega, mis ei ole kättesaadav täiskasvanud inimesele, sest täiskasvanu mälu on juba jälgedega koormatud ja tema teadvus töötab nende jälgede kombinatsioonide kallal, mis neelavad inimese tähelepanu temas juba tekkinud huvidega.

Siin tuletame lugejale veel kord meelde, mida me rääkisime imikupõlve mälutusest, sest arvame, et oleme küllaldaselt seletanud selle mälutuse põhjust. Me ei mäleta seda, mida tundsime lapsepõlves, mitte seepärast, et me ei olnud sellest tol ajal teadlikud, vaid seepärast, et meil imikupõlves ei olnud niisuguseid kindlaid assotsiatsioonide jälgi, mida oleks võinud meeles pidada. Kõik meie mälestused kätkevad teatavaisse kujudesse, helidesse või sõnadesse, esimeses inimpõlves aga seda kõike meil ei olnud. Mäletada aga üleminekut rahust liikumisele, valgusest pimedusele, soojuselt kül-

---

* H e r b a r t's Lehrbuch zur Psychologie, 3. Auflage, S. 35.

** Ja ka üldse igasugune inimlik kujutlus, nagu ütleb Herbart, «koosneb loendamatust hulgast lõpmatult väikestest ja sealjuures mitte ühesuguseist tajudest (jälgedest, Benecke järgi), mis on tekkinud mitmesuguseil momentidel». H e r b a r t's Lehrbuch der Psychol., S. 35.

male ei ole muidugi võimalik, sest need üleminekud, kordudes lakkamata, langevad hiljem kokku üheks üldiseks jäljeks*; neid ei saa mäletada juba sellepärast, et neid on võimatu unustada. Kõneldes sõna tekkimisest inimeses, me näitame tema suhet mäluprotsessiga; kuid ka nüüd on juba arusaadav, et imik ei kõnele niikaua, kuni ta ei ole võimeline oma mälus kinni pidama mitte ainult keerulisi kujutlusi, vaid ka oma mõistusega välja töötama neid abstraktseid mõisteid, sest sõna väljendab endaga alati abstraktset mõistet. On vaja näha rohkesti puid ja ühendada nende tunnused üheks üldiseks mõisteks, et meil teadlikult tuleks vaja sõna p u u. Seepärast hakkabki laps kõnelema p ä r i snimedega. Tema jaoks ei ole sõnad m a m m a ja p a p a mitte üldnimed, vaid pärisnimed: temale tähendab sõna k i i s u ainult seda kassi, keda ta tunneb, ja sõna l a u d ainult seda lauda, mida ta on harjunud oma toas** nägema. Alles hiljem, märgates teiste sama liiki asjade sarnasust temale tuttavate asjadega, annab laps neile üldnime, kusjuures ta sageli eksib; nii nimetab ta papaks iga meest, ja kui esimene õis, millega ta tutvus, oli roos, siis on roos ka iga teine õis***. Sellest nähtusest tuletab Benecke reegli, et lastele tuleb asju nimetada nende üldnimedega, iga lindu — «linnuks»****. Me ei omista sellele reeglile mingisugust erilist tähtsust.

Lapse noorukiea perioodi, alates 6. või 7. aastast kuni 14. või 15. aastani, võib nimetada mehhaanilise mälu tugevaima töö perioodiks. Mälu on selleks ajaks omandanud väga palju jälgi ja võib sõna võimsat toetust kasutades töötada kiiresti ning kindlalt uute assotsiatsiooni jälgede omandamisel, kuid seesmine töö, assotsiatsioonide ümberpaigutamine ja ümbertegemine, mis võiks seda omandamist takistada, on veel nõrk. Seepärast võibki noorukiiga nimetada õ p p i m i s p e r i o o d i k s, ja seda lühikest eluperioodi peab pedagoog kasutama selleks, et rikastada lapse hinge nende kujutlustega ja kujutluste assotsiatsioonidega, mida mõtlemisvõime vajab oma tööks. Raisata seda aega eranditult n i i n i m e t a t u d mõistuse arendamisele oleks väga suur viga, süü lapsepõlve ees, see viga aga ei ole uusimale pedagoogikale võõras.

Tugeva mehhaanilise mälu periood ei kesta kõigil ühepikkuselt. «Mälu märgatav langus,» ütleb Benecke, «algab suuremal osal lastest kaunis varakult (mõnikord juba kaheteistkümnendal eluaastal). See langus võib esimesel pilgul näida äärmiselt saladuslikuna, sest

---

* Erdmann arvab nähtavasti õigustatult, et meie mälestused ei või minna kaugemale teisest aastast ja seda kõige tumedamal, määramatul kujul. Psychologische Briefe, B. 14, S. 296.

** Kui laps ei ole näinud ühtki teist looma peale kassi, siis nimetab ta kassiks ka koera, mida teevad sageli ka idioodid. See näitab ühelt poolt lapse mälu ebatäiuslikkust, teiselt poolt aga mõistuse tegevust lapses: ta leiab juba sarnasuse kahe looma vahel, ainult et sõna «loom» asemel kasutab ta temale tuttavat looma nimetust.

*** L'éducation progressive, par m-me N e c k e r - d e - S a u s s u r e, 4 édit, T. I, p. 141 etc.

**** Erziehungs- und Unterrichtslehre, von B e n e c k e, S. 71.

mälu, olles ainult meis tekkinud kujutluste kinnipidajaks, peaks iga aastaga üha rohkem kasvama, kuni lõpmatuseni... See ongi nii,» ütleb Benecke edasi, «kuid ainult nende kujutluste jaoks, milledesse see, mis oli omandatud varem, läheb koostisosana. Tegeldes näiteks pidevalt värsside, jutluste ja osade õppimisega, harjume neid õppima ikka kiiremini. Kuid seejuures võib märgata jõu langemist täiesti uute kujutluste ja kujutluste ridade tajumisel; sest need, mis on juba tekkinud ja tekkinud teatava jõuga, purustavad uued. Elemendid, mis tingivad teadvuse ja kujutluste seosed (s. o. Urvermögen, mida töötab välja hing), tõmmatakse sinna, kus nad leiavad endale valmis jõesängi»*. Kuid nagu märgates selle seletuse puudulikkust, lisab Benecke pisut allpool: «Laps, kes on intellektuaalses arenemises edasi läinud, pöördub ära mehhaanilisest õppimisest, sest temas tärkab reaktsioon, mis teda tõmbab kõrgema, vaimse tegevuse juurde.» Aga ka see on õige ainult osaliselt. Järkjärgulist ja üldist mälu jõu nõrgenemist koos ea kasvamisega ei saa endale seletada teisiti, kui tunnistades närvisüsteemi mõjuvat osavõttu omandamisaktist.

Kuid just see ikka uute ja uute assotsiatsioonide omandamise kiirus lapse- ja noorukipõlves toob endaga kaasa selle lapsemälu puudulikkuse, millele viitasime ülalpool. Imik omandab raskesti ja aeglaselt, kuid ei unusta juba kord omandatut, sest tema elementaarne omandamine kordub lakkamatult. Laps omandab kergesti ja kiiresti, kuid unustab niisama kergesti ja kiiresti, kui ta omandatut ei korda. See sünnib nimelt selle tõttu, et moodustades üha uusi assotsiatsioone purustab laps vanu ja unustab need, kui ta neid ei korda. Just seepärast seitsmeaastane tüdrukuke, kes paneb kõiki imestama oma üllatava geograafia, s. o. nimede ja arvude tundmisega, võib aasta jooksul kaotada oma teadmiste igasuguse jälje, kui aga teda lakatakse küsimast, tundes igavust tema alati õigete vastuste üle**.

Noorpõlves, kui inimeses tärkavad erilise jõuga nii ideaalsed püüdlused kui ka kehalised kired, langeb mehhaaniline mälu loomulikult tagaplaanile; kuid me eksiksime, öeldes, et noorpõlves mälu nõrgeneb. Ta on niisama tugev, kuid ainult nende assotsiatsioonide suhtes, mis on seoses noorpõlve püüdlustega.

Keskea mälu võime vastandina noorukiea mälule nimetada spetsiaalseks mäluks: siin omandab inimene kergesti ainult seda, mis on seoses tema spetsiaalse tegevusega, pöörates vähe tähelepanu kõigele muule. Vanaduses nõrgeneb ka see spetsiaalne mälu. Kuid siiski on palju kuulsaid inimesi säilitanud isegi mehhaanilise mälu kõrge vanaduseni — nii tugev ja elujõuline on nende närvisüsteem.

Juba iseendast on näha, et niisugust järjestikkust mälu arene-

---

* Erz.- und Unterr., I. B, S. 96.

** L'éducation progressive, par m-me Necker-de-Saussure, T. II, p. 139.

Tartu Ülikool Pedagoogilise Seminar

mises võib laialdaselt rakendada kasvatus-, eriti aga õppetöös, ja et seda järjestikkust peavad arvestama kool, pedagoog ja õpik.

Meie mälu sisu ei ole midagi püsivat, muutumatut, millele ainult välismaailmast lisandub uut materjali. Teadvus mitte ainult et võtab muljeist uusi ideid hinge jaoks ja uusi harjumusi närvisüsteemi jaoks, vaid veel rohkem, eriti alates noorpõlvest töötab ta assotsiatsioonide kallal, mis juba varem olid omandatud: ta ei jäta jälgede ridu ja gruppe sellesse olekusse, nagu nad olid jäänud mällu, vaid kord purustab neid, kord seob neid mõistuse seaduste järgi või mingisuguse südametundmuse mõjul või aruka tahte nõudmisel.

Teinud niisugused muudatused kujutluste ridades ja gruppides, muudab teadvus nad uuesti ühelt poolt hingelisteks ideedeks, teiselt poolt närviharjumusteks, mis juurduvad seda rohkem, mida sagedamini neid korratakse. See teadvuse katkematu töö muudab selle võime, mida me mäletame.

On endastmõistetav, et teadvuse niisuguses töös mälu sisu kallal peavad peegelduma mitte ainult töötaja suurem või vähem tegevus, vaid ka need mõjud, millede all tema töö toimus. Mida vähem elas inimene seesmist elu, seda vähem terviklikkust on tema mälestuste võrgus. Vähearenenud inimesel esinevad mälestused üksikuis, mitte millegagi seotud ridades ja gruppides; inimesel, kes palju mõtleb, kes sageli sõelub ja vaatab läbi oma mälu materjale, kujuneb neist enam-vähem üks üldine võrk — üldine maailmavaade. Muidugi ei ole niisugust pead, milles hingeline elu ei põimiks välja midagi, välja arvatud idiotismi juhtumid, milles kujutluste ridade ja gruppide hulgas ei oleks kas või mingisugust osakonda, kõige laialdasemat ja kooskõlalisemat; niisugune pea annaks meile igal hetkel ainult vastuoksusi ja mõttetusi. Muidugi ei ole ka niisugust pead, kus kõik mälu materjalid oleksid läbi mõeldud, läbi tuntud ja ühe mõttega ning selle tundega põimitud ühte üldisse harmoonilisse võrku nii, et hinge ei jääks mingisuguseid ärarebitud kujutluste ridu ja gruppe; kõige filosoofilisemaski peas kohtame sageli mitte ainult lahtirebitud kujutluste gruppe, vaid ka mõnikord kõige jämedamaid vastuolusid ja eelarvamusi, mis ei ole mingisuguses seoses üldise võrguga. Kuid siiski otsustame mälu materjalide võrgu suurema või vähema ühtsuse järgi inimese suurema või vähema hingelise arenemise üle.

Kuid mitte ainult selle assotsiatsioonide jälgede võrgu harmoonilisuses, terviklikkuses ja laialdasuses ei peegeldu töötaja: põimimise laadis endas avalduvad selgesti võrgu kuduja loomulik iseloom, elutingimused ja neist tulenevad püüdlused. Poeetiline loomus koob neistsamadest lülidest hoopiski mitte selle võrgu, mille koob filosoofiline loomus, ja võrk, mille koob kabinetifilosoof, erineb võrgust, mille koob filosoof-praktik, kogemuste filosoof. Kui selle võrgu kudus inimene, kes on loomu poolest arg, umbusklik, kes alatasa kannatab igasuguste hirmude all, siis ei sarnane see võrk hoopiski sellega, mille koob julge inimene, kes kergesti ja

lõbusalt läheb ühelt muljelt teisele. Vaene, töörohke elu või kindlustatud elu, elu tulvil rõõmu või muret — kõik see jätab oma pitseri mitte jälgede elementidele, mis on kõigil enam-vähem ühesugused, vaid võrkudele, mis on neist elementidest kootud. Kudumise laad ongi nimelt see, mida nimetame mõtteviisiks. Kui me võtame kaks kõige vastandlikumat mõtteviisi, siis näeme, et lülid, milledest nad koosnevad, on nii siin kui ka seal peaaegu ühed ja samad, kuid et võrgu punusid kaks eri töötajat — erinevad inimesed ja erinevad elud.

e) Mälu kasvatamine[52]

Kõige rohkem kasutab pedagoogika mälu jõudu niinimetatud päheõppimisel ja seepärast on selle õppimise viisid juba ammu endale tähelepanu tõmmanud. Kant jaotab need kolme liiki: mehhaaniline, kunstlik ja mõistuslik päheõppimine. See jaotamine on ka praegu pedagoogikas rakendatav, seepärast vaatleme igaüht neist viisidest eraldi.

Päheõppimise mehhaaniline viis põhineb mehhaanilisel mälul (mille olemust selgitasime eespool). Uus pedagoogika on vastandina vanale, skolastilisele asetanud mehhaanilise mälu ja mehhanilise päheõppimise juba liiga madalale; kuid siiski jääb niisugune päheõppimine igasuguse õppimise aluseks, kui vähe arukas see õppimine ka oleks, ja osutub ainuvõimalikuks seal, kus ei saa ehitada mingisugust mõistuslikku assotsiatsiooni. Meelde tuletades pärisnime, aastaarvu, elanike arvu jms., ei saa me toetuda mõistusele, vaid meelespidamine põhineb siin puhtalt mehhaanilisel, reflektiivsel seosel mehhaaniliste närviharjumuste vahel. Näiteks pähe õppides esimesi võõrkeele sõnu, kordab laps instinktiivselt kümneid kordi kuuldavalt: laud — der Tisch, maa — die Erde, millest lapse hääle- ja kuulmisorganeis tekib harjumuslik assotsiatsioon, kus kuulmis- ja hääleorgan teineteist vastastikku kontrollivad. Samuti õpitakse suuremalt osalt pähe uute võõrkeelte artikleid der, die, das, le, la, les jms. Siin ei saa mõistusega üldse midagi kätte, kõik omandatakse harjumuse mehhanismiga; vastupidi, kui sellesse meeldejätmisse segab end vahele mõistus, siis võib see ainult asja rikkuda. Õppinud näiteks kindlalt ja õigesti pähe saksa keele artiklite tarvitamise, me kasutame neid õigesti, kuid meil tarvitseb ainult esitada endale küsimus, kas antud sõna puhul esineb tõepoolest der või das, kui meil tuleb kasutada sõnaraamatu abi.

Just seepärast ongi lapsepõlves, kui mõistus ei ole veel astunud oma õigustesse ja närvisüsteem on aga värske ning tundlik, kergem õppida võõrkeelt kui küpseis aastais. Täpselt niisama mehhaaniliselt õpitakse ära pärisnimed. Sündmuste aastaarvude õppimisel saab mõistust mehhaanilisele mälule osaliselt appi kutsuda; kuid me nimetame heaks seda mälu, mis ei vaja mõistuse niisugust abi. Näiteks, kui selleks, et meelde tuletada Peterburi asutamise aastat, peame oma peas läbi sõeluma Peetri kogu ajaloo ja meelde tule-

tama, sedagi ligikaudselt, vajaliku aasta, siis on see juba halb mälu ja väga ebamugav, sest me aeglustame ja raskendame oma vaimset tegevust. Järelikult, kui palju me ka püüaksime mõistuslikku elementi tuua lapse kogu õppimisse, alati jääb palju ja väga palju niisugust, mida saab omandada ainult mehhaanilise mäluga. Sellepärast ei või õppimine seda mälu kuidagi halvaks pidada, kuigi ei tohi ka teiselt poolt põhineda ainult temal, nagu seda sageli esines vanades, skolastilistes koolides.

Mehhaanilisele mälule vastandatakse sageli mõistust, ja tõepoolest leidub tihti inimesi tohutu mehhaanilise mäluga, kuid mõistusega, mis on arenenud väga nõrgalt. Drobisch* toob näiteks temale tuttava poisi, peaaegu täieliku idioodi, kes, läbi lugenud üks kord üsna pika meditsiinilise dissertatsiooni ladina keeles, mis oli temale täielikult tundmatu, võis siis seda ilma veata sõna-sõnalt korrata, aru saamata ühestki sõnast. Benecke** ütleb isegi otse, et ebaharilik mehhaaniline mälu, mis esineb noorukieas, viitab otse vaimse arenemise nõrkusele. See peabki nii olema Benecke psühholoogilises süsteemis, kuid tegelikult on asi teisiti. Kui on olemas ebahariliku mehhaanilise mäluga idioote, siis ei tohi unustada, et suuremal osal suurtest inimestest oli tähelepanuväärne mehhaaniline mälu ja nad säilitasid selle mitte ainult küpses eas, vaid ka sügavas vanaduses. Sellest võime paremini järeldada, et tugev närvisüsteem, mis võtab kergesti vastu välismuljeid, hoiab kõvasti kinni nende jälgi ja taastab kiiresti neid jälgi teadvuses, on suure mõistuse olulisi tingimusi.

K u n s t l i k u päheõppimise nime all mõistab Kant niisuguseid jälgede assotsiatsioone, mida me, lootes oma mehhaanilisele mälule, seostame kunstlikult. Nii näiteks soovides meeles pidada, et Karl Suur suri 814. aastal, panen ma tähele, et arv 8 sarnaneb liivakellaga — surma sümboliga, 1 — odaga, 4 aga — adraga, ja pean meeles, et sel aastal suri inimene, kes oli suur sõjas ning rahus. Mõnikord on niisugune kunstlik meelespidamine seda kindlam, mida mõttetum on lahendamine. Nii näiteks, soovides meeles pidada hr. Sõrnikovi aadressi, kes, ütleme, elab Sokolnikis, Jelnitini tänavas Burkina suvilas, kujutlen ma endale mõttetut pilti jahikullist (sokol), kes istub kuusel (jel) viltmantlis (burka), juustuga (sõr) suus. Ja see mõttetu lahendamine, millest minu nägemisorgan võtab tugevasti osa, päästab mulle vajaliku aadressi unustusest.

Kasutada niisuguseid moonutatud võrdlusi, et kaasa aidata laste meelespidamisaktile, tuleb väga ettevaatlikult, ja proua Necker-de Saussure'il*** on täielik õigus, kui ta ütleb: «Tõsi, et kõige värdjalikum neist kujudest jääb alatiseks nende mällu, kuid just seda tulebki karta. Mõnikord jälgivad need värdjalikud kujud meid vanaduseni ja sellega loomulikult rikutakse mõnede ideede puhas väl-

---

* Empirische Psychologie, S. 89.
** Erz.- und Unterricht, Erst. B, S. 96.
*** L'éducation progressive, 4 éd., T. II, p. 136.

jendus niivõrd, et neile ei saa enam tagasi anda nende õiget värvingut.»

Niisugusel kunstlikul meelespidamisel põhineb niinimetatud mnemoonika, teadus mälust. Mnemoonikat kasutati klassikalisel vana-ajal, siis tegelesid temaga eriti araablased: leiutati mnemoonilised aabitsad ja mitmesugused kavalused, millede järele vajadus on käesoleval ajal tunduvalt nõrgenenud seoses laialdaste teaduslike mõistuslike süsteemide väljakujundamisega. Kõik need mnemoonilised mälu toed, millede kasutamine ka praegu ei ole mõnikord kasutu, põhinevad sel psühholoogilisel seadusel, et iga üksik kujutlus, mis on teistest eemale rebitud, juurdub mälus raskesti ja kustub seal kiiresti; mnemoonika aga näitab kätte võimaluse seostada seda üksikult seisvat kujutlust teise, kunstlikult väljamõelduga, ja kaks kujutlust, toetades teineteist, juurduvad mällu kindlamini, jäävad sinna kauemaks ja uuenevad kergemini. Mnemooniline meelespidamine on aga eriti mõjuv siis, kui tema abil kutsutakse mäluaktist osa võtma närvisüsteemi tähtis organ. Nii näiteks esimesel juhtumil, ära märkides Karl Suure surma-aastat, vaatlen ma arvude kuju ja kujutlen oma nägemiskujutluses liivakella, oda ja atra. Järelikult, parimaks mnemooniliseks reegliks on see, mille me esitasime ülal, ja nimelt: kutsuda mäluaktist osa võtma võimalikult palju närvisüsteemi organeid. Muidugi on parem, kui see lähendamine on täiesti lomulik, nagu näiteks ajaloolise sündmuse ja koha kaardi vahel, kus see sündmus toimus. Kus aga niisugust loomulikku lähenemist ei saa kehtestada, seal võib kasutada ka kunstlikku. Näiteks pähe õppides mingisugust katkendit, võib tähele panna 5—6 peamist iseloomustavat sõna, mis toovad endaga kaasa teised, või mõnede grammatikareeglite erandite õppimisel, mis põhinevad puhtalt tarvitamisel, võib kasutada tuntud grammatilisi värsse, nagu näiteks: *tolle: me, mu, mis, si, declinare domus vis**.

Luuletused õpime selgeks kiiremini kui proosa sellesama mnemoonikaseaduse alusel. Kadents ja riim tulevad appi kujude ning mõtete mälule, hääleorgan, mis on alustanud teatavat kadentsi, kaldub seda jätkama, rahuldades sellega hääleorgani harmoonilisuse nõuet, hääle- ja kuulmisorganid otsivad ise üles kadentsi ja riimi, riim ja kadents toovad endaga kaasa sõnad ja mõtted. Märgime muu hulgas, et kadents ja riim luuletustes, olenemata meie sünnipärase harmoonianõude rahuldamisest, meeldivad meile nimelt seepärast, et annavad võrdlemisi kerget tegevust meie mäluorganitele, milledel oleks raske muuta kadentsi ja meenutada sõnu, mida ei kutsu välja riim. Kuid see-eest ei ole midagi kergemat kui mõttetult kornata värsse, ja pedagoog peab hoolitsema, et see mõttetu värsside kordamine ei muutuks harjumuseks.

M õ i s t u s l i k õppimine põhineb mõistuslikel assotsiatsioonidel (millede olemust selgitasime eespool). Drobisch, soovides sel-

---

* Heida ära me, mu, mis, kui tahad käänata domus.

gitada erinevust mõistusliku ja mehhaanilise õppimise vahel, võtab tuntud ladina kõnekäänu: *Tantum scineus, quantum memoria tenemus* ja muudab seda nii: *Quantum scinues, tantum memoria tenemus,* s. o. «me säilitame mälus ainult selle, mida teame». Muidugi on see väljendus täiesti õige, kui võtta arvesse, et igast meeldejätmise aktist, nagu tõestasime eespool, võtab osa mõistus — muidu ei oleks nende kahe ladina kõnekäänu erinevus arusaadav. Tõsi küll, juba Montaigne ütles: «*Savoir par coeur, n'est pas savoir*», ja igaüks teab, et m ä l e t a d a ei ole seesama, mis t e a d a; kuid nende kahe psüühilise nähtuse vahele ei ole nii kerge tõmmata piiri, nagu see näib esimesest pilgust, seepärast et kõiges, mida teame, on midagi, millest me ei saa aru, ja et järelikult me teame ainult mehhaaniliselt, ja vastupidi: kõiges, mida mäletame, on midagi, millest oleme teadlik. Selleks aga, et väljendada kõige abstraktsemat loogilist mõtet, me kasutame mehhaanilist sõnade harjumust, ja vastupidi: kui me peame meeles isegi pärisnime, siis peame meeles seepärast, et oleme teadlikud erinevustest häälikute vahel, millest nimi koosneb, muidu ei saaks me nime meeles pidada. Mõistusliku õppimise erinevus seisneb ainult selles, et siin meie poolt kujundatud loogilised kategooriad, nagu näiteks põhjusest ja tagajärjest, eesmärgist ja abinõust, tervikust ja osadest, rahust ja liikumisest, ruumist ja ajast jms., tulevad appi mehhaanilisele mälule, muutudes meenutusteks, mis kutsuvad esile unustatu. Ei ole kahtlust, et niisugused mõistuslikud meenutused on kasulikud seepärast, et kergendavad mäluakti, ja veel rohkem seepärast, et meie mälu kogu materjal on mälu enda poolt niisugusesse vormi seatud, milles ta kannab vilja meie pideva vaimse arenemise jaoks. Kuid siiski on kerge näha, et on palju niisugust, mida on vaja t e a d a ja mida ei saa üle viia mõistuslike assotsiatsioonide ning mõistusliku teadmise vormi, s. o. mida võib ainult m ä l e t a d a ja mida t e a d a selle sõna mõistuslikus tähenduses ei saa. Niisugused on mitte ainult pärisnimed, aastaarvud jms., vaid ka kõik meie poolt kõneldava keele sõnad, sest need koosnevad suvalistest häälikutest, mis on ühendatud mälu mehhaanilise harjumusega, mitte aga mõistusega. Inimene oleks vilets olevus, kui tema arenemine ei läheks kaugemale mehhaanilisest mälust, kuid veel viletsam oleks inimene siis, kui ta äkki selle mälu kaotaks: ta ei saaks mitte ainult kõnelda, vaid ei saaks ka aru, mis teised kõnelevad.

Sellest võime järeldada, et mõistuslik mälu on ilma mehhaanilise mäluta täiesti võimatu ja et mõistus toob ainult uusi mõistuslikke kujutluste jälgede assotsiatsioone, mida peab kinni ja taastab mehhaaniline mälu.

Isegi mitte võttes asjaolu niisuguses erakordsuses, ei saa me nimetamata jätta mehhaanilise mälu nõrkust inimesel suureks puuduseks. Kujutlege endale näiteks ajalooprofessorit, kes vahet pidamata unustab pärisnimed ja aastaarvud ning peab kasutama kord vihikut, kord mõistust, ja te nõustute, et see oleks suureks piinaks talle endale ning tema kuulajaile.

Mehhaanilise mälu või mõistusliku õppimise *domineerimine* põhineb peamiselt vastandlikkusel vana, skolastilise ja uue, mõistusliku kooli vahel. Benecke märgib õigustatult, et uus kool taotleb seda, et endist Auswendiglernen'it muuta Inwendiglernen'iks. See erinevus avaldub ka selles, et endine kool õppis *sõnu*, uus kool aga õpib *asju*, mida need sõnad tähendavad. Muidugi on sõnade õppimine ilma asjade tundmiseta halb, kuid halb on ka asjade tundmaõppimine ilma sõnadeta. On halb, kui inimene räägib sõnu, mitte täiesti teadlik olles asjast; kuid halb on ka, kui teadlik olles asjast inimene tunneb raskust selle nimetamisel: nii need kui ka teised nähtused esinevad ja näitavad kas looduslikku puudust või kasvatuse puudust.

«Otsekohe kui tunnustati,» ütleb pr. Necker-de-Saussure, «ainult mälul põhineva õppimise tühisust, hakati kõikjal niinimetatud sõnade õppimist asendama asjade õppimisega, kuid kas ei oleks parem olnud mitte üht teise pärast nurka heita, sest üks on tihedalt seotud teisega. Kasvandikule korrati sageli, et ta pööraks tähelepanu ainult õpitava mõttele, mitte aga väljendustele, ja nähes, et kasvandik tundi vastates saab aru selle mõttest, jäädi rahule, tähelepanu pööramata väljenduste tarvitamisele, need väljendused aga olid suuremalt osalt ebamäärased ja ebatäpsed, sest lapsed on halvad redigeerijad; kuid selle tõttu jäi arusaamine ise tumedaks või kadus ruttu, jäädes sidumata täpsete sõnadega.» Ja natuke edasi: «Piisab, kui jälgida vaidlusi seadusandlikus kogus, et aru saada, kui-võrd erakordselt suur kasu on selgusest mälestustes ja täpsusest sõnades. Kui palju kordi on inimesed, kes täpselt mäletavad nimesid ja arve, sundinud kõnemehi vaikima. Kuid harjumust pöörata küllaldaselt tähelepanu väljendusele ei omandata elus, kui kasvandikku kutsuti tähelepanu pöörama ainult mõttele, mitte aga sõnadele»*.

Meil leidub kahjuks väga palju õpetajaid, kes lepivad kuidagi vastatud tunniga või kuidagi visandatud kaardiga jms., kui näevad, et õpilane saab aru, milles seisneb asi; seda ruttamist ja korratust edasiandmisel peetakse sageli õpilase erilise andekuse tunnuseks. Ja tõepoolest, selles ruttamises väljendubki mõnikord laste andekus, eriline kiirus ja elavus muljete jälgede kombinatsioonides, kuid seesama andekus, kui teda õigel ajal ja vajalikult ei suunata ega õpetata täpselt mäletama ja sõnasse ning teosse kehastama oma seesmisi kontseptsioone, võib areneda üheks neist nähtustest, mida praegu on nii palju, ja võib esitada veel ühe mittetunnustatud geeniuse eksemplari. See psüühiline nähtus esineb meil nii sageli, et me pöörame sellele erilist tähelepanu peatükis kujutlusest, kuhu ta kuulub õieti oma olemuselt; nüüd aga märgin möödaminnes, et külastanud rohkesti välismaisi koole, sain kindla veendumuse vene laste suurema andekuse kohta, eriti võrreldes lihtsate sakslastega, ja arvan, et meie juures tuleb rohkem kui saksa koolis hoolitseda

* L'éducation progressive, 4 édit., p. 131 et 132.

selle eest, et see andekus ei kujuneks asjadest pealiskaudselt arusaamiseks; kuid asi on vastupidine: meil hoolitsetakse selle eest kõige vähem.

Mõistuslik kool laskus niisugusesse äärmusse, et kutsus esile teise äärmuse, milles samuti on oma vead. Nii ütleb näiteks Erdmann sel puhul:

«Sel ajal, kui väär pedagoogika ajas maailmast välja kuulekuse, nõudes, et lastele seletataks iga käsu aluseid, polemiseeriti ka mälu vastu. Mälu asemel, nagu väljendati, tuleb harjutada mõistust. See aga andis rohkesti tarku lapsi, s. o. rumalaid, sellepärast et, kes on tark vanaduses, see on rumal lapsepõlves»*.

Ja edasi: «Päheõppimist nimetatakse õigusega mehhaaniliseks, sest kujutlused seostuvad sel puhul mehhaaniliselt, välisel kombel. Õigustatult nimetatakse niisugust õppimist mittevaimseks (Geistloses), sest sel ajal võib vaim tõepoolest tegelda millegi muuga, kuid see nähtavasti õigustab neid minu poolt hukkamõistetud pedagooge, kes võitlesid päheõppimise vastu. Kas peab inimest tõesti sundima töötama millegi kallal ilma vaimu osavõtuta? Kuid mispärast mitte, kui see töö on niisugune, et ei vääri seda, et vaim raiskaks temale oma aega. Mis on parem, kas see, et inimene õigesti kummarduks, mõtlemata, kuidas hoida käsi ja jalgu, või et ta mõtleks sellele? Mis on parem, kas see, et inimene õpiks pähe korrutustabeli, või tarvitaks oma vaimu sellele tööle, mida edukalt täidab arvutusmasin? Mida saab teha mehhaaniliselt, seda tulebki n i i teha, selleks et inimesele jääks küllaldaselt aega toiminguiks, mis nõuavad vaimu osavõttu. Kui paljud inimesed kannatavad hiljem seesmise tühjuse all just selle pärast, et nad ei ole nooruses pähe õppinud ja on jäänud mõtlemisvõimetuks just selle tõttu, et neid taheti teha iseseisvaiks mõtlejaiks tol ajal, kui nad suutsid mõtelda ainult teiste järgi**. Lapse pea mitte ainult ei talu palju õppimist (päheõppimist muidugi), vaid see isegi värskendab teda; ainult üks teeb ta haigeks ja võib-olla kogu eluks, ja see on nimelt iseseisva mõtlemise enneaegne väljakutsumine. Ainult alistudes õpitakse käskima, ja ainult õppides õpitakse mõtlema.»

Kõigest öeldust võime järeldada, et mõlemail neil koolidel on oma head ja halvad küljed, et nii üks kui ka teine on oma äärmuses ja ühekülgsuses väärad. Kui me kujutleme endale ä ä r m i s e l t s k o l a s t i l i s t p e a d, millesse on terved virnad teadmisi asetunud mehhaaniliste ridadena, mis ei tea üksteise olemasolust, nii et kõige vastandlikumad, kõige vasturääkivamate omadustega faktid ja mõtted, mis peaksid endi vahel astuma surmavõitlusse, kui näeksid üksteist, lamavad rahulikult niisuguse pea pimeduses; kui kujutleme endale niisugust tumedat pead, mille peremees ise ei

---

* Psychologische Briefe, von E r d m a n n, Dritte Auflage, S. 310—312.

** Siin on tõlkimatu sõnade mäng: «Wie mancher hat in späterer Zeit an i n n e r e r Leere gelitten, weil er in der Jugend nicht auswendig gelernt hatte; ist unfähig zum Denken geblieben, weil man ihn zum Denken machen wollte zu einer Zeit, wo er b l o s s e r N a c h d e n k e r sein sollte.»

näe midagi peale selle kinnistunud mõtete ja faktide ahela, milledele ta on sattunud juhuslikult, või mis ta peas on välja kutsunud eksamineerija küsimus, siis on meil muidugi täielik õigus seda pead võrrelda ihnuri kohvriga, kus kasutult temale endale ja ka maailmale on varjul rikkalikud aarded. Aga täpselt samuti, kui kujutleme endale *äärmiselt* arukat pead, mis ühelt mõistuslikult kategoorialt teisele rutates ei hoolitse positiivsete teadmiste omandamise eest, või kui ta neid omandabki, kaotab nad teel ära, kihutades kiiresti ikka edasi ja edasi, tehes seda mugavasti, et vanker ei ole väga koormatud, — siis on meil õigus seda pead võrrelda pillajaga, kes oskaks rahaga väga hästi ümber käia, kui tal seda oleks. Asjalik kasvatus peab aga asumä keskteele: tuleb rikastada inimest teadmistega ja samal ajal teda õpetada neid rikkusi kasutama; et aga kasvatusel on tegemist kasvava ning areneva inimesega, kelle vaimne töö üha laieneb, siis peab rahuldama mitte ainult käesoleva minuti vajadusi, vaid hoolitsema ka varu eest tulevikuks.

Me nägime juba eespool, et mõistuse tegevus algab koos teadvuse tegevusega, esimeste kindlate aistingutega, ja seepärast muidugi tunnustame, et õppimine ja kasvatus üldse peavad oma esimestest sammudest peale pöörduma ka mõistuse juurde, kuivõrd see on looduse enda poolt ette valmistatud tegevuseks. Et aga teadvuse puhtalt mõistuslikule tegevusele eelneb inimese arenemises tegevus, mis peamiselt omandatakse mehhaanilisel teel, siis peab pedagoog kasutama ka seda looduse näpunäidet. Ta peab kasvandiku noorukipõlves pöörama peamist tähelepanu omandamisele, unustamata ka omandatu mõistuslikke kombinatsioone, niivõrd kui seda lubab kasvandiku mõistuse kaasaegne areng ja kuivõrd see ei kahjusta mehhaanilist omandamist, arendades mõistuslikke kombinatsioone, kui ei ole veel midagi kombineerida.

Parimaks viisiks viia mehhaanilisi kombinatsioone üle mõistuslikeks peame kõigi igade jaoks, eriti aga lapseea jaoks meetodit, mida kasutas Sokrates ja mida nimetatakse tema nime järgi *sokraatiliseks*. Sokrates ei sundinud kuulajaile peale oma mõtteid; kuid teades, millised vasturääkivad mõtete ja faktide read asuvad üksteise kõrval nende teadvusega nõrgalt valgustatud peades, kutsus ta *küsimustega* välja need vasturääkivad read teadvuse heledasse ringi ja sundis neid niiviisi kokku põrgates kas üksteist purustama või kolmanda, neid ühendava ja selgitava mõttega leppima. Sokraatilise meetodi puhul, õieti öeldes, ei anta mingisuguseid kujutluste uusi ridu ega gruppe, kuid juba olemasolevad read ja grupid viiakse uude mõistuslikku süsteemi. Õpetaja oma küsimustega ainult pöörab õpilase tähelepanu nende kujutluste sarnasusele või erinevusele, mis olid juba tema peas, kuid ei puutunud kunagi kokku. Sokraatiline meetod, tuues küsimustega valgust tumedasse peasse, viib vähehaaval teadvusele selgesse mõistuslikku süsteemi kõik, mis seda pead on hämaruses hoidnud, ja annab sellega mõistusliku teadvuse vaimu alla materjalid, mis

mälu oli juhuslikult ning katkendlikult kogunud. Sellest on juba iseenesest selge sokraatilise meetodi suur kasu laste õpetamisel. Kui õpetaja tahab, et laps saaks selgesti aru mingisugusest uuest mõttest ja selle tõeliselt omandaks, siis on seda kõige parem saavutada sokraatilise viisi abil. Kutsudes lapses esile kaks või mitu juba tema hinges olevat kujutlust, juhtides tema tähelepanu nende kujutluste vasturääkivusele või sarnasusele, annab õpetaja õpilasele endale võimaluse täiesti iseseisvalt või siis vajaliku abiga (mida vähem abi, seda parem) ületada vastuolud ja tuletada neist tõde. Muidugi ei ole sokraatilise meetodi rakendamine kõigis teadustes ühtviisi võimalik. Nii näiteks on see meetod rohkem rakendatav matemaatika- ja filosoofiateadustes kui ajaloos. Iga matemaatilist või filosoofilist tõde võib tuletada sokraatilisel viisil, kuna aga ajaloolisi, geograafilisi ja statistilisi fakte tuleb õpilase mälule teatada vahetult. Kuid ka neis viimaseis teadustes, otsekohe kui asi puutub fakti hinnangusse, arusaamisse tema praegusest tähtsusest, tuleb sokraatilist meetodit rakendada. Muidugi läheb asi palju kiiremini, kui õpetaja ise otse annab fakti hinnangu või sunnib õpilasele peale oma, juba valmis mõtte; kuid seejuures tekib alati oht, et õpilane võtab õpetaja mõtet (mitte fakte) teadvusetult, hea usu peale, s. o. võtab valesti, võtab faktina, kuigi see on ainult mõte. Niiviisi selle asemel, et õpilase peas kaks mehhaanilist assotsiatsiooni seostuksid kolmandaks — mõistuslikuks, lisandub neile veel uus, samasugune mehhaaniline. Sokraatilisel õpetamisviisil on peale teiste eeliste veel see hea omadus, et ta hoiab õpetajat tagasi lastele enneaegseist teiste mõistuslike kombinatsioonide teatamisest; lapsed saavad sokraatilise viisi puhul neist kombinatsioonidest niivõrd aru, kuipalju neis on antud ajal tegelikku jõudu, s. o. kuipalju jätkub nende teadmisi ja nende mõistust. Aga isegi siis, kui oletada, et õpilane saab õpetaja poolt talle seletatud mõttest aru, ei vaju see mõte nii sügavalt ja teadlikult õpilase peasse, ei muutu kunagi niivõrd õpilase täielikuks omandiks kui siis, kui ta ise selle töötab välja ainult pöörates tähelepanu temas juba juurdunud kujutluste sarnasusele või erinevusele*. Just seepärast tuleb näiteks enne, kui esitada poeesia ajalugu või teooriat, õpilaste mällu kindlalt juurutada selle rahva luuleteoste parimad näidised, kelle poeesia ajaloost me hiljem tahame kõnelda. Just seepärast tuleb samuti enne, kui laskuda filosoofia ajaloosse, laste mälus juurutada ajaloolisi fakte. Just seepärast, lõpuks, need kasvatajad, kes oma väljakujunenud vaateid otse viivad ühtede või teiste ainete algõpetusse, jätavad laste peasse segase, peaaegu kasutu, kiiresti lenduva mõiste neist aineist

---

* «Lapsi tuleb juhtida nii, et nad ise teeksid vaatlusi ja avastusi. Neid tuleb võimalikult vähe õpetada ja võimalikult rohkem suunata sellele, et nad ise teeksid avastusi. Inimkond on ainult iseõppijana saavutanud progressi (by selfinstruction), ja et see ka üksiku inimese jaoks on parim tee, selle tõestuseks on rohkesti kuulsaid inimesi, kes ise ennast on harinud» (Herbert Spencer, Education, Lond. 1861, p. 77).

ja valmistavad ette pealiskaudseid inimesi. Muide, niisugused õpetajad ei ole ise alati süüdi, sest nad on saanud samasuguse pealiskaudse kasvatuse, nagu nad seda annavad edasi oma kasvandikele. Kui niisugune pealiskaudsus on juba koolis tekkinud, siis on seda raske välja juurida, sest see läheb edasi põlvkonnast põlvkonda. Kahjuks on see meil üks levinuimaid pedagoogilisi haigusi ja asjatult kavatsetakse seda välja juurida õppeainete vahetamisega või klassikaliste keelte sissetoomisega; jõud ei ole siin mitte õppeaineis, vaid inimestes, ja me arvame, et see pahe kaob alles siis, kui õpetajad saavad täieliku ja põhjaliku pedagoogilise ettevalmistuse, mis neile selgitab nii lapse loomuse kui ka asjaliku kasvatuse vajadused. Ainult kasvatajate endi põhjaliku ümberkujundamisega, mis põhineb teadmistel ja veendumustel, mitte aga juhtmäärustikel ja mingisuguste väliste peibutustega saadud ajedel, võib oodata põhilist ümberkorraldust vene kasvatuses.

Kuigi me kõikjal oma mälu nähtuste kirjeldamisel osutasime nende rakendamisele pedagoogikas, peame tavakohaselt mitte liigseks esitada katkendlikult mõned tähtsaimad reeglid, mis rakendavad mäluakti psüühilist analüüsi kasvatamise ja õpetamise praktikas.

Kui pedagoog on täiesti teadlik, et mälu mehhaaniline alus peitub närvisüsteemis, siis saab ta täiesti aru närvide terve, normaalse seisundi kogu tähtsusest mälu terve, normaalse olukorra jaoks. Ta saab aru, mispärast näiteks võimlemisel, jalutuskäikudel ja üldse kõigel, mis tugevdab närve, hoides neist eemal nii loidu kui ka erutatud seisundit, on suurem tähtsus mälu tervisele kui igasuguseil mnemoonilistel tugedel.

Meenutades, et esimesed võimalikud jäljed, milledest hiljem kujunevad kõikvõimalikud assotsiatsioonid, ei kulu neis assotsiatsioonides ainult seepärast ära, et neid pidevalt uuendatakse välismaailma muljetega, saab kasvataja aru, mispärast elu nelja seina vahel, kui puuduvad looduse värsked muljed, alatine istumine raamatu taga mõjub mäluvõimele nürivalt.

Olles teadlik jälgede esimeste assotsiatsioonide kogu tähtsusest, mis moodustavad nii-ütelda mälu vundamendi, millele ta ehitatakse üles, sidudes uusi lülisid endiste külge, hoolitseb kasvataja, et õppimise alguses üldse ja eriti iga õppeaine tundmaõppimise alguses loodaks kindlaimad ning kindlaimal viisil teadvusse tunginud assotsiatsioonid. Sellel vajadusel põhineb *näitliku* õpetuse suur tähtsus üldse ja *näitlikkus* algõpetuse igas õppeaines. Aru saanud nende esimeste assotsiatsioonide kindluse kogu tähtsusest, tuleb kasvataja nende juurde tagasi igal soodsal juhtumil, ja mitte ainult selleks, et kontrollida, kas vundament on kindel, vaid ka selleks, et seda kordamisega muuta veelgi kindlamaks, sest koos õppimise edasiminekuga peab ta välja kannatama üha suuremat raskust.

Kasvataja, kes saab aru mälu loomusest, kasutab alati kordamist mitte selleks, et parandada lagunut, vaid selleks, et kindlus-

tada hoonet ja ehitada sellele uus korrus. Aru saanud, et mälu iga jälg on mitte ainult m ö ö d u n u d a i s t i n g u j ä l g, vaid samal ajal ka j õ u d u u e o m a n d a m i s e k s, hoolitseb kasvataja väsimatult selle eest, et säilitada seda jõudu, sest selles on tagatis uute andmete omandamiseks. Iga samm edasi peab põhinema endise kordamisel.

Kordamine võib olla kahesugune, milledest üht nimetame aktiivseks, teist passiivseks. P a s s i i v n e kordamine seisneb selles, et õpilane tajub uuesti seda, mida ta tajus juba varem; näeb seda, mida juba nägi; kuuleb seda, mida juba kuulis, kusjuures, nagu ülal näitasime, aistingute jäljed süvenevad. A k t i i v n e kordamine seisneb selles, et õpilane iseseisvalt, tajumata muljeid välismaailmast, reprodutseerib endas varem tajutud kujutluste jäljed. See aktiivne kordamine on palju mõjuvam passiivsest, ja andekad õpilased eelistavad seda instinktiivselt esimesele: lugenud õppetükk läbi, sulevad nad raamatu ja püüavad õppetükki ütelda mälu järgi. Aktiivse kordamise suurem jõud võrreldes passiivsega seisneb tähelepanu keskendamises. Võib lehekülje kümme korda tähelepanuta läbi lugeda ja mitte mäletada; kuid ei saa seda lehekülge kordagi üles ütelda, koondamata tähelepanu sellele, mis ütled, kui mitte sisu seosele endale, siis sõnade, sõnade ja tähtede seosele. Mõnikord võib lapses parandada tema suurt võimetust õppimiseks, õpetades teda tundi kordama aktiivselt, kui ta ise ei ole oma väikeste kogemustega selle kasu veel avastanud. Aktiivne kordamine tugevdab jälgi mitte ainult samuti, vaid isegi palju kindlamini kui passiivne tajumine; aga sellest on vähe: aktiivne kordamine, teiste sõnadega — selle sisu kehastamine uuesti väliseisse vormidesse, mida olime juba välistest vormidest tajunud, annab õpilasele vajaliku harjumuse niisuguseks kehastamiseks. Vastates kuuldavalt ning suurima täpsusega oma õpitud tundi, väljendades peast või kirjalikult mõtet, mis on tajutud, joonistades tundmaõpitud kaarti mälu järgi jms., omandab õpilane harjumuse kehastada sõnasse ja osaliselt ka teosse oma seesmist maailma.

Mida noorem on õpilane, seda sagedamini tuleb kasutada kordamist, sest teaduse esimesed jäljed juurduvad palju raskemini kui järgnevad. «Lastele antavad teadmiste alged,» ütleb Necker-de-Saussure, «kaovad väga kergesti, sest nad ei kinnistu tühjades peakestes mitte millegi külge, ja väga sageli mälu imed asenduvad lastes unustamise imedega»*. Sellel põhineb ka reegel mitte hakata lastele enneaegselt õpetama niisuguseid teadusi, mida hiljem ei saa nendega asjalikult jätkata. Korratus koduses kasvatuses juhtub väga tihti, et lapsed hakkavad kellegi tuju järgi liiga vara õppima geograafiat, ajalugu, botaanikat jms.; hiljem aga, kuna nende teaduste tõsine õppimine ei ole veel võimalik, kaovad need mitte millegi külge kinnistunud teadmised ruttu ja mõjuvad üldse kahjulikult lapse mälule ning iseloomule.

---

* L'éducation progressive, T. II, p. 139.

Nagu lapsed ei armasta korrata seda, mis nad on unustanud, nii armastavad nad edasi anda seda, mis neil värskelt on mälus säilinud. Seda looduse näpunäidet peab kasutama pedagoog ja rakendama kordamist unustamise vältimiseks. Lapsed väljendavad mõnuga seda, mida nad teavad, kuid muidugi on kõigel piir ja kordamine, nagu õigesti märgib Benecke*, ei tohi minna nii kaugele, et lapsi tüüdata ja äratada neis rahulolematust, mis, luues kujutlusega uue assotsiatsiooni, võib viia hoopiski mitte sellele eesmärgile, mida taotles pedagoog.

Ei ole mingit vajadust korrata õpitut tingimata selles järjekorras, milles teda õpiti, vaid vastupidi: palju kasulikumad, nagu märgib Currie**, on juhuslikud kordamised, mis viivad õpitu uutesse kombinatsioonidesse, teiste sõnadega: seda, mis on õpitud, tuleb vahet pidamata kasutada, et õpetada ka last kasutama neid rikkusi, mis omandas tema mälu. Parim etteütlusest, mida mul läks korda kuulata välismaa koolides, näib ainult tegevatki seda, et kordab, kuid samal ajal läheb kiiresti edasi. See on seletatav asjaoluga, et igal kordamisel põimib õpetaja mingisuguse uue lüli juba laste peas kujunenud jälgede võrku, või seletab midagi, mida ettekavatsetult ei oldud varem seletatud, või lisab mingisugused üksikasjad, mida ettekavatsetult ei öeldud varem, teades kogemuste järgi, et kakskolm liigset üksikasja võivad, kui peamine ei ole veel juurdunud, õõnestada kogu hoone, nii üksikasjad kui ka peamise, ja et neidsamu üksikasju ning seletusi, mis antakse pärast seda, kui peamine on juurdunud, tajutakse äärmiselt kergesti ja nad juurduvad kindlalt. Niisugust didaktilist kunsti nägin ma eriti piiblijutustuste edasiandmisel lastele, samuti geograafias ja ajaloos. Nii näiteks näib, et laps l o e b, s. o. jutustab üht ja sedasama geograafilist kaarti, selle juures on aga iga jutustus järjest täielikum ja täiuslikum. Muidugi saavutatakse see oskus ainult harjumusega, kuid pedagoog peab tundma psüühilist alust, millel põhineb niisuguse oskuse täielik vajadus.

Õpetaja peab võimalikult sagedamini sundima õpilasi kehastama oma ideid ja mõtteid mälu jälgedesse ning sellega kasvandikke õpetama oma seesmise maailma kehastamisele sõnasse ja teosse. Sellest muide kõneleme üksikasjalisemalt kujutlust käsitlevas peatükis.

Teades, et unustamine on osaliselt halb harjumus, mis tekib rohkearvuliste jälgede kombinatsioonide ebakindlast omandamisest, millised jäljed mälust kadudes ise viivad endaga kaasa ka need elemendid, millest nad koosnesid, peab kasvataja vältima niisugust pealiskaudset omandamist. Just seepärast on näiteks lastele parem anda lugeda vähem ja nõuda aruannet loetust kui palju ilma igasuguse aruandeta. Loetava valikul peab kasvataja kaalutlema, et raamatu sisu võiks mingisugusel viisil seostuda nende jälgedega,

* Erziehungs- und Unterrichtslehre, von B e n e c k e, I B., S. 97.
** The Principles of Education, by S. C u r r i e, Edinb. 1862, p. 108.

mis juba on kasvandiku peas. Mitmelaadiline, korratu, ilma kordamiseta ja järeldusteta lugemine paneb nooresse peasse rohkesti halvasti seotud, nõrku ridu, mis mitte ainult ei lähe omavahel segamini ega hävi, vaid isegi vähendavad endiste, kindlalt paigutatud assotsiatsioonide jõudu. Vaevalt ma eksin, kui ütlen, et mitte ühelgi maal maailmas ei loe haritud klass ja eriti mõlemat sugu lapsed ning noorukid nii palju ja nii korratult kui meil Venemaal. Kui meil raamatuid levib Saksamaa ja Ameerikaga võrreldes vähe, siis ainult selle tõttu, et meie haritud klass ei ole suur. Meil ei ole haruldane kohata 12-aastast tütarlast, kellele ei tea enam midagi eakohast lugeda anda mitte ainult vene keeles, vaid ka võõrkeeltes: niivõrd hoolikalt on teda raamatutega varustanud mingisugune niisama noor ja ebaküps inimkonna harija. Kuid mis tuleb sellest lugemisest välja? Mõistete ja kujutluste sogane ning viirastuslik kaos, kõiketeadmine, mis on ühendatud täieliku teadmatusega, teadmishimu hävimine, mälu tugev nõrgenemine ning tühine ja ülespuhutud endaga rahulolu. Hale on vaadata niisugust vaest olevust, kes meenutab õit, mis on kätega lahti harutatud, närtsinud ja võimetut värskeks, tugevaks eluks.

Teades, et tähelepanu pingelisus on vajalik tingimus kindlaks ja õigeks tajumiseks mälu poolt, peab kasvataja kasvandikku õpetama üha tugevamale ja kestvamale mälu keskendamisele. See viimane akt aga, nagu me näeme selgesti allpool, oleneb kas kasvandiku tahtejõust ehk võimust, mille ta on omandanud oma närviorganisatsiooni üle, või huvist, mille äratab omandatav asi. Sel alusel me jaotame tähelepanu aktiivseks ja passiivseks*. Kasvandikus on kergem äratada passiivset tähelepanu ja seepärast soovitab Benecke** täiesti õigesti kõnelda lastele peaasjalikult sellest, mille vastu neis, otsustades esialgsete ettevalmistuste järgi, võib äratada elavat huvi; seal aga, kus tähelepanu ei saa äratada huviga asja vastu, äratada seda mingisuguse kõrvalise huviga, näit. püüdlusega täita kasvataja soov jms. Meie aga arvame, et kõige parem on õpetada last otse täitma oma õppekohustusi, millised need ka oleksid, kuid kergendama seda kohustust seal, kus võimalik, huviga asja vastu. Kasvataja ei tohi unustada, et õpetus, millel puudub igasugune huvi ja mis on omandatud ainult sunni jõul, kuigi see sund on võetud kõige paremast allikast — armastusest kasvataja vastu, tapab õpilases tahtmise õppimiseks, ilma milleta ta ei lähe kaugele; õppimine aga, mis põhineb ainult huvil, ei anna võimalust tugevneda õpilase endavalitsemisel ja tahtel, sest mitte kõik õpetamises ei ole huvitav, vaid esineb palju, mida tuleb võtta tahtejõuga. Hegel mõistis samuti sügavalt hukka lapse õppimise muutmise mänguks; muidugi nõrgendab niisugune mänglev õppimine õpilast, selle asemel et teda tugevdada.

---

* Vt. samuti aktiivsest ja passiivsest tähelepanust raamatus «Rodnoje slovo» õpetajate jaoks.

** Erziehungs- und Unterrichtslehre, B. I, S. 97. Vt. samuti Lehrbuch der Erz.- und Unterr., von Curtmann, 1856, B. I, S. 388.

Visa meeldetuletamine on töö, ja töö ei ole kunagi kerge. Sellele peab last õpetama vähehaaval, sest unustamise põhjuseks on sageli laiskus meelde tuletada unustatut, sellest aga juurdub halb harjumus suhtuda hoolimatult meie mälestuse jälgedesse. Just seepärast kannatamatud õpetajad, kes ütlevad lapsele ette otsekohe, kui see vähegi takerdub, rikuvad lapse mälu.

Et aga mäluga omandamine nõuab tähelepanu keskendamist, siis kõik, mis last hajutab, takistab omandamist ja omandatu meelespidamist; ja seepärast, kui õpetaja, nagu õigesti märgib Bain*, hirmutab last selleks, et sundida teda midagi meelde tuletama, siis takistab ta ise meenutamisakti. On olemas niisuguseid närvilisi lapsi, kes õpetaja kisamise mõjul unustavad ka selle, mida, näib, on võimatu unustada.

Selle reegliga seostub samuti ka teine, et on vaja võimalikult vältida kõike, mis võiks õpilasse sisendada ebakindlust tema mälus; sest see ebakindlus, mis ühineb sageli iseloomu üldise ebakindlusega, tekitab lastes sageli tõelist mälutust. Just seepärast, nõustudes täielikult Curtmanniga**, kui ta ütleb, et lapsed ei tohi õppida midagi valet ja ebaõiget ning et sagedase kordamisega tuleb parandada kõik õppimises sisselibisenud ebatäpsused, ei nõustu me temaga sugugi, kui ta soovitab lastesse sisendada usaldamatust oma mälu vastu. Kui sõnad: «mulle näib, ma arvan» jm., mis õpilane peab Curtmanni arvates lisama kõigele, mida ta kinnitab, on ainult tühi vorm, siis nad ei vii kuhugi; kui nad aga tõepoolest näitavad õpilase ebakindlust oma mälu õigsuse suhtes, siis on see ebakindlus väga kahjulik, sest mälu annab oma aarded välja ainult siis, kui teadvus läheb tema juurde kahtlemata, julgelt ja otsustavalt. Nii võib parima mäluga varustatud õpilase ära rikkuda selle usaldamatusega tema mälu vastu, osutades vahet pidamata tema vigadele, liialdades nende vigade tähendust.

Siia kuulub veel ka see reegel, et mitte anda lastele õppeülesandeid, mis ei ole neile jõukohased, sest niisugused ülesanded, milledest laps ei saa jagu, r e b e s t a v a d mälu, täpselt samuti nagu liiga tugevad kehalised pingutused võivad rebestada kehalise organismi. Kui laps ei ole mitu korda suutnud oma tundi ära õppida, hoolimata oma kõige siiramaist pingutustest, siis tekib temas ebakindlus oma jõus ja sel ebakindlusel on suur nõrgendav mõju mälule. Peale selle, nähes enda ees liiga suurt õppeülesannet, muutub laps rahutuks, tunneb muret, isegi nutab; need hingelised aktid aga ei lase keskenduda tähelepanul, mida on vaja ülesande lahendamiseks. Peale selle ei õpi paljud lapsed ülesantut ära seepärast, et nad ei oska asja kallale asuda; nad ei tunne mälu subjektiivseid omadusi ja õpitava objektiivseid omadusi, mida ei saa neilt ka nõuda, ja seepärast võitlevad parimad pedagoogid kategooriliselt noorema ea laste koduste ülesannete vastu ning nõuavad, et kool ja

---

* The senses and the Intellect. Second Edit., London 1864, p. 399.
** Lehrb. der Erzieh., von C u r t m a n n, B. I, S. 382.

õpetaja õpetaksid lapsi enne õppima, siis aga alles jätaksid selle nende hooleks. Sellest reeglist mittekinnipidamise all kannatavad paljud meie vene lapsed, ja mõttetule koduste ülesannete andmisele meie gümnaasiumide kolmes esimeses klassis omistame selle toore nähtuse, et alamad klassid on meil õpilastest tulvil, vanemais klassides aga seisavad tühjad pingid. On veel hea, kui väikesel õpilasel on kodus keegi, kes tal aitab ülesantu ära õppida; kui aga kedagi ei ole, siis on meie väikese gümnasisti seisund mõnikord täiesti väljapääsmatu: alguses laps nutab, piinleb, nukrutseb, siis muutub vähehaaval oma õnnetuse suhtes ükskõikseks, satub apaatiasse ja väljapääsmatusse laiskusesse. Kui õpetajad kasutaksid oma viit tundi igapäevast õppetööd nagu vaja ja sunniksid lapsi tõeliselt töötama klassis, poleks lastel rohkem vaja kui ainult kodus korrata seda, mis nad omandasid koolis. Kuid tegelikult ei ole asi nii. Õpetajad veeretavad lastele õppimise kogu raskuse, mõtlemata sellele, et neid õpetada õppima, ise aga piirduvad kerge kodus õpitud ülesannete küsimisega, mida võib teha isegi poolunises olekus, või kui õpetajad on äärmised progressistid, siis tegelevad nad laste niisuguse arendamisega, mil ei ole midagi ühist õppetööga, lihtsalt lobisemisega, õppetöö ja eksamid aga langevad ikkagi kogu raskusega väikesele õpilasele. Muidugi on ka niisuguseid õpetajaid, kes last arendavad just õppimisega klassis, kuid õnnetuseks on selliseid õpetajaid meil vähe sel põhjusel, et puudub täielikult nende pedagoogiline ettevalmistus. Meie lohutuseks võib ütelda, et ka Saksamaal on veel rohkesti koole, kus õpetajad alamais klassides tegelevad peaaegu ainult kodus õpitud tundide küsimisega, muutes niiviisi iga tunni mingisuguseks rumalaks eksamiks.

Vastavalt alguses mehhaanilise mälu, siis mõistusliku mälu ja lõpuks vaimse mälu järjekindlale arenemisele peab õppimine algul andma peaasjalikult (mitte eranditult) toitu esimesele, siis teisele ja lõpuks kolmandale. Muidugi eeldatakse iseendast, et kasvataja võtab inimest tervikliku organismina ja, rikastades mehhaanilist mälu assotsiatsioonide jälgedega, harjutab samal ajal mõistust nende assotsiatsioonide kallal ja valmistab ette materjali lapse tulevaseks arendamiseks. Täpselt samuti, arendades kasvandiku mõistust, seostab kasvataja ühelt poolt selle arenemise mehhaanilise mälu jälgedega ja rikastab seda katkestamatult, teiselt poolt suunab mõistuslikud kombinatsioonid ideede sünnile, mis viivad edasi noormehe vaimset arenemist. Nooruses peab idee muutuma inimese peamiseks vaimseks toiduks: ta peab äratama mõistuslikke kombinatsioone ja ka nende väljendamise vorme mehhaanilises mälus. Niisuguseks arendamiseks annab noorus, mis alati oma loomuselt on ideaalne, jõudu ja viljakat pinda. Nooruse ja õppimisperioodi lõppemine tuleb ära märkida spetsiaalse suunamisega, mis moodustab ülemineku küpse ea praktilisse ellu. Nende inimloomuse järjekindla arenemise seaduste rikkumine toob endaga kaasa kurbi tagajärgi. Hoolimatus mehhaanilise mälu rikastamise vastu noorukiaastail annab tühiseid targutajaid ja võtab ära võimaluse igasuguseks vil-

jakaks arenemiseks. Hoolimatus mõistusliku mälu arendamise vastu, kui see toimub mehhaanilise mälu arendamise kasuks, annab surnud skolastikuid; kui seda aga tehakse ideelise arenemise kasuks, annab see meile niisama viljatuid fantaseerijaid; hoolimatus ideelise arenemise vastu noorpõlves spetsiaalse suuna kasuks annab kas kitsaid egoiste, kuivi inimesi, rutinööre, või olenevalt loomusest jällegi fantaseerijaid, kellede ideeline külg, saamata vajalikku kasvatust, viib neid inetuisse, mitte millegagi põhjendatud poolmetsikuisse fantaasiaisse.

Meie vene elus põrkame me kahjuks alatasa kokku kõigi niisuguste hooletustega kasvatuses: skolastilise kooli sünnitustega, kelle pead on täidetud igasugusest mitte millekski kõlbavast rämpsust, millega nende pea omanikud ei oska midagi peale hakata; lastega, kes targutavad ilma igasuguste kindlate teadmisteta; noorukitega, kelle üldine ideeline kasvatus on niivõrd hooletusse jäetud, et isegi mõttetuim raamatunäru või ajaleheartikkel võib noorusliku hinge energia viia toorele äärmusele, ja lõpuks kitsaste spetsialistidega, kaheksateistkümne-aastaste rutinööridega, kes juba koolipingil arvestavad töökohti ja tulusid. Meie vaimulikud koolid XVI sajandi kursustega, mis õpetasid oma kasvandikele heebrea ja kreeka keelt ning sageli ei õpeta neid kõnelema inimlikult; meie gümnaasiumid, kus kümneaastastele poistele kantakse ette ülikooliloenguid; meie endised korpused, kus kasvatati kümneaastasi meremehi ja suurtükiväelasi; meie ülikoolid, kust visati välja psühholoogia ja filosoofia ning kus kavatseti mitmesuguste spetsiaalsete ainetega (kameralistikaga näiteks, seadustekoguga jms.) inimelust maha kustutada ideelist nooruse perioodi, — kõik need asutused püüdsid üksteise võidu vene elule kinkida inimisiksuste niisuguseid näiteid, keda me kirjeldasime eespool. Mitte millegi all ei ole, võibolla, vene kasvatus kannatanud niivõrd kui oma ebajärjekindluse ja metsikute vastuolude all inimloomuse arenemise seadustega.

Neistsamadest inimloomuse järjekindla arenemise seadustest tuleneb vajadus rakendada teadustes pedagoogikat. On endastmõistetav, et teadus oma süstemaatilises esituses on ühtviisi soodus inimese poolt tundmaõppimiseks kõigil tema elu igadel ja et mitte ainult teadused erinevad selles suhtes, vaid et igas teaduses on palju, mida tuleb omandada mehhaanilise mäluga, teist — mõistusliku mäluga, kolmandat aga — vaimse mäluga. Endisel ajal toodi kooli teaduse täielik süsteem ja seepärast sageli see, mis võib arusaadav olla ainult arenenud mõistusele, mis on asunud juba oma täielikesse õigustesse, omandati mehhaaniliselt ja vastupidi: noorukit, keda oli juba arendanud loodus ise, sunniti pähe tuupima kõige mõttetumal kombel. Nüüd saavad juba peaaegu kõik aru, et teaduse teaduslik ja pedagoogiline esitamine on kaks iseasja, ja kõigi maade pedagoogid tegelevad hoolikalt teaduslike süsteemide ümbertöötamisega pedagoogilisteks. Kuigi me selle ümbertöötamise alguseks võime pidada juba Kommeniuse «Orbis Pictus't», mis ilmus XVII sajandi keskel, on siiski veel palju teha jäänud. Selles

teaduste ümbertöötamises õpikuiks peegeldub ka pedagoogiliste süsteemide ja pedagoogiliste eksituste kogu ajalugu. Nii näiteks mõistuslik kool, viidud äärmuseni võitluses skolastilisega, tõi sügavad ja laiad ideed esimese lapsepõlve õpikusse, rikkudes muidugi need ideed ära; edasi astudes mehhaanilisse mällu ja mõistuse arenemisse või hoolitsedes eranditult mõistuslike assotsiatsioonide arendamise eest, heitis ta hoolikalt välja kõik faktilise, vältides nimesid ja arve ning unustades, et noorukiiga on mehhaanilise mälu jõu periood, jättis nooruseale selle töö, mis temale on väljakannatamatu, oleks aga kerge olnud noorukile.

Hoolimata loendamatust hulgast igasuguseist õpikuist, eriti Saksamaal, ei ole parimad šveitsi ja saksa pedagoogid suuremalt osalt ka praegu õpikutega rahul ja peavad vajalikuks neid kärpida, täiendada ning muuta või üldse asendada üleskirjutustega. Kaalutledes aga, et hea õpik toob Saksamaal oma koostajale väga head tulu, võib järeldada, et teaduse pedagoogiline ümbertöötamine on vägagi raske asi. Kuid hea on juba seegi, et ümbertöötamise idee ise areneb katkematult.

Paljud ütlevad, et kaasaegse inimese mälu on tunduvalt nõrgenenud, võrreldes vanaaja inimeste mäluga, millal peas olevate pärimustena säilitati niisuguseid teoseid nagu Homerose «Ilias» ja «Odüsseia». Kuid see on vaevalt õiglane. Kui me võrdleme praeguse keskmiselt haritud inimese teadmisi vana kreeklase teadmistega, siis näeme, kuidas on üldse laienenud ja paljunenud inimese teadmised, kuidas nad on levinud rahvahulkades ja kui palju peab meeles pidama kaasaegse inimese mälu, võrreldes vanaaja inimesega.

Me mäletame palju, kuid teadusi vaadeldes näeme, kui suur hulk vajalikke andmeid, mis praegu on ainult spetsialistide varaks, ei too mingit kasu, mida nad võiksid tuua, kui nad oleksid iga haritud inimese varaks, ega päästa inimkonda neist loendamatuist pahedest, milledest nad võiksid päästa, kui nad läheksid inimeste üldisse teadvusse.

Saades sel kombel aru inimesele vajalike andmete tohutust hulgast, mis teadus on seni avastanud, ja arvestades selle perioodi lühidust inimelus, mida võib õppimisele pühendada*, satud tahtmatult mõttele, et on juba ammu saabunud aeg tõsiselt hakata järele mõtlema selle üle, et jätta meie koolidesse ja meie õpikuisse ainult see, mis on inimesele tõeliselt vajalik ja kasulik, ning välja visata kõik see, mis seal säilib ainult rutiini tõttu ja mida õpitakse ainult selleks, et pärast unustada, sellega aga võtame ära palju tunde kallist eluperioodist ja koormame mälu, millel samuti on oma piirid. Nende või teiste teadmiste kasulikkusest on kirjutatud palju, kuid oleks juba aeg võtta pedagoogilises suhtes suure kontrolli alla kõik teadused ja kõik nende poolt pakutavad andmed, samuti nagu neid andmeid omal ajal kontrollis Bacon filosoofilises suhtes. See töö

* Keskmise varandusega inimestel on see periood väga lühike, veel lühem on ta aga neil, kes 12- — 13-aastaselt on sunnitud endale tükki leiba otsima.

on niivõrd tohutu, nõuab nii täielikku teaduse ja elu tundmist, et ootab muidugi geniaalset töömeest. Kuid seni mõtleb pedagoogika rohkem sellest, kuidas õpetada seda, mida tavaliselt õpetatakse, kui selle üle, milleks midagi õpitakse. Selles suhtes on ära tehtud nii vähe, et me mõnuga juhime oma lugejate tähelepanu inglise teadlase ja tähelepanuväärse mõtleja Spenceri artiklile pealkirjaga «Millised teadmised on vajalikumad» (What knowledge is of most wonth*). Selles artiklis, mil muide on ühekülgne suund, tõestatakse vajadust viia katselised teadused üldhariduslike õppeainete hulka. Spencer näitab täie tõenäosusega, et õppeainete valikul peetakse veel kõikjal kinni pimedast rutiinist, mitte millegagi õigustatud pärimustest ja kommetest, isegi rumalaimast moest (viimasest eriti naiste kasvatuses). Me ajame lapse pähe igasugust, mitte millekski kõlvulist rämpsu, millega inimene pärast ei oska midagi peale hakata, kuna aga samal ajal harituimad inimesed ei tea seda, mida nad peaksid teadma ja mille mitteteadmise eest nad sageli maksavad kallist hinda. «Inimene,» ütleb Spencer, «riietab oma laste mõistust, nagu ta riietab nende keha valitseva moe kohaselt, ja sel juhtumil teeb ta sedasama, mida teeb metsinimene, kes kõigepealt hoolitseb kaunistuse eest enne kui vajaliku eest, ning kaunistanud pea sulgedega ja keha tätoveeringuga, ei oska end varjata külma ning päikese kõrvetavate kiirte eest. Samuti õpetame meie oma lastele kreeka ja ladina keelt mitte selle pärast, et neil seda oleks tõeliselt vaja, vaid selle pärast, et anda neile džentelmenlikku kasvatust ja teatava sotsiaalse seisukoha pitserit.»

«Arvesse võttes,» ütleb Spencer edasi, «kui vähe on meile eraldatud aega õppimiseks mitte ainult meie elu lühiduse, vaid veel rohkem tema murede tõttu, peame erilise tähelepanuga taotlema, et kasutada seda aega selleks, mis toob meile suurimat kasu, ja rangesti arvestama, et oleks õige suhe aja ja töö vahel, mida kasutatakse mõne teadmise omandamiseks, ja kasu vahel, mis tuleneb meile selle teadmise omandamisest. Muidugi on näiteks kasulik teada ühe ja teise linna vahemaad, kuid aeg, mida me peame kasutama kõigi linnade vahemaade õppimiseks, ei vastaks kaugeltki kasule, mida juhuslikult saadakse niisugusest teadmisest.»

Edasi näitab Spencer suure selgusega, kui palju viletsust peab inimene taluma just selle tõttu, et ta ei ole tuttav oma keha ehitusega ja oma tervise primaarseimate tingimustega. «Selles suhtes,» ütleb ta, «on eelarvamus niivõrd juurdunud, et haritud inimene, kes peab endale isiklikuks haavamiseks, kui teda kahtlustatakse mingisuguse kreeka pooljumala mittetundmises, üldse ei häbene tunnistamast, et ta ei tea, missugune on inimese normaalne pulsilöök või kuidas hingavad kopsud. Vanemad, hoolitsedes selle eest, et nende lapsed tunneksid hästi kõiki eelarvamusi, mis eksisteerisid 2000

* Ilmus alguses «Westmister Review» juulinumbris 1859, nüüd on aga ilmunud eri väljaanne, millele autor on asjatult andnud liiga laialdase pealkirja «Education intellectual, moral and physical» by Herb. Spencer, Lond. 1861.

aastat tagasi, ei taha kategooriliselt, et nende lapsi tutvustataks inimkeha ehituse ja talitlustega; niisugusel mahasuruval viisil mõjub kehtiv rutiin, ja nii võimutsevad meie kasvatuses asjad, mis võimutsevad kasulike üle.»

Osutades vajadusele, et igale inimesele, kes omal ajal saab vanemaks ja järelikult oma laste kasvatajaks, antaks terveid mõisteid kasvatusest, ütleb Spencer: «Kui mingisuguste imelike asjaolude kokkulangemisel jäävad meist järele ja jõuavad meie kaugete järglaste kätte ainult meie õpikud ning meie kolleegiumide mõned eksamilehed, siis kujutleme, kuidas imestub muinsuseuurija, mitte nähes neis vähimatki tunnust mingisuguseist teadmistest, mis valmistavad inimest ette laste kasvatamiseks. «... Need on,» ütleb ta, «mingisuguse mungaordu õppeprogrammid: ma näen siin hoolikat ettevalmistust paljudeks asjadeks, eriti kadunud ja praegu olemasolevaile rahvustele võõraste rahvaste raamatute lugemiseks (millest ma järeldan, et selle rahva keeles oli vähe kirjutatud raamatuid, mis väärikstd lugemist); kuid ma ei leia midagi, mis räägiks lastekasvatusest. Nad ei olnud kahtlemata nii hullud, et vahele jätta igasugune ettevalmistus niisuguse tähtsa kohustuse täitmiseks, ja seepärast ma järeldan, et see oli mungaordu kolleegium... Vaadake,» ütleb Spencer edasi, «kümneile tuhandeile tapetud lastele, lisage neile sadu tuhandeid, kes on ellu jäänud nõrga tervisega, ja miljoneid, kes elavad organismiga, mis on nõrgem sellest, milline ta võiks olla ja te saate endale mõninga kujutluse selle kohta, missuguse viletsuse all kannatasid järglased, sest vanemad ei tundnud elu esimesi seadusi. Kui pojad ja tütred kasvavad haigetena ja nõrkadena, siis otsivad vanemad sellele mingisuguseid üleloomulikke põhjusi, sest suuremalt osalt on vanemad ise süüdi.»

Pöördudes ajaloo kaasaegsele õppimisele ütleb Spencer: «Oletame, et te olete üksikasjaliselt tundma õppinud kõiki maakeral toimunud tähtsamaid lahinguid, tunnete neist lahinguist osavõtnud kindralite nimesid, teate, kui palju oli ratsaväge ja kui palju jalaväge, millisel päeva osal võit kaldus ühele või teisele poolele, kuid ütelge, kas läheb seepärast targemaks teie hääle andmine lähemail valimistel? Te ütlete, et need on faktid, huvitavad faktid. Kahtlemata on need faktid — kui mitte väljamõeldis kas täielikult või pooleldi — ja võib-olla on need faktid huvitavad paljudele: kuid ka tulbi maniakk ei vaheta tulbisibulat kulla kaalu vastu ja temale näib mõnikord vana katkine hiina tass olevat kõige väärtuslikum asi maailmas.»

Hoolimata autori ühekülgsest vaatest, ei saa siiski nõustumata jätta, et tal on paljus täielik õigus ja ta osutab oma artiklis tõepoolest ühelt poolt tohutule kooliteadmiste olemasolule, mida antakse edasi rutiinselt ja mis ei too kellelegi mingisugust kasu ei materiaalses ega moraalses suhtes, teiselt poolt aga niisuguste andmete massile, mis peaksid tuttavad olema igale inimesele, kes on õppimisele pühendanud oma elu kolm või neli aastat, mis on aga tuttavad vähestele spetsialistidele. Kuid ei ole raske näha, et Spen-

cer, innustudes teadmiste tähtsusest, mida saab vahetult kasutada elulises praktikas, jättis tähelepanu alt välja need, mis, kuigi neid saab rakendada ainult keskpäraselt, on siiski tähtsamad vahetult rakendatavaist.

Kui näiteks vanaaja ajaloo tundmist ei saa vahetult rakendada praktilises elus, siis ei tähenda see veel seda, et tal ei oleks mingisugust rakendust. Kui vanaaja ajaloo õppimine võib mõjuda minu iseloomule ja mõtteviisile, siis võib see peegelduda ka minu tegudes. Siin tuleb järelikult küsimus üles seada teisiti: vaadelda seda, kuivõrd ja kuidas mõjub vanaaja ajaloo õppimine inimese iseloomule ja mõtteviisile, ja juba siis, olenevalt sellest, edasi anda tema sündmusi. Selle viisi puhul heidame oma õpikuist välja palju, mis on huvitav ainult eriteadlasele ja antikvaarile, ning piiranud ajalookursuse inimesele moraalselt kasulikuga, anname koha vajalikele andmeile, mis teadus on oma kaasaegses olukorras avastanud.

Muidugi on Spenceril osaliselt õigus ka siis, kui ta imestab, kui palju inimene tegeleb labasustega ja kui ükskõikne ta on looduse suurimate nähtuste vastu: «ei taha vaadata taeva majesteetlikku ehitust ja tunneb sügavat huvi Mary Stuarti intriige puudutavate tühiste vaidluste vastu; analüüsib kriitiliselt kreeka oodi, kuid ei heida pilkugi suurele poeemile, mille jumala sõrm on kirjutanud maakera lademeile.» Kuid ei saa märkimata jätta, et selleks, et tunda selle poeemi kogu ülevust, tuleb kasvatada endas sügavat inimlikku tunnet, ja kui kreeka ood või Shakespeare'i draama võivad sellele kaasa aidata, siis me saame aru ka nende parktilisest kasust.

Me tõime ettekavatsetult ära need katkendid Spenceri tähelepanuväärivast artiklist, et näidata, kui palju teadmisi igalt poolt koputab kaasaegse kooli uksele ja missugune kaootiline kujutlus on meil veel sellest, mis väärib suurt au muutuda õppeaineks lastele; kui palju tuleb koolist välja heita seda, mis temasse veel kõikjal on sajandite jooksul jäänud, ja kui palju tuleb sisse tuua uut, mida praegu teavad ainult vähesed. Muidugi ei või me mõteldagi sellele, et teha siin niisugust inimteadmiste pedagoogilist ülevaatust, kuid peame siiski mitte liigseks viidata selle hiiglaküsimuse olemasolule, selle küsimuse lahendamise kogu raskusele ja selle lahendamise tungivale vajadusele. Sel viitamisel on muide praktiline mõte: iga pedagoog-praktik võib ja peab oma tagasihoidlikus tegevuses hindama iga inimese eluks vajaliku teadmise tähtsust, mida tal tuleb edasi anda. Näiteks õpetades ajalugu peatub õpetaja ainult neil sündmustel, milledel on mingisugune tähtis kasvatuslik mõju, või neil, milledel seda mõju ei ole, kuid mis on vajalikud selleks, et selgitada ja aidata omandada esimest liiki sündmusi; ning heidab kõrvale faktid, nimed ja arvud, milledel on tähtsus ainult ajaloo spetsialistidele. Oma õpilases peab kasvataja nägema mitte tulevast ajaloolast, vaid ainult inimest, kes kasutab ajaloolise töö vilju enda moraalseks ja vaimseks täiustamiseks. Üldse peab õpetaja iga andme esitamisel tingimata silmas pidama kasvatamise kasu, kas moraalset või materiaalset, ja vältima kõike seda, mis ainult koor-

mab mälu, jäädes sinna kasutuks ballastiks või muutudes unustamise vajalikuks saagiks. Inimese mälul on oma piirid, õppimisperiood on aga väga lühike; seda ei tohi kasvataja ja õpetaja kunagi unustada; ta peab meenutama reeglit, mille väljendas praktiline inglane, et töö, mis kasutatakse mingisuguste teadmiste omandamiseks, peab tasakaalus olema kasuga, mis neist teadmistest saadakse.

Vanas pedagoogikas jaotati teadused tavaliselt teadusteks, mis arendavad ainult formaalselt, ja teadusteks, mis annavad arenemisele materiaalse sisu. Esimeste hulka arvati tavaliselt klassikalised keeled ja matemaatika, teiste hulka ülejäänud ained.

Imelik, et niisugune jaotamine esineb ka neis pedagoogikais, mis on kasutanud või on võinud kasutada Herbarti ja Benecke katselist psühholoogiat. Tunnustades selle psühholoogia peamisi aluseid mälu analüüsis, mis esitasime eespool, peame teaduste niisugusest jaotusest alatiseks loobuma ja tunnustama, et formaalne arenemine on tühi väljamõeldis, mis näitab vaid endist psühholoogilist võhiklust, ja et iga teadus arendab inimest niivõrd, kuivõrd tal piisab tema enda sisu, ja arendab nimelt selle sisuga, mitte aga millegi muuga. Kui tundmaõpitav teadus on oma sisult seoses mõne teise teadusega, siis ta valmistab ette ka selle teise teaduse tundmaõppimisele sedavõrd, kuivõrd jätkub tema enda sisu ja kuivõrd see sisu on seoses tundmaõppimisele tuleva teaduse sisuga. Teadused, mis eriti võiksid arendada mälu, mõistust või kujutlust, ei ole midagi muud kui endise skolastilise psühholoogia sünnitus, ja niisugused väljendused tuleb pedagoogikast alatiseks maha kriipsutada, sest pedagoogika põhineb katselise psühholoogia algeil ja igasugune muu pedagoogika oleks metsik anakronism. Kui oleks vaja olnud teadusi pedagoogilises suhtes kuidagi jaotada, siis oleks palju põhjendatum ja praktilisem neid jaotada teadusteks, mis toovad kasu otseselt ja kaudselt. Kuid ka seda jaotamist ei saa rangesti läbi viia, sest peaaegu igas teaduses on andmeid, millede omandamine on kasulik otseselt, ja paljud andmed võivad olla kasulikud ühes suhtes otseselt, teises suhtes kaudselt. Nii näiteks on mingisuguse võõrkeele tundmaõppimine ainult vahend nende kasulike andmete omandamiseks, mida see keel meile pakub. Teiselt poolt toob selle keele grammatika õppimine kasu mitte ainult kui võti arusaamisele selles keeles, vaid ka omaette, selgitades meile selle keele grammatilist konstruktsiooni, milles kõneleme ja kirjutame, muidugi kui võõrkeele grammatika õpetamine toimub võrdlevalt. Ajaloos ühtede faktide omandamine annab meile otsest moraalset kasu, kuna samal ajal võivad need faktid olla meile vahendiks, et aru saada teistest faktidest. Nii näiteks ei ole kronoloogiast mingisugust otsest kasu, kuid ta on vajalik ajaloolistest sündmustest õigeks arusaamiseks ja nende õigeks hindamiseks. Kui me hakkame arutlema otsest praktilist kasu, mida annab klassikaliste keelte õppimine, siis muidugi peame neid koos Spenceriga täiesti kasutuiks. Kuid see hinnang ei ole õige. Klassikalise keele õppimine, toomata

tõepoolest vähimatki otsest praktilist kasu (kui mitte pidada praktiliseks kasuks seda, et Inglismaal peetakse inimest, kes tunneb klassikalisi keeli, džentelmeniks, Venemaal aga võetakse neid inimesi ülikooli või, võib-olla, nende keelte õpetajaiks), võib tuua meile k a u d s e t kasu, muutes meile kättesaadavaks need otseselt või siis jälle kaudselt kasulikud andmed, mida võime ammutada klassikaliste autorite lugemisest, või selgitades meile emakeele konstruktsiooni. Seejuures tuleb veel silmas pidada, kas seda kasu ei ole võimalik saavutada teisel, vähem raskel ja lühemal teel*. Ühe sõnaga, teatavate andmete igasuguse hinnangu puhul tuleb silmas pidada, millist kasu nad õpilasele toovad (moraalset või materiaalset) otseselt või kaudselt ja viimasel juhtumil — kas vahend on meie poolt õigesti valitud ja kas ei ole õigemat. Paljud, tõsi küll, arvavad, et kergus ei ole pedagoogiline väärtus ja et andmete omandamise raskus ise moodustab väärtuse. Kuid selle mõtte valskus on ilmne: kui inimese käsutuses oleks nii vähe andmeid, et neid saaks omandada kergesti ja liiga kiiresti, või inimese elu oleks nii pikk, et seda ei ole enam kuhugi panna, siis ehk võiks juba kõnelda teadmiste omandamise raskuse kasust; et aga teadmisi on nii palju, et inimelust ei piisa kõige vajaliku, kasuliku ja meeldiva omandamiseks, siis otsida õppimise raskust r a s k u s e e n d a t õ t t u oleks täiesti mõttetu. Raskus on, tõsi küll, mõnikord kasulik, kuid on kasulik ainult suhteliselt kui vahend tähelepanu keskendamiseks: nii näiteks on lapsel ise raskem jõuda mõnesuguse tõe juurde, kuid see raskus saab tasu just parema omandamise kasust. Õppida näiteks ladina grammatikat ainult seepärast, et ta on teistest raskem, on mõttetus, kuid eelistada näiteks klassikalise autori lugemist algkeeles selle tõttu, et selle lugemise raskus ise sunnib meid rohkem tungima loetava mõttesse, sel on oma alus. Siinjuures tuleb hinnata nende keelte õppimise kasu selle kasuga, mida annavad need andmed klassikalistelt autoritelt, ja mõtelda selle üle, kas ei saa neid andmeid, kui nad osutuvad vajalikuks, omandada teisel teel, kuid niisama põhjalikult. Järelikult, igasuguse õppimise puhul peab peaeesmärgiks olema s i s u ise, mitte aga v o r m, milles sisu antakse edasi, kui me aga mingipärast ei ole muutnud selle vormi enda sisuks, nagu näiteks grammatika õppimise puhul, milline õppimine omakorda ei saa olla lõppeesmärgiks, vaid on ainult vahendiks teise kasuliku eesmärgi saavutamiseks. Nimelt sellepärast ei saa näiteks jätta täiesti kasutult kulutatuks pidamast seda aega, mis õpilane tarvitas võõrkeele sõnade ja grammatika õppimiseks, kas oli see siis ladina või kreeka keel, kui õpilane ei saavutanud arusaamist autoreist ja kui seda grammatikat õpiti nii, et ta ei toonud kasu isegi emakeelele. See on nähtavasti ilmne kõigile, kuid just nii õpitakse suuremalt osalt võõrkeeli meie koolides. Siis on ka asjatu end lohutada selle mõttega, et kuigi õpilane ei jõudnud kaugemale kääänamisest ja pööramisest, tõi see talle siiski kasu. — Ometi ei too-

* Üksikasjalise hinnangu võõrkeelte, eriti klassikaliste keelte õppimise mõju kohta inimese arenemisele leiate eespool, peatükis «Sõnast».

nud see mitte vähimatki kasu, vaid ümberpöördult: tõi kahju, võttes talt asjatult ära aega lühikesest õppeperioodist ja tarvitades kurjasti tema tööd, mida oleks võinud rakendada kasulike andmete omandamiseks, mis selsamal õpilasel jääb vajaka. Pedagoog peab selgesti aru saama mitte ainult kasust, vaid ka iga tema poolt antava andme kasu iseloomust ning selle kasu suhtelisest suurusest ja minema õigesti eesmärgi poole, s. o. kõige suurema ja tõelisema kasu andmisele õpilasele. Selle reegli vastu patustavad palju mitte ainult meie, vaid ka välismaa koolid. Meie näiteks peame sageli ainult viisakuse pärast koolis kolm-neli võõrkeelt, kuigi saame selgesti aru, et me ei suuda ühtki ära õpetada nii, et see teadmine tooks tegelikku kasu kas või pooltele õpilastele. Hiljuti soovitati ühes ajakirjas teha kohustuslikuks kreeka keele algete õppimine kõigis gümnaasiumides, kus on võimalus saada selle keele õpetajat kas või kaheks-kolmeks tunniks nädalas. Et hinnata selle nõuande kasu, tuleks välja arvata, kui palju gümnaasiumide õpilastest astub ülikooli filoloogia teaduskonda, kus nad võivad jätkata kreeka keele õppimist senikaua, kuni see hakkab neile kasu tooma; kui palju õpilastest läheb teistesse teaduskondadesse või kui palju üldse ei astu ülikooli ja unustab õpitud alged, ning siis me näeksime, et selle nõuande autor soovitab ühe problemaatiliselt kasuliku tunni asendada viiesaja tunniga, mis on raisatud täiesti kasutult sellest vähesest tundide arvust, mis on inimesele määratud õppimiseks. Täpselt samuti näeme näiteks meie gümnaasiumide põhikirjas, et loodusteaduste jaoks on klassikalises gümnaasiumis määratud üks tund nädalas kolmes esimeses alamas klassis, hiljem aga loodusteaduse õpetamine üldse katkeb, ja me küsime endalt: millist kasu toob niisugune õpetamine? Kõik, mis neis tundides õpiti, unustatakse hiljem kahtlemata täielikult; järelikult siin ei peetud silmas mitte õpitava sisu, vaid õppimise vormi. Tõepoolest, emakeele praktiline õppimine võidaks väga palju, kui me selle õppimise puhul kasutaksime seda näitlikkust, mida meile pakuvad loodusteadused; küid siis tuleb küsida, mispärast see õpetamine on emakeele õpetamisest eraldatud. Arvatavasti sellepärast, et meie vene keele õpetajad ei tunne loodusteadusi; kuid siis tekib teine küsimus: kui loodusteaduste eesmärgiks klassikalistes gümnaasiumides on tuua seda kasu, mida annab näitlik õpetus (peaasjalikult loogiliselt õigete otsustuste ja kindluse kujundamine keeles), kas on siis meie loodusteaduse õpetajad asjalikule näitlikule õpetusele ette valmistatud, nii et nende töö võiks liita emakeele õpetaja tööga?

Kõige meie poolt mäletatava moraalse tähtsusest selgest arusaamisest tulenevad samuti paljud praktilised kasvatusreeglid. Teades, et hingelised tunded* jätavad mällu jälgi nagu kujutlusedki,

* Sõna «tunne» kasutatakse meil mitut viisi, niihästi tunnete märkimiseks, mis tekivad vahetult meie kehalises organismis: nägemistunne, valutunne jne., kui ka tunnete märkimiseks, mis tekivad hinges: armastus- ja vihatunne. Siin me räägime viimast liiki tunnetest ja nimetame neid hingelisteks, kuigi oma olemuselt, nagu näeme tunnete analüüsi puhul, on iga tunne hingeline tunne.

et kujutluste jäljed kombineeruvad tunnete jälgedega, et neist tunnete jälgede assotsiatsioonidest ja kujutluste jälgedest tekivad moraalsed kalduvused ja kired, kasvataja näeb mäluvõimes mitte ainult võimalust mõjuda kasvandiku vaimsele arenemisele, vaid ka tema iseloomule ja kõlblusele.

On endastmõistetav, et selles, mida antakse õppimisega, ei tohi olla midagi kõlblusetut; kui ajaloos näiteks antakse edasi üksikute isikute või rahvaste kõlblusetuid tegusid, siis tuleb need esitada nii, et nad ärataksid meelepaha, vastikustunnet või põlastust, mitte kunagi aga vaimustatud imetlust. Jumal teab kui palju on inimkonnale kahju toonud sõjapildid, mida õpilastele jutustati innustunult, kus kujutati võitlejate juubeldust, mitte aga võidetute kannatusi, või tühise suuruse pilte, mis on inimestele maksma läinud nii palju pisaraid, vaeva, verd ja ohvreid. Selles suhtes tuleks ümber töötada mitmed leheküljed meie ajalooõpikuis. Me ei saa ka õigustada neid naturaliste, kes lapsi õpetavad ükskõikselt vaatama loomade kannatustele, ja arvame, et niikaua kuni inimesel ei ole tugevnenud tunne, tuleb loodusteaduste õpetamisel leppida piltidega, topistega jms.

Kuid vähe sellest: halb on ka niisugune õpetamine, mis üldse ei puuduta tundeid, jättes nende arenemise juhuslike ja võib-olla kahjulike mõjude hooleks. Kasvataja peab kasutama iga juhtumit, et õpetamise kaudu heita lapse hinge mingisugust kasulikku seemet, ja siduma häid tundeid igasuguste kujutlustega, milledega võib neid ainult siduda. Niisuguseid võimalusi pakuvad alatasa peaaegu kõik teadused; kuid sageli juhtub, et õpetaja mitte ainult ei jäta need võimalused kasutamata, vaid vastupidi: ta rikub ise seda head või esteetilist tunnet, mida asi talle pakub. Nii näiteks ei ole üldse võimalust, et mingi kõlbeline või esteetiline luuletus iangeks lapse hinge, kui selle õppimine läheks lapsele kalliks maksma ja selle õppimisega kaasneksid, võib-olla, etteheited ning karistused*. Milline tunne jääks lapse hinge piibli mõne nõrgalt kõlbelise leheküljе õppimisest, kui sellega käiksid kaasas õpetaja julmad sõnad või isegi karistused?* Meil on sageli olnud võimalus näha, kuidas laps, lämbudes pisaraist, vastab õpetajale mingisugust hingestatud palvet, ja muidugi ei ole need pisarad välja kutsutud sellest hingestatusest. Usuõpetuse hirmutekitav, karm ja skolastiline õpetamine, mis muidugi oleneb sellest, et õpetaja ise õppis seda niiviisi, on jätnud kurbi jälgi paljudesse lapsehingedesse. On täiesti võimalik, et see arusaamatu kibestus religiooni vastu, mis meil kahjuks nii sageli esineb, on oma alguse saanud just nendest raskete tunnete assotsiatsioonidest religioossete kujutlustega, millede omandamisega kaasnesid need rasked tunded. Paljud visad kalduvused,

---

* Seepärast me ei soovita andagi nende luuletuste grammatilist analüüsi, millede puhul me arvestame moraalset või esteetilist mõju, ja soovitame need ära õppida klassis, et kergendada nende omandamist. Üksikasjad on esitatud minu artiklis «Emakeele õpetamisest», mis ilmus ajakirjas «Pedagogitšeski Sbornik» nr-d 1 ja 2, 1864. a. (Vt. K. Ušinski, Teoste kogu, V, lk. 320—355. — Toim.).

tugevad kired ja eelarvamused kujunevad meie hinges just neist vaevalt märgatavaist joonekestest, mis, langedes hinge üksteisele, künnavad iseloomu tasandamatu vao, millel on hiljem suur mõju meie veendumuste kujunemisele. Märkigem muide, et suurem osa meie kõige ägedamaist nihilistidest kuulub inimeste hulka, kes on end lahti rebinud raske seminari karmuse käest.

Peale nende tunnete, mis lapse hinges äratatakse kasvataja poolt ettekavatsetult, äratatakse temas palju rohkem tundeid ja sealjuures tugevaimaid tundeid kasvataja enda poolt mitte ettekavatsetult või last ümbritseva keskkonna poolt. Ja igaüks neist tundeist jätab oma jälje hinge ja igaüks neist jälgedest liitub või kombineerub samasuguste või sarnaste jälgedega; kogu sellest jälgede võrgust kasvavad inimese kõlbelised või kõlblusetud kalduvused ning iseloom. Kas tõesti kasvatus, nähes oma ülesande kogu hiiglaslikkust, peab loobuma püüdlusest nii palju kui võimalik haarata enda kätte need mõjud, mis loovad *tõelise*, mitte aga õpetatud inimese, ja vähemalt võitlema halbade mõjudega, kui ta ei suuda luua häid. *Kõik, mida saab selles suhtes teha, tuleb teha:* nii näiteks peab iga kool hästi tundma seda keskkonda, kuhu lapsed kuuluvad; peab nii palju kui võimalik võitlema selle keskkonna kahjulike mõjude vastu, andes täie avaruse headele mõjudele.

Kõigest meie poolt öeldust on näha, kui kaugel on veel mitte ainult kasvatuse praktika, vaid isegi teooria sellest, et täielikult kasutada kogu seda võimsust, mille annab kasvataja kätte mäluvõime. Kui vaatleme, kuivõrd on mälu psüühilised seadused omandatud praktikute poolt, ja veel rohkem: kuivõrd neid kasutatakse kasvatamise kunstis, tema teoorias, õpikuis, õppeainete jaotamisel laste ea järgi, nende ainete valikul, õpetamises endas, koolidistsipliinis, koduses kasvatuses, — siis leiame, et selles suhtes hakkab kasvatamise kunst alles sündima. Kuid me ei tohi kartma lüüa ülesande tohutusest, kui vaid oleks õige tema idee, mis, nagu ütleb Kant, «on mitte rohkem kui arusaamine täiuslikkusest, mida praktikas ei ole veel saavutatud. Siiski, oleks ainult meie kasvatuslik idee õige, siis osutub selle idee elluviimine võimalikuks, millised takistused selle elluviimise teel ka seisaksid.»

12. KUJUTLUS

a) Kujutlus ja selle liigid[53]

Eristada kujutlusprotsessi ühelt poolt aistmis- ja mäletamisprotsessist, teiselt poolt mõtlemisprotsessist ei ole sugugi nii kerge, nagu see näib esimesel pilgul. Selle ülesande lahendamisele pühendab Aristoteles peaaegu tervelt kolmanda raamatu oma «Hingest» ja hoolimata selle raamatu udususest, mille põhjuseks on arvatavasti rikutus, me kasutame sellest raamatust palju. Herbarti psühholoogia ühendab mäletamise, mõtlemise ja kujutluse üheks *taastamisaktiks* (reproductio). Kuid näib, et niisuguse ühendamisega ta ei selgita, vaid tumestab nähtusi. Võib-olla seepärast mõned herbartlased, nagu Drobisch, peavad juba vajalikuks tunnustada, et mäletamine ja kujutlus on ühe ja sellesama assotsiatsioonide ja taastamisprotsessi kaks oksa*. Kuid sel puhul tuleks näidata, kus eralduvad ja millelt erinevad need kaks oksa ja kus eraldub neist kolmas — mõtlemine, või vähemalt näidata, millest tekib meil see kolme protsessi selge eraldamise tunne, mis meile ütleb, et *mälestada*, *kujutleda* ja *mõtelda* ei ole üks ja seesama. Püüame siis Aristotelese abiga, veel rohkem aga oma vaatluste najal neid kolme peamist hingelist protsessi piiritleda: siis saab meile arusaadavamaks ka seos nende vahel.

Vaadeldes mingisugust nasja, isegi väga keerulist, võime selle hiljem oma mälus taastada suurema või vähema õigsusega, suurema või vähema selgusega. Selle selguse aste on väga erinev ja ulatub nõrgast piirjoonest, mis on nagu uduga kaetud, mõnikord tõelise intuitsiooni ereduseni, nii et meid sageli ilmsi üllatab see meie poolt kujutletava näo, hoone, sündmuse jms. ebaharilik elavus, unes aga saame täieliku veendumuse selle tegelikkusest, mida kujutleme. Tuleb küsida, mis see on — kas *mälestus* või *kujutlus*. Kui oletada, et me ei ole midagi juurde *fantaseerinud* sellele, mida säilitas meie mälu ja mille nüüd taastab meie teadvus, siis on see kahtlemata mälestus — väga elav, kuid siiski mälestus. Järelikult elavuse ja kujukuse astme järgi ei saa mäletatavaid kujutlusi eristada kujutletavaist kujutlustest.

---

* Empir. Psych., § 118.

Kas sellest pole võimalik järeldada, et kujutluse teosed erinevad mäletamise teostest selle poolest, et kujutluses me muudame mäletatavat või loome midagi niisugust, mida ei olnud meie mälestustes? Võib-olla, me l o o m e kujutlemisprotsessis midagi u u t, mida ei olnud meie mällu pandud? Kuid ei ole raske veenduda, et meie kujutlus ei saa kategooriliselt luua midagi täiesti uut; me ei saa endale k u j u t l e d a midagi niisugust, mida üldse ei olnud meie mälestustes. «Inimese võim tema väikeses arusaamise maailmas,» ütleb Locke, «on samasugune nagu nähtavate asjade suures maailmas, kus inimene võib luua ainult temale looduse poolt juba antud materjalist, kuid ei saa ei purustada ega luua ühtki uut aatomit.» Egiptlaste kujutlus fantaseeris ja väljendas graniidis looduses mitteeksisteerivat sfinksi, kuid iga joon selles fantastilises loomas on võetud loodusest. Ainult nende joonte ühendamine kuulub inimese kujutlusele. Siis tekib küsimus: kas me võime eristada kujutletavaid kujutlusi selle poolest, et ühed on truud tegelikkusele, teised mitte? Kuid esiteks, mitte kõik meie mälestused ei ole tegelikkuse suhtes õiged, ja vaevalt ongi täiesti õigeid; teiseks, kui ma kujutlen sfinksi, mille kuju formeerus varem, siis on selge, et sel juhtumil ma meenutan, aga ei kujutle. Kuid mida ma meenutan? Seda, mis varem oli formeerinud minu kujutlus elementidest, mis oli säilitanud mälu. Sellest me võime järeldada, et kujutlus erineb mäletamisest u u d s u s e l t neis assotsiatsioonides, mis on valmistatud mälus säilinud kujutlustest. Mälu säilitab meile kujutluste jäljed ja ideed; mäletamisprotsess, kust tema initsiatiiv ka tuleks, annab need uuesti teadvusele välja kujutluste aistitavas vormis, kujutlusele aga kuulub ainult nende mälu poolt säilitatud elementide u u s k o m b i n a t s i o o n*.

Eristanud kujutlusprotsessi mäletamisprotsessist, peame selle eristama ka m õ t l e m i s protsessist, kuigi me ei saa seda teha sellesama täpsusega, sest mõtlemisprotsessi ei ole meie veel analüüsinud. Kuid teeme kas või esialgse eristamise, jättes endale õiguse seda parandada, kui see mõtlemisprotsessiga lähemal tutvumisel vajalikuks osutub.

Ka mõtlemisprotsessis ei tee me midagi muud, kui ainult kombineerime kujutlusi, mida teadvusele annab mälu. Kuid siiski, nagu õigesti märgib Aristoteles, me võime ettekavatsetult fantaseerida mingi kujutluste kombinatsiooni ilma igasuguse usuta selle kombinatsiooni tõelisusse, teades, et see on ainult meie kujutluse vili. Vähe sellest, me võime isegi täiesti tahtmatult endale midagi kujutleda ja samal ajal teadlik olla, et see ei ole midagi rohkem kui fantaasia. «Me,» nagu ütleb Aristoteles, «kujutleme endale päikest väikese ringina, seejuures aga m õ t l e m e, et ta on palju suurem

* «Meie hing,» ütleb Locke, «avaldab sageli aktiivset tegevust paljude kombinatsioonide moodustamisel: olles varustatud lihtsate ideedega, võib ta neid ühendada kombinatsioonidesse ja niiviisi moodustada rohkesti mitmekesiseid keerulisi ideid (kujutlusi), järele pärimata, kas need eksisteerivad koos looduses.» Of human Underst., Ch. XXII, § 2.

kui meie poolt asustatav maakera»*. Mitte ainult ilmsi, vaid ka unes sageli oleme teadlikud, et meie poolt kujutletav nähtus on ainult fantaasia. Järelikult toimuvad meis sel juhtumil selgesti kaks samaaegset protsessi: me mõtleme sellest, mida kujutleme, hindame tema veidrusi, tema õigsust või võimatust, kaunidust või inetust, muudame teda ümber, parandame teda või heidame ta eemale. Seepärast ongi Aristotelesel osaliselt õigus ütelda, et me eristame kujutlust mõtlemisest kindlusega, mis saadab meie mõtlemist: kui me oleme kindlad selle tegelikkuses, mida kujutleme, siis tähendab see, et me mõtleme. Järelikult, kujutlemise ja mõtlemise vahel on ainult subjektiivne, ainult meie jaoks eksisteeriv vahe, ja hullumeelne, kes näiteks kujutleb, et tal on klaasist jalad, ja on selles täiesti kindel, ei fantaseeri, vaid mõtleb.

Tunnustades niisugust kujutluse erinevust ühelt poolt mälust, teiselt poolt mõtlemisest, võime endale esitada küsimuse: millelt siis kujutlus erineb vahetust aistimisest? Vastuse sellele küsimusele leiame jällegi Aristoteleselt. «Kujutlus,» ütleb ta, «on nagu tundmus, kuid ilma materjalita»**. See märkus üllatab meid oma õigsusega, kui me selgesti mäletame neid minuteid, millal meil tuli kaua ja visalt võidelda omaenda kujutluse toodetega. Me võitleme siis nendega kui vahetute muljetega, mida meis äratab väline maailm, ainult selle vahega, et välismaailma asjadest me võime ära pöörduda või ära minna, kuid oma kujutluse tooteid me kanname endaga alati ja kõikjal kaasas ning võime neist lahti saada ainult meie tahte otsese pingutusega; tahe valib välja teise materjali meie psüühiliseks tegevuseks. See pingutus ei ole alati kerge ja seda ei krooni alati esimesel korral edu: otsekohe, kui pingutus nõrgeneb, tekib meie kujutluse toode uuesti meie teadvusse, ja mõnikord on vaja mingisugust tugevat närvivapustust, et pääseda sellest fantoomist, mille me ise lõime. See nähtus seletub meile kergesti, kui meenutame, et meie psühhofüüsilistes aktides tegutseb mitte ainult hing, vaid ka närvisüsteem oma võimega säilitada muljete jälgi; olles äratatud tugevale tegevusele, viib närvisüsteem neisse jälgedesse meie teadvuse juba aistingute ja aistingute assotsiatsioonide või kujutluste näol.

Teooria järgi, mis käsitab hinge kui jälgede või kujutluste assotsiatsioone, samuti ka teooria järgi, mis ei eralda hinge kehast, ei saa seda nähtust, mis on igaühele meist tuttav, kuidagi seletada. Siin me näeme millegi võitlust närvisüsteemiga, mitte aga ühe ja sellesama agendi tegevust. Hauatagused viirastused, mida esitavad müstikud või petised, et tõestada hinge eraldi eksisteerimist, tõestavad hoopis vastupidist. Hea on hing, kes on rüütatud surilinasse või mundrisse ning keda võib näha ja kuulda. Kuid inimene, kes niisugust nähtust rahulikult vaatab, olles teadlik, et siin tembutab tema haige fantaasia, tõestab, et hing ja närvid ei

* Arist., De anima, L. III, c. 3. Übers. von Weisse, S. 74.
** Ibid. L. III, c. 8.

ole üks ja seesama. Ei ole ju raske näha, et see ei ole kaugeltki mitte mingi erakordne hingeline nähtus ja kuigi ta esineb harva fantoomide ja nägemuste teraval kujul, võime seda nähtust siiski selgesti märgata peaaegu igas mõtlemisprotsessis. Vaadeldes tähelepanelikult oma mõtlemisprotsessi me veendume, et me vahet pidamata võitleme nende kujutlustega, mida meie ette topib meie fantaasia: kord tunnustame nende vastavust tegelikkusele, kord heidame nad kõrvale kui väärad kujutlused, kord teeme neid ümber ja parandame.

Kuid mitte alati ei tegutse meie kujutlus nagu vastu meie mõtlemisele; niisama sageli on ta meie mõtte ja tahte enam-vähem kuulekas sulane. Tugev, sööstlik ja ere kujutlus, millega inimese hing ei saa võidelda, loob hulle. Seesama kujutlus, alistudes inimese tahtele, loob mitte ainult suuri luuletajaid, vaid ka suuri mõtlejaid ja teadlasi. «Iseseisvaks mõtlemiseks teaduses,» ütleb Herbart, «on vaja mitte vähem fantaasiat kui poeetiliseks loominguks, ja raske on otsustada, kel oli rohkem fantaasiat, kas Shakespeare'il või Newtonil»*. Nõrk, loid ja kahvatu kujutlus ei vii inimest hullumiseni, kuid ei loo ka geeniust. Järelikult me näeme, et kui meie kujutlus on närvide tegevus, mis peegeldub teadvuses, siis selle tegevuse juhtimine võib tulla hingest või allikaist, mis on väljaspool hinge. Väljendudes teiste sõnadega: kuna me tunnustasime kujutluseks ainult kujutluste uusi kombinatsioone, mis on säilitanud mälu, siis need kombinatsioonid võivad tekkida kas sõltumatult meie hingest, mingisuguseil tema jaoks välistel põhjustel, või tekitatakse hinge enda poolt. Niiviisi võime kujutlemisprotsessi ennast jaotada passiivseks ja aktiivseks protsessiks, sarnanevalt sellega, nagu me juba jaotasime mäletamisprotsessi ja tähelepanu või aistmisprotsessi. See jaotus, mis esineb juba Malebranche'il** (kuid ta ei teinud sellest neid järeldusi, mis sealt iseenesest tulenevad), näib meile kõige rohkem vastavat neile nähtustele, mida igaüks meist, koormamata end eelnevalt mingi teooriaga, võib iseendas vaadelda. Räägime kõigist neist protsessidest eraldi.

Tunnustades närviorganismi võimet säilitada endiste aistingute jälgi ja sealjuures neis kombinatsioonides, milledes need aistingud lõi hing; tunnustades teiselt poolt, et meie hing võib aistida kõiki muutusi närviorganismi seisundeis, kui need muutused ulatuvad intensiivsuse teatava astmeni ja astuvad üle sellest teadvuse lävest, millele osutas juba Herbart ja mida püüdsid ära määrata Weber ja Fechner, — kujutleme endale kergesti, et kui meie närvisüsteem saab millestki ärritatud, erutatud, siis need erutused, jõudnud kõrguse teatava astmeni, avalduvad meie teadvuses aistinguina ja nende assotsiatsioonidena — kujutlustena. On arusaadav, et närvisüsteem, mis on millestki erutatud, hakkab teadvusse oma erutuse seaduste kohaselt viima neid

* Herbart's Schriften, Erst. T., § 92.
** Oeuvres de Malebranche, 1854, T. II, p. 120.

või teisi jälgi, endiste liigutuste harjumusi, kuna teadvus hakkab neid muutma kujutlusteks ning nende ridadeks ja gruppideks. Kuid selle vaate puhul tuleb oodata, et meie hing hakkab neist endiste aistingute jälgedest teadlik olema just sel kujul, millises nad langesid närvisüsteemi, tol kujul ja nois kombinatsioonides; järelikult, meis toimub mäletamisakt, mitte aga kujutlemisakt, sest me märkame, et tahtmatu unistus viib meid oma kujutluste ridadega mitte sinna, kuhu oleks võinud meid viia ainult mälestus.

Et endale selgeks teha tahtmatu unistuse nähtus, peame me eelkõige aru saama, et iga meie kujutlus koosneb paljudest jälgedest, mis on muutunud ühe kujutluse elementideks. Kui me tahaksime paberil loetleda kõik «lihtsad elemendid», nagu neid nimetab Locke, millest koosneb näiteks meie kujutlus teatavast puust, siis vaevalt suudaksime selle nimestiku ära mahutada mitmele lehele. Kõik need elemendid ei ole ühte kujutlusse kokku aetud vormitu hunnikuna, vaid asetsevad selles gruppidena (koor, lehed jm.); iga niisugune grupp kujutab endast eraldi kujutlust, milles lihtsad elemendid asuvad jälle omapäraste* gruppidena. Niisugune laialdane ja keeruline kujutlus on kõigi oma loendamatute elementidega, kõigi jälgedega, millest ta koosneb, seotud paljude teiste kõige mitmekesisemate kujutlustega. Need siduvad üldised jäljed ongi neiks lülideks, mida mööda meie unistus võib ühelt mingisuguselt kujutluselt, näiteks puu või lille kujutluselt siirduda kõige mitmekesisemaile teedele. Selles suhtes iga kujutlus, millel on käesoleval momendil selge väli meie teadvuses, on nagu ristumiskohaks tuhandele teele; niisugusel mõtteniitide ristteel seisab meie teadvus igal minutil. Oletame näiteks, et minu teadvuses mingipärast tekib kujutlus roosist. See üks kujutlus võib minu unistuse viia kõige mitmesugusemaid teid mööda. Kui ma pööran tähelepanu roosi värvile, siis võib-olla ma sarnasuse põhjal meenutan mingit riiet, riide juurest siirdun isiku näo juurde, kes kandis seda riiet, seejuures hakkan meenutama noorpõlveaastaid jne. Kui ma pööran tähelepanu roosi kujule, siis mõjub minu teadvusele tugevamini kui värv just õie kuju, ma võin üle minna kera kujutlusele, siit maakera kujutlusele, üldse siirduda geomeetriliste ja astronoomiliste kujutluste teele. Kui ma pööran erilist tähelepanu roosi okastele, siis peegelduvad need erilise selgusega minu teadvuses ja puudutavad minu närvisüsteemis neid jälgi, mis võivad koostada ja moodustada assotsiatsiooni just roosi okastega, ma võin meenutada ussi mürgihambaid või südametunnistusepiina jne. Kui aga minu tähelepanu on sel ajal pööratud mitte niivõrd asjale, kuivõrd sõnale, mis tähendab asja, siis võib vägagi juhtuda, et minu närvisüsteem ütleb mulle ette tuntud kõnekäänu: «Ei ole roosi okas-

* «Kõik meie keerulised ideed,» ütleb Locke, kel sõna idee tähendab sedasama, mis sõna kujutlus, «kõik meie keerulised ideed langevad lõpuks lihtsaiks ideiks, millest nad algul koostati, kuigi võib-olla, nende vahetud ingrediendid, kui nii võib väljenduda, olid samuti keerulised ideed.» Of human Underst., Ch. XXII, § 9.

teta», selle järel võib-olla hakkavad mulle meenuma Deržavini tuntud värsid, mälestus Deržavinist viib Katariina-sajandi meenutamisele jne. Pöörates tähelepanu ajale, millal roosid õitsevad, võin ma meenutada Napolit; kui ma aga pööran rohkem tähelepanu roosi nimele kui roosile endale, siis meenub mulle, võib-olla, mingi härra Rozanov. Ühe sõnaga: ühest ja samast kujutlusest võin ma oma unistuses minna kõige mitmesugusemaid teid mööda. Ahela lülid on kogu aeg samad; kuid read, mis neist lülidest põimitakse, võivad olla lõpmatult mitmekesised ja meie jaoks niivõrd ootamatud, et viiduna unistusest ei tea kuhu, me küsime huviga endalt, kuidas sattusime niisugusesse tihnikusse, ja ei suuda alati isegi välja jõuda sellest labürindist sama teed mööda, mida mööda olime siia saabunud; kõige sagedamini selle asemel, et oma mälestuste Ariadne niiti mööda aeglaselt ja ettevaatlikult jõuda selle väljapääsu juurde, me purustame ühe pingutusega ämblikuvõrgu, mille oli kudunud meie unistus. Kui see tee näib meile aga mingipärast tähelepanuväärsena, elavdab meie tähelepanu ja keskendab endale meie teadvuse, siis peame teda meeles, s. o. sepistame uue kindla assotsiatsiooni neist lülidest, mida mööda täiesti sõltumatult meist endast, juhituna võib-olla mingisugusest orgaanilisest põhjusest, jooksis meis unistus. Niiviisi tekivad sellest tahtmatust teadvuse rännakust jälgede lõpmatut võrku mööda, mis on grupeeritud loendamatuisse kujutlustesse, mõnikord meile täiesti ootamatult uued assotsiatsioonid, uued kujutlused ja uued kujutluste grupid, mida me nimetame oma kujutluse toodeteks. Kui aga miski ei ärata meie erilist tähelepanu, siis meie teadvus, hõljunud neil närvisüsteemi lainetel, läheb äkki üle oma järjekordse töö juurde, ja meis ei säili mingisugust mälestust oma unistusest. Niisuguseid kergeid unistusi möödub meie peas iga päev loendamatu hulk, jätmata endast mingisugust jälge; ja see on suur õnn inimesele, sest need tühjade unistuste ja unenägude kasutud jäljed koormaksid kiiresti meie mälu. Unes, kui meie tähelepanu ei hajuta välised muljed, omandab see sihitu ja jäljetu teadvuse ekslemine «närvisüsteemi liikumise lainete tippudel» unenägude ereda iseloomu, milledest jäävad meelde ainult vähesed, s. o. muutuvad uuteks assotsiatsioonideks — meie kujutluse toodeteks.

Kust siis tekib see kujutluste liikumine? Mispärast ühe närvijälje intensiivsus, mis on jõudnud astmeni, mis kutsub välja tähelepanu, hakkab hiljem alanema, kuna aga teise jälje intensiivsus hakkab tõusma ja selle tagajärjel üks kujutlus asendub teaduses teisega? Sellele küsimusele vastasime osaliselt juba eespool, kõneldes närvide väsinud või erksa seisundi mõjust kujutlusele ja selgitades, mispärast üks ning sama kujutlus ei saa kaua ning ühesuguse eredusastmega jääda teadvusse. See, nagu me nägime, toimub selsamal põhjusel, mispärast jalg või käsi ei saa kaua täita ühtesid ja neidsamu liigutusi, tundmata väsimust ja puhkamisvajadust, ja mispärast pärast puhkust ta saab taas selle võimaluse.

Meie närvisüsteem vajab samuti oma kudede katkematut uuendamist, s. o. vajab oma jõudude uuendamist verest, sellest üldisest jõuallikast, mille moodustab organism toitumisprotsessis. Kui õigesti ja korrapäraselt toimuv toitumis- ja vereringeprotsess oli üheks põhjuseks meie kujutluste vahetumisele, siis selles vahetumises me võiksime samuti näha õigsust ja perioodilist korrapärasust. Ja tõepoolest, midagi õiget ja perioodiliselt korrapärast märgatakse ka meie kujutluste käigus, mis viis Locke'i ja tema järgi Herbarti mõttele võimalikkuse kohta välja arvata meie Locke'i järgi ideede, Herbarti järgi kujutluste käiku liikumises ajas, nagu on võimalik mõõta pulsilööke. Kuid see katse ei viinud mingisuguse positiivse tulemuseni ja jäi üldiseks märkuseks nimelt seepärast, et meie mõtete käiku mõjutavad mitte üks, vaid mitu põhjust. Kujutlus või õigemini närviliikumiste kombinatsioonid, mis kujutluseks muudab teadvus, võib veel mitte täielikult kaotada oma intensiivsust, mitte langeda allapoole arusaamise võimaluse lävest ja samal ajal anda aset teistele kujutlustele. Absoluutne intensiivsus antud kujutluses on veel küllalt, et ta eksisteeriks mälus; kui see intensiivsus langes aga juba mõne kraadi võrra allapoole, siis teine kujutlus, mis temaga mingipärast on seotud ja mis hetke eest oli esimesest nõrgem, muutub ise mitte tugevnedes oma naabrist tugevamaks ja surub ta seepärast välja, kuigi see, kui nii väljenduda, ei olnud veel oma lühikest iga ära elanud. Teine närvijälg püüab muutuda kujutluseks kas seepärast, et temas mingitel füüsilistel põhjustel on kuhjunud rohkem jõudu, kui seda o l i j ä ä n u d sellesse kujutlusse, mis praegusel hetkel hõivab endaga teadvuse, või seepärast, et see jälg, jäänud sama jõuvaruga nagu varemgi, muutub tugevamaks teadvuses olevast kujutlusest, ja et viimane on omaenda tegevuse tõttu kaotanud juba osa oma jõust ja muutunud nõrgemaks sellest, kellega ta on ühel piiril. See nähtus saab meile selgeks, kui tuletame meelde, kuidas välismaailma tugevamad muljed sunnivad meid mitte märkama nõrgemaid muljeid; kui aga seda tugevamat muljet aistitakse küllalt kestvalt, siis hakkame eraldama ka temaga samaaegseid nõrgemaid, mida me varem ei aistinud tugeva tagant. Kandke seesama nähtus üle meie hinge ja närvijälgede suhete sfääri, mitte meie vahetuile välismuljetele, vaid nende jälgedele närvisüsteemis, ja te saate aru, kuidas üks närvijälg võib v ä l j a s u r u d a teise, veel küllalt tugeva, et seista teadvuses, kui teda ei oleks kitsendatud. Kuid seejuures ei tohi unustada, et jõudude intensiivsuse aste närvijäljes, täpselt samuti nagu lihaseski, sõltub mitte ainult sellest, et see jõud kogus jõudu toitumisprotsessist, vaid ka ärrituse astmest, mille osaliseks saab see jälg, mille tagajärjel ta hakkab muutma oma jõude, võib-olla elektrist või soojusest liikumisjõusse, või lihtsalt liikumisse — hakkab liikuma. Me nägime, et lihase liikumise jõud oleneb mitte ainult jõust, mida ta ammutab toitumisprotsessist, vaid ka ärrituse jõust, mida rakendatakse lihase suhtes välislooduse asjadega (hapetega, näpitstangidega jne.) või liigutusnärviga. Me nägime

samuti, et kuidas ka ei täituks lihas jõust, nende jõudude muutmine ise liikumisvormiks (lihase kokkutõmbumine) algab ainult lihase ärritamisel kas väliste agentide või liigutusnärvidega. Analoogia järgi võib muidugi oletada, et seesama toimub närvide liikumisel, millega füsioloogia mõtleb seletada psühhofüüsilisi nähtusi. Sellessamas olukorras saame aru, et närvijälje äratamine tegevusele, liikumisele sõltub mitte üksnes tema toitumisprotsessist, vaid ka ärrituse astmest, mille osaliseks see jälg saab. Ärritus tekib antud juhtumil sellest kujutlusest, mis alistab teadvuse ning ärritab kõiki temaga seoses olevaid närvijälgi, kuid ei ärrita neid mitte ühesugusel määral. Me juba nägime, et iga kujutlust, mis on kuigivõrd keerukas, võib vaadelda mitte ainult kui paljude jälgede assotsiatsiooni, vaid ka kui ristteed, kuhu jooksevad kokku paljud teised kujutlused, mis puutuvad kokku kesksega, s. o. antud hetkel teadvuses olevaga, — kokku puutudes ühe või teisega oma jälgedest. Kui nüüd oletada, et jälgede assotsiatsioon, mis hõivab meie teadvust kujutluse näol, ei ole tervikuna peegeldunud meie teadvuses ja et *mispärast tahes* üks assotsiatsiooni moodustavaist jälgedest on eriti selgesti meie teadvuses, siis ka närviliigutus, mis vastab assotsiatsiooni sellele liikmele või kujutluse sellele tunnusele, on eriti tugev ja järelikult mõjub erilisel jõul temaga ühendatud jälgedele neis assotsiatsioonides, mis, kuigi on kindlalt ühendatud meie teadvust hõivava assotsiatsiooniga, ei ole veel ise läinud teadvusse. Kui need assotsiatsioonid on tulvil jõudu, siis kutsub vähimgi ärritus neid tugevale tegevusele; kui need assotsiatsioonid, vastupidi, on juba kurnatud, siis on vaja suurt ärritust, et neid välja kutsuda; kui need assotsiatsioonid on tulvil jõudu ja nende ärritamine on suur, siis algab neisse kuhjunud jõu muutumine liikumisjõuks väga kiiresti; kui aga, vastupidi, nad on nõrgad, siis peab ärritus olema väga tugev, et kutsuda need tegevusse, mis on küllaldaselt intensiivne, et võiks arusaadav olla.

Oletame, et teadvuses olev assotsiatsioon on ümbritsetud teistest ja et igaühega neist assotsiatsioonidest on ta seotud oma jälgedega nagu raadiustega, mis lähevad ühest keskpunktist mitmele poole. Oletame samuti, et teadvuses oleva assotsiatsiooni kõik jäljed peegelduvad ühesuguse intensiivsuse astmega meie teadvuses, s. o. et nende tegevuse aste on ühesugune (mida muidugi tegelikkuses ei esine: milline kujutlus meie teadvuses ka oleks, alati on tema üks tunnustest antud momendil selgemini tajutav kui ülejäänud); oletame samuti, et kogu meie assotsiatsioon, s. o. kõik jäljed, millest ta koosneb, hakkab nõrgenema, oma lühikest iga ära elama. Tuleb küsida: missugune siis kõigist assotsiatsioonidest, mis teda perifeerselt ümbritsevad, läheb teadvusse? See, millesse rohkem on kuhjunud füüsilisi jõude, sest meie oletuse kohaselt on ärrituse aste, lähtudes tsentraalsest assotsiatsioonist, kõigi perifeersete assotsiatsioonide jaoks ühesugune. Sellega võib seletada organismi ebanormaalsete seisundite mõju kujutluste käigule. Inimesele, kes on näljane või janune või kes kannatab mingi muu

tugeva kehalise vajaduse mõju all, on küllalt vähimastki meenutavast joonest teadvuses olevas kujutluses, et esile kutsuda terve rida assotsiatsioone toidust, veest jms. Selleks meenutavaks jooneks võib olla kas sarnasus või vastandlikkus või koha- ja ajaühtsus, — ühe sõnaga: iga *omane* joon. Oletame nüüd vastupidi: meie teadvuses olevate jälgede assotsiatsioonis on üks jälgedest teadvuses eriti elav, eriti selge, — siis on arusaadav, et ta kutsub teadvusse just need assotsiatsioonid, mis selle jälje kaudu on kindlalt ühendatud teadvuses oleva assotsiatsiooniga. See ühe jälje eriline elavus võib kas oleneda meie tahtest või olla meist sõltumatu; me võime vaadeldavas asjas *tahtlikult* keskendada oma tähelepanu tema ühele või teisele tunnusele, ja siis juba see tunnus ise viib meid teiste sugulasassotsiatsioonide juurde, või see jälje elavus võib jällegi oleneda teistest, *füüsilistest* põhjustest, millisel juhtumil see elavus viib meid *tahtmatult* vastavate assotsiatsioonide juurde. Sellest on juba näha, kui tähtis on inimesele olla võimeline tahtlikult keskendama oma tähelepanu asja ühele või teisele küljele, teadvuses oleva assotsiatsiooni ühele või teisele liikmele, ja et just selles seisnebki meie võim kujutluse üle, millest nii palju oleneb meie elus ja meie kõlbluses.

Aga mis see kõik siis on? Mis närvide liikumine või, õigemini öeldes, närviaatomite ja -molekulide liikumine see on, mida keegi ei ole näinud? Mis suhted on nende liikumiste vahel, mida keegi ei ole vaadelnud? Kas see ei ole lihtsalt psühholoogilise kujutluse toode? Võib olla; kuid imelik on see, et just sellele fantaasiale on sattunud nii vana kui ka uue aja mõtlejad; ja *Herbart rajas just sellele fantaasiale kogu oma psühholoogilise süsteemi*. Niisugune enam-vähem täielik kokkulangemine kõige isesugusemate suundade mõtlejate vahel kujutluse tegevuse seletamisel ei saa olla täiesti juhuslik. Tõepoolest igaüks meist, vaadeldes tähelepanelikut oma unistuste ja mõtete käiku, võib märgata midagi sarnanevat neis liigutustes ja lainete liikumises, ja siis tekib tahtmatult mõte: kas ei saa nende psühhofüüsiliste lainete liikumises, mida me iseendas aistime, märgata sedasama õigus- ja seaduspärasust, mida on meil korda läinud märgata merelainete liikumises? Kas ei saa ka nende psühhofüüsiliste nähtuste puhul rakendada matemaatilisi arvutusi, nagu neid kasutatakse veepinna liikumises, hoolimata selle liikumise näivast tujukusest? Vedelikes märgatava lainekujulise liikumise sarnasus psühhofüüsiliste nähtustega, mis toimuvad meis endis, hämmastas isegi niisugust ettevaatlikku mõtlejat nagu Müller; kuid ta ruttas lisama, et see ei ole rohkem kui sarnasus ja võrdlus*, ega läinud

* Vaadeldes kujutluste tahtelist vahetust meie teadvuses, ütleb Müller, et peale ideede (kujutluste) suguluse peab olema mingi teine põhjus, mis määrab ära iga idee kestuse. «Ilma seda liiki põhjuseta,» jätkab ta, «ei ole võimalik aru saada, kuidas idee, mis kord on välja kutsutud tegevusse, võib minna rahuseisundisse. Lainekujulises liikumises on see seletatav püüuga tasakaalule, kuid idee liikumises ei saa mõteldagi mingisugusest mehhaanilisest takistusest.

kaugemale Herbarti järel, kelle psühholoogilist teooriat ta hindas muide väga kõrgelt, — ei läinud nimelt seepärast, et oleks hingeliste nähtuste maailmas imelik kõnelda mingisuguseist kokkupõrkeist, kitsendustest, asendamisest, jõudude ülekaalust jms. Herbart aga hakkas sellele mõjule otse ehitama oma «vaimu staatikat ja dünaamikat»*.

Mülleril on täielik õigus, kui ta märgib, et ei ole võimalik viia «staatikat» ja «dünaamikat» psüühilistesse nähtustesse ning rääkida vaimsete jõudude võitlusest füüsiliste jõudude eeskujul; ja tõepoolest: kogu see kujutluste võitlus toimub Herbarti teooria järgi kusagil tühjas ruumis — võitlus koha pärast olevuste vahel, kes ei tunne kohta; võitlus teadvuse pärast olevuste vahel, kes Rosenkrantzi** märkuse kohaselt võrduvad väljaspool teadvust nulliga. Kuid siiski ei saa Herbarti katsesse liiga kergelt suhtuda ja tema matemaatilis-psüühilised valemid hämmastavad meid tahtmatult sellega, et nad mõnikord väljendavad äärmiselt tabavalt üht või teist psüühilist nähtust, mis meis toimub.

Herbart eksis ainult ühes: ta pidas p s ü ü h i l i s t e k s nähtusteks neid puhtalt f ü ü s i l i s i nähtusi, mida meie närvisüsteem oma liikumistes, mis alistuvad muidugi matemaatilistele seadustele, avaldab meie puhtpsüühilistele nähtustele. Kui me aga kogu selle kujutluste võitluse või, õigemini öeldes, jälgede võitluse kanname oma närvisüsteemi orgaanilisse ellu, siis näib meile täiesti arusaadavana, et meie, märgates neid füüsilisi mõjusid oma psüühilises elus, võime neis tähele panna perioodilisust, mis on omane üldse igasugusele mateeria liikumisele. Niisugusele ülekandmisele tulevad osaliselt juba herbartlased ise, kuigi nad veel ei saa teha otsustavat sammu ja end lahti rebida oma suure õpetaja teooriast. Näiteks Waitz omistab juba närvisüsteemile võime säilitada jälgi (residua) tema endistest seisunditest, mis tegutsevad kui asetusi soodustavad või neid raskendavad, ja tuletab sellest võimalikkuse, et «närvide funktsioonid avaldavad niisama olulist mõju kujutluste taastamisele (reproductio) nagu nende esialgsele tekkimisele***.

Kas me võime, vaadeldes neid närviliikumisi läbi oma teadvuse

---

Kuid siiski näib, et isegi siin hajutab püüdlus meie vaimus varjatud kujul eksisteerivate ideede tasakaalule takistuse, mille tekitab see pingeline seisund, milleni idee oli viidud. Niisiis, idee kestus (s. o. tema teadvuses oleku aeg) sõltub ajast, mis on vajalik selleks, et ta jõuaks tasakaalu. Oma liikumise selle aja kestel, millal idee oli pingeseisundis, levib ta teisele ideele, ja siis juba see viimane läheb üle pingeseisundisse. Peale selle oleneb idee kestus tema liikumise intensiivsusest (nagu võiks idee ise liikuda), kiirusest, millega liikumine levib tema enda sisus, selle levimise laialdasusest» (Man. de Phys., T II, S. 505). Kas ei oleks parem selle asemel, et vaimu nii mehhaniseerida, viia see võitlus sinna, kus ta muutub võimalikuks ja arusaadavaks, nimelt närvisüsteemi, nagu me seda tegime? Hinge, nagu me näeme ja osaliselt juba nägime, ei valitse mehhaanilised seadused, vaid tema enda seadused, mis on hoopis vastandlikud mehhaanilistele ja rikuvad mehhaanikat.

* H e r b a r t's Schriften. Erst. T., § 13, S. 17 jt.

** Psyhologie, S. 108.

*** Lehrbuch der Psychologie, § 15, S. 119.

prisma ja mitte olles võimelised jälgima neid väljaspool oma teadvust, ajus ja närvides, nagu teisi meie suhtes väliseid nähtusi, — kas me võime nende liikumiste seadusi teada saada küllaldaselt selleks, et neid väljendada matemaatilistes valemites? See on teine küsimus, mida me siin ei hakka lahendama. Märgime ainult, et ainuüksi matemaatika loogilisusele me selles suhtes ei saa kindlad olla, ja kui me, märgates mingisugust matemaatilist seadust närviliikumistes, hakkame sellest tuletama valemit valemi järel, nagu seda teeb Herbart, siis võime väga kergesti tegelikkusest lahku minna, nagu läheb lahku mõnikord Herbart, nimelt selle pärast, et seesama organisatsioon, mis siin liigub, on meile väga vähe tuntud ja et kogemused võivad kõik meie valemid ümber lükata. Näiteks, kui me, vaadeldes keha mahu vähenemist temperatuuri langemisel, peatuksime mõnede kehade vaatlusel ja analoogia põhjal rakendaksime sedasama seadust vee suhtes, siis eksiksime väga: jää ujumine vee peal lükkaks meie poolt tuletatud seaduse ümber. Kogemused ja vaatlus annavad matemaatikale materjali, matemaatika aga ei saa neid alati oma arvutustega asendada.

Kuid otsesed psüühilised vaatlused närvide orgaanilise elu mõju üle meie kujutluste käigule, kui ongi võimalikud, on äärmiselt rasked.

Võib-olla lähebki kellelgi meist korda leida vahend nende kõrvalmõjude eemaldamiseks, mis vahet pidamata muudavad seda orgaanilist ja tõenäoliselt ka matemaatiliselt õiget protsessi. Väga harva võib näha suitsujuga, mis väljuks korstnast põrmugi liikumata; kuid ei ole võimalust märgata endas täiesti normaalset kujutluste käiku. Närvisüsteemi orgaanilise elu mõju meie kujutluste käigule lakkamata kõigub ja muutub nagu suitsujuga kord kõrgeneva, kord tugevneva tuule mõjul ja muudab seejuures pidevalt oma suunda. Neid mõjusid, mis muudavad meie kujutluste normaalset (oletatavalt normaalselt) käiku, võib jaotada füüsilisteks, psühhofüüsilisteks ja psüühilisteks.

Füüsilistest mõjudest meie kujutluste käigule rääkisime me juba eespool. Nüüd on aga meile paremini selgunud nende mõju viis: nad võivad teadvusetult meie jaoks kiirendada toitumisprotsessi neis närvijälgedes, mis neile vastavad, ja valmistavad neid sellega ette tegevuseks, nii et need äratatakse teadvusse juba kõige nõrgema vihje puhul, kõige nõrgema ärrituse puhul selle kujutluse poolt, mis antud momendil on vallutanud meie teadvuse. Just seepärast on meil nii raske mitte lasta teadvusse neid jõust täidetud närvijälgi. Igal kujutlusel, mis on koostatud paljudest jälgedest, on peaaegu alati ka niisuguseid elemente, mis võivad meenutada jälgi, mis on juba tegevuseks ette valmistatud mingisuguseil orgaanilistel põhjustel, ja siis on vaja teise jälje tegevusse panekuks, mis ei ole jõust eriti täidetud, selle jälje tugevat erutamist, tema tugevat sugulust sellega, mis on antud hetkel meie teadvuses, või meie tahte suurt pingutust, — samal ajal on küllalt kõige nõrgemast ärritusest meenutamisega, et äratada tugevale ja kestvale tegevu-

sele jälgede niisugune assotsiatsioon, mis juba orgaanilistel, teadvusest olenematuil põhjustel on täidetud jõududest ja nii-ütelda ise palub sisselaskmist teadvuse helgele alale. On küllalt kergeimast külgepuutumisest niisugusele assotsiatsioonile, kaugeimast sarnasuse joonest, et ta tungiks jõuga teadvusse ja tooks endaga kaasa palju teisi, temaga suguluses olevaid assotsiatsioone. Sellega on seletatav see kõigile tuntud nähtus, et meil on raske mõtelda tahtlikult, sest samal ajal mingisugune orgaaniline põhjus või väline mulje tõmbavad meie teadvuse vastaskülge. Me muudame oma teadvuse esemeks mingisuguse kujutluse ja pöörame oma tähelepanu tema sellele elemendile, mis on meile vajalik meie hingelise töö käigu järgi, kuid samal ajal on selles kujutluses ka palju teisi elemente, millele me ei tahaks tähelepanu pöörata, kuid mis on seoses jälgede tugevate assotsiatsioonidega, mis on juba ette valmistatud tegevuseks mingisuguse orgaanilise põhjuse poolt, ja need assotsiatsioonid tungivad meie teadvusse hoolimata sellest, et nende meenutamine näis olevat nõrk. Me eemaldame vägivaldselt need palumatud assotsiatsioonid ja äratame need, mis meile olid vajalikud, kasutades selleks märgatavat jõupingutust; kuid uued assotsiatsioonid, muutunud meie teadvuses kujutlusteks, võtavad endasse uuesti palju elemente, ja üks neist elementidest, vaevalt puudutanud meie tähelepanu, võib uuesti äratada need assotsiatsioonid, mis me äsja olime minema ajanud, või neile sugulasassotsiatsioonid. Niisugust võitlust märkame selgesti iseendas, kui me näiteks vaeveldes janu, nälja või mingi muu füüsilise tarbe käes, tahame vägivaldselt mõtelda meie poolt valitud asjale ja end eemaldada mõttest, mille kutsub välja meie füüsiline vajadus. Seejuures märkame kergesti, et mida hoogsam on meie mõtete käik, seda raskem on neid purustada nende närvijälgedega, mida teadvusele lükkavad ette närvipõhjused.

Psühhofüüsilisi põhjusi, millel on mõju meie kujutluste valikule ja nende kujutluste ridade kujundamisele, mis alatasa käivad läbi meie teadvusest, nimetavad saksa psühholoogid *afektideks*; meie aga, hoolitsemata veel väljenduse täpsuse eest, nimetame neid lihtsalt *kirgedeks*. Kirgedest me räägime järgmises raamatus, kuid juba siin tuleb ütelda, et neil on samasugune mõju meie kujutluste ridade formeerimisele nagu füüsilistelgi tarvetel, ja selle juures tegutsevad nad sama teed mööda. Viha, hirm või armastus, mis on meie hinges millegagi esile kutsutud, ei jää mõjuta meie närviorganismile, mida me selgesti aistime tugevnenud südamelöökides, lihaste kramplikus seisundis, naha värisemises jms. Ei ole kahtlust, et kirg avaldab niisugust mõju organismile just meie närvisüsteemi vahendusel: nende muutuste kaudu, milledes eelkõige kehastub kirg meie närvisüsteemis. Mõjunud aga meie närviorganismile, avaldavad viha või hirm meie teadvuse tööle samasugust mõju, *samast kohast ja samade vahenditega* nagu keha füüsilised tarbedki. Äratatud viha- või hirmutundega, mis meile lakkamata pistavad ette neile vastavaid assotsiatsioone, on meil oma teadvuse

töös niisama raske võidelda nagu kujutlustegagi, mida äratavad keha füüsilised tarbed. Kired, nagu märkis juba Descartes, tekkides millegi tõttu hinges, mõjuvad eelkõige kehale ja siis juba keha alalt tagasi hingele*.

Psüühilised mõjud kujutlustele selguvad meile, kui hakkame käsitlema aktiivset kujutlust, mille juurde nüüd asumegi.

Kes on püüdnud tegelda mingisuguse teadusega, kui teda kiskusid eemale tema erutatud tunded või kired; kes on tahtnud, meeles pidades tõe nõudeid, mõtelda ilma vihata inimesele, keda ta mingipärast vihkas, või end armastusest petta laskmata vaadata armastatud eset, — see teab hästi, mis on aktiivse kujutluse võitlus passiivsega. Kui me veel ei ole täielikult kaotanud endavalitsust, mida juhtub harva, siis, kui tugevasti ja kui sageli tungiksidki meie teadvusse kujutlused, mida tõukab sinna meie kehaliste tarvete või meie kirgede intensiivsus, me võime veel nendega võidelda ja võime mõtelda sellele, millest tahame, olgugi suurte raskustega, katkemiste ja meiepoolsete märgatavate psüühiliste pingutustega. Tõsi küll, meie kujutluste rida meenutab siis nimelt suitsujuga, mis tungib korstnast välja ja mis samal ajal tuules kõigub ning mida tuul kannab laiali; kuid siiski läheb meil korda kallutada teda sellele küljele, kuhu me tahame. On selge, et siin võitlevad teaduse ühel ja sellelsamal väljal kaks agenti, milledest üks suurema või vähema visadusega pistab ette oma materjali, kuna teine aga valib omi. Vahend, mille abil sel juhtumil võitleb hing, on seesama võime keskenduda, millel ta tahab, mida me juba ülal õppisime tundma.

Et kergemini aru saada neist vahendeist, millega meie tahe avaldab mõju meie kujutluste käigule, oletame, et meie teadvus tegeleb antud momendil mingisuguse keeruka kujutlusega, mille elemendid olgu *a, b, c, d, e* ja *f*. Oletame, et element *a* seob seda kujutlust teisega, mida me vajame oma tahtelise mõtlemise voolu kohaselt. Elemendid *c* ja *d* on tugevasti seotud teiste jälgede assotsiatsioonidega, mis on meile ükskõiksed ja samal ajal eriti täis jõudu, mitte toitudes mingisugusest füüsilisest tarbest ega südamekirest, kuna elemendid *e* ja *f* on nõrgalt seotud, kuid seotud jälgede niisuguste assotsiatsioonidega, mis on mingisuguste orgaaniliste põhjustega juba ette valmistatud tugevaks tegevuseks. On arusaadav, et need viimased jäljed *e* ja *f* tungivad vähimalgi meenutamisel peaaegu ilma kutseta meie teadvusse, sest meil on vaja tugevasti keskendada oma tähelepanu elemendile *a*, et see äratäks suhteliselt nõrga temaga seotud jälgede assotsiatsiooni, mis on meile vajalik. Lihaste tegevust käsitlevas peatükis nägime, et juba nõrgenenud lihas vajab tugevamat ärritust, et jõuda samasugusele tegevuse astmele, mille jõudu tulvil lihas saavutab juba nõrga ärrituse korral. Täpselt samuti ja, võib-olla, samadel põhjustel peame me, kui tahame mõtelda, mitte aga lasta end kaasa kiskuda unistusest, oma pingutusega, mida rakendame elemendi *a* suhtes, tasuma

* Oeuvres de Descartes, Les passions de l'âme. Art. 46.

seda vahet jõududes, mis eksisteerib jälgede assotsiatsioonide vahel, mis on seotud elemendiga *a*, ja jälgede assotsiatsioonide vahel, mis on seotud elementidega *e* ja *f*. Peale selle elemendid *c* ja *d*, mis on t u g e v a s t i seotud (kas sarnasusega, koha- või ajaühtsusega) mitte eriti tugevate jälgede assotsiatsioonidega, tõmbavad teadvuse enda poole mitte jälgede tugevusega, vaid ka seose jõuga. Võib juhtuda, et vahel märkame endas, nagu peatuks meie teadvus hetkeks, tõmmatuna mitmesse külge jõudude poolt, mis avaldasid teineteisele vastastikku mõju: võib-olla võidab elementide *c* ja *d* sugulus, võib aga võita nende jälgede orgaaniline jõud, milledega on nõrgalt seotud elemendid *e* ja *f;* võib-olla lõpuks võidab ka element *a;* kuid selleks peame temale andma jõu, keskendades talle tähelepanu oma t a h t e j õ u g a, ja see jõud, mis on elemendile *a* juurde antud, peab ületama jõu, millega meie teadvuses töötavad teised elemendid või kujutluste tunnused, millest me oleme antud momendil teadlikud. Kui me aga sellega ei tule toime, siis lähevad teadvusse vastu meie tahtmist kas assotsiatsioonid, mis on seotud jälgedega *c* ja *d* või jälgedega *e* ja *f*, olenevalt sellest, kumb võidab — kas assotsiatsioonide sugulus või jälgede orgaaniline jõud. Sel juhtumil anname jälgedele aja ä r a e l a d a neil kujutlustel, ja kui nad, järgides kõigi kujutluste loomuliku elu seadust, hakkavad nõrgenema, siis kasutame seda hetkelist nõrkust, ja enne kui tungivad meie teadvusse teised, sugulaskujutlused, mis meile seab ette kirg või füüsiline tarve, toome kiiresti tagasi endise kujutluse, koondame oma tähelepanu elemendile *a* ja püüame üle minna meie mõtlemise järjekordsele tööle. Mõnikord ei lähe see meil korda, sest tagasisaadetud kujutluses hakkavad elemendid *e* ja *f* tegutsema juba nõrgalt, sest nad on kaotanud tegevuses oma jõu. Kui aga kirg või füüsiline tarve on meis väga tugev ja tahe nõrk, siis esimeste kujutluste järel, mis on surutud meie teadvusse, tekivad kiiresti teised, kolmandad jne. sugulaskujutlused: sel puhul jääb ainult ära elada mitte ühel kirglikul kujutlusel, vaid mõnikord isegi tervetel sadadel ja tuhandeil neist. Kui me aga oleme küllaltki ettevaatlikud ega ole niivõrd kaotanud enesevalitsemist, et lubada neil kutsumatuil esindajail üle minna tegudeks, siis märkame, et need, viibinud mitu korda meie teadvuses, nõrgenevad ja annavad meile võimaluse keskendada oma psüühilisi pingutusi elemendile *a* ja siiski lõpuks siirduda oma mõtlemise järjekordseile töödele. Sel psühhofüüsilisel nähtusel põhineb see praktiline märkus, et äkilisele inimesele tuleb aega anda ära keeda, s. o. tuleb ära oodata, kuni kujutlused, mis on täidetud vihast, elavad temas ära oma lühikese ea. Mida rohkem on neid kujutlusi, s. o. mida rohkem on ärrituse põhjusi (kas näilisi või tegelikke, see on ükskõik) ja mida aeglasemalt kujutlused liiguvad, olenevalt inimese temperamendist, seda kauem toimub temas vihastumisprotsess. Sellega on seletatav ka teine kõigile tuttav nähtus, et näiteks vihaga sooritatud löök lauale käega kõrgendab hetkeks meie viha. Kuid kõik need nähtused leiavad endale täielikuma seletuse peatükis südametundest.

Me nägime, et kujutluste normaalne liikumine passiivse kujutluse protsessis on tingitud toitumisprotsessi seadusest, nii et kujutluse iga jälg nõrgeneb sedamööda, kuidas ta tegevuse tõttu kaotab oma füüsilisi jõude ja kaotab nad lõpuks niivõrd, et muutub nõrgemaks teadvuse lävest; siis asendub ta loomulikult teise lainega, mis on sellest lävest kõrgemal. Muidugi esineb niisugune normaalne kujutluste liikumine ainult unenägudes, sedagi mitte alati, sest ka unes võivad sellele liikumisele mõjuda mitmesugused orgaanilised põhjused. Kuid millest siis juhindub a k t i i v n e kujutlusvõime oma kujutluste valikul? Mis äratab teda sellele valikule, ühe kujutluse asendamisele teisega? Mispärast me ei oota niikaua, kuni kujutlus iseenesest möödub, ära elanud oma lühikese eluea, vaid vahetame ta enam-vähem kiiresti teisega? Sel juhtumil juhindume juba teisest seadusest, puht p s ü ü h i l i s e s t, ja nimelt nõudest katkestamatuks, kergeks ja üha laienevaks tegevuseks, mis on omane meie hingele, nagu näeme seda edaspidi.

Me eksiksime siiski, kui näeksime passiivses kujutluses protsessi, mis on ainult vaenulik meie vabale mõtlemisele. Vastupidi: passiivsest kujutlusest ammutab endale materjali nii teadlane, kunstnik kui ka luuletaja. Passiivse kujutluse laialdasest ja kiirest tegevusest on tingitud mitte ainult t e r a v m e e l s u s, vaid ka l e i d l i k k u s. Teravmeelsuse materiaalse aluse moodustabki see, et meie, evides oma teadvuses ühel ja selsamal ajal keerukate kujutluste assotsiatsiooni loendamatute neid koostavate elementidega, märkame kõige vähemaid sarnasuse jooni, mille kaudu liigutatakse kõiki neid elemente, mis on seotud paljude teistega, mis vaevalt vilguvad teadvuses, haarame seda sarnasust ja väljendame seda tabavas ning ootamatus sõnas. Järelikult, mida avaramalt ja kiiremini toimub meis passiivse kujutluse protsess, seda rohkem on meil võimalusi kinni püüda kõige kaugemat sarnasust ja sattuda niisuguseile mõtete ridadele, milledele teised ei ole sattunud. Teravmeelsus seisnebki nimelt lähendamistes, mida me ei oodanud, võimaluste otsimises siduda kaks niisugust kujutlust, milledevahelist seost teised ei näinud. Seepärast ongi teravmeelsust samuti kaht liiki: passiivne ja aktiivne. Passiivne on alati seotud ebaharilikult elava, liikuva, närvilise temperamendiga ja ilmneb ainult siis, kui närvid on ärritatud, kui neis leiduvad loendamatud jäljed on erutatud ja tunglevad teadvusse, nii-ütelda meenutades oma sugulust temas asuva kujutlusega. Aktiivne teravmeelsus aga nõuab peale elava ja tegeva närvitemperamendi veel tugevat tahet, mis on võimeline pilku heitma kujutluste kogu väljale, laskmata neil end kaasa kiskuda, ja otsima sarnasust või erinevust, mitte aga innustudes neist. Just seepärast erinevad teravmeelsuselt kaht liiki inimesed: kas närvilised, elavad, nõrga tahtega, lobisejad inimesed, kes kiiresti satuvad teravmeelsusele, kui nad seda otsivad, — või keskendatud ja näiliselt külmad, vähese jutuga inimesed. Leidlikkusel on seesama psühhofüüsiline alus mis teravmeelsuselgi, kuid tema materjal on teine ja eesmärk tõsisem. Teravmeelsuse eesmärk on nali; leid-

liikkuse eesmärk — tegu. Kuid ei ole siiski raske näha, et nii teravmeelsus kui ka leidlikkus ei ole enam ainult kujutluse tooted. Kujutluse peamine joon, nagu märkis juba Aristoteles, on liikumine; kujutlusvõimes kujutlused liiguvad ja asendavad vahet pidamata üksteist; kujutlusvõime — jällegi Aristotelese tabava sõna järgi — näeb ainult seda kujutlust, mida ta kujutleb, mitte aga tema naabruses asuvat; kuid ka selleks, et leida kujutluste vahel sarnasust või erinevust, on vaja kas või hetkeks peatada nende vool ja haarata ühe hingelise pilguga nende võrgust võimalikult suurem osa. Seesama kujutluste liikumise hetkeline peatamine, nagu näeme edaspidi, on mõistuse asi.

Meie aktiivse kujutluse jõud või õigemini öeldes: meie võimu jõud kujutluste käigu üle kujutlemisprotsessis sõltub meie tahtejõust üldse, meie närvisüsteemi suuremast või vähemast kuulekusest meie tahtmise jõule antud juhtumeil. Selle tahtmise jõud on omakorda tingitud jällegi meie tahtejõust või meie hingelise kire jõust. Kui inimene, kes tunneb imestust geeniuse leidlikkuse üle, võiks vaadata nende leiutuste protsessile endale, siis ei imetleks ta leiduri mõistust, vaid tema tahtejõudu, kirglikkust ja visadust. Vaatleja näeks, võib-olla, et selle katkematu psüühilise töö puhul, mis eelnes leiutusele, oli võimatu seda tegemata jätta. Loendamatu arv kordi tabab geenius nähtavasti tabamatut sarnasust ja erinevust, ja kogenud tuhandeid ebaõnnestunud katseid, teeb ta uusi, sorib läbi kogu oma hinge sisu, purustab, ehitab ja kujundab uuesti ümber oma assotsiatsioonid, ja kogu see töö käib laialdaselt ja kiiresti, sest tema närviorganisatsioon on keerukas, tundlik, mäletav, elav ja tugev. Kas tuleb seepärast imestada, et lõpuks kujunes välja kujutluste niisugune kombinatsioon, mida maailm nimetab suureks avastuseks? Paljude aastate jooksul valis Kolumbuse kujutlus seda liiki assotsiatsioone, ehitas uusi ja korraldas neid ümber ühe idee järgi. Kuid kirg, mis innustab teadlast ja kunstnikku, ei ole hingeline kirg, vaid vaimne: ta töötab ideedes ja valib ideede abil kujutlusi, mis teadvuses vahetuvad kiire ja elava kujutlusvõimega.

Kuid siiski kirg, mis on vajalik aktiivse kujutlusvõime tugevdatud tegevuseks, muudab selle tegevuse ühekülgseks; ta keskendab inimese tähelepanu asja sellele küljele, mis on temale vajalik või mis vastab varakult väljavalitud eesmärgile; seesama sunnib aga mitte nägema vasturääkivaid külgi ja tugevdades kujutluste voolu ühele küljele, takistab nende igakülgset läbivaatamist. Siit tulenebki see ühekülgsus, mida nii sageli võib märgata suurtel tegelastel. Võib-olla, et ei saagi midagi suurt ära teha ilma selle kirgliku ühekülgsuseta. Kirglik matemaatik näeb kõikjal matemaatilisi suhteid ja mõtleb ainult nende lahendamisele; kirglik füüsik näeb kõikjal füüsikaliste nähtuste tunnuseid; luuletaja vaatab maailmale oma poeetiliste prillide läbi jne. Terved epohhid on olnud alistatud niisugusele ühekülgsele kujutluse suunale ja, võib-olla, on inimkond ainult niisuguste ühekülgsete liikumistega, niisuguse laveerimisega

edasi läinud. Uus geniaalne inimene, uus epohh märkab ühekülgsust eelmises ja liigub samuti vägivaldselt ning ülemääraselt teisele poole. Kuid meile öeldakse, et sel juhtumil oleme meie määratud igavesele ühekülgsusele; ja see oleks tõesti nii, kui inimeses ei oleks sünnipärast teadmishimu, püüdlust tunda asja, milline ta on iseenesest, ühe sõnaga: püüdlust igakülgsele tõele. Ja just seda kõige õilsamat kirgedest tuleb kasvatada lastes ja noortes igakülgse ning samal ajal ka põhjaliku haridusega. Kasvatus valmistab ette inimest, mitte erakordset, ühekülgset geeniust. (Märgitakse tavaliselt, et naised on oma kujutlustes ühekülgsemad meestest, s. o. viivad rohkem kirge psüühilisse protsessi. Armsas inimeses on kõik armas, ka tema kõige halvemas teos oskavad nad halba mitte märgata. Kuid ei ole kahtlust, et naistes saab seda puudust parandada sügavama ja igakülgsema haridusega kui on see, mida neile antakse tavaliselt. Kes harjub kõikjal otsima tõde, see hakkab teda ka üle kõige maailmas armastama.)

b) Kujutluse ajalugu[54]

Inimese kujutlus nagu mälugi, sealjuures sõltuvalt mälust, elab üle mitmesuguseid perioode, vastavalt inimese eale. Ta töötab ainult materjalide kallal, mida temale annab mälu, kuid omakorda usaldab mälu kätte ka oma toodete viljad. Kujutlust saab selles suhtes nimetada liikuvaks mäluks, mis peale selle peab ka meeles mõningaid oma liikumisi.

Kujutlus hakkab lastes arenema arvatavasti väga vara, kuigi me esialgu ei suuda tema varjatud tegevust märgata. Kujud, mille kallal töötab imiku kujutlus, ei ole rohkearvulised, kuid nad on ebaharilikult eredad, nii et laps innustub neist nagu tegelikkusest. Selle füüsilist põhjust tuleb otsida lapse aju ebaharilikus tundlikkuses ja psüühilist põhjust oskamatuses eristada tegelikkust kujutluse loomingust, sest see oskus saavutatakse ainult kogemustega. Väga sageli, nagu märgib Benecke, peavad lapsed oma unenägusid tegelikkuseks, nõuavad mänguasju, mida nad unes nägid, jne. Kõige tavalisemate looduseseaduste mittetundmine, milledega laps hiljem iseenesest tutvub, sunnib teda uskuma kõige mõttetumat muinasjuttu; kuid selle eest sooviksite te asjatult last üllatada mingisuguse kunsttükiga: selleks, et näiteks aru saada, et palli kadumine on kunsttükk, on vaja veendumust, et asi ei saa kaduda. Laps võib-olla naerab, vaadates kunsttükki, kuid ta on rahul palliga ja käte liigutustega ega saa üldse aru, et siin on tegemist kunsttükiga. Just seepärast, kuulates mingisugust muinasjuttu, kus toimuvad kõige võimatumad imed, ei tunne laps üldse imestust nende imede üle: ta otse tunneb kaasa kõnelevaile kitsedele, printsile, kes on muutunud kärbseks, ega küsi üldse seda, kuidas kitsed võivad kõnelda ja printsid kärbesteks muutuda: lapsele ei ole midagi võimatut, sest ta ei tea, mis on võimalik ja mis mitte.

Muinasjuttude kuulamine hakkab lapsele juba kolmandal eluaas-

tal suurt mõnu valmistama. «Mõnu,» ütleb proua Necker-de-Saussure*, «mida laps saab kõige lihtsamast jutustusest, sõltub kujutluste elavusest tema hinges. Pildid, mida jutustus kutsub lapse südames esile, on võib-olla palju hiilgavamad ja roosilisemad tegelikest asjadest, ja muinasjutt näitab lapsele nõialaternat. Ei ole vaja suuri kujutluse pingutusi, et last hõivata. Andke oma jutustuses lapsele peaosa, lisage siia kass, hobu, mõned üksikasjad, et tuleks välja pilt, jutustage innustusega, — ja teie kuulaja kuulab ahnusega, mis ulatub kireni. Kohates teid sunnib laps teid iga kord juttu kordama, kuid hoiduge sellest, et seal midagi muuta.» Laps tahab näha neidsamu stseene, ja vähimgi asjaolu, mille te jätate vahele või lisate juurde, hajutab temas selle eksituse, mis lapsele just meeldis. Viimane sünnib seepärast, et laps näeb muinasjutus tõde ja tahab ainult tõde; kui ta aga märkab, kuidas te muinasjuttu loote või ümber teete, siis ei huvita see teda enam: kunstiline tõde ei ole lapsele veel kättesaadav. Seepärast armastavadki lapsed rohkem lihtsate inimeste muinasjutte, kus tavaliselt ei muudeta ainsatki sõna.

«Paljud imestuvad,» ütleb edasi seesama kirjanik, «et kõige jämedamad looduse matkimised rahuldavad täielikult lapsi, ja järeldavad sellest, et lastel ei ole arusaamist kunstist, kuna aga tuleks imestust tunda laste kujutlusvõime vägevuse üle, mis neile muudab illusiooni võimalikuks. Voolige vahast mis tahes kuju, peaasi, kui sellel on käte ja jalgade tunnused, ja kerake või ring istuks pea asemel, — ja teie töö on lapse silmis täiuslik inimene. Ühe liikme kaotamine kahest ei muuda midagi lemmikus, ja ta tuleb suurepäraselt toime iga osaga, mille laps talle annab. Laps ei näe mitte halba koopiat, vaid kuju, mis säilib tema peas. Vahakuju on lapsele ainult sümbol, millele ta ei jää peatuma»**.

Lapse mängudes võib näha veel teist iseärasust: lapsed ei armasta liikumatuid, lõplikke, hästi valmistatud mänguasju, mida nad ei saa oma fantaasias muuta; lapsele meeldib just kujutluste elav liikumine oma peas ja ta tahab, et mänguasjad kuigivõrd vastaksid tema kujutluste assotsiatsioonidele. «Ümberkukkunud tool on lapsele lootsikuks või vankriks; panduna jalgadele on see hobune või laud. Tükike pappi on talle kas maja, kapp või tõld, kõik, mida laps tahab»***. Seepärast ongi lapsele parimaks mänguasjaks see, mida ta võib sundida muutuma kõige mitmekesisemal viisil, ja seepärast Jean Paul Richter ütleb, et väikestele lastele on kõige paremaks mänguasjaks — hunnik liiva.

Mäng pole lapsele mitte mäng, vaid tegelikkus. «Minu tuttavate kaheaastane laps,» ütleb proua Necker, «veedab osa oma päevast, etendades kutsarit, hobusteks on tal kaks tooli, mis on ette rakendatud niidiga, ise ta, istudes taga kolmandal toolil, ohjad ühes ja piits teises käes, juhib oma rahulikke traavleid. Tema keha kerge kiiku-

* L'éducation progressive, T. I, p. 186.
** Ibid., p. 187.
*** Ibid., p. 188.

mine näitab, et ta näeb, kuidas hobused jooksevad; kui aga keegi jääb toolide ette seisma, siis on asja liikumatus poisile pettumuseks ja ta satub meeleheitele, et tema hobuseid takistati jooksmast»*.

Laps kiindub siiralt oma mänguasjadesse, armastab neid õrnalt ja palavalt ning armastab neid mitte nende ilu tõttu, vaid nende kujutluspiltide tõttu, mis ta ise sidus neile külge. Uus nukk, kui hea ta ka oleks, ei muutu kunagi äkki lapse lemmikuks ja ta jätkab armastamast vana, kuigi sellel juba ammu puudub nina ja nägu on ära kulunud. Püüdke parandada purustatud nukk, — ja tüdrukuke kaotab kiindumuse temasse, viskab ta sageli meelepahaga eemale. «Ühes haiglas oldi sunnitud väikesel tütarlapsel jalg otsast lõikama; laps kannatas operatsiooni välja üllatava mehisusega ja surus vaid enda vastu oma nukku. Lõpetanud operatsiooni, ütles kirurg naerdes: «Nüüd ma lõikan jala ära ka sinu nukul», ja laps, kes oli ränga operatsiooni talunud ilma vähimagi kisata, hakkas kibedasti nutma»**.

Lapse kujutluse niisugune elavus ja tema niisugune usk oma kujutluste tegelikkusse näitab juba, kui ohtlik on mängida lapse kujutlusvõimega ja tema piiritu usaldusega. Närvide ärritamisega hirmu mõjul võib lapsi muuta hulludeks, nürimeelseiks või õuduste all kannatavaks, mis teevad neid õnnetuks kogu eluajaks. «Hirmu mõju kõlblusele on piiritu: ta muudab lapse araks, teesklejaks, mõnikord valelikuks, ja laps võib enesevalitsuse kaotada vähimagi ohu puhul»***.

Paljud kirjanikud on juba välja astunud laste hirmutamise vastu kodukäijatega, kes koputavad seinale; huntidega, kes ronivad aknasse, jms. Kuid ka praegu need hirmutamised jätkuvad, eriti lapsehoidjate poolt, kes ei leia paremat vahendit, et sundida vaikima öösel kisendama hakanud last või panna laps sõna kuulama, kui ta jonnib. Koputades seinale ja öeldes seejuures, et «hunt tuleb ja sööb lapse ära», ei saa lapsehoidja muidugi aru, et laps näeb seda hunti, kuidas ta talle läheneb. Mis juhtuks lapsehoidja endaga, kui ta tõesti ise näeks hunti; ta peab aga teadma, et laps usub temasse täielikult. Kui laps on midagi uskuma hakanud, siis on võimatu teda vastupidises veenda, sest siin ei tegutse mitte usk, vaid kujutluse elavus. Sõnade puhul «hunt», «vanamees kotiga», «kodukäija» joonistuvad need elukad lapsele täpselt samuti, nagu nad joonistuvad temale unes, ja siin on ainult üks vahend — lahutada lapse meelt teiste kujutlustega ja vältida selle meeldetuletamist, mis last hirmutas. Kuigi laps teab, et teda tahtlikult hirmutatakse, ei takista ka see teda ehmumast: ta teab väga hästi, et vanem vend on end pimedasse toanurka ära peitnud ja tahab teda hirmutada, kuid ta kisendab ja palub, et teda ei hirmutataks. Nii tahtmatult ja nii tugevasti vapustuvad lapse närvid.

Proua de Saussure, kes nii hästi on kirjeldanud kujutluste esi-

* L'éducation progressive, T. I, p. 189.
** Ibid., p. 191.
*** Ibid., p. 192.

mest tekkimist lapsepõlves, eksib aga, nimetades lapsi väikesteks poeetideks, nende kujutlusvõimet tugevaks, rikkaks, võimsaks. Niisugune vaade lapse kujutlusvõimele on paljudel ja nad arvavad, et vananemisega see kujutlusvõime tuhmub, nõrgeneb, kaotab elavuse, rikkuse ja mitmekesisuse. Kuid see on suur viga, mis on vastuolus inimhinge arenemise kogu käiguga. Lapse kujutlusvõime on vaesem ja nõrgem kui täisealisel ega sisalda midagi poeetilist, sest esteetiline tunne areneb hiljem teistest; asi aga seisneb selles, et ka lapse nõrgal kujutlusvõimel on niisugune võim veel nõrga, alles organiseeruva lapsehinge üle, mida ei saa olla täisealise arenenud kujutlusvõimel tema hinge üle. Mitte kujutlusvõime ei ole lastel suur, vaid nende hing on nõrk ja selle võim kujutlusvõime üle väga väike.

Mälu ajaloos me juba näitasime, kuidas vähehaaval kujutluste üksikuist väikestest ridadest põimuvad üha laiemad võrgud ja kuidas inimese hing vähehaaval tuleb oma sisu ühtsusele, seda muide aga kunagi täielikult saavutamata*. Lapse hinges aga kujutluste ridade lahutatus või õigemini nende täielik eraldatus, sest nad ei olnud millegagi kokku põimitud, moodustab lapsepõlve kõige iseloomustavama joone. Seepärast üllatabki meid lapse juures kõige rohkem ülemineku kiirus ühelt mõttekorralt teisele, ühtedelt tunnetelt teistele: naerust pisaraile, pisarailt naerule, vihalt hellitusele, igavuselt lõbususele, lõbususelt igavusele. See lapse hinge ebaharilik liikuvus sõltub just sellest, et temas on nii-ütelda vähe omaenda kaalu; see lakkamatu tema iseloomu vahetus on seletatav just sellega, et temas ei ole veel välja kasvanud o m a iseloom.

Kujutluste read on lastel lühikesed ja seepärast läbivad need teadvust kiiresti: igaüks neist elab kiiresti ära oma ea. Sellele lühikesele reale järgneb teine, niisama lühike, mis ei ole millegagi seotud eelmisega. Selle tõukas teadvusse mingisugune välismulje, ootamatu koputamine, möödalennanud lind, lapse enda kehaliigutus. Uus, samuti lühike rida elab oma ea teadvuses ära niisama kiiresti kui endinegi, ja asendub niisama ootamatult uuega, võib-olla täiesti vastandlikuga. Siit tulenebki see ebaharilik tähelepanelikkus ja see ebaharilik hajameelsus, mis paneb meid sageli laste puhul imestama. Laps satub mänguhoogu, hakkab unistama ja ei näe ega kuule midagi; kuid rida on oma lühikese ea ära elanud ja laps püüab tähelepanelikult iga pisiasja, et uuesti sellest innustuda. Lapse kujutlusvõime liikumine meenutab liblika vähenõudlikku lendlemist, mitte kunagi aga kotka võimsat lendu, vähimgi tuuleliigutus, vähimgi lehe sahin, isegi iga päikesekiir võib muuta liblika lennu suunda, ja seepärast liiguvadki nad niisugust murtud joont mööda ja näivad nii juhuslikena ning tujukaina.

Kui aga kujutluste read, mis täidavad lapse mälu ning liiguvad lapse kujutluses, on lühikesed, siis selle eest valitseb igaüks neist

---

* Unistaja Herbart, kes paremini teistest psühholoogidest oli tundma õppinud kujutluste järkjärgulist organiseerimist, arvab, et ainult hauataguses elus lõpetab hing selle organiseerimise ja lõpuks kujuneb täielik tasakaal. H e r b a r t's Schriften zur Psychologie, 1850, Erst. Th., § 249, S. 172.

oma lühikese eluea jooksul teadvuses täievõimeliselt, just selle pärast, et ta on eraldatud: ta ei too endaga kaasa suurt hulka teisi ridu, mis võiksid lapsele meenutada tõelisust, ta ei kutsu lapses esile võimalikkuse ja võimatuse ideed ning mõjub lapse hingele peaaegu samuti, nagu mõjuvad täiskasvanu hingele unenäod. Meie kujutlused unenägudes on eredad just selle pärast, et neile keskendub meie tähelepanu, mida ei hajuta välismuljed, ja samuti selle pärast, et me ei saa võrrelda nende ereduse astet tõeliste intuitsioonide ereduse astmega, millede ees nad näiksid kahvatuina, vaevalt vilkuvate piirjoontena. Seesmise, juba tekkinud huvi puudumine ei anna lapsele võimalust juhtida oma kujutlusvõimet: lapsele on ükskõik, kuhu viib teda tema tujukas unistus, mis on erutatud välismuljete mitmekesisusest, kui ainult need unistused hõivaksid tema hinge, mis juba oma loomult nõuab katkematut tegevust. Alles siis, kui hinges küpsevad tema jaoks seesmised huvid ja kui mälust põimuvad lahti üksikute ridade ulatuslikud võrgud, saab hing, väljendudes metafooriliselt, omaenda kaalu, muutub raskemaks ja lubab tujukal unistusel viia sinna, kuhu juhtub.

Selle kujutluste ridade lõhestatuse hävitab hing vähehaaval oma lakkamatu seesmise tööga: seob ühe, purustab teise, põimib mitu neist ühte assotsiatsiooni, teeb mitmeist keerulistest assotsiatsioonidest ühe veelgi ulatuslikuma. Selsamal ajal ja osaliselt nendesamade vahenditega kujundatakse hingelised huvid, alatised kalduvused ja kired, ning hing, kaasa haaratud nende kogu tormilisusest, vallutab passiivse kujutlusvõime fantastilise mängu. See ridade kokkutagumine ja ümbertagumine võib toimuda mitmesuguste mõjude all — kas tegelikkuse või elu tegelike sündmuste mõjul või, kui need puuduvad, siis kujutluse seesmise iseseisva töö mõjul, moodustades niinimetatud unistusliku iseloomu, või teaduse mõjul, või füüsiliste tarvete mõjul, või kiiresti areneva te nooruskirgede mõjul. Inimese mälu säilitab need uued moodustised, olgu need siis tegeliku maailma ja teaduse tagajärjeks või kire poolt erutatud hinge tooted.

Mida rohkem taotakse omavahel kokku kujutluste read, seda katkematumalt liigub meie unistus, seda kaugemale lähevad tema võrgu read meie teadvuses ja seda rikkam on meie kujutlusvõime. Tundes imestust luuletajate kujutlusvõime rikkuse üle, oleme valmis selles nägema looduslikku annet; kuid looduslikku on siin ainult rikas, tundlik närviorganisatsioon, mis peab õigesti kinni kujutluste jäljed, ja tugevasti nõudlik hing, mis januneb lakkamatu tegevuse järele, — kõik kujutlusvõime aarded, mis üllatavad meid oma külluslikkusega, on loodud juba nende kahe tegendi poolt nende lakkamatus ja tegevas vastumõjus teineteisele. Luuletaja või maalija puistab meile heldelt lillede, inimeste, inglite, maastike jm. kõige luksuslikumaid girlande; Raffael külvas nendega sõna tõsises mõttes üle Vatikani seinad ja laed ning Byron oma poeemide leheküljed; kuid iga lill neis girlandides oli juba varem valmis kootud, isegi girlandide osad olid varem valmis, ja kunstnik, juhindudes

oma ideest, ainult kombineerib neid juba ammu valmistatud aardeid. Kui midagi tuleb imestada neis loomustes, siis just nende seesmise tegevuse jõudu ja kiirust, samuti mälu jõudu, kes on säilitanud oma tegevuse loendamatud teosed. Esteetilise tunde jõust me siin ei räägi, kuigi just see muidugi juhtis töid nii üksikasjade moodustamisel kui ka nende üksikasjade kombineerimisel suureks tervikuks: just seepärast ongi see tunne läbi imbunud sellest, mida me nimetame luuleks.

Öeldust juba näeme, milline suur tähtsus inimese kõlbelisele küljele on neil mõjudel, mille all töötab meie kujutlusvõime, luues kujutluste uusi ridu ja sidudes endisi. «Inimlik kujutlusvõime,» ütleb Read, «on laialdane lava, millel etendub kõik inimelus: nii hea kui ka halb, nii suur kui ka tühine, nii kõrge kui ka madal. Lastes on kujutlusvõime — mänguasjade pood*, ja neile, kes kasutavad rohkem mälu kui otsustust, on see vanakraamipood. Mõnedel on kujutlusvõime lava hõivatud tumedaist eelarvamustest nende gorgoonidest, hüdradest ja kimääridest saatjaskonnaga; teistel mängivad sel laval mõrva ja röövimise deemonid; siin algab kõik, mis on elus halba; aga kui õnnelik on see, kelle hinges ajab tõelise teadmise valgus laiali kujutlusvõime fantoomid ja hinge selgus hoiab kujutlusvõimet kõige porise eest»**.

Nendest Readi sõnadest näeme, et ta ei ole endale täiesti selgeks teinud kujutlusvõime tähtsust ja omistab temale seda, mis kuulub juba südametunnete ajaloo juurde. Me näeme, et luuletaja või romaanikirjaniku hing võib pidevalt tegelda tapmise, röövimiste ja kõlvatuse stseenidega, muutmata luuletajat ei kurjategijaks ega ka liiderdajaks. Kui aga hinges ei ole kujunenud kõrgemaid huvisid, mis tal lubavad ohutult tegelda niisuguse räpase materjaliga, siis ei ole kahtlust, et nende kujutlusvõime ridade iseloom peegeldub ka selle iseloomus, kelle peas nad hulguvad. Täitke lapse pea eelarvamustega, ja hing põimib sellest materjalist pimeda ning ara iseloomu; tuupige tema pea täis romaane, ja väga võimalik, et temast tuleb romaaniline iseloom. Kuid seda kujutlusvõime suhet kõlblusse võib ära selgitada ainult siis, kui hakkame rääkima südametunnete ja soovide kujunemisest, mil on oma iseärasused, kuigi ta paljus sõltub kujutlusvõime kujunemisest.

Kui te tahate teada, millise suuna võtab lapse kujutlusvõime töö, siis vaadelge tähelepanelikult lapse mänge. Me tutvuksime hästi täisealise inimese hingega, kui võiksime temasse vaadata vabalt; kuid täisealise inimese tegevuses ja sõnades tuleb meil ainult mõistatada tema hinge ning me sageli eksime, kuna aga laps paljastab oma mängudes teesklematult oma hingelise elu. Seepärast ei olegi täiesti alusetu see arvamus, et lapse mängud, kuigi osaliselt ja väga osaliselt, ennustavad tema tulevikku.

* Kuid kas ei ole igal eal, kõneldes luuletaja sõnadega, oma mänguasjad? Mispoolest on vanamees, kes teeb korraldusi, kuidas tuleb kanda pärgi tema kirstu taga, mõistlikum lapsest, kes seob lauajala külge oma puust hobuse, et see ei jookseks ära?

** Read, Vol. I, p. 388.

Kuid sel tuleviku mõistmisel lapse mängudes on veel suurem alus, kui koos Beneckega oletada, et «lapse mängud võivad olla tulevase suuna põhjuseks ja neil mõlemal võivad olla ühesugused põhjused»*. Lapsele on mäng tegelikkus ja palju huvitavam tegelikkus kui see, mis teda ümbritseb. Huvitav on ta lapsele just selle tõttu, et ta on arusaadavam; ja arusaadavam on mäng talle selle pärast, et see on osaliselt tema oma looming. Mängus laps elab ja selle elu jäljed jäävad temasse sügavamini kui tegeliku elu jäljed, millesse ta ei ole saanud veel tungida selle elu nähtuste ja huvide keerukuse tõttu. Tegelikus elus ei ole laps rohkem kui laps, olevus, kel pole mingit iseseisvust, keda pimedalt ja hoolimatult viib kaasa elu voolus; mängus on aga laps juba nägev inimene, kes proovib oma jõude ja iseseisvalt käsutab omaenda loodud asju. Seepärast märgibki Benecke täiesti õigesti, et «esimeses eas on mängul palju suurem tähtsus kui õppimisel»**.

Aga kuigi laps rohkem ja tegevamini elab mängus kui tegelikkuses, siiski avaldab teda ümbritsev tegelikkus suurt mõju tema mängule; ta annab lapsele materjali, mis on palju mitmekesisem ja mõjuvam sellest, mida pakub mänguasjade pood. Vaadake ja kuulake, kuidas kohtlevad tütarlapsed oma nukke, poisid oma sõdureid ja hobuseid, ja te näete lapse fantaasias tegelikkuse, last ümbritseva elu peegeldust — peegeldust, mis on sageli katkendlik, veider, sarnane sellega, kuidas peegeldub tuba kandilises kristallikeses, kuid siiski üllatab meid oma üksikasjade õigsusega. Ühel tütarlapsel valmistab nukk toitu, õmbleb, peseb, triigib; teisel istub nukk uhkelt diivanil, võtab vastu võõraid, ruttab teatrisse või pidusöögile; kolmandal peksab hobust, muretseb endale hoiukarbi, loeb raha. Meil on juhus olnud näha poisse, kelle pääänikust mehed said juba auastmeid ja võtsid altkäemakse. Ärge ometi mõtelge, et kõik see möödub jäljetult koos mänguperioodiga, kaob koos purustatud nukkude ja katkimurtud trummilööjatega; üsna tõenäoline on, et sellest aja jooksul seostuvad kujutluste assotsiatsioonid ja nende assotsiatsioonide read, mis aja jooksul, kui mingisugune tugev, kirglik tunde- ja mõttesuund neid ei purusta ega tee neid ümber uuel viisil, seostuvad üheks laialdaseks võrguks, mis määrab ära inimese iseloomu ja mõttesuuna.

Ühiskondlikes mängudes, millest võtavad osa paljud lapsed, seostuvad ühiskondlike suhete esimesed assotsiatsioonid. Laps, kes on harjunud käsutama või mängule alistuma, ei võõrdu sellest suunast ka tegelikus elus. Meile venelastele heidetakse sageli ette meie käsutamiskirge ja ise mitte midagi tegemist; kuid ei ole kahtlust, et selle iseloomujoone tekkimise eest, mis paistab teravalt silma eriti võõramaalaste hulgas, avaldasid suurt mõju mõisnike laste mängud pärisorjadest poiste ja tüdrukutega, kes oma väikese isanda kõiki tujusid täites päästsid ta vaevast ise midagi ära teha.

---

* Erz.- und Unterr., B. I, S. 103.
** Ibid., S. 101.

Mäng ongi seepärast mäng, et ta on lapse jaoks iseseisev; ja sel põhjusel võtab täisealise igasugune vahelesegamine mängusse sellelt ära tema tegeliku ja kujundava jõu. Täisealistel võib olla ainult mõju mängule, rikkumata mängu kogu iseloomu, ja nimelt materjali hankimine ehituste jaoks, milledega laps hakkab juba iseseisvalt tegelema. Kuid ei tohi mõtelda, et kogu seda materjali saab osta mänguasjade poest. Te ostate lapsele helge ning kauni maja ja ta teeb sellest vangla; te ostate talle talumeeste ja talunaiste nukud, ta seab nad ritta soldatitena; te ostate talle kena poisikese, tema aga hakkab seda peksma; ta hakkab teie poolt ostetud mänguasju ümber tegema ja ümber seadma mitte selle järgi, milleks need olid määratud, vaid nende elementide järgi, mis temasse voolavad ümbritsevast elust, — ja just niisuguse materjali eest peavadki kõige rohkem hoolitsema vanemad ning kasvatajad. Mis puutub õppimisse, siis võib see mitte veel nii ruttu viia oma materjale lapse kujutlusvõime töösse. Õppimise kõik alged on nii kuivad ja vaesed, et laps ei ole suuteline nendega midagi tegema; nad võivad oma vilja kanda alles tulevikus ja minna tõelise materjalina inimese iseseisvasse ellu. Muide, kasvatuse kõigil katsetel viia mänguga, veel parem aga laste töödega lapse fantaasiasse tõsist materjali (kõige õnnestunumad neist katsetest kuuluvad muidugi Fröbeli süsteemile), on oma täielik väärtus, nagu me näeme seda hiljem.

Kujutluse ajaloos ei ole ühelgi perioodil nii suurt tähtsust kui nooruseperioodil. Nooruses põimuvad üksikud enam-vähem laialdased kujutluste read ühte võrku. Sel ajal nimelt toimub nende ridade tugevaim ümbertegemine, neid ridu on kuhjunud juba niivõrd palju, et hing on neist nii-ütelda täidetud. Me peame inimese eluperioodi 16. kuni 22.—23. aastani kõige otsustavamaks. Siin just viiakse lõpule üksikute kujutluste ridade moodustamine, ja kui mitte kõik nad, siis tunduvam osa neist grupeerub ühte võrku, küllalt laialdasse, et anda otsustavat ülekaalu ühele või teisele suunale inimese mõtteviisis ja tema iseloomus. Kui mingisugune ülev idee või mingisugune õilis kirg juhtisid sel ajal materjali lõplikku formeerumist kujutluses, siis võib veel paljut parandada: paljud valed ning räpased lapse- ja noorukipõlve assotsiatsioonid heidetakse kõrvale, paljudest kõlbelises suhtes ükskõikseist punutakse midagi kõrget ja tarka, ning õilis püüdlus saab valitsevaks. Hiljem on juba hinge kogu sisu niisugune ehitamine raskem, kuigi siiski võimalik. Tules, mis elustab noorust, valatakse inimese iseloom. Ja seepärast ei tohi seda tuld kustutada, ei tohi teda karta ja mitte vaadata temale kui millelegi ohtlikule ühiskonna jaoks, mitte kitsendada tema vaba põlemist, vaid hoolitseda ainult selle eest, et materjal, mis sel ajal mõjub noore inimese hingele, oleks heakvaliteediline.

Räägitakse, et vanaduses kujutlusvõime nõrgeneb, — ja see on õige selles suhtes, et selleks eluperioodiks on hing juba ehitanud nii palju assotsiatsioone, et töötab neis ja nende kallal, vajamata uusi.

13. MÕTLEMINE

a) Mõistuslik protsess ja mõistete tekkimine[55]

Endistes psühholoogiates mõisteti mõistuse nimetuse all erilist võimet «moodustada mõisteid ja ühendada neid vastavalt asjade omadustele ning suhtele, mis alistuvad meie mõtlemisele»*.

Sellele erilisele võimele omistati samuti harilikult võrdlevat, eristavat ja neist võrdlemistest ning eristamistest järeldusi tegevat tegevust. Uus katseline psühholoogia aga, algul Herbarti õpetuses ja hiljem veel teravamini Benecke õpetuses, tõusis üles mitte ainult mõistuse niisuguse defineerimise vastu, vaid üldse tema tunnistamise vastu hinge eraldi võimeks. «Enne esimest abstraktsiooniprotsessi,» ütleb Benecke, «mille abil tekivad mõisted, ei eksisteeri inimhinges mitte ühtki mõistlikku vormi, teiste sõnadega: inimesel ei

---

* Empirische Psychologie, von Drobisch, S. 249. Meie võtame mõistuse vanadest defineeringuist selgeima ning lihtsaima, mis on kohaseim üldisele inimlikule eneseteadvusele. Psühholoogide hulgas võime aga kohata kõige veidramaid mõistuse defineeringuid. Et eristada mõistuslikku protsessi kujutlus- ja mäletamisprotsessist, jaotab Friess (muide Kanti järgi) mõtlemise ülemiseks ja alumiseks mõtete voolamiseks (der obere und untere Gedankenlauf), arvates alumise voolu hulka mälu ja kujutluse tegevuse (Anthropol. Erst. T., S. 49, 50), ülemise hulka aga mõistuse juurde kuuluvate mõtete «tahtliku» liikumise. Kuid nagu õigesti märgib Mill, ei ole mõistusest midagi tahtetumat: kui vastik meile ka oleks mõistuse otsus, seisab ta meie silmade ees. Esineb juhtumeid, kus me tahaksime väga mõtelda, et $2 \times 2 = 5$, kuid see osutub täiesti võimatuks. Asjade valikule meie arutluseks avaldab mõju meie tahe, mitte aga mõistuse otsus valitud asja kohta. Üldse on Friessi (ja vaevalt ainult tema) mõiste mõistusest äärmiselt segane: ta omistas mõistusele mõtlemises veendumuse ja eneseteadvuse, tunnetes maitse ja südametunnistuse, tegevuses aruka lahenduse (ibid., S. 52). Kuid kas meie maitse ja südametunnistus ei ole sageli vasturääkivuses meie mõistusega? Mõte, et meie mõistust juhitakse sellest, mida talle annab meie kujutlusvõime, on õige; aga kuidas teda juhitakse? Selle järgi on arusaadav, et Friess, nagu paljud teisedki psühholoogid (Friessi vea põhjendust vaata Kant'i juures, «Kritik der rein. Vern.», § 15) ja osaliselt isegi Locke, näevad mõistuses mingisugust erilist olevust, mida saab tugevdada tegevusega nagu lihast, ja võib omandada harjumusi selleks tegevuseks, millest pidevalt kõneleb Locke (Locke's Works, Vol. I., p. 27, 39, 44, 52 jt.). Kuid ei tohi unustada, et ka lihas tugevneb tõeliselt mitte tegevusest; vastupidi: tegevusest lihas nõrgeneb, tugevneb aga sellest toidust, mida ta saab. Milleks aga võiks olla harjumus mõistuse suhtes väljaspool ideesid, mida säilitab mälu, — seda ei saagi kujutleda. Hinge harjumus, mõistuse harjumus, kujutluse harjumus, — need on tumedad, seletamatuks jäänud täpid Locke'i süsteemis.

ole veel mõistust»*. Me juba nägime eespool, kuidas Benecke teooria järgi tekivad hinges kujutluste jäljed. Jäädes truuks oma teooriale tunnistab Benecke, et need jäljed ise, kuhjudes hinge ikka rohkem ja rohkem, on seal j õ u d u d e k s või a l g e t e k s, milledest iseenesest tekivad mõisted; m õ i s t e d omakorda moodustavad o t s u s t u s i, otsustustest sedamööda, kuidas kuhjuvad samalaadsed otsustused, kujunevad j ä r e l d u s e d. Mõistetest, otsustustest ja järeldustest punutakse teaduslikud süsteemid»**.

Et hinnata selle vaate kogu vastandlikkust endisele, toome Rousseau' arvamuse selle kohta, kuidas lapsel kujuneb mõistus. «Kõigist inimlikest võimetest,» ütleb ta, võideldes Locke'i nõudmiste vastu, et lastega arutletaks, «areneb mõistus, mis nii-ütelda koosneb kõigist teistest võimetest kõigist raskemini ja kõigist hiljemini ning teda siis tahetaksegi kasutada, et arendada esimesi»***. «Kõige ohtlikum periood inimese elus,» ütleb Rousseau natuke edasi, «see on periood sündimisest kuni 12. eluaastani; just siin sünnivad vead ja pahed, sest ei ole veel vahendit, millega võiks neid purustada, aga kui saabub see vahend (s. o. mõistus), siis on kurja juured juba liiga sügaval ning on möödunud aeg neid välja juurida.» Sel alusel ütlebki Rousseau edasi: «Esimene kasvatus peab olema puhtalt eitav: ta seisneb mitte selles, et õpetada voorust ja tõde, vaid selles, et hoida südant pahe eest ja mõistust vigade eest. Kui te ei saaks oma kasvandikuga midagi teha ja kui temaga ei lubataks midagi teha, kui te saaksite teda viia 12. eluaastani tervena ja tugevana, nii et ta ei oska oma paremat kätt eraldada vasakust, siis teie esimestest õppetundidest peale avaneksid tema arusaamise silmad mõistusele. Ilma eelarvamusteta, ilma harjumusteta ei oleks lapses endas midagi, mis võiks vastumõju avaldada teie hoolitsustele. Teie kätes muutuks kasvandik kiiresti kõige targemaks inimeseks, ja teie, alustanud sellega, et te temaga midagi ei tee, teeksite temast kasvatuse ime»****. See just sundiski Rousseau'd nii raskesse olukorda paigutama oma Emile'i; ta oleks nähtavasti peitnud ta kuule; kuid et see polnud võimalik, siis peidab ta tema kaugesse külla, mille elanikud o s t a b ä r a petma last koos kasvatajaga.

Kasvataja aga, kes järgib uut psühholoogiat, võiks Rousseau'le

---

* Erziehungs- und Unterrichtslehre von B e n e c k e, T. I, S. 124.

** Lehrbuch der Psychologie, § 125. Me ei omista kaugeltki Beneckele niisuguse mõistusekäsituse originaalset väljatöötamist. Selle vaate algidu näeme juba Locke'il, kes näiteks ühes kohas ütleb: «Jälgige last tema sündimisest peale ja vaadelge muutusi, mis temas aja jooksul toimuvad, ja te märkate, et tema hing ärkab sedamööda, kuidas ta tunnete kaudu rikastub ideedega: mida rohkem ta saab materjale mõtteks, seda rohkem ta mõtleb.» (Of hum. Underst., Ch. I, § 23). Kuid Locke ei jäänud sellele mõttele ega andnud talle vajalikku tähtsust oma psühholoogias, nagu seda näitavad tema alatised meenutused hinge harjumustest. Kui kellelegi võib eriti omistada vaate väljatöötamist mõistusele kui võimele, mille loob hinge elu, siis muidugi Herbartile; Benecke aga ainult väljendas selle vaate erilise selgusega.

*** Emile, p. 70.

**** Ibid., p. 76.

ütelda, et seda liiki kasvatusest ei saa välja tulla mingisugust imet, ja ei tule välja midagi muud peale looma, keda vaevalt on võimalik kasvatada. Rousseau unustab, et kuni 12. eluaastani oleks ta pidanud Emile'i õpetama vähemalt kõnelema, ja koos kõnega oleks kui palju harjumusi, vilumusi, mõisteid ja tundeid läinud lapse hinge!* Niisuguseile vasturääkivaile vaadetele viivad kaks erinevat vaadet mõistusele ja tema tekkimisele inimeses! Kui mõistus on inimese sünnipärane eriline võime, siis võib ta ühtviisi töötada, milleks teda ka rakendataks, ja mõistuse arenemine on võimalik ühtviisi iga asja najal, mis vaid harjutab tema jõudu. Näiteks matemaatika najal arendatud mõistus osutub arendatuks ka ühiskondliku või isikliku elu küsimustes,. milledel ei ole midagi ühist matemaatikaga; mõistus aga, mida on arendanud näiteks filoloogia, osutub arendatuks ka matemaatika, ajaloo või geograafia tundmaõppimisel**. Kui aga nõustuda Benecke arvamusega, et mõistus on ainult hinges tekkinud mõistete, otsustuste ja järelduste summa, siis on järeldused hoopis vastupidised ja mõistus, mis on rikastatud matemaatiliste mõistetega, võib osutuda täiesti vaeseks, s. o. nõrgaks elulistes küsimustes, milledel ei ole matemaatikaga midagi ühist: täpselt samuti nagu mõistus, mis on arenenud filoloogias, s. o. täidetud filoloogilistest mõistetest, otsustustest ja järeldustest, võib osutuda täielikult nõrgaks ja lapsikuks, isegi nüriks matemaatika, ajaloo jms. alal.

Sellest on juba näha, kui tähtis on kasvatajal ja õpetajal lahendada võimalikult õigemini psühholoogiline küsimus selle kohta, mis on mõistuslik tegevus, missuguste jõududega ja kuidas ta toimub.

Mõlemas meie poolt esitatud vaates mõistusele on äärmisest vastandlikkusest hoolimata siiski midagi ühist, milles mõlemad

---

* Muide, Rousseau ise osaliselt taipas, et neis sõnades on arusaamatus. Nii ütleb ta teises kohas: «Kuigi mälu ja mõistus on kaks täiesti erinevat võimet, kuid üks ei arene muidu kui koos teisega», ja siinsamas vasturääkivuses iseendaga lisab: «Enne mõistuseiga tajub laps mitte ideid, vaid kujusid ... Ma olen liiga kaugel sellest,» ütleb veel Rousseau, «et mõtelda, et lastel ei ole mingisugust mõistust; vastupidi: ma näen, et lapsed arutlevad väga hästi selle üle, mida nad teavad ja mis kuulub nende tõeliste ning tundlike huvide hulka» (Emile, p. 95). Märkuses Rousseau õigustab end keele mitteküllaldasusega, s. o. ta tahaks vahet teha laste mõistuse ja täisealiste mõistuse vahel; kuid meile näib, et see ei ole keele puudulikkus, vaid Rousseau' oma arusaamise ebaselgus, kelle kohta täiesti õigesti ütles pr. Necker-de-Saussure, et ta on suurepärane vaatleja ja halb mõtleja (L'éducation progressive, T. I, p. 121).

** Nii nõuab Locke kooskõlas oma süsteemiga kasvatuselt, et see ei muudaks kasvandikku «täielikult teadlaseks kõigis teadustes või mõnes neist, vaid annaks kasvandiku mõistusele vabaduse, selle poolehoiu ja need harjumused, mis teeksid tema võimeliseks saavutama teadmise iga astet, mida ta elus vajab» (Locke's Works, Vol. I, Cond. of the Underst., p. 53). Kuid uus psühholoogia võiks Locke'ile ütelda: ei saa anda mõistusele mingisuguseid harjumusi, saab anda ainult teadmisi; kuid tuleb anda niisuguseid teadmisi, mida on võimalik kõige laialdasemalt rakendada elus ja teaduses. Siin ei ole vahe mitte sõnades, vaid suur vahe on idees endas, ja see vahe peab peegelduma ka kasvatuse praktikas.

vaated nõustuvad. Nad on nõus sellega, et mõistusliku tegevuse objektideks on:

1) mõistete tekkimine,
2) otsustuste koostamine,
3) järelduste tegemine.

Kui me lisame sellele veel kolm sugulastegevust, mis harilikult omistatakse mõistusele:

4) asjade ja nähtuste tabamine,
5) nähtuste põhjustest ja seadustest arusaamine,
6) teaduste süsteemide ja praktiliste elureeglite süsteemide ülesehitamine, — siis näib, et oleme loetlenud kõik need tegevused, mis tavaliselt omistatakse mõistuslikule mõtlemisele. Arutame siis järjekorras läbi kõik need mõistusliku tegevuse liigid ja püüame teada saada tegelase iseloomu.

Sõna «mõiste» kasutatakse tavaliselt kahes mõttes: laias ja kitsas.

Laias mõttes nimetatakse mõisteks seda, mida Locke nimetab ideeks, ja nimelt kõike, millest me võime mõtelda, mis on meie mõtlemise esemeks: mitte vahetud aistingud, mitte intuitsioonid, vaid mõtlemised. Kui ma mõtlen oma vennast, mingisugusest asjast, mis on mulle tuttav, või mingisugusest minule teada olevast faktist, siis kõik see ilmub mulle mõtlemise alal mõistete kujul.

Kitsamas mõttes mõistetakse mõiste nimetuse all neid tegelikus maailmas mitte eksisteerivaid, ainult minu mõttes olemasolevaid esemeid, mida grammatiliselt tähistatakse üldnimedena ehk apelliatiividena. Kõik üldnimed kuuluvad tervetele olemuste liikidele, omadustele ja tegevustele erinevalt pärisnimedest, mida me seostame asjadega, mis eksisteerivad üksikult. Kerge on märgata, et välismaailmas ei ole midagi, mis kuigivõrd vastaks meie üldnimedele, maailmas on kõik üksik ja seepärast eksisteeribki, et ta on üksik: *omne quod est, er quod est, singulare est,* märkis juba Boethius, kuna aga inimese keeles ja järelikult ka inimese mõtlemises on kõik üldine, ja isegi üksikkujutlused üksikuist asjadest, mida me püüame säilitada nende üksiksuses pärisnimedega, omandavad üldise iseloomu. Nii näiteks me anname inimesele pärisnime; kuid selle nimega on palju inimesi; või soovides viia üksiksust keelde, me ütleme: vaat see puu, just nimelt see pilt; kuid sõnad see ja nimelt see, nägu märkis Hegel oma «Vaimu fenomenoloogias», osutuvad kõige üldisemaiks, mis ühtviisi kuuluvad kõigi võimalike asjade juurde. Et asja täiesti üksikuks muuta, jääb meile üle see ainult kätte võtta või temale näpuga näidata, sest meie keelel ei ole sõnu, et märkida üksikuid asju selles üksiksuses, milles nad eksisteerivad maailmas. Seepärast me arvamegi, et Read ütles veel vähe, öeldes, et «enamik sõnu keeles on üldnimed ja suuremas osas raamatuis ei ole ühtki sõna, mis ei oleks üldine»*.

Meie aga arvame, et inimese kogu keeles ei ole ega saagi olla teisi sõnu peale üldiste, mis kujutavad endast mõisteid.

---

* Read, Vol. I, p. 389.

See vastandlikkus kõige välismaailmas eksisteeriva ja mõiste vahel teeb mõiste arusaamisele raskeks nähtuseks. Maailmas ei ole üldse kolmnurka, nagu ei ole üldse looma, ei ole puud, ei ole maja jne., need mõisted aga eksisteerivad ja asendavad endaga meie mõtlemises tõelist maailma, mis tervenisti koosneb üksiksustest. Sellel mõistete vastuolul kogu eksisteerivaga põhinebki ammune ja lõpmatu vaidlus realistide, nominalistide ja kontseptsionalistide vahel. Laskumata sellesse võitlusse, me oma harjumuse kohaselt püüame vaadelda iseendas hingelist protsessi, mille abil tekivad meis mõisted.

Mälu käsitlevais peatükkides me juba nägime, et iga välismulje, mis on üle läinud teatavaks aistinguks, jätab oma jälje meie närvisüsteemi ning hinge; niisuguste jälgede olemasolu ennast me seletasime närviharjumuste ja hingeliste ideede võimalusega. Sealsamas me nägime, kuidas neist jälgedest tekivad üksikud väikesed assotsiatsioonid, milledest siis põimuvad terved assotsiatsioonide read ja võrgud. Jälgede assotsiatsioone, mis tekivad uuesti meie hinges, me nimetasime kujutlusteks. Meie kujutlused on üksikud ja selles suhtes vastavad tõelistele asjadele, mille muljest nad on tekkinud; sulgenud silmad, ma näen tõesti roosi, mida ma praegu vaatlesin, nii nagu ta on tegelikkuses. Kuid ei tohi unustada, et iga kujutlus meie suhtes välisest reaalsest asjast ei ole midagi muud kui tema atribuutide ehk tunnuste assotsiatsioon*. Milleks on siis meie mõisted meie kujutluste suhtes? Mõiste on paljudest üksikutest kujutlustest võetud ühesuguste atribuutide ühendamine üheks assotsiatsiooniks. Me näeme näiteks mitmesuguseid hobuseid: musti, kõrbe, raudjaid, suuri, väikesi, vanu, noori, lonkajaid ja terveid, — moodustame igaühest neist üksiku kujutluse ja koos sellega tekib meil paljudest üksikutest kujutlustest vähehaaval hobuse üldine mõiste. Sel hobusel kui mõistel pole juba mingisugust erilist värvust, ta ei ole noor ega vana, suur ega väike jne. Kogu meie mõiste hobusest on koostatud tunnuseist, mis on üldised kõigile hobuseile, keda oleme näinud ja kellest meil on moodustunud kujutlused, kusjuures me heitsime kõrvale ühe või teise hobuse kõik eritunnused. Missuguse psühhofüüsilise protsessiga toimus meis see paljude üksikute kujutluste muutmine üheks üldmõisteks? Kas võis see protsess toimuda nende psühhofüüsiliste jõudude abil, mida me juba nägime, või oli selleks vaja uut jõudu — abstraktsiooni jõudu, mõistuse jõudu?

Me nägime samuti meie poolt mälule pühendatud peatükkides, et selle võime omaduse kohaselt jäljed temas pärast ühtede ja nendesamade aistingute iga kordamist või pärast nende aistingute jälgede iga uut väljakutsumist teadvusse süvenevad, s. o. jäävad mällu kindlamini ja kutsutakse temas esile kergemini ning õigemini. Sellest järeldub iseenesest, et meie paljude samalaadsete

* Seesama Herbartil, Erst. T., S. 126.

kujutluste puhul, näiteks mitmesuguste hobuste kujutluste puhul tunnused, mis on üldised kõigile neile hobuseile (nende mitmesuguste kujutluste üldised atribuudid), kordudes meis iga kord uues kujutluses hobusest, juurduvad mälus kindlamini kui eritunnused, mis on omased ainult mõnedele, mitte aga kõigile hobuseile ja mis korduvad palju harvemini või ei kordu üldse. On arusaadav, et niiviisi peab meie mälu enda omaduse kohaselt samalaadsete kujutluste ainuüksi üldistest tunnustest tekkima eriline, tugev tunnuste assotsiatsioon, millega võrreldes üksikute kujutluste assotsiatsioonid on palju nõrgemad ja kaovad niiütelda märkamatult.

Kuid kas üksikkujutluste üksikud tunnused kaovad täielikult? Kas tuleb mõiste sellest protsessist välja täiesti vabana nende üksikkujutluste üksikuist ebaolulisist tunnuseist, milledest ta kujunes nii loomulikul teel? Vastupidi: igas mõistes näeme kaua, tema muutmiseni sõnaks ja sageli isegi pärast seda, tema tekkimise jälgi: katkendeid neist mähkmeist, millest tuli välja see uus, meie psühhofüüsilise elu paljutõotav laps. On kerge märgata, et kui me tahame endale kujutleda midagi elavamalt, näiteks mõistet hobusest, siis hakkab kujutlus kohe omandama ühe või teise hobuse individuaalseid tunnuseid nendelt hobustelt, keda me oleme näinud, — hakkab omandama teatavat värvust, teatavat kasvu jne. Me ei saa endale kujutleda hobust üldse, kuigi me võime sellest mõelda. Kujutlemisprotsess järelikult toimub üksikkujutluste vormis, mõtlemisprotsess aga mõistete vormis.

Kuid kas meie tegelikus psüühilises elus eristatakse kujutlemis- ja mõtlemisprotsessi, mida me nii teravalt eristame oma loogilistes järeldustes? Tegelikkuses ei ole nende kahe protsessi vahel üldse nii teravat vahet*. Sisuliselt on see üks ja seesama meis lakkamatult toimuv psühhofüüsiline protsess, mille ühes otsas me näeme kujutlusi teatavais vormides ja värvides või, paremini öeldes, näeme rohkesti vilksatavaid kujutlusi, teises aga — mõistet ilma kindlate vormideta ja kindlate värvideta. Need meie hinges vilksatavad kujutlused löövad üksteiselt maha kõik, mis neis on erinevat, ja jätavad meie hinge kindla jälje ainult oma sarnanevate tunnustega. See protsess võib minna tagasi ja edasi: esimesel juhtumil me kujutleme ja unistame, teisel juhtumil mõtleme; kuid võib-olla mitte kunagi ei see ega ka teine protsess toimu üksikult inimese hinges.

Niisugune mõiste suhe kujutlustesse, milledest ta moodustus, sundis mõnesid psühholooge üldse eitama mõistete olemasolu. «Mulle näib,» ütleb Hume, «et võib vältida paljusid mõttetusi ja vasturääkivusi, kui oletada, et meie ideedes (idee on Hume'il seesama mis Locke'ilgi, s. o. kujutlus) ei ole üldse abstraktsioone; et kõik me üldised ideed on tegelikult ainult üksikud, mis on seotud

* Psühholoogilise mõiste erinevusele loogilisest viitas juba Herbart. Herbart's Schriften, Erst. T., § 79.

üldiste terminite külge, mis meenutavad meile teisi üksikuid ideid, mis on teatavail asjaoludel sarnased sellega, millest hing on teadlik. Näiteks kui hääldatakse sõna «hobune», siis me vahetult kujutleme endale musta või valge, teatava kasvu ja kujuga looma ideed. Et aga seda nime kasutatakse ka teist värvi, teiste mõõtmete ja teise kujuga loomade suhtes, siis nende ideed, kuigi nad ei ole tol hetkel kujutlusele omased, meenuvad kergesti ja meie otsustus ning järeldus toimuvad nii, nagu oleksid need ideed tõepoolest omased. Kui seda oletada (nagu nõuab kaine mõistus), siis sellest järeldub, et kõik kvantiteedi ideed, milledest arutlevad matemaatikud, on ainult üksikideed, mida meile sisendavad tunne ja kujutlus»*. Kuid ei ole raske näha, et kui Hume'il oleks õigus ja me tõesti mõtleksime ainult kujutlustega, mitte aga mõistetega, siis ei saaks meis mõisted üldse kujuneda ja selle tagajärjel ei saaks tekkida ka keel, mille sõnad on välja kutsutud vajadusest väljendada mõisteid, kuid ei ole välja kutsunud mõisteid. Tunnustades aga Hume'i teooriat tuleks soostuda, et keelt ei ole koostanud inimesed mõistete väljendamiseks, vaid see on inimestele antud ja kutsub neis välja mõisteid, sellel muidugi ei ole mõtet**. Peale selle me väga sageli, nagu õigesti märgib Mill***, parandame, täiendame või piirame sõnade tähendust, pannes neisse täpsed mõisted, mida neil ei olnud või mis nad olid kaotanud; kui aga mõiste ja sõna oleksid identsed, siis see nähtus ei oleks võimalik.

Huvitav on John Stewart Milli suhtumine sellesse küsimusse. «Klassi nimetus,» ütleb ta, «kutsub meis esile mõninga idee, mille abil me võime mõtelda tervest klassist, mitte aga ainult tema individuaalsest liikmest»****. Mill väldib otsustavat vastust küsimusele, mis on idee, öeldes, et selle küsimuse lahendamine ei kuulu loogikale; kuid meile näib, et loogika, mis ainult tegelebki mõistetega, peab selgesti teadlik olema, millega ta tegeleb. «Õige on ainult see,» ütleb Mill, «et mõni idee ehk vaimne kontseptsioon sisendatakse meisse üldnimega, kas me seda kuuleme või tarvitame ise, olles teadlik tema tähendusest, ja see — mida me võime nimetada, kui me tahame, üldideeks — esindab meie hinges tervet klassi asju, millede suhtes on rakendatav antud nimetus. Mõteldes või arutades antud klassist, me teeme seda ideede abil. Vaba võim aga, mis

---

* Hume's Essais, éd. 1757, p. 371; Locke's Works, Vol. I, p. 222.

** Samale mõttele tuli uus filoloog hr. Geiger, kelle raamat (Ursprung der Entwicklelung der menschlichen Sprache und Vernunft, von Geiger, Stuttgart 1868) ilmus pärast meie esimese köite esimest trükki. Me kohtume hr. Geigeri selle raamatuga keele teooria esitamisel kolmandas köites.

*** Mill's Logic, B. IV, Ch. II, § 2. Siin tunnistab Mill, et keel on vahend, mis kergendab mõtlemist, mitte aga selle tingimus. «Nagu kunstlik mälu,» ütleb Mill teises kohas, «on keel tõesti mõtte vahend; kuid on iseasi olla vahediks, teine asi aga erandlikuks asjaks, mille kallal töötab vahend. Tõepoolest, me suuremalt osalt mõtleme nimede abil; kuid see, mida me mõtleme, on asjad, mida nimetatakse nende nimedega, ja ei saa olla suurimat viga kui kujutleda, et me saame mõtelda ainuüksi nimedega või et me võime sundida nimesid mõtlema enda eest» (Mill's Logic, B. I, Ch. II, § 2, p. 200).

**** Mill's Logic, B. IV, Ch. II, § 1, märkus.

on hingel, pöörata tähelepanu ainult osale sellest, mida ta antud momendil kujutleb, ja jätta tähelepanuta teine osa, annab meile võimaluse arutleda ja teha oma järeldusi terve klassi kohta, laskmata neile järeldustele ja arutlustele mõjuda sellel, mida ei ole tegelikult meie idees või meie kujus(!), või vähemalt mitte mõjuda sellel, mida me ei pea ühiseks tervele klassile»*. Tõsi küll, Mill ei taha metafüseerida, kuid siiski on ta sunnitud kasutama sõna abstraktsioon, kuigi lükkab selle sõna seletamise metafüüsikale. Et Mill ei seo ideid ehk tema väljenduse järgi üldist kontseptsiooni nimetusega, see on näha järgmistest sõnadest: «Kuigi induktsioon on võimalik ilma kasutamata märke (s. o. sõnu), kuid nendeta ei läheks ta kunagi kaugemale kõige lihtsamaist juhtumeist, mis moodustavad arvatavasti loomade mõtlemise piiri, kelledele ei ole kättesaadav tingkõne»**. Kui aga tunnistada ebaõigeks, et idee ehk mõiste on identsed sõnaga ja et ilma sõnata ei ole nad midagi, siis Hume'i arvamusest loobudes ei saa ühineda selle arvamusega, millest andis mõista Mill oma hingelise «kujuga». Mõtlemine sõnadega sõna tähendusest ei ole võimalik, kuid ka mõtlemine individuaalseist kujudest on võimatu.

Üksikkujutlust ei tunnesta meie mõistus, ja kui keegi ütleks, et hobune on valge olevus, siis me parandaksime teda. Asi seisneb selles, et kujutlemisprotsessi tuleb eristada mõtlemisprotsessist: kujutlusvõimes on meil tegemist üksikkujutlusega, mõtlemises aga mõistete või ideedega. Me tõepoolest kujutleme endale alati üksikhobust; kuid samal ajal oleme teadlikud, et see kujutlus ei lange kokku meie mõistega hobusest, ja kui tahame mõtelda hobusest, siis vähendame oma kujutluse tunnuseid, kõrvale heites ebaolulise. Niisugune kujutluste ümbertegemine toimub muidugi, arvesse võttes midagi meie hinges eksisteerivat, mitte aga meie kujutlustes eksisteerivat, ja see midagi ei ole mõõdetav meie kujutlustega; me nimetame ideed kas mõisteks või abstraktsiooniks, aga kuidas me teda ka nimetaksime, eksisteerib ta meis, me saame temast mõtelda, kuid ei saa teda kujutleda, s. o. kehastada kujusse, närvide liikumisse.

On veel üks erinevus kujutluse ja mõtlemise vahel (sellele vihjasime ülal), mille järgi mõtlemist võib nimetada peatunud kujutluseks. Kujutlemisprotsessis üks kujutlus asendub teisega: mõtlemisprotsessis jäävad mitu kujutlust samaaegselt meie teadvuse selgele väljale, mis annabki meile võimaluse võrrelda, koostada mõisteid, otsustusi, järeldusi jne***. Kerge on näha, et ilma kujutlemisprotsessita on mõtlemisprotsess võimatu; raskem on märkida, et ilma mõtlemisprotsessita ei ole võimalik kujutlemisprotsess, kuid siiski on see nii. Me ei saa kujutleda üksikuid tun-

---

* Mill's Logic, B. IV, p. 190.

** Ibid., § 3, p. 207.

*** Sellele erinevusele nähtavasti vihjab Aristoteles, öeldes, et kujutlus tunneb ainult üht jooksvat kujutlust, ei tunne aga teist, naabruses olevat. Arist. De anima, L. III, c. 3. Übers. von Weisse, S. 94.

nuseid, vaid kujutleme ainult nende tunnuste assotsiatsioone või kujutlusi, aga et koostada tunnuste assotsiatsiooni, selleks peame mõtlema, s. o. võrdlemise ja eristamise abil siduma need tunnused ühte assotsiatsiooni või kujutlusse. Peale selle, kui me unistame, siis mööduvad meie teadvuses mitte ainult kujutlused, vaid ka mõisted, millede järgi me valime kujutlused välja. Võib-olla ainult täieliku hallutsinatsiooni seisundis liiguvad kujutluses ainult kujutlused kogu oma reaalses ereduses, puudutamata abstraktsusest: isegi tavalistes unenägudes me pisut mõtleme, täpselt samuti nagu me kõige abstraktsemate arutluste puhul natuke unistame. Et aga meie kujutlused ise on seotud üksikuist aistinguist mõtlemise abil ja ka iga aisting on kahe või rohkema psühhofüüsilise seisundi vili, siis võime ütelda, et mõtlemise tooted muutuvad kujutlemisprotsessis materjaliks ja kujutlus annab mõtlemisprotsessile materjali, mille on valmistanud mõtlemine ise.

Niiviisi näeme, et mõlemad need protsessid meis alatasa segunevad ja alatasa muutuvad teineteiseks, nii et me üldse ei saaks neid eristada, kinnistada mõtlemisprotsessi, eraldada seda protsessi kujutluste kaosest, kui meil ei oleks sõna ja idee annet. Ainuüksi sõnas ja idees, nagu näeme allpool, eemaldub mõiste täielikult nende kujutuste üksiktunnuseist, milledest ta eraldus, omandab tahtelise tunnuse, mille on loonud vaim, saab vaimu pitseri ja muutub tema täielikuks omandiks. Iga sõna on meile sedasama, mis on raamatu number raamatukogus; selle numbri taga peitub terve teos, mis omal ajal nõudis kestvat vaeva. Raamatukoguhoidja, kes tunneb ainult raamatukogu numbreid ja pealkirju, teab vähe; kuid inimene, kes on läbi lugenud tohutu raamatukogu kõik raamatud, kuid kes ei tea numbreid ja pealkirju, eksleks kasutult selles raamatukogus, Sõnad, millede tähendusest me saame aru, teevad meid meie mälu tohutu raamatukogu valdajaiks: need on meelevaldsed märgid, mis oleme andnud meie enda valmistatud loendamatuile teoseile. Kuid meil on võime mitte ainult panna neid märke oma mälus, vaid ka säilitada kogu vaimu geomeetrilises punktis teoste sisu, mida hoitakse meie mälu raamatukogus ja mis sinna on sisse kirjutatud ühe või teise numbri all: seda geomeetrilist punkti (muidugi on see ainult võrdlus ja üsna jäme) nimetatakse ideeks. Ideedes me säilitame oma mälu raamatukogu sisu; sõnades säilib selle raamatukogu kataloog*. Ja ainult see vaimu osavõtt mõtlemisprotsessist ideede ja sõnade abil annab meile võimaluse lõpmatult suurendada meie mõistuse rikkusi ja neid vabalt kasutada, see võimalus on aga meie mõistuse seadnud võrratult kõrgemale loomade mõistusest, kes ei oma ei sõna ega ideed. Meil on kõik andmed oletada, et loomade hinges toimuvad mõtlemisprotsess või mõistuslik protsess ja kujutlemisprotsess just selles kaootilises liikumises, milles nad

* Ei tohi unustada, et sõna kui häälikute ja hääleorgani lihaseliigutuste kogu on endaette kujutlus, kui me oleme temast teadlikud, ja jälgede assotsiatsioon närvisüsteemis, kui me ei ole temast teadlikud.

toimuksid meiski, kui meil ei oleks kaht võimsat vahendit, mis lõpetavad mõistete tekkimise protsessi, s. o. sõna ja ideed.

Benecke märgib täiesti õigesti, et abstraheerimisprotsess, millega luuakse mõisted, saavutab üsna harva meis oma täieliku tulemuse, et suurem osa meie mõisteist ei ole üldse puhtad mõisted, vaid ainult enam-vähem eriliste kujutluste pooleraldatud agregaadid*. Meis on mingi tagasihoidmatu jõud, mis meid sunnib meie mõisteid kehastama, s. o. kujutlema neid nii, et iga meie mõiste juures vilksatavad mingisugused erilised tunnused, nende kujutluste tükid, milledest ta on võetud. Harilikult ilmnevad selgemini nende eriliste kujutluste tunnused, mis kas oma uudsuse või oma jõu poolest on kindlamini meie närvisüsteemi juurdunud; nii näiteks vilksatavad hobuse mõiste puhul meie poolt nähtud viimase hobuse tunnused, või selle hobuse tunnused, keda oleme näinud eriti sagedasti, või lõpuks selle tunnused, kes mingipärast avaldas meile eriti tugevat muljet. On juba kerge näha, et need kujutluste tükid, mis seostuvad kujutluste külge nagu nende mähkmete tükid, milledest kujutlus väljus, võivad tunduvalt raskendada mõtlemise õigsust ja rikkuda selle saadust. Selles mõttes öeldakse harilikult, et kujutlus takistab mõistuslikku protsessi; kuid me nägime samuti, et mõistuslik protsess on kujutluseta võimatu. Seepärast võib-olla defineeriski Hegel mõistet ainult kui vaimu püüdlust tabada üldist asjade loendamatuis tunnuseis ja oma harjumuse kohaselt pöördudes etümoloogia poole näitas, et sõna «Begriff» (mõiste) ise tulenebki verbist «begreifen» (ergeifen), s. o. püüdma. On märkimisväärne, et ka vene keeles on sõnadel понятие (mõiste) ja понимать (aru saama) ühine juur verbiga поймать (püüdma), nii et mõistet võib edasi anda sõnaga уловление (püüdmine), s. o. üksikute kujutluste massis vilkuvate üldiste tunnuste püüdmise protsess: see lõpetamatu protsess, mis takistamatult toimub ja kunagi ei lõpe täielikult seni, kuni see meie poolt püütav mõiste pole kuju poolest muutunud sõnaks ja selle sisu ei väljendu meie vaimus ideena**.

Lastel on need vilkuvad kujutluste tükid mõisteist teadlikuks saamisel eredamad ja suuremaarvulised kui täiskasvanuil, kes on rohkem harjunud ümber käima abstraktsete mõistetega, ja sellele lapse mõtlemise iseärasusele peab tähelepanu pöörama pedagoog, nagu näeme seda allpool. Tugeva, sealjuures distsiplineerimatu kujutlusvõimega inimestel upuvad mõisted peaaegu neisse eredaisse kujutluste katkendeisse; kuid ka kõige külmemail inimestel, kes on harjunud mõistusega töötama, ei ilmu mõisted oma puhtal kujul, ja kui inimesel ei oleks ideede ning sõna võimet, siis jääks tema mõtlemisprotsess samale astmele, nagu see on loomadel***. Et aga sõna

* Lehrbuch der Psychologie, von Benecke, § 129, S. 89, Anm. 2.

** Mitte ainult sõna «mõiste» sunnib imestust tundma rahva sügava filosoofilise ja psühholoogilise akti üle; samasugused on näiteks sõnad «mälu», «kujutlus», «seadus», «loom», «taim», «mõistus» jpt.

*** «Keel,» ütleb Euler, «on niisama vajalik, et arendada ja jälgida oma mõtteid, kui et neid edasi anda teistele» (Euler, T. II, L. XXXII, p. 339).

anne ja i d e e anne (märgime neid praegu kas või nende nimedega) tulenevad teisest allikast, nimelt — inimese vaimust, neist iseärasustest, mille poolest inimene erineb kogu eksisteerivast (seni me aga kõneleme siin ainult looma hingest, neist võimetest ja hingelistest protsessidest, mis on ühised inimese ja looma hingele), siis me ei hakka, n i i p a l j u k u i v õ i m a l i k*, tungima enneaegselt neisse puhtalt inimlikesse iseärasustesse, mis inimese hinges viivad kõige tugevamaid muutusi kogu mõistuslikku protsessi, mis on oma alustes ühine nii inimesele kui ka loomale.

Paljud filosoofid ja psühholoogid eristasid inimest loomast just selle poolest, et inimene võib moodustada mõisteid, loom aga mitte, ja see arvamus on õige, kui mõistete tekkimise protsessiga ühendada s õ n a ja i d e e kui selle protsessi lõpetamine inimeses. Kui aga võtta seda protsessi eraldi, nagu me selle esitasime siin, siis ei ole kahtlust, et see toimub ka loomades.

Me näeme, et mõistuslikus protsessis, nagu me selle esitasime, ei ole mingisuguseid uusi agente, vaid ikka needsamad, milledega me tutvusime juba eespool: teadvus kui võime eristada ja järelikult ka võrrelda aistinguid, mehhaanilise mälu võime omandada teatavaid aistingute jälgi; jälgede ja nende assotsiatsioonide võime tekkida teadvuses uuesti kujutluste näol; nende kujutluste liikumine teadvuses ja selle liikumise ajutine aeglustumine või ajutine peatumine — need on kõik need agendid ja protsessid, milledest koosneb niinimetatud mõistuslik protsess. Sellest on näha, et see protsess on väga keeruline ja me ei nõustu seda koos Drobischiga tunnistama kõige lihtsamaks**; vastupidi: see on kõige keerulisem psühholoogiline protsess, mis koosneb mitmete psühhofüüsiliste agentide üheaegsest tegevusest ja milles ühineb mitu psühhofüüsilist akti. Mõistuslikus protsessis me

1) oleme korraga teadlikud mitmest erisugusest aistingust, mõistest, kujutlusest, otsustusest jne., 2) oleme teadlikud nende sarnasusest, 3) oleme teadlikud nende erinevusest, 4) oleme teadlikud nende suhetest neis sarnasustes ja erinevustes ning 5) ühendame nad ühte järeldusse, hävitamata erinevusi.

Peale selle võtavad sellest protsessist osa, nagu me allpool näeme, meie närvisüsteemi seisundid ja meie südametunded. Keerulisemat psühhofüüsilist protsessi me ei tunne; see on kroon, milleni ulatub loomne loodus, viimane selle looduse arenemise aste ja esimene aste, millele toetub inimese vaimne loodus.

Aga kui keeruline see protsess ka oleks, peamine, iseloomulik

---

* Nii palju kui võimalik, ütleme me, sest kõneldes mõistuslikust protsessist, nii nagu see toimub inimeses, on üldse võimatu mitte kõnelda s õ n a s t ja i d e e s t. Iga hingeline protsess inimeses, nagu me juba korduvalt oleme märkinud, kujutab endast tulemust kõigist neist tema iseärasustest, nii kehalistest, hingelistest kui ka vaimsetest; kuid selguse vajadus analüüsis sunnib meid algul rääkima peaasjalikult esimestest, siis teistest ja lõpuks kolmandaist, kuigi me võime samal ajal rutata ette ja võtta tuntuna seda, mis täielikult selgub alles hiljem.

** Emipirische Psychologie, S. 160.

tegelane on temas üks, ja see tegelane ei ole midagi uut, mille jaoks oleks vaja erilist mõistuse nimetust, vaid meile juba tuttav teadvus.

Meie lugeja on juba tuttav selle mõttega, sest me hakkasime seda väljendama ammu; kuid me peame vajalikuks teda siinkohal välja ütelda täielikult, et pärast mitte enam tema juurde tagasi tulla ja teda kasutada kui tõestatut. Iga uut mõtet ei saa korraga väljendada tervenisti, eriti kui ta järeldub keerulistest ja mitmekesistest vaatlustest, mis kuuluvad teadvuse mitmesuguseile aladele. Seda mõtet on osaliselt väljendanud juba Bain, kuid ta ei omista temale kogu seda tähtsust, mis tal peab olema, ega tuleta temast kõiki neid tähtsaid järeldusi, mis temast iseenesest tulenevad.

Uus füsioloogia, eriti Weberi vaatluste ajast kompimise üle, jõuab järeldusele vähemalt nende meelte suhtes, millede tegevus on kõige rohkem selgitatud, et aisting on teadlik olek võnkumisest meie närvisüsteemis, teadlik olek kahe tema erineva seisundi vahest. Järelikult, iga teatav aisting on juba võrdlemise tulemus, võrdlemine on aga teatavasti mõistuse põhiline eristav tegevus. Sel alusel me tunnustasime eespool, et juba esimeste aistingute tekkimisel töötab mõistus. Täpselt samuti töötab ta ka jälje tekkimisel*. Jälg ei saa tekkida ilma mõistuse osavõtuta, sest jälg on võrdlemise tulemus, muidu ei saaks me temas tunda teatava aistingu jälge. Ma meenutan punast värvi ainult seepärast, et võin eristada teda kõigist teistest värvidest, tunda teda kõigi teiste värvide hulgas. Mõistuse osavõtuta ei saa koostada ühtegi jälgede assotsiatsiooni, sest iga assotsiatsioon tehakse ainult jälgede sarnasuse või erinevuse järgi ning on järelikult võrdlemise ja eristamise vili, võime võrrelda ja eristada omistatakse aga mõistusele. Juba sellest on näha, et kujutlus on jälgede assotsiatsioonide assotsiatsioon — on mõistuse tegevuse vili. Midagi uut ei leia me ka mõistete tekkimises: siin jätkab mõistus sedasama tööd, mida ta alustas iihtsast esialgsest aistingust ja lihtsast põhilisest jäljest; «mõiste» ei ole samuti rohkem kui paljude kujutluste võrdlemise vili.

Selle seletuse puhul, nagu me näitasime eespool, jääb ainult raskus seletada esimese aistingu ilmumist; kuid niipea, kui esimene aisting on toimunud, niipea, kui ta on oma jälje mällu jätnud, tekib otsekohe võimalus lõpmatuks võrdluste ahelaks, algab kohe protsess, mis tekitab lakkamatult uusi aistinguid, ikka rohkem ja rohkem määravaid, uusi aistingute jälgi, uusi kujutlusi ja lõpuks uusi mõisteid, ühe sõnaga — algab teadvuse elu.

Mis on siis mõistus selles protsessis, selles teadvuse elus? Ei ole raske näha, et teist teadvuse võimet ei ole, ja et kui mõistuse kogu võime peitub ainult närvisüsteemis esinevate mitmesuguste

---

* Siin on näha Benecke viga, kui ta ütleb: «Laps ei saa oma elu esimesel perioodil midagi aru.» (Erz.- und Unterr., § 6, S. 27). Laps tunneb, s. o. võrdleb ja eristab, järelikult saab aru. Piiri, millal hakkab tekkima mõiste, ei saa tõmmata: mõistete tekkimine algab teadvuse esimese tegevusega ega lõpe täielikult ka kogu elu jooksul.

seisundite eristamises ja võrdlemises, mis peegelduvad mitmesuguste seisunditena hinges, siis mõistus ja teadvus on üks ja seesama.

Et teadvus on ainult eristamis- ja võrdlemisprotsess — seda me juba tõestasime; kuid et ka mõistus on ainult eristamis- ja võrdlemisprotsess — seda me ei ole veel täielikult tõestanud. Me tõestasime seda ainult aistingute ja nende jälgede suhtes, jälgede ja kujutluste assotsiatsioonide suhtes, tõestasime lõpuks mõistete suhtes; kuid meil jääb üle veel tõestada tegevuste suhtes, mida tavaliselt omistatakse mõistusele, mida nimetatakse otsustusteks ja järeldusteks, asjade ja nende suhete mõistmiseks, nähtuste suhete mõistmiseks õpetatud süsteemide või teaduse poolt ja lõpuks elulise tegevuse reeglite poolt.

Just need tõestused moodustavadki järgmiste peatükkide aine, nüüd aga lubame endale väikese kõrvalekaldumise loomariigi kasuks. See kõrvalekaldumine selgitab meile veel rohkem mõtet, mida me tahame siin läbi viia.

Kui me ainult tunnustame, et loomadel on teadvus, s. o. võime saada teatavaid (s. o. eristatavaid ja ka võrreldavaid) aistinguid, on mälu, s. o. võime säilitada ja taastada ning järelikult ka eristada (ja järelikult ka võrrelda) nende aistingute jälgi; kui me tunnustame (ja seda ei saa eitada), et loomadel on kujutlus, s. o. et kujutluste jäljed, tekkides nende teadvuses, liiguvad seal suurema või vähema kiirusega kord aeglustudes, kord ajutiselt peatudes, — siis me ei või jätta tunnustamata, et loomade teadvuses võivad tekkida ka mõisted, ainult nad ei saa muutuda ideedeks ja rüütuda sõnadesse. Kogemused tõendavad seda psühholoogilist järeldust. Ei ole raske veenduda, et loom juhindub oma tegevuses mitte üksikuist kujutlustest, vaid mõisteist, enam-vähem selgeist ühe või teise loomariigi kohta üldse, toidu kohta üldse jms. Ja endise arusaamise järgi mõistusest kui eraldi võimest võrrelda, eristada ja teha järeldusi neist võrdlustest ja erinevustest ei saa me keelduda omistamast loomale mõistust. Koer, jälitades rebast, valib paljudest teedest lühima ja mugavaima, järelikult ta eristab, võrdleb ja teeb õige järelduse.

Kuid loomade tegevust mõistuse järgi tuleb rangesti eristada tegevusest instinktide järgi: selleks eristamiseks on väga sobiv võte, mida kasutas Fortlage, et tõestada teadvuse juuresolekut, nimelt kahevahelolekut, kõhklemist, järelemõtlemist, eksitusi, kogemusi ja parandusi. Tegutsedes instinkti järgi ei mõtle loom järele, ei kõhkle ega eksi, nagu ei kõhkle ega eksi tundetu loodus ise oma tegevuses. Tegutsedes mõistuse järgi loom eksib, hämmeldub, teeb katseid ja parandab. Mida lähemal on loom inimesele oma närviorganismilt, seda rohkem ilmneb temas mõistuslikku tegevust ja seda vähem instinktiivset, ning vastupidi: mida vähem on arenenud looma närvisüsteem, seda rohkem märkame tema tegevuses instinkti ja seda vähem mõistust.

Just seepärast kuuluvadki kõige imestamisväärsemad loomad

alamaisse tõugudesse, kelles on vaevalt märgata mõnesuguseid närvisüsteemi tunnuseid.

Kes ei tunneks imestust kärgede, ämblikuvõrgu, korallisaarte, sipelgapesade jms. üle? Kuid ka neile väikestele loomadele ei saa keelata mõningat osa mõistust, sest vaatlused näitavad, et nemadki võivad, nagu seda suurepäraselt tõestas Darwin, teha katseid ja kohaneda asjaoludega; kuid need katsed tehakse äärmiselt aeglaselt, võib-olla tuhandeis põlvkondades, mikroskoopilistes annustes, kuni lõpuks neist pärilikult tekib uus harjumus, mis läheb loomade pärilikku instinkti koosseisu, muutes seda instinkti vastavalt uutele asjaoludele, uuele kliimale, uuele pinnasele, uuele töömaterjalile. Teadus ootab Darwinilt loomade instinkti muutumise protsessi üksikasjalist arendamist*.

Kõrgemais loomatõugudes valitseb aga mõistuslik tegevus instinktiivse üle: näiteks on elevandi tegevuses peaaegu rohkem mõistuslikkust kui Uus-Meremaa metslase tegevuses**. Ainult sõna ja idee — need h i n g e a n d e d — on arendanud inimmõistust niivõrd, et tal esimesest pilgust ei näi olevat midagi ühist looma mõistusega.

b) Otsustus, arusaamine ja arutlus[56]

Ladina terminit i n d u k t s i o o n ei saa nimetada õnnestunuks. Ta on tume, ebatäpne ja mitte ainult et ei väljenda selgesti ideed, mida ta on kutsutud tähistama, vaid meenutab seda ka halvasti. Sellele tuleb osaliselt omistada sellest terminist vähene, sageli hoopis väär arusaamine, mida võib märgata mitte ainult jutuajamistes, vaid ka õpetatud teostes. Mill näiteks näeb kõikjal, kõigi teaduste käigus, induktiivset protsessi. Claude Bernard, peaasjalikult kogemuste inimene, näeb kõigis teadustes ainult üht teed — d e d u k t s i o o n i***. On selge, et mõlemad kirjanikud, mõlemad katse ja vaatluse pooldajad mõistavad ühtede ja nendesamade terminite all mitmesuguseid mõisteid. Tavaliselt, valides psüühiliste ja loogiliste mõistete jaoks ladina- ja kreekakeelseid nimetusi, mõeldakse anda nendele mõistetele kindlust, püsivust, päästa neid sellest muutuvusest ja mitmekesisusest arusaamises, millele alluvad elava keele sõnad. Kuid me peame seda suureks veaks ja skolastika jäänuseks,

---

* «Loomade hinges ei teki mõistust,» ütleb Benecke (Erz.- und Unterr., § 30, S. 126) ja põhjendab seda looma n ä r v i j õ u d u d e ebatäiuslikkusega. Kuid see on vastuolus faktiga: loomadel on välistunded sageli tugevamad kui inimesel; mälu on samuti sageli tähelepanuväärne. Sellele osutas juba Müller (Man. de Phys., T. II, p. 495). «Abstraheerimisvõime põhjusi,» ütleb ta, «ei tule hoopiski otsida muljete selgusest või tumedusest, sest selles ei ole vahet inimese ja looma vahel.» Võimes «abstraheerida üldisi ideid üksikuist nähtustest» näeb ta peamist erinevust inimese ja looma vahel. Kuid ka see ei ole p ä r i s õige, sest nagu näeme, «kujunevad loomal mõisted, aga need ei muutu ideedeks; abstraheerimise protsess algab, kuid ei lõpe». Man. de Phys., T. II, p. 509.

** B r e h m, Loomade elu, Spb. 1866, I. Loomariigi üldülevaade, lk. 11.

*** Sissejuhatus katselisse meditsiini, lk. 63.

mis veel elab oma iga. Kas kreeka sõna «idee», mida kahjuks ka meie ise nii sageli peame kasutama (sest meil ei ole õigust uuenduseks), ei ole varjanud ega varja enda taga mitmesuguseid mõisteid? Kas sõna «psühholoogia» ise ei riku tänaseni meie vaateid selle teaduse ainele? Me oleme veendunud, et kui psühholoogia nimetatakse ümber teaduseks hingelistest nähtustest, siis juba see üksi aitaks kaasa õige vaate kehtestamisele psühholoogiale. Peale selle, vältides võõraid, mitte kõigile arusaadavaid termineid, väldiks teadus paljus seda aristokraatlikku suletust, mis toob talle endale kahju niisama palju, kui palju toob kahju ka tema astumisele üldinimlike andmete massi, mis peab moodustama iga asjaliku teaduse lõppeesmärgi. Suletud majas areneb kergesti hallitus ja rõskus. Eriti märgatav on see psühholoogia suhtes: isoleerides end võõraste sõnadega üldisest arusaamisest, võtab ta ise endalt võimaluse ammutada sellest suurest hingeliste nähtuste vaatluse allikast, mis peitub rahvakeeles.

Mõistete induktsioon ja deduktsioon väljendamiseks on vene keeles mitte kaks, vaid kolm erakordselt sobivat, tabavat sõna: otsustada, aru saada ja arutleda. Ja hea on just see, et neid sõnu on mitte kaks, vaid kolm, sest mõistuslikus protsessis pole mitte kaks, vaid kolm üleminekut; selgitame kõiki neid sõnu mõistusliku töö suhtes.

Igasuguse induktsiooni ettevalmistav tegevus, nagu nägime, seisneb tundmaõpitava nähtuse faktide kogumises ja kõrvutamises, s. o. silma silma vastu panekus, nii et nende vahel ei oleks mingisugust vahendajat näiteks eelarvamusliku idee näol ja nende faktide esitamisel teadvuse kohtu ette. Teadvuse spetsiaalne tegevus, nagu juba nägime, seisneb selles, et võrreldes endas ühel ja samal ajal peegelduvaid fakte, annab ta oma kategoorilise otsuse sarnasuse ja erinevuse kohta nende vahel ning nende sarnasuste ja erinevuste tagajärjel moodustab otsustuse all olevaist faktidest kas assotsiatsiooni või kombinatsiooni. Neid faktide kombinatsioone sarnasuse ja erinevuse järgi (kuhu juba kuuluvad kombinatsioonid aja, koha, astme, arvu jne. järgi) väljendab teadvus otsustustes. Otsustus on järelikult teadvuse kohus, mille jõul mingisugused aistingud kombineeruvad kujutlusteks, kombineeruvad, s. o. moodustavad paari. Otsustuses kaks aistingut kombineeruvad, kuid ei ühine, ei liitu üheks, kumbki neist säilitab oma iseärasuse, kumbagi neist võib arvata üksikuks. Täpselt samuti toimib teadvus kujutluste suhtes, s. o. juba aistingute kombinatsioonide suhtes, mõistete suhtes, s. o. mitmesuguste kujutluste kombinatsioonide suhtes, kombineerides alluvaid mõisteid üheks üldiseks, neid haaravaks. Niiviisi on sooritatud teadvuse esimene toiming, kui ta teeb oma otsuse, määrates selles ära tema otsuse alla antud faktide — aistingute, kujutluste või otsustuste erinevuse ja sarnasuse.

Teine, teadvuse edasine tegevus seisneb selles, et ta enda poolt leitud kõige alatisemate tundmaõpitava asja või nähtuse tunnuste

najal püüab neid tunnuseid kombineerida asja või nähtuse üheks mõisteks. Sõna «mõiste» väljendab suurepäraselt seda osa induktiivsest protsessist.

Aru saada asjast või nähtusest ei tähendagi midagi muud kui kujundada temast mõiste; koostada mõiste asjast või nähtusest tähendab ühendada mitte liites, s. o. kombineerides neid asja või nähtuse tunnuseid, mis me temale peame omasteks. Sellega lõpebki induktiivne protsess, mille kogu tulemuseks on anda meile mõiste asjast tema alatiste tunnuste hulgas, s. o. tema alatiste suhete keskkonnas teiste asjade ja nähtustega, või veelgi täpsemini: anda meile mingisuguste püsivate suhete ühendusi, mida me aistime meie jaoks välises looduses või omaenda hinges.

Sõna «arutleda» tähendab juba teadvuse vastupidist tegevust, kui teadvus jaotab enda poolt koostatud mõisted otsustusteks, milledest need mõisted on koostatud. Aru saada tähendab moodustada asjast mõiste otsustuste najal selle asja kohta; arutleda tähendab, kooskõlas sõna etümoloogiaga, jaotada mõiste otsustusteks, milledest ta koostati. On iseenesest nähtav, et see arutlusprotsess ehk mõistete jaotamine otsustusteks võib mõnikord olla väga raskendatud, sest peaaegu mitte ühtki mõistet ei saa jaotada otse esmasteks otsustusteks või vahetuiks aistingute ühendusteks, vaid mõiste laguneb ise teisteks mõisteteks, mis läksid lahutatavasse mõistesse kui endiste induktsioonide või arusaamise valmistoodang. Neisse mõisteisse võivad minna jällegi valmismõisted, mida omakorda tuleb liigendada otsustusteks jne., niikaua kuni tulemusena saadakse kõige lihtsamad otsustused, mida enam jaotada pole võimalik, niisugused, nagu seda on matemaatikas aksioomid, psühholoogias kõigile tuntud hingeaktid, loodusteaduses primaarsed aistingud, mis on võetud otseseist vaatlustest. On endastmõistetav, et see mõistuslik protsess sõna tõsises mõttes, s. o. mõistete lahutamine primaarseiks otsustusteks, on väga tähtis teaduses ja elus, sellest hoolimata, et ta nähtavasti ei anna meile mingisuguseid uusi teadmisi.

Deduktsioon ehk arutlus on suure tähtsusega: 1) kui selle mõiste tekkimise õigsuse kontrollimine, mis laguneb esmaseiks otsustusteks või arutlusteks; 2) kui mõiste selgitamine, mis meis tekkis õige tunde mõjul, kuid mille tekkimise protsess ei ole jõudnud meie teadvusse; 3) kui didaktiline võte teiste mõistete edasiandmiseks, mis on tuttavad edasiandjale. Vaatleme kõigi nende arutluse ehk deduktsiooni liikide tähtsust.

Me nägime juba eespool, kui tähtis on, et inimene oleks teadlik nende mõistete tähendusest, mida ta tarvitab, pidades neid täiesti tuntuiks; kuigi neis on sageli väga palju ebaselget. Igal teadusel on oma põhimõisted, aga on vajalik, et see teadus oleks neist selgesti teadlik ja hindaks õigesti seda, mis neis on täiesti tõestatavat

ja mis neis on hüpoteetilist. Kuid peale erimõistete, mis on omased igale teadusele eraldi, on mõisteid, mis on üldised paljudele ja mõned neist mõisteist isegi üldised kõigile teadustele. Nende mõistete liigendamine *primaarseiks otsustusteks*, nende primaarsete otsustuste jaotamine välisteks ja seesmisteks kogemusteks ning vaatlusteks on loogika ülesanne, ja seni, kui loogika ei hakka ükskõiksena oma järelduste suhtes tegelema selle oma spetsiaalse ülesandega ega asu temale kuuluvale kohale kõigi teiste teaduste lävel, senikaua kestab see kurb mõistete segadus, mis täielikult on ilmnenud käesoleval ajal, kus näivad filosoofilised maailmaehitused on hajunud nagu suits.

Arutluse ehk deduktsiooni kui õige, kuid ebaselge mõiste seletamine annab meile oma tulemusena *midagi uut* ja nimelt arusaamise mõiste kujunemise protsessist. See arutluse tähtsus on eriti suur *matemaatilistes teadustes*. Me nägime juba matemaatiliste aksioomide allikat, kuid inimene ei jää oma kõige varasemas lapsepõlves peatuma ainuüksi aksioomidele. Omaenda liigutuste katkematuist proovidest ja proovidest viia liikumisse looduse kehasid, neid liita, ümber paigutada või muuta nende kuju, koostab inimene sellesama induktsiooni abil, mis on ebaselgelt tema teadvuses, mõiste nii aritmeetilistest kui ka algebralistest tehetest, samuti ka geomeetrilistest kujudest ja nende omadustest. Me enne liidame, lahutame, korrutame, jagame ja koostame võrrandeid, kui tunneme nende tehete reegleid; me oleme enne teadlikud sellest, mis on joon ja joonte mitmesugused suhted, mis on kolmnurk ning kolmnurga külgede ja nurkade vastastikune suhe, mis on ringjoon, ruut jne., kui kuuleme midagi geomeetriast. Talupojal, kes ehitab maja või arvutab arvelaual välja oma platsi pindala*, on kahtlemata väga õige arusaamine paljudest aritmeetilistest ja algebralistest tõdedest ning mitmesuguste geomeetriliste kujude omadustest; kuid ta ei tunne tegelikult ei algebrat ega geomeetriat, s. o. ei ole teadlik nende matemaatiliste mõistete tekkimise protsessist, mida ta praktikas täiesti õigesti kasutab. *Deduktiivse, arutleva matemaatika* ülesandeks on jaotada neid keerukaid, juba tekkinud mõisteid primaarseiks liikumisaistinguiks — *aksioomideks* ehk *tõenäosusteks*, mis otse järelduvad närvisüsteemi võimatusest täita antimatemaatilisi liigutusi. Muidugi, peale selle sammub matemaatikateadus *sünteetilist* teed mööda, s. o. ettekavatsetult keerustades primaarseid otsustusi. Just seepärast oleme nõus nendega, kes arvavad, et matemaatikas rakendatakse korraga nii induktiivset kui ka deduktiivset mõtlemisviisi, kuivõrd seda on matemaatiliste mõistete koostamine ja nende lahutamine primaarseiks otsustusteks. Loodus ise oma vormide ja liikumisega annab ülesandeid matemaatikale ja matemaatika lahendab need ülesanded, viies nad nende tõenäosusteni, mis põhinevad

---

* Viis, millega põhjakubermangude talupojad üsna sageli väga õigesti mõõdavad välja oma maa-alasid.

tundel, et vastasliikumine ei ole võimalik; sest ka vormi kujutatakse matemaatikas kui liikumise tagajärge.

Arutluse ehk deduktsiooni kui didaktilise võtte tähtust, mida varem ülehinnati, ei tunnustata praegu peaaegu üldse. Ja tõepoolest, et iga teadus ei ole midagi rohkem kui üks erakordselt suur ja keerukas mõiste, viis alustada teaduse õpetamist selle mõiste esitamisega on mittearukas. Inimesele, kes on teaduse täielikult omandanud, on see tervenisti üks mõiste, mille tekkimise ajalugu ta võib viia algusest lõpuni, s. o. primaarsete otsustusteni, põhiliste kombinatsioonideni aistinguist. Kuid hoopis teisiti suhtub teadustesse õpilane. Teadlane seisab püramiidi tipus, see, kes alustab õppimist, — tema aluse juures, ja nii nagu ei saa püramiidi hakata ehitama tipust, vaid seda tuleb teha alusest, täpselt samuti tuleb teaduse tundmaõppimist alustada tema alusest, s. o. primaarseist vaatlustest ja primaarsete otsustuste tekkimisest, nende faktide tundmaõppimisest, milledel põhineb teaduse püramidaalne süsteem. Kuid arutluse tähtsust õpetamisel ei tohi liiga alahinnata. Tuleb, vastupidi, kasutada seda võimalikult sagedamini, osutades õpilase mõistuses juba kujunenud mõisteid, sest mitte midagi ei vii inimest nii kergesti eksitusse kui protsessi unustamine, millega ta koostas tema poolt kasutatavad mõisted.

Me ei hakka siin laskuma üksikasjadesse, kuidas rakendada mõistuslikku protsessi teadmiste mitmesuguseil aladel, mis leiab endale koha «üldises didaktikas». Et me aga juba, kuigi osaliselt, näitasime seda rakendamist loodus- ja matemaatikateadustes, siis ei pea me üleliigseks ütelda kas või mõni sõna sellesama protsessi rakendamisest psüühiliste teaduste suhtes. Matemaatikas viib arutlusprotsess mõistete liigendamisele aksioomideks; loodusteadustes, nende eraldatuses matemaatikateadustest, — kuni primaarsete vaatlusteni, psühholoogias aga — hinge lihtsate aktideni, millest kaugemale analüüs ei saa enam minna. Ajalooteadused arvame nende peamise iseloomu poolest psüühiliste teaduste hulka ja seepärast on neis seesama käik ja needsamad lõplikud tõestused.

Algul on ajalugu ainult kronoloogiline märkmik, inimkonna või üksiku rahva elu faktide kirjeldamine, s. o. sündmuste assotsiatsioon aja korras. Hiljem järgneb juba teine vaatekoht: mitte nende faktide aeg, vaid tähtsus rahvaste elu suhtes, kusjuures ebaolulised faktid heidetakse kõrvale ja jääb järele ainult see, mis meile näib olulisena. Ja mida rohkem me ajaloolisi fakte puhastame ebaolulistest tunnustest, seda mõttestatumaks, teaduslikumaks muutub meie ajalugu. Märgates, et sarnaste nähtuste järel toimuvad teised, mis on samuti omavahel sarnased; märgates, et meie eraviisilises tegevuses järgnevad sarnastele faktidele teised, mis on samuti omavahel sarnased, milledel peale selle on saranasus ka ajalooliste nähtustega, võtame me kõik eelmised nähtused, nii ajaloolised kui ka eraviisilised, kokku psüühiliselt üheks mõisteks, järgnevad — samuti üheks ja nimetame esimest nähtust põhjuseks ning teist

järelduseks ja hakkame seletama ajaloolisi fakte. Mida rohkem viiakse ajaloosse psühholoogilisi selgitusi, seda arusaadavamaks muutuvad meile ajaloolised sündmused, s. o. teiste sõnadega: ajaloolised sündmused, mis on üles kirjutatud ajalooraamatuis, ja psüühilised nähtused, mida aistib igaüks meist, viiakse kokku oma oluliste tunnuste juurde, ja siis märkame nende vahel niisugust sarnasust, et hakkame aru saama ajaloolistest sündmustest, nagu oleksid nad meie eraasjad ja oleksid väljunud meie oma hingest, — hakkame aru saama nende psüühilisest vajalikkusest. Selles seisnebki ajalooteaduste tõeline progress; see on samuti mõistete abstraheerimine, lähendamine ja ühendamine.

Kokkuvõtteks peame mitte liigseks vihjata deduktsiooni sellele tähtsusele, mida väljendab Mill ja mis ei lähe täielikult kokku meie omaga. Mill peab deduktsiooni induktsiooni poolt saavutatud seaduse rakendamiseks erandjuhtumi puhul*, kuid see on üks deduktsiooni juhtumeid, mitte ta ise tervelt. Meile näib palju õigemana mõista deduktsiooni all mõistete kogu sisu väljatoomist. Väljatöötatud mõiste rakendamine aga mingisuguseks tema suhtes väliseks eesmärgiks on juba iseasi, mis nõuab jälle erilist induktsiooni. Mõistuslikus protsessis väljatöötatud mõistete rakendamine võib toimuda kahesuguse eesmärgiga, mis on mõiste enda jaoks välised: kas selleks, et võttes väljatöötatud mõistet tõestatuna, niisama ilmsena nagu primaarset fakti, viia ta teistesse induktsioonidesse ja kasutada uute tõdede saamiseks, või väljatöötatud mõiste rakendamiseks praktilisteks eesmärkideks. Juba väljakujundatud mõistete niisugune tähtsus rakendamisel uute väljatöötamiseks, millele eriti osutab Bacon**, ja praktilisteks eesmärkideks selgub meile täielikult järgnevas peatükis, milles me räägime inimmõistuse arenemisest mitte kui võimest, vaid kui teadvuse loendamatute mõistuslike protsesside tulemusest.

c) Mõistuse ajalugu[57]

Mõistuslikus protsessis näeme ühelt poolt tegelast — teadvust tema võimega samal ajal teadlik olla, võrrelda ja eristada mitmeid aistinguid, kujutlusi ja mõisteid, teiselt poolt aga — materjale, mida annab selleks tööks mälu kujutlemisprotsessis. Vaadelgem siis, kuivõrd üks ja teine pool — teadvus ja teadvuse materjal — on võimelised järjekindlaks arenemiseks, kuna mõistuse arenemine inimkonnas ja üksikuis inimestes on fakt, mille suhtes ei ole kahtlust.

Teadvus. Kas teadvus on võimeline arenema omaette? Kas ta on võimeline järk-järgult tugevnema? Me juba nägime peatükis tähelepanu kohta teadvuse võimet keskenduda ja hajuda, samuti

---

* Mill's Logic, B. III, Ch. XL.
** Nouv. Org. L. II.

nägime, et see ei olene teadvusest endast, vaid teadvusele, kuid mitte hingele kõrvalistest mõjudest: tahte ja seesmise tunde mõjust, millede pinge antud suunas peegeldub teadvuses keskenduse või hajameelsusega. Omaette on teadvusel vaevalt võimalus areneda. Vähemalt ei ole meil mingisuguseid fakte, mis võiksid näidata, et teadvus võib tugevdada oma tegevust omaette, sõltumata neist materjalidest, mille kallal ta töötab. Teadvuse jõud on alati piiratud; teadvus võib korraga teadlik olla mitmest aistingust, kujutlusest ja mõistest, kuid mida rohkem on neid materjale ja mida mitmekesisemad nad on, seda tuhmimaks nendest igaühe jaoks muutub teadvus. Teadvuses, nagu juba nägime eespool, on alatine püüdlus viia kõik temasse võetu ühtsuse alla, ja mida raskem on seda püüdlust rahuldada, seda tuhmimaks läheb ka teadvus ise. Ootamatute ja mitmesuguste aistingute rohkuse korral, mis üksteist kiiresti asendavad või koos kuhjuvad teadvuse helgesse alasse, tuhmub see ala ise ja teadvus on mingisuguses vabisevas seisundis. Mida vähem on erinevaid materjale (kuid ühelgi juhtumil mitte vähem kui kaks, sest muidu pole teadvusel, nagu müürsepal ühe tellisega, mille kallal töötada), seda selgem on teadvus. Selles suhtes on kõigi inimeste teadvus ühesugune. Vahe teadvuse arenemises, mis on inimestel nii erinev, peab seisnema ka materjalides, mille kallal teadvus töötab, teadvuse esemeis, mida võib rohkem või vähem olla ja mis peale selle võivad olla mitmesuguse kvaliteediga. Töötaja (teadvus) on üks ja seesama, ning tema jõud on alati ühesugused, kuid materjalihulk ja selle esialgne läbitöötamine on erinevad, ja sellest tulebki niisugune lõpmatu mitmekesisus toodetes, s. o. mitmesuguste inimeste mõistuses tema elu eri perioodidel. Vaatleme siis selle materjali mitmekesisust algul hulga, pärast kvaliteedi järgi.

Teadvuse materjal. Kui neeger, kes ei ole kunagi näinud kedagi peale neegrite, teeb otsustuse, et kõik inimesed on mustad, siis viga järelduses sõltub mitte teadvusest, kes tegi oma otsustuse täiesti õigesti, vaid materjali puudusest. Näinud valgeid, muudab neeger järelduse, kuigi uus otsustus ei ole tema teadvuse töö kvaliteedi suhtes õigem eelmisest: mõlemad nad on absoluutselt õiged, kuigi järeldused neist on erinevad. Sellestsamast materjali puudulikkusest tekkis näiteks vanaaja inimeste ekslik otsustus maa kuju kohta. Seesama materjalide puudus laskis eksimatumat loogikuist, Aristotelest, tunnistada vaala kalaks. Selles suhtes on kõigi inimlike järelduste tõde alati suhteline, ja me võime alati arvata, et tulevad sajandid avastavad niisuguse hulga meile tundmatuid fakte, et need faktid muudavad kõik meie praegused järeldused, kuigi loogika või, õigemini öeldes, teadvuse tegevus ei muutu ja on alati seesama.

Kuid kas me ei näe, et kahe erineva inimese teadvus suhtub erinevalt ühtedesse ning samadesse materjalidesse ning teeb neist mitmesuguseid järeldusi? Jah, nii näib esimesest pilgust; kuid vaadates tähelepanelikult näeme, et seda ei juhtu iialgi. Hullumeelne, kes kisendab lävepakku nähes, sest ta kardab selle vastu ära lõh-

kuda oma klaasist jalgu, arutleb niisama õigesti kui Aristoteleski: ta eksib ainult faktis, ja kui tal tõesti oleksid klaasist jalad, siis ta käituks mõistlikult, vältides lävepakke*. Siin on viga faktis, mitte aga järelduses faktist; — järeldus on õige. Kuid millest siis tekkis viga faktis, kui meie teadvus kunagi ei eksi? Sellele vastab meile osaliselt arst, kes veega valab üle haige pea. Kuid ei ole veel vaja minna hulluks, et faktis eksida; selleks on näiteks küllalt nõrgast nägemisest või kurtuse all kannatamisest. Selleks on küllalt, kui ollakse hajameelne, kergemeelne, armunud, kui vihastutakse, andutakse mingile kirele, mis meile ninale paneb omaenda värviprillid. Te vihastusite oma teenri üle; teid vallanud viha suunab teie tähelepanu ainult halbadele külgedele tema iseloomus ja tegudes, ning te teete täiesti õige järelduse faktidest, mis teile toppis ette teie viha, ja vallandate teenri. Kuid teie viha jahtus; uus teener esitab teile uusi fakte, — ja te näete, et tegite suure rumaluse**. Vigastatud meeleorganid, närvisüsteem haiglaste häirete mõjul, kujutlusvõime, iga liiki kired kord topivad alatasa eksimatule töömehele — mõistusele või meie järgi teadvusele ette kõlbmatuid materjale, kord varastavad temalt ära neid, mis ta varem oli valmistanud, — ja sellest tulevadki vead tema ehitustes, kuigi tema töö on niisama eksimatult õige.

Materjalide puudulikkus on järelikult ü h e k s (on veel teine) vigade põhjuseks mõistuse järeldustes. Mõistus ehitab ainult sellest, mis tal on, ja kui neid materjale ei jätku terveks ehituseks, siis tuleb ehitus ühekülgne, mille ta, võib-olla, peab uute faktide najal täiesti ümber tegema. Selles suhtes ei ole kogu inimkond kindlustatud võimaluse eest vahet pidamata ümber teha oma teadvuse ehitusi. Kuid teadvusel on puudus, mis kuulub juba temale endale: tema nägemine on piiratud, ta on isegi väga lühinägelik. Mida rohkem tal kuhjub materjale, mida ta peab üle vaatama, seda tuhmimini ta neid näeb, seda kergemini jätab ta vaate alt välja kord selle, kord teise ja lõpuks, kui neid materjale on kogunenud väga palju, muutub teadvus niivõrd nõutuks, et katkestab üldse oma ehitused, viskab asjatult ümber telliseid. Niisugune on tõepoolest paljuõpetatud pea, kes on ise kogutud materjalide hulgas segi läinud; niisugusena näib meile jõudeoleva naabrinaise jutt, kes on niivõrd uudiseid täis tuubitud, et lõpuks läks jutus segamini, unustas selle, millest algas, ei tea, millega lõpetada, ja on materjali

---

* M i l l's Logic, IV, Ch. I, § 2. Siin me läheme nähtavasti täielikult lahku Millist, kes arvab, et niinimetatud meeltepettes, näiteks vaadates kaleidoskoopi, või tuntud kompimispettes, kui me, pannud sõrmed teineteisest üle, tunneme mitte üht, vaid kaht kerakest, pettub mitte tunne, vaid otsustus. «Olles harjunud,» ütleb Mill, «et meil on niisugused või neile sarnased aistingud ainult väliste asjade teatava asendi puhul, on meil harjumus silmapilkselt, niipea kui ma tunnen neidsamu aistinguid, oletada väliste asjade samasugust seisundit.» Kuid millest on tekkinud niisugune petlik harjumus? Küllaldase mitmekesisuse puudumisest kogemustes: sellest, et ma ei ole kõike kogenud, et needsamad aistingud võivad esineda ka väliste asjade teistsuguse asetuse puhul.

** K a n t's Anthropologie.

rohkusest nii nõutuks muutunud, et peab oma suureks meelepahaks vaikima.

Asi on selles, et meie teadvus, nagu me nägime juba eespool, näitab alatist püüdlust viia ühtsusse kõik, mis on tema vaateväljas, tema poolt valgustatud ringis. Kuid see ring, ere keskel, on ikka tuhmim ning tuhmim äärtes, sulab vähehaaval kokku pimedusega ega ole seejuures eriti suur. Raske on mõõta, kui palju kujutlusi võib ühel ja samal ajal olla teadvuse selgel väljal, kuid õige on ainult see, et mida rohkem neid on, seda rohkem hajub teadvus, näeb neid vähem, jätab rohkem vahele.

Niisugusest olukorrast tekib teadvuse ette nähtavasti lahendamatu dilemma: *mida vähem on materjale, seda ühekülgsemad ja ekslikumad on järeldused, aga kui materjale on palju, siis teadvus eksib nende hulka, ei saa neist korraga ühesuguse selgusega üle vaadata, seepärast unustab neid, jätab vahele, ja jõuab jälle samasuguste tulemusteni — ühekülgsuseni ja vigadeni oma järeldustes.* Mõistuslike järelduste vead tulenevad puudusest faktides, mis korraga alistuvad teadvusele, ja nende *rohkusest: mida rohkem on fakte, mida teadvus vaatab üle korraga, seda õigem on järeldus; mida vähem fakte, mida teadvus vaatab üle, seda õigem on järeldus.* Kuidas siis pääseda sellest vasturääkivusest? Kuidas lahendada see ülesanne? Selle lahendamiseks on üks võimalus: viia faktid, mis on teadvusele vajalikud üheks või teiseks lahenduseks, niisugusesse vormi, *et võimalikult suurem arv jääks teadvuse vaatevälja, mille piire me ei saa laiendada.* Kas ei saa fakte viia niisugusesse vormi, et nad oma erinevust kaotamata esitaksid teadvusele ühe fakti ja et niiviisi neljakümne, viiekümne ja rohkema fakti asemel, mis on vajalikud võimalikult õige järelduse tegemiseks ja mida teadvus saaks haarata korraga, jääks neid kaks, kolm, milledega teadvus tuleb kergesti toime? Selle ülesande lahendabki *faktide järkjärguline ümbertöötamine.*

Teadvuse materjalide ümbertöötamine (materjalide kvaliteet) seisneb nimelt selles, et teadvus kahest, kolmest ja lõpuks paljudest üksikuist materjalidest, faktidest teeb ühe, siis kahest, kolmest ja lõpuks paljudest teist liiki faktidest uuesti ühe ning saab selle läbi võimaluse, selle asemel et hajutuda paljudele faktidele, keskendada oma jõud ainult kahele. Selgitame seda näidetega.

Me juba nägime, kuidas teadvus saab esimesed aistingud näiteks punasest värvist; oletame, et selle järel saab ta niisama kindlad jäljed teistest värvidest. Võrreldes hiljem aistinguid mingisugusest värvist aistingutega mingisugusest helist (või nende aistingute jälgi), märkab teadvus nende vahel erinevust, ja temas tekib mõiste värvist *üldse* ning helist *üldse*; nüüd on teadvusel tegemist juba mitte enam paljude värvi ja heli kujutlustega, mis võiksid hajutada

tema jõu, vaid kahe mõistega, milledele teadvuse jõud võib täielikult keskenduda.

Teine näide. Teadus jaotab näiteks loomad perekondadesse, liikidesse, sugukondadesse jne., ning igaüks saab aru, millist võimsat abi teadusele pakuvad need jaotused ja alajaotused. Kuid enne, kui eksisteeris mingisugune teadus, ja kahtlemata isegi enne, kui tekkis kirjaoskus, tekkisid inimkeeles sõnad «hobune», «hunt», «koer», «metsloom», «lind», «kala», «loom». Järelikult ei alustanud loomade jaotamist liikidesse, klassidesse, osakondadesse mitte teadus; ta ainult täiendas ja parandas kõige peenemate vaatlustega neid loomariigi alajaotusi, mis algasid kahtlemata sellest ajast peale, kui inimene esimest korda puutus kokku loomadega, ja sedasama võimsat abi, mida praegu teadusele osutab see süstemaatiline jaotus ja alajaotus, osutas ta ka inimmõtte esimesel ärkamisel. Loodusteadus algas mitte sellest ajast, kui tekkisid esimesed õpikud, esimesed zooloogiad, keemiad, botaanikad jne., vaid juba siis, kui esimene inimene tekkis maailma ja hakkas tahes või tahtmata vaatlema teda ümbritsevat loodust. Just nimelt neil aegadel, mis eelnesid mitte ainult eriteadlaste tekkimisele, vaid isegi kirjaoskuse tekkimisele, valmistati ette kõige rikkalikumad materjalid teaduse jaoks, mida see nüüd kasutab, unustades, et nende mõistete väljatöötamine, mis toimus ammu enne süstemaatilise teaduse algust, maksis inimesele palju vaeva, rohkesti vaatlusi, katseid, võrdlusi ja loogilisi järeldusi. Nüüd, kasutades loendamatute põlvkondade töövilja, mis me kergesti omandame koos emakeele omandamisega, mis omakorda on teiste keelte rikas pärija, keelte, mis lähevad kahtlemata veel kaugemale vanaaja sügavusse kui sanskriti keel, kasutades vabalt kõiki neid inimteadvuse paljusajandilise töö rikkusi, — me vaevalt võime endale kujutleda, millist muljet võis esimeste inimeste hingele avaldada näiteks mõne ennenägematu looma ilmumine. Inimene ei osanud siis teda arvata metsloomade hulka, sest seda mõistet veel ei olnud, ega ka üldse loomade hulka, sest ka seda mõistet veel ei olnud; ta ei võinud teda eristada ka endaga sarnasest inimesest, sest ka mõistet inimesest ei olnud veel välja kujunenud*. Niisuguse praegu meile raskesti ettekujutatava hingeseisundi puhul, mida me siiski kindlasti peame oletama nii algmetslasel, kui tema keel alles hakkas välja kujunema, kui ka igal linnalapsel, kes veel ei ole omandanud sõna, — iga uus mulje, eriti mõnevõrragi keeruline ja inimest hämmastav, pidi hinge jätma ähmase jälgede s e g u, mis arvatavasti kiiresti kadus, jättes enda järele ühe, võib-olla määramatu hirmu-, imestustunde jms. Kümneid, sadu kordi pidid korduma ühesugused aistingud mitmesuguseis tingimustes, et võis välja kujuneda mingisugune mõiste, mida me leiame juba tuhandeid kõige vähem arenenud keeles.

Rahvakeel selles suhtes, kui teda tähelepanelikult vaadelda, mee-

* Me kõneleme siin mõiste, mitte sõna väljakujunemisest. Sõnadel on hoopis teine ajalugu, nagu näeme seda III köites, kui selgitame keele tekkimise ajalugu.

nutab kriidimäge, mis mikroskoobi all osutub koosnevaks pisikestest teokarpidest, või neid korallisaari, millede iga punkt maksis elu mikroskoopilisele loomakesele. Täpselt samuti keele iga sõna, iga tema varjundit ei saadud ilma, vaid igaühe kallal neist väikestest vormidest, mida me praegu nii vabalt valdame, töötas kunagi raskelt inimteadvus. Kuid kõik need loendamatud tööd seisnesid ühes ning samas: muljete kõrvutamises, neist teatavate aistingute järeldamises ja viimaseis teatavate kujutluste assotsiatsieerimises; kujutluste võrdlemises ja eristamises ning neist mõiste järeldamises koos teiste mõistete, kujutluste ja aistingutega ning neist uue, kõrgema mõiste või sugulasmõiste järeldamises uue varjundiga jms. Teadvuse töö, mille lõpptulemuseks on keel ja teadus, on lõpmatult mitmekesine, kuid seda mitmekesisust lähemalt vaadeldes märkame, et peatöötaja ning töö laad on üks ning seesama, mitmekesisus sõltub aga materjali mitmekesisusest, s. o. muljeist, mida annab loodus, ja mitmesugusest vahelesegamisest sellesse töösse seesmise tunde, kire jms. poolt. Peale selle märkame töötaja üht ja sedasama võtet: ta kõikjal kontsentreerib materjale, fakte, hävitamata nende erinevust, ja sellega kontsentreerib oma piiratud jõude. Algul ületab teadvus mingisugused kaks, kolm aistingut, siis kasutab rohkearvuliste aistingute terveid assotsiatsioone, mis on liidetud ühte kujutlusse kui ühte materjali, seejärel kasutab mõistet, millesse on kontsentreeritud juba lõpmatu hulk eelnevaid töid, nagu ühe lihtsa aistinguga jne. Selles suhtes meie keele võrdlemine korallisaarega või kriidimäega, mis on moodustatud loendamatust hulgast mikroskoopilistest teokarpidest, milledest igaühes liigutas end kunagi elusolend, ei kõlba. Seal on kõik karbikesed ja kõik rakukesed üksteisega sarnased ja ükski neist ei kujuta endast progressi teiste suhtes, seal on ainult kvantitatiivne juurdekasvamine, kuna aga keeles ja järelikult ka mõistuses toimub kvalitatiivne muutus, toormaterjali ümbertöötamine. Iga uus töö sisaldab endas kõiki eelmisi või vähemalt paljusid endistest, nii et töötaja, tarvitamata uue töö puhul mitte rohkem pingutusi endisest, toodab rohkem, sest ta kasutab endiste tööde korjunud tulemusi. Niisuguseid töid aga me ei näe surnud looduses, ja seepärast ei saa me otsida temas võrdlust sellele inimkonna sajanditepikkusele väsimatule tööle. Niisuguseks töötajaks on ainult teadvus ja niisuguseks tööks — ainult mõistus ning tema kehastus — keel. Me võiksime seda töö katkematut tugevnemist võrrelda alatise progressiga masinate ehituses, mis lubavad nüüd ühe inimese jõud, mis iseenesest on jäänud samasuguseks, nagu oli tuhat aastat tagasi (kui ei ole vähenenud), toota rohkem, kui toodeti varem tuhande inimese jõuga; kuid ka see võrdlus ei ole täpne. Seal sõltub jõu tugevnemine progressist masinate ehituses, mõistuse arenemises oleneb see aga materjali enda ümbertöötamisest, mille kallal töötab teadvus. Sarnasus on ainult selles, et nii siin kui ka seal jääb töötaja jõud üheks ning samaks, tehtava töö hulk aga suureneb progressiivselt ja kvaliteet (s. o. järelduste õigsus tegelikkuse seisukohalt) paraneb.

Toome veel kolmanda näite praktilisest tegevusest. Kujutleme endale inimest, kel ei ole vähimatki arusaamist sõjaasjandusest, kes mitte ainult ei ole lahingut näinud, vaid ei ole sellest isegi midagi kuulnud ja lugenud ning kellele sõnad «patarei», «polgud», «suurtükid», «püssid» on uued sõnad. Kui niisugune inimene näeks lahingut, siis kogu see mitmekesine, mürarikas pilt jätaks temasse ainuüksi segase, ebaselge aistingu, milles võib-olla valitseb üks tunne — hirmu- ja imetlustunne. Inimeses, kes ei ole sõjaasjanduses spetsialist, kuid kes teab, on kuulnud või lugenud midagi lahinguist, kes saab aru, mis on suurtükk, patarei jne., kutsub esile lahingu nägemine teise mulje, kuid samuti segase: tema mällu jäävad lahingu üksikud episoodid, kuid mitte lahing tervikuna, millest ta tema tervikluses ei saa aru. Hoopis teise mulje jätab seesama lahing vilunud väejuhi hinge, kes seda juhatab: see on strateegilise tegevuse plaan, milles mitmesuguste sõjaväemasside liikumise taha kaovad kõik üksikud episoodid. Vilunud väejuhile ei eksisteeri enam kõiki üksikasju, mis hajutavad võhiku tähelepanu, ja seepärast, kuigi teadvuse pingutus haarata esinevaid aistinguid on kõigil kolmel juhtumil üks ja seesama, on selle püüdluse tulemused täiesti erinevad. Täpselt sedasama, mida oleks tundnud mürarikka lahingu keskel inimene, kel ei ole vähimatki aimu lahingust või kõigist tema atribuutidest, tunneks metsinimene, kui teda võiks viia sellele vaimsele väljale, millel toimub haritud eurooplase mõtlemine: see oleks segane mulje millestki lõpmatult mitmekesisest ja teadvuse jõuetuse tunne toime tulla selle mitmekesisusega.

Kui vilunud väejuht üllatab meid oma kujutluste kiiruse ja õigsusega, siis just seepärast, et ta ei lase end üksikasjadest häirida, mis meid häirivad, vaid keskendab oma teadvuse tegevuse ainult sellele, mis võib otsustada lahingu saatuse. Selle võimaluse eest on ta aga tänu võlgu just materjali eelnevale läbitöötamisele. Juba lapsepõlvest peale on temas kalduvus lugeda ja kuulata lahinguist, juba lapsepõlvest peale on see olnud tema armastatumaks materjaliks, mille kallal väsimatult töötas tema pea; siis seesama materjal, juba tunduvalt ette valmistatud, sai tema jaoks nooruses teaduseks, lõpuks meheaastais jätkas ta juba praktikas, lahinguis ja rahuajal sedasama tööd ning kontsentreeris niivõrd kogu selle keerulise materjali, et tema kujutluste kiirus üllatab meid, keda harjutavad ettevalmistavad tööd, milledele tema juba ammu on lõpu teinud. Kujutlusvõime kiirus on temal seesama, mis meilgi, kuid ainult kujutleda ei tule temal nii palju kui meil. Meid rõhub faktide lõpmatu mitmekesisus, tema aga on need faktid läbi töötanud nii, et tal on neist kerge ülevaadet saada, ja seepärast valitseb ta neid vabalt. Seesama üllatab meil vilunud kaupmehe, põllumehe, vabrikandi jne. tegevuses. Mõtte eelnev töö kergendab meil ülevaate saamist sellest materjalist, mis meid maha rõhub oma mitmekesisusega.

Kui me tahaksime suurt lahingut selgitada inimesele, kes ei ole lahinguist midagi kuulnud, siis tuleb alustada kõigi pisiasjade seletamisest, nii et näiteks suurtüki, patarei, polgu, ratsaväe, jalaväe

jne. mõisted muutuksid tema peas valmismõisteiks ja alles siis võime asuda strateegiliste liikumiste seletamisele. Täpselt samuti toimime siis, kui tahame last viia arenenud mõistuse laialdasele tegevusalale. Me töötame ümber materjali, kontsentreerime seda, ja kuigi teadvuse jõud jäävad samasteks, on tema töö tulemused hoopis teised.

Niiviisi lahendatakse nähtavasti lahendamatu ülesanne saavutada seda, et fakte oleks teadvuses ühel ajal *võimalikult palju* ja et teadvus, kes on võimeline korraga haarama ainult väheseid fakte, ei kaoks neisse ega kaotaks ka neid. See ülesanne lahendatakse selle materjalide ja faktide kontsentreerimisega, mida me nimetame mõistuse arenemiseks ja tarkuse tekkimiseks, — lahendatakse kogu inimkonna jaoks üldse ja iga inimese jaoks üksikult. Just selles mõttes oli õigus Descartes'il, kes kinnitas, et mitte ükski inimvõime ei ole inimeste hulgas nii ühtlaselt levinud kui otsustusvõime, ja et erinevus meie arvamustes ei teki mitte sellest, et ühel isikul on parem otsustusvõime kui teisel, vaid ainult sellest, et me viime oma mõtet mitmesuguseid teid mööda ega puuduta mitte ühtesid ning samu asju. Me aga näeme, et see erinevus ei olene mitte teede erinevusest, vaid erinevusest materjalide hulgas, kvaliteedis ja ümbertöötamises, millede kallal töötab teadvus. Niisuguse vaatekoha puhul võib Descartes'i mõte saada järgmise väljenduse: «mitte midagi ei ole inimeste hulgas nii ühtlaselt levinud kui teadvus oma võimega eristada, võrrelda ja teha õiget järeldust. Mitmekesisus järeldustes aga sõltub materjalide (faktide) hulgast ja nende eelnevast ümbertöötamisest. Mida napim on materjal *hulga* poolest ja mida vähem on ta ümbertöötatud kvaliteedi poolest, seda ebatäiuslikum on teadvuse töö, sest tema jõud on ühed ning samad. Mida rikkalikum on teadvuse materjal, mida paremini ta on eelnevalt läbi töötatud, s. o. grupeeritud, keskendatud, seda täiuslikumalt kulgeb teadvuse töö, seda õigemad on tema järeldused tegelikkuse suhtes, seda viljakamad ja rikkamad tagajärgede poolest.»

Descartes'i arvamus, et «*kõik see, millest me saame aru, on õige*», näis paljudele väga julgena. Clarke, Abernesy, Hume ja teised pehmendasid seda arvamust, öeldes ainult, et kõik, mida me võime endale kujutleda, on *võimalik*, kuid Read heidab kõrvale ka selle pehmendatud arvamuse. «Meie,» ütleb ta, «saame näiteks selgesti aru, et külgede summa kolmnurgas võrdub kolmandaga, kuigi saame aru ka selle oletuse võimatusest»*.

Siin, nagu seda suuremalt osalt juhtubki, käib vaidlus ainult sõnade üle: kui mul on õige kujutlus kolmnurga külgedest, siis ma ei saa muidu kui ettekavatsetult ütelda mõttetust, kinnitada, et kahe külje summa võrdub kolmandaga. Kui ma aga ütlen seda lauset ega ole teadlik tema ekslikkusest, siis tähendab, olen teadlik *grammatilisest lausest*, mitte aga loogilisest mõttest: minu

* *Read*, p. 377.

teadvus töötab sõna, mitte aga mõiste kallal, on järelikult selgesti teadlik sõnade suhtest, mitte aga mõistete suhtest, mida need sõnad tähendavad.

«Matemaatikud,» ütleb Read edasi, «tõestavad sageli millegi niisuguse võimalikkust või võimatust, mille võimalikkust ja võimatust ma ilma tõestuseta ei usuks.» Read eksib jällegi. Matemaatilised tõestused on vajalikud ainult siis, kui kujutlused, milledest matemaatiline mõte koosneb, on niivõrd keerukaks ja rohkearvuliseks muutunud, et inimesele läheb raskeks matemaatilisi märke kasutamata kõiki neid kujutlusi meeles pidada, neist selgesti ning täpselt ühel ja samal ajal teadlik olla ning selle tagajärjel selgesti teadlik olla nende suhetest, neid õigesti kombineerida ühte järeldusse. Kogu matemaatiliste tõestuste protsess seisneb selles, et viia kõige keerukam järeldus lihtsa aksioomini, s. o. niisuguse olukorrani, mille tõde on igaühele ühtviisi ilmne ja m i d a m i t t e a i n u l t e i o l e v a j a t õ e s t a d a, v a i d e i s a a g i t õ e s t a d a. Tõsi küll, ka Hume ütleb, et «igas vaidluses me saame aru küsimuse kahest küljest, ega usu ainult ühe õigsusse»; kuid Hume kasutas nähtavasti ettekavatsetult sõna «usume» (to believe), — kus asi ulatub usuni, seal on mõistuslik vaidlus võimatu, sest nagu näeme seda allpool, kasutab usk mõistust, kuid ei põhine temal.

Nii võime jõuda järgmiste tulemusteni. Mõistuse jõud ja teadvuse jõud on üks ning sama ja seepärast ei ole vajadust tunnistada mõistust eriliseks võimeks, mis on teadvusest eraldatud.

Mõistuse nime all peame me mõistma teadvust, mis on võetud antud momendil teatava hulga faktidega, mida ta valdab, ja nende teatava eelneva ümbertöötamisega.

Teadvus on jaotatud inimeste vahel ühtlaselt (ka loomade juures, nagu võib oletada, samuti); vahe aga, mida me nii selgesti märkame mõistuse jõus ja arenemises, peitub mitte mõistuses või teadvuses eneses, vaid nende faktide hulgas, kvaliteedis ja ümbertöötamises, mille kallal teadvus töötab.

Järelikult, mõistust teravdada ü l d s e on võimatu, sest mõistus või, paremini öeldes, teadvus rikastub ainult: a) faktide suurenemisega ja b) nende ümbertöötamisega. Mida rohkem faktilisi teadmisi on mõistus omandanud ja mida paremini on ta selle toormaterjali ümber töötanud, seda arenenum ja tugevam ta on. Vaatlused ja nende vaatluste läbitöötamine, kujutluste, otsustuste ja mõistete tekkimine, hiljem nende mõistete sidumine uuteks otsustusteks, uuteks, nõrgemateks mõisteteks jne. — sellest kõigest põimitakse mitte mõistuse jõud, vaid mõistus ise. Seda tööd aga teeb teadvus vahet pidamata, kogu meie elu jooksul, ühtedel kiiremini, teistel aeglasemalt; ühtedel keskendatumalt ühes suunas ja seepärast ühekülgsemalt, teistel laialipillatumalt ja seepärast sidumatult; vähestel töötab teadvus paljukülgselt ja sealjuures seotult. Selles suhtes on iga pea isesugune mõistus ja kaks täiesti ühesugust mõistust ei ole võimalikud. Kuid kas ei ole see psühholoogiline analüüs vastuolus igapäevaste vaatlustega? Proovime teda nende faktidega mõistuse eri-

nevuse kohta mitmesuguseil inimestel, mida me vahet pidamata märkame.

Me näeme näiteks, et inimesed, sageli väga targad tegevuse ühes liigis, kaotavad pea tegevuse teisele liigile üle minnes. Seda selgitab iseenesest mõistuse sisu moodustavate materjalide ettevalmistus ja nende ümbertöötamine mingisuguses ühes suunas. Hea matemaatik osutub väga nüriks filoloogiks, hea filoloog väga nüriks matemaatikuks; sügav keemik ja mehaanik väga halvaks taluperemeheks, hea taluperemees võib meid üllatada oma nüridusega arusaamises kõige kergemast raamatust või mõnevõrragi abstraktsest asjast. Kõik need faktid, mida igaüks meist tunneb loendamatul hulgal, on kõige paremaks kinnituseks meie mõistusliku protsessi analüüsile.

Kuid kas ei räägi sellele analüüsile vastu teist liiki faktid, mida me samuti sageli märkame? Üks inimene, asugu ta mille kallale tahes, töötab endale kiiresti välja selge ja õige vaate, teine tegeleb ühe ja sellesama asjaga kaua, kuid siiski pudrutab seejuures. Kas see ei näita, et ühel inimesel on rohkem mõistust, teisel vähem, olenemata materjalidest ja nende ümbertöötamisest? Mitte kuigivõrra. See näitab ainult, et ühel inimesel on kas mälu tugevam või kujutlusvõime kiirem või on tal mõtlemise püsivust (s. o. tahet) rohkem kui teisel.

Mõtte töö võib aeglustuda või kiireneda kõige laiemas ulatuses: mida üks võib läbi mõtelda mõne minuti jooksul, sellega võib teine jännata terveid kuid; kuid see ei olene enam teadvusest, vaid erinevustest teistes võimetes. Nii näiteks, kui inimese mälu on nõrk või omandab aeglaselt, või kaotab omandatu kiiresti, siis on loomulik, et need mälu puudused avaldavad otsustavat mõju teadvuse mõistuslikule tööle.

Ühtedel töötab kujutlus — see teadvuse tabiline, kes talle annab kätte materjale, mida säilitab mälu, — kiiresti, teistel aeglaselt. On arusaadav, et sellest tuleneb aeglus või kiirus teadvuse mõistuslikes töödes. Üks on harjunud alatise vaimse tööga, on harjunud alati suunama oma mõtet ühele või teisele poole, kuna aga teine armastab rohkem laisalt kiikuda kujutluse tiibadel, lasta end kanda sinna, kuhu teda kantakse; on arusaadav, et esimene läheneb kiiremini eesmärgile kui teine.

Kuid eks me märka, et mõnikord üldse, nagu öeldakse, väga arenenud inimene osutab vähem mõistust kui lihtne, aga praktiline inimene? Väga sageli. Tunginud nende kahe inimese otsustuste erinevusse, te märkate, et neil on võib-olla ühetugevune mõistus, kuid materjalid ja nende ümbertöötamine on erinevad. Esimesel on, võib-olla, materjalid mitmekesisemad, kuid igas osas esineb neis puudujääke, ka ümber on nad töötatud kuidagi; seepärast, kuigi tema mõtted on laialdased ja mitmekesised, ei ole ükski neist täielik, tal puudub põhjalikkus, kuna aga teisel pole materjalide osad mitte nii mitmekesised ja neid on üldse vähem, kuid igas osas on neid võrdlematult rohkem, iga osa on materjalide poolest täielikum ja need

materjalid on hoolikamalt ümber töötatud. Seepärast ongi võimalik nende nähtavasti kitsaste peade ilmumine, kes hämmastades meid oma nüridusega peaaegu kõiges, osutuvad siiski ebaharilikult taiplikuks selles väikeses tegevusringis, mille nad on endale valinud. Kui mõistus oleks eraldi võime, mis võiks üldse olla suurem või vähem, siis ei oleks niisugused nähtused võimalikud.

Kuid kas ei avalda üldharidus üsna märgatavat mõju mõistuste ettevalmistamisele spetsiaalseks tegevuseks? Kahtlemata. Seda seepärast, et ei ole niivõrd spetsiaalseid tegevusi, et neil poleks midagi ühist nende üldiste teadmistega, mida meile annab korralik üldharidus. Ei ole näiteks niisugust spetsiaalset tegevust, milles mõisted põhjus ja järeldus, oluline ja kõrvaline, eesmärk ja abinõu jms. ei etendaks mingisugust osa; need mõisted aga, samuti nagu loendamatu hulk teisi, mida saab üldiselt rakendada, juurduvad meis iga kuigivõrd korraliku üldise haridusega, järelikult valmistavad igaüht meist ette igasuguseks spetsiaalseks tegelemiseks mis tahes alal. Seepärast on ühesuguseis tingimustes inimesel, kes on saanud kindla üldhariduse, alati ülekaal, võrreldes harimatu inimesega.

d) Mitmesuguste hingeliste protsesside mõju mõistuslikule protsessile[58]

Me esitasime mõistusliku protsessi peajooned niisugusel abstraktsel loogilisel kujul, milles nad kunagi ei toimu, sest sellesse protsessi segunevad katkestamatult tema jaoks, mitte aga hinge jaoks kõrvalised protsessid ja avaldavad suuremat või vähemat mõju tema toimumise õigsusele. Need mõjud võime jaotada *hingelisteks* ja *vaimseteks*; esimestest räägime selles peatükis, teistest järgmistes. Hingeliste mõjude hulka me arvame: 1) *välistunnete*, 2) *tähelepanu*, 3) *mälu*, 4) *kujutluse*, 5) *seesmiste tunnete* ja 6) *tahte* vähema või suurema täiuse mõju.

Välistunnete suurema või vähema täiuse *mõju* mõistuslikule protsessile on ilmne, sest need tunded annavad teadvusele materjale kõigi tema mõistuslike tööde jaoks. Mida *tugevamad*, s. o. *selgemad* on meie välistunded, s. o. mida rohkem on nägemine võimeline eristama värvide varjundeid, kuulmine aga helide peeni sillerdusi, seda rikkalikumat materjali annavad nad teadvusele. Ühe või teise kehalise organi sünnipärane iseärasus võib niiviisi väga tugevat mõju avaldada teadvuse mõistuslikule tööle, kuid ka teadvus omakorda, kes töötab tugevasti mingisuguse ühe meeleorgani aistingute sfääris, võib tugevdada organi sünnipärast nõudlikkust.

Tähelepanu kui teadvuse suurema või vähema keskendatuse mõju mõistuslikule protsessile väljendub mitte ainult selles, et mida keskendatum on teadvus, seda selgemini ta on teadlik, vaid ka selles, et võimatus, mida me märkasime teadvuses, minna tahtlikult mitmesse külge, kahe või rohkema mitte millegagi omavahel

seotud asja teadlikus olemisse, avaldub mõistuslikus protsessis püüdluses kas kõrvaldada sellest protsessist vasturääkivused või need lepitada. Mõistus, nagu öeldakse tavaliselt, ei salli vasturääkivusi; kuid see psüühiline nähtus sõltub sellest, et meie teadvus töötab just ühendades, kus see aga muutub võimatuks, seal tema töö peatub. See peatus töös aga ja ebaõnnestumine jätkata jõupingutusi töö jätkamisel väljenduvad selles raskes rahulolematuse ja pingutuse tundes, mis kaasnevad teadlik olemisega igasugusest vastuolust mõistuse järeldustes. Me näeme allpool, et just see võimatus mitte koduneda vasturääkivustega on teadvuse suurimaks tõukajaks tema mõistuslikus töös. Me ei kannata üldse välja vasturääkivusi, mis tõendab kõige paremini teadvuse ühtsust. Kui aga vasturääkivused siiski väga sageli meil mõistuses esinevad (kui teadvusliku protsessi tulemus), siis seda seepärast, et vasturääkivad mõisted ei ole veel kokku läinud teadvuse kohtu ette silm silma vastu, et me neid ei ole kunagi kõrvutanud. Nad elavad seni üksikult meie mälu assotsiatsioonides; kuid niipea, kui nad kohtuvad teadvuse kohtu ees, hakkavad nad otsekohe vaevama meie vaimu oma vastuoludega, sest nad ei anna talle võimalust töötada, s. o. elada: hinge pidev püüdlus tegevusele nõjatub vastuoludele.

Kui aga vastuolu ei jää teadvusse peatuma, siis jääb väga kergesti peatuma vastuolude väär lepitamine. Selles suhtes on inimene väga järeleandlik, ja et lahti saada vastuolust, mis teda piinab, sulgedes talle tema teadvuse tee, viskub inimene mõninga, isegi märgatava rõõmutundega igale näivale lepitusele ja samuti märgatava kiirusega teisele tegevusele.

Nende südameliigutuste põhjusi selgitame oma kohal; siinkohal on tähtis nende olemasolu fakt. Niisugused väärad lepitused ei ole võõrad ühegi inimese hingele, kuid nad mõjuvad mõistuslikule tööle äärmiselt kahjulikult ja tekitavad rohkesti kõige tooremat ebausku ning eelarvamusi, mille taha inimene end peidab seda visamalt, mida selgemini ta tunneb, et nende sirmide tagant väljudes satub ta silm silma vastu leppimatute, piinavate vastuoludega. Teadus purustab need näivad lepitused ja annab tõelised, kuid väga sageli, juhituna oma jüngrite endaarmastusest, seab üles uusi niisama vääri sirme nende asemel, mis ta lükkas ümber. Mõistuse eduks oleks palju kasulikum, palju sirgjoonelisem ja ausam, põrgates vastuolule, mida me veel ei saa lepitada, minna otsese ja lihtsa tahtejõu pingutusega teise tegevuse juurde, märkides mälus ära olemasoleva vastuolu seniks, kuni ilmub võimalus seda tõeliselt hävitada.

Mälu säilitab ja kogub juurde materjale, millede kallal töötab teadvus mõistuslikus protsessis, samuti säilitab selle töö tulemused. Sellest on juba iseendast näha, kui suur mõju peab olema mälu iseärasustel mõistuslikule protsessile, ja et mõistusiik protsess toimub seda laiemini ja õigemini, mida täiuslikum on mälu. Sageli

vastandatakse mälu mõistusele, osutades neile nähtustele, et laialdase mäluga kaasnes mõnikord nõrk mõistus, ja vastupidi: tugeva mõistusega nõrk mälu. Kuid see vastuolu on ainult näiv. Muidugi, sageli kohtame inimesi, kellel on laialdane mälu ja kes meid samal ajal üllatavad oma nürimeelsusega, kuid vaadelge tähelepanelikumalt, mis õieti on säilinud nende inimeste mälus. Läbitöötamata toormaterjal, seedimata seoseta faktid, mida teadvus saab vaadelda üksteise järel, ei saa aga kuidagi vaadelda *korraga* kuigi suurt hulka neist. Mida siis imestada, kui teadvuse töö niisuguse materjali kallal üllatab meid oma ebatäiuslikkusega? See tuleneb paljudest põhjustest, milledest mõned on täiesti tundmatud; võib-olla närvisüsteem ise, omandades kindlalt, uuendab aeglaselt, mistõttu kujutlusvõime töötab liiga loiult; võib-olla olid vaimsed vajadused vähe erutatud, võib-olla aga koormasid lapsepõlve-aastad inimese mälu materjaliga, hoolitsemata selle õigeaegse läbitöötamise eest mõistuse poolt.

Kuidas aga seletada täiesti vastandlikku nähtust: tugeva, helge ja kiire mõistusega kaasneb nõrk mälu? Ka seda nähtust võib kergesti seletada. Kes midagi ei mäleta, sellel ei ole millegi üle arutada; mõistuse tugev ja laialdane tegevus eeldab tingimata rikkalikku materjali, milles ja mille kallal teadvus ainult saabki väljendada oma mõistuslikku tööd: ilma materjalita ei ehita ka kõige osavam müürsepp midagi ega saa järelikult näidata oma üleolekut. Kui aga sageli läheb korda kuulda: «See on väga tark inimene, aga tal on nõrk mälu,» siis ainult seepärast, et kõnekeeles antakse mälule väga kitsas tähendus ja mõistetakse selle sõna all peaaegu ainuüksi pärisnimede ja arvude mälu. Kuid niisugune arusaamine mälust on liiga kitsas. Kui inimene näiteks mäletab kõike, mis puutub teatavasse isikusse, kirjeldab suurepäraselt tema iseloomu ja isegi tema välimust, on aga unustanud nime, siis ei tähenda see veel üldse nõrka mälu. See näitab ainult, et niisugune inimene, haaratuna, võib-olla, loogilistest, kunstilistest või mõnedest muudest asja tunnustest ja assotsiatsioonidest, ei pööranud vajalikku tähelepanu nende juhuslikule tunnusele, nimele. See on muidugi suur puudus, kuid mitte mälu nõrkus üldse, vaid tema ühekülgsus. Muide, me selgitasime seda küllaldaselt peatükis mälu kohta, kus paremaks arusaamiseks andsime eri lõigu *mõistuslikule* mälule, kuigi ranges mõttes on iga mälu mõistuslik mälu, sest mõtte ükski jälg ei pääse meie mällu ilma mõistuse osavõtuta, ilma erinevuse ja sarnasuse otsimiseta; teisiti ei saaks me midagi meelde jätta, s. o. eristada üht jälge teisest.

Kujutlusvõime annab teadvusele materjale, mida säilitab mälu, ja seepärast, mida elavamini ja selgemini käib see materjalide läbisõelumine, seda kiiremini läheb ka teadvuse mõistuslik töö, kui teadvus ei lepi ainult sellega, et vaatleb mälu passiivselt liikuvat materjali, ei *peata* seda liikumist ja, vaadeldes korraga enam või vähem laialdast materjali hulka, ehitab sellest uue mõistusliku assotsiatsiooni, mille uuesti usaldab mälu kätte.

Sageli vastandatakse tugev kujutlusvõime tugevale mõistusele ja öeldakse, et kuivõrd tugev on inimesel kujutlusvõime, sedavõrd nõrk on tema mõistus; kuid see ei ole üldse õige. Kujutlusvõime ei ole midagi muud kui kujutluste ja mõistete liikumine teadvuses, ja mida mõjukam on see liikumine, seda laialdasemalt võib toimuda mõistuslik protsess. Tugev mõjukas kujutlusvõime on suure mõistuse vajalik omadus; kuid muidugi niisugune kujutlusvõime, mille materjalid on tugevasti läbi töötatud terve mõistuse, poeetilise tunde, kõlbeliste püüdluste jne. poolt ning mida peale selle juhib inimene ise, — ühe sõnaga: kasutades Readi võrdlust, «kui hobune on hästi sisse sõidetud, siis oskab ka ratsanik hobust juhtida». Kui kujutlus on täidetud rumalate, tühiste, kasutute või ebamoraalsete assotsiatsioonide ridadega, siis tema eredus ja jõud, eriti tahtenõrkuse puhul, võivad mõistusliku protsessi täielikult ära moonutada. Kuid hobusekronu, kui hästi ta ka ei oleks sisse sõidetud, jääb ikkagi kronuks, ja loid, aeglane ning mitteelavalt taastav kujutlus (mis juba paljus oleneb hinge ja kehalise organismi sünnipäraseist omadustest) ei saa kunagi olla suure mõistuse teekaaslane.

Sellega ei ole põrmugi vastuolus see nähtus, et paljudel kuulsatel teadlastel, eriti filosoofidel ja matemaatikuil on nähtavasti loid, mittemõjukas kujutlusvõime. Kujutlusvõime, nagu me juba nägime, ei ole midagi valmit inimese sündimisest peale, vaid kujundatakse tervenisti kujutluste ridadest ja gruppidest, mis inimene ise on koostanud mõistuslikus protsessis. Kui kujutluses on enamuses matemaatiliste ja filosoofiliste mõtete read, kui kujutlused on ühendatud ridadesse ja gruppidesse oma filosoofiliste ja matemaatiliste külgede järgi, siis muutub iseenesest arusaadavaks, mispärast tugevate matemaatiliste või filosoofiliste kujutlustega pea võib osutuda nõrgaks ja loiuks, kui tal tuleb välja kutsuda mõtete niisuguseid ridu, mida on palju mõnes kõige tavalisemas peas, kuid kes ei ole kaasa tõmmatud ei matemaatikast ega filosoofiast. Teatav piimanaine, kes fantaseeris kokku terve romaani, minnes kodunt turuni, piimakann pea peal, ei koostanud seda romaani muidugi mitte nii lühikese ajaga. Juba ammu, juhituna soovist muutuda prouaks, valmistas ta vabal ajal ette selle romaani üksikuid episoode, tegi neid valmis väga palju oma elu jooksul. Nüüd aga, minnes turule, kleepis ta ainult need episoodid kokku; et nad kõik olid loodud ühest ning samast soovist, sobisid nad nii hästi üksteisega, et tüdruk, haaratuna sellest meeldivast tegevusest, purustas kannu ja rebis puruks niidi, millele ta ajas neid ammu ettevalmistatud episoode tema armsast romaanist. Niisugust romaani ei saa muidugi luuletada nii lühikese ajaga ükski suur teadlane; seda seepärast, et tal ei ole peas valmis episoode romaani jaoks, kaugeltki aga mitte seepärast, et ta kujutlusvõime oleks nõrgem.

S e e s m i s t e t u n n e t e mõju mõistuslikule protsessile kirjeldame Baconi sõnadega. «Inimarusaamise silm,» ütleb Bacon, «ei ole kuiv, vaid vastupidi: on niisutatud kire ja tahte poolt (kas ei

oleks õigem ütelda — soovi poolt?). Seda just sünnitavadki mitte millelgi põhinevad teadmised ja kõik fantaasiad; sest mida rohkem soovib inimene, et mingisugune arvamus oleks õige, seda kergemini ta usub sellesse. Ta lahkub seda kergemini raskeist asjadest, sest ta väsib ruttu neid tundma õppides; heidab kõrvale mööduvad arvamused, sest need kitsendavad tema lootuste ringi; pöördub kõrvale looduse sügavusest, sest ebausk keelab tal seda liiki uurimisi; hülgab põlgusest, uhkusest või hirmust katsete valguse, et ei arvataks, nagu tegeleks tema mõistus madalate asjadega»*.

Neis Baconi sõnades on palju tõtt; kuid vaevalt me eksime, kui ütleme, et neis paistab osaliselt välja see kire niiskus, mis katab silmad, millest siin kõneleb suur mõtleja. Seatuna vajaduse ette võidelda oma kaasaegsete ebausklike harrastustega, innustub Bacon ise selle võitluse kirest, muidu oleks ta arvesse võtnud, et kirg, mis on nii kahjulik tõe otsimisel, on ka selle protsessi võimsaks ajendiks. Kui Baconil endal ei oleks olnud oma iseloomus võimet tugevaiks kirgedeks, milles teda paljastab ka tema elulugu, siis oleks maailm ilma jäänud tema suurtest teostest, millede igalt leheküljelt paistab välja tugevasti kirglik loomus. Baconi kui ka kogu ülejäänud inimkonna kohta võiksid käia need sügavad evangeeliumi sõnad, mis nähtavasti välkusid Baconi silmades, kui ta kirjutas ülaltoodud read: «Silm on ihu küünal; kui nüüd sinu silm selge on, siis on kõik sinu ihu selge. Aga kui sinu silm paha on, siis on kõik sinu ihu pime. Kui nüüd valgus sinu sees pimedus on, kui suur on siis pimedus» (Matteuse evang. ptk. 6, 22 ja 23).

Tõepoolest, ei ole ületamatumat pimedust kui pimedus, mis langeb asjadele meilt endilt, kui meie enda teadvuse nägemist tumestab kirg. Ja ei tule arvata, et mingisuguse ühe või mitmete parteide nägemist tumestab kirg, teiste parteide nägemine on aga igasugusest kirest vaba ega takista igal parteil ja igal inimesel alati meeles pidamast teist tuntud evangeeliumi sõna nähtavast pinnust venna silmas ja nähtamatust palgist omaenda silmas. Muidugi, partei, kelle vastu võitleb Bacon, lõi palju kahjulikku ebausku ja eelarvamusi, mis lamasid kividena ja palkidena inimkonna tõelisel progressil; kuid vähe ei ole neid kive ja palke visanud ka need, kes peavad end Baconi katselise meetodi truudeks järgijateks. Ja asjatult mõtleks keegi, et kaasaegse teaduse mõistus on vaba kire tumestusest, vastupidi: vaevalt on olnud aega, kus teadus ei oleks nii palju haaratud kirest kui praegu. Me muide arvame, et see teaduse periood on üleminev: teadus ei ole veel harjunud selle kõrge olukorraga, millesse ta on asunud ühiskonna elus, ei ole harjunud jääma rahulikuks selles käras ja tõuklemises, mille keskele ta sattus, kui ta tuli välja oma endisest suletusest, kus ta sageli kattus eelarvamuste hallitusega, kuid selle eest säilitas külmaverelisuse ja arvamuste sõltumatuse, milledele ei saa vaadata ilma taht-mata austada Baconit, Descartes'i, Spinozat, Newtonit ja Leib-

* Nouv. Org., L. I, Aph. XLIX

nizi ennast. Võrreldes näiteks Baconit ja Milli näeme selgesti, kuivõrd esimese loogika on vabam kire tumestavast mõjust kui teise loogika.

Kui aga kire toetust on vaja mõistusliku protsessi tugevaks liikumiseks, samal ajal aga kirg tumestab mõistust, kuidas siis väljuda sellest vastuolust? Me osutasime juba eespool ainsale väljapääsule ning vaatleme seda üksikasjalisemalt peatükis «Kirest», kuid me ei pea liigseks siin veel kord korrata, et on ainult üks kirg, mida ei tumesta mõistus, ja see on kirglik tõearmastus. Kirge, nagu märkis juba Spinoza oma «Eetikas», saab kõita ainult kirega, ja selle kire arendamise eest endas peab teadlane hoolitsema niisama palju kui teadmiste omandamise eest. Seda kirge saab kasvatada kindla tahtega, mis on alati valvel igasuguste innustuste vastu peale innustuse tõega. Kirg tugevneb nagu kehagi toidust, kuid vaimsest toidust, püüdlusest tõele, mis on sünnipärane kõigile ja mida saab endas arendada tõeliseks ja kõikevõitvaks kireks, kui selleks ainult on tahe.

Tahe on tihedaimas seoses teadvuse mõistusliku protsessiga. Kuigi juba kord alustatud mõistuse protsess ei olene enam tahtest, kuid tema algus ise on suuremalt osalt, kui mitte alati, tahteakt, mille äratab hinge sünnipärane püüdlus saada teada tõde, milline see ka oleks. Selleks, et mõistuslik protsess algaks, tuleb tahtega peatada kujutlusakt ja innustumata ühe kujutluse liikumisest teise järel, haarata korraga niipalju kujutlusi, kuipalju teadvus suudab haarata ühel ja selsamal ajal; võib olla kindel, et teadvuse kohtuotsus on õige, kuivõrd õiged on meie kujutlused ise ja neist varem põimitud ühendused. Teadvus — see meie hinge «silm» — ei eksi kunagi, kui teda ei ole «kinni katnud» mingisugune teine kirg peale kire tõe järele. Et aga tõekirge ennast võib arendada ainult tahte kaudu, siis on tugeva tahte kasvatamine teadlasele veelgi vajalikum kui praktilisele tegelasele. Meie tahe peab alati valvel olema meie mõistusliku tegevuse üle, kaitstes seda kõigi kõrvalmõjude eest, ja alles siis on ka «meie silm selge.»

e) Idee tähtsus mõistuslikus protsessis[59]

Selgitanud mõiste kujunemise käigu, võime juba täpsemini ära määrata sõna idee selle mõtte, mille me talle omistasime mälu käsitlevas peatükis. Mõiste on seesama idee, kuid alles veel oma kujunemise protsessis seoses nende kujutlustega, milledest ta ladestub, ja seoses selle sõnaga, millesse ta rüütub. Juba Herbart märkas vajadust eristada mõistet kui loogilist vormi mõistest kui psüühilisest nähtusest; kuid veel vajalikum on eristada mõistet kui hingelise akti jälge, mida säilitab hing, mõistest kui psüühilise tegevuse enam-vähem lõplikust tulemusest, ja seepärast me säilitasimegi kaks sõna: mõiste ja idee.

Kuigi me ideed saame teadlikest protsessidest, katseist ja vaatlustest, eksisteerivad nad väljaspool teadvust, nii et me saame neist

teada ainult nende tegevuse tõttu teadlikes protsessides. Nad esinevad Leibnizi õnnestunud väljenduse järgi «teadvuse tegevuses, kuid jäävad ise temast väljapoole.» Me oleme harjunud ebahariliku kiirusega väljendama oma hinge sõnades ega lepi kergesti mõttega, et ideed eksisteerivad meis väljaspool sõna vormi ja piltlikke kujutlusi. Kui aga ainult mõtelda selle üle, mis juhib meis s õ n a d e j a k u j u d e e n d i v a l i k u t, siis tunneme täielikku vajadust tunnustada meis ideede eksisteerimist väljaspool sõna vormi ja meelelisi kujusid. See, mis valib välja sõnad ja kujud oma väljenduseks, ei saa ise olla sõna ja kuju. Ei saa sõnadega mõtelda sõnade üle, nagu täiesti õigesti ütleb Mill; veel vähem aga võib meeleliste kujudega mõtelda meelelistest kujudest.

Kui aga ideed eksisteerivad väljaspool teadvuse ala ja avaldavad oma mõju teadvuse protsessile, siis me muidugi ei või teada saada, millisel kujul nad eksisteerivad väljaspool neid mõjusid, täpselt samuti nagu ei või teada, mis on välismaailma keha väljaspool tema suhteid teiste kehadega. Siin me kohtame psühholoogia tumedamat küsimust, millel arvatavasti veel kauaks ajaks, kui mitte alatiseks tuleb jääda küsimuseks. Tunnustades ideede ebateadlikku eksisteerimist, peame tunnustama hinge enda ebateadlikku eksisteerimist. Descartes kooskõlas oma metafüüsilise süsteemiga tunnustas hinge alati mõtlevaks *(ens cogitans)*; kuid on selge, et see on niisugune hüpotees, mida ei saa tõestada ning on seepärast asjatu üles seada. Kas me mõtleme minestuses või sügavas unenägudeta unes ega saa hiljem meenutada, mida me mõtlesime, või katkeb meis sel ajal teadvuse protsess, — seda ei saa me katsetega kontrollida, sest katsed on võimalikud ainult teadvuse sfääris; kuid pigemini peame arvama, et ei mõtelnud. Herbartlased tunnustavad elu ja kujutluste võitlust teadvuse alal; Wundt oletab isegi ebateadlike otsustuste ja järelduste katsete võimalust*; kuid meie oletame, et niisugune ebateadliku psüühilise või psühhofüüsilise e l u oletamine avab laialt uksed aimduste tumedasse alasse, millest võime tuletada igasuguseid seletusi kõigile psühholoogilistele nähtustele, seletusi, mis ei põhine millelgi peale kirjaniku omavoli, kuigi me peame oletama ka selle e k s i s t e e r i m i s t väljaspool teadvust, millest oleme teadlikud.

Et vältida niisugust omavoli ja toetuda ainult faktidele, peame ühel ning samal ajal tunnustama hinge eksisteerimise võimalust väljaspool teadvust ja võimalust teada saada tema omadusi ainult niivõrd, kuivõrd need ilmnevad teadvuses. Teadvus on hinge omadus, mis ei saa kuuluda millegi materiaalse juurde, kuid mis hakkab ilmnema ainult siis, kui hingele hakkab mõju avaldama välismaailm. Teadvus on ainult aistingute eristamine, kus aga ei ole midagi eristada, seal ei ole ka teadvust. Teadvus on p s ü h h o f üüsiline akt, mis ei kuulu eraldi mateeriale ega hingele, vaid mille kutsuvad hinges esile välismaailma muljed närviorganismile. Selles psühho-

---

* Vt. ka L o t z e, Microkosmos, Erst. B., S. 219 ja 220.

füüsilises aktis väljenduvad mõlema agendi: mateeria ja hinge omadused, kuid kuivõrd nad selles aktis avalduvad, niivõrd on nad meile ka kättesaadavad. Ainult läbi teadvuse psühhofüüsilise akti prisma võime selles maailmas vaadata mateeriasse ja hinge. Mis on mateeria ja hing omaette, seda me ei tea; kuid alati on võimalik igas teadvuse aktis eristada kahe agendi mõju, milledest üht me nimetame mateeriaks, teist aga hingeks, ja ainult sel tingimusel on meil võimalik selge arusaamine meie psühholoogilistest aktidest.

Me ei tea, kuidas eksisteerivad ideed hinges, kuid võime jälgida, kuidas neid, kui nad kujunevad vaatlustest ja katsetest, tajub hing ja kuidas nad hiljem mõjuvad teadvusele kättesaamatust hinge alast teiste ideede tekkimisele meis, samuti ka meie püüdlustele ja tegudele. Kuid juba selleks, et valida mõisteid, sõnu ja kujutlusi ühe või teise idee väljendamiseks, peab hing sellest ideest teadlik olema; teadlik saab aga millestki olla ainult mõistete, sõnade ja kujutluste kujul. Esitada niisugust küsimust tähendab jällegi järele pärida, missugusel kujul eksisteerib vormitu idee. Aga kui palju me ka sellele uksele koputame, ei avane see meie teadvusele, kuigi selle tagant tulevad korraldused tema tegevuse kaudu. Kes siis ja kunas avab selle saladusliku ukse? Võib ainult näha üht, et need teatavad hinge nõuded, millede kohaselt toimub meie mõistete, sõnade ja kujutluste valik, avalduvad teadvuses seesmise tunde kujul, rahulolematuse kujul, kui väljavalitavad kujutlused, sõna või mõiste ei vasta ideele, mille väljendamiseks nad olid valitud. Võib-olla, ka alati ja kõiges toimub esimene hinge märkamine sel kujul, mida me nimetame hingeliseks tundeks, mida me selgesti eristame eneses viie välistunde tegevusest ning millele me loodame järgnevas köites pühendada erijaotuse.

Ilma vahendita säilitada hinges ideid, mis on välja kujundatud mõistuslikus protsessis, ei saaks me kunagi kasutada seda akti ja see toimuks meis täiesti passiivselt, nagu toimub loomades, kuivõrd võib otsustada tema ilmnevuse järgi nende tegevuses. Kui meie hing ei omandaks ideid, võib-olla muutes ja arendades nendega oma sünnipäraseid nõudeid, siis kogu tema mõistuslik protsess oleks tingitud ainult välismaailma nähtustest, kusjuures hinge järjekindel arenemine oleks võimatu.

f) Sõna tähtsus mõistuslikus protsessis[60]

Ka sõna tähtsus mõistuslikus protsessis on väga suur. Sõna väljendab mõistet, mitte aga ideed; sest nii sõna kui ka mõiste, mis on rüütatud sõnasse, on ainult idee väljendamise teenistuses, idee asub alati sõnade vahel, väljendub sõnade valikus, mitte sõnades.

Idee väljendub mitte ainult sõnade valikus, vaid ka meeleliste kujude valikus; aga kui aeglaselt ja raskelt toimuks meie mõistuslik protsess, kui inimene, kel ei ole sõnaannet, mille allika me ot-

sime üles hiljem, oleks sunnitud mõtlema kujude ja psühhofüüsiliste mõistetega, mitte aga sõnadega.

Me juba nägime, et mõiste ei saa kaua olla eemale kistud neist kujutlustest, milledest ta koostati; teda ei saaks neist isegi üldse lahti rebida ja ta jääks alatiseks meie hinge millekski segaseks ja vilkuvaks kujutluste hulgas, kui inimesel ei oleks vaimset, ainuüksi temale kuuluvat võimet — rüütada mõistet sõnasse, panna mõistele uus tahteline märk, mida nimetatakse sõnaks, ja sellega lõpetada mõiste kujunemise protsess, mis algab, kuid ei jõuaks iialgi lõpule ja mis ei lõpe loomas. Kujutluste vahel, mis moodustavad mõiste, ja sõna vahel, mis väljendab seda mõistet, ei ole suuremalt osalt midagi ühist. Heli matkivad sõnad moodustavad keeles erandi, ja mida arenenum on keel, seda vähemat osa etendavad need sõnad temas. Võrdlematult suurem osa sõnu on meie jaoks lihtsalt meelevaldsed märgid, mille meie vaim on pannud mõistetele, et opereerida mõistete lühikeste märkidega, mitte aga kujutluste tervete sülemitega, milledest mõisted on tekkinud. Kui paljudes sõnades on midagi täiesti mittetahtlikku, siis on see suuremalt osalt varjunud sellest seesmisest tundest, mis äratati meis asjade ja nähtustega, mis olid aluseks mõistete tekkimisele. Paljudes sõnades on märgata nende tunnete varjundeid, millised tunded võtsid osa sõnade loomisest; kuid see ei ole hinge jaoks enam midagi välist, vaid tema isiklik, ja seepärast ei põhjusta piinlikkust meie teadvuses nagu võõras, vaid võetakse seal vastu kui midagi tuttavat, kodust.

Ei ole vaja palju tähelepanelikkust, et näha, kuidas sõnad kergendavad ja lühendavad mõistuslikku protsessi. Mõtlemisprotsess, nagu me juba märkisime eespool, toimub tervena sõnades, kuna aga kujutlemisprotsess kulgeb tervena kujutlustes. Lahutage kõige lühem otsustus, näiteks: «see inimene on rikas» kõigiks kujutlusteks, milledest koosnevad need kolm sõna ja nende side, ning te õpite hindama keele kogu ebaharilikku, kontsentreeritud jõudu. Üksnes sõnades «puu», «loom», «kivi», on rohkesti vaatlusi, katseid, võrdlusi, mõisteid, mõistuslikke protsesse; kuid ei saa mõõta seda lühikest hetke, mida vajab teadvus, et ta saaks teadlikuks igaühest neist sõnadest.

Juba sellest järeldub, kuidas sõna aitab kaasa teadvuse tootlikkusele nende tema piiratud vahendite puhul.

Meil on niisama raske endale kujutleda mõtlemist ilma sõnadeta, nagu nägijal on raske kujutleda pimedate kujutluse tööd, kellel ei ole võimet kujutleda värve, valgust ja varju ning kes taastavad kehade vorme värvitute lihasetunde ja kompamise produktidena.

See mõtte ja sõna tiheda seose aistimine sundiski Rousseau'd ütlema: «üldideed ei saa minna mõistusse teisiti kui sõnade kaudu, ja arusaamine omandab nad alles lausetes. See on üks põhjustest, mispärast loomad ei saa moodustada üldideid (mõisteid) ja jõuda sellisele täiuslikkusele, mis sõltub neist ideist». Me nägime juba, et see arvamus ei ole täiesti õige ja et mõisted või vähemalt midagi

neile sarnast tekivad ka loomadel; kuid selle tekkimise protsess lõpeb ainult sõnades, nii et mõtlemine sõna täielikus, i n i m l i k u s tähenduses toimub ainult sõnades, ja sõna on inimarenemise peamiseks vahendiks, millist arenemist sõnatu loom meelte juures, mis on palju peenemad, ja teadvuse juures, mis on niisama selge, ei või saavutada.

See on põhjus, mispärast pimedad, hoolimata sellest et terve n ä h t a v m a a i l m on nende jaoks suletud, arenevad sageli kõlbelise ja vaimse täiuslikkuse kõrge astmeni, kuna aga kurttummad, kes näevad kogu maailma, ilmutavad kõik loomalike kalduvuste üleoleku kurbi tunnuseid.

Waitz, polemiseerides Kant'i «puhaste mõistete» vastu ja tõestades, et inimeses luuakse kõik väliseist aistinguist, toob näiteks pimedalt sündinuid ja kurttummi ning seab nad täiesti valesti ühesugusesse suhtesse arenemisega*; kogemused näitavad aga hoopis vastupidist ja tõestavad ümberpöördult, et vaimsel, seesmisel vahendil — s õ n a l on inimese jaoks palju suurem tähtsus kui välisel vahendil — nägemisel.

Juba sellest võib järeldada, millist tähtsat osa etendab sõna meie vaimses ning kõlbelises arenemises ja kui suur kingitus tehakse kurttummadele, õpetades neid panema meelevaldseid märke mõistetele ja sellega lõpetama mõistete kujunemise, milleta nende õnnetute mõistus jääks alatiseks looma mõistuse tasemele. On arusaadav, mispärast üks kurttumm, kes oli õppinud kõnelema**, lugema ja kirjutama, olles temale uue tunde mõju all, nimetas mõtlemist «seesmiseks kõneks»***. Me unustame selle aja, kui me veel ei vallanud seda «seesmist kõnet» ja kui kogu meie mõtlemine toimus kujutlustes; kuid kurttummal oli see mõtlemise olukord veel mälus ja ta sai elavalt teadlikuks kogu heategevast muutusest, mille sõna valdamine toob mõtlemisprotsessi. Sõna kontsentreerib kõrgeimal määral teadvuse materjale ja lubab neid teadvuse poolt ühel ajal üle vaadata; ta säilitab mälus ka mälu mõistusliku protsessi viljad kõige kokkusurutumal, kontsentreeritud kujul. Mõnes sõnas on lühendatud loendamatu hulga hingeliste protsesside ajalugu.

Selle peatüki lõpus pöörame veel tähelepanu sellele, et idee ja sõna, need võimsad vahendid, mis vaim viib mõistuslikku protsessi, ei ole mitte ainult selle protsessi vahendeiks, vaid säilitavad endas õigesti tema tulemused. Jõudnud ideeni, muutub mõistusliku protsessi vili mitte ainult vaimu aktiks, vaid kandub temasse kui tema uus võime: ideist toitub hing, neis toimub tema arenemine, mille ulatus, nagu me usume, ei piirdu maise elu ulatusega, muidu vaimu enda arenemine — kõrgeim protsess looduses — oleks midagi eesmärgitut ja mittevajalikku.

---

* Lehrb. der Psych., § 46.

** Muidugi nii, nagu kõnelevad kurttummad, s. o. mitte kuuldes omaenda sõnu, vaid juhindudes seejuures lihaseaistinguist keeleorganite liigutamisel.

*** Empir. Psych. von D r o b i s c h, § 159.

Mõistusliku protsessi teine vili, mis küpseb temas inimvaimu mõjul, on s õ n a. Ka see vili ei sure; ta läheb rahvakeelde, muutub elavaks aatomiks selles võimsas, igavesti arenevas organismis ja niiviisi sõna, mis oli saadud mõistuslikus protsessis meie kõige kaugemate esivanemate poolt, ümbertehtuna teadvuse protsessis meie vanaisade ja isade poolt, koos oma teadvuse kõigi jälgedega ja oma paljude sajandite ümbertegemisega tuhandetes põlvkondades ulatub meie järglaste juurde ja äratab neis mõisteid, ideid ja tundeid, mis lõid ja arendasid seda sõna. Niiviisi koguneb sajandite kestel ja loendamatute põlvkondade töö läbi inimese vaimne rikkus ja Nestori ajalooraamatu isikuis tunneme oma esivanemaid mitte ainult liha, vaid ka sõna järgi, sõna ja vaimu järgi: nad alustasid nendesamade ideede kujundamist, mille arendamist meie jätkame ja, otsustades analoogia järgi meiega, saavad arendama meie lapsed ja lapselapsed.

14. Emakeel[61]

Sprache-Lernen ist etwas Höhers, als Sprachen Lernen; und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmittel ertheilt, fällt doppelt der Mutter-Sprache anheim, welche noch richtiger die Sprach-Mutter hiesse[62].

Jean Paul.

Ein Kind von fünf Jahren versteht die Wörter: «duch, zwar, nur, hingehen, freilich»; versucht aber einmal von ihnen eine Erklärung zu geben, nicht dem Kinde, sondern dem Vater! — Im einzigen «Zwar» steckt ein kleiner Philosoph[63].

Jean Paul.

Soll ich französisch reden, eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann?[64]

Goethe.

J'aime, qu'un russe soit russe,
Et qu'un anglais soit anglais;
Si l'on est prunssien en Prusse,
En France soyons francais[65].

Béranger.

Inimene hingas endasse kaua õhku, enne kui sai teada tema olemasolust, ja teadis kaua õhu olemasolust, enne kui avastas tema omadused, tema koostise ja tema tähtsuse keha elus. Inimesed kasutasid kaua emakeele rikkusi, enne kui pöörasid tähelepanu tema keerulisusele ja tema organismi sügavusele ning hakkasid hindama tema tähtsust oma vaimses elus. Kuid kas me hindame seda praegugi täielikult? Kui otsustada käibelolevate seltskondlike arvamuste järgi, pedagoogilises praktikas heakskiidetud võtete järgi, õppeala korraldamise järgi mitmesuguseis õppeasutustes, — siis ei saa jätta tunnistamata, et niisugusest hinnangust oleme veel väga ja väga kaugel.

Inimsõna algus üldse ja isegi iga ühe või teise rahva keele algus kaob täpselt samuti minevikku, nagu inimkonna ajaloo alguski ja kõigi suurte rahvuste algus; aga kuidas see ka oleks, meis eksisteerib siiski kindel veendumus, et iga rahva keel on loodud

rahva enda, mitte aga kellegi teise poolt. Võttes seda seisukohta aksioomina, tuleme varsti siiski küsimusele, mis tahtmatult meie mõistust hämmastab: kas tõesti kõik see, mis väljendunud rahva keeles, peitub rahvas? Leides keeles palju sügavat filosoofilist mõistust, tõeliselt poeetilist tunnet, peent ja üllatavalt õiget maitset, tugevasti keskendatud mõttetöö jälgi, tohutu hulga ebaharilikku tundlikkust peenimate muutuste vastu loodusnähtustes, palju tähelepanelikkust, palju rangeimat loogikat, palju kõrgeid vaimseid puhanguid ja ideede algeid, milledeni hiljem raskustega jõuab suur luuletaja ja sügavamõtteline filosoof, — me peaaegu keeldume uskumast, et kõik selle on loonud see jäme, hall rahvamass, kellele nähtavasti on nii võõras niihästi filosoofia, kunst kui ka poeesia, kes ei väljenda midagi peent oma maitseis, midagi ülevat ja kunstilist oma püüdlustes. Kuid vastuseks meis tekkivaile kahtlustele kostab sellestsamast hallist ja harimatult-jämedast massist imekaunis rahvalaul, millest ammutavad oma inspiratsiooni luuletaja, kunstnik ja muusik; kostab tabav, sügav sõna, millesse teaduse ja tugevasti arenenud mõtte abil tungivad filoloog ja filosoof ning tunnevad suurt imestust selle sõna sügavuse ja tõe üle, mis meieni on ulatunud kõige kaugemaist, kõige metsikumaist ja harimatumaist aegadest. See nähtus, rohkem kui ükski muu, on võimeline meile aru pähe panema meie isiklikus uhkustundes oma individuaalsete teadmiste üle, oma hariduse üle, oma individuaalse arenemise üle, — rohkem kui ükski teine on see nähtus meile võimeline meenutama, et peale üksikute teadlike isiksuste, üksikute inimorganismide eksisteerib maailmas veel tohutult organisme, kelledesse inimene eraldatult suhtub samuti nagu verelible kogu kehaorganismisse. Olles uhked oma hariduse üle vaatame sageli ülalt alla lihtsale poolmetsikule inimesele, kes pärineb rahvamassi alamaist ja kõige laialdasemaist kihtidest; aga kui me oleme tõeliselt haritud, siis peame samal ajal härduses kummardama rahva ajaloolise organismi enda ees, kelle mõistmatu loomingu üle võime ainult imestust tunda, olles mitte võimelised seda isegi matkima, ja olema õnnelikud, kui võime elu ja jõudu omaenda loomingu jaoks ammutada vaimse elu allikaist, mis saladuslikult peituvad rahva sisemuses. Jah, keel, mille meile kingib rahvas, võib juba üksi meile näidata, kui lõpmatult allpool seisab iga isiksus rahvaorganismi ees, kuivõrd haritud ja arenenud ta ka oleks, kuivõrd rikkalikult ta oleks looduse poolt annetega varustatud.

Kuidas, missuguste seaduste järgi, millistest püüdlustest juhindudes, kelle õppetunde kasutades — kas kuulatades iga vulinat või tuule kohinat —, loob rahvas oma keele? Mispärast sakslase keel kõlab teisiti kui slaavlase keel? Mispärast neis keeltes on nii palju kodust ja nii palju võõrast? Kus, milliseis kaugeis ajastuis, milliseis kaugeis maades puutusid nad kokku ja kuidas läksid lahku? Mis viis ühe keele ühele poole, teise teisele poole, nii et lihased vennad, hiljem kokku puutudes, ei tundnud teineteist ära? Kõik need küsimused moodustavad filoloogia ja ajaloo lõpmatu ülesande;

kuid ei ole vaja olla suur filoloog, vaid on küllalt, kui mõnegivõrra tungida oma emakeelesse, et veenduda selles, et rahva keel on tema terviklik, orgaaniline looming, mis kasvab kõigis oma rahvapäraseis iseärasustes välja mingisugusest ühest, saladuslikust, kusagile rahva vaimu sügavusse peidetud terast.

Rahva keel on kõige parem, mitte iialgi närtsiv ja igavesti uuesti puhkev kogu tema vaimse elu õis, mis algas kunagi kaugel ajaloo piiride taga. Keeles on hingestatud kogu rahvas ja kogu tema kodumaa; temas viiakse rahvavaimu loomingulise jõuga mõttesse, pilti ja helisse isamaa taevas, tema õhk, tema loodusnähtused, tema kliima, tema põllud, mäed ja orud, tema metsad ja jõed, tema tormid ja äikesed — kogu see sügav, mõtteid ja tundeid tulvil olev koduse looduse hääl, mis kõneleb nii valjusti inimese armastusest tema mõnikord karmi kodumaa vastu, mis väljendub nii selgesti rahvalaulus, rahvaviisides, rahvalaulikute suus. Kuid rahva keele selgeis, läbipaistvais sügavustes peegeldub mitte üksnes kodumaa loodus, vaid ka rahva vaimse elu kogu ajalugu. Rahva põlvkonnad mööduvad üksteise järel, kuid iga põlvkonna elu tulemused jäävad keelde — pärandiks järglastele. Emakeele varaaita paneb üks põlvkond teise järel oma sügavate südameliigutuste viljad, ajalooliste sündmuste, uskumuste, vaadete viljad, läbielatud mure ja läbielatud rõõmu jäljed, — ühe sõnaga: rahvas säilitab kogu oma vaimse elu jälje hoolikalt rahva sõnas. Keel on elavaim, rikkalikem ja kindlaim side, mis ühendab rahva elanud, elavaid ja tulevasi põlvkondi üheks suureks ajalooliseks tervikuks. Ta mitte ainult ei väljenda rahva elulisust, vaid on just see elu ise. Kui kaob rahva keel, siis ei ole ka enam rahvast. Just seepärast näiteks meie läänevennad, kes on tunda saanud igasugust vägivalda võõramaalaste poolt, kui see vägivald lõpuks puudutas keelt, said aru, et asi puutub nüüd rahva enda elusse või surmasse. Kuni elab rahva keel rahva suus, niikaua elab ka rahvas. Kuid ei ole talumatumat vägivalda kui see, mis tahab rahvalt ära võtta tema pärandit, mille on loonud tema varem elanud esivanemate arvutud põlvkonnad. Võtke rahvalt ära kõik, ta võib tagasi saada; kuid võtke ära keel — ja ta ei suuda seda enam kunagi luua; ka uue kodumaa võib rahvas luua, keelt aga — iialgi: kui keel on rahva huultel surnud — siis on ka rahvas välja surnud. Aga kui inimhing võpatab ühe lühikeseealise inimese tapmise puhul, mida peab ta siis tundma, ohustades rahva paljusajandilise ajaloolise isiksuse — selle jumala loodud suurima olendi elu.

Olles niiviisi rahva kogu vaimse sajanditepikkuse elu täielikemaks ja õigeimaks ajalooraamatuks, on keel samal ajal rahva kõige suuremaks õpetajaks, kes õpetas rahvast siis, kui tal ei olnud veel ei raamatuid ega ka koole, ja õpetab teda kuni rahva ajaloo lõpuni. Omandades emakeelt kergesti ja vaevata omandab iga uus põlvkond samal ajal ka tuhandete temale eelnenud põlvkondade mõtte ja tunde viljad, põlvkondade, kes on juba kõdunenud kas kodumaa pinnas või kes elasid võib-olla mitte Reini ja Dnepri kallastel, vaid kusagil Himaalaja jalamil. Kõik, mida nägid, kõik mida elasid läbi,

kõik, mida tundsid läbi ja mõtlesid läbi need loendamatud esivanemate põlvkonnad, antakse kergesti ja vaevata edasi lapsele, kes vaevalt on silmad avanud jumala maailmale, ja laps, õppinud selgeks emakeele, astub juba ellu mõõtmatu jõuga. Laps ei õpi emakeelt omandades mitte ainult tinghäälikuid, vaid ta joob vaimset elu ja jõudu emakeele armsalt rinnalt. Emakeel seletab temale loodust, nagu seda ei suudaks talle seletada ükski looduseuurija; ta tutvustab teda ümbritsevate inimeste iseloomuga, ühiskonnaga, milles ta elab, tema ajaloo ja püüdlustega, nagu seda ei saaks tutvustada ükski ajaloolane, ta viib lapse rahva uskumustesse, rahva luulesse, nagu seda ei saa teha ükski esteetik; lõpuks annab keel lapsele niisugused loogilised mõisted ja filosoofilised vaated, mida muidugi ei oleks suutnud lapsele anda ükski filosoof.

Laps, kelle arenemine ei ole vägivaldselt ära moonutatud, kõneleb suuremalt osalt juba viie- või kuueaastaselt väga osavasti ja õigesti oma emakeelt. Kuid mõtelge, kui palju on vaja teadmisi, tundeid, mõtteid, loogikat ja isegi filosoofiat, et kõnelda mingis keeles nii, nagu kõneleb mitterumal laps kuue- või seitsmeaastaselt oma emakeeles! Väga eksivad need, kes arvavad, et selles emakeele omandamises lapse poolt mõjub ainult mälu: mingisugusest mälust ei jätkuks selleks, et omandada mitte ainult mingisuguse keele kõik sõnad, vaid isegi kõik võimalikud sõnaühendid ja kõik sõnade muutused; ei, kui keelt õpitaks ainult mälu abil, siis ei õpitaks kunagi täielikult ära ühtki keelt. Rahva poolt loodud keel arendab lapse vaimus võimet, mis loob inimeses sõna ja mis eraldab inimest loomast: arendab vaimu. Te märkate, et laps, soovides väljendada oma mõtet, kasutab ühel juhtumil üht väljendust, teisel — teist, ja tahtmatult imestad vaistu, mille abil ta märkas ebaharilikult peent erinevust kahe sõna vahel, mis näiliselt on väga sarnased. Te märkate samuti, et laps, kuulnud uut sõna, hakkab seda suuremalt osalt täiesti õigesti käänama, pöörama ja teiste sõnadega ühendama; kas võiks seda olla, kui laps emakeelt omandades ei omandaks osakest sellest loomingulisest jõust, mis andis rahvale võimaluse keelt luua? Vaadake, millise vaevaga omandab välismaalane selle võõra keele instinkti; ja kas ta selle üldse kunagi täielikult omandab? Kakskümmend aastat elab sakslane Venemaal ja ei saa omandada neidki teadmisi keeles, mis on kolmeaastasel lapsel!

Ja see imeväärne pedagoog — emakeel — mitte ainult ei õpeta paljut, vaid õpetab imepäraselt kergesti, mingisuguse kättesaamatult kerge meetodi järgi. Me tahame lapsele edasi anda viis-kuus temale tundmatut nimetust, seitse-kaheksa võõrsõna, kaks-kolm uut mõistet, mõned keerulised sündmused, ja see nõuab meilt palju vaeva, veel palju rohkem vaeva aga lapselt. Kord ta õpib need ära, siis unustab jälle; kui edasiantavad mõisted on mõnevõrragi abstraktsed, sisaldavad endas mõnd loogilist või grammatilist peensust, ei saa laps neid üldse omandada; praktikas aga, emakeeles, kasutab ta kergesti ja vabalt neidsamu peensusi, mida me asjatult püüame temale seletada. Me rahustame end tavaliselt fraasiga, et

laps kõneleb emakeeles iseenesest, e b a t e a d l i k u l t; kuid see fraas ei seleta üldse midagi. Kui laps tarvitab õigesti üht või teist grammatilist vormi, teeb kõnes peent vahet sõnade ja grammatiliste vormide vahel, siis tähendab see, et ta on teadlik nende erinevusest, kuigi mitte sel teel, nagu meie seda tahaksime. Omandades emakeelt omandab laps mitte ainult sõnu, nende ühendamist ja muuteid, vaid lõpmatu hulga mõisteid, vaateid asjadele, suure hulga mõtteid, tundeid, kunstilisi kujusid, keele loogikat ja filosoofiat, — ja omandab kergesti ning kiiresti kahe-kolme aastaga nii palju, millest poolt ei saa omandada isegi kahekümne aasta hoolika ja metoodilise õppimisega. Niisugune on see suur rahva pedagoog — emakeel!

Kuid meile öeldakse, mispärast me kõneleme emakeelt? Kas ei või last täpselt samuti kergesti praktiliselt õpetada kõnelema võõrkeelt ja kas see õpetamine ei või temale tuua sedasama kasu, mida toob emakeele õppimine? Ka prantsuse ja saksa keel on ju samuti nende rahvaste paljusajandilise vaimse elu tulemus nagu vene, ladina ja kreeka keelgi. Järelikult, kui laps lapsepõlvest peale hakkab kõnelema mingit võõrkeelt, siis ei kaota tema hingeline arenemine seetõttu midagi ja, võib-olla, veel võidabki. Väike prantslane, inglane, itaallane ammutavad täpselt samasugust aaret ja võib-olla rohkemgi oma emakeelest kui venelane oma keelest. Kõik see on täiesti õige, kui aga vene laps, kõneldes kõige nooremast lapsepõlvest peale prantsuse või saksa keelt, pannakse sellessesamasse keskkonda, millesse on pandud väike prantslane ja sakslane, siis kahtlemata läheb tema vaimne arenemine sama teed mööda, kuigi võib-olla mitte päris sama teed mööda, nagu me seda näeme allpool, kui võtame arvesse kahtluse alla mittekuuluva fakti rahvuslike iseloomude pärilikkuse kohta.

Võttes keelt rahva mõtte ja tunde orgaanilise loominguna, milles avalduvad rahva vaimse elu tulemused, saame muidugi aru, mispärast iga rahva keeles väljendub eriline iseloom, mispärast keel on rahva parim iseloomustus. Kerge, sädistav, terav, naerev, ülbuseni viisakas, liblikana lendlev prantslase kõne; raske, udune, iseenese üle mõtlev, arvestav sakslase kõne; selge, kokkusurutud, iga ebamäärasust vältiv, otse asja juurde asuv, praktiline britlase kõne; laulev, sädelev, värvidega mänglev, kujukas itaallase kõne; lõpmatult voolav, seesmisest sissemõtlevast tundest erutatud ja vahetevahel kõvadest laksumistest katkestatud slaavlase kõne — see on parim kõigist võimalikest iseloomustustest, on parim ajaloost endast, millest mõnikord rahvas võtab vähe osa, tutvustab meid rahvaste iseloomuga, kes on need keeled loonud. Seepärast ongi parim ja isegi ainuõige vahend rahva iseloomu tungimiseks tema keele omandamine, ja mida sügavamini me tungime rahva keelde, seda sügavamini tungisime tema iseloomu.

Niisugusest kahtluse alla mittekuuluvast keelte iseloomulikkusest on meil vist õigus teha järeldus, et lapse vaimse arenemise suhtes ei ole sugugi ükskõik, millist keelt on see laps kõnelnud

lapsepõlves. Kui me tunnustame, et lapse hingele ja tema arenemise suunale võivad mõju avaldada teda ümbritsev loodus, teda ümbritsevad inimesed ja isegi pilt, mis ripub tema lapsetoas, isegi mänguasjad, milledega ta mängib, kas me siis tõesti võime keelduda omapärasest iseloomust läbiimmutatud nähtuste mõjust, nagu seda on ühe või teise rahva keel, see esimene nii looduse kui ka elu ja inimestesse suhtumise tõlgendaja, see peen, hinge haarav atmosfäär, mille läbi hing kõike näeb, kõigest saab aru ja kõike tunneb? Kuid mis häda sellest siis on, ütlete teie, kui selleks atmosfääriks ei ole mitte vene, vaid mõni võõrkeele sõna? Häda ei oleks tõepoolest mingisugust, kui e s i t e k s see sõna leiaks lapse organismis juba enda jaoks ettevalmistatud koduse pinnase; t e i s e k s, kui laps oleks täielikult üle kantud selle rahva keskkonda, kelle keele läbi avanes talle jumala maailm, ja kui k o l m a n d a k s lapsel tuleks elada ja tegutseda selle rahva hulgas, kelle keel asendas talle kodumaa keelt; ühe sõnaga: kui väikesel venelasel seisaks ees igas suhtes olla prantslane, sakslane või inglane. Kuid selles häda ju seisnebki, et e s i m e n e neist tingimustest on üldse täitmata; t e i s t võib täita siis, kui vene last hakatakse kasvatama välismaal, ja k o l m a n d a t alles siis, kui vanemad otsustavad oma lapse jaoks muuta isamaad. Kas on vaja kõnelda rahvusliku iseloomu pärivusest lapse organismis? Kui me näeme, et lapsele antakse vanemailt edasi niisugused suured näojooned, nagu näiteks silmade värvus, nina kuju, juuksed, kehahoiak, kõnnak, miimika, siis tuleb muidugi oletada, et veel kindlamini antakse vanemailt lastele edasi veel peenemad ja seepärast veelgi sügavamad iseloomu erinevused; sest mida sügavam, mida varjatum on inimese erilise iseloomu põhjus, seda kindlamini antakse see edasi järeltulijaile. Pimedailt vanemailt sünnivad nägijad lapsed; isa, kes on kaotanud käe või jala, ei anna iialgi seda puudust üle lastele; samal ajal aga puudused, millede põhjused on nii sügavalt peidetud närviorganismi, et neid ei saa üldse leida ükski arst, nagu näiteks tiisikus, langetõbi, päritav hullumeelsus jms., lähevad suuremalt osalt vanemailt üle lastele ja mõnikord, astudes üle ühest põlvkonnast, kajastuvad järgmises. Mitte midagi muud ei anta nii pärilikult õigesti üle kui miimikat, see aga on ainult varjatud seesmiste erinevuste ilmnevus, mis ei ole kättesaadav ühelegi mikroskoobile ja muutub sageli mõtteviisi ning tegevuse mõju all. Niiviisi võime võtta vastuvaidlematu faktina, mis muide väljendub liiga teravalt, et sellele võiks vastu vaielda, et iseloomu rahvuslik erinevus antakse õigemini kõigist teistest erinevustest vanemailt edasi lastele. Seesama iseloomu pärilik alus, nagu me seda püüdsime tõestada teises artiklis, on kindlaimaks aluseks kõigele, mis omal ajal moodustab inimese täieliku iseloomu. Selles, mis vastab meie sünnipäraseile kalduvustele, võtame vastu kergesti ja omandame kindlalt selle, mis on nende alustega vastuolus või on neile võõras, omandame raskustega, peame kinni nõrgalt ja alles ehk pärast kestvaid jõupingutusi suudame üle viia oma loomulikku iseloomu. Sellest on juba iseenesest selge, et kui

keel, mida hakkab kõnelema laps, on vastuolus tema sünnipärase rahvusliku iseloomuga, siis see keel ei avalda iialgi nii tugevat mõju lapse vaimsele arenemisele nagu seda avaldaks tema emakeel; ei tungi iialgi nii sügavalt tema vaimu ja kehasse, ei aja kunagi nii sügavaid ja terveid juuri, mis tõotavad rikkalikku, külluslikku arenemist.

Kuid seda on vähe. Rahva keel, nagu nägime eespool, olles kodumaa ja rahva vaimse elu kõige täielikumaks peegelduseks, on samal ajal lapsele teda ümbritseva elu ja looduse parimaks seletajaks. Kuid mis juhtub siis, kui keel, mis on asendanud lapsele emakeelt, seletab talle võõrast loodust ja võõrast elu, mis teda üldsegi ei ümbritse? Mitte midagi rohkem kui ainult seda, et laps raskemini, nürimalt ja vähem sügavalt tungib loodusest ja elust arusaamisse ehk, teiste sõnadega, areneb aeglasemalt ja nõrgemini. Prantsusmaa ja Inglismaa loodust ei saa muidugi luua Kesk-Venemaal; kui aga lähebki korda luua oma majas võõras elusfäär, siis kuivõrd vaene on see sfäär, kuivõrd tühine, kui temas igal sammul esinevad augud, milledest läbi vaatab meie rahvuslikkus, millest arusaamiseks ja mille väljendamiseks ei ole lapsel emakeelt! Tellida välismaalt mõlemast soost lapsehoidjad, guvernöörid ja guvernandid ning isegi teenijad; isa ja ema ei piuksatagi vene keeles, ühe sõnaga: majas seatakse sisse tükike Prantsusmaad, Inglismaad või Saksamaad, mõnikord aga isegi tüki üht, teist või kolmandat, kuid milline inetu mitmesuguste rahvuste katkendite kokkusegamine see on! Millest kõnelevad, mida õpetavad need inimesed, kes on eemale kistud oma rahvalikest huvidest? Ja selle haleda, kunstliku õhkkonnaga loodetakse asendada lõpmatult sügavat ja toitvat rahvalikku õhkkonda! Isa ja ema kõnelevad ise mitte teisiti kui prantsuse, saksa või inglise keeles ja kõnelevad laitmatult õigesti; kuid kas nad tõesti arvavad, et nad tunnevad samuti, nagu oskavad neid prantslane, sakslane või inglane, kes on üles kasvanud oma isamaal? Ei, kui Puškin võis õppida vene keelt kirikuleibu küpsetavate naiste hulgas, siis ka meie kõige ägedamail prantslastel ja sakslastel on, mida õppida prantsuse või saksa talupojalt. Me tunneme ainult keele tippe, kuid ei ole laskunud ega suudagi laskuda tema nende allikate juurde, milledest ta tuhandete aastate jooksul on ammutanud igavesti uut elu ja jõudu ning mis ei luba sel rahvabasseinil, mis endas peegeldab nii isamaa loodust kui ka rahva vaimset surematut elu, ei kuivada ega ka kõntsaga kattuda. Kuid kogu elu olukord, kuid religioon, suhtumine inimestesse, tunded, mõisted? Mingil juhtumil ei saa me ümber teha kogu oma elu sfääri nii, et temast ei murduks läbi meie rahvuslus ja see rahvalik õhkkond, mille hulgas me elame. Järelikult, asendades lapsele emakeele võõraga ja jättes ta elama Venemaale, me igal juhtumil pakume talle tõelise ja rikka allika asemel kehva ja järeletehtud allika.

Kuid oletame, et mõnel väga rikkal inimesel läks korda oma majja üle viia tükike Prantsusmaad või Inglismaad; oletame, et sel-

les majas kogu olustik ja kogu elu vastab selle keele iseloomule, mida selles majas kõneldakse; oletame isegi ja tingimata, et selle maja asukate religioon vastab samuti keelele ja et selles ei ole inetut õigeuskliku valevagaduse ja prantsuse edvistuse segu, mis on hullem maailma igasugusest mikstuurist; oletame ühe sõnaga, et selle õnneliku perekonna lapsed arenevad täpselt samuti, nagu nad areneksid Prantsusmaal prantslase perekonnas või Inglismaal inglase perekonnas; mis siis välja tuleb? Mitte midagi rohkem kui ainult see, et laps koos keelega imeb endasse prantsuse või inglise iseloomu ja vanemate tuju tõttu, moe rumalate nõudmiste tõttu loobub alatiseks oma osast rahva kõige väärtuslikumas vaimses pärandis, sellest osast, mis ainuüksi lapsendaski ta kodumaale ja rahvale. Las ta õpib pärast ära vene keele, nagu ta oleks pidanud õppima võõrkeelt, see ei silu iialgi tema hinges esimesi hällimuljeid. Keele vaim, milles ta kõneles, rahva vaim, kes lõi selle keele, ajab sügavad juured tema hinge, imendub tema ihhu ning verre, ja rahvakeel leiab ees pinnase, mis on juba hõivatud, ning ei suru välja võõraid juuri, sest muutmatu psühholoogilise seaduse järgi langeb iga mulje, mis asub esikohale, sügavamale kõigist teistest. Mida siis imestada, et inimene, kes on kasvatatud niiviisi, on ellu astudes rahva hulgas võõras ja elades omasuguste õnnetute seas kunstlikus sfääris, mis on nende poolt loodud, võib-olla, hiilgab selles sfääris, kuid jääb alati võõraks rahvale ega too rahva orgaanilisse ellu mitte tolmukübetki? Mida siis imestada, kui kõik, mida teeb niisugune inimene kirjandusliku või riikliku tegevuse alal, kannab endal võõramaist põletusmärki ega pooku külge rahvale, või langeb temale raske ahelana, või heidetakse rahva poolt kõrvale kui temale mitte millekski vajalik ja arusaamatu asi? Mida siis imestada, kui niiviisi kasvatatud inimene ei suuda kübetki lisada rahva pärandile; ei suuda võõramaist muuta rahvalikuks; ei saa kunagi aru rahvast, jääb ise arusaamatuks rahvale, jääb kasutuks liikmeks ühiskonnas ja rahva hulgas, mõnikord vägagi raskeks liikmeks; jääb haledaks isamaatuks inimeseks, millise patriotismimaski ta ka paneks pärast endale ette?

Veel halvem on, kui laps hakkab korraga kõnelema mitut keelt, nii et mitte ükski neist ei asenda talle emakeelt. Kui meil läks korda seletada emakeele tähtsust lapse arenemises, siis ei ole peaaegu vajadustki seletada tagajärgi, mis tulenevad niisugusest keelte segunemisest lapsepõlves, mille puhul ühtki neist ei saa nimetada loomulikuks keeleks. On iseenesest arusaadav, et niisuguse segamise puhul ei avalda inimsoo suur õpetaja — sõna — peaaegu mingisugust mõju lapse arenemisele ja ilma selle pedagoogi abita ei suuda mingisugused pedagoogid midagi ära teha. Meil on olnud juhus näha niiviisi kasvatatud lapsi. Need olid peaaegu täielikud idioodid või lapsed niivõrd ilma igasuguse iseloomuta, igasuguse loova jõuta, mis on kättesaadav kõige nõrgamõistuslikumale, kuid rikkumata lapsele, et neid tuleks näidata seltskonnale õpetuseks ja päästvaks õppetunniks. Vaesed lapsed, millise hirmsa mõrva on teie

kallal toime pannud teie üleliia hoolikad vanemad; nad pole teid ilma jätnud mitte ainult kodumaast, iseloomust, luulest ja tervest vaimsest elust, vaid on teid muutnud inimestest nukkudeks lõbuks endale, moe nõudel, naljaks seltskonnale, kes vabatahtlikult on keeldunud igasugusest viljakast osavõtust rahva elust. Ja millest ning milleks kõike seda tehakse?

Võõrkeeli võidakse õppida mitmesugusel eesmärgil. Esimene eesmärk: tutvuda selle rahva kirjandusega, kelle keelt õpitakse. Teine: anda vahend mõistuse loogiliseks arenemiseks, sest iga keele organismi omandamine annab selles suhtes vahendid parimaks vaimseks distsipliiniks, eriti siis, kui see keel on nii orgaaniliselt arenenud, nagu kreeka ja ladina keel. Kolmandaks, võõrkeeli õpitakse kui vahendit, et suuliselt või kirjalikult astuda suhtlemisse selle rahvuse inimestega, samuti kaasmaalastega, kes praktiliselt valdavad neid võõrkeeli.

Ei ole kahtlust, et kuivõrd tähtis ja rikas järelduste poolest on esimene neist eesmärkidest, mille puhul keel on teise rahva sõnalise rikkuse võtmeks, niivõrd mõttetu ja tühi on viimane eesmärk, mille puhul me rahuldame kõige veidrama ja metsikuma moe nõuet — kõnelda oma kaasmaalastega võõrkeelt. Kuid ei ole isegi kahtlust selles, et just seda viimast, veidrat ja metsikut eesmärki peavad meil uute võõrkeelte õppimisel silmas nii suur enamik haritud klassist kui ka paljud õppeasutused ja et saavutuste eest sellel eesmärgil võitlevad käesoleval ajal kõige rohkem meie papakesed ja mammakesed, meie instituudid ja pansionid.

Kui meid huvitaks vaimne gümnastika võõrkeelte õppimisel, siis me õpiksime ladina ja kreeka keelt; kui meid tõmbaks läänerahvaste rikas kirjandus, siis me õpiksime peaasjalikult inglise ja saksa keelt. Kuid me hoolitseme kõige rohkem prantsuse keele eest ja kõige vähem tema, vaimu poolest võrdlemisi vaese ja teistest meile võõrama kirjanduse eest. Kui siiski prantsuse kirjandust meie moodsais õppeasutustes õpitakse, siis rohkem keele praktika mõttes ja osalt ka selleks, et varjata peaeesmärgi tühjust ning mõttetust. Eesmärk, mille tõttu me üht või teist võõrkeelt õpime, on väga tähtis, sest see määrab ära õppimise meetodi enda. Kui võõrkeelt õpitakse kui võtit tema kirjanduse juurde, siis pööratakse peamist tähelepanu kirjanike lugemisele. Kui aga keelt õpitakse vaimse gümnastikana, siis viiakse õppijat peamiselt keele loogikasse ja sunnitakse tema mõistust arenema kirjanduse suurte eeskujude järgi. Kui keelt õpitakse selleks, et seda praktiliselt omandada, siis on kogu tähelepanu pööratud tema praktilisele küljele: häälduse ehtsusele, grammatilisele õigsusele ja osavusele kasutada üldtarvitatavaid fraase, mitte aga nende sisule. See eesmärk, milleks me võõrkeelt õpime, määrab ära samuti õpetaja ja õpikute valiku ja aja, millal me hakkame lapsele võõrkeelt õpetama. Kui me keelt õpetame kirjandusliku või loogilise eesmärgiga, siis ei ole vajalik, on isegi väga kahjulik õppimise enese jaoks alustada seda liiga vara, enne kui laps on kinnistunud oma emakeeles. Kui aga peamiseks eesmärgiks on

kõnekeel ja me kõige rohkem hoolitseme hääldamise eest, siis on ka arusaadav, mispärast me sunnime last lällitama prantsuse keeles, hoolitsedes selle eest, et meie emakeel ei rikuks tema hääldamist: siit tulenevadki prantsuse bonnide ja guvernööride palkamised, siit tuleneb nõudmine õppida prantsuse keelt võrdselt vene keelega õppeasutuste alamais klassides jne. Et prantsuse keelt õpitakse meie, eriti naiste õppeasutustes mitte kirjanduse tundmaõppimiseks ega ka vaimseks arendamiseks, ei ole mingisugust kahtlust. Vaadelge seda, kuidas kasvatajad neis õppeasutustes kardavad anda tütarlastele midagi täielikult kätte prantsuse kirjandusest ja pakuvad neile tavaliselt kõige viletsamaid lugemikke, kuhu on koondatud katkendeid mitmesuguseilt autoreilt, mis on kaotanud igasuguse mõtte ja mis eputavad ainult fraasidega. Ja tõepoolest, ei saa ju neiudele kätte anda Voltaire'i, Rousseau'd, Hugo'd, Sue'd ja Béranger'd? Kuid meie vanemad ja kasvatajad ei oleks põrmugi rahul, kui meie mees- ja naissoost kasvandikud omandaksid meie õppeasutustes koos keeltega prantsuse kirjanduse parimate näidiste mõtte ja vaimu. Just sellepärast tavaliselt, tutvustades neiut moonutatud Corneille'i ja Racine'iga ning pisikatketega Moliére'ist, pakutakse neile suuremalt osalt kõige magusamaid keskpärasusi, milles on niisama vähe mõtet, kuipalju ka ehtsat tunnet, ja seepärast peidetakse nende eest prantsuse kirjanduse võrgutavaid teoseid, milledega on peamiselt täidetud meie raamatukauplused ning peaasjalikult ka meie daamide raamatukogud. Kuipalju haletsemisväärset, naeruväärset ja lõbusat, kui vähe läbimõeldut ja läbituntut on kõiges selles värdjalikus kasvatusprotseduuris.

Sedasama tehakse ka saksa keelega; kuid saksa keel seisab teisel plaanil ja seepärast on selle keele õppimise tulemused veelgi viletsamad. Õppinud ühendama mõned üldtarvitatavad saksa fraasid, kirjutama ilma vigadeta lühikest kirjakest saksa keeles, meie moodsate õppeasutuste mees- ja naiskasvandikud, trummeldades eksamil läbi range kriitika Goethe, Schilleri ja Lessingi kohta, kõnelnud Niebelungidest jne., puistanud välja kõik, mis nad olid pähe õppinud õpetaja sõnade järgi, ei suuda aru saada ainsatki täielikku lehekülge Schillerist, rääkimata juba Goethest, ei ole omandanud ei tahtmist ega võimalust tegelda saksa kirjandusega. Et aga saksa keelt ei kasutata vestlustel vene seltskonnas, siis kõik see pikk saksa keele õppimine kannab üsna rikkalikku vilja: noormees või noor naine saab võimaluse kõnelda saksa pagari või kingsepaga ja väljasõidul välismaale üllatada oma saksa keele oskusega mingi hotelli kelnerit, kes kõneleb täpselt samuti ja isegi palju paremini kolme või nelja Euroopa keelt.

«Kõik see oleks naljakas, kui see ei oleks nii kurb», kui need rikkalikud võõrkeelte õppimise viljad ei maksaks noortele inimestele parimaid eluaastaid, rohkem kui poolt õppeajast ja tegelikku tutvumist emakeelega, mille kasutamise eest pannakse lastele trahve ja karistusi, nagu viisakusetute sõnade kasutamise eest, nagu mingi halva teo eest! Lapse hing tungleb väljenduma temale koduseis vor-

mides, milledes tal on nii kerge ja mugav areneda, kuid kasvataja ütleb, et «ei tohi!», ja mitte ainult ei aeglusta, vaid ka peatab hingelist arenemist, ja see peatus avaldab kahtlemata mõju lapse kogu elule. Mõistuse ja tunde nüridus, hingelise soojuse ja luule puudumine, fraasi valitsemine mõtte üle, — need on kõik niisuguste kasvatuslike hoolitsuste tagajärjed.

Muidugi on veider, kuid täiesti arusaadav see nähtus, et meil tegelevad välismaise kirjandusega just need, kes iseõppijaina on omandanud võõrkeele, mingisugune gümnasist või seminarist, kellest siis, kui ta julgeks ütelda sõna prantsuse keeles, ükski prantslane ei taipaks, mida ta tahab ütelda. Paljud meie tõlkijad inglise keelest, tutvustanud Venemaad kas või mingisugusel määral inglise kirjanduse aaretega, mitte ainult ei oska siduda kümmetki sõna inglise keeles, vaid kui mõtleksid häälega lugeda kas või rea nende poolt armastatud ja sügavasti arusaadud autorist, siis, arvan ma, ehmuksid isegi metsikuist häältest. Me muidugi ei õigusta niisugust täielikku halvakspanu vormi suhtes, sest häälikuis endis peitub palju keeleilu iseärasusi, kuid tunnistame avameelselt, et kui meile antaks teha valik, siis me igal juhtumil, nii imelik kui see paljudele ka näiks, eelistaksime pähkli tuuma koorele. Kui aga inimesed, kes lapsepõlvest peale on ilma suuremate raskusteta ära õppinud mitu võõrkeelt, kasutavad pärast seda oskust harva mingi vajaliku jaoks, siis on üks tähtsamaid põhjusi selles, et emakeelel ei olnud vajalikku mõju nende vaimse loomuse arenemisele. Sel viisil omandatud võõrkeele tähtsus ei tsiviliseeri veel inimest, ja, jumal hoidku, kui palju on meil inimesi, kes mõtlevad täiesti tahtlikult mitte teisiti, kui ainult prantsuse keeles!

Kuid me loodame, et kõigest loetust ei järelda keegi, et me oleme üldse võõrkeelte õppimise vastu; vastupidi: me peame seda õppimist haritud laste kasvatamisel vajalikuks, eriti meil, Venemaal. Me ütleme rohkemgi: Euroopa võõrkeelte tundmine üksi, eriti kaasaegsete keelte tundmine, võib anda vene inimesele võimaluse täielikuks, iseseisvaks ning mitmekülgseks arenemiseks; ilma selleta jääb otsene ja lai tee teadusele tema jaoks alati suletuks. Andmete ja mõistete katkendlikkus, ebaselgus, ebatäiuslikkus, ühekülgsus ja mittetõestatavus vaevab alati kõige targemat inimest, kui tal ei ole võtit lääne teaduse ja kirjanduse rikkuste juurde. Me mitte ainult ei relvastu keeleteaduse vastu, vaid leiame, et see ei ole meie õppeasutustes kaugeltki ulatunud selle arenemisastmeni, millel ta peab olema mitte ainult gümnaasiumides, seminarides ja korpustes, vaid isegi neis õppeasutustes ja instituutides, kust noored inimesed väljuvad üsna rahuldava ühe või isegi kahe võõrkeele praktilise valdamisega. Peale selle leiame, et inglise keele õppimine peab omandama võrdse koha saksa ja parntsuse keele õppimise kõrval kõigis õppeasutustes, kelledel on pretensioon hariduse teatavale täielikkusele. Kuid me kinnitame ainult:

1. Iga võõrkeele õppimise peaeesmärgiks peab olema tutvumine kirjandusega, selle järel vaimne gümnastika ja lõpuks, kui võimalik,

õpitava keele praktiline omandamine; kuna aga praegu käib meil asi hoopis vastupidiselt.

2. Võõrkeelte õppimine ei tohi kunagi alata liiga vara ja kuidagi mitte enne seda, kui on märgata, et emakeel on rajanud sügavad juured lapse vaimsesse loomusesse. Määrata mingit üldist tähtaega selles suhtes ei saa. Mõnele lapsele võib võõrkeelt õpetama hakata 7 või 8 aasta vanuselt (mitte kunagi varem), teistele 10—12-aastaselt; lastele, kel on äärmiselt nõrk vastuvõtlikkus, on parem üldse mitte võõrkeeli õpetada: võõrkeeled suruvad ainult lõplikult maha nende niigi nõrgad võimed. Kuid kas ei ole parem, et inimene väljendaks oma emakeeles mõtteid kuigivõrd korralikult, selle asemel et kolmes keeles väljendada oma äärmist rumalust? Me teame, et prantsuse keel aitab osaliselt varjata inimese rumalust, lubades edvistada võõra mõistusega, teravate ning osavate fraasidega, ja et sundides seda härrat kõnelema vene keelt, võib alles täielikult hinnata, kui rumal ta on; kuid säärased kasvatuslikud eesmärgid ei kuulu pedagoogikasse.

3. Võõrkeeli tuleb õppida üksteise järel, mõnikord aga kaht üheaegselt, mis järeldub juba iseenesest sellest mõistest keele kohta, mida me püüdsime selgitada artikli alguses.

Teise võõrkeele õppimisele tuleb asuda alles siis, kui laps on esimeses saanud teatava vabaduse. Kirg süstemaatilisuse järele põhikirjades sundis meid viima suuremasse osasse õppeasutustest ühel ja samal ajal ning täiesti paralleelselt kulgevat kahe võõrkeele õpetamist; kuid tagajärjed on kõige kurvemad, ning lapsed, ajades korraga taga kaht jänest, ei saa tavaliselt kätte ühtki ja tulevad õppeasutusest välja mõnede grammatiliste vormide tundmisega ning mõnesaja sõnaga kummastki uuest keelest. Kuid milleks on neile vajalikud need teadmised? Keele tundmine on kindel ainult siis, kui inimene vähemalt hakkab selles keeles üsna vabalt lugema, vastasel korral on see täiesti kasutu. Kui käesoleval ajal puudub mingisugusel õppeasutusel võimalus hästi õpetada kaht võõrkeelt, kas ei oleks siis parem piirduda moodsa saksa keele õppimisega, kasutades selleks kogu aja, mis ei ole küllaldane kahe keele õppimiseks. Kas ei ole parem tunda üht võõrkeelt, selle asemel et mitte tunda kaht? Näib, et tõde on üsna ilmne; kuid asjatult oleme nelja aasta jooksul püüdnud seda selgitada ühele väga tähtsale pedagoogile; ja seepärast andku meile lugeja andeks, et me otsustasime väljendada nähtavasti nii lihtsaid tõdesid.

4. Ühe või teise võõrkeele õppimine peab minema võimalikult kiiremini, sest selles õppimises ei ole midagi niivõrd tähtsat kui pidev harjutamine ja kordamine, mis v ä l d i b unustamist.

Meil sageli esinev korraldus, mille järgi on nädalas kaks tundi määratud saksa keelele ja kaks tundi prantsuse keelele, näitab ainult pedagoogiliste teadmiste täielikku puudumist sellel, kes annab niisuguse korralduse. Mitte ainult kaks ja neli, vaid isegi kuus, seitse ja kaheksa tundi nädalas tuleb määrata võõrkeele esialgseks õppimiseks, kui me selle õppimisega tahame saavutada

mingisuguseid positiivseid tulemusi, mitte aga lastelt asjatult aega ära võtta. Iga võõrkeele esialgsel õppimisel on alati igavaid raskusi, mis laps peab võimalikult kiiresti ületama. Kui ta hakkab juba millestki aru saama ja kergeimaid palasid lugema, siis muutub õppimine talle meeldivaks; siis ei ole enam vaja ei palju aega ega ka palju pingutusi, et omandatud teadmisi toetada ning edasi arendada, ja võib asuda niisama agarale teise võõrkeele õppimisele. Nii tehaksegi igal pool välismaal, kus õppimisega tahetakse saavutada teatav eesmärk, mitte aga täita esitatud programm. Mis võib olla veel veidram, eesmärgitum ja vähem ausameelne kui seitsme- või kaheksa-aastane prantsuse ja saksa pöördkondade õppimine, millega praeguseni tegeldakse paljudes meie õppeasutustes?

5. Mida agaramalt tegeldakse lastega võõrkeele õppimisel, seda agaramalt tuleb nendega samal ajal tegelda emakeele õppimisel; ainult sellega saab paralüüsida möödapääsmatut kahju, mida laste hingelisele arenemisele tekitab pingeline esialgne tegelemine võõrkeeltega. Niipea kui laps on omandanud võimaluse üsna vabalt aru saada millestki mitteraskest võõrkeeles, tuleb viivitamatult neid teadmisi ära kasutada emakeele õppimiseks tõlgetes võõrkeelest emakeelde emakeele õpetaja juhtimisel; emakeele ja rahvaliku kirjanduse õppimine rahvalauludes ja rahvakirjanike teostes, elavas rahvakeeles peab aga alati vastumõju avaldama võõrastele elementidele ja neid üle viima emakeele vaimu.

Kuid meile öeldakse, et niisuguse õppimise puhul ei omanda lapsed iialgi seda kaunist, puhtprantsuslikku hääldamist, mille nad omandavad siis, kui nad õpivad võõrkeelt nagu oma emakeelt, isegi enne emakeelt. See on vaieldamatu tõde! Ja kelle jaoks õige vaimne arenemine, vaimse elu täius, mõtte, tunde, hinge poeesia arenemine, inimese rahvuslus, tema võimelisus tuua kasu isamaale, laste kõlblus ja isegi religioon ei ole midagi võrreldes hea pariisi hääldamisega, — need võtsid asjatult vaevaks lugeda meie artiklit.

IV

ALGÕPETUSE KURSUSTE KOOSTAMISEST[66]

Esimene raamat pärast aabitsat[67]

ESIMENE AASTA

Aabitsa õppimiseks arvan ma küllaldase olevat kuus kuud. Muidugi võib last õpetada lugema ja kirjutama palju kiiremini, kuid ma ei saa aru eesmärgist, mille saavutamiseks selle asjaga tuleks rutata. Mis on sellest kasu, kui me lapse ees avame raamatu varem, kui ta saab sellest aru ja leiab lugemisest huvi? Ma eelistan lapsele aeglaselt õpetada lugemise ja kirja mehhanismi; kuid sellega koos süvendada temas võimet tähele panna, arendada kõnekeelt ja mõistust, rikastada tema mälu elavate kujude ja tabavate sõnadega nende kujude väljendamiseks ja viia teda järk-järgult elavasse rahvakeelde. Nüüd aga on ka laps olukorras häälik hääliku järel, täht tähe järel tabama, lugema ja kirjutama iga sõna — seda kõike väga aeglaselt ja raskustega. Mida siis anda lugeda niisugusele nõrgale lugejale? Ülesanne ei ole kerge. Ja tõepoolest, kirjutada esimest lugemikku pärast aabitsat on vist kõige raskem ülesanne kogu didaktikas.

Asudes selle ülesande lahendamisele, ma muidugi ei oletanud võimalust lahendada see täiesti rahuldavalt ning arvan, et veel mitte nii kiiresti ei ilmu seda liiki raamat, mida saaks nimetada täiuslikuks. Ma kasutasin kõike, mida võis, saksa õpikuist ja panin tähele õpetamist välismaistes koolides; kasutades omaenda praktikat töötasin kaua selle väikese raamatu loomisel, kuid ma saan siiski aru tema puudustest ja palun teda kritiseerida mitte absoluutselt, vaid võrreldes meie pedagoogilise kirjanduse teiste raamatutega, mis on määratud samaks eesmärgiks. Õpetaja leiab «Rodnoje slovo» 1. osast: 1) paljude asjade nimetused, mis on paigutatud sugukondade ja liikide järgi; 2) lõpetamata lauseid, mis peab lõpetama õpilane, või küsimusi, millele ta peab vastama; 3) vene vanasõnu, kõnekäände, naljalauseid, riimlauseid ja mõistatusi; 4) vene muinasjutte, mis on osaliselt laste jaoks ümber tehtud, osaliselt rahvamuinasjuttude eeskujul välja mõeldud; 5) vene laule ja väikesi luuletusi ning 6) pilte.

Käsitlen üksikult kõigi nende harjutuste ülesandeid.

1) Asjade nimetamine sugukondade ja liikide järgi. Kui me õnnelikult vältisime mõttetuid silpe bra, vra ja dra, siis nüüd seisab meie ees ülesanne vältida kui mitte mõttetute, siis veel mõttetumalt kõrvutatud sõnade lugemist, nagu

seda on: arvelaud, koorid, harf, veotõld jms. Kuid siirduda otse jutustuste lugemisele, mil on mingisugune mõte, on ka raske, kümnerealine jutustus nõuab niisuguselt väikselt lugejalt nii palju pingutusi, et tal on väga raske tungida loetava mõttesse. Peale selle teeb lugeja loomulikult pidevalt vigu: õpetaja peatab, parandab, — ja jutustus, kui huvitav see ka oleks, kaotab lapse jaoks igasuguse huvitavuse, ühtlasi muutub lugemine mehhaaniliseks. Laps mõistatab häälikuid, hääldab sõnu ega pööra tähelepanu sisule, järelikult omandab esimestest tundidest peale kahjuliku harjumuse lugeda seda, mida ta loeb, ilma arusaamiseta.

Et neid äärmusi vältida, annan ma kõrvuti väikeste jutustuste ja muinasjuttudega üksikuid sõnu, mis on paigutatud gruppide viisi. Muinasjuttude lugemisel tuleb parandada ainult peamisi vigu, mis moonutavad loetava mõtet, et mitte lõpmatute pisiparandustega katkestada lugemist. Kuid iga üksiku sõnade grupi lugemisel tuleb rõhutada iga hääliku õiget hääldamist, et nii palju kui võimalik arendada laste kõneorganit.

Peale selle, kui õpetaja otse sunnib õpilasi lugema neid sõnade gruppe — õppetarbed, mänguasjad, söögid, joogid jne. —, siis ta teeb vea. Iga grupi lugemisele peab eelnema õpetaja vestlus õpilastega klassis neist asjadest, mis ei ole gruppi paigutatud. Nii näiteks, avamata raamatut, küsib õpetaja õpilastelt, kuidas nimetatakse kõiki klassis asuvaid asju. Siis, kui lapsed on iga asja nimetanud kõvasti ja selgesti, hakkab õpetaja nendega igast asjast eraldi rääkima, laskumata liigseisse üksikasjadesse. Suuremalt osalt peab see vestlus vastama järgmistele lihtsatele küsimustele: Milleks asja kasutatakse? Missugusest materjalist ta on valmistatud? Kes ta tegi? Mõnikord, olenevalt soodsusest, võib küsitleda asja värvuse, kuju ja osade üle. Ühel või kahel asjal võib peatuda kauemini, teistest üle minna kiiremini. Selle järel, kui õpilased on loetlenud kõik õppevahendid, mis klassis asuvad, küsib õpetaja lastelt, missugused mänguasjad on kellelgi neist. Nüüd käib vestlus mänguasjadest, peaasjalikult neist, millede nimetused on ära toodud raamatus.

Pärast niisugust vestlust arutab õpetaja häälikulisel viisil raskemaid sõnadest, mis on ära toodud raamatu selle numbri all; näiteks nr-s 1 arutab sõna tindipott. Selle järel asutakse juba lugemisele. Kõiki kahtteist sõna, mis on nr-s 1, peavad lugema kõik õpilased ja lugema võimaliku selgusega, mille järel mõned sõnadest, eriti need, kus on kaks kaashäälikut kõrvuti, tuleb läbi arutada ja koostada häälikulisel viisil, millest me rääkisime eespool.

Allpool, kaht liiki sõnade all, mis on trükitud lihtsa suure kirjaga, on needsamad sõnad trükitud suure kursiiviga, kuid mitte enam järjekorras, vaid mõlemad liigid on koos segamini antud; nii näiteks nr. 1: Pall, Sulg, Joonlaud, Nukk, Raamat, Vurrkann, Tahvel, Krihvel, Pliiats, Tindipott. Õpetaja nõuab, et õpilane ütleks iga sõna juures: mis see on — õppevahend või mänguasi? Nii näiteks: pall on mänguasi, sulg on

õppevahend jne. Seda võtet saab mitmekesistada sellega, et üks õpilane loeb asja nimetuse, teine aga ütleb, mis see on; kolmas loeb uuesti asja nimetuse, neljas aga ütleb, mis see on, jne. Kui õpilane ei mõtelnud sõnale, mida ta luges, siis ta tingimata eksib.

Pärast seda nõuab õpetaja, et õpilased loeksid ainult mänguasjade nimetusi, vahele jättes õppevahendite nimetused, või vastupidi, mis õpetab lapsi vaikides lugema.

Nende harjutuste eesmärk on ilmne: peale harjutamise õiges, selges lugemises, mis nõuab aeglast üleminekut ühelt sõnalt teisele, kuid sõnade kordamisega, õpetavad nad last esimestest tundidest peale tähelepanelikkusele lugemisel. Et aga nende harjutuste tähtsust täielikult hinnata ja selgitada, mispärast ma neile annan nii palju ruumi «Rodnoje slovo» kõigis osades, pean ma siinkohal ütlema mõne sõna tähelepanu tähtsusest lastel ja selle arendamise tingimustest.

Tähelepanu on meie hinge ainus uks, mille tingimata läbib kõik see välismaailmast, mis vaid läheb teadvusse. Järelikult, sellest uksest ei saa mööduda mitte ükski õpitav sõna, muidu ta ei satu lapse hinge. On arusaadav, et õpetada last hoidma seda ust avatuna on esmajärgulise tähtsusega asi, mille edukusel põhineb kogu õpetamise edu.

Laskumata tähelepanu täpsesse analüüsi pean ma vajalikuks puudutada siin tema kaht liiki või õigemini tema kaht ilmnemist. Esimese neist liikidest ma nimetan passiivseks, teise aktiivseks.

Passiivseks tähelepanuks nimetan ma niisugust tähelepanu, milles asi ise omaenda huvitavusega meie jaoks hoiab lahti inimhinge uksed ilma meie tahte osavõtuta ja isegi mõnikord vastu meie soovi. Nii näiteks kuulates mõnd huvitavat jutustust ma ei tahakski seda kuulata, kuid kuulan tahtmatult. Ma ei taha näha mõnd hirmutavat asja, kuid ma ei saa temalt silmi ära pöörata, hoolimata kõigist jõupingutustest vaadata mujale. See on passiivse tähelepanu avaldumine tema kogu haruldases äärmuses; kuid seesama passiivne tähelepanu, kuigi mitte nii teravasti, sunnib mind lugema huvitavat raamatut ja last — kuulama või lugema teda huvitavat muinasjuttu. On iseendast arusaadav, et niisugune passiivne tähelepanu areneb lapses koos tema hinge üldise arenemisega, sedamööda, kuidas temas ärkab huvi teda ümbritseva maailma vastu.

Iga lapse jaoks huvitav lugemine, õppimine ja jutustus aitavad kaasa passiivse tähelepanu arendamisele. Kuid ainuüksi passiivsest tähelepanust on veel vähe, ja enneaegselt, ülemäära ning ilma aktiivse tähelepanuta arenenud tähelepanu (aktiivsest tähelepanust kõneleme allpool) võib muutuda hinge haiglaseks seisundiks, hing läheb kuidagi jõuetuks, laisaks, nõuab järjekindlat ärritamist huvitavate jutustustega või huvitava lugemisega, ei saa sulgeda oma uksi, ei saa süveneda endasse ja jääda endaga üksinda, ei saa iseendast midagi iseseisvalt välja kutsuda ja elab kõige passiivsemat

elu. Niisuguse hingelise haiguse all kannatavad need lugejad ja veel rohkem naislugejad, kes veedavad kogu elu romaanide lugemisega ja neelavad neid üksteise järel kümnete kaupa. Äratades lapse hinges huvi ümbritseva vastu ja eriti huvitavate juttude kuulamise vastu, peame hoiduma sellest, et mitte ületada arukuse piire ja jõuetuks muuta lapse hinge, toites seda ikka ainult huvitavaga ning mitte äratades teda iseseisvaks tegevuseks, mis kõigepealt väljendub aktiivses tähelepanus.

Aktiivses tähelepanus ei valda enam asi inimest, vaid inimene asja. Mul on näiteks igav lugeda õpilaste vihikuid, kuid ma tean, et see on minu kohus, et sellest oleneb õppimise edu, mille eest ma vastutan: ja nii ma loen kolmekümnendat korda tähelepanelikult läbi üht ning sama ja märkan iga pisematki viga, vahele jätmata ühtki. Mind tõmbab samal ajal tugevasti enda juurde minu poolt alustatud raamat või huvitav vestlus, mis toimub sellessamas toas, kuid ma suunan visalt oma tähelepanu oma kohustuse täitmisele. Mida rohkem on mul võimu enda ja oma tähelepanu üle, seda edukamalt saavutan ma oma eesmärgi, s. o. mida suurem on meie tahtejõud, seda rohkem on ka aktiivset tähelepanu. Hajameelsed inimesed on suuremalt osalt samal ajal ka nõrga iseloomuga, viletsa tahtega inimesed. On iseenesest arusaadav, kui tähtis on inimesele harjumus valitseda oma tähelepanu, julgelt eemale kiskuda teda asjadest, mis tõmbavad teda enda poole, ja vabalt suunata asjadele, mis ei ole üldse külgetõmbavad. Elus on see vajalik tingimus igasuguseks praktiliseks tegevuseks, õppimisel on see vajalik tingimus igale asjalikule õpilasele.

Lastes on tahe ja järelikult ka aktiivne tähelepanu tingimata nõrk, kuna aga passiivne on mõnikord tugev. Laps märkab kõike, kuuleb kõike, kuigi teda ei sunni keegi selleks, ja tohutu mass sõnu, kujusid, muljeid, niisugune mass, et täiskasvanu ei omanda seda kümne aastagagi, langeb sügavale lapse värskesse hinge, mis ei ole nii koormatud nagu meie hing. Kuid seesama laps, kes mängis ja nagu ei kuulanudki pealt meie pikka jutuajamist, pani aga tähele isegi väljendusi, seesama laps, kes välismaale viiduna hakkab aastaga kõnelema võõrkeelt, kuna aga teile, täiskasvanud inimesele, ei piisa selleks kümnestki aastast, seesama laps istub terved tunnid viie võõrsõna ja õpiku kümne rea kallal, nutab, piinleb ega suuda neid pähe tuupida. See ongi erinevus lapse loomuses passiivse ja aktiivse tähelepanu vahel.

Endine skolastiline õpetamine, mis sundis õpilast õppima ainult karistuse ähvardamisel ega hoolitsenud üldse selle eest, et muuta õppimine lastele huvitavaks, tegi palju paha, kuid arendas lastes aktiivset tähelepanu ja selle kaudu tahtejõudu. Vanades, skolastilistes koolides hukkusid sajad inimesed raudse joonlaua peksu läbi, kuid kümned tulid välja, kuigi moonutatult, siiski tugevate iseloomudega.

Uus saksa pedagoogika oleks langenud peaaegu teise äärmusse ja oleks teinud suure vea, millest ta nüüd muide vabaneb lähema

tutvuse mõjul Inglismaa ja sealse kasvatusega. Uus saksa pedagoogika tahtis kogu õpetuse teha lapsele huvitavaks ja arendada teda ainult huvi äratamisega selle vastu, mida loetakse ja millest kõneldakse. Kuid niisugune huvitav õpetus, arendades last, ei harjuta tema tahet ja järelikult takistab temas iseseisva iseloomu kujundamist.

Tõeline tee siin, nagu suuremalt osalt alati, asub keskel. Õppimine on vaja lastele teha huvitavaks, kuid samal ajal tuleb neilt nõuda, et nad täpselt täidaksid kõik neile ebahuvitavad ülesanded, mitte liialt kaldudes ei ühele ega ka teisele poolele, andes toitu passiivsele tähelepanule ja harjutades aktiivset, mida, kuigi see on lapses nõrk, võib ja tuleb arendada ning tugevdada harjutuste läbi.

Meie tahe, samuti nagu meie lihasedki, tugevneb ainult järkjärguliselt tugevnevast tegevusest: ülemääraste nõudmistega võib tahet ja lihaseid vigastada ning peatada nende arenemist; kui aga neile mitte anda harjutusi, jäävad teie lihased ja tahe tingimata nõrgaks.

Just sellel psühholoogilisel alusel annangi ma oma õpiku esimeses osas ja ka järgmistes kõrvuti lastele huvitavate jutukestega mittehuvitavaid, kuid kasulikke harjutusi, alates kergeimaist, muutes neid hiljem ikka raskemaks ja raskemaks. Tean, et mulle tungivad sel puhul kallale laste huvitava õpetamise kaitsjad. Kuid ma seisan õige asja eest, kartmata etteheiteid poolehoiu pärast skolastikale.

Needsamad üksikute sõnade grupid, mis on õpikus ära toodud numbrite all, võivad olla aluseks ka esimestele kirjalikele harjutustele, mis peavad alati kaasnema suuliste harjutustega ja lugemisega. Pärast lugemise lõpetamist käsib õpetaja õpilastel kirjutada kolm või neli mänguasjade või õppevahendite nimetust. Lapsed, kes lugesid tähelepanelikult, kirjutavad vigadeta. Mida rohkem nad kirjutamisega harjuvad, seda suuremat hulka sõnu tuleb lasta kirjutada. Hiljem hakkavad lapsed kirjutama juba väikesi, laiendamata lihtlauseid, siis keerulisemaid ja laiendatud lauseid jne. Kuid sellest kõnelen ma omal kohal.

Mida ma ütlesin harjutuse kohta «Rodnoje slovo's» nr. 1 all, see käib ka järgmiste numbrite kohta kuni nr-ni 18. Nr-s 18 ei ole kuude nimetused enam jaotatud, vaid meelega segi aetud, et lapsed pärast vestlust õpetajaga, mille tulemuseks on kuude nimetuste omandamine laste poolt järjekorras ja aastaaegade kaupa, võiksid õpiku sõnad juba ise vajalikku korda seada. Lapsed loevad nii: oktoober on sügiskuu, mai on kevadkuu jne.; siis loevad ainult kevadkuid, ainult sügiskuid jne., ja lõpuks kirjutavad kõik kuude nimetused järjekorras ning aastaaegade järgi.

Nr-le 18 järgnevad ikka niisugused harjutused, kus ühte põlvkonda, kuid eri liikidesse kuuluvad sõnad on segamini paigutatud. Ilma eelneva vestluseta lastega ei ole neil harjutustel mingit mõtet.

2) Lõpetamata laused, mis õpilane peab lõpetama; küsimused, milledele ta peab vastama.

Nr. 21 juures (72. ja 73. lk. «Rodnoje slovo's»)* algab peale endiste harjutuste rida uusi. Need uued harjutused seisnevad selles, et pärast mitmeid eeskujulikke lühilauseid, mis sisaldavad õpilaste poolt juba omandatud mõisteid, esinevad samasugused, kuid lõpetamata laused, mida lugeja võib lõpetada ja peab lõpetama. Nii näiteks: jaanuar on talvekuu, aga mai...? Laps lõpetab, lisades — on kevadkuu, jne.

Neis harjutustes pöördub lapse tähelepanu tervele väikesele lausele, ja et lauset eksimatult täiendada, peab ta terve lause tähelepanelikult läbi lugema. Peale selle tuntakse neis laste poolt juba varem omandatud mõisteis väga sageli uusi kombinatsioone. Vajadus selle uue harjutuse järele, mis on siin antud eos ja mida arendatakse õpiku teistes osades, põhineb järgmisel psühholoogilisel seadusel.

Meie poolt omandatavad kujutlused langevad meie hinge ridadena, suuremalt osalt omandamise järjekorras, kui me ainult ise ei sea neid teise korda, mingi teise, varem omandatud seaduse alusel. Vähearenenud lastel langevad nende poolt omandatavad kujutlused kõige kiiremini omandamise korras: niinimetatud t u u p i j a d klassides paistavad silma just seda liiki õppetunni omandamiselt. Nad näiteks õpivad ära võõrkeele sõnad selles järjekorras, nagu need on kirjutatud vihikusse, ega tea neid segamini; nad õpivad usuõpetuse ära nii, et kui te ütlete esimese sõna, siis hakkavad nad vuristama; kui nad jäid peatuma, siis tähendab see, et nad unustasid järgneva sõna: ütelge see neile, ja veski hakkab jälle jahvatama; iga kõrvaline küsimus ajab nad segamini ja sunnib vaikima. Mispärast? Seepärast, et sõnad ja mõisted langevad neisse lugemise korra järgi, ja laps, omandades neid selles korras oma värske mäluga, ei ole harjunud neid kombineerima, ümber paigutama, seostama teiste, varem omandatud mõistetega; ja muidugi, see ei ole tema süü, et tal ei ole seda harjumust. Endine, skolastiline õppimine leppis niisuguse omandamisega, ja inimese eristav tunnus, kes on saanud täielikult skolastilise kasvatuse, seisnebki just selles, et kõik lõpmatud kujutlused, mõisted ja isegi ideed lebavad tema peas niisuguste surnud rodudena, nagu pärimuse järgi lebavad külmast kangestunud pääsukesed: üks rida lamab teise kõrval, teadmata teise olemasolust, ja kaks ideed, kõige lähemad, omavahel kõige sugulaslikumad, võivad elada niisuguses tõeliselt p i m e d a s peas kümneid aastaid ja teineteist mitte näha. Ma esitan selle nähtuse tema äärmuses; kuid see nähtus asub peaaegu kõigis peades, aga mitte niisuguses äärmuses. Vaevalt on sellist inimpead, milles valitseks täielik valgus, nii et kõik temas elavad kujutlused, mõisted ja ideed näeksid ja tunneksid üksteist. Kuid et võiks valitseda võimalikult suurem valgus, selle poole peab püüdma iga õpetus. Sellel põhinebki vajadus sundida last viima tema poolt omandatud

---

* (Leheküljed on kõikjal näidatud kogutud teoste järgi. — *Toim.*)

mõisted mitmekesistesse kombinatsioonidesse. Lugeja võib-olla muigab, et ma selleks kõrgeks eesmärgiks annan niisugused väikesed, armetud vahendid nagu õpikus toodud harjutused. Kuid esiteks, ärgu lugeja unustagu, et minu õpikul on tegemist seitsmeaastase lapsega, kellel kõik kõrged hingelised jõud on alles eos; teiseks, et minu õpik ei sisalda kuidagi kogu algõpetust, vaid on määratud ainult emakeele algõpetuseks ja järelikult ei saagi esitada neid kombinatsioone, mis võivad esineda teistes õppeainetes: usuõpetuses, aritmeetikas, hiljem ajaloos, geograafias jne. Meie asi ei ole suur, ka tema mõju ei ole suur; kuid las korjub neid mõjusid palju kõigi õppeainete õpetamisel, ja tulemus on märkimisväärne.

Alguses on õpikus harjutused nimisõnadega, siis tulevad verbid: laiendamata lihtlause moodustamisega mõisteist, mis lapsed on omandanud, lõpeb «Rodnoje slovo» 1. osa, mis on määratud esimeseks õppeaastaks.

Kirjalikud tööd nende harjutuste juures on selged iseenesest. Õpilane kirjutab ja lõpetab lause või vastab õpikus toodud küsimusele kirjalikult. Neid harjutusi ei ole palju. Kuid ma lootsin, et iga hea õpetaja ei rahuldu nendega, mis ta leiab minu raamatus, vaid koostab nende eeskujul ja kirjutab klassitahvlile palju uusi selleks, et õpilased täiendaksid neid enne suuliselt, pärast aga ka kirjalikult.

3) Vene vanasõnad, kõnekäänud, naljalaused ja mõistatused.

Vene vanasõnad on tähtsad emakeele algõpetuses esiteks oma kuju, teiseks oma sisu poolest.

Kuju poolest on nad emakeele elulähedased väljendused, mis on tulnud otse tema elavast, sügavast allikast — alati noorest, alati arenevast rahva hingest. Need vanasõnad ja kõnekäänud, õhkudes ise elust, äratavad ellu ka emakeele seemned, mis alati peituvad, kuigi ebateadlikult lapse hinges. Saksa pedagoogid paigutavad isegi oma aabitsaisse rahva vanasõnu; kuid mitte pime patriotism ei sunni mind ütlema, et meie vene vanasõnad on mitmekesisemad, sügavamad ja, peamine, maalilisemad kuju ning poeetilisemad hinge poolest. Saksa vanasõnades on valdav mõistuslik, utilitaarne element ja peale selle on neid rikkunud pedagoogid, kohandades neid lapse arusaamisele ja parandades neid grammatiliselt. Meie vanasõnad on veel rohkem vastuolus meie grammatikaga, ja peaaegu iga põhiline vene vanasõna on pilge grammatikareegli üle. Kui aga meie vanasõnad ei kõlba grammatiliseks analüüsiks, siis selle asemel on vaevalt parimat vahendit, mis võimaldaks last viia rahvakeele elava allika juurde ja sisendada tema hingesse ebateadlikult selle keele takti.

Sisu järgi on meie vanasõnad algõpetuse jaoks tähtsad selle poolest, et neis nagu peeglis kajastub vene rahva elu kõigi oma maaliliste iseärasustega. Võib-olla last ei saa millegagi nii viia rahva elust arusaamisele, kui selgitades talle rahva vanasõnade tähendust. Neis kajastuvad rahva elu kõik küljed: kodune ja perekondlik elu, põllu- ja metsatööd, ühiskondlik elu; rahva tarbed, har-

jumused, tema vaated loodusele ja inimesele, kõigi elunähtuste tähtsusele.

Kuid mulle väidetakse: kas ei ole liiga vara tutvustada last rahva eluga, kui asi seisneb alles selles, et teda korralikult lugema ja kirjutama õpetada? Jah, tõepoolest, see oleks liiga vara, kui ma kõneleksin siin kriitilisest tutvustamisest, kuid ma mõtlen siin vahetut tutvumist ja soovisin ainult, et laps vaataks asjadele rahva teravate lapsesilmadega ja väljendaks seda tabava sõnaga, mis on truu rahvakeele vaimule, kuigi ta sageli purustab igasugused grammatilised köidikud. Muidugi on meil rohkesti vanasõnu, mis ületavad lapse arusaamise, kuid on ka rohkesti neid, mis on temale täielikult kättesaadavad. Tänu Dahli rikkale kogule oli mul, kust valida.

Kui ma valisin mõnikord ka niisuguseid vanasõnu, millede kõlbeline mõte on lapse jaoks liiga sügav, siis võtsin need seepärast, et neis vanasõnades on kaks mõtet: üks — väline, maaliline, lapsele täiesti kättesaadav, teine — seesmine, mittekättesaadav, millele välismaailm on maaliliseks riideks. Niisuguseis vanasõnades tuleb last tutvustada ainult välismõttega; nii võib vanasõna: t a o r a u d a, k u n i t a o n k u u m, seletada lastele ainult tema välisest küljest: las lapsed ütlevad, mispärast peab taguma kuuma, mitte aga jahtunud rauda, — sellest piisab neile. Või näiteks vanasõna puhul: p o t t e i o l e p a j a s e l t s i m e e s — las lapsed seletavad, mispärast ei ole seltsimees. Vanasõna kõlbeline mõte võib jääda seletamata.

Vanasõna ongi just selle poolest hea, et temas peaaegu alati, hoolimata sellest, et ta on l ü h e m l i n n u n o k a s t, on midagi, millest lapsel tuleb aru saada: ta esitab väikese vaimse ülesande, mis on lapsele täiesti jõukohane.

K õ n e k ä ä n d u d e l, n a l j a l a u s e t e l j a k i i r k õ n e d e l puudub mõnikord mõte, ja ma esitasin neid seepärast, et painutada laste keelt vene laadi järgi ning arendada nendes vaistu emakeele häälikulise ilu vastu. Eriti arvestasin ma seejuures niinimetatud haritud klassi lapsi, sest see klass on oma emakeele ära rikkunud — hävitanud tema värvikuse, luule ja elu värvid.

Mõistatusi ei paigutanud ma sel eesmärgil, et laps mõistataks neid ise, kuigi seda võib sageli juhtuda, sest paljud mõistatused on lihtsad; vaid selleks, et anda lapse mõistusele kasulikku harjutust: kohandada lahendus, mille võib-olla ütles õpetaja, mõistatusele ja anda võimalus huvitavaks ning kasulikuks vestluseks klassis, mis kinnistub lapse mõistuses just seepärast, et tema jaoks maalirikas ja huvitav mõistatus tungib kindlalt tema mällu, kaasa viies sinna kõik temaga seotud selgitused. Kui palju huvitavaid ja lapsele kasulikke teadmisi võib siduda näiteks järgmise poeetilise mõistatusega: koit — kaunis neitsike, metsas jalutas, võtmed kaotas; kuu märkas — ei ütelnud, päike nägi — tõstis üles?

Oletame, et laps ei taipa, et võtmed tähendab k a s t e t; kuid las ta seletab: mispärast koitu nimetatakse kauniks neitsiks, mispärast öeldakse, et koit kaotab kaste, mispärast kuu ei tõstnud kas-

tet, kuidas päike tõstab kastet? Milline elav ja kasulik vestlus võib kinnistuda lapse hinges niisuguse piltliku mõistatusega! Ühe sõnaga: ma vaatasin mõistatustele kui asja piltlikule kirjeldusele.

4) Vene muinasjutud. Paljud vene muinasjutud on muidugi pärit paganaaja iidsuse sügavusest, kus nad üldse ei olnud muinasjutud, vaid rahva südame uskumused. Paljud neist on aga rahvas nähtavasti ümber teinud või meelega laste jaoks koostanud. Need on esimesed ja hiilgavad vene rahvapedagoogika katsed, ja ma arvan, et vaevalt oleks keegi võimeline võistlema sel juhtumil rahva pedagoogilise geeniusega. Rahvamuinasjuttu loeb laps kergesti just selle tõttu, et kõigis rahva lastemuinasjuttudes korduvad vahet pidamata ühed ning samad sõnad ja kõnekäänud; neist pidevaist kordamistest, mis väga hästi rahuldavad jutustuse pedagoogilist tähendust, koostatakse midagi terviklikku, sirget, kergesti ülevaadatavat, tulvil liikumist, elu ja huvi. Just seepärast huvitabki rahvamuinasjutt last ja on suurepäraseks harjutuseks lugemise algõpetusel; korrates alatasa sõnu ja kõnekäände, jääb ta kõigi oma kujukate üksikasjade ja rahvaväljendustega lapsele kergesti mällu. Muinasjutu kõlbeline mõte ei ole siin tähtis, see sageli isegi puudub. Loomulikud vene pedagoogid — vanaema, ema ja ahjult mittelahkuv vanaisa — said instinktiivselt aru ja teadsid kogemuste järgi, et moraalsed sententsid toovad lastele rohkem kahju kui kasu ja et moraal sisaldub mitte sõnades, vaid perekonna elus, mis haarab last igalt poolt ja kõikjalt, igal hetkel tungides tema hinge.

Ma sean otsustavalt rahvamuinasjutu kättesaamatult kõrgemale kõigist jutustustest, mis on otse laste jaoks kirjutatud kunstkirjanduses. Neis jutustustes püüab haritud täisealine inimene laskuda lapse arusaamise tasemele, fantaseerib lapselikult ega usu ise ühtki sõna, mis ta on kirjutanud. Kui hästi oleks niisugune lastejutustus ka järele tehtud, see on siiski järeletegemine: lapse grimass vanainimese näol. Rahvamuinasjutus jutustab suur ja poeesiast tulvil laps-rahvas lastele oma lapseunistustest ja ise vähemalt pooleldi usub neisse unistustesse.

Seepärast toongi ma ära palju muinasjutte oma «Rodnoje slovo» esimeses ja teises osas, viies kolmandasse ossa ajaloolisi legende ja mõtteid. Kui ma kõrvuti nende poeetiliste jutustustega toon ära ka jutustusi ilukirjandusest, siis ainult vajaduse ja osalt selle tõttu, et lastele tuleb õpetada ka harilikku kirjanduslikku keelt.

Ma lubasin endale siin-seal muinasjutte lühendada, välja heita neist seda, mis võiks erutada meie kartlikku moraali, mõnikord aga eesmärgiga veel rohkem lihtsustada jutustust, kahest-kolmest sündmusest, mis on ühendatud muinasjutus, teatada lastele üks. Ma ei hoidnud alati kinni ka kogumike redaktsioonist, sest mul on oma lapsepõlvest peale säilinud rohkesti muinasjutte; redaktsioonidest kinni pidada ei olnud ka võimalik, sest neisse on suuremalt osalt tehtud mitteolulisi muudatusi, mõnikord isegi vigu, mis kahtlemata olenevad viimasest jutustajast. Nii näiteks muinasjutus Rebasest ja Hundist: mees sõidab talvel koju vankril ja rebane, teeseldes

surnut, on end kerra tõmmanud rõngassaiana jms. Et mul oli pedagoogiline, mitte kirjanduslik eesmärk, siis ma ei kartnud teha niisuguseid muudatusi, kuid kõikjal, kus võimalik, pidasin kinni rahva vaadetest ja väljendustest.

Mõned mõistuslikud moralistid võib-olla heidavad mulle ette, et olen toonud lasteraamatusse muinasjutte nõidadega, ja ütlevad, et see tähendab laste kujutluse täitmist kahjulike kujudega. Ma ei toetu siin Grimmi ja saksa pedagoogide autoriteedile, kes laste muinasjuttudesse on toonud hiiglasi, soendeid ja nõidu, kuid ütlen, et niisuguste muinasjuttude hirmutav toime kaob täielikult, kui neid loetakse päevavalgel klassis, õpetaja juuresolekul. Kui laps kardab mõnd pimedat nurka, siis ärge viige teda eemale, vaid vastupidi: viige sellesse nurka küünal, istuge sinna ise, — ja lapse kartus hajub tagasipöördumatult.

«Rodnoje slovo» 1. ossa paigutasin ma kordavad muinasjutud just seepärast, et nad on kerged ja kasulikud kõige esimeseks lugemiseks; niisugused on: Naeris, Leivapäts, Vahetus jt. Laps, korrates neidsamu sõnu ja väljendeid, loeb niisuguse muinasjutu raskusteta läbi, kuigi loeb alles halvasti ja harjutab selget hääldamist. Värsikesed, mis sageli katkestavad proosamuinasjuttu, õpivad lapsed kergesti ja suure heameelega pähe, seda enam, et need korduvad mitu korda.

Kuidas neid muinasjutte lugeda? Võtted võivad olla mitmesugused: mõnikord õpetaja ise loeb või jutustab muinasjuttu ja alles siis laseb õpilastel lugeda; mõnikord võib lasta alguses õpilastel lugeda. Iga muinasjutt tuleb läbi lugeda mitu korda ja siis mõne aja pärast uuesti tema juurde tagasi tulla. Lapsed armastavad muinasjuttude kordamist ja paluvad korrata just seda, mida nad olid juba palju kordi kuulnud. Kuid ei tohi piirduda ainult muinasjutu lugemisega, vaid tuleb lubada lastel endil seda jutustada, mida nad väga armastavad. Seda loetud muinasjutu jutustamist tuleb korraldada nii, et alguses jutustab andekaim õpilastest ning teised kuulavad pealt ja panevad tähele, mida ta jättis vahele, mida ei ütelnud mitte nii, kuidas on raamatus. Terve klass taastab tingimata muinasjutu tema õigel kujul ja niisugune terve klassi poolt taastatud muinasjutt jääb kindlalt laste mällu kõigi üksikasjadega. Ma soovitan seda vahendit eriti kui parimat laste suulise kõne arendamiseks. Samuti tuleb korraldada ka kõik teised klassijutustused.

Lõpuks ütlen, et kuigi ma ei pea vajalikuks lastes eriti arendada kujutlusvõimet, siiski pean kahjulikuks jätta seda tähtsat võimet täiesti toiduta. Pedagoog aga ei tohi unustada, et meie vaim toitub ideedest, keha — materiaalsest toidust, hing ja kõik tema võimed — tegevusest.

Peale muinasjuttude võtsin ma veel väikesi, mõnerealisi jutustusi. Ühed neist on rahvalooming, teised järeleaimdus. Nende viimaste, lühikirjandusteoste eesmärk on see, et laps, läbi lugenud kahe-kolmerealise jutustuse, võiks selle sisu kohe haarata ja seda peast edasi anda. Ma nähtavasti eksisin ja paigutasin neid liiga

palju, võib-olla oleksid nad kohasemad olnud esimese osa lõpus või teises osas. Tagantjärele soovitan ma õpetajal kasutada neid lühijutte selleks, et õpetada last tarvitama õiget ja kirjanduslikku keelt suuliselt ning kirjalikult. Just siin tuleb hoolitseda iga lause kujundamise eest, sest pikkade juttude puhul seda ei saa jälgida, muidu võib muutuda vahetpidamatute parandustega lastele vastikuks. Väike, kolme-neljarealine jutustus, mis on edasi antud suuliselt ning on täiesti õige grammatiliselt, tuleb hiljem kirjutada tahvlile koos kõigi vahemärkidega. Sel viisil omandab õpilane mehhaanilise harjumuse kirjutada õigesti; seda harjumust aga teatavasti ei saa asendada kõige üksikasjalikuma grammatika õppimisega. Õpilane, kes teab hästi kõiki grammatikareegleid ja saab neist hästi aru, teeb tingimata vigu kirjas, kui tal ei ole mehhaanilist harjumust kirjutada õigesti.

5) V ä r s i d. Meie kirjandus on äärmiselt vaene lasteluuletuste poolest. Mitte ükski meie kuulsaist luuletajaist ei ole vaeva näinud pedagoogilistel eesmärkidel; kui me aga nende teostes leiame midagi kõlvulist lasteraamatu jaoks, siis on see haruldane juhuslikkus. Suuremalt osalt on isegi niisuguseis luuletustes kaks-kolm värssi, mis tuleb välja heita või ümber teha. Peale selle teeb lüürilise elemendi valdamine meie luules raskeks isegi niisuguse valiku. Ka rahvalaulud ei saa osutada seda teenet, mida osutasid muinasjutud. Laul on suuremalt osalt mehistunud tunde teos, millist tunnet ei ole lapses veel puudutatud ja mida oleks enneaegne hakata puudutama. Meie röövellik-uljad laulud, meie mõtlikud, kibedusest läbiimbunud laulud, meie armastuslaulud ei kõlba muidugi laste jaoks. Ja kui võibki meie rahvalauludest leida midagi pedagoogilist, siis tuleb võtta ainult katkend laulust või välja jätta ja mõnikord isegi asendada sõnu laulus. Nii ma tegingi, õigustades neid muudatusi pedagoogiliste eesmärkidega. Heade, kuigi katkendlike luúletuste kõrval, mida kahjuks on liiga vähe, leidub minu raamatus ka täiesti keskpäraseid luuletusi, mis on peaasjalikult ümber tehtud saksa keelest. Tean, et mulle võidakse nii halbade värsside sissevõtmise pärast kallale tungida, kuid näidatagu meie kirjandusest, millega neid tühikuid täita. Kui värssides ei ole ära moonutatud mõte, kui seal on pilt või tundesähvatus, mis on lastele kättesaadav, siis võtsin ma need värsid kadentsi[68] ja riimi mõttes, mis meeldivad lastele ja avaldavad neisse head muljet.

Võtet luuletuste õppimisel võib mitmekesistada, olenevalt nende sisust. Kuid üldse soovitan ma selles eas õppida luuletusi mitte muidu kui klassis. Õpetaja esitab algul õpilastele luuletuse sisu, kui see aga on teataval määral raskendatud, siis iga mõtet, iga sõna, muidugi mitte peale sundides pikki seletusi väikeste luuletuste puhul. Siis loeb õpetaja luuletuse ette osade kaupa ja lapsed, juhindudes värsimõõdust ja riimist, õpivad siinsamas klassis pähe ühe salmi teise järel. Pisut hiljem, teise õppeaasta algul, tuleb nõuda, et lapsed oskaksid kirjutada ilma veata kõiki nende poolt päheõpitud väikesi luuletusi, mis on väga tähtis vilumiseks õigekirjas.

6. P i l d i d. Soovides nii palju kui võimalik täiendada meil esinevat puudust piltide osas näitliku õpetamise jaoks, paigutasin «Rodnoje slovo'sse» mõned pildid. Tean, et see on väga halb asendamine; kuid parem on midagi kui mitte midagi. Peaaegu igaüks neist pildikestest võib esile kutsuda väikese vestluse õpetaja ja õpilaste vahel. Peale pildikeste, mis kuuluvad lugemispalade juurde, on mul pildikesi, mis on paigutatud eesmärgiga anda lastele suulisi ja kirjalikke harjutusi; niisugune on näiteks pilt lk. 43, mis kujutab talumaja sisemust ja selles asetsevaid asju. Las laps nimetab asju, mida on sel pildil kujutatud, ja kirjutab üles nende nimetused. Hiljem, kui lapsed hakkavad kirjutama juba väikesi lauseid, võib sellesama pildi juurde tagasi tulla ja nõuda, et laps ütleks midagi iga asja kohta ja kirjutaks selle üles, nagu näiteks: kuub ripub seinal, labidas seisab nurgas ahju ääres, puud asuvad ahju all jne. Kui lapsed on võimelised siduma mitu lauset ühtsesse järjekindlasse juttu, siis võib sellesama pildi juurde kolmandat korda tagasi tulla ja nõuda, et lapsed jutustaksid ja kirjeldaksid kõike, m i s pildil on joonistatud. Samasugused pildid ja selsamal eesmärgil paigutasin ma «Rodnoje slovo» esimesse ossa lehekülgedele 42, 46, 47, 48, 49, 54, 72, 76 ja 94.

Nüüd jääb mulle üle esitada mõned üksikud märkused sõnade ja väljenduste kohta, mis on õpikus tähistatud tärnikesega ja mis ei ole endale seletust saanud minu üldistes märkustes raamatusse paigutatud lugemispalade iga osa kohta, ja anda mõistatuste vastuseid. Kuid enne pean vajalikuks teha üldine kokkuvõte.

Paljudele näib võib-olla imelikuna, et koostanud niisuguse väikese raamatukese laste jaoks, nagu seda on «Rodnoje slovo», ma kirjutasin tema juurde nii palju märkusi, seletusi ja õigustusi. Kuid teisiti ei saagi see olla: mida nooremad on õpilased, kelle harimise kallal õpetaja töötab, seda rohkem nõutakse temalt pedagoogilisi teadmisi, ja see nõudmine ei kasva, vaid väheneb koos õpilase ea kasvuga. Pedagoogikal on väga lai alus ja väga kitsas tipp: algõpetuse didaktika võib täita teemad; ülikoolis loengute pidamise didaktikat võib väljendada kahe sõnaga: «Tunne hästi oma ainet ja esita seda selgesti.»

Seepärast näivadki suuremalt osalt professoritele, kes ei tegele spetsiaalselt psühholoogia ja pedagoogikaga, pedagoogilised arutlused ja vaidlused alati isegi veidraina ja ilma igasuguse aluseta. Kuid las need inimesed ise korraldavad algkooli ja hakkavad seal õpetama, siis nad veenduvad üsna varsti, et algõpetuses on palju, mille üle tuleb järele mõtelda, et on tarvis uurida seda, mille üle võib vaielda. Ma näen pedagoogikas mitte teadust, vaid kunsti[69], kuid olen veendunud, et selle kunsti teoorias on väga palju niisugust, mida on väga vaja teada inimestel, kes asuvad kasvatuse ja õpetuse praktika kallale.

TEINE ÕPPEAASTA

Esimese õppeaasta tulemus

Kui «Rodnoje slovo» esimene osa on klassis läbi võetud nagu vaja, ruttamata ja vahele jätmata õpikus esitatud harjutusi, siis ei loe laps veel väga kiiresti ja julgesti, aga täieliku arusaamisega loetavast. Lugemise kiirus peab arenema koos arusaamise kiirusega. Kui aga laps loeb kiiremini kui suudab aru saada, siis tähendab see, et ta loeb ebateadlikult. Nii lugesid vanade koolide õpilased, mõnikord niisuguse käristamisega, nagu hirmutataks varblasi, millega tehti suurt mõnu vanemaile ja kasvatajaile; kuid see lugemine ei olnud minu eesmärgiks oma raamatu-koostamisel. Lugemise kiirus saabub iseenesest koos arusaamise arenemisega; kuid õpetuse alguses ei vii see kuhugi, vaid on isegi kahjulik.

«Rodnoje slovo» esimese õppeaasta harjutuste kaudu võib omandada oskuse kirjutada ilma vigadeta rohkesti nimisõnu ja mitmeid verbe, ühtlasi ka harjumuse ühendada verbi nimisõnaga ja järelikult koostada väikesi, lihtsaid laiendamata lauseid.

Ka laste suuline kõne peab tunduvalt arenema, kui õpetaja on nendega vajalikult läbi viinud kõik vestlused, mis on ära toodud «Rodnoje slovo» esimeses osas. Kui kõik muinasjutud on laste poolt jutustatud, mõned luuletused pähe õpitud, mõistatused ja vanasõnad seletatud ning paljud neist omandatud, siis peab laste keel rikastuma paljude sõnade ja puhtveneliste väljenduste poolest.

Kuid peamine: kui laste tähelepanu ja mõistuse harjutused on täpselt täidetud, siis võivad need tähtsad võimed tunduvalt tugevneda ja lapsed omandavad võimaluse üsna visalt peatada oma tähelepanu ühel esemel või jälgida korraga mitmeid esemeid ning mõistuse tegevusega viia nende kujutlus üheks õigeks mõisteks.

Arvesse võttes laste n i i s u g u s t arenemist muudan ma «Rodnoje slovo» teises osas juba mõnevõrra meetodit.

«Rodnoje slovo» teise osa üldplaan

«Rodnoje slovo» teine osa jaguneb k o l m e o s s a. K a h e s e s i m e s e s osas sisaldub õieti lugemik, k o l m a n d a s osas on antud süstemaatilises korras sõnaliste ja kirjalike harjutuste näidised.

Kahes esimeses osas ma juhindusin õppetükkide paigutamisel kahest eri alusest:

Esimeses osas, mille ma nimetasin «Ümberringi ja lähedal», oli lugude paigutamise korra aluseks k o h t; teises osas aga, pealkirja all «Aastaajad», a e g. Märkuste esimeses osas õpetajate jaoks ma juba vihjasin põhjusele, mispärast on vaja vahetada laste poolt õpitavate õppeainete süsteemi. «Rodnoje slovo» teises osas avalduvad nii eesmärk kui ka vahendid selle saavutamiseks palju selgemini.

Teise aasta kõik kolm osa tuleb läbi võtta üheaegselt. Peamiseks aluseks peab olema esimene osa, kus ained on paigutatud nende asetumise koha järgi: see koht laieneb alatasa ringidena, millede keskkohaks on õpilane ja tema klass, viimaseks ringiks aga on linna või küla piirjoon, kus laps elab. Teise osa lugemine, nagu ma näitan täpsemalt allpool, peab kokku langema nende aastaaegade ja pidupäevadega, mida neis kirjeldatakse. Õppetegevus kolmanda osaga, s. o. sõnaliste ja kirjalike harjutustega, peab kulgema aasta algusest kuni lõpuni, saates lugemist ja suulisi vestlusi, mida lugemine on välja kutsunud.

Võtan nüüd sõna eraldi iga osa kohta.

Esimese osa: «Ümberringi ja lähedal» sisu.

Selles osas on peale muinasjuttude, luuletuste, laulude, vanasõnade ja mõistatuste, millede tähtsust ja kasutamist olen kirjeldanud juba esimeses osas (vt. lk. 297—305), veel uut liiki palad, mida ma nimetan, võib-olla mitte päris õnnestunult, asjalikeks, loogilisteks paladeks. Ja just seda uute palade tähtsust ning kasutamist tulebki siin selgitada.

Asjalikud lood ja nende tähtsus.

Ma tean, et paljud laste jaoks huvitava lugemise pooldajad hakkavad sõdima niisuguste kuivade palade vastu, nagu näiteks «Koolis», «Meie klass», «Riietus», «Nõud» ja teised; kuid ma ütlesin juba varem, et kui lugemise vahetu huvi peab elavdama õpetust, siis ei tohi ta iialgi ulatuda selle astmeni, et hävitada õppimise raskust, sest just töö, töö, mis ei ole alati huvitav, kuid mis on alati mõtestatud ja kasulik, on inimese ja inimkonna vaimse ning kõlbelise arendamise suurim tõukejõud*.

Peale selle, et meie lugudel on tähtsus mõtestatud ja kasuliku töö seisukohalt, on neil veel teine, niisama tähtis mõte. Nad õpetavad lapsi lihtsalt ja selgesti väljendama neid lihtsaid muljeid, mida neile annab neid ümbritseva tegelikkuse õige vaatlemine: just need lood teevad võimalikuks õpetuse selle näitlikkuse, mille vajalikkusest ma rääkisin juba eespool. Neis lugudes kõneldakse niisuguseist asjadest, mida laps kas näeb või hiljuti nägi, nii et ta võib neid kergesti meelde tuletada kõigis üksikasjades. Niisuguse asja kirjeldus, mis on paigutatud õpikusse, ei ole muidugi mitte täiesti sarnanev asjaga, mis asub mälus või lapse silmade ees, kuid sellest erinevusest tuleneb ainult võimalus kõige elavamaiks ja täpsemaiks võrdlusteks; võrdlus aga teatavasti on parim harjutus,

* Töö psühholoogilist tähtsust püüdsin ma täpsemalt selgitada artiklis «Töö ja tema psühholoogiline tähtsus», mis on avaldatud «Rahvahariduse Ministeeriumi ajakirjas» 1800. aastal juulikuu numbris. (Vt. Kogutud teosed, II, lk. 333—361. — *Toim.*)

mis arendab ja tugevdab mõistust, mis iseendast ei olegi midagi muud kui võime võrrelda.

Ainuüksi lastele huvitavate jutustuste kaitsjad veenduvad ise nende kuivade lugude kasus, kui püüavad kõrvuti tuletada mõistuslikke ja kirjalikke harjutusi mingisugusest lastele huvitavast jutust või mingisugusest a j a l i k u s t loost. Siis nad näevad ise, kuivõrd viimane on esimesest mugavam vaimsete ja kirjalike harjutuste jaoks, võrdluste ja järelduste jaoks, ning veenduvad, et lugu, mis ei ole lapsele sisuliselt põrmugi huvitav, muutub talle huvitavaks selle töö tõttu, mida see lugu annab temale, nende harjutuste tõttu, mille jaoks lugu ongi õieti kirjutatud.

Kõik need loogilised palad on omavahel seoses, mis muidugi ei ole võimalik harilike jutukeste puhul; see seos on aga väga tähtis pedagoogile: ta võib samm sammu järel ilma katkestusteta ja hüpeteta edasi liikuda, unustamata vana, pidevalt laiendades lapse silmaringi ja orgaaniliselt tugevdades tema vaimseid jõude järkjärguliselt kasvavate vaimsete, suuliste ja kirjalike ülesannete täitmisega.

Üldkasutatavais saksa ja šveitsi alglugemikes* on niisugused asjalikud lood aukohal ja mõnikord koosneb kogu raamat ainult neist koos piibli jutustuste ning mõnede lasteluuletustega. Kuid see on juba teine äärmus, mille juures ainuüksi surutakse lapse mõistusele, unustades, et lapsel on peale selle veel kujutlus ja tunne. Ma püüdsin neid äärmusi vältida ja vahetasin loogilisi palasid rikkalikult muinasjuttude, luuletuste, jutustuste ja lauludega**.

Mõned, mitte otse vastu olles asjaliku sisuga paladele, nõuavad, et need oleksid antud piltlikus vormis, kuid unustavad seejuures, et piltlik vorm venitab kirjeldust ja on raskuseks lapsele, kuigi see talle meeldib. Niisugusest piltlikust kirjeldusest on lapsel palju raskem ammutada sisu kui lihtsast, ilma igasuguse ilustuseta loost. Mida kaugemale läheb lapse arenemine, seda keerukamad ja piltlikumad võivad olla jutustused ja seda rohkem võib sisu tema eest varjatud olla; mida noorem on laps, seda raskem on temale lugemise ja arusaamise protsess, seda lühemad, lihtsamad ja lähedasemad peavad talle olema palad. Sellest ei tahtnud aru saada «Detski mir'i» kriitikud, kes mind süüdistasid selles, et ma paigutasin huvitavad lood raamatu lõppu, lihtsad ja küllalt kuivadki aga algusse. Kuid ei tohi lasteraamatu üle otsustada tema huvitavuse järgi täiskasvanuile, ja loomulikult, mida vanem on laps, kellele raamat on määratud, seda rohkem võib tal olla huvitavust sisu poolest.

---

* Tschudi, Schmidti, Scherri jt. omades.

** Märgin muide, et kui näiteks Lübeni ja Haacke teises või kolmandas raamatus on valdavad jutustused, siis seda seepärast, et koostajad võisid arvestada õpetaja võimet õigeks näitlikuks õpetuseks, mida meil ei saa arvestada. Ma olen ka üldse arvamusel, et näitlikku õpetust tuleb ühendada lugemisega.

Kõigepealt tuleb märkida, et iga niisugune pala on määratud mitte ainult lugemiseks, vaid on aineks õpetaja vestlusele õpilastega ja et suuline vestlus on siin niisama tähtis kui lugeminegi. Vestlus peab selgitama loetavat; lugemine peab kinnistama vestluses omandatut. Üks ilma teiseta ei saavuta õpetamise eesmärki.

Kuid mis peab ees käima — kas vestlus või lugemine?

Alguses, kui õpilased ei ole veel harjunud loetava sisuga toime tulema, peab vestlus tingimata eelnema lugemisele; hiljem võib lugemine eelneda vestlusele.

Pärast vestlust ja lugemist tuleb täpsete, kindlate küsimustega õpilaste vastustes välja kutsuda loetu kogu sisu, täiendades seda sellega, mida võib ammutada vestlusest, ja lõpuks teha neist küsimustest ning vastustest kirjalikud harjutused.

Küsimusi, mis ammendavad loetu sisu, ei ole nii kerge esitada, nagu see näib esimesest pilgust. Õpetajal tuleb eelnevalt endal täielikult omandada pala sisu ja sellekohased küsimused mõttes ette valmistada. Alguses on isegi parem need küsimused kirjalikult üles märkida.

Küsimused peavad täielikult vastama pala sisule, seda ammendama, mitte ületama lapse jõudu ja tema vastavat arenemisastet. Nii peavad küsimused alguses olema niisugused, et laps võiks neile vastata, pöörates küsimuse ümber vastuse vormiks ja lisades ühe, kõige rohkem kaks või kolm sõna. Mida kaugemale läheb õpetus, seda lühemad võivad olla küsimused, seda pikemad ja keerukamad vastused. Oskus esitada küsimusi ja järk-järgult tugevdada vastuste keerukust ning raskust on üks tähtsamaid ja vajalikumaid pedagoogilisi harjumusi. Omandada seda harjumust raamatust ei ole muidugi võimalik, seda enam, et iga õpetaja võib valida oma isiklikke võtteid, mis on head juba selle poolest, et nad on iseseisvad. Ja seepärast, laskumata üksikasjaliselt lugemise võtteisse, esitan siinkohal ühe tunni korra, vähemalgi määral rõhutamata tema vastuvaidlematust.

Võtame näiteks teise osa esimese pala lugemise pealkirja all «Koolis».

Õpetaja võib alustada oma tundi vestlusega, küsitledes, mida lapsed tegid möödunud tunnis, ja viib oma vestluse sinna, et õpilaste vastustes ilmneks peaaegu see pala, mida neil tuleb lugeda. Sellele järgneb lugemine, mida ei katkesta seletamised, sest juba kõik vajalik on seletatud eelnevas vestluses. Lugemine kulgeb nii: algul loeb üks õpilane mõned laused (kogu lugu koosneb lühikestest lausetest), siis jätkab teine sealt, kus esimene lõpetas jne. Selle järel loevad veel kaks või kolm õpilast kogu loo täielikult läbi. Lugemisele, mille juures õpetaja taotleb võimalikult selget häälda-mist, järgnevad seda liiki küsimused: Kes käib klassis? Kus istub õpetaja? Kus istuvad õpilased? Mis asub õpetaja lähedal? Millega kirjutatakse klassitahvlile? Millised tahvlid seisavad õpilaste ees?

jne. Kui kõik klassi õpilased vastavad esitatavaile küsimustele juba õigesti, kõvasti ja kiiresti, võib õpetaja oma küsimusi kombineerida nii: Kus istuvad õpilased ja kus istub õpetaja? Mis on õpetaja juures ja mis on õpilaste ees pinkidel? Millega kirjutatakse klassitahvlile ja millega krihvlitahvlile? jne.

Pärast seda võivad õpilased juba ilma küsimusteta korrata kogu loetud pala.

Nüüd järgneb selle võrdlemine, mida tehakse raamatus kirjeldatavas koolis, sellega, mida tehakse tegelikult selles koolis, kus õpilane viibib. Sellest võrdlusest tekib lapse peas selge kujutlus nii tegelikkusest, mis teda ümbritseb, kui ka palas loetust.

Kirjalikud harjutused seisnevad selles, et õpetaja kirjutab tahvlile mõned küsimused, mis on laste poolt juba lahendatud, ja õpilased kirjutavad vastused neile küsimustele peaaegu ilma vigadeta, sest mitte ainult pala, vaid ka sõnade pilt ise on nende mälus veel värske ja juurdunud sinna kordamisega*.

Seesama käib ka järgmiste palade kohta: «Klassitahvel», «Krihvlitahvel», «Meie klass», «Kodus», «Missugune on meie maja?» «Kuidas ehitatakse maju?» «Meie perekond», «Toit ja jook», «Leib» jne.

Näiteks on küsimused loo kohta «Laud ja tool» (lk. 131) järgmised: Kes teeb laudu? Millest neid tehakse? Missugused on laua osad? Millised kattelauad on laudadel? Kes ja millest teeb toole? Tooli osad? Millised on toolide istmed? Millelt tool erineb taburetist, pingist ja leentoolist? Mis on toolil, mida ei ole laual? Mis on laual, mida ei ole toolil? Milleks kasutatakse lauda ja milleks tooli? Sellele järgnevad küsimused erinevuse ja sarnasuse kohta raamatus toodud laua ja tooli üle, ning nende üle, mis tegelikult asuvad klassis, millede tegelikust tundmaõppimisest algas tund. Lõpuks järgnevad tunnist ammendatud kirjalikud harjutused.

Pööran õpetajate tähelepanu paladele loomadest, nagu «Biška», «Vaska», «Hiireke», «Hobuseke», «Lehmake», «Kits» ja teised. Kui kellelegi niisugused loomade kirjeldused näivad liiga pealiskaudsena, siis tuletagu nad meelde, et see raamat on kirjutatud kaheksaaastastele lastele. On küllalt, kui laps võib selles eas omandada kaks, kolm või isegi neli tunnust, mis paistavad kõige rohkem silma. Täiuslikkust ja lõpetatust on siin asjatu taga ajada, need tulevad omal ajal. Igal sobival juhtumil tuleb loetut meenutada: nii näiteks pala juures «Kodus» tuleb meenutada pala — «Koolis»; läbi lugenud pala «Vaska», tuleb kassi võrrelda, niivõrd kui see on võimalik, koeraga, selle järel lehma hobusega jne.

Peaaegu iga asjaliku lookese juures on luuletus või jutustus, mis kõneleb sellestsamast ainest. Seda e s i t e k s seepärast, et teadli-

---

* Üldse peavad kirjalikud harjutused olema niisugused, et nende täitmisel ei saaks õpilane üldse eksida või teeks seda väga harva. Paljude vigade parandamine võtab palju aega ja toob vähe kasu, sageli ainult ärritab õpetajat ja õpilasi. Asja tuleb juhtida nii, et vigu võimalikult välditaks, mitte ei parandataks.

kult läbiloetud asjalik pala vabastab õpetaja vajadusest kõnelda jutustuse või luuletuse ainest; t e i s e k s seepärast, et anda õpetajale aega ja võimalust üle vaadata üks ning sama asi mitmest küljest. Selleks et paremini paigutada pilte, on raamatus sageli jutustus või luuletus asetatud a s j a l i k u loo ette, mille kohta nad käivad; kuid praktilise töö juures tuleb alustada viimasest.

Muinasjutud on paigutatud osade lõppu; kuid muidugi peavad lugemine ja jutustamine käima vaheldumisi ning mitmekesistama muud õppetööd.

Pildid suuliseks jutustuseks

...Ma ütlesin juba esimeses osas, kuidas tuleb niisuguseid jutustusi juhtida.

Ümbruskonna tundmaõppimine

Juba esimeses jaos leiab õpetaja mõned plaanid: klassi plaan (lk. 115), maja plaan (lk. 119) ja lõpuks õue plaan puuvilja- ning köögiviljaaiaga (lk. 164). Plaane ei ole seni tavaliselt meie lugemikesse paigutatud, seepärast pean ma nende puhul laskuma mõnedesse üksikasjadesse.

Šveitsi koolides on rohkem kui kusagil mujal hakatud kasutama ümbruskonna tundmaõppimist järk-järgult laienevate ringidena*. Jälgisin tähelepanelikult seda meile uut asja ja veendusin tema kõlvulisuses ning kasulikkuses kõigi koolide jaoks ja isegi koduse õpetuse jaoks**.

Alguses õpivad lapsed üksikasjaliselt tundma klassi, kus nad istuvad, õpivad l u g e m a klassi plaani, nagu seal öeldakse. Igal klassil on oma plaan, mille õpetaja on juba eelnevalt joonestatuna kleepinud papile. Lapsed l o e v a d seda plaani, s. o. jutustavad selle järgi iga joone ja iga märgi tähendust, teiste sõnadega: kirjeldavad klassi üksikasjaliselt plaani järgi. Seejärel joonestavad nad ise õpetaja abil niisuguse plaani klassitahvlile. Teistes koolides ei ole valmis klassiplaani, vaid õpilased mõõdavad õpetaja abiga klassi, viivad mõõdetud jooned vastavasse mastaapi ja koostavad vähehaaval plaani. See viimane võte on minu arvates kasulikum esimesest, sest ta annab lastele rohkem iseseisvust, ja see kõik ei olegi nii raske, nagu näib esimesest pilgust. Lapsed on sellest tööst nii huvitatud, et õpivad varsti viima mõõdetud jooni vastavasse mastaapi, nii et õpetajale jääb ainult anda seletusi ning juh-

---

* Ma kirjeldasin üksikasjaliselt selle õpetuse käiku härra Frölichi juures Bernis oma artiklites «Pedagoogiline sõit mööda Šveitsi», mis on avaldatud Rahvahariduse Ministeeriumi ajakirjas aastaist 1862.

** Raske on välja mõtelda vene nimetust sellele õppetegevusele ja ka saksa Heimatskunde ei väljenda täielikult seda asja, mida ma nimetaksin ümbruskonnagraafiaks, kui see sõna ei kõlaks nii metsikult; kuid asi ei seisne nimetuses.

tida laste nõrka jõudu. Algul mõõtku lapsed ära klassitoa pikkus ja tõmmaku klassitahvlile sirgjoon; et klassipikkune joon ei mahu tahvlile, siis saavad lapsed varsti aru mastaabi tähendusest. Selle järel mõõtku lapsed ära klassi laius ja joonestagu kehtestatud mastaabi järgi õpetaja abil ristkülik, asetagu sellesse mööbel, märkigu ära ahju koht jms. Järgnevalt võivad lapsed joonestada laiali asetatud seinu (nagu see on näidatud minu poolt juurdelisatud plaanil, lk. 115) ja neile märkida uste, akende ning geograafiliste kaartide kohad (kui neid on) jne.

Plaani lugemisel tuleb asjade pikkus ja laius arvudega täpselt ära märkida, väljendada sõnadega nende suhteline asetus, jutustada, millest on asi tehtud, kelle tehtud, milleks teda kasutatakse, samuti kirjeldada asjade kuju ja värvust, kas asi on uus või vana, kas tal ei ole mingisugust iseärasust jms., ühe sõnaga: kõike, mis võib asja täpsusega ära määrata.

See harjutus on erakordselt tähtis juba selles suhtes, et õpetab lapsi kõige teravamalt vaatlema, samuti rangele korrale mõtetes ning rangele täpsusele väljendustes, kõik need aga on säärased väärtuslikud omadused, mida muidugi tuleb püüda lapsesse juurutada ja arendada.

Teine plaan on maja plaan; kuid seda võib olenevalt otstarbekohasusest asendada kooli plaaniga, eriti kui kool asub tervel korrusel või, veel parem, eraldi majakeses. Kolmas plaan on sellesama maja plaan koos õuega, puuvilja- ja köögiviljaaiaga, s. o. koos kõige juurdekuuluvaga, millest lapsed loevad raamatust. Teisel õppeaastal võib piirduda nende kolme plaaniga. Kolmandasse õppeaastasse paigutasin ma t ä n a v a plaani, kus asub maja või kool, küla või linna plaan, kus asub kool, ümbruskonna plaani ja lõpuks jõe plaani, mis oma jooksuga peab lapse juba välja viima lähedasest ümbruskonnast avarale isamaale. Pärast niisugust ettevalmistust on neljandal õppeaastal juba sobiv alustada isamaa geograafia õppimist, ja võib loota, et see õppimine läheb elavamalt ning paremini kui praegu, millal lapsele hakatakse geograafiat õpetama asjadest, mis ei ole talle kättesaadavad oma ulatuse poolest, ja eelnevalt temas arendamata geograafilist instinkti — *Ortssinn*'i, nagu seda nimetavad sakslased.

See kohainstinkt on mõnikord tugev, sünnipärane tunne, kuid sagedamini tuleb seda kinnistada ja arendada ning igal juhtumil suunata kui äärmiselt kasulikku võimet nii õppimises kui ka praktilises tegevuses.

«Aastaaegade» teise osa sisu

Kõik, mis toimub nähtavas maailmas, ei toimu mitte teisiti kui teataval kohal ja teataval ajavahemikul. Kui õpetamine ei taha olla kuiv, abstraktne ja ühekülgne, vaid taotleb seda, et arendada last kogu tema elavas, harmoonilises, loomulikus terviklikkuses, siis ei tohi kunagi silmast kaotada kohta ja aega. Iga sündmus, mis õpila-

sele esitatakse temale tuntud kohas ja varjunditega, mis sündmu sele annavad see või teine aastaaeg, juurdub sügavalt ja viljakal lapse hinge. Seepärast on väga kasulik ajaloo õpetamisel elaval lastele kujutada seda ümbruskonda, kus sündmus toimus, selle koha loodust ja, kui võimalik, ka seda aastaaega, millal sündmus toimus. Kuid niisugusele õppimisele tuleb last ette valmistada varakult, ja selleks ei leia ma paremat vahendit kui võtta lugemise ja vestluste aineks, muidugi niivõrd, kui see on võimalik, see maakoht, mis last ümbritseb, see aeg, millal õppimine toimub, et muljed, milledest loetakse raamatust ja milledest kõneldakse koolis, oleksid lapses elavad ja ta võiks neid kontrollida omaenda lapsekogemuste ja -tundega. Sel puhul kõneleb laps sellest, mida ta näeb ja tunneb, tema sõnad on nii tulvil tegelikkust: sõna tõelisus on siis just see väärtuslik omadus, mida tuleb ikka rohkem arendada.

See on teine põhjus, mis sundis mind peale palade esitamise kohtade järgi esimeses osas esitama neid aja järgi teises osas. Sel eesmärgil esitasin ma lühijutustustes, mis vahelduvad värsside ja kirjeldustega, järjekorras mälestuste järgi laste kogu aasta, milledes pühad asuvad muidugi kõige väljapaistvamal kohal. Meenutagu igaüks oma lapsepõlve ja ta näeb, et pidupäev on lapsele üldse mitte see, mida ta on meile, et see on tegelik sündmus lapse aastases elus ja et laps loendab oma päevi pidupäevast pidupäevani, nagu me loendame oma aastaid ühest elu tähtsamast sündmusest teiseni. Kirik oma pidulike talitustega, loodus oma aastaaegade muutustega ja perekond oma pidulike kommetega, lõbustustega ja muredega — need on need kolm elementi, mis minu mälus valgustavad minu lapsepõlve iga pidupäeva. Ja kui tuhm ja hall oleks see lapsepõlv, kui temast välja heita kõik pidupäevad! Ma oletan, et ka praegu lapsed — vähemalt neis perekondades, kes ei ole oma elulaadist kuni täieliku värvituseni välja rookinud kõiki häid kombeid ja mineviku kogu poeesiat — elavad samuti, nagu elasime kunagi meie, ja et värvitud munad, kased, sirel ja pajuurvad täidavad ja saavad veel kaua täitma vene lapse elu.

Mulle heidetakse võib-olla ette seda, et ma paigutasin vene lugemikku mõned väikevene pidukombed ja isegi väljendused. Tegin seda esiteks seepärast, et pean väikevenelasi samavõrra venelasteks nagu moskvalasigi ega näe, mispärast Permi või Vjatka pühadekombed (mul oli aga vaja midagi välja valida) oleksid rohkem vene omad kui väikevenelaste kombed; teiseks aga seepärast, et suurvenelaste endi tunnistust mööda on meie väikevene pühadekommetes säilinud rohkem elu ja lapsepoeesiat, nagu kõigil põllundusrahvastel, keda ei ole veel tasandanud tööstuse mõju. Kaks-kolm väikevene sõna muidugi ei riku asja; teisest kohast päritolev laps võib pärast pala läbilugemist võrrelda seda, mida ta teab oma pidupäevast, sellega, mis ta luges raamatust.

Silmas pidades pedagoogilist eesmärki lubasin ma endale lõhkuda luuletusi ning koostada ühe ning sama luuletaja mitmesuguseist luuletustest luuletusi, mis kirjeldavad üht mingisugust looduse

perioodilist elu, mis eelkõige äratab poeetilist tunnet inimese hinges. Lapse jaoks liituvad lihavõttepühad ja kevad, jõulud ja talv, Kristuse äraseletamise püha ja küpsed viljad, suvistepühad ja rohelised kased üheks võimsaks muljeks, värskeks ja tulvil elu.

Ma lisasin juurde pildid neist evangeeliumi sündmustest, mis meenuvad ühel või teisel pühal, määrates need pildid suulise jutustuse jätkuks, mis algas juba 1. osa lugemisel. Esimest tutvumist evangeeliumi sündmustega on soodsaim ühendada eelolevate pühade selgitamisega: siin on nii kirikuteenistus kui ka ema jutustus ja lapse pidulik tunne — kõik ühineb, et elustada üht või teist sündmust.

Selle teise osa lugemisega, nagu ma juba ütlesin ülal, peab kaasnema esimese osa lugemine ja seda tuleb kohastada aasta-aegade ja pühadega ning sellega peab muidugi kaasas käima õpetaja vestlus selle kohta, kuidas nad ise veetsid pühi või kuidas kavatsevad neid vastu võtta, millest saab hiljem kergesti teha ka korralikke kirjalikke harjutusi.

Kolmas osa. Harjutuste näidised

Selles osas järgnevad needsamad suulised ja kirjalikud harjutused keeles, mis alustati juba 1. osas, kus kõneldi nende tähtsusest ja kasutamisest. On loomulik, et harjutuste vorm on juba keerulisem; eriline eesmärk aga selles jaos on järkjärguline laiendatud lihtlause ehitamine.

Suurem osa harjutustest algab vanasõnadega, milledes on kasutatud keelevormi, mis ise kutsutakse välja lapse mälus. Paljudel neist muinasjuttudest on peale vormi väärtuse veel pedagoogiline väärtus sisu poolest, mida õpetaja võib kasutada. Seletada vanasõna, tähendab suuremalt osalt selgitada lastele midagi kasulikku ja huvitavat, ja see selgitus kinnistub lapse mällu energilise rahvaväljenduse abil. Ma kõnelesin juba 1. osas, kuidas tuleb vanasõnu seletada; kuid siin peetakse mitteliigseks lisada, et mitte kõiki vanasõnu ei saa seletada kergesti, ja et anda õnnestunud seletus mõnele vanasõnale, selleks peab õpetaja ette valmistuma.

Raamatus on esitatud ainult harjutuste näidised, ja kuigi neid näidiseid on palju, ei ole neid siiski küllaldaselt selleks, et õpetada last keele ühe või teise vormi õigeks kasutamiseks. Seevastu ei ole midagi kergemat, kui nende näidiste järgi koostada rohkesti harjutusi, neid tahvlile kirjutada ja sundida õpilasi küsimusi lugema ning neile vastuseid andma, algul suuliselt, pärast ka kirjalikult.

Nende harjutuste kasu ja eesmärk on 2. osas antud selgemini. Nad kutsuvad küsimustega lapse hingest välja juba seal asuvaid rahvakeele vorme ja annavad lapsele vilumuse kergesti ning vabalt neid vorme välja kutsuda ja neid õigesti kasutada. Nii võib muidugi õpetada ainult emakeelt; kuid emakeelt ei tulegi õpetada nii nagu võõrkeelt. Kuigi emakeele omandab lapse hing vahetult, ilma kooli

abita, peab kool õpetama kiiresti ja õigel kohal kasutama neid muidu saadud rikkusi. Hinges võib kanda palju rahvakeele vorme ja mitte omada harjumust neid kiiresti ning õigel ajal kasutada, mida saab arendada ainult harjutustega.

Peale selle valmistavad need harjutused nähtavasti ette järgnevaks grammatika õppimiseks. Laps õpib poolteadlikult, ainuüksi lausete sagedase kasutamise ja nende järkjärgulise ehitamise tõttu juba iseenesest hindama sõna- ja lauseosi. Sõnad hakkavad juba iseenesest tarvitamise tõttu jagunema tema peas grammatilises korras, nii et grammatikale jääb hiljem peaaegu ainult sõnade mitmesuguseile gruppidele ja vormidele külge kleepida sildid, sest need vormid on juba iseenesest, ainuüksi praktiliste harjutuste kaudu jagunenud gruppideks.

Harjutused ulatuvad vähehaaval kuni taastamiseni küsimuste põhjal tuntud *loca topica*[70] täieliku laiendatud lause järgi, mille näidis on antud nr-s 26. Need *loca topica*'d, nagu ma juba ütlesin teises kohas, ei evi mõtet retoorikas, kuid on väga kasulikud siin, emakeele algõpetuse puhul, õpetades last iga lauset liigendama tema koostiselementideks. Lapsi tuleb õpetada mitte ainult vastama niisuguseile küsimustele, vaid ka endal esitama neid õpetaja poolt antud lauses, ja küsimuste järgi mitte ainult koostama, vaid ka lahutama lauseid, ning seda kõike seni ilma igasuguste terminite ja määranguteta.

Kõik harjutused lõpevad niisuguste asjade väikeste iseseisvate kirjeldustega, milledest raamatus midagi ei kõnelda (nr. 36). On endastmõistetav, et igale säärasele harjutusele peavad eelnema suuline vestlus ja asja näitlik tundmaõppimine, kui see on võimalik. Teemad laste esimeste kirjandite jaoks tuleb tingimata valida last ümbritsevate asjade hulgast või tema oma elu aistingute kogemustest. Las laps kirjutab sellest, mis ta tegi klassis, kuidas veetis pühad jms.

Pean veel vajalikuks meelde tuletada, et paljusid harjutusi, nagu näiteks harjutusi aegade (nr-d 11—16), isikute ja arvude kohta (nr. 18), võib suure kasuga rakendada raamatu ühtede või teiste palade lugemisel. Näiteks, kui mõni pala on läbi loetud olevikus, võib nõuda, et lapsed asendaksid verbid minevikuga, või jutustuse, mis on kirjutatud kolmandas isikus, teeksid ümber jutustuseks omaenda isikus. Ühes paremaist šveitsi õpikuist lugemise jaoks on niisugused harjutused antud iga pala all; kuid ma eelistan jätta õpetajale vabaduse endal valida aega ja pala üheks või teiseks harjutuseks, mille näidis on juba antud kolmandas osas.

Kaheks esimeseks õppeaastaks on täiesti küllaldane, kui laps on võimeline ütlema ja kirja panema õigesti laiendatud lihtlauset. Kolmandasse õppeaastasse viin ma perioodilise kõne ja sõna «moodustamise», millele viimasel ajal on nii suurt tähtsust omistanud šoti pedagoogid-praktikud.

16. «Rodnoje slovo» ülesehitamise skeem, esimene ja teine aasta[71]

Esimene aasta

AABITS

ESIMENE «LUGEMIK» PÄRAST AABITSAT

1. Õppetarbed ja mänguasjad.
2. Mööbel ja söögiõud.
3. Söögid ja joogid.
4. Riietus, jalatsid ja pesu.
5. Tööriistad ja rakmed. Hobune ja ader.
6. Hooned, laevad ja sõidukid.
7. Kodu- ja metsloomad.
8. Neljajalgsed loomad ja linnud.
9. Taimtoidulised ja lihasööjad loomad.
10. Kodu- ja röövlinnud, laululinnud.
11. Kalad, roomajad ja putukad.
12. Seened, rohttaimed ja lilled.
13. Taimed: teraviljad, köögiviljad, marjad ja aedviljad.
14. Viljapuud, lihtpuud ja põõsad.
15. Metallid ja kivid, vääris- ja lihtkivid, mullad.
16. Inimesed, loomad, taimed ja mineraalid.
17. Ööpäeva osad, nädalapäevad, aastaajad.
18. Kuud.
19. Raha.
20. Aja-, pikkus- ja raskusmõõdud.
21. Maja ja sõiduki osad.
22. Inimkeha osad.
23. Pea ja jalalaba osad.
24. Silma, nina ja suu osad.
25. Kristlikud nimed.
26. Sugulus ja omadus.
27. Inimesed ea ja tegevuse järgi.
28. Jõed ja linnad.
29. Viis meelt.
30. Mis on hea ja mis halb?
31. Mida me näeme kirikus?
32. Pühad.
33. Millega mida tehakse?
34. Kes mida teeb?
35. Mida millega tehakse?
36. Loomade hääled ja liigutused.

Teine aasta

Esimene osa (ümberringi ja lähedal)

1. Koolis ja kodus.
2. Toaloomad.
3. Tall, laut ja linnumaja.
4. Köögi- ja puuviljaaed.
5. Tänaval ja teel.

Teine osa (aastaajad)

1. Talv.
2. Kevad.
3. Suvi.
4. Sügis.

Kolmas osa

Harjutuste näidised tähelepanelikul lugemisel ja õigel kirjutamisel, mis valmistavad praktiliselt ette grammatika õppimisele.

17. EESSÕNA «DETSKI MIR'I» ESIMESELE TRÜKILE[72]

«Detski mir'i» ilmumine on põhjustatud kaasaegsest vajadusest vene keele algõpetamisel meie õppeasutuste alamais klassides. Kuivõrd ma seda vajadust taipasin ja kuivõrd ma seda suutsin rahuldada, — selle üle ei saa mina otsustada; et aga selle raamatu süsteemis on tema erilise eesmärgi tõttu rohkesti omapärast, siis pean ma vajalikuks eessõnas täielikult selgitada aluseid, mis minu tööd juhendasid.

Käesoleval ajal on meie õppemaailmas juba külladaselt levinud see täielikult õige mõte, et emakeele õppimisel peavad grammatiliste reeglitega tutvumisele eelnema tutvumine keele endaga ja praktiline harjutamine seda õigesti kasutada. Niipalju kui mulle on teada, algab kõigis õppeasutuste alamais klassides (kuhu astuvad 9 kuni 12 aasta vanused lapsed) emakeele õppimine lugemisest ja ja loetu jutustamisest. Kuid niisuguse õppetegevuse puhul kerkivad üles iseenesest küsimused: mida ja kuidas loetakse ja jutustatakse, kas on selle jaoks erimeetod ja erijuhendid? Muidugi võib lugemise harjutamiseks lugeda kõike; kuid kaugeltki mitte kõike loetut ei mõista jutustada kümneaastane lugeja ja kaugeltki mitte kõike ei suuda seletada neile õpetaja ühesuguse kasuga. Mõnel palal, mis on kirjutatud väga kaunis keeles, puudub samal ajal niivõrd igasugune sisu, et õpilane ei suuda temas taibata mitte ühtki selget ja kindlat mõtet ning isegi õpetajal on sageli raskusi esitada õpilasele loetu kohta mõni küsimus, küsimus, mis eeldab võimalust saada positiivne ja mõnevõrra konkreetne vastus. On arusaadav, et õpilane, soovides niisuguse pala sisu edasi anda, püüab tahtmatult, sest tal ei ole kindlat mõtet, meenutada fraase ja sõnu; samuti on arusaadav, et niisugune loetu ümberjutustamine on mitte ainult kasutu, vaid isegi kahjulik. Teist liiki paladel on hoopis vastupidine puudus: neis on kümneaastase lugeja jaoks liiga palju sisu või niisugust sisu, mille selgitamiseks on vaja õpetaja poolt liiga palju seletusi, mis on võetud väikesele lugejale hoopiski tundmatuist mitmesuguseist teadustest ja elusfääridest. Kui aga lõpuks meie lastelugemikes ja lugemisraamatuis võib leida palasid, milledel on asjalik ja sealjuures kümneaastasele õpilasele kättesaadav sisu, siis kutsuvad need lood esile, olemata mitte mingisuguses seoses üksteisega, niisama seostamatuid ja juhuslikult ilmunud seletusi.

Viibides sageli niisuguste lugemiste ja jutustamiste juures veendusin, et on vajadus erilise raamatu järele, mis on just määratud

selleks, et kümneaastane õpilane võiks lugeda ja loetu sisu jutustada, õpetaja aga võiks saata seda lugemist süstemaatiliselt omavahel seotud selgitustega, mis on kättesaadavad ja kasulikud selleealisele õpilasele.

Kuid milline peab olema raamat, mis on selleks eesmärgiks määratud? Seda küsimust lahendatakse erinevalt, olenevalt vaatest lugemise ja jutustamise endi tähtsusele.

Ühed näevad neis ainult keeleharjutusi, mis on ühendatud grammatika järkjärgulise ja praktilise tundmaõppimisega; teised arvavad, et lugemist ja jutustamist tuleb rakendada kui vaimse gümnastika vahendit; kolmandad lõpuks mõtlevad, et taotledes kaht mainitud eesmärki peab õpetaja lugemise ja jutustamise juures püüdma õpilastele edasi anda võimalikult palju kasulikke andmeid.

Kui lugemise ja loetu jutustamise eesmärgiks on ainult praktiline vilumus keeles, siis on loomulikult selleks kohased igasugused palad, mis oma sisult on lastele kättesaadavad ning kirjutatud õiges vene keeles. Kuid mulle näib, et niisugune vaade lugemisele ja jutustamisele ei ole täiesti õige.

Keel ei ole midagi mõttest lahtikistut, vaid vastupidi: ta on mõtte orgaaniline looming, temas juurduv ja temast pidevalt väljakasvav; nii et see, kes tahab õpilases arendada keelevõimet, peab arendama temas eelkõige mõtlemisvõimet. Arendada keelt eraldatuna mõtlemisest ei ole võimalik; kuid isegi arendada teda eelistatult mõtte ees on täiesti kahjulik. Kui selle erakordselt f o r m a a l s e suuna puhul võib saavutada mingeid tulemusi, siis ainult viirastuslikke ja isegi kahjulikke tulemusi. Harjumus puhtalt, libedasti ja kaunilt lobiseda igasugust rumalust ja seostada osavate fraaside abil tühje, üksteisest mittejärelduvaid mõtteid on üks kõige halvemaid inimese harjumusi, ja õpetaja peab seda välja juurima, mitte aga kaasa aitama selle arenemisele. Selles suhtes toovad isegi kõige andekamaile lastele suurt kahju vanemate liigne sallivus laste lobisemise vastu ja see liialt varane võõrkeelte õppimine, mille puhul pööratakse kogu tähelepanu kõne grammatilisele õigsusele, mitte aga tema loogilisele ja faktilisele mõttele.

Peale selle ei ole raske veenduda, et keelte formaalne õppimine on vastuolus lapse loomuse endaga. Laps, kui ta veel ei ole ära rikutud väära kasvatusega, ei kaldu kasutama fraase: teda tõmbab eelkõige kaasa mõte ise, sisu, nähtus ja fakt, mitte aga mõtte väljendamise vorm. Ei saa välja mõtelda laste jaoks inetumat ja vanainimeslikumat õpetamist kui on seda hoolitsus vormi väljakujundamise eest. See on luksus, mida tuleb soovida siis, kui mõistuses on palju sisu; kui uus lakkab tugevasti huvitamast; lapsele on aga kogu maailm veel uus ja huvitav.

Ma arvan isegi, et keele ainuüksi formaalne õppimine ei saavuta oma ühekülgset eesmärki. Mõtte vorm on hea ainult siis, kui inimene loob selle ise koos mõttega, kui see orgaaniliselt kasvab välja mõttest; mitte aga siis, kui see on välja haaratud mingisugusest raamatust, olgu see siis kas või eeskujuliku kirjaniku teos. Eeskuju-

like kirjanike eelistatud õppimisel, mis on sisse seatud prantsuse koolides, oli suur mõju esituse kergusele ja ilule, mis on nii omased igale prantslasele, kes on saanud hea prantsuse kasvatuse; kuid kas seesama õppimine ei ole üheks põhjuseks sellele suurele viljatusele, mille ohvriks on kaasaegne prantsuse kirjandus, ja sellele lahkhelile fraasi ning mõtte vahel, mis on nii tähelepandav kaasaegsete prantsuse kirjanike juures? Loendamatu hulk valmis õnnestunud kõnekäände, osavaid fraase, teravmeelseid lühendusi, mis kirjanikud on iseseisvalt välja töötanud, pakuvad õpilase pead täites talle alati valmis ja kaunist kesta mis tahes tühja ning võltsi mõtte jaoks; ja just seepärast jääb see mõte ise sageli vaeseks, tühjaks, ning temas peituv tühjus ja vale, mis on kaetud hiilgava, laenuks võetud riidega, ei tule pika aja jooksul nähtavale.

Kui aga ainuüksi praktiline harjutamine keeles osutub lugemise ja jutustamise puhul mitteküllaldaseks, siis ei saavuta täiesti mõistlikku eesmärki kasvatuses ka see, kes näeb neis ainult mõistuse gümnastikat. Mõistust võib samuti formaalselt ja reaalselt arendada. Vaimne gümnastika arendab mõistust formaalselt, ainuüksi positiivsed, mõistuse poolt täielikult omandatud teadmised, mis on kujunenud ideedeks, arendavad mõistust reaalselt. Kuigi mõistuse formaalne arenemine on muidugi palju kasulikum kui ainult keelevõime formaalne arenemine, arvan ma siiski, et ka sel juhtumil on ühekülgsus kahjulik. Kui eranditult keeleline õpetamine võib kasvatada tühje lobisejaid, siis ühekülgne mõistuslik gümnastika, millele on ükskõik, mille kallal mõistus end harjutab, kasvatab pealiskaudseid targutajaid, inimesi, kes on valmis arutama mis tahes, isegi neile täiesti tundmatut asja, sest nende peas on alati valmis rohkesti mõistuslikke kategooriaid, mis võivad omandada täna ühe, homme teise sisu. Vaimne gümnastika arendab kahtlemata mõistuse jõudu, kuid — kui nii võib väljenduda — rikub tema iseloomu; õpetab mõtete jäljetule ümberjahvatamisele, mille eesmärgiks on mitte asi ise, mitte tulemus, vaid seesama vaimne gümnastika.

Muidugi ei hakka keegi tõestama, et keeleharjutused ja vaimne gümnastika on kahjulikud iseenesest: kahjulik on ainult see ühekülgsus, kahjulik on reaalse sisu puudumine neis. Ma tahtsin väljendada ainult seda, et nii vaimne kui ka sõnaline gümnastika peavad harjutama õpilase vaimseid ja sõnalisi jõude millegi reaalse, positiivse teadmise kallal; et nende harjutuste peamiseks eesmärgiks peab olema teadmise enese täielik omandamine ja selge väljendamine, kusjuures kõrvalviisil harjutatakse ka vaimseid jõude ja sõnavõimet. Seda arvamust ei esita me uuena: juba praegu on meil vene keele õpetajaid, kes kasutavad lugemist ja loetu jutustamist mitte ainult praktilisteks keeleharjutusteks, mitte ainult vaimseks gümnastikaks, vaid ka selleks, et niinimetatud ainelises arutluses teatada õpilastele positiivseid, kasulikke ja neile kättesaadavaid teadmisi.

Kuid ma ei ole nõus nende vene keele õpetajatega sellest viima-

sest kategooriast, kes näevad teadmistes endis niisuguste lugemiste ja seletuste eesmärki. *Mitte teadmine ise, vaid idee, mida arendatakse lapse mõistuses ühe või teise teadmise omandamisega, — just see peab moodustama niisuguse õppetöö iva, südamliku, viimase eesmärgi.* Selle tuuma ümber peavad orgaaniliselt kasvama loogiline ja vaimne koor, nii et suulised ja loogilised harjutused ei oleks ainult tühjade ja võltside fraaside õigeks ülesehituseks ega loogiliseks dialektikaks ilma sisuta. Koostades oma raamatut pidasin ma just silmas seda liiki õpetamist ja tahtsin sellega kergendada tööd õpetajail, kes jagavad minuga samasugust vaadet lugemisele ja jutustamisele klassis, ning koos sellega tugevdada nende kasuliku tegevuse mõju, säilitades oma raamatu süsteemina nende lugemiste rohkearvulised seletused lapse mõistuses ja mälus.

Kui õpetaja, juhindudes juhuslikest klassis loetavate jutustuste kõrvutamisest, räägib lapsele täna tuldpurskavast mäest, homme tänulikkusest, ülehomme krokodillist või raudteest, mõnikord aga, olles sunnitud ühes ning samas klassis[73] seletama esinevaid sõnu, selgitab rohkeid kõige mitmekesisemaid asju, siis muidugi ei ole tal õigus nõuda, et õpilased peaksid tema seletusi meeles, ega või oodata, et nende mõistuses kujuneks kuigivõrd süstemaatiline teadmine, veel enam aga süstemaatiliselt arendatud idee.

Juhindudes mõttest, et lugemisel ja jutustamisel tuleb õpilasele eelkõige anda mingisuguseid positiivseid teadmisi, mis tekitavad temas idee, ja ühtlasi harjutada selle idee najal tema mõtlemisning sõnavõimet, esitasin ma endale küsimuse: millist liiki siis peavad olema need teadmised ja ideed? Mida valida laialdaselt inimteadmiste alalt ja inimideede alalt nendeks esimesteks harjutusteks mõtlemise ja emakeele jaoks?

Ajaloolised jutustused ei kõlba selleks eesmärgiks; kümneaastast last ei ole võimalik tõsta õige arusaamiseni suurtest ajaloolistest sündmustest; neid isiksusi ja sündmusi aga alla viia laste arusaamise tasemeni, — see tähendab ajalugu moonutada, mis pole mitte ainult kasutu, vaid täiesti kahjulik. Ajalooliste anekdootide jutustamisel ei ole mingit eesmärki, sest neil anekdootidel on mõte ainult nende isiksuste suhtes, kes etendavad neis osa.

Katkendid reisikirjeldustest ei sobi samuti alglugemiseks: iga maakoht sel kujul, nagu seda näeb reisija silm, sisaldab endas kümneaastase lugeja jaoks rohkesti nähtusi, mis nõuavad seletamist. Neid nähtusi, mis on süstemaatiliselt ja ka raskusteta seletatavad mitmeis üksikteadustes, tuleb lugemisel seletada kõiki koos, segaduses, või jätta üldse seletamata. Kuid mitteteadlikku lugemist ja isegi pealiskaudset seletamist, mis on antud kuidagi kergelt, pean ma kahjulikuks: algkooli peamine eesmärk on just selles, et õpetada uuele õpilasele selgust ja põhjalikkust arusaamises. Peale selle ei toimi põrmugi pedagoogiliselt see, kes, püüdes noorele lugejale seletada iga sõna, sunnib väikesele ja mõnikord tühisele jutustusele peale terve kõite kõige mitmekesisemaid sõnalisi selgitusi.

Niiviisi võib ehk ainult seletada Homerost, sedagi mitte kümneaastastele lastele*.

Stseenid laste elust, kuigi neid sageli paigutatakse lastele määratud lugemikesse, on huvitavamad meile kui lastele. Heldides laste naiivsusest ei ole meil mingisugust alust oletada, et see naiivsus mõjub heldivalt ka lastele endile. Me meenutame kahetsustundega oma lapsepõlve; kuid lapsed vaatavad ette, ja kuigi nad vaatavad endale, siis kaugeltki mitte silmadega, milledega meie nendele vaatame.

Viia algavaid lugejaid ühiskondlike suhete maailma pidasin ma samuti kasutuks ja raskeks esiteks seepärast, et see maailm ei saa üldse olla loomulikkuse ja tõe näidiseks, teiseks seepärast, et see maailm on paljude ajalooliste ja kõlbeliste põhjuste saadus, millede selgitamine on sageli lapsele kättesaamatu ja temale isegi kahjulik. Siin peaks tahtmatult lubama väärtõlgendusi või andma kohta kriitikale ja eitavale suunale. Eitav suund aga on kõige vähem omane inimesele selles eas, kus kõik tuleb alles luua, lõhkuda ei ole veel aga midagi.

Arutanud niiviisi läbi kõik ainete liigid, mida tavaliselt valitakse laste lugemise jaoks, jäin ma peatuma loodusloolistel ainetel. Selleks sundis mind mitu põhjust: e s i t e k s esemete näitlikkus. Õppima hakkav laps peab mitte ainult aru saama sellest, mida ta loeb, vaid ka teravasti vaatlema tema ees seisvat asja, märkama tema iseärasusi, ühe sõnaga: õppima mitte ainult m õ t l e m a, vaid ka v a a t l e m a, ja enne vaatlema kui mõtlema. Näitlik õpetus peaks muidugi eelnema vaimseile harjutustele ja algama kõige varasemas eas, veel varem, kui laps õpib lugema. Et meil seda ei ole praegu veel kusagil, ja lapsed, kes astuvad kreiskoolidesse, gümnaasiumidesse ning teistesse keskõppeasutustesse, ei ole kategooriliselt ette valmistatud raamatuliseks õppimiseks näitlike harjutustega, siis peangi väga kasulikuks, niipalju kui võimalik, täiendada seda puudujääki koolis endas alglugemise juures. Väga hästi aru saades, et näitlikku õpetust peavad saatma mitte lugemine, vaid suulised küsimused ja jutustused õpetajalt, kelle juhendamiseks on selles suhtes Saksamaal koostatud niisugune hulk raamatuid, pean ma siiski võimalikuks ettevalmistava näitliku õpetuse puudumise korral ühendada seda õpetust eelneva lugemisega. Parem teha midagi kui mitte midagi ja kunagi kui mitte kunagi. Lugemine aga ise, mida katkestavad asja vaatlemine, seletused asja enda juures ja väikesed katsed, mis sooritatakse siinsamas klassis, võidavad elamuselt ja huvitavuselt. T e i n e põhjus, mispärast ma «Detski mir'i» jaoks valisin peaasjalikult esemed loodusteadusest, seisneb selles, et ma pean neid esemeid soodsaimaiks selleks, et harjutada lapse mõistuse loogilisust, mis ongi lugemise ja jutustamise peaeesmärk.

* Raamat, mis koosneb ajaloolistest ja geograafilistest katkenditest, samuti ka mitmesuguste tehniliste tootmisharude kirjeldustest, võib kasulik olla vanemaealistele lastele nii raamatuna lugemiseks klassis kui ka õppevahendina ajaloo ja geograafia õppimisel.

Minu veendumuse kohaselt on looduse loogika lastele kättesaadavaim ning kasulikem loogika.

Kuid jäädes peatuma loodusloo esemeil tuleb veel lahendada küsimus: millisel teel lapsi nende esemetega tutvustada, kas anda neile lapsepärane, poolmuinasjutulik kuju või avada lapsele otse eseme kogu tõeline sisu? Läbi vaadanud rohkesti anekdootlikke ja kujukaid jutustusi kodumaa ajaloost, milliseid Saksamaal ilmub igal aastal kümnete kaupa, jõudsin veendumusele, et neil kõigil on väga vähe reaalset sisu või nad eeldavad liiga laialdasi selgitusi õpetaja poolt ja et nad igal juhtumil sobivad laste raamatu jaoks, mitte aga raamatu jaoks, mis on määratud lugemiseks klassis, sest viimane peab eelistama reaalset sisu kujuka vormi ees. Vormi haaravus peab olema iseloomulikuks jooneks lasteraamatule, mis on määratud lugemiseks klassis. Muidugi on äärmused kahjulikud mõlemais neis suundades, kuid raamatus klassilugemiseks ei tohi sisu kusagil ohvriks tuua huvitavusele, sest niisugune raamat peab olema ainult võimaluse piirides huvitav.

Peale selle on klassis aega nii vähe, et oleks patt seda kasutada muinasjuttude ja tühiste jutukeste lugemiseks, ja üldse ma arvan, et kümneaastast last tuleb juba õpetada tõsiseks tööks, mis on muidugi jõukohane tema arusaamisele. Ei ole kahtlust, et endine skolastiline õpetamismeetod mõjus mõistusele hukatuslikult; kuid selle põhjus ei seisnenud mitte õppetöö tõsiduses, vaid tema mõttetuses. Kui aga palveraamatu ja piiblisalmide tuupimine mõjub vaimsele arenemisele kahjulikult, siis naljatlev, lapsi lõbustav pedagoogika laostab inimese iseloomu juba eos. Õppimine on töö ja peab jääma tööks, kuid tööks, mis on tulvil mõtet, nii et õppimise huvi ise tuleneks tõsisest mõttest, mitte aga mingeist tema juurde kuuluvaist ilustustest. Raamat aga, mis on määratud alg-lugemiseks klassis, peab, nagu näib mulle, olema tõsise teaduse eelukseks, nii et õpilane, lugenud selle koos õpetajaga läbi, omandaks armastuse tõsise tegelemise vastu teadusega.

Õpetajast sõltub elustada tõsist jutustust esiteks näitlikkusega, demonstreerides lastele asja ennast, et nad sellele vaadates võiksid mitte ainult meenutada loetut, vaid seda ka täiendada vahetu vaatluse alusel; teiseks küsimuste mitmekesisuse ja elavusega, ammutades igast õpilasest üksikult ja kogu klassist tervikuna kogu selle sisu, mis oli loetud ja läbi arutatud. Väike anekdoot, naljakas jutustus kui puhkehetked õpilastele ei kahjusta muidugi asja, vaid mõjuvad lastele palju elavamalt, kui nad neid kuulevad õpetaja suust, ei loe aga mitte raamatust. Laps tunneb teravalt lõbu selle üle, mida ta loeb raamatust, ja isegi ei naerata, lugedes kõige naljakamaid jutustusi.

Kuid mida siis valida loodusteaduse tohutu suurelt alalt? Kas valida kõige haaravamaid aineid või teaduslikult seletada neid, milledega õpilane on juba näitlikult tuttav? Selle valiku puhul ma juhindusin samuti endisest mõttest ja valisin peamiselt asju ning nähtusi, mis ümbritsevad last ning on talle enam-vähem tuttavad.

Ma arvan, et koolis ei tule last tutvustada mitte teaduse kurioosumite ja imeasjadega, vaid vastupidi: peab õpetama teda leidma huvitavat selles, mis teda pidevalt ja kõikjal ümbritseb, ning ühtlasi näitama talle praktikas seost teaduse ja elu vahel. Just sel alusel ma tutvustan last meelsamini okaspuumetsaga, koduloomadega, kõige tavalisemate metallidega kui elektrienergiaga, troopilise koolibriga, kärbsepüüdjaga või teiste looduse imeasjadega, milledest laps ise mõnuga loeb mingisugusest lasteraamatust.

Nüüd veel mõni sõna esitamise korrast. Esitada ilma seoseta neid või teisi looduse asju ja nähtusi, see tähendaks vaid laste mälu kasutut väsitamist; esitada loodusteaduste süsteemi, tutvustamata tema üksikasju, see tähendaks rikkuda kaine pedagoogika põhireeglit. Nende kahe äärmuse vahel püüdsin ma leida kesktee, s. o., esitanud alguses katkendlikult mõned looduslikud esemed, võrdlesin neid siis omavahel ja viisin lõpuks need iseärasused võimalikult ühte süsteemi. Sel eesmärgil paigutasin ma pärast iga looduseriigi esitamist palasse nimetuse all «Kunstkamera», mis sisaldab mõned peatükid, väikese süstemaatika, mille aluseks on lapsele juba tuttavad asjad. Kui neid väikesi süsteeme ainult lugeda, siis näivad nad muidugi igavaina ja väsitavaina; kui aga seejuures anda õpilastele kätte muldade, mineraalide ja teokarpide näidised või vähemalt pildid, mis kujutavad neis peatükkides käsitletavaid asju, ja teha lastele ülesandeks viia kõik see korda, siis olen ma veendunud, et need lugemiseks igavad lood muutuvad lastele huvitavaks. Kui õpilane suudab kõik need kujutused ja näidised korda viia, seejuures seletades, mispärast ta määrab ühele või teisele asjale selle või teise koha, siis on nende, süsteemile pühendatud palade eesmärk täiesti saavutatud. Nad kujunevad siis mitte ainult loetu heaks kordamiseks, vaid annavad õpilastele ka näitliku kujutluse sugukondadest ja liikidest, asja tunnustest, juhuslikest ja olulistest, liigilistest ja sugukondlikest, mõistest, määratelust, otsustusest ja teistest loogilistest alustest mitte ainult grammatikas, vaid ka igas teises teaduses.

Loogika õpetamise puudumine meie gümnaasiumides ja kreiskoolides on üsna märgatavaks ja tunduvaks puuduseks. Endine, skolastiline loogika, mis põhineb Aristotelese kategooriail, ei saavutanud muidugi oma eesmärki; kuid ka igasuguse loogika õppimise puudumine on samuti osutunud kahjulikuks. Seepärast püüdsingi ma «Detski mir'is» kasutada looduse näitlikku loogikat selleks, et õpilasi vähehaaval viia loogiliste abstraktsusteni, ja paigutasin sel eesmärgil eri osakonda mõned loogiliste harjutuste näidised. Kui õpilane hakkab nende harjutustega vahetult tegelema, siis ei ole kahtlust, et nad näivad talle raskete ja kuivadena; kuid ma loodan, et nad on talle arusaadavad ja kerged, kui ta eelnevalt on nendega harjunud konkreetseil asjadel.

Lapsi tuleb eelnevalt õpetada otsima, loetlema ja järjekorras esitama nende silmade ees olevate asjade tunnuseid, siis omavahel võrdlema mõnesid neile juba tuttavaid asju, otsides nende vahel

sarnasust ja erinevust, milleks «Detski mir'is» on ära toodud mõned näidised, milledega õpetaja muidugi ei piirdu. Kui õpilased on harjunud tunnuseid otsima ja eristama, alles siis võib neile teatada, mida tähendab tunnus; kui nad aga on omandanud harjumuse leida sarnasust ja erinevust asjade vahel ning selle tõttu neid asetada sugukondade ja liikide järgi, võib neile juba üsna kergesti teatada, mis on võrdlus, mis on otsustus, sugukond, liik jne. Täpselt samuti tuleb toimida nähtuste, põhjuste, tagajärgede, eesmärgi, otstarbe ja seaduse seletamisel*.

Läbi vaadates «Detski mir'i» sisukorda ja pöörates tähelepanu palade endi esitamisele, märkab õpetaja kergesti, et need on paigutatud mitte selles korras, nagu neid tuleb lugeda klassis; nii näiteks ei saa järjekorras lugeda kõiki teise osa palasid inimesest; kuid jõudes pala juurde «Seesmised organid» peab õpetaja lastele j u t u s t a m a kõige olulisemat järgnevaist paladest, selle järel lugema kaks või kolm pala teistest osadest ja alles siis asuma inimese füsioloogiat lühidalt käsitlevate palade juurde, samuti inimese ning taime võrdlemisele, taime ning mineraali võrdlemisele. Kui õpetaja seejärel märkab, et lapsed on küllalt arenenud, et hakata arendama väikest psühholoogiat, mis on esitatud sellessamas teises osas, võib muidugi asuda selle juurde; kuid tuleb märkida, et see võib olla täiesti arusaadav ainult seoses loogikaga, mis on esitatud viimases jaos.

Peaaegu iga osa lõpus on palad, mis esimesest pilgust võivad näida lastele raskesti arusaadavaina; kuid ma olen veendunud, et kui «Detski mir» loetakse läbi süstemaatiliselt, ilma liigse ruttamiseta, kõigi seletustega, mida võib välja kutsuda tema lugemine õpetaja poolt, siis on selle raamatu raskeimad lood õpilastele arusaadavad. Muide, ei ole vajadust lugeda kõike, mis raamatus on; arvestades õpilaste arenemist ja õppimiseks määratud aega, võib mõned palad täiesti välja jätta, teiste sisu võib aga õpetaja jutustada.

Palade asetamine õppetundide järgi võib õpetajat ainult segada, sest õpetamise tingimused on igal õpetajal erinevad. Seepärast eraldasingi oma «Krestomaatia» «Raamatust lugemise jaoks» ja asetasin viimases palad selles süsteemis, et õpetaja võib kergesti tutvuda raamatu sisuga ja siis juba vabalt käsutada seal leiduvat materjali. Süsteemi üksikasjad ja raamatusse paigutatud iga pala eesmärk on esitatud sisukorras.

Mis puutub keelesse, milles on kirjutatud «Raamat lugemise jaoks», siis püüdsin enese poolt valitud asju esitada lihtsas keeles, mitte kasutada lastele arusaamatuid sõnu; kuid ma ei kavatsenud

---

* «Ma olen veendunud,» ütleb kuulus Faraday, «et looduse esemed kujutavad endast imepärast kooli eneseharendamiseks ja kõige mitmekesisemat välja vajalikuks vaimseks praktikaks ning et see, kes on end välja harjutanud, rakendab kergesti tema poolt omandatud mitteharjumuse ühiskondlikuks eluks» (Lectures on Education, delivered on the Royal Institution of Great-Britain, London, 1855, p. 65).

järgi ahvida laste esitamisviisi, sest ma pean igasugust rahva ja laste keele matkimist täiesti ebakohaseks raamatuis, mis antakse välja rahva jaoks, samuti ka lasteraamatuis. Laste lalisemine on huvitav täiskasvanuile, mitte aga lastele, ja tõsise õppimise üks eesmärke ongi õpetada lapsele tõsist teaduslikku keelt. Olen täiesti teadlik, et minu sõnastus ei saa olla eeskujulik, ja kuigi ta oleks palju parem, ka siis temas valitsev üksluisus, mis on möödapääsmatu igas raamatus, mille on kirjutanud üks isik, mõjuks ebasoodsalt keele algõpetusele. Seepärast ma lisasingi keele formaalseks õppimiseks «Raamatule lugemise jaoks» väikese, kuid küllalt täieliku «Krestomaatia», milles õpilane leiab kõige mitmekesisemaid näidiseid meie parimate kirjanike keelest. Seal on küllaldaselt materjali grammatilisteks harjutusteks, analüüsideks, ümberjutustusteks, päheõppimiseks, deklameerimiseks jm.

«Krestomaatia» ja «Detski mir'i» palade vahel püüdsin ma säilitada mõningat seost, mille tõttu ma «Krestomaatiasse» paigutasin niisuguseid palasid, mis võiksid elavdada, täiendada ja niiütelda kinnistada õpilaste mälus raamatu palasid. Sel eesmärgil vaevub õpetaja võimalikult valima «Krestomaatiast» pala, mis vastab «Detski mir'i» loetavale palale; nii näiteks pala «Õunapuu» lugemisel on kasulik läbi lugeda või isegi pähe õppida Krõlovi valm «Lehed ja juured»; pala «Loomulikud ja kunstlikud esemed» lugemisel lugeda Krõlovi teist valmi «Lilled»; palade lugemisel aastaaegade kohta lugeda Puškini «Talve», Koltsovi «Saani» jt.; «Sõit pealinnast külla» lugemisel — Puškini «Peterburi kirjeldust»; pala «Rukis» lugemisel — Žukovski «Kaerakiislit» jne. Iga õpetaja näeb kergesti ära niisuguse kooslugemise kasu, millega käivad kaasas õpetaja seostavad seletused. Lapse hinges kasvab loogilise mõttega kokku kaunis poeetiline kuju, mõistuse arenemine läheb käsikäes fantaasia ja tunde arenemisega, loogiline mõte otsib endale poeetilist väljendust ja vastupidi: väljenduse poeesia kinnistab mõtet.

Kui ma «Detski mir'i» ja «Krestomaatia» osade paigutamisel pidasin silmas anda õpetajale võimalus tungida raamatu süsteemi ja saada kergesti ülevaadet tema sisust, siis palade endi paigutamisel pidasin ma peaaegu kõigis osades silmas õpilast. Iga osa algusesse, välja arvatud mõned «Krestomaatia» osad, on paigutatud nii sisu kui ka esituse poolest kergemad palad; kuid mida rohkem edasi, seda keerukamaks ja raskemaks need palad muutuvad. Palades, mis on määratud alglugemiseks, püüdsin ma väljenduda lühikeste, katkendlike lausetega, vältides võimalikult kõrvallauseid, eriti aga relatiivseid asesõnu, mis on laste keelele nii vähe omased.

Mis puutub «Detski mir'i» lugemise viisisse, siis selles suhtes ei saa muidugi esitada mingisuguseid kindlaid reegleid; kuid ma luban endale väljendada oma isiklikku arvamust selles suhtes.

Järkjärgulisusest lugemisel ja jutustamisel tuleb kinni pidada mitte ainult palade valikul, vaid ka lugemise enda viisis. Õpetaja peab oma küsimustega loetu sisu kohta, nagu näib mulle, kehtes-

tama niisuguse järjekindluse olenevalt lugeja pidevast arenemisest. Algul tuleb kehtestada kaks liiki lugemist: üks on eranditult pühendatud loogilisele arenemisele, teine — soravale ja kaunile lugemisele; esimeseks on määratud peamiselt «Detski mir'i», teiseks — «Krestomaatia» palad. Soravaks lugemiseks soovitaksin ma õpetajale algul jutustada pala sisu, siis see pala ise kuuldavalt ette lugeda ja alles seejärel sundida õpilast seda pala mitu korda kuuldavalt lugema ning loetut jutustama. Mis puutub tundmatute sõnade seletamisse ja peamõtte väljatoomisse, siis nii seda kui ka teist tuleb teha enne lugemist, nii et õpilane võiks lugema asudes hoolitseda ainult sõnade õige hääldamise eest. Siin ei ole enam koht õpilast küsimuste ja seletamistega katkestada.

Hoopis teisest korrast tuleb kinni pidada lugemisel, mille peamiseks eesmärgiks on loetust arusaamine ja nii-ütelda mõtte loogiline lahutamine tema koostiselementideks. Siin peab õpetaja oma küsimustega sundima lugejat lakkamatult tungima loetava mõttesse, kontrollima ja äratama tema tähelepanu. Algul peavad need küsimused olema kohandatud nii, et vastused neile oleksid võimalikult kerged ja et väike lugeja viidaks nende küsimustega märkamatult lause grammatilisse ja loogilisse koostisse. «Millest või kellest kõneldakse?» «Mida kõneldakse?» «Millised on asja omadused, millest kõneldakse?» «Kus, kuidas, mille abil ja millistel asjaoludel toimub see, mida asjast kõneldakse?» jne. Niiviisi tungib õpilane lause grammatilisse koostisse ja võib hiljem kergesti tutvuda grammatiliste definitsioonidega. On endastmõistetav, et nii üksikasjalised küsimused ei tohi alati lugemisega kaasneda, et seda mitte muuta lastele äärmiselt väsitavaks. Neid küsimusi tuleb kasutada ainult aeg-ajalt ja vajaduse korral, kui loetust arusaamine on mõnevõrra raskendatud. Koos laste arenemisega peavad muutuma ka küsimused ise, muutuma nii, et vastused neile oleksid üha keerukamad: algul üksikud sõnad, siis üksikud väikesed laused. Vastuses tuleb tingimata küsimust korrata, mille puhul on vaja samuti silmas pidada järkjärgulisust. Algul esitatakse küsimus nii, et õpilasele jääb üle ainult talle lisada üks või kaks sõna, hiljem nii, et ta peab küsimusele vastama terve kõnega. Küsimusi tuleb esitada mitte ainult sellele, kes loeb, vaid ka teistele õpilastele ja sealjuures nii, et algul õpetaja väljendab küsimuse, siis alles nimetab õpilase, kes peab küsimusele vastama. See väga lihtne võte aitab äärmiselt hoida kogu klassi tähelepanu; kõik õpilased kuulevad küsimust ja kõik valmistuvad mõttes vastamiseks.

Pärast üksikuid osalisi küsimusi, mis on esitatud kord ühele, kord teisele õpilasele, võib anda üldisemaid küsimusi, nii et üks õpilastest korrapäraselt esiteks loetud pala kogu sisu ja lisaks selle, mida seletas õpetaja. Pärast niisugust jutustust võib valitud pala uuesti läbi lugeda selleks, et see kajastuks lugeja peas täie selgusega. Seda liiki lugemine toob suurt kasu, õpetades lapsi tunde õppima raskusteta ja taibuga. Õpetada last õppima — see on ettevalmistavate klasside peamine ülesanne.

Selleks et õpetada lapsi asjade vaatlemisele, soovitan ma järgnevat viisi.

Enne pala lugemist näitab õpetaja lastele asja ennast ja sunnib neid oma küsimustega tegema kas või katkendlikku, kuid üksikasjalist kirjeldust asjast. Vastustest neile küsimustele peab osa võtma kogu klass, küsimustes enestes tuleb aga silmas pidada järkjärgulisust kooskõlas laste arenemisega; nii näiteks küsib õpetaja algul õpilastelt: Milline on asja värvus? Millest ta on valmistatud? Milline on tema suurus võrreldes teiste asjadega? Kui palju on jalgu, kui palju tiibu jne.? Hiljem võib ta juba esitada niisuguseid küsimusi: loetlege asja olulised tunnused, jutustage kasust, mida ta võib inimesele tuua, jms. Pärast niisugust asja ülevaatust tuleb läbi lugeda pala. Seejärel nõuab õpetaja, et õpilased korrapäraselt ja selgesti jutustaksid kõike, mis loeti raamatust ja mida õpilased panid tähele ise, või sellest, mis jutustas õpetaja.

Sellessamas korras peavad üksteisele järgnema ka kirjalikud harjutused. Esimeste tundide ajal kirjutab õpetaja tahvlile niisugused küsimused, milledele vastamiseks tuleb õpilasel ümber kirjutada küsimus ja lisada üks või kaks sõna. Viimaseiks kirjalikeks harjutusteks on sellised, milledes õpetaja teeb õpilastele ülesandeks kirjeldada asja, mida nad olid klassis üksikasjaliselt ja tähelepanelikult vaadelnud, kuid mille kirjeldust raamatus ei ole; võrrelda kaht asja, kirjeldada mingit füüsilist nähtust jne. Nende viimaste kirjelduste hulgas on isegi üsna kasulik rakendada maastike kirjeldamist piltidelt või loodusest, mõne ajaloolise pildi kirjeldamist, mille sisu võib vajaduse korral enne õpilastele seletada.

Muide, ma kuidagi ei esita siin toodud harjutusi ainuvõimalikena. Iga õpetaja võib neid rohkesti välja mõtelda, ja mida mitmekesisemad nad on, seda parem; tuleb ainult igale harjutusele läheneda läbimõeldult ja mitte enne sellest lahkuda, kui õpilased on neist harjutustest omandanud mõnesuguse vilumuse. Kõige rohkem aga on tarvis vältida, et mingi õpetamisvõte ei muutuks rutiiniks, sest rutiin vabastab õpilase vajadusest mõtelda. Tuleb püüda, et õpilane iga harjutuse juures mõtleks, kuidas seda teha, mitte aga ei meenutaks seda, kuidas harjutust tehti.

Võib näida imelikuna, et raamatus, mis on osaliselt määratud näitlikuks õpetamiseks, ei ole peaaegu üldse joonistusi. Kuid *esiteks*, joonistused raamatus, äratades algul laste uudishimu, tüütavad neid varsti; vaadelnud neid kiiresti ja kuidagimoodi, ei suuda lapsed hiljem enam neile koondada vajalikku tähelepanu; *teiseks* — halvad joonistused on ainult kahjulikud, head aga võiksid niivõrd tõsta raamatu hinda, et ta muutuks kättesaamatuks suuremale osale õpilastest. Peale selle saab asju, milledest «Detski mir'is» kõneldakse, suuremalt osalt lastele näidata looduses. Ei maksa peaaegu mitte midagi, kui selleks otstarbeks muretseda tükike graniiti, kanepitaim, tükike männipuud, tükike kustutamata lupja, kuusekäbi, magnetiseeritud kepike, rukkipea, õun, tükike pitsatit jms. Raske ei ole ka hankida hobuse, lamba, elevandi ja

mõnekümne teise looma pilti, mis ei ole üldse kallid ega ka harul-dased*.

Koolidele, kel on kasutada mõnevõrra suuremad summad, soovitaksin omandada üks või kaks neist piltidest saksa väljaannetest, mis on kohandatud näitlikuks õpetamiseks. Niisugused on näiteks: Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend; Stuttgart. Verlag von Schreiber und Schill; või Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte, von Ruprecht. Dresden, 1860. Mõlemais neis väljaandeis on palju rohkem pilte kui on vajalik näitlikkuseks «Detski mir'i» jaoks; kuid need väljaanded toovad koolile suurt kasu, kui õpetajad tahavad neid kasutada. Mis aga puutub väikestesse katsetesse, mida raamatus meenutatakse, siis teeb iga õpetaja neid väga kergesti ja lisab neile võib-olla veel mitu teist. Klaasi, tassi, purki, nõela, lubjavett, tsinki ja kriiti ei ole raske hankida. Kui aga õpilane suudab teha katset ja siis jutustada, mis ja mispärast see toimub, siis on see niihästi tema mõtlemisvõime kui ka tema keele tunduva arenemise tunnus. Järjekindlus, põhjalikkus ja täpsus väljendustes, — need on omadused, mida saavutatakse niisuguste harjutustega.

«Detski mir», nagu ma loodan, on esitatud nii, et ükski vene keele õpetaja, kui vähe ta ka oleks loodusteadusega tuttav, ei satu raskustesse selle seletamisel õpilastele. Kuid neile õpetajaile, kes sooviksid oma seletustesse viia rohkem iseseisvaid jutustusi, võin ma soovitada pöörduda järgnevate teoste juurde, mis on selleks eesmärgiks määratud: 1) Theoretisch-practisches Handbuch für den Anschauungs-Unterricht; von F. Harder, Altona, 1858 (suurepärane raamat, millele «Detski mir» on palju tänu võlgu); 2) Leitfaden zu einem Methodischen-Unterricht; von Luhen, Berlin, 1854; vana, kuid väga hea teos; 3) Raff's Naturgeschichte für Kinder, Göttingen, 1854. Õpetajad, kes ei tunne saksa keelt, võivad tunduvalt kergendada oma tööd järgmiste venekeelsete teoste najal: hr. Dahli botaanika, hr. Simaško zooloogia, hr. Steckhardti keemia, hr. Lenzi füüsika ja hr. Gorizontovi looduslugu, milles on väga korralikud joonistused.

Lõpuks olen ma kohustatud ütlema, et «Detski mir'i» toimetamine ei vasta kaugeltki minu soovile; et aga see raamat on määratud lugemiseks õpetajaga, siis ei näe ma suurt häda korrektuurseis puudustes. Palju tähtsamad on raamatu need puudused, mida ma märkasin täielikult alles pärast seda, kui raamat oli juba trükitud. Mõned lood on liiga välja venitatud, teised on esitatud mitte täiesti süstemaatiliselt, kolmandad oleks võidud asendada uutega. Kuid ma võin oodata heatahtlikkust esimese sellesuguse katse puhul, seda enam, et meie lastekirjandus mulle peaegu ei andnud valmispalasid. Saksamaal on niisugust raamatut kerge koostada; meil tuleb aga kõik koostada endal.

---

* Mõned vajalikud kujutused on lisatud raamatu lõppu; kuid lugemisel peab õpetaja või üks õpilastest joonistama need klassitahvlile suurel kujul.

«Detski mir'i» jaoks sain ma saksa ja inglise keelest täielikult tõlkida ainult väheseid palu, sest raamatu eriline otstarve sundis mind andma ka paladele endile erilise omapärase süsteemi.

Hea õpik on peaasjalikult kogemuse asi, kogemus aga näitabki, kas «Detski mir» toob algõpetusele seda kasu, mida ma arvestasin. Isegi siis, kui ma olen tabanud ainult suuna ja süsteemi, ei ole minu töö asjatu. Soovides siiralt kasutada kogemuse näpunäiteid, palun tungivalt härrasid õpetajaid, kes õpetamise käigus avastavad minu raamatus ühtesid või teisi puudusi, minule teatada oma tähelepanekuist, et ma võiksin neid kasutada uue trüki väljaandmisel.

18. «DETSKI MIR'I» ESIMESE TRÜKI SISUKORD[74]

I jagu. Näitlikud jutustused ja kirjeldused

1. Lapsed metsasalus.

Selle pala lugemisel seoses «Krestomaatia» esimese luuletuse lugemisega ning kahe või kolme kerge valmi lugemisega proosas «Krestomaatia» teisest osast võib õpetaja kehtestada korra klassis lugemiseks ja õpetada lapsi klassinõuete täitmisele.

2. Esimene päev koolis.

See pala annab lastele ettekäände klassis ümber vaadata ja aru saada neist nõuetest, mis seal eksisteerivad. Juba siin peavad algama loogilised harjutused mitmesuguste klassis leiduvate asjade najal; nii näiteks: loendada ühevärvilisi ja ühekujulisi asju, loendada ühe ja sellesama asja tunnuseid, teha kergeid võrdlusi, mille näide on antud palas «Klassi- ja krihvlitahvel», jms. Need vaimsed harjutused peavad saatma iga klassi ja esemetelt klassis üle minema alguses inimese kehale, siis loomadele jne. Kogu seda õppetööd peavad muidugi mitmekesistama valmide lugemine, nende päheõppimine, diktaat, õpitud valmi kirjutamine jms. Lapse tähelepanu harjutamiseks pean ma väga kasulikuks, kui õpetaja aeg-ajalt küsib õpilastelt, mida klassis tehti. Need aruanded on üsna kasulikud nii õpilastele kui ka õpetajale. On endastmõistetav, et lookeses «Esimene päev koolis» ei tahtnud ma kaugeltki kirjutada reegleid klassi ja klassi töö korraldamiseks; kuid juba üksnes kirjeldatud klassi võrdlemine tegelikuga on klassile üsna kasulik.

3. Talv.

4. Kevad.

5. Suvi.

6. Sügis.

Aastaaegade vaheldumine äratab rohkem kui kõik teised nähtused laste tähelepanu, nii et kümneaastase lapse peas on juba rohkesti tunnuseid, mis eraldavad üht aastaaega teisest; kuid need tunnused on laialipillatud, mitte täielikult teadvusse jõudnud, segatud. Nende nelja aastaaja kirjelduse eesmärgiks ongi teatavasse korda viia mõisted ja kujutlused, mis juba eksisteerivad lapse mõistuses. Kui mitte iga õpilane üksikult, siis kogu klass tingimata loetleb mitmesuguste aastaaegade kõiki tunnuseid, mis on koondatud neisse paladesse, ja lisab omalt poolt neile veel rohkesti uusi. Niiviisi annavad need palad ettekäände üsna kergeiks, samal ajal

ka kasulikeks vaimseiks harjutusteks, millede juures peavad töötama nii mälu, mõistus, kujutlusvõime kui ka arukus ja ühtlasi puudutatakse ka tunnet ennast. Nende paladega seoses on üsna kasulik pähe õppida luuletusi, kus kirjeldatakse aastaaegu. «Krestomaatia» lugemine jätkub. Kui harjutused klassiainete üle on lõppenud, siis võib alustada II osa lugemist «Inimesest».

7. Sõit pealinnast maale.

See üsna pikk pala on raamatusse paigutatud sel eesmärgil, et õpilastel võimalduks vaadata kooli seinte taha. Siin on palju lastele tuttavat, paljut tuleb aga seletada. Selle pala lugemine peab toimuma aeglaselt ja kestvalt. Ma püüdsin kirjutada seda nii, et õpetaja võiks õpilastele kergesti esitada küsimusi.

II jagu. Inimesest

8. Viis välismeelt.

Mulle näis paremana alustada looduse esemete kirjeldamist inimese keha kirjeldamisega, inimese keha kirjeldamist aga viie välismeele kirjeldamisega, sest sel puhul alustab õpilane asjadest, mida ta mitte ainult ei näe, vaid nii-ütelda tunneb kogu oma olemusega. Looke «Viis välismeelt» annab põhjuse paljudeks üsna kasulikeks harjutusteks. Esitades lastele paljusid mitmesuguseid asju, küsib õpetaja, milliste meeltega ta tunneb asja ühtesid või teisi tunnuseid. Küsimused võivad siin olla mitmekesised ja järkjärgulised. Enne kui küsida lapselt, mis on kuulmine, tuleb küsida: millega me aistime heli? millega lõhna? jne.; välismeelte erinevus seesmistest, nende ja teiste loetlemine jms.

9. Kunstlikud ja loomulikud esemed.

Millest on tehtud pink, millest ahi, millest kuub? jne. Need küsimused sunnivad lapsi kõnelema, see aga ongi esimeste tundide peaaegu tähtsaim ülesanne.

10. Riist ja organ.

Selles palas eristatakse organeid riistadest, et neist selgemini aru saada. Mõned katsusid sõna «organ» asendada sõnaga «riist», kuid sel katsel ei olnud edu.

11. Ained, milledest koosneb inimese keha.
12. Inimese keha peamised osad.
13. Käsi ja jalg.
14. Pea.
15. Silmad.
16. Kõrvad.
17. Nina.
18. Suu.

Kõigi nende inimkeha osade kirjeldamisega peavad muidugi kaasnema vaatlused. Väga kasulik on selle juures näidata pilte, kui neid on. Veel kasulikum oleks, kui õpilased suudaksid ise kujutada seda asja, millest nad lugesid.

19. Inimese keha siseorganid.
Siin on ära märgitud ainult tähtsamate siseorganite vajalikkus; õpilased peavad sellest vajalikkusest aru saama. Tähtsaimatega neist organeist peavad õpilased tutvuma õpetaja jutustuse kaudu, sest edasised palad oleksid neile veel arusaamatud.
20. Toitumine.
Üsna keerukas ja raske pala, millest õpilased saavad aru alles pärast eelnevat lugemist ja harjutusi. Õpetaja toimib paremini, kui tutvustab sisu jutustuses ja alles siis sunnib õpilasi lugema pala ennast ning kutsub küsimustega välja tema sisu. Siin esineb võimalus paljudeks kasulikeks vaimseiks harjutusteks.
21. Aju ja närvid.
22. Luud.
See pala annab võimaluse korrata kõike seda, mis on inimese kohta läbi võetud.
23. Loomad ja taimed.
Eeldatakse, et õpilased on juba läbi võtnud vähemalt kolmanda, neljanda ja viienda osa esimesed lood.
24. Hinge võimed.
See pala tuleb läbi lugeda ühena viimaseist. Muide, ma loodan, et õpilastel ei teki suuri raskusi temast arusaamisel.
25. Sarnasus inimese ja loomade vahel.
26. Erinevus inimese ja loomade vahel.
Need lood on seoses lugudega «Loogika esimesed õppetunnid».
27. Inimese loomine.
Seoses loogika viimaste lugudega.

III jagu. Loomadest

28. Hobune. See on esimene looma kirjeldus ja seepärast küllaltki ulatuslik. Pärast selle loo lugemist võib juba asuda (muidugi küsimuste abil) hobuse võrdlemisele inimesega.
29. Lehm.
30. Lehm ja hobune.
Võrdlemise näidis, millega õpetaja muidugi ei piirdu. Otsekohe, kui on tegemist kahe või kolme asjaga, tuleb neid võrrelda. Mõlemad võrreldavad asjad peavad olema õpilaste silmade ees. Algul õpetaja kergendab seda võrdlemist küsimustega, siis viib õpilased vähehaaval selleni, et nad ise harjuvad selle mõistusliku tegevusega.
31. Eesel.
Siin tuleb õpilaste tähelepanu juhtida mitmesuguseile kahesõralistele ja kabjalistele. Eesli kirjeldamine aitab kaasa hobuste tõu iseloomustuse selgitamisele. Siin viib õpetaja õpilasi märkamatult juba arusaamisele sugukondadest ja liikidest, sugukondlikest ja liigilistest tunnustest jne. Iga loo puhul ei ole liigne meenutada imetajate üldisi tunnuseid ja joonistada sugukondade ning liikide

väike tabel. Neist tabeleist kujuneb järk-järgult välja loomade üldine klassifikatsioon.

32. Lammas.

Siin väljendub selgesti mõiste mäletsejaist ja taimtoidulistest loomadest jne.

33. Kass.

Taimtoiduliste loomade erinevus metsloomadest; kassi võrdlemine lehmaga.

34. Koer.

Koerlaste erinevus metsloomadest, lihasööjaist ja taimtoidulistest, tallulkäijate erinevustest varbailkäijatest.

35. Koer ja kass (Harderi järgi).

36. Siga.

Sea kirjeldus on toodud eesmärgil tutvustada lapsi piltlikult paksunahaliste ja paljusõraliste loomadega. Nii on meil juba koduloomade kaudu kujutlus peamistest loomaliikidest. Sea võrdlemine lehma, koera ja muudega. Õpetaja ei tohi unustada väikeste tabelitega ette valmistamast loomade edasist klassifitseerimist.

37. Elevant.

Sea võrdlemine hobusega jms.

38. Ühe küüruga kaamel ehk dromadeer.

39. Põhjapõder.

Kõigi koduloomade loetlemine; nende peamised erinevad iseloomustavad jooned; jaotamine sugukondade järgi; kasu, mida me saame koduloomadest; kus elab igaüks neist ja mispärast?

40. Jänes (Harderi järgi).

Näriliste esindaja; võrdlus koeraga; hammaste kuju mitmesuguseil loomadel; hammaste kuju inimesel.

41. Rebane.

Koerlased; erinevus närilistest; erinevus taimtoidulistest; hundi iseloomustus jms.

42. Lõvi ja tiiger.

Võrdlemine kassi ja hobusega.

43. Tiigrijaht.

44. Mutt.

Putukasööja; kehaehituse vastavus looma määramisele; eesmärgi erinevus määramisest.

45. Nahkhiir.

46. Harilik ahv.

Neljakäeliste, käsitiivaliste ja neljajalgsete võrdlemine. See pala annab edaspidi aluse inimese võrdlemiseks ahviga, kuid muidugi pärast inimese hingeliste võimete tundmaõppimist.

47. Hüljes.

Loivaliste võrdlemine käsitiivaliste, neljajalgsetega jne.; võrdlemine kalaga, kui pala kalast on juba läbi loetud.

48. Vaal.
Tuleb teha ülevaade imetavaist loomadest, kusjuures õpetaja võib kohanduda palaga «Kunstkamera». Õpilased peavad harjuma joonistama väikest tabelit imetajate kohta.
49. Kanaarilind.
Võrdlemine mõne imetaja looma ja kalaga.
50. Part.
51. Tuvi ja kana.
Pesahülgajate eristamine pesahoidjaist.
52. Lõoke.
Võrdlemine kanaarilinnu ja tuviga; varese, pääsukese, pajulinnu või mõnede teiste lindude kirjeldamine, kes on lastele tuttavad.
53. Toonekurg.
Võrdlemine pardi ja kanaarilinnuga.
54. Pistrik ja teised röövlinnud.
Röövlindude võrdlemine karklinnulistega jms. Lindude tabel seoses imetajate tabeliga.
55. Sisalik.
Võrdlemine linnu ja loomaga; mõiste roomajast.
56. Nastik.
Võrdlemine sisalikuga; mõiste mürgiseist ussidest.
57. Konn.
Võrdlemine nastikuga; metsloomaga; mõiste kahepaikseist. Kõigi juba käsitletud loomaklasside tabelid.
58. Ahven.
Kala esimene kirjeldus ja seepärast küllaltki ulatuslik. Üsna kerge näidata lastele loomulikuna.
59. Heeringad.
Selgroogsete mõiste.
60. Maipõrnikas.
Lülijalgsete ja putukate mõiste, võrdlus.
61. Siil.
Mõiste moondumisest, järjekindel jutustus moondumisest.
62. Liblikas.
63. Toakärbes.
64. Ämblik.
Võrdlus kärbsega. Kõigi läbivõetud loomade tabel.
65. Vihmauss.
Erinevus putukast.
66. Tigu.
67. Infusoorid ehk leotisloomad.
Ei oleks paha, kui selle juures oleks kasutada mikroskoop, vastasel korral võib kasutada veetilga kujutust, mida esineb nii sageli.
68. Kunstkamera (1. lugu).
See esimene lugu on paigutatud selleks, et lapsi tutvustada klassifikatsiooni mõistega neile tuttavate asjade najal.
69. Kunstkamera (2. lugu).

70. Kunstkamera (3. lugu).
71. Kunstkamera (4. lugu).
Nende palade tähendusest kõnelesime juba eessõnas. Kui võrdlused tehti pidevalt ja käsitletud loomad kanti väikestesse tabelitesse, siis jääb lastele nüüd ainult kõik need üksikud tabelikesed viia ühte üldisesse.
72. Kunstkamera (5. lugu). Inimeste rassid.

IV jagu. Taimedest

73. Õunapuu.
Taime osade üldülevaatuseks.
74. Kirsipuu.
Õie ehituse tundmaõppimiseks. Kirsiõie kujutus on antud raamatus. Võimaluse korral näitab õpetaja õit tegelikkuses. Oleks väga kasulik, kui joonistuse õpetaja õpetaks lapsi kujutama õit ja tema osi. Ei tee paha, kui võrrelda õuna- ja kirsipuu õit tegelikkuses.
75. Kask ja tema perekond.
76. Paju.
Paju võrdlemine õunapuuga; ühekojalised (kask) ja kahekojalised (paju) taimed.
77. Rukis.
Esimene mõiste vegetatiivsest protsessist, mõiste taimestiku mõjust inimesele, mõiste kõrsviljadest, rukki võrdlemine kasega jne.
78. Okaspuud.
Kuuse võrdlemine õunapuuga.
79. Valge liilia.
Sibulad; võrdlus paju, kase ja rukkiga; mõiste üheidulehelistest ja sibultaimedest.
80. Taimede ehitus.
Joonistused, mis on selle pala jaoks vajalikud, on toodud raamatu lõpus, kuid muidugi peab õpetaja neid tahvlil suurelt kujutama.
81. Taimede toitumine.
82. Seened.
Võrdlemine puu, rukki ja sibulaga; mõiste õiteta taimedest, parasiittaimed.
83. Kuidas ja millest tehakse riiet.
84. Taimede paljunemisest.
85. Kasu, mida inimesele toovad loomad ja taimed.
86. Kunstkamera (6. lugu).
Taimede klassifitseerimine.
Selle klassifitseerimise teevad lapsed ära üsna kergesti, kui lugemisel pidevalt võrreldi ühtesid taimi teistega ja kui peale selle õpetaja vaevus ise või sundis lapsi klassi tooma võimalikult palju-

sid raamatuis meenutatud taimedest, kartuli ja nõgesevarre, peterselli, porgandi, päevalille jms. taime, mis pole haruldased ning on kergesti kättesaadavad. Õpetaja, tulnud klassi, võib näidata lastele alati midagi uut ja neid niiviisi vähehaaval ette valmistada taimede väikeseks klassifikatsiooniks.

V jagu. Anorgaanilised kehad

87. Ränikivi.

Võrdlemine puu ja loomaga; anorgaaniliste kehade mõiste.

88. Savi ja mida sellest tehakse.

Võrdlus räniga, muldade mõiste. Mõnd eri liiki muldade näidist ei ole õpetajal raske hankida, ta võib lapsi kergesti tutvustada saviga, saviliivaga, liivsaviga, mustmullaga, lubimullaga jne.

89. Keedusool.

Õpetaja võtab vaevaks lastele näidata küllastunud soolalahust ja soola kristalliseerumist.

90. Väävel.

91. Lubjakivi.

Katse kustutamata lubjaga on vajalik: see annab lastele kujuka mõiste keemilisest ühendist ja sellest tulenevast soojusest, mis on vajalik põlemise seletamiseks.

92. Klaasitootmine.

Kõige lihtsamast sulatorust on küllalt, et lapsi veenda klaasi sulamises. Muidugi, kui on võimalus vaadata mingit klaasitehast, siis oleks see väga kasulik.

93. Krihvlitahvel.

Väike mõiste geoloogilistest muutustest, mida veel rohkem arendatakse järgnevas palas.

94. Graniidirahn.

95. Raud.

96. Vask.

Metalli võrdlemine kivi ja mullaga, mitmesuguste metallide võrdlemine omavahel.

97. Kuld.

98. Elavhõbe.

Näidata lastele elavhõbedat on kerge; samuti näidata termomeetrit ja seletada selle ehitust.

99. Kunstkamera (7. lugu).

Mineraalide klassifikatsioon.

Muretseda suurem osa mineraalide näidiseid, mis on loos nimetatud, ei ole raske.

100. Vesi.

Katseid veega on kerge teha ja nende katsete kirjeldamine toob lastele suurt kasu. Vee võrdlemine mitmesuguste anorgaaniliste kehadega. See pala on tihedas seoses palaga «Määramine».

101. Õhk.
Õhupumpa ei ole kõikjal, kuid katset klaasiga, mis pannakse vette, on kerge teha; leedripuust püstoli valmistavad lapsed ise; väikest hanesulest pumpa vee pumpamiseks ühest klaasist teise ei ole samuti raske valmistada.
102. Õhusarnased ained ehk gaasid.
Lapsi tuleb veenda gaaside olemasolus. Katsed süsihappegaasiga ei ole õpetajale rasked, kuid tuleb suunata lapsi endid neist katseist järeldusi tegema. Kui õpetaja võtab endale väikese vaeva saada elavhõbehapendist hapnikku ja näidata, kuidas hapnikus põleb süsi, raud jm., siis toob see lastele palju ja palju kasu. Ka lämmastikku ei ole raske saada, kusjuures selgub õhu koosseis.

VI osa. Loodusnähtused.

103. Veed.
104. Vihm.
105. Kaste, härmatis, lumi, rahe.
106. Tuul.
Loos kirjeldatud katset ei ole raske teha, selleta aga ei saa lapsed selgesti aru tuule põhjusest.
107. Oja.
108. Magnet.
Katsed magnetiga on väga head selleks, et lapsi õpetada tähele panema ja täpsusele väljendustes.
109. Põlemine.
Pala on keeruline, kuid lastele arusaadav, kui neil on meeles eelnev.
110. Müristamine ja pikne.
111. Heli.
112. Valgus.
113. Raskus.

VII jagu. Pilk laste maailmast väljapoole

114. Kutse kaugusse.
115. Lähedal ja kaugel.
116. Maa.
117. Gloobus.
Väga kasulik on sundida lapsi joonistama klassi ja aia plaani mastaabis; siis näidata neile tuttava linna ja tema ümbruskonna plaani ning alles seejärel üle minna kaardi ja gloobuse tähenduse juurde. Inglismaal kasutatakse laste esialgseks tutvustamiseks erilisi kiltkivist gloobusi, milledele saab kergesti krihvliga joonistada. Niisugust gloobust saab, kuigi mitte täielikult, asendada keraga, mis on kaetud valge paberiga. Selline kera on täiesti vajalik, et

lastele edasi anda mõistet maa liikumisest, aastaaegadest ja kuu faasidest. Palades, mis pühendatud neile küsimustele, on arendatud ainult kõige üldisemaid mõisteid. Esialgne tutvumine gloobusega on vajalik, et aru saada järgnevaist reisikirjeldustest. Ajaloolisi mõisteid, mis palas esinevad, tuleb muidugi arendada.

118. Christoph Kolumbus.

119. Vasco da Gama.

120. Magalhães.

Nende palade eesmärk on lapsi tutvustada maakera pinna peajoontega.

121. Suured astronoomid.

Pythagorase, Kopernikuse, Galilei ja Newtoni lühikesed elulood aitavad lastel vähehaaval tõusta mõisteni taevakehadest. Nii seda kui ka järgnevat lugu, kus antakse põhimõisted matemaatilisest geograafiast, on kasulik lugeda enne reisikirjeldusi.

122. Päikesekell.

Ei ole raske õpetada lastel leidma koha meridiaani ja isegi valmistama päikesekella. See väike oskus viib neid piltlikult matemaatilise geograafia põhitõdedest arusaamisele. Õppides aga neid tõdesid raamatust, jäävad lapsed kuidagi halvasti uskuma, ja kuigi saavad neist aru rakenduses gloobusele, ei õpi kaua neid üle kandma loodusse. Iga õpetaja hindab kiiresti, kui tähtsad on siin olgugi väikesed ja ligikaudsed, kuid siiski vahetud vaatlused. Muidugi on nende palade lugemisel vaja gloobust või vähemalt kera, millele saaks joonistada tähtsamaid matemaatilisi koopiaid.

123. Aastaajad.

Selle pala seletamiseks on raamatu lõppu lisatud joonis.

124. Kuu.

Selle pala najal saavad õpilased aru ainult kuu faaside võimalusest, eriti kui nad ise korraldavad katse valge kera ja küünlaga. Niihästi maakera kui ka kuu pöörlemist võib väga näitlikult seletada niinimetatud telluuriumis. Kuid see aparaat on kallis ja rikneb kiiresti. Seda on kerge asendada lihtsa küünlaga ja valge keraga, millele tuleb joonistada ekvaator, ekliptika ja mõned meridiaanid ning paralleeljooned. Kuu faaside seletamiseks võib aga kasutada isegi lihtsat kera, millest pool on värvitud mustaks, pool valgeks.

125. Teleskoop.

See pala, mis on tõlgitud saksa keelest, on ära toodud eesmärgiga anda lastele kas või nõrk kujutlus universumi ääretusest.

126. Kapten Cook.

Täiendusena ülevaatele maakerast. Lugu on kättesaadav õpilastele, kel on olemas mõiste kliimast.

127. Eskimod.

Katse selgitada rahvast ja näide metsikust rändelust. Lugu on tõlgitud inglise keelest.

128. Hollandlased.

Kui vastandid eskimotele.

129. Kirgiisia stepid.
Kovalevski teosest «Rännakud maismaal ja meredel». Stepi rändelu näidis.

130. Sõit Londonisse merelt.
On võetud hr. Mihhailovi «Londoni märkustest». Selle pala eesmärgiks on anda ülemaailmse kaubalinna näidis. Muidugi tuleb niisugused mõisted nagu dokid, laevaehitused jm. lastele seletada.

131. Samojeedid.
Hr. Maksimovi teosest «Aasta põhjas». Näide rändelust Põhja elanikkonna hulgas.

132. Herculanium.

133. Öö Vesuuvil.
Mõlemad palad on võetud hr. Jakovlevi teosest «Itaalia». «Detski mir'is» ei olnud kusagil seletatud, mis on tuldpurskav mägi. Seletades õpilastele lõpus antud kujutluse kaudu katkendeid Jakovlevi rännakuist, täiendab õpetaja suurepäraselt meie linna.

134. Jeruusalem.
On võetud hr. Norovi «Reisist pühadel kohtadel».

VIII jagu. Loogika esimesed tunnid

Palad, mis on paigutatud sellesse jakku, ei ole mitte niivõrd määratud lugemiseks kui selleks, et esitada näidiseid seda liiki vestluste jaoks. Nende palade vorm, osaliselt ka sisu on võetud Timi raamatust «Kaine inimmõistuse esimene toit». Ei tule kahjuks, kui õpilased loevad need palad läbi, kuid seda tuleb teha alles pärast eelnevaid suulisi harjutusi. Ümberseadmised kõnevormist arutlusvormiks kujutavad endast peale selle üht parimat praktilist harjutust. Laste loogika palad on muuseas kohandatud ka selleks, et viia õpilasi grammatiliste mõistete valdkonda. Kui õpilane suudab sugukondade ja liikide järgi paigutada kõiki asju, milledega ta tutvus «Detski mir'is», ning anda igale asjale täpse ja selge määratelu, siis on see parimaks tõendiks sellele, et «Detski mir'i» lugemine tõi oma kasu.

135. Roos ja nelk (Wilmseni raamatust).
Muidugi ei saa piirduda niisuguste võrdlustega, nagu ka nendega, mis on ära toodud oma kohal 2. ja 3. peatükis.

136. Mis on erinevus ja sarnasus?

137. Tunnuste erinevus.

138. Otsustus.

139. Keha.

140. Asjade erinevus.

141. Sugukonnad ja liigid.
Mõned joonistatud tabelid, mis on koostatud lastele juba tuttavaist asjadest, juurutavad nende peas vajalikke kujutlusi sugukondadest ja liikidest.

142. Sugukondlikud ja liigilised tunnused.
143. Olulised ja juhuslikud tunnused.
144. Vaidlus (mõiste).
145. Definitsioon.
Pala, mis nõuab rohkesti harjutusi.
146. Nähtus, põhjus ja tagajärg.
147. Olevus ja nähtus.
Sõna «nähtus» kasutatakse nii sageli kõigis teadustes ja nimelt asja mõttes, nii et me pidasime seda pala vajalikuks.
148. Eesmärk ja määramine.
Nende kahe mõiste vastandamisega on kergem kui mingil muul viisil õpilastele selgeks teha kõlbelise maailma tähtsust.
149. Seadus.
150. Looduslik ja moraalne seadus.
Kõik need viimased palad on seoses teise jao paladega «Inimesest».
151. Joonistuste seletus.

KRESTOMAATIA

I jagu. Luuletused

1. Puškin. Linnuke.
2. Dmitrijev. Kärbes.
Luuletused olen esitanud niiviisi, et lapsed ei harjuks ebameeldiva skandeerimisega ja et kokku hoida paberit. Luuletusi tuleb muidugi lugeda ilma rõhuta riimidel ja värsijalgadel, nagu proosat, hoolitsedes ainult mõtte selge väljendamise eest.
3. Krõlov. Pajulind ja tuvi.
4. „ Rebane ja viinamarjad.
5. „ Kukk ja pärlitera.
6. „ Pärdik ja prillid.
7. „ Elevant ja Moska.
8. Puškin. Muinasjutt kalamehest ja kalakesest.
9. Polonski. Päike ja kuu.
10. Dmitrijev. Pajulind ja metsvint.
11. Krõlov. Putukas ja pääsuke.
12. Žukovski. Kaerakiisel.
13. Koltsov. Kündja laul.
14. Benediktov. Vanja ja lapsehoidja.
15. Krõlov. Luik, haug ja vähk.
16. „ Haug ja kass.
17. Nekrassov. Koolipoiss.
18. Krõlov. Siga.
19. Puškin. Talv.
20. Grot. Jõuluõhtu.
21. Dmitrijev. Kukk, kass ja hiirepoeg.

22. Krõlov. Hunt ja kass.
23. Koltsov. Mis sa magad, mehikene!
24. Žukovski. Jumala kohus piiskopi üle.
25. Puškin. Muinasjutt papist ja tema sulasest Baldaast.
26. Krõlov. Peegel ja ahv.
27. Dmitrijev. Põllulill.
28. Krõlov. Siga tamme all.
29. Tjuttšev. Kevadveed.
30. Žukovski. Vaese laul.
31. Lermontov. Kasaka hällilaul.
32. Benediktov. Isa tagasitulek.
33. Krõlov. Uudishimulik.
34. „ Töökas karu.
35. „ Lehed ja juured.
36. Žukovski. Kuidas hiired kassi matsid.
37. Krõlov. Lilled.
38. „ Jaotamine.
39. Maikov. Väli.
40. Lermontov. Kolm palmi.
41. Puškin. Peterburi.
42. Fet. Kaseke.
43. Krõlov. Rebane ja eesel.
44. Maikov. Pääsukesed.
45. Lermontov. Ingel.
46. Koltsov. Talupoja pidu.
47. „ Saak.
48. Puškin. Talvine tee.
49. Deržavin. Kork.
50. Tjuttšev. Kevadine tee.
51. Lermontov. Borodino.
52. Maikov. Kevad.
53. Aksakov. Õhtujumalateenistus külas.

II jagu. Valmid ja jutustused proosas

54. Mängivad koerad (saksa keelest).
55. Kaks kitse (inglise keelest).
56. Hobune ja eesel (saksa keelest).
57. Uusaasta kingitus (saksa keelest).
58. Tuul ja päike (inglise keelest).
59. Kaks atra (inglise keelest).
60. Vend ja õde (saksa keelest).
61. Krummacher. Virsikud.
62. Inimkeha organid (inglise keelest).
63. Kampe. Haned.
64. Vürst Odojevski. Linnake tuhatoosis.

65. Tähelepanelikkus (inglise keelest).
66. Truu koer (K a m p e jutustus).
67. Rikkus (inglise keelest).
68. Heasüdamlik metslane (inglise keelest).
69. D i s t e r w e g. Kaks rändurit.
70. K r u m m a c h e r. Kahetsus.
71. „ Ämblik.
72. Hiiglane ja kääbused (Ameerika kirjanik G o s h o r n).
73. Lõpetamata jutt (katkend G o e t h e jutustusest).
74. K o k a r e v. Isakohustus.
75. D e n t s e l. Nisu ja umbrohi.
76. K r u m m a c h e r. Kasvatus.
77. H e r d e r. Tühi saar.
78. K r u m m a c h e r. Ülesõit jõest.
79. „ Surm ja uni.
80. „ Vanaduse kroon.
81. Võõrastemaja stepis (inglise keelest).

III jagu. Vene kirjanike teoste parimad näidised.

82. Dahl. Mida tead, seda ära küsi.
83. „ Telg ja pulk.
84. K a r a m z i n. Paradiisilind.
85. „ Reini kosk.
86. P u š k i n. Saabumine kodupaika.
87. „ Tuisk.
88. A k s a k o v. Gümnasisti esimene suvevaheaeg.
89. „ Gümnasisti saabumine suvepuhkuselt.
90. T u r g e n e v. Jaht neppidele.
91. „ Juulipäev.
92. „ Salu sügisel.
93. T o l s t o i. Valmistumine jahiks.
94. „ Mängud.
95. G o n t š a r o v. Hiinlased ja hindud.
96. G r i g o r o v i t š. Aastalaat.
97. „ Surija.
98. „ Smedovi org.
99. „ Peterburi väntorelimehed.
100. G o g o l. Pljuškini mõis.
101. „ Afanassi Ivanovitš ja Pulheria Ivanovna.
102. L e r m o n t o v. Ülestõus mägedes.

IV jagu. Katkendid Venemaa ajaloost

Sellesse jakku on paigutatud peaaegu ainult katkendeid Karamzini ajaloost. Mitte arvates koos mõnedega, et vene keele ja selle stiili õppimine võib piirduda ainult ühe mingisuguse klassikalise kirjaniku, peaasjalikult Karamzini tundmaõppimisega, me siiski arvame, et Karamzini stiili tundmaõppimine on väga kasulik ja et selle kirjaniku hoolikalt väljatöötatud perioodid on suurepärane vahend keerukamaiks grammatilisteks analüüsideks ja õpilaste õpetamiseks kirjavahemärkide paigutamisel. Me tõime need katkendid kronoloogilises korras sel eesmärgil, et anda õpetajale võimalus neid seostada oma seletustega, ja võttes suuliselt läbi Venemaa ajaloo kuni Peeter Suureni, harjutada seejuures õpilasi seotud ajalooliste jutustustega. Parimaid esialgseid meenutusi biograafilistes jutustustes ja soodsaima põhjuse esialgsete ajalooliste mõistete selgitamiseks (nagu näiteks paik- ja rändelu, perekond, suguvõsa, põlvkond, rahvas, riik, valitsus, seadus, sõda, vallutused, territoorium jms.) esitab muidugi pühakiri, mis meie arvates, peale eriotstarbe, võib olla suurepäraseks ettevalmistuseks üldajaloo õppimisele. Mitte ühegi rahva ajalugu ei saa koolis läbi võtta nii üksikasjaliselt, nagu võetakse läbi juutide ajalugu. Kuid just need üksikasjad on vajalikud selleks, et viia õpilasi märkamatult ja kergesti ajaloolise ühiskonna organismi ja tema ajaloost arusaamisele. Ja kui me ei paigutanud katkendeid pühakirjast «Raamatusse lugemise jaoks», siis esiteks seepärast, et pühakiri on suurtes eksemplaride arvus alati olemas igas koolis, ja et teiseks, selle aine õpetamine seisab usuõpetaja õlgadel. Kuid oleks väga kasulik, kui vene keele õpetaja ühendaks oma jõupingutused usuõpetaja omadega nii kiriku-slaavi keele õpetamisel kui ka laste tutvustamisel piibli mõistete kaudu üldiste ajalooliste mõistetega. Ainult niisugusel teadlikul ettevalmistamisel ajalooks on võimalik selle teadlik õppimine, ja seda ettevalmistust ei saa asendada mingisuguse «sissejuhatusega» ajaloosse, kus asjade lühikestes, laste jaoks liiga abstraktseis definitsioonides, mitte aga üksikasjalistes ja elavais jutustustes esitatakse eelnevaid ajaloolisi mõisteid. Venemaa ajaloo katkendite lugemine, mis on seotud õpetaja jutustustega, iga katkendi võimalikult täieliku grammatilise ja sisulise analüüsiga, on, nagu näib meile, mitte ainult heaks harjutuseks lastele vene keeles ning selle suulises ja kirjalikus kasutamises, vaid ka ettevalmistuseks ajaloo tõsisemale õppimisele, millele õpilane peab meie arvates asuma enne 14. või isegi 15. eluaastat.

103. N. Karamzin. Vürstide kutsumine Venemaale.
104. „ Püha Olga ristimine.
105. „ Svjatoslav.
106. „ Venemaa ristimine.
107. „ Lahing Alta juures.
108. „ Vladimir Monomahhi surm ja tema testament.

109. N. Karamzin. Vladimiri vallutamine tatarlaste poolt ja lahing Siti juures.
110. „ Kulikovo lahing.
111. „ Joann III.
112. „ Joann IV — Venemaa suuruse looja.
113. „ Kaasani vallutamine.
114. „ Püha Filipi suurmeelsus.
115. „ Tsaaripoja Dmitri tapmine.
116. „ Valekeisri sissesõitmine Moskvasse.
117. „ Troitski laavra piiramise algus.
118. N. Polevoi. Minin ja Požarski.
119. „ Mihhail Fjodorovitši valimine keisriks.
120. „ Nikoni kangelastegu.
121. N. Ustrjalov. Peeter Suur Hollandis.
122. „ Peetri tagasitulek välismaalt.
123. A. Puškin. Poltaava lahing.

V

ALGÕPETUSE METOODIKA[75]

19. ÕPETAMISE ALUSTAMISE AJAST[76]

Asudes lapse tundmaõppimisele on vaja silmas pidada seda, et laps areneb õpetusest sõltumata iga päevaga võrdlemisi kiiresti, et üks või kaks kuud kuueaastase lapse elus toob rohkem muutusi tema hingelisse ja kehalisse organismi kui hiljem, 10.—15. eluaastani, terve aasta. Ära mõista õiget aega õpetamise alguseks on üsna raske, ja muidugi on see praktika asi alustada õpetust natuke hiljem või pisut varem, kuigi nii ühel kui ka teisel on oma halvad küljed.

Kui te üldse hakkate last õpetama varem, kui ta on selleks õpetamiseks küpsenud, või temale õpetama mingisugust ainet, mille õpetamine ei ole veel tema ea kohane, siis te möödapääsmatult põrkate takistustele tema loomuses, milledest saab üle ainult aeg. Ja mida visamalt te hakkate võitlema nende ea takistuste vastu, seda rohkem toote kahju oma õpilasele. Te nõuate temalt võimatut, te nõuate, et ta asuks kõrgemale omaenda arenemisest, unustades, et igasugune orgaaniline arenemine toimub teataval ajavahemikul ja et meie ülesanne on mitte kiirendada ning mitte aeglustada seda arenemist, vaid ainult anda talle tervet hingelist toitu. Ja tuleb küsida, milleks te vaevate ennast ja lapsi asjatult, et enneaegselt neile seletada üht ja teist, millest nad praegu ei saa aru ja millest nad võib-olla väga kergesti saavad aru poole aasta pärast.

Kuid kõige halvem on see, et kokku puutudes enneaegselt liialdatud nõudmistega õpetamisel üldse või mingisuguse üksiku õppeaine puhul eraldi ning asudes üle jõu käivate ülesannete kallale, — võib lapses juurduda ebakindlus oma võimetes niivõrd, et ta kaotab usu oma jõusse. See ebakindlus juurdub temas sel määral, et aeglustab kauaks tema edusamme ja õppimist. Mitte ainult üks andekas, närviline ja muljetele vastuvõtlik laps pole muutunud tuimaks ja laisaks selle tõttu, et temas enneaegsete katsetega on õõnestatud kindlus oma jõusse, mis on nii vajalik inimesele igasuguse töö puhul. Seepärast soovitamegi igale õpetajale, kes märkab, et mingisugune uus asi ei ole laste siirast pingutusest hoolimata neile kättesaadav, lõpetada see katse viivitamatult ja lükata ta mõneks ajaks edasi.

Ebapedagoogiliselt toimib ka see, kes ise ei ole võimeline tõstma last arusaamiseni mingisugusest õppeainest, kuid püüab ainet alla viia laste arusaamise tasemeni. Kuidas näiteks, ütleb

mõni õpetaja, lapsi mitte tutvustada kodumaa ajaloo sündmustega? Ja just sel eesmärgil hakkab ta ajaloolisi isiksusi ümber kujundama laste viisil: teeb Svjatoslavidest ja Vladimiritest lastenukud ning rõõmustab, et lapsed tunnevad kodumaa ajalugu. Kuid milleks, tuleb küsida, on lapsel või kellelgi muul seda ajalugu vaja? Kas ainult selleks, et ta aja jooksul saaks teada, milliseid lollusi talle lapsepõlves õpetati? Ja kuhu õpetaja ruttab? Mispärast ta ei taha ära oodata aega, millal laps on küpsenud arusaamiseni ajaloolistest sündmustest? Ja kas ei oleks kasvataja teinud paremini, kui ta oleks selle asemel, et ette rutata, suunanud last arusaamisele ajaloost lastejutustuste ja piibliilugude lugemise kaudu, mis on nii kättesaadavad lapse arusaamisele ja mis ühtlasi valmistavad suurepäraselt ette ajaloo asjalikule tundmaõppimisele?

Kuid hüljates teaduse värdjastamise laste jaoks, ei mõista ma põrmugi hukka seda, et lastele anda neid teaduslikke andmeid, olgu need siis võetud mis tahes teadusest, mis võivad lastele olla mitte ainult arusaadavad (see ei ole veel põhjus), vaid osutuvad neile ka vajalikeks selleks, et selgitada ja täiendada nende maailmavaadet, või on kasulikud nende mõistuslikeks või suulisteks harjutusteks.

Ma ütlesin eespool, et õpetuse algusega on parem hilineda kui ette rutata, kuid ka hilinemisel on oma halb mõju. Lapse hingelised jõud, mis ei ole õigeaegselt juhitud õppetegevusele, omandavad sageli niisuguse suuna, millega õpetajal tuleb hiljem võidelda ja mitte alati edukalt. Iga vilunud õpetaja nõustub minuga, et koolides on rohkesti õpilasi, kes õpivad raskustega just selle tõttu, et nad hakkasid õppima hiljem, ja kes jõuavad mööda oma seltsimeestest, kes on neist nooremad. Teiselt poolt olen ma samuti näinud paljusid lapsi, kes õpivad halvasti ainult selle tõttu, et neid saadeti kooli ja pandi kodus aabitsa taha istuma liiga vara.

Saksamaal lähevad lapsed rahvakooli juba kuueaastaselt, pisiealiste koolides võib leida isegi palju viieaastasi lapsi. Mida siis need väikelapsed seal teevad? Hea on seegi, kui neile seal antakse kätte mõni fröö̈bellik tegevus! Kuid on väga paha, kui nad pannakse istuma aabitsa taha või kui neile ei anta mingit tegevust, vaid sunnitakse neid istuma, käed rüpes, mis nõuavad tegevust, ja harjuma väsitava kooliigavuse mürgiga. Vaadelnud küllaldaselt neid väikelaste koole, jõudsin ma kindlale veendumusele, et kui kool ei oleks lapsi siia lasknud enne seitsmeaastaseks saamist, siis ta oleks saavutanud mitte ainult praegusi, vaid hoopis paremaid tulemusi, ja et kool, kes võtab vastu 5-—7-aastasi lapsi, kahjustab asjatult laste tervist ja õõnestab niiviisi omaenda õppeedukuse aluseid. Ärgu kool, nagu arstiteadlanegi unustagu, et ta ei suuda inimesele anda elulisi jõude, vaid võib ainult kõrvaldada takistusi nende jõudude õigel arenemisel ning pakkuda tervet ja kasulikku toitu kahjuliku asemel.

Õigeusu kirik, lastes lapsi pihile 7-aastaselt, tunnistab kooskõlas füsioloogia ja psühholoogiaga laste selle eluea lapsepõlve lõpuks ja noorukipõlve alguseks, vihjates eneseteadvuse algusele lastes. Noorukipõlve algus peab ühtlasi olema ka õige õppimise algus. Ma

soovitan, muide, juba seitsmendal aastal katsetada lapsega õppetööd ja tema kalduvuse puhul joonistamisele, tema võime puhul keskendada tähelepanu ühele õppeainele, kuulata seda, mida temale räägitakse, ja väljenduda mitte katkendlike sõnadega, vaid täielike lausetega, teha otsus võimaluste kohta alustada metoodilist õpetust.

Kui aga lapse tähelepanu on nõrk, tema kõne väga katkendlik ja seostamata, sõnade hääldamine halb, siis on parem, alustamata metoodilist õpetust, last ette valmistada vestlusega asjadest, mis teda ümbritsevad või mida on piltidel kujutatud, samuti mingi lastele arusaadava laulukese sõnade äraõppimisega, valmistage tema kätt ette lapsejoonistusega, õpetage loendama sõrmi, kepikesi, pähkleid, kuid ärge alustage metoodilist õppimist enne, kui see on muutunud lapsele võimalikuks.

Ma ei räägi siin erilistest asjaoludest, mis võivad mõju avaldada küsimusele õpetamise alguse kohta, nagu seda näiteks on lapse füüsiline tervis, tema koduse elu tingimused jms. Märgin ainult seda, et mida kergem on õpetamise meetod, mida esitatakse õpilase suhtes, seda varem võib õpetamist alustada. Kui te kavatsete last panna istuma abc taha, siis on ka seitse aastat liiga vara.

20. ALGÕPETUSE AINED[77]

Millest tuleb õpetamist alustada? Endisel ajal oli vastus sellele küsimusele väga kerge: millest siis muust kui aabitsast! Kuid kaasaegne ratsionaalne pedagoogika pöörab selle küsimuse lahendamisel tähelepanu lapse loomusele ja märgib, et mida noorem on laps, seda vähem on ta võimeline püsivaks tegevuseks mingisuguses ühes suunas, seda rohkem väsib ta käimast, istumast, hoidmast käes ka kõige kergemat asja, isegi lamamast, kuna seesama laps, vahetades igasuguseid tegevusviise ja nähtavasti üldse mitte puhates, tegutseb elavalt terve päeva jooksul ja paneb täiskasvanu imetlema oma väsimatusega. Sedasama võib märgata lapse hingelises tegevuses: mida noorem on laps, seda vähem on ta võimeline püsivuseks mis tahes hingelises tegevuses ühes suunas, kuna aga oma tegevust mitmekesistades võib ta töötada üsna pika aja jooksul. Tegevuse vahetamine ise mõjub lapsele isegi paremini igasugusest puhkusest, mis muidugi on vajalik omal ajal. Laps nähtavasti väsis lugemisest, tema tähelepanu nõrgenes, arusaamise protsess katkes. Sundige last pool tundi kirjutama, joonistama, arvutama ja laulma, ning te märkate, et pöördudes siis tagasi lugemise juurde, on laps muutunud uuesti taiplikumaks ja tähelepanelikumaks.

Muidugi on võime pidevaks vaimseks tööks ühes suunas tähtsamaid tingimusi igasuguse õppimise puhul; kuid see võime areneb vähehaaval, järk-järgult; enneaegsete ülemääraste pingutustega võite seda arenemist ainult õõnestada ja märkate, et laps mitte ainult ei lakka edasi minemast, vaid läheb kuidagi tagasi, nagu oleks tema

hinges katkenud mingi üleliia pingutatud keel. Õpetage aga lapsele alatist tegevust ühes suunas, kuid õpetage seda ettevaatlikult, vähehaaval; ja mida mitmekesisem on algõpetuses teie õppetund ja mida mitmekesisem tegevus, mida te nõuate lastelt, seda rohkem suudate te ära teha. Kui poolteise või kahe õppetunni jooksul teie lapsed loevad, kirjutavad ja joonistavad, laulavad mõned laulukesed, arvutavad, kuulavad või jutustavad mõnd sündmust piibliloost, siis kuu lõpus mitte ainult nende poolt omandatud teadmised, vaid ka see, mida nad on omandanud igas eraldi teadmises ja oskuses, on suurem sellest, mida nad oleksid võinud saavutada, tegeldes samal ajal ainult selle teadmise ja oskusega. Näiteks saavutavad nad niisuguse mitmekesise töö puhul tunnis palju suuremat edu lugemises, kui nad oleksid saavutanud siis, kui teie iga oma tunni oleksite pühendanud ainult lugemisele.

Mitte miski ei räägi nii vastu lapse loomusele, kui panna teda istuma ainult aabitsa taha, andmata talle sel ajal mingit muud tegevust, hoida teda selle aabitsa taga mitu tundi, ja kui ta lõpuks saab sellest üle, asuda sellesama tegevuse juurde silpide kallal jne.

Ülalesitatud füsioloogilise ja psühholoogilise seaduse alusel peab kaasaegne algõpetus algama mitte ainult ühe, vaid mitme ainega: näitliku õpetusega, kirjaga, joonistusega, laste töödega: lugemine, arvutamine, piibliloo jutustused, laulmine ja võimlemine asendavad üksteist ja toetavad lapses kehalist ning hingelist reipust ja sellele eale iseloomulikku lõbusust.

Aga, märgib selle juures mõni ema, kuidas ma saan siis tegelda algõpetamisega, kui ma pean tundma nii palju aineid? Asjatu kartus: iga vähegi korralikult haritud naine võib väikese püüdlikkuse korral omandada kõik need ained ja kõiki neid õpetada 7-, 8- ja isegi 9-aastastele lastele. Aineid on palju, kuid igaühest neist võib laps omandada ainult selle pisku, mis on kättesaadav enamvähem arenenud naisele. Kas on talle näiteks raske vähemategi võimete puhul laulmises omandada kolme, nelja palve ja kümmekonna lastele kõlvulise laulu viisid, ette valmistada endal, juhindudes piiblist, 20 kuni 30 jutustust vanast ja uuest testamendist, õppida juhtima viit, kuut fröobeli tööd, joonistama ruutude järgi ja tähele panna kümmekonda esialgset gümnastikaharjutust? See ongi kõik, mis võib raskusi teha emale, kes, saanud korraliku hariduse, tahab ise hakata oma lastele algõpetust andma.

Kuid mida mitmekesisemad on algõpetuse ained, seda vajalikum on, et kõiki neid aineid või vähemalt suuremat osa neist õpetaks üks ja seesama isik. Kui te aga kavatsete iga aine jaoks tööle panna õpetaja või õpetajanna, siis on parem vähendada võimalikult õppeainete hulka. Algõpetuse ainete kasulik ja isegi vajalik mitmekesisus on võimalik ainult sel tingimusel, et selles algõpetuses õieti ei oleks mingisuguseid üksikaineid, vaid et kõik ühineks üheks arukaks täiskasvanud inimese mõjutuseks, kes annab toitu laste tegevusele ja suunab kogu seda mitmesugust tegevust ühe aruka eesmärgi poole: lapse kehalise ja hingelise organismi igakülgse are-

nemise poole ning tema ettevalmistamise poole üksikute ainete õppimiseks, mis ootab teda ees.

Vene vanasõna, et «seitsmel lapsehoidjal on laps ilma silmata», ei ole millegi kohta niivõrd rakendatav kui algõpetuse kohta. Rohkesti õpetajaid, kelledest igaüks võitleb oma aine eest, võivad lapse täis pumbata igasuguseid teadmisi ja oskusi, kuid lapse vaimsed silmad jäävad avamata. Niisiis, mida rohkem mitmekesisust õppetöös ja mida vähem mitmekesisust õpetajais, seda kasulikum on see algõpetusele.

21. ALGÕPETUSE ORGANISEERIMINE[78]

Õpetuse organiseerimise all mõistan ma siin õppeaja jaotamist, selle kestust; õppetöö jaotamist ühe klassi või ühe perekonna laste vahel erinevuse tõttu vanuses, teadmistes ja arenemises.

Ma soovitan õppimist alustada pisut hiljem ja määrata selleks alguses võimalikult vähem aega; kuid otsekohe esimesest momendist peale tuleb õppimine eraldada mängust ja muuta ta lapsele tõsiseks kohustuseks. Muidugi, last võib lugema ja kirjutama õpetada mängides, kuid ma pean seda kahjulikuks, sest mida rohkem te last eemale hoiate tõsisest õppetööst, seda raskem on talle see üleminek hiljem. Muuta tõsine õppetöö lapse jaoks huvitavaks — see on algõpetuse ülesanne. Iga terve laps nõuab tegevust ja sealjuures tõsist tegevust: vähema mõnuga mängib ta oma eakaaslastega, kui aitab isa või ema mingis tõsises töös, kui see töö ainult ei käi tal üle jõu ega nõua talt niisugust kestvat püsivust, mis ei ole talle eakohane. Järelikult õpetage last esimestest õppetundidest peale armastama oma kohustusi ja leidma mõnu nende täitmisest.

Selle eesmärgi saavutamiseks soovitan ma õppimisele asudes otsekohe selleks ära määrata kindel aeg ja koht (see nõuanne käib muidugi ainult perekondliku õpetuse kohta). Las raamatud ja asjad, mida õppimisel kasutatakse, asuvad oma kohal ja ärgu lapsed neid tundide ajal puutugu. Pidage meeles, et rikkudes neid lihtsaid reegleid ja jättes tunde sageli ära või paigutades neid ümber ühelt kellaajalt teisele, te panete lapse hinge need korratuse seemned tegevuses, mis aja jooksul arenedes võivad mürgistada kogu tema elu. Eraldage minuteid oma päevast õppetööks lastega kitsilt; kuid ärge võtke neid, kui nad kord juba on eraldatud, kunagi tagasi. Hoiduge, et laps ei harjuks sellega, et ta võib pääseda õppetundidest; tund, millest ta võib pääseda, näib talle raskena.

Muidugi, teinud oma tunni huvitavaks, ei ole teil tarvis karta, et muutute lastele igavaks, kuid pidage meeles, et õpetuses ei saa kõik olla huvitav ja et on tingimata ja peabki olema ka igavaid asju. Õpetage siis last tegema mitte ainult seda, mis teda huvitab, vaid ka seda, mis teda ei huvita, — täitma heameelt tundes oma kohustust. Te valmistate last ette eluks, elus aga ei ole kõik kohustused huvitavad, ja kui te kuni kümnenda eluaastani õpetate last mängi-

des, siis valmistate talle ette rasket piina, kui ta hiljem puutub kokku õppekohustustega, mis ei ole üldsegi huvitavad.

Mis puutub tunni kestusse, siis aitab esialgu poolest tunnist hommikupoolel ja poolest tunnist pärast lõunat. Järgneval aastal võib lisada poolte tundide kaupa kuni poolteise tunnini hommikul ja tunnini pärast lõunat; edasi — kaks tundi hommikul. Kuni 9. aastani mitte ületada kolme tundi päevas. Alguses iga poole tunni järel, hiljem tunni järel andke lapsele täielik puhkus, — las ta natuke jookseb, lõbustab end ja õpib end sundima mängult üle minema tööle.

Anda lastele klassiväliseid õppeülesandeid selles eas on absoluutselt kahjulik[79]; alles kümnendal eluaastal, ja sedagi alles pärast eelnenud seletusi klassis, võib lubada väikesi ülesandeid väljaspool klassi, silmas pidades, et niisugused õppeülesanded ootavad lapsi suuremas osas meie õppeasutustest. Meenutagem endale ainult, kui palju pisaraid ja piinu maksid igaühele meist need klassivälised tunnid ja kui vähe kasu nad tõid. Õpetajale ei ole midagi kergemat, kui raamatus küüne või pliiatsiga ära märkida lehekülg ja anda see lapsele järgmiseks korraks selgeks õppida. Kuid vaadake, kuidas laps, kes liiga vara on jäetud enda hooleks, vaevleb selle piinarikka lehekülje kallal, kuidas ta seda mõistmatult tuubib, kümnekordistades oma tööd oskamatusega selle kallale asuda, kuidas määrib vihikut, käsi ja nägu tindiga, missuguste kibedate pisaratega valab üle mõne ebaõnnestunud tähe, — ja te saate aru, kust mõnikord lastes areneb vastikustunne õppimise vastu. Peale selle pidage meeles, et oma õppeülesandega te mitte ainult ei rikkunud lapsel ära seda aega, millal ta istus ülesande taga, vaid rikkusite tal ära terve õhtu, võib-olla ka terve päeva; mängides ta kahvatub ja väriseb, mõteldes tindiga ülevalatud leheküljele ja õppimata jäänud ridadele. Me eksime tugevasti, kui mõtleme, et koolialise lapse kogu elu kuulub koolile; ei, koolil on ainult üsna väike osa lapse selles loomulikus arengus, millele palju rohkem mõju avaldavad aeg, loodus ja perekonnaelu. Koolil ei ole õigust tungida temale võõrasse alasse ja takistada oma õppetundidega lapse teiste suurte õpetajate — looduse ja elu mõju[80].

Niisiis, algõpetuses peavad lapsed kõik oma ülesanded lahendama klassis õpetaja järelevalvel ja juhtimisel, kes peab algul last õpetama õppima ja alles seejärel jätma selle asja lapse hooleks. See õppeülesannete lahendamine klassis õpetaja juuresolekul annab rohkesti kasulikke tulemusi; e s i t e k s, nagu ma juba ütlesin, ei takista siis õppetöö last vabalt perekonnas arenemast looduse ja teda ümbritsevate inimeste mõjul, ei võta talt ära isu ega und, ei mürgita tema mänge; t e i s e k s, õpetaja, kes annab õppeülesande, näeb, kuidas laps seda ülesannet täidab, ja märkab võib-olla oma vigu õpetamises; k o l m a n d a k s, jälgides last, kes lahendab ülesannet, õpib õpetaja last kõige paremini tundma, märkab, mida laps omandab kergemini ja mida raskemini, ning saab vältida iga väärat arusaamist, mis sageli tuupimise tõttu muutub vaimseks puudu-

seks, mis tuleb hiljem kõrvaldada; neljandaks, laps õpib õppima õpetaja juhtimisel, see aga on algõpetuses tähtsam õppimisest endast.

Kuid võib-olla ütlevad mulle mõned: määrates õppetundidele nii vähe aega ja andmata klassiväliseid ülesndeid, ei jõua palju ära teha. Tõsi küll, palju ju ei nõutagi. Kui laps kolme aasta jooksul õpib ja tõeliselt arukalt õpib iga päev 2—3 tundi, siis võib ta olla gümnaasiumikursuse läbivõtmiseks nii ette valmistatud, nagu seda ei ole nüüd ette valmistatud ükski kümneaastane poiss, kes ilmub eksamitele. Ta on võimeline kõnelema seotult ja asjalikult, lugema soravalt, ilmse arusaamisega sellest, mida ta loeb (kui muidugi loetav on temale sisult jõukohane), arvutab nobedasti peast ja kirjas aritmeetika esimese nelja tehte piirides, tunneb peast 20 või 30 luuletust ja oskab jutustada niisama palju lühikesi jutukesi, kirjutada taiplikult, selgesti ja kaunilt väikese mõtte ilma suuremate ortograafiliste vigadeta ja panna kohale tähtsamad kirjavahemärgid, jutustada 20 või 30 sündmust vanast ja uuest testamendist, joonistada lihtsaid asju kas või ruutude järgi, joonistada toa, maja, tänava, linna ja küla plaani ning jutustada ehk, nagu Saksamaal öeldakse, lugeda seda kaarti*. Kuid peamine — õpilane toob kooli kaasa oskuse ja tahte õppimiseks, võime keskendada oma tähelepanu pikema aja jooksul ja omandada kergesti seda, mida ilma harjumiseta omandatakse aeglaselt. See on täiesti küllaldane 10-aastase lapse jaoks.

Mispärast siis, öeldakse meile, suuremal osal juhtumeist alustatakse õpetamist varem, kui mina pean kohaseks, kasutades selleks rohkem aega ja andes klassiväliseid ülesandeid, ei jõuta saavutada pooltki minu poolt esitatud tulemustest? Seda just seepärast, et ära võttes palju aega lapseelust, kulutatakse enamik sellest asjatult, kasutult õpetamisele ja kahjuga lapse füüsilisele ning vaimsele arenemisele; sest meie algõpetus on korraldatud just nii, et laps, istudes õppetundides 4 tundi päevas, hea kui tõeliselt õpib 15 või 20 minutit neist 4 tunnist; mõni õnnelik aga väljubki klassist, õppimata ühtki minutit, kui talle osaks ei saanud sel päeval küsitu olla. Me võtame oma häbiks palju aega ära lapse elult ja kulutame seda inimese arenemisele väärtuslikku aega mitte ainult asjatult, vaid sageli suure kahjuga lastele, sundides neid klassis kannatama liikumatuse ja igavuse käes. Kui me aga korraldame oma tunni nii, et kõik lapsed selle kestel tõeliselt töötavad, siis märkame võib-olla, et tundideks määratud aeg ei ole ainult lühike, vaid liiga pikk, kuigi ta, nagu iga täielikult sisustatud aeg, näib isiklikule aistimisele liiga kiirena. Me märkame, et lapsed tunnevad väsimust, mitte aga enam igavusest ja istumise liikumatusest, vaid tööst, ja et me tunni jooksul olime palju ära teinud.

Ma olen veendunud, et pedagoogiliste võtete täiustamine viib veel suuremale oskusele kasutada aega ja et see arv tunde, mis

* Sellest tegevusest räägin märkustes 2. osa kohta.

nüüd parimais koolides on määratud algõpetuse jaoks, näib omal ajal liiga suurena.

Meie algkoolides, kus õpetatakse kirjaoskust, kaevatakse selle üle, et lapsed, astudes kooli eri aegadel, teevad võimatuks süstemaatilise töötamise terve klassiga. Muidugi, kui lapsed tulevad kooli eri aegadel — täna tuuakse kooli üks, nädala pärast teine ja nii aasta läbi —, siis ei ole süstemaatiline õppimine võimalik. Kuid et kergendada vanemate olukorda, tuleb niisuguses koolis määrata vastuvõtt aasta kolmandikkude järgi, klass ise aga jaotada kolme gruppi. Klassi jaotamine gruppideks, milledest üks on teisest tugevam, ei ole kahjulik, vaid isegi kasulik, kui õpetaja oskab ühe grupiga ise tegeldes anda teistele iseseisvaid kasulikke harjutusi. Šveitsis nägin ma suurepäraseid koole, kus õpetaja niiviisi töötab ühel ajal kuue aastaklassiga nende rohkete ja mitmekesiste õppeainetega, mida näeb ette kuueaastase kooli kursus. Nõudmata meie õpetajailt niisugust tugevdatud ja mitmekesist tegevust, mis eeldab spetsiaalset ettevalmistust, ei näe ma mingisuguseid raskusi iga aruka inimese suhtes, kes hakkab tegutsema algõpetuse alal, õpetada korraga kolme või nelja ühe klassi väikesearvulist osakonda[81], töötades isiklikult ühe osakonnaga ja andes teistele iseseisvaid harjutusi, eriti siis, kui kogu õppimine ei välju elementaarkooli piiridest. Ühed õpilased kirjutavad, teised loevad, kolmandad lahendavad aritmeetika ülesannet, neljandad töötavad koos õpetajaga — see on kooli kõige õigem tegevus ja mitte halvem, vaid isegi palju parem sellest, kui õpetaja ise töötab terve klassiga.

Endine, skolastiline kool veeretas õppimise kogu raskuse laste õlgadele, andes õpetaja kätte ainult joonlaua[82] selleks, et laisku taga kihutada. Sellele järgnev kool sattus teise äärmusse: ta veeretas kogu töö õpetajale, sundides teda arendama lapsi nii, et see arendamine ei nõudnud neilt mingisuguseid jõupingutusi. Uus kool, vastupidi, jaotab ja organiseerib õpetaja ning õpilaste tööd: ta nõuab, et lapsed töötaksid võimalikult iseseisvalt, õpetaja aga juhiks seda iseseisvat tööd ja annaks sellele materjali.

Seepärast ma ütlesingi, et klass, mis koosneb mitmest, arenemise ja õppetöö poolest järjestikusest osakonnast, pakub isegi rohkem tingimusi õigeks õppimiseks kui klass, mis koosneb üheealistest ja ühesuguste teadmistega lastest. Peale selle, kui õpetaja harjub niisuguse üheskoos toimuva ja üheaegse õpetusega mitme klassiga ühes klassis ning hakkab etendama oma õiget osa — laste iseseisva õppimise juhtija osa, siis ta ei ole võimeline õpetama ühtesid ning samu lapsi kaks või kolm aastat järjest, see aga on edu tähtis tingimus algõpetuses, milles mitte ainult õpetajate mitmekesisus, kes õpetavad ühel ja selsamal ajal, vaid ka õpilaste iga-aastane üleminek ühe õpetaja käest teise kätte toob palju kahju, jättes õpetamise ilma kasvatavast ja arendavast jõust.

See märkus käib ka koduse õpetamise kohta selles suhtes, et sageli vanemad, vältides liigseid kulutusi, õpetavad üht ning sama mitmeealistele lastele. See on äärmiselt kahjulik: pingutades suu-

resti üle ühe õpilase jõudu, jättes vajalikult arendamata teise jõudu, sisendab niisugune õpetamine ühe perekonna lastesse üsna halbu tundeid: kadedust, auahnust ja sageli vihkamist seal, kus peab valitsema vennalik armastus. Erinevus laste eas ei takista põrmugi, vaid aitab isegi ühel ning samal ajal töötada nendega, kui ainult õpetaja või õpetajanna, üles andmata klassiväliseid õppeülesandeid, oskab töötada ühe lapsega, teisele aga anda iseseisvaid õppeülesandeid.

Oma õpiku koostamisel ma just pidasingi silmas anda õpetajale võimalus panna samaaegselt iseseisvalt tööle mitmed lapsed või mitu väikest klassi. Juba esimestest tundidest peale esitasin ma harjutusi laste iseseisvaks tööks.

22. ESIMESTEST TUNDIDEST KOOLIS[83]

Esimesed kaks-kolm tundi lastega, kes alles astusid kooli, tuleb kasutada selleks, et nende hulgas luua mõningane kord, nendega tutvuda ja neid omavahel tutvustada, samuti neid tutvustada kooliga; need on järelikult pigemini vestlused kui tunnid. Toon neil vestlustel peab olema võimalikult vähem formaalne. Õpetaja peab lastega kõnelema selles keeles, millega nad on harjunud oma perekondades, muidugi ilma selle tooruseta, mida mõnikord tarvitavad vanemad. Kui kooli tulnud lapsed kõnelevad mingit erilist murrakut, siis peab õpetaja kõnelema selsamal murrakul, viies lapsi vähehaaval arusaamisele üldvene kirjanduskeelest. Ei ole vaja mingit lastekõne matkimist, kuid lapsi ei tohi võtta ka täisealistena. Meie õrnad meelitusnimed Kolja, Vanja, Maša on täiesti kohased; külmalt viisaka t e i e kasutamine, mida meil taheti sisse seada, hirmutab last rohkem kui julgustab.

Oma küsimustega pöördub õpetaja kogu klassi poole, siis nimetab lapse, kes peab vastuse andma. Juba esimestes tundides peab õpetaja lapsi harjutama niisuguste küsimuste ja vastuste vormiga. Kui küsimus on uus ja vastus sellele mõnevõrra raskendatud, siis pöördub õpetaja mõne andekama, arenenud ja agarama õpilase poole, kes oma vastustega ergutab aremaid. Õpilase mitteõiget vastust tuleb parandada ainult peamises ja ilma erilise sunnita, meeles pidades, et halbu harjumusi ja kõnepuudusi ei saa parandada mitte järsku ja et on väga kahjulik õpilastesse sisendada veendumust nende jõu nõrkuses selle teostamisel, mida nende käest nõutakse.

Neis esimestes tundides võib õpetaja lapsi õpetada käskluse järgi tegema mõnesid klassis vajalikke liigutusi, mis on kasulikud mitte seetõttu, et annavad lastele võimaluse liikuda ja istumisest väsinud liikmeid välja sirutada, vaid veel enam seepärast, et aitavad õpetajal erutada ja keskendada oma sõnadele ning liigutustele klassi tähelepanu. Neid liigutusi ärgu olgu kuigi palju, kuid nad olgu lihtsad: tõuske, istuge, käed lauale, käed taha, tõstke parem,

vasak käsi, tulge pingist välja, vahetage kohad, esimene pink püsti, teine — istu jms. Veel parem, kui õpetaja õpetab lapsi tegema neid harjutusi tumma käskluse järgi mingisuguste tingmärkide alusel.

Suurepäraseks värskendavaks ja klassi harmoneerivaks vahendiks on klassilaulmine. Te märkate, et klass on väsinud, hajameelne, töötab loiult, algavad haigutused, väikesed koerused: sundige lapsi laulma mingisugust laulukest, ja kõik on varsti jälle korras, energia on taastatud, lapsed töötavad endist viisi hoolega edasi.

Kui õpetaja ei oska laulda, õpetagu ta lapsi terve klassina korraga ütlema mingisuguseid palveid, luuletusi, vanasõnu; see võib osaliselt asendada laulmist kui vahendit, mis värskendab väsinud ja hajameelset klassi.

Hakata koolis õpetama lugemist ja kirja esimestest õppetundidest peale ma ei soovita, sest suur hulk uusi muljeid on lapse jaoks niigi liig; tuleb lapsele anda aega ringi vaadata, oma uue olukorraga harjuda ja alles siis arvestada tema tähelepanu.

Esimestes tundides võib lastele näidata mõningaid pilte ja neid sellega välja kutsuda vestlusele; näidata, kuidas kepikestest koostada kaks-kolm lihtsat kujukest, mis õpetaja tahvlile joonistas, õpetada loendama sõrmi jms. Kui õpetaja töötab teise klassiga, siis võib ta uued õpilased varem ära lasta, mingil juhtumil aga ei tohi ta neile sisendada veendumust, et klassis võib istuda ja mitte midagi teha.

23. EMAKEELE TÄHTSUSEST ALGÕPETUSES[84]

Laps tungib teda ümbritsevate inimeste hingeellu ainult emakeele kaudu, ja vastupidi: last ümbritsev maailm kajastub temas oma vaimse küljega ainult sellesama keskkonna — emakeele vahendusel. Teises kohas[85] ma juba rääkisin emakeele kesksest tähtsusest mitte ainult algõpetuses, vaid ka keskkoolides; siin aga, silmas pidades lähimat eesmärki, osutan ma ainult mõjule, mis on emakeele heal või halval ettevalmistusel lapse kogu õppimisele.

Iga õppeaine omandamine lapse poolt toimub ja väljendub alati sõna kujul. Laps, kes ei ole harjunud tungima sõna mõttesse, kes uduselt saab aru või üldse ei saa aru sõna õigest tähendusest ega oma harjumust vabalt käsutada seda sõna suulises ja kirjalikus kõnes, kannatab alati selle põhilise puuduse all iga teise õppeaine õppimisel. Ütlen veel selgemini: õpetaja jutustab lastele mingisugust piiblisündmust, kuid lapsed ei saa aru paljude sõnade, epiteetide, verbiliikide, määr- ja sidesõnade tõelisest tähendusest, järelikult ei saa täielikult aru jutustuse tõelisest mõttest. Lapsed ei ole harjunud tungima lausete seosesse, kõrvallause suhtesse pealausega, ei saa aru kiillause tähendusest, ei näe, kus on põhjus, kus järeldus, kus juhuslik ja kus vajalik, ei ole harjunud endale isegi esitama küsimust, kellest või millest kõneldakse jms., — nii

kajastubki kogu õpetaja jutt nende peas seoseta ja segamini aetud lausetena. Õppides õppetundi raamatu järgi, põrkab laps kokku veel suuremate raskustega, sest siin ei ole õpetajat oma miimika ja intonatsiooniga, mis võiksid näidata, mis on raamatus peamine, mis teisejärguline, millest kõneldakse ainult möödaminnes, — ja nii laps, selle asemel et õppetükki paar korda tähelepanelikult läbi lugeda ja seda oma värske lapsemäluga täielikult omandada, õpib trükiridu, mäletab, millises reas on mingi sõna, kuid õppetundi ei tea ta ikka. Edasi tuleb õpilasel oma õppetundi jutustada, ja algab jälle uus võitlus temale harjumatu emakeelega: ta ei suuda asendada üht sõna teisega, ei suuda vabalt ümber paigutada kaht sõna ja ta kõne on nagu kinni nende ridade kammitsas, mis ta on ära õppinud. Talle jääb üle ainult sõna-sõnalt pähe tuupida, kuid ka siin takerdub tema väljakujunemata keel ja eksib iga raske hääliku juures. Sedasama tunneb emakeeles vajalikult ettevalmistamata laps ajaloo, geograafia, loodusteaduse ja matemaatika õppimisel, kui tal tuleb seletada teoreemi või väljendada oma sõnadega mingisugust matemaatilist ülesannet. Kas ei ole nüüd selge, et emakeele õpetamine on algõpetuses keskse tähtsusega küsimus, mis kuulub kõigi teiste õppeainete juurde ning mis endasse kogub nende tulemused, ja et mul oli õigus vaadata emakeele õpetajale kui kogu algõpetuse juhatajale ning anda talle mõned üldised pedagoogilised nõuanded?

Nüüd võin ma otsekohe asuda emakeele algõpetuse metoodika juurde minu poolt esitatava raamatu järgi.

ESIMESED EMAKEELE ÕPPETÖÖD

Kui klass on omandanud mõnevõrra korrastatud ilme, on harjunud õpetajat kuulama ja täitma tema nõudmisi, siis võib juba alustada emakeele süstemaatilist õpetamist, mille metoodikaga hakkangi praegu tegelema, väljendanud ülal täielikku vajadust siduda seda ka muu õppetööga.

Emakeele algõpetus jaguneb kolmeks üheaegselt toimuvaks tööks: 1) *näitlik õpetus*, 2) *kirja ettevalmistavad harjutused* ja 3) *häälikuharjutused, mis valmistavad ette lugemisele*. Kõik need kolm harjutuste liiki peavad käima samaaegselt, asendades üksteist igas tunnis, kuid esituse selguse mõttes pean ma igaühest neist rääkima eraldi.

24. NÄITLIKUST ÕPETUSEST[86]

Aidata laste suulise kõne arenemist on kahtlemata vene keele õpetaja tähtsamaid kohustusi. Keegi muidugi ei kahtle, et suuline kõne areneb ainuüksi harjutuste abil. Järelikult, vene keele õpetaja on kohustatud lastele andma suulise kõne harjutusi ja neid harjutusi juhtima. See on õieti tema peamine kohustus, sest suuline kõne on kirjaliku kõne aluseks. Kuid suuline kõne põhineb mõtlemisel; järelikult, vene keele õpetaja peab andma lastele harjutusi, mis äratavad mõtteid ja kutsuvad esile selle mõtte väljendamise sõnas. Kuid millega te äratate lapse mõtet ja kutsute temas esile iseseisva sõna, kui te ei näita talle asja või asja kujutust? Seepärast seangi ma näitliku õpetuse vene keele õpetaja kohustuste hulka ja paigutan selle teiste — kirja ja lugemise õpetamise ette, kuigi kõik need kolm tegevust peavad muidugi toimuma üheaegselt.

Näitlikust õpetusest on meil kõneldud ja kirjutatud palju, kuid ei ole peaaegu midagi ära tehtud, et see võiks kas või vähehaaval tungida meie koolidesse ja perekondadesse. Isegi näitliku õpetuse idee on meil kuidagi halvasti juurdunud ja leidnud palju vastaseid. Minu arvates on see parim tõendus selle kohta, et meie, meeleldi hõljudes kõrgemais ideede sfäärides ja keeldumata kõrgelt pilku heitmast kasvatusele, ei vaevu kunagi tungima algõpetuse ideesse endasse, pidades seda tööd liiga kergeks või liiga vähetähtsaks, nii et algõpetuse idee elab meie juures mingisugusel ebamäärasel kujul, on tume ja teadvuse valguse poolt läbi tungimata. Vastasel korral näeksime algõpetuses vajalikku ja möödapääsmatut tegevust esimeses õppetöös lastega.

Mis on näitlik õpetus? See on niisugune õpetus, mis on üles ehitatud mitte abstraktseile kujutlustele ja sõnadele, vaid konkreetseile kujudele, mida laps tajub vahetult, olgu siis õppimise enda jooksul õpetaja juhtimisel või varem, lapse iseseisva vaatluse teel, nii et õpetaja leiab lapse hinges juba valmis kuju ja ehitab sellele õppimise.

See õppimise käik konkreetselt abstraktsele, kujutluselt mõtte juurde on nii loomulik ja põhineb nii selgeil psühholoogilistel seadustel, et selle vajadust võib eitada ainult see, kes üldse eitab vajalikkust õpetuses arvesse võtta inimloomust üldse ja lapse oma eriti.

Kogu meie mõtlemisprotsess, mida juhib temale sünnipärane seesmise idee jõud, koosneb ainult neist elementidest, mida me oleme tajunud välismaailmast. Idee kuulub meie hingele[87], kuid materjali tööks selle ideega ja tema väljendamiseks ei ole muud kui see, mida annab väline, nähtav ja tajutav maailm. Kogu meie keel on läbi imbunud materiaalse välismaailma sellest mõjust.

Meie poolt välismaailmast vahetult tajutud kujud on järelikult ainsaks materjaliks, mille kallal ja mille abil töötab meie mõtlemisvõime, kuigi töö idee kuulub meile.

Tegeldes teadusega me harjume vähehaaval eemalduma meie poolt kasutatavaist materjalidest, mitte olles võimelised kunagi ja mitte üheski sõnas neist täielikult end lahti kiskuma. Kuid laps, kui nii võib väljenduda, mõtleb kujudes, värvides, helides, aistingutega üldse, ja see vägistaks asjatult ning kahjulikult lapse loomust, kes tahaks teda sundida mõtlema teisiti. Niiviisi, riietades algõpetuse kujudesse, värvidesse ja helidesse, ühe sõnaga: tehes selle kättesaadavaks võimalikult suuremale hulgale lapse aistinguist, me teeme koos sellega oma õpetuse lastele kättesaadavaks ja astume ise laste mõtlemise maailma.

Meie järelduste ja mõtlemise kogu õigsus sõltub esiteks andmete õigsusest, milledest me teeme loogilise järelduse, teiseks järelduse enda õigsusest. Kuivõrd loogiliselt õiged oleksidki meie järeldused, kui aga andmed, mida me oleme tajunud välismaailmast, ei ole õiged, siis on ka järeldused väärad. Siit järeldub kohustus algõpetusele — õpetada last õigesti vaatlema ja rikastada tema hinge võimalikult täielike, õigete ja eredate kujudega, mis hiljem muutuvad lapse mõtlemisprotsessi elementideks.

Iga elava ning sihikindla õpetamise eesmärgiks on valmistada last ette elule, ja ei saa olla midagi tähtsamat elus kui oskus näha asja igast küljest ning neis suhetes, milledesse ta on asetatud. Kui me tungime sügavamalt sellesse, mida inimeste hulgas harilikult nimetatakse tähelepanuväärseks või isegi suureks mõistuseks, siis näeme, et see on peamiselt võime näha asju nende tegelikkuses, mitmekülgselt, kõigis suhetes, milledesse nad on asetatud. Kui õpetajal tekib pretensioone laste mõistuse arenemise suhtes, siis peab ta harjutama nende vaatlemisvõimet.

Kes ei oleks märganud endas, et meie mälus säilivad erilise kindlusega need kujud, mida me tajusime ise vahetu keskendatud vaatluse teel, ja et niisuguse meisse sööbinud pildiga seome me kergesti ja kindlalt abstraktseid ideid, mis ilma selleta kaoksid kiiresti.

Laste loomus nõuab selgelt näitlikkust. Õpetage lapsele viit mingisugust temale tundmatut sõna, ja ta piinleb kaua ning asjatult nende kallal; kuid siduge piltidega 20 niisugust sõna, ja laps omandab need lennult. Te seletate lapsele väga lihtsat mõtet, ta aga ei saa teist aru; te seletate samale lapsele keerulist pilti ja ta saab teist kiiresti aru. Proovige üht ning sama mõtet kahe ühesuguste võimetega lapse puhul: ühele piltide järgi, teisele ilma, ja te veendute siis piltide tähtsuses lapse jaoks.

Piltide näitamine ja nende järgi jutustamine on kõige parem vahend õpetaja lähendamiseks lastele. Mitte millegagi ei suuda te nii kergesti purustada seina, mis täiskasvanut lahutab lastest ja eriti õpetajat õpilastest, kui näidates ja seletades lastele pilte. Kui te astute klassi, kellelt on raske välja saada sõnu (neid klasse on meil aga küllalt), näidake pilte, ja klass hakkab kõnelema vabalt, sundimatult, mis on muidugi vajalik vene keele õpetajale, kui ta ei

ahenda oma ülesandeid ainult selleni, et õpetada lastele lugemist, kirja ja õigekirjutust.

Näitliku õpetamise puhul viibib õpetaja lastel keele kujunemise protsessi juures ja võib seda protsessi suunata, kusjuures peamise teeb ära seesama pilt: ta parandab väära epiteeti, seab korda ebakorrapärase lause, osutab mõne osa vahelejätmisele, ühe sõnaga: teeb tegelikult kergesti ära selle, mida õpetajal on väga raske sõnadega teha.

Saksamaal ja Šveitsis ei vaielda enam näitliku õpetuse üle; kuid vaieldakse veel selle üle, kas teha see eraldi õppeaineks või muuta kõigi õppeainete õpetamine näitlikuks. Kõige praktilisemana näib mulle sisse seada näitlik õpetamine eraldi niikauaks, kuni lapsed on õppinud korralikult ja raskusteta lugema, ning siis ühendada näitlik õpetus koolis rakendatava lugemisega koos seletustega, mis on võimalik alles siis, kui see raamat on kohandatud süstemaatilise näitliku õpetusega. Seda pidasin ma silmas «Rodnoje slovo» koostamisel; kuid muidugi muudavad temas toodud pildid lugemise ainult osaliselt näitlikuks.

Mis puutub eraldi näitlikku õpetusse esimesel kooliaastal, siis võin ma ainult osutada selle äärmisele vajadusele, kuid ei saa midagi anda selle vajaduse rahuldamiseks. Kuigivõrd korralike piltide väljaandmine näitlikuks õpetamiseks läheb niivõrd kalliks, nende piltide vajadusest on meil aga aru saadud meie ühiskonna ja koolide poolt nii vähe, et vaevalt keegi otsustaks selleks kulutada kuigi suurt kapitali. Seepärast võin ma ainult vene keele õpetajale soovitada hankida kusagilt kümmekond korralikku pilti, mis oma sisuga võiksid lastes välja kutsuda vestluse; need võivad olla maastikud, loomade ja taimede kujutused, mingisugused stseenid rahva elust jms. Õpetaja koostagu endale nende piltide järgi vestluse plaan ja juhtigu neid vestlusi mitte rutates, kuid samuti mitte lapsi liigsete üksikasjadega tüüdates. Pildid ei pea olema lastele tuttavad, nad ei tohi rippuda klassis, muidu kaotavad nad huvitavuse. Õpetaja toogu pilte klassi üksteise järel, vahetades neid siis, kui pildi kogu sisu on vestlusega ammendatud ja kui lapsed on omandanud vilumuse pildi järgi oma ea kohta korralikult jutustada. Sellise näitliku õpetuse edu on suur. Kuid õpetaja ärgu arvaku, et näitlik õpetus on niisugune, nagu ta peab olema. Õigel näitlikul õpetusel on oma süsteem, oma reeglid ja võtted, millest pean siinkohal liigseks kõnelda, sest meil puuduvad praegu vahendid niisuguseks õpetamiseks.

25. KLASSIJUTUSTUSTEST[88]

Õpetaja suuline jutustus, mida lapsed kuulevad ja pärast annavad edasi, on vajalik täiendus algõpetusele. Lapsed armastavad rohkem kuulata kui lugeda juba seepärast, et kahel esimesel aastal lugemisprotsess neid väsitab. Peale selle tuleb lapsi õpetada mitte ainult lugema, vaid ka tähelepanelikult kuulama, siis aga kuuldut omandama ja edasi andma.

Klassijutustuse oskust esineb õpetajate hulgas harva, mitte seepärast, et see oleks harv looduseand, vaid seepärast, et ka andekal inimesel on vaja palju töötada, et endas välja kujundada täieliku pedagoogilise jutustuse võime.

Pedagoogilisele jutustusele, nagu igale teiselegi, peab omane olema huvitavus, tal peavad aga olema ka puhtpedagoogilised omadused: ta peab olema niisugune, et jääb lastele kergesti meelde; et pärast jutustuse lõpuni kuulamist mäletaks laps algust ja keskpaika, et üksikasjad ei varjutaks peamist ja et peamine, kui tal puuduvad üksikasjad, ei jääks kuivaks.

Jutustuse aineks võib olla kõik laste arusaamisele kättesaadav, ja kui õpetajal endal puudub lastejutustuste varu, siis võib ta neid võtta lasteraamatuist ja lugemikest. Kuid säärase laenatud jutustuse peab õpetaja kindlalt omandama ja selle ümber töötama nii, et jutustuses ei oleks kuulda võõraid fraase.

Ma juba rääkisin sellest, kuidas terve klass taastab raamatust loetud jutustused ja muinasjutud; seesama käib ka suuliste jutustuste kohta. Terve klass peab algul taastama õpetaja jutustuse, siis kordavad jutustust üksikud õpilased. Jutustamise viisi ennast on mul parem väljendada piiblijutustuste najal, sest need erinevad oma sisu ja osalt ka tooni poolest teistest jutustustest.

Piiblijutustuste toon ei tohi olla pedantne ja raamatuline, kuid peab olema täiesti tõsine; talle peab omane olema eriline südamlikkus; naljad ja kõnekäänud, mis on kohased teiste jutustuste puhul, ei ole siin kohased. Kuid tõsidus ei tohi jutustust muuta igavaks ja loiuks.

Häid jutustusi piiblisündmustest on mul tulnud kuulda välismaal ja ka meie juures. Neid sündmusi antakse edasi kas kui midagi väga ammu toimunut või kui sündmusi, mida alles eile nähti või kuuldi. Huvi, mida jutustaja ise tundis jutustatava sündmuse vastu, äratas selle vastu huvi ka lastes, ja usk, mis väljendub õpetaja sõnades, äratab usku ka lapse südames.

Esimestel jutustustel piiblist ei tohi kuidagi olla pretensioone pühakirja kõigi sündmuste edasiandmiseks lastele. Lapsed 7. kuni 10. eluaastani ja ka hiljem ei ole üldse võimelised üle vaatama niisugusest laialdasest väljast. Nad on vaevalt võimelised haarama mingit mitte eriti keerukat ja mitte väga pikka sündmust ning selle algust lõpuga kokku viima. Seepärast tuleb esimestes piiblijutustustes edasi anda üksikuid sündmusi vanast ja uuest testamendist. Parimais välismaa koolides antakse esimesel õppeaastal (6-—8-aas-

tased lapsed) mitte üle k ü m m e k o n n a jutustuse; teisel õppeaastal korratakse neid jutustusi uute täienduste ja seletustega; neile lisatakse veel 10 kuni 15 jutustust. Kolmandal õppeaastal korratakse veel nii esimese kui ka teise õppeaasta jutustusi uute üksikasjade ja seletustega jne. Alles siis, kui lapse mälus on täiesti konkreetsel kujul kindlustunud nii palju üksikuid piiblijutustusi, et neid võib juba siduda ühise niidiga, hakatakse piiblilugusid esitama järjekorras.

Sel õpetamise meetodil, mis hiljem levib ka üldajaloole, on õige psühholoogiline alus.

Lapse hing, mis ei ole koormatud muljete rohkusega, on äärmiselt võimeline omandama iga liiki konkreetseid kujusid, kuid ei ole samal ajal võimeline abstraktsusteks ega järjekindluseks, mida nõuab ajaloo õppimine. Need konkreetsed kujud, mis laps on tajunud, võivad alles hiljem olla materjaliks hiiglasuure ajaloolise hoone ehitamisel. Kuid kes tahaks seda hoonet hakata ehitama enneaegselt, see nõuaks lapse hingelt seda, mida ta ei või anda.

Niisiis, jutustades lastele üksikuid sündmusi piiblilugudest, peab õpetaja silmas pidama ainult üht: andma kindla materjali tulevaseks ehituseks. Mida kindlamini see materjal langeb lapse hinge, mida vabamalt laps selle materjali omandab, mida eredamad ja kindlamad on kujud — seda kergemini, mugavamini ja kiiremini läheb omal ajal ehitamine ise, seda kindlam saab ehitus. Seepärast tulebki kord edasiantud piiblijutustusi hiljem lakkamata korrata, mitte selleks, et taastada unustatut (see on juba halb, kui midagi on unustatud), vaid selleks, et vältida unustamise võimalust.

Kordamine eesmärgiga meenutada unustatut näitab puudusi õpetamises ja üldse halba õpetamist koolis. Halba kooli, nagu halba hoonetki, parandatakse alatasa, kuid ikkagi ei ole ta kunagi korras; hea kool aga, korrates läbivõetut vahet pidamata, ei nõua iialgi parandamist. Lapsed ise ei armasta üldse selle kordamist, mis nad on ära õppinud ja unustanud, armastavad aga jutustada ja ümber jutustada seda, mida mäletavad. Kasutage seda lapse loomuse omadust ja korrake vahet pidamata, et vältida unustamist, et mitte kunagi tunda vajadust korrata unustatut. Unustamine on osaliselt ka halb harjumus, ja lastel, kellele on õpetatud palju, kuid mõistmatult, kes õpitu alati unustavad, on ka hiljem halb mälu.

Meie koolid kannatavad eriti unustamise all; nad pakuvad lastele palju ja hoolitsevad harva selle eest, kas pakutust on midagi järele jäänud. On hea, kui laps vähem unustab kui õpib; aga kui tulud on kuludega võrdsed, siis on peas null ja veel halvem kui null — harjumus mitte midagi kindlalt omandada ja kiiresti unustada.

Mis puutub iga üksiku jutustuse edasiandmisse, siis võivad meetodid sel puhul olla mitmesugused, kuid õpetaja peab tingimata varakult oma jutustuse läbi mõtlema ja selle isegi üles kirjutama, kui tal veel puudub harjumus jutustada. Võtke mingi jutustus piibli teksti järgi, lugege see ise tähelepanelikult läbi, mõtelge, mida

tuleb lastele seletada, siis eraldage see, mida võite jutustada ja seletada esimesel korral, sellest, mida võite lisada ühe ja sellesama sündmuse teisel või kolmandal jutustamisel.

Jutustades mingit sündmust esimest korda, peate te edasi andma ainult tema peajooned, kaks-kolm kujukat üksikasja. Kui te esimesel korral seote sündmustega liiga palju seletusi ja üksikasju, siis langeb kogu jutustus laste peas kokku. Kinnistage seal alguses vähe, kuid kindlalt, ja siis vähehaaval ehitage sellele juurdunud ja kindlale alusele.

Jutustanud lastele sündmuse, kusjuures peate tugevasti rõhutama fakte, pärisnimesid ja väljendusi, mis moodustavad jutustuse sisu, te võite laste poole pöörduda küsimustega, algul niisuguste küsimustega, millele vastates lapsed annaksid edasi sündmuse peajooned. Sellele järgneb teine rida küsimusi, mis ammendavad üksikasju.

Kui lapsed on niiviisi kogu teie jutustuse edasi andnud vastustes teie küsimustele, alles siis võite andekamailt õpilastelt nõuda, et nad jutustaksid kõike, mida kuulsid, seotult ja järjekindlalt. Püüdke seejuures jutustajat parandada ainult äärmise vajaduse korral, kui näete, et ta läheb peateelt kõrvale, ja lubage tal vahele jätta ebaolulisi üksikasju. Kui õpilane on jutustuse lõpetanud, siis teised täiendavad tema vahelejätmisi ja asi edeneb, nagu ma juba ülal mainisin, jutustuse täieliku taastamiseni kogu klassi poolt.

Laste poolt omandatud jutustust tuleb võimalikult sagedamini korrata, ja igal kordamisel peab õpetaja midagi uuesti juurde seletama ning täiendama.

Samuti on väga kasulik, kui õpetaja mõne aja pärast, näiteks teisel aastal, jutustab ise sedasama laste poolt juba omandatud jutustust uute üksiksasjade või episoodidega, mida lapsed veel ei tunne. Õpilased peavad märkama (nad teevadki seda kergesti), et õpetaja jutustuses on lisatud uut, ja see uus langeb püsivalt nende mällu.

26. ARVUTAMISE ALGÕPETUSEST[89]

Ka arvutamise (hirmutav nimetus «aritmeetika» tuleb jätta kõrgemate klasside jaoks) algõpetuses ei tohi rutata; edasi võib minna ainult siis, kui eelmine on täielikult omandatud, ja kui midagi on omandatud, ei tohi seda kunagi jätta rakendamata asja juurde.

Kõigepealt tuleb lapsi õpetada kümneni loendama näitlike asjade najal: sõrmedel, pähklitel, kepikestel, mida ei ole kahju katki murda, kui on vaja näitlikult selgitada poolt, kolmandikku jne. Loendama tuleb õpetada e d a s i ja t a g a s i, nii et lapsed ühesuguse kergusega loendaksid ühest kümneni ja kümnest üheni. Siis tuleb neid õpetada loendama p a a r i d e kaupa: kaks, neli, jne. kuni kümneni, ning vastupidi: kümme, kaheksa jne., k o l m e k a u p a: kolm, kuus, üheksa ja üks üle; n e l j a k a u p a: neli, kaheksa ja kaks, ning

lõpuks viiekaupa, nii et lapsed otsekohe saaksid aru, et pool kümnest = 5, et pool kaheksast = 4, et kaks korda 4 on 8, et kaks korda 5 on 10 jne. Ühe sõnaga: siin ei tohi end lasta häirida kõlavaist nimetustest: liitmine, lahutamine, korrutamine, murd- ja täisarvud jne., vaid tuleb last lihtsalt õpetada käsutama kümmet täiesti vabalt — nii jagama, korrutama kui ka murde moodustama.

Kui lapsed on kümned täielikult omandanud, siis on vaja otse üle minna sajale ja üle minna näitlikul kujul, nimelt: siduda kokku 10 kimpu, millest igaühes on 10 kepikest, nii et lapsed juba otsekohe selgesti omandaksid, et sajas on ainult 10 kümmet ja et nad 10 kümnega ehk 10 kimbukesega saavad teha sedasama, mida nad tegid 10 ühega ehk 10 üksiku kepikesega, s. o. liita, lahutada, murde moodustada jne.

Alles pärast seda, kui lapsed on kümne ja saja koostisest omandanud täiesti selge mõiste, tuleb siirduda arvude juurde, mis koosnevad kümneist ja ühtedest ning selle järel sadadest, kümneist ja ühtedest.

Väga kasulik on harjutamine mitte ainult loendamises, vaid ka tähelepanus üldse: see on loendamine edasi ja tagasi, liites või lahutades kahe-, kolme- ja neljakaupa jne. Niisugusest arvutamisest võib osa võtta kogu klass: näiteks üks õpilane ütleb — k o l m; teine peab ütlema — k u u s; kolmas — ü h e k s a jne., või vastupidi: esimene õpilane ütleb — s a d a; teine — ü h e k s a k ü m m e n d s e i t s e jne.

Otsekohe, kui osutub võimalikuks, tuleb lastele anda arssin ja kokkupandav süld (lindis või nööris), kaalud ja peotäis peenraha. Las lapsed mõõdavad, kaaluvad, arvutavad. See elustab väga õpetust, meeldib lastele ja tugevdab neid arvutamises.

Kui te olete jõudnud saavutada selle, et lapse peas on kindlasti ning selgesti välja kujunenud saja koostumine kümneist ja kümne koostumine ühtedest ning te olete lapse õpetanud käsutama neid kujutlusi täiesti vabalt: loendama edasi ja tagasi, jagama, korrutama ja tükeldama, siis võite asuda kirjaliku arvutamise juurde.

Õpetades lapsi kirjutama kümmet esimest numbrit, tuleb neile seletada, et kümne jaoks ei ole eriarvu, et kümne määrab ära koht, kuhu ta paigutatakse, ja et vaba koha näitamiseks kasutatakse nulli.

Algul te näitate lastele, et kakskümmend kirjutatakse 2 ja nulliga, kakssada aga 2 ja kahe nulliga. Siis õpetage paigutama ühtesid, kümneid ja sadu ühte ritta, asendades numbreid nullidega, nii et lapsele saaks selgeks arvude järgmine koostis:

$$\begin{array}{r} 200 \\ +\ 30 \\ \quad 5 \\ \hline 235 \end{array}$$

Kõike seda tehakse selleks, et lapsed omandaksid selgesti kümnendsüsteemi ja selle väljendamise arvudes, mis ongi arvutamisoskuse ja seepärast ka aritmeetika peamine alus.

Kirjalike ülesannete lahendamisele (seni rääkisin ma ainult näitlikust või peast arvutamisest) tuleb lapsi viia vähehaaval. Lapsed õppigu enne juba peast lahendatud ülesannet kirjutama tahvlile, algul sõnadega ja lõpuks arvude ning aritmeetiliste märkidega, näiteks:

viis ja kolm on kaheksa
5 ja 3 on 8
5 + 3 = 8

See harjutus kestab niikaua, kuni lapsed harjuvad nobedalt ja vigadeta kirjutama tahvlile arvude ning aritmeetiliste märkidega iga ülesannet, mille nad on eelnevalt peast lahendanud. Siis tuleb lapsi õpetada lugema tahvlil ülesannet, mille on lahendanud õpetaja, s. o. kiiresti edasi andma arve ja aritmeetilisi märke sõnadega. Neil harjutustel on eesmärgiks õpetada lastele aritmeetilist keelt: aritmeetilist kirja ja lugemist.

Paljudel lastel sõltub näiv mittearusaamine aritmeetikast harjumatusest kasutada aritmeetilist keelt. Õpetaja aga, kes annab õpilastele kirjaliku ülesande ja seejuures õpetab neile nende jaoks uut keelt, teeb suure pedagoogilise vea: ta nõuab lastelt ühel ning samal ajal kaht asja ning koormab neid liialt, nii et nad ei suuda kumbagi ülesannet vajalikult täita. Seepärast ma soovitangi eelnevalt lapsi õpetada kirjutama ja lugema ülesandeid, mis on juba lahendatud, ja siis alles üle minna kirjalike ülesannete lahendamisele.

On endastmõistetav, et lapsed ei tohi õppida mingisuguseid aritmeetilisi reegleid, vaid peavad need ise avastama. Nii näiteks ei tohi lastele kõnelda, et kui ühelisi ei saa ühelistest lahutada, siis tuleb ühelisi laenata kümnelistest jms., vaid tuleb anda õpilasele kaks kümnelist pulgakimpu ja peale selle mõned üksikud pulgakesed, ütleme kolm tükki; ütelge siis, et ta annaks teile neli pulgakest, ja laps näeb ise vajadust lahti päästa üks kümneline kimp; kui ta pärast loendab, mis tal jäi üle, siis saab ta kergesti aru, kuidas laenata kümneilt, sadadelt jne. Kui aga kõik lapsed on mingisugusest lihtsast aritmeetilisest ülesandest aru saanud ja harjunud seda lahendama peast, sõnaliselt ja kirjalikult, siis võite selle seaduse formuleerida aritmeetiliseks reegliks, et õpetada lapsele väljenduse täpsust. Sisu ülesanneteks tuleb võtta võimalikult last ümbritsevast maailmast: las nad mõõdavad oma klassi, koolipinke, aknaid ja uksi, las loendavad oma raamatute ja vihikute lehekülgi, las loendavad aastaid, nädalaid, päevi ja tunde pühadeni jms.

Ülesanded peavad muidugi järkjärguliselt keerukamaks muutuma, kuid ei tohi kaotada oma praktilist, näitlikku iseloomu. Hiljem võivad need ülesanded olla esimesteks õppetundideks koduses majapidamises ja poliitilises ökonoomias. Nii näiteks, las laps arvutab, kui palju maksab tema kuueke, kusjuures kalevi hind, tööraha jne. tuleb võtta mitte umbes, vaid võimalikult lähemale tõelistele hindadele.

Šveitsi koolides läks mul korda näha näidet, kuidas õpetaja võib kasutada aritmeetika ülesandeid, et viia lapsi arusaamisele majanduslikust tegevusest. Ma kuulsin näiteks, kuidas üks šveitsi õpetaja arvestas kogu klassiga, mis maksab tükk leiba, mis lapsed sõid ainel ära, ja mispärast ta nii palju maksab. See oli kõige huvitavam tund ja sealjuures kõige kasulikum: lapsed tutvusid mitte ainult hindadega, milledest moodustub leiva hind, vaid ka kõigi inimeste suhetega, kes võtavad osa leiva valmistamisest ja selle hinna määramisest; nad said teada, kui palju võtab mölder ja mispärast ta võtab nii palju; millise tasu sai pagar ja mispärast jne.

27. JOONISTAMISE ALGÕPETUSEST[90]

Kõik lapsed on peaaegu eranditult kirglikud joonistajad ja kool on kohustatud seda loomulikku ning kasulikku kirge rahuldama. Peale selle on joonistamine lapsele meeldivaim puhkus pärast vaimset tööd ja annab järelikult õpetajale võimaluse mitmekesistada tööd klassis, jätmata last tegevuseta.

Algjoonistamiseks on sobivaim joonistamine v õ r g u järgi. Selleks eesmärgiks jagatakse suure klassitahvli üks külg või, veel parem, eriline väike must tahvel, mis ripub seinal, peenikeste punaste joontega väikesteks ruutudeks; sedasama tehakse õpilaste krihvlitahvliga, kui mitte punaste joontega — milleks on vaja tellida tahvleid —, siis lihtsalt joontega, mis on tõmmatud terava naelaga. Õpilaste tahvlite ruudukesed võivad olla neli korda vähemad klassitahvli ruudukestest. Iga õpetaja või õpetajanna, kes oskab õigesti tõmmata ringjoont, võib pärast väikest ettevalmistust klassitahvlil ruutude järgi üsna korralikult joonistada mingisuguse lihtsa kuju, mille näidiseid ma tõin «Rodnoje slovo» esimestel lehekülgedel. Lapsed võivad muidugi ka otse aabitsast ümber joonistada ja teevad seda suure heameelega; kuid on palju parem, kui nad näevad, kuidas joonistab õpetaja ja kuidas vähehaaval kujuneb figuur sest teadmata, millest ja kuidas alustada, on lapsed raskuses: nad näiteks veavad joont alt üles, alustavad mõnest pisiasjast jms.

Ruutude järgi joonistamise peamine eelis seisneb selles, et see last äärmiselt huvitab; ruudukestest juhituna võivad algajad lapsed ilma suurema vaevata joonistada kujukese, mis väga meenutab majakest, lauda, redelit jms., kuna aga ilma ruudukesteta oleks see nende jaoks võimatu. Niisugune ootamatu edu rõõmustab ja ergutab last, ta joonistab meelsasti, tema silm ja käsi omandavad kasuliku vilumuse ja peale selle, puhates selle tegevuse juures, ei sega lapsed õpetajal töötamast klassi teise jaoskonnaga.

Alustada tuleb muidugi sirgjoonelistest kujudest, siis alles üle minna lihtsate kõrvejooneliste kujude juurde, kuid on vajalik, et need kujukesed meenutaksid lastele mingisugust tuttavat asja: saabast, kinnast, kella jms. Laps joonistab suure lõbuga kümme korda

kella; kuid sundige teda joonistama lihtsat ringjoont — see tüütab teda varsti.

Jätkates kõverjooneliste kujude joonistamist võrgu järgi, võib katsetada lihtsamate sirgjooneliste kujude joonistamisega juba võrguta, algul krihvliga tahvlile, siis pliiatsiga paberile.

Niiviisi ei nõrgene huvi joonistamise vastu, ühtlasi aga kasvab käe ja silma kindlus ning ka õpetuse näitlikkus saab joonistamises suure abilise, kui aga õpetaja oskab seda kasutada.

28. KIRJALIKEST HARJUTUSTEST[91]

Kogu meie emakeele esialgse didaktika esitusest on endastmõistetavalt näha, et peamine, keskne õppetöö, mille ümber rohkem või vähem grupeeruvad kõik ülejäänud ja mille järgi me korraldame isegi oma grammatika, on praktiline harjutus keeles, suuline ja kirjalik. Seepärast peamegi kaugeltki mitte liigseks lisada siinkohal kokkuvõtteks kirjalike praktiliste harjutuste täielikku süsteemi esimeseks kolmeks või neljaks õppeaastaks, kõneldes suulistest nii palju, kuivõrd need on seotud kirjalikega. Seejuures tuleb meil võib-olla korrata üht või teist sellest, millest me juba rääkisime oma «Juhendi» e s i m e s e s osas, mis oli lisatud «Rodnoje slovo» kahele esimesele õppeaastale; kuid see aitab meil kinnistada harjutuste e n d a s ü s t e e m i õpetaja peas, harjutuste süstemaatilisus aga on nende edu esimene ning peamine alus, ja puudused selles süstemaatilisuses on peapõhjuseks, mispärast rohkearvulised ja kauaaegsed ortograafilised harjutused annavad üsna halbu tulemusi.

«Vanades koolides,» ütleb kuulus Diesterweg, «tegelesid õpilased ortograafiaga 8. kuni 14. eluaastani, kuid ei omandanud seda siiski. Kõik käis *dictando*[92]: õpilased kirjutasid ja õpetaja parandas — kui üldse parandas — või nad kasutasid ümberkirjutamiseks selleks eraldi määratud eeskujusid, milledeks näiteks olid Baumgarteni kirjaeeskujud; armastatud oli ka võte kirjutada klassitahvlile vigadega tekst, mida õpilased pidid parandama. Peamine põhjus, mispärast selle meetodi puhul harva saavutati püstitatud eesmärk, mispärast õigekirjutus muutus lastele piinaks ja pani õpetaja peale sisüüfose töö[93] — tohutu hulga vigade parandamise, millede hulk ei vähenenud aja jooksul, — peitus õpetamise halvas metoodilises käigus. Tavaliselt õpiti õppimise k õ i g i l astmeil k õ i k i ortograafiareegleid; üksikud harjutused ei olnud suunatud ühele mingisugusele reeglile, vaid kõigile kokku, järgnev ei olnud põhjendatud eelmisega, — ühe sõnaga: ei jätkunud metoodilist järjekindlust. Siit need kurvad tagajärjed, nagu me teame kogemuste järgi, viisid paljud õpetajad peaaegu meeleheitele, rööviside kasutult parima osa nende ajast vigade parandamisele või viisid neid täieliku inertsuseni. Kui vähe muljet on paljudes koolides õpilastele avaldanud vigade parndamine õpetaja poolt! Sageli ei ole õpilased vaevaks võt-

nud isegi vaadata allakriipsutatud ja parandatud sõnu. Ning kõik need kurvad, tapvad tulemused olenevad vigadest meetodis.»*

Me oletame, et see õigekirjutuse õpetamise käik ja selle tulemused saksa vanades koolides meenutavad paljudele meist seda, mida tehakse ka meil kaasaegseis koolides.

Nii palju kui meil teada, juhtub meil kõige sagedamini nii, et õpetaja, kes võib-olla algul proovis lapsi õigesti kirjutama õpetada, keeldub pärast neist katseist, olles veendunud nende otstarbetuses, ja õpetab omaette grammatikat, vigade suhtes aga piirdub sellega, et kui märkab neid, siis karistab õpilast klassis või üleviimise eksamil. Isegi lihtne diktaat, mida nii agarasti harrastasid meie vanad õpetajad, võtab praegu enesele palju vähem aega, kui ei ole kõikjal hoopis hüljatud; sest diktaat nõuab parandusi, loendamtu hulga vigade parandamine aga on talumatult raske, toob peale selle ka vähe kasu, kui diktaati ja ortograafia õpetamist ennast ei korraldata süsteemi järgi. Seepärast ongi, vähemalt suuremas osas meie õppeasutustes, õpilaste õigekirjutus jäetud juhuse hooleks ja see on käesoleval ajal muutunud isegi veel halvemaks kui oli varem, kui sagedase diktaadiga ja veel rohkema ümberkirjutamisega raamatuist või õpetaja vihikuist, sest puudusid õpikud, saavutati vähemalt õigekirjutuse mehhaaniline omandamine. Seepärast nüüdki seminarides, kus diktaati ja ümberkirjutamist, sageli tapvaid ja tuimendavaid, kasutatakse rohkem kui gümnaasiumides, on ka õigekirjutus parem. Gümnaasiumides aga lõpeb kogu asi sagedamini sellega, et õpilane kukub õpetaja enda suureks imestuseks sisse hirmsa kirjaoskamatusega keskmises või kõrgemas klassis või isegi sisseastumisel ülikooli, mille eest saab muidugi karistada oma õppimis-, sageli aga ka elukarjääri tunduva rikkumisega.

See kõik sunnibki meid siin süsteemi viima ja täiendama kõike seda, mida me ütlesime praktiliste ja peaasjalikult kirjalike harjutuste kohta emakeeles.

Kirjalikel harjutustel on kaks eesmärki: õigesti õigekirja seisukohalt ja kaunilt ilukirja seisukohalt avaldama oma või võõraid mõtteid; teiseks esitamise arukus, s. o. et antaks edasi seda, mis tuli edasi anda, järjekindlalt, seotult, selgelt ja lihtsalt. Esimest eesmärki võib saavutada ilma teiseta ja see on tegelikult eraldi saavutatav, kui laps väljendab kirjas võõraid mõtteid, kirjutab ümber raamatust, kirjutab peast varem õpitut või kirjutab etteütluse järgi. Teist eesmärki ei saa kunagi saavutada eraldi, ja iga oma mõtte väljendamine kirjas, vähemalt oma sõnade kirjapanek peab samal ajal olema laitmatu õigekirja suhtes ning võimalikult puhas ja kaunis ilukirja suhtes. Ühed pedagoogid soovitavad neid eesmärke taotleda eraldi, teised eelistavad mõlemate koos saavutamist. Meie aga arvame, et kui lugemise ja kirja koosõpetus häälikumeetodi järgi toimub juba algusest peale õigesti, siis võib üsna sageli ühendada harjutusi oma mõtete

* Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Diesterweg, 1850, Erst. Th., S. 503.

kirjalikul väljendamisel harjutustega õigekirjutuses; kui aga õpilase arenemine ja tema lugemisoskus, mõnikord isegi tema iga on kaugelt ette jõudnud õigekirjutusest, siis on parem õigekirjutust harjutada eraldi, õpilase tähelepanu eemale tõmbamata mingitest õigekirja suhtes kõrvalistest kaalutlustest. Väga mahajäänud õpilaste puhul tuleb oma mõtete väljendamine kirjalikult üldse edasi lükata ja mõne aja jooksul piirduda ainult suulisega, nii kaua kui õpilase õigekirjutus, mida tuleb siis eriti harjutada, teeb võimalikuks oma mõtete edasiandmise kirjas; see aga saab võimalikuks siis, kui õpilane lakkab juba kartmast teha viga igas sõnas ja teeb üldse vähe vigu, mis annab õpetajale võimaluse parandada neid vigu ja seletada nende paranduste põhjusi. Õpetajad, kes ühekülgselt on innustunud ainult laste vaimsest arenemisest ja jätavad hooletusse nende rohkearvulised ortograafilised vead, silmas pidades ainult esitamise arukust, on sageli pärast kirja parandamatute eksimuste põhjuseks, mis võivad hiljem õpilase suhtes mõjuda nii, et ta ei suuda gümnaasiumi lõpetada või ei pääse ülikooli ja omandab üldse kirjaoskamatu kuulsuse.

Kirjaoskuse õpetamisel häälikulisel viisil ja eriti kirjutamise ning lugemise korraga õpetamisel hakatakse õigekirja ja ilukirja õppima koos aabitsaga esimestest tundidest*.

ESIMESE ÕPPEAASTA KIRJALIKUD HARJUTUSED

Kui õpetaja on lapsi õigesti õpetanud sõnu jaotama silpideks, silpe häälikuiks ja vastupidi: koostama sõnu häälikuist, siis on ta sellega juba aluse pannud õigekirjutusele, sest valdavam osa sõnadest keeles kirjutatakse nii, nagu neid hääldatakse. Kõrvalekaldumised sellest esinevad ainult hääldamise või keelepruugi tõttu, mis mitte alati ei ole kooskõlas hääldamisega; kuid nii neid kui ka teisi kõrvalekaldumisi, kui palju neid näibki olevat sellele, kes neid õpib, on siiski palju vähem kui sõnu, mida kirjutatakse vastavalt hääldamisele. Järelikult, sõna hea, selge väljaütlemine, niisugune, et iga häälik, millest sõna koosneb, oleks kuuldav, ja terav kõrv nende häälikute eristamiseks, — need on õigekirja peamised alused, nagu oskus mõõdupäraselt ja taktis liigutada käerannet ja harjumus juhtida neid liigutusi on ilukirja aluseks. Jääb üle veel vihikute puhtus, mille eest peab õpetaja täpselt samuti hoolitsema.

Üksikute sõnade ümberkirjutamine «Rodnoje slovo» esimesest osast moodustab teise harjutuse, millest omal kohal oli öeldud juba täpsemalt**. Et aga igasugune ümberkirjutamine, jäädes ainult ümberkirjutamiseks, jätab pea tööta, siis me sundisime väikest õpilast jaotama järkude kaupa sõnu, mis on kokku segatud mitmeist järkudest.

---

* Juhend õpetajaile «Rodnoje slovo» õpetamise juurde, K. Ušinski, Kogutud teosed VI, lk. 284 jj.

** K. Ušinski, Kogutud teosed VI, lk. 289, 294.

Kui laps harjub üksikute sõnade ümberkirjutamisega, siis tuleb talle anda mõned iseseisvamad harjutused, nimelt sundida teda ennast valima sõnu, peaasjalikult nende hulgast, mida ta on juba kirjutanud. Sel eesmärgil tuleb lastele anda niisuguseid ülesandeid: kirjutage üles kõik neljajalgsed loomad, keda te olete näinud oma õues, külas või linnas; kirjutage üles kõik linnud, keda te olete näinud oma metsas, kõik, kes meie juures talvituvad, ja kõik, kes meie juurde lendavad kevadel, kõik, kes ujuvad, jne.; kirjutage üles kõik taimed, mida te näete aias, metsas, põllul, aasal jne. Paljusid neist nimedest on lapsed juba kirjutanud. Neid harjutusi tuleb algul teha krihvlitahvleil ja klassis, kusjuures kaks või kolm esimest harjutust on vaja ära teha suurel klassitahvlil, et lapsed täpselt teaksid, mida õpetaja neilt tahab, kuidas kirjutada harjutuse pealkiri, milliste märkidega eraldada sõnu jne. Hiljem võib anda neid harjutusi teha kodus ja juba paberil. Sule, paberi ja tindi kasutamist tuleb lastele õpetada õigeaegselt, muidugi klassis.

Niisuguste harjutuste parandamine ei pea toimuma mitte iga õpilase jaoks eraldi, vaid ühiselt. Üks õpilastest loeb tema poolt kirjutatud sõnu ja nimetab üksikult iga tähte. Kui õpilane on eksinud, siis võib teda parandada seltsimees, kes muide peab vastavat soovi avaldama käe tõstmisega. Kui käsi on tõstetud palju, siis teeb valiku õpetaja; kui aga sõnas on viga ja lapsed seda ei märka, siis pöörab õpetaja nende tähelepanu sellele sõnale; kui ka selle juures viga ei märgata, siis kirjutab õpetaja sõna tahvlile nii, nagu seda tuleb kirjutada, ja kõik, kes on vea teinud, peavad selle oma vihikuis parandama. Kui esimene õpilane on lõpetanud, siis küsib õpetaja, kas kellelgi teisel ei ole sõnu peale nende, mis juba loeti ette ja parandati. Täpselt samuti parandatakse ka need uued sõnad. Iga parandatud sõna tuleb lasta juurde kirjutada neil, kelle vihikus seda sõna ei leidu. Kui keegi õpilastest on kirjutanud sõna, mis ülesande jaoks ei sobi, näiteks on paigutanud *naeri metsa* või *männi* põllutaimede hulka, siis peavad õpilased ise selle sõna maha tõmbama igast vihikust, kus see leidub. Algul tuleb lapsi õpetada parandusi tegema pliiatsiga, et vältida liigset määrimist. Niiviisi kujuneb tunni lõpuks küllalt üksikasjaline asjade loetelu antud teemal: mida on vahele jätnud üks õpilane, seda täiendab teine. Pärast kõike peab õpetaja vihikud põgusalt üle vaatama, liikudes pingi juurest pingi juurde.

Kirjalike harjutuste algusest peale tuleb kohe tingimata kasutusele võtta kaks vihikut: üks mustandharjutuste jaoks, teine puhtalt ümberkirjutamise jaoks. Järgmiseks tunniks annab õpetaja ülesandeks parandatud harjutus puhtalt ümber kirjutada puhtasse vihikusse. Kui õpetajal tuleb tegelda klassi teise jaoskonnaga, siis laseb ta seda teha klassis, kui mitte, siis laseb lastel seda teha kodus.

Sellega peab kaasnema vanasõnade, lühikeste lookeste ja jutustuste ümberkirjutamine raamatust. Ümberkirjutatav vanasõna peab olema lastele enne arusaadav, kuivõrd ta üldse võib lastele selles

eas arusaadav olla, millest me juba kõnelesime; vanasõnade moraalne mõte võib jääda seletamata*. Näiteks vanasõna puhul «Pott ei ole seltsimees pajale» tuleb ainult selgitada, mispärast ei ole seltsimees, ja vanasõna puhul «Teemant lõikab teemanti» tuleb seletada, mispärast teemanti ei saa lõigata noa ega teise kiviga. Selliste vanasõnade moraalset mõista-andmist peame täiesti kättesaamatuks selle eluea õpilastele, kelle jaoks on niisugune kirjalik harjutus määratud. Kallaletungid selles suhtes, et meie lasteraamatuisse on paigutatud suur hulk vanasõnu, sunnivad meid seda seletust veel kordama. Meie kriitikud unustavad, et peaaegu iga vanasõna kirjeldab peale oma moraalse mõtte lühidalt, tabavalt ja oivalises rahvakeeles mingit tõelist nähtust looduse või inimese elust — ja just seesama nähtus, mitte aga vanasõna moraalne mõte, mis on suuremalt osalt lastele üldse kättesaamatu, moodustab endast eesmärgi, mille jaoks on enamik vanasõnu paigutatud «Rodnoje slovo» kõigisse kolme jakku. Me õpime vene rahvakeelt vanasõnade najal, sest paremat rahvakeelt kui see, mis on säilinud vanasõnades, ei tunne; moraali, mis sisaldub vanasõnades, ei saa meie sügava veendumuse järgi üldse tundma õppida tundides, seda võib teha ainult eeskujuga ning kõige rohkem selle eeskujuga ja selle eluga, mille me korraldame lastele kodus ja koolis.

Üksikute sõnade kirjutamisele peavad järgnema vastused rohkearvulistele küsimustele, mis on esitatud «Rodnoje slovo» esimese osa puhul**. Selle harjutuse kord on samasugune nagu eelnevalgi: algul kirjutamine klassis, juba paberil, pärast parandused, seejärel ümberkirjutamine kas klassis või kodus.

TEISE ÕPPEAASTA KIRJALIKUD HARJUTUSED

«Rodnoje slovo» teise osa õppimisel muutuvad keerukamaks ka kirjalikud harjutused.

Siin tuleb kõigepealt kirjalikult esitada mingisugune klassis loetud asjalik lugu. Algul loetakse see lugu läbi üks või kaks korda, siis saadakse küsitlemise abil lastelt kätte loo peamine sisu. Küsimused kirjutab õpetaja üles tahvlile, õpilased kirjutavad neile vastused, millede abil peamiselt taastatakse loo sisu. Nende küsimuste näidised andsime juba omal kohal***. Mida rohkem õpilased selles harjutuses edenevad, seda üldisemad võivad olla küsimused, nii et aja jooksul viiakse õpilased olukorrani, kus nad suudavad loo kogu sisu edasi anda ühe küsimuse najal, mida muidugi ei saavutata väga ruttu. Abistavaks, üleminekuvõtteks selles harjutuses peab olema küsimuste esitamine laste endi poolt. Harjunud küsimuste esitamisega õpetaja poolt, teevad nad seda raskusteta pärast ka ise ja näitavad sellega, kuivõrd nad on omandanud loetud pala sisu. Ei

* K. Ušinski, Kog. teosed VI, lk. 289—299.
** Ibid., lk. 295.
*** Ibid., lk. 714—715.

ole vaja, et need küsimused ammendaksid loo kõik üksikasjad. Vastupidi: on tarvis, et lapsed õpiksid järk-järgult eristama peamist kõrvalisest; küsimusi tuleb esitada nii, et laps õpiks neile vastama mitte raamatust võetud fraasidega, vaid iseseisvalt koostatutega. Nende harjutuste koostamine ja ümberkirjutamine peab olema samasugune nagu eelmistegi puhul. Ainult et silpideks ja häälikuiks tuleb siin jaotada mitte iga sõna, vaid ainult esmakordselt esinevad ja sealjuures raskemad sõnad. Õpetajal on tarvis alati meeles pidada, et parem on viga vältida, kui seda pärast parandada.

Kõrvuti nende harjutustega peavad käima need, mis valmistavad ette grammatika õppimisele ja on meie poolt lisatud «Rodnoje slovo» teise osa lõppu*. Juhindudes sellest lisast on õpetajal üsna kerge välja mõtelda kõige mitmekesisemaid sama liiki harjutusi. Kui aga õpetaja piirdub ainult nendega, mis on raamatusse paigutatud, siis ei saavuta ta paljut. Harjutusi tuleb teha nii: algul loetakse ette küsimus, mis on ära toodud raamatus või mille on kirjutanud tahvlile õpetaja, ja antakse sellele kõigepealt suuline, pärast kirjalik vastus. Seejärel vastavad õpilased suuliselt samasuguseile küsimustele raamatust või õpetaja poolt esitatuile; siis kirjutavad nad üles vastused neile küsimustele. Muidugi, kui õpetaja annab vastused oma küsimustele, mida ei ole raamatus, siis peab ta need kirjutama tahvlile. Vastused koostatakse esimese vastuse eeskujul, mis oli esitatud tahvlil.

Kõrvuti nende harjutustega peavad käima harjutused-võrdlused, peaasjalikult loomade võrdlused. On hea, kui sel puhul on silmade ees ühtede või teiste loomade õigesti joonistatud kujud, kelledest on jutt, veel parem aga, kui on käes nende topised.

Algul tuleb tähele panna võrreldavate esemete sarnasust, pärast erinevust. See sarnasuse ja erinevuse märkimine toimub terve klassi poolt. Kui aga kõik sarnasused ja kõik erinevused on ammendatud ja loogilisse süsteemi viidud, tuleb asuda kogu õeldu kirjalikule edasiandmisele. Esimese kirjaliku edasiandmise peab tegema õpetaja ise, kutsudes endale appi õpilasi. Selle näidise, mille tegi õpetaja õpilaste osavõtul, peavad õpilased ümber kirjutama puhtaisse vihikuisse ja see jääb neile eeskujuks samasuguste harjutuste puhul edaspidi. Järkjärguline edu niisuguses harjutuses avaldub selles, et lapsed, otsides sarnasust ja erinevust, vajavad üha vähem õpetaja küsimusi ja näpunäiteid.

Kõrvuti nende harjutustega on tarvis ilma raamatu abita kirjutada värsimõõdulisi ja proosapalu, mis lapsed on pähe õppinud. Algul tuleb selleks otstarbeks välja valida kõige lühemad palad, mida leidub küllaldaselt «Rodnoje slovo» teises jaos. Mainitud eesmärgiks sobivad sealsamas esitatud kirjeldused loomadest, mis on antud vanasõnade vormis just seepärast, et neid oleks kergem pähe õppida, sest proosat on üldse palju raskem pähe õppida kui värsse. Peast kirjutamise puhul tuleb raamatud laste käest ära korjata; hil-

* «Rodnoje slovo» II. lk. 230 jj.

jem antakse raamatud neile uuesti kätte selleks, et nad trükitud teksti järgi parandaksid ära endi poolt tehtud vead. Parandatud vihikute kontrollimine võib toimuda samuti õpilaste abil, kusjuures iga õpilane kontrollib võõrast vihikut raamatu järgi.

Pärast seda vaatab õpetaja vihikud läbi ja käsib lõplikult parandatud lood ümber kirjutada. Mõned pedagoogid, nagu näiteks Bormann, eelistavad üldse mitte õppida õigekirjutust, vaid piirduda õigete kirjanäidiste ümberkirjutamisega, arvestades seda, et sõnade sagedasel ümberkirjutamisel silm lõpuks mehhaaniliselt harjub selle sõna niisuguse, mitte aga teissuguse kirjutamisega. Kuid Bormann unustab, et õigekirjutuse selliseks õppimiseks on vaja väga palju ümber kirjutada ja et ümberkirjutamine ei anna peale arendavat tööd, vaid vastupidi: takistab tal töötamast päremini kui puuraiumisel, käimisel või mõnel teisel puhtalt füüsilisel tegevusel, mispärast hea kirjutaja tegevus, kes lapsepõlvest peale tegeleb selle tööga, muutub nürimõistuslikuks. Just seepärast, kuigi me lubame ümberkirjutamise kasutamist kui ortograafia omandamise vahendit, soovitame siiski mitte anda sellele harjutusele liiga suurt ulatust. Selle järele ei olegi vajadust, sest palju õigekirjutuses võib saavutada teadliku arusaamise teel.

KOLMANDA ÕPPEAASTA KIRJALIKUD HARJUTUSED

Nüüd tuleb meil esitada kolmanda õppeaasta kirjalikud harjutused; seda on meil aga mõnevõrra raskem teha, sest meil ei ole veel valmis «Rodnoje slovo» k o l m a n d a aasta teine jagu, kuhu kavatsesime paigutada süstemaatiliselt lookesi geograafiast, peamiselt kodumaisest, ja loodusteadusest. See osa võimaldab suure hulga väga mitmekesiseid vaimseid, suulisi ja kirjalikke harjutusi. Nüüd aga saame osutada «Detski mir'i» esimesele jaole, mis meie arvates võib, muidugi osaliselt, asendada kolmanda aasta «Rodnoje slovo» teise jao puudumist.

Kui õpetaja ei saa mingipärast ise lastega korraldada süstemaatilisi vestlusi näitlikest asjadest, siis võib ta nendega lugeda lookesi, mis on paigutatud «Detski mir'i» 1. jakku.

Läbi lugenud esimese aastaaja (talve) kirjelduse, selgitab õpetaja küsimustega lastele läbiloetud loo p e a m i s e sisu; siis kirjutatakse tahvlile mõned juba rohkem üldistatud küsimused, mis on sealjuures koostatud nii, et neile ei saa vastata ainuüksi raamatust ümberkirjutamisega. Neile küsimustele annavad lapsed algul suulised, seejärel ka kirjalikud vastused. Pärast lookese läbilugemist kolmandast aastaajast (suvest) siirdub õpetaja esimese harjutuse järel uue juurde, ja nimelt suve võrdlemisele talvega. Õpetaja juhatab küsimustega süstemaatilist võrdlemist; ta teeb seda kõige peamisemais joontes, laskumata üksikasjadesse, ja kirjutab võrdluse ise tahvlile, mille eeskujul lapsed koostavad võrdluse kevade ja sügise vahel.

Sellele järgnev inimkeha kirjeldus on toodud ainult selleks, et last tutvustada aine kaudu, mida ta kõige paremini tunneb, nende terminite väljendustega, milledega tal hiljem tuleb alatasa kohtuda loomade kirjeldamisel, ja ka selleks, et viia lapsi arusaamisele loomulikust süsteemist, mis jääb aluseks teaduslikele süsteemidele; seepärast ei tohi see pala olla rohkearvuliste kirjalike harjutuste objektiks, samal ajal aga panevad paljud õpetajad just sellele pearõhu. Lapsed peavad ainult omandama loo sisu, milles õpetaja neid juhib küsimustega. Loos esinevate sõnade õigekirjutus on lastele suuremalt osalt tuntud, kui nad varem õppisid «Rodnoje slovo» järgi. Kuid just selle loo najal peab õpetaja õpilasi tutvustama süsteemiga, milleks tuleb tahvlile kirjutada inimkeha osade tabel. Algul joonistab õpetaja genealoogiliste tabelite eeskujul ise selle tabeli ja sunnib lapsi selle järgi loo kogu sisu jutustama; siis peavad lapsed joonistama niisamasuguse tabeli, selleks et silmatera tuleks neil silma osaks, silm — näo osaks, nägu — pea osaks, pea aga lõpuks inimese keha osaks, ja et lapsed jutustamisel ei hüppaks üle silma juurest käe juurde ja jala juurest kõrva juurde.

Siirdunud lookeste lugemisele loomadest, asub õpetaja jälle võrdlemisele, sest võrdlemine on igasuguse arusaamise ja igasuguse mõtlemise alus. Kõike maailmas saame teada just võrdlemise kaudu; kui me puutuksime kokku mingisuguse uue asjaga, mida me ei saaks mitte millegagi võrrelda ja mitte millestki eristada (kui niisugune asi oleks võimalik), siis me ei saaks niisugusest asjast koostada mitte ühtki mõtet ega ütelda tema kohta ainsatki sõna. Võrdlemise niisugune põhiline seisukoht inimese arusaamise protsessis osutab juba sellele, et didaktikas peab võrdlemine olema põhiliseks võtteks. Kui te tahate, et mingi välisilmaduse ese oleks selgesti arusaadav, siis eristage ta temaga kõige sarnasemaist asjadest, leidke temas sarnasust temast kaugemal olevate asjadega; alles siis selgitate te endale asja kõik olulised tunnused, see tähendab asjast aru saada. Seepärast heidetakse meile asjatult ette, et me kõikjal rõhutame võrdlemist: teist teed välisilmaduse asjadest arusaamiseks ei ole*.

Kolmandal õppeaastal peab asja võrdlemisele mõnede teiste asjadega juba järgnema asja kirjeldamine, mis tuleneb võrdlemisest. Mida rohkem tehti võrdlusi, seda selgem ja üksikasjalisem võib olla kirjeldus. Nende kirjelduste juurde peab õpetaja, kes on ise sellele eelnevalt hästi ette valmistunud, õpilasi viima küsimustega. Algul tehakse seda suuliselt, siis kirjalikult ja enne klassitahvlil. Et kirjeldus tehakse üksikküsimuste järgi, siis väljendub see üksikuis katkendlikes lauseis. Õpetaja, kutsudes endale pidevalt appi õpilasi, peab lastele näitama, kuidas neid üksikuid lauseid siduda ja muuta kirjeldus lühemaks, vältides asjatut ühtede ja nendesamade sõnade kordamist. Mida kauem see harjutus kestab, seda seotum peab olema kirjeldus. Kirjelduse, mille on klassitahvlile kirjutanud üks keskmistest õpilastest ja parandanud ning täiendanud

* «Pedagoogiline antropoloogia» I, XXX ptk., pp. 8, 9, 10.

kogu klass ja lõplikult õpetaja, kirjutavad õpilased puhtaisse vihikuisse; see on neile eeskujuks samasuguste harjutuste koostamisel.

Kirjelduste jaoks on parem võtta asju, mis on lastele hästi tuntud, kuid milledest ei ole lookesi raamatus ja milledega õpetaja ise peab teiste allikate järgi üksikasjaliselt tutvuma. Kuid võrrelda tuleb neid asju nendega, milledest lapsed on lugenud oma lugemikus. Kui lastele saab näidata kirjeldatava looma pilti või topist, samuti kirjeldatavat taime ennast või selle pilti, siis on see muidugi palju parem kui rahulduda ainult mälestuse või jutustusega.

Kui on läbi võetud mitu osakonda loomi või taimi, tuleb kõigest läbivõetust koostada süsteem ja esitada see zooloogiline või botaaniline süsteem tabelina, mille järgi lapsed võiksid kiiresti meenutada kõike, mida nad on lugenud, kuigi peajoontes. Õpetada lastele süstemaatilisust mõtlemises ja seda, et läbivõetut ei tohi unustada, vaid see tuleb kujundada peas orgaaniliseks tervikuks, on algõpetuse üks tähtsamaid ülesandeid.

Kui lapsed on kirjeldamises mõnevõrra harjunud, siis tuleb sellest harjutusest loobumata lisada jutustuste kirjalik esitamine. Selleks on kõige parem kasutada järgmist võtet: õpetaja jutustab lastele mingi sündmuse, võimalikult lühidalt, nii et kogu jutustus oleks umbes 10 või 15 rida laste kirjas, siis laseb jutustust suuliselt korrata, täiendades vahelejäetut küsimustega. Kui kogu klass on jutustuse omandanud, koostatakse küsimused ja kirjutatakse need tahvlile; lapsed kirjutavad vastused. Sellele järgneb sama kord, mis kirjeldustegi koostamisel. Jutustuse sisu peab õpetaja võtma mingisugusest lasteraamatust, mida klassis ei kasutata. Ajaloolised jutustused, mis leiduvad «Detski mir'i» esimeses jaos, on arvestatud ainult suuliseks edasiandmiseks, mida juhivad nii suulised kui ka kirjalikud küsimused klassitahvlil. Kirjalikuks edasiandmiseks on nad aga liiga pikad ja keerukad. Teiseks harjutuseks samal eesmärgil on piiblilugude ümberjutustamine, millest kõnelesime eespool.

Kui lapsed on kirjelduste ja lühikeste jutustuste kirjaliku esitamisega mõnevõrra harjunud, siis võib neid õpetada mõlema liigi ühendamisele kirja vormis, sest kõigist kirjanduslikest vormidest on see vorm kõige kergem. Seda tehakse nii: õpetaja loeb lastele ette ja kirjutab siis tahvlile mitte liiga pikkade kirjade kaks-kolm näidist. Lapsed kirjutavad need näidised puhtaisse vihikuisse ja koostavad siis nende eeskujude järgi kirju. Seejärel annab õpetaja ise lastele kirja sisu, kõige parem, kui see on mingi tegelik sündmus ümbruskonnas, millest lapsed teavad, ja sunnib küsimuste abil lapsi koostama vajaliku kirja, milles on ka kirjeldav ning jutustav külg. Õpilase iga õnnestunud lisandi kasutab õpetaja heameelega ära ja ergutab üldse iga elavat kujutlust toimunud sündmuse ja seda ümbritsenud olukorra kohta. Kui kiri on suulises jutustamises valmis, kirjutab üks õpilastest selle klassitahvlile, kus ta parandatakse ja viiakse õpetaja abiga vastavasse vormi; seejärel kirjutatakse kiri ümber puhtaisse vihikuisse. Pärast kaht-kolme nii-

sugust harjutust võib juba lastele ülesandeks teha klassis suuliselt koostatud kiri kodus kirjutada; lõpuks anda ainult kirjade teema, kuid kahtlane, kas see annab tulemusi isegi õppeaasta lõpuks. Selliseid harjutusi ei tule anda palju: kolme või nelja nädala jooksul üks, kuid nad peavad olema kõigi nõuete kohaselt tehtud ning suurima kasuga kogu klassi jaoks.

Rööbiti kõigi nende k o l m a n d a aasta harjutustega peab toimuma etteütlus, mis kahel esimesel õppeaastal oli enneaegne. Pala, mis valitud etteütluseks, loetakse kõigepealt õpetaja poolt ette. Siis arutatakse küsimuste abil läbi selle sisu, jaotatakse osadeks, osad lauseiks, tõstetakse esile sõnad, milledes enamik klassi teeb õpetaja arvates vigu. Nii näiteks pööratakse tähelepanu sõnadele, mis väga sarnased häälikuilt, samuti sõnadele, millede tüves esineb ü jne., ühesõnaga: toimitakse sedamööda, kuidas on selleks ajaks läbi võetud meie praktiline grammatika. Seejärel algab dikteerimine, kusjuures üks nõrgemaist õpilastest kirjutab klassitahvlile, teised oma vihikusse. On hea, kui klassitahvli saab nii pöörata, et teised õpilased ei näe sellele kirjutatut. Dikteerida tuleb aeglaselt, selgesti, tervete lausete, mitte aga üksikute sõnade kaupa, et lapsed harjuksid meeles pidama terveid mõtteid, ega püüaks ainult üksikuid häälikuid. Parem on korrata lauset (kuigi ka see ei ole hea) kui jagada teda sõnadeks. Esimeste diktaatide puhul on väga kasulik lasta ühel parimaist õpilastest õpetaja poolt öeldud lauset korrata; üles kirjutanud iga sõna, peab ta seda samal ajal kuuldavalt hääldama. Mõnikord võib seda teha kogu klass, kui ta seejuures ei sega kedagi. Kui lapsed on õppinud kõik koos taktis kirjutama, siis tehakse seda väga korrapäraselt ja üksmeelselt. Kui diktaat on lõpetatud, pööratakse klassitahvel ümber ja õpilased ise parandavad ära oma nõrgema seltsimehe vead, kusjuures nad seletavad paranduse põhjust. Kui mõned vead jäävad õpilastele tähele panemata, siis kriipsutab õpetaja vigadega sõnad alla; kui õpilased viga ikkagi ei märka, siis parandab juba õpetaja ise, seletades iga parandust. Seejärel parandavad õpilased klassitahvli järgi vead oma vihikuis ja kui vigu on vähem kui ridu, siis võib diktaat jääda ümber kirjutamata, vastasel korral tuleb see kodus ümber kirjutada. Õpilane, kes kirjutas tahvlile, kirjutab diktaadi lihtsalt oma vihikusse ümber. On endastmõistetav, et loo valikul diktaadiks tuleb samuti silmas pidada järkjärgulisust ja esimesteks diktaatideks valida lookesed, mis koosnevad lühikestest lausetest. Mida kauem see harjutus kestab, seda seotum võib olla dikteeritava loo stiil.

Õpetaja jaoks on kergem diktaat raamatust, mida kasutatakse klassis lugemiseks, kusjuures parandamine toimub õpilaste poolt lugemiku järgi; kuid niisugune diktaat toob õpilastele vähem kasu. Seda tuleb rakendada segaklassides, sest kuni õpilased parandavad diktaati raamatu järgi, võib õpetaja tegelda klassi teise jaoskonnaga. Diktaati tuleb korrata võimalikult sagedamini, kui võimalik, siis üle tunni, kuid ta ei tohi igast tunnist ära võtta rohkem kui veerandi.

Niinimetatud k a k o g r a a f i a,[94] s. o. õpetaja poolt meelega

valesti kirjutatud teksti parandamine, on nüüd peaaegu igal pool hüljatud, kuid seda asjatult. Kakograafia, mida kasutatakse õigel ajal ja oskuslikult, nagu märkis juba Diesterweg, on väga kasulik tegevus, kuid seda tuleb rakendada ainult kontrolliks ja õpilaste poolt juba omandatud ortograafiliste teadmiste kinnistamiseks. Järelikult peavad vead olema seda liiki, et õpilased, mitte üksnes parimad, vaid ka keskmised, võiksid need parandada ja oma parandusi seletada. See on väga hea eksam ortograafias ja selle reeglite kordamine, aga mitte kuidagi uus tund. Kui aga kakograafiat rakendada mitteõigeaegselt ja sagedasti, siis võib ta ainult kahju tuua, sest valesti kirjutatud sõna kinnistub nägemismälus ja hiljem, meenutades seda sõna vigadega, õpilane juba ei tea, kas see on kirjutatud õigesti, ja kirjutab sõna nii, nagu see on kinnistunud tema nägemismälus, s. o. valesti.

Päheõpitud lookeste kirjutamine ilma raamatuta peab jätkuma. Me ei räägi siinkohal neist harjutustest, millele otse osutame praktilises grammatikas, kuid peame vajalikuks ka siin korrata, et üsna sageli on neist harjutustest vähe, et kinnistada lastes grammatilisi mõisteid või reegleid. Nii näiteks me anname ainult kaks või kolm palakest, et harjutada eristama omadussõnu nimisõnadest ja asesõnadest jne.; kuid on endastmõistetav, et kahe või kolme pala najal ei õpi laps seda kunagi tegema. Laps arvatavasti ei õpi kunagi sõnaliike hästi eristama, niikaua kuni ta ei ole neid kõiki tundma õppinud. Tundmata veel käändkondi, arvab ta määrsõna nimisõnade hulka; tundmata kesksõnu, arvab ta need omadussõnade hulka jms. Järelikult peavad harjutused sõnaliikide eristamiseks toimuma grammatika kogu õppimise ajal ja seda tuleb korrata igal soodsal juhtumil, nii näiteks igal lookeste ümberkirjutamisel raamatust, iga diktaadi puhul, igal päheõpitud luuletuste kirjutamisel jne.

Didaktika ei pretendeerigi sellele, et loetleda kõik õpetamise reeglid ja võtted. Ta ainult juhib tähelepanu peamistele võtetele. Nende praktiline kasutamine on aga lõpmatult mitmekesine ja oleneb õpetajast endast. Ükski didaktika ja õpik ei suuda kunagi asendada õpetajat, nad ainult kergendavad tema tööd. «Kes õpetajaist soovib, et emakeele õpik vastaks täpselt tema õppepraktikale, see nõuab, Diesterwegi sõnade järgi, t ä i e s t i v õ i m a t u t.»*

* Wegweiser, von D i e s t e r w e g, Erst. Th., S. 465.

29. VENE KEELE ALGÕPETUSEST[95]

Emakeele õpetamisel lastele on kolm eesmärki: esiteks arendada lastes seda sünnipärast hingelist võimet, mida nimetatakse sõnaandeks[96], teiseks viia lapsi emakeele varade teadlikule omandamisele ja kolmandaks anda lapsele selle keele loogika, s. o. tema grammatilised seadused nende loogilises süsteemis.

Need kolm eesmärki saavutatakse mitte üksteise järel, vaid koos. Kuid esituse selguse mõttes pean ma kõnelema iga eesmärgi saavutamisest eraldi.

I

Esimene eesmärk — sõnaande arendamine. Sõnaanne on inimhinge sünnipärane jõud, ja nagu iga jõud, olgu kehaline või hingeline, tugevneb ja areneb ta ainult harjutuste kaudu. Õpetaja, kes soovib lastes sõnaannet arendada, peab seda jõudu arendama vahet pidamata. Kõige täielikum tutvumine rahva sõnaloomingu*ga* ja kõige sügavam tungimine grammatikasse võivad küll rikastada õpilase mõistust, kuid ei arenda tema sõnaannet, kui seda hingelist jõudu õigel ajal ei kujundatud küllaldase harjutamisega.

Mis liiki siis peavad olema need sõnaande harjutused?

a) Nad peavad olema võimalikult iseseisvad, s. o. tõelised harjutused, aga mitte niisuguseina ainult näima. Kui laps õpetaja abil saab aru kirjaniku poolt avaldatud mõttest ja omandab vormi, milles see mõte on väljendatud, siis ei tähenda see veel, et ta harjutab oma sõnaannet: ta rikastab ainult oma mõistust, kuid tema isiklik sõnaande võime jääb täiesti arendamata**. Loetu ümberjutustamine oma sõnadega on samuti üsna halb sõnaande harjutus. Siin laps võitleb mõtte ja keele arenenud vormidega, mis on palju kõrgemal tema enda arenemisest, ja saavutab ainult

---

* Me kasutame kõikjal seda sõna tema kõige laiemas tähenduses, arvates rahva sõnaloomingu hulka ka niinimetatud haritud kirjanduse.

** Me ei räägi ebateadlikust päheõppimisest, — see ei ole mõistuse rikastamine, vaid mälu kahjulik koormamine.

seda, et vahelejätmistega, ütlematajätmistega ja mõtte ebaloogilise ümberseadmisega moonutab kirjaniku mõtte ja kõne, nii et laps oleks teinud paremini, kui ta oleks loetu omandanud täielikult.

Nendele harjutustele lisanduvad harilikult keskmistes ja vanemates klassides niinimetatud *temaatilised kirjandid*. Kuid vaadeldes neid kirjandeid on kerge veenduda, et suuremalt osalt need harjutused on kirjalik lobisemine kätteõpitud fraasidega. Ja sageli on meil juhtunud, et läbi lugenud õpilase niisuguse ilukõnelise kirjandi ja palunud teda siis lihtsaimat kirja kirjutada, oleme pidanud veenduma õpilaste iseseisva sõnaande äärmises arenematuses. Peale selle, kui need kirjandid ka ei kõnelegi vähe arusaadud asjadest, mida õpilased ei ole kunagi näinud ega läbi tundnud, on neil alati kaks puudust: esiteks nad harjutavad ainult kirjalikku kõnet, millest räägime lähemalt omal kohal, teiseks algavad nad liiga hilja, ilma eelneva ettevalmistuseta. Ei saa õpilasele otsekohe üles anda küllalt laialdast kirjandit mingile teemale, kui ta enne seda ei ole teinud eelnevaid harjutusi ühe või mitme mõtte väljendamise alal.

Järelikult, me ei eita üldse kirjandite kasulikkust, vaid vastupidi: peame vajalikuks nendega algust teha emakeele esimestest tundidest peale ja jätkata neid viimaste tundideni, laiendades ja muutes neid vähehaaval keerulisemaks. Kirjandid, kui nende all mõista sõnaande harjutamist, peavad olema peamiseks tegevuseks emakeele tundides, kuid nad peavad olema sealjuures tõelisteks harjutusteks, s. o. õpilaste võimalikult iseseisvaiks jõupingutusteks väljendada suuliselt või kirjalikult oma iseseisvat mõtet, mitte aga kokku õmmelda võõraid fraase.

Aga kuidas siis seda iseseisvust sõnaande harjutustes saavutada? Mulle näib, et parimaks ja võib-olla ainsaks vahendiks on selle asja *näitlikkus*, millest õpilane kõneleb või kirjutab. Vähemalt on see täiesti tarvilik algharjutuste puhul. Asi, mis seisab õpilase silmade ees või mis on tugevasti lõikunud tema mällu, äratab iseenesest, ilma võõra sõna abita, õpilases mõtte, parandab selle, kui see on ekslik, täiendab seda, kui see ei ole täielik, viib ta loomulikku, s. o. õigesse süsteemi, kui ta asub ebaloogiliselt. Esimesteks harjutusteks on vajalik, et asi vahetult kajastuks lapse hinges, et lapse aistingud muutuksid nii-ütelda õpetaja silmade all ning tema juhtimisel mõisteteks, mõistetest koostuks mõte, mõte aga rüütuks sõnadesse. See moodustabki need esialgsed loogilised mõtteharjutused, milledest oleneb sõna enda loogilisus, s. o. sõna enda tõde, ja milledest iseenesest tulenevad loogiline kõne ning grammatika seadustest arusaamine. On suur vahe, kas me laseme lapsel kõnelda ja kirjutada asjast kui temale mitte päris tundmatust, kui niisugusest, mis on tema hinges säilinud udustes piirjoontes, või asjast, mis, kuigi ei seisa tema silmade ees, siis vähemalt on eredate joontena lõikunud tema mällu. Niisugune asi esitab ise lapsele küsimusi, parandab tema vastuseid, viib need süsteemi, ja laps mõtleb, räägib ning kirjutab iseseisvalt, ei püüa

fraase õpetaja suust ja raamatu lehekülgedelt. Nii näiteks, kes lastest ei oleks huvi tundnud hobuse vastu ja millises lapsemälus ei oleks eredalt olemas selle looma kuju? Milline laps ei ütleks ilma igasuguse ettevalmistuseta, kui palju on hobusel jalgu, mis on tema kaelal, mida ta sööb jms.? Kui mõni oluline tunnus ongi lapsest mööda lipsanud, jääb õpetajal üle ainult osutada pildile, või kui pilti ei ole, meenutada ununenud tunnust võrdlemise teel teiste loomadega, kes lastele on niisama tuttavad. Kui laps ei ole näiteks tähelepanu pööranud hobuse kabja ehitusele, siis kohe, kui viidatakse lehma sõrgadele, tuleb tal kahtlemata meelde, mille poolest hobuse kabi erineb lehma sõrgadest, sest hobuse ja lehma kuju on kinnistunud tema mällu. Kui laps kirjeldab hobust ebaõigesti, siis on ka siin kerge seda kirjeldust korda viia ainult hobusele osutamisega.

Meile öeldakse võib-olla, et näitlik õpetus moodustab eriaine; kuid see on meie arvates pealiskaudseim vaade. Näitliku õpetuse puhul etendab tutvumine asjaga asja enda jaoks teisejärgulist osa, näitliku õpetuse peaeesmärgi aga moodustavad harjutused vaatlemises, loogilisuses ja oskuses õigesti sõnades väljendada oma tähelepanekuid ja neist teha loogilisi järeldusi. Mida see siis on muud kui mitte emakeele algõpetus? Seepärast on täiesti ekslik eristada näitlikku õpetust emakeele õpetamisest[97]. Niisugusel vägivaldsel kahe aine eraldamisel algõpetuses kaotab näitlik õpetus oma peamise eesmärgi, emakeele õpetamine aga oma kindlaima aluse: oskuse tähelepanelikult vaadelda, vaadeldut õigesti ühte mõttesse viia ja seda mõtet õigesti sõnades väljendada.

Seepärast peavadki alglugemiseks head palad näitlikest asjadest olema peakohal. Kuid nende palade lugemine toob täit kasu ainult siis, kui see on õpetaja eelneva vestluse tulemus õpilastega sellestsamast asjast, millest kõneldakse palades. Õpetaja peab korraldama oma vestluse nii, et pala lugedes õpilane võiks seda lugeda igast mõttest ja igast väljendusest täielikult aru saades. See peabki olema l o o g i l i s e lugemise aluseks, mis on igaühele veel palju tähtsam kui esteetiline lugemine. Lapsele tähendab palju, kui ta mõned palad loeb läbi neist täieliku arusaamisega, arusaamisega mitte ainult igast mõttest, vaid ka mõtete seosest. Seepärast peavadki alglugemiseks määratud raamatu lood olema nimelt koostatud alglugemise jaoks, mitte aga kokku korjatud paljudelt kirjanikelt. Kui head näiteks ongi mitmesugused loodusekirjeldused Aksakovil ja Turgenevil, kuid kas nad on kohased loogiliseks alglugemiseks? Kindlasti mitte: laps, keda surub maha vormi kaunidus, ei tungi sisusse, ja õpetajal on peaaegu võimatu korraldada kirjeldatavast asjast vestlust: tal tuleb peaaegu ainuüksi kõnelda kirjaniku väljendustest, mis on aga liiga varajane. Kirjanik, kes peab silmas täiskasvanud inimesi, jätab vahele kõik täiskasvanule üldtuntu ja peatub ainult peensustel, mis on vaevalt kinnipüütavad ka täiskasvanu tugeva ande poolt, lastele aga on need peensused, see asja poeesia ja andekuse uhkus

kõige vähem kättesaadavad. Poeesia, kui see elabki lapse hinges, siis elab kõige tumedama instinktina, millele võib anda toitu, kuid mida ei saa enneaegselt teadvusse viia.

b) Sõnaande harjutused peavad olema süstemaatilised. Kui me tahame suurendada lihaste jõudu ja arendada neis osavust, siis teeme seda süstemaatiliselt, järkjärgult, tugevdades harjutuste raskust sedamööda, kuidas arenevad jõud ja lihaste osavus. Ülemäärased harjutused, milleks lihased ei ole veel ette valmistatud, võivad ainuüksi nende jõudu üle pingutada ja aeglustada nende arendamist. Liiga nõrgad harjutused, mille täitmiseks lihased ei oleks tohtinud ära kasutada kõiki nende poolt omandatud jõudu ja osavust, ei arenda samuti neid. Sedasama võime märgata ka kõigi hingeliste jõudude, sealhulgas ka sõnaande harjutamise suhtes. Sõnaande harjutused peavad toimuma samuti süstemaatiliselt: ei tohi maha suruda selle võime arenemist liigse nõudlikkusega, vaid tuleb iga kord anda niisuguseid harjutusi, millede täitmiseks oleks vaja juba kõiki jõude, mis on omandatud selle võime kaudu. Iga uus harjutus peab olema seoses eelmistega, toetuma neile ja astuma sammu edasi; nii näiteks kui lastega on vaadeldud mingisugust asja, ei tohi teisele asjale üle minnes kõrvale jätta seda, mis on juba läbi arutatud, vaid tuleb läbivaadatud asja kasutada vahendina selleks, et omandada uut. Minnes ikka edasi ja edasi ei tohi te kasutult taha jätta seda, mis olete juba omandanud; nii näiteks, kui te olete vaadelnud paljusid imetajaid, siis võite harjutuste esemeks muuta kogu loomade klassi, milles iga üksikasi on õpilasele mitte abstraktne, tume mõiste, vaid elav kuju. Õpetada last arutlema niisuguste elavate ja õigete kujudega — see tähendab panna kindel alus tema loogikale: kõik meie järeldused koosnevad meie poolt tajutud kujudest, ja mida õigemad, täielikumad ning eredamad on need kujud, seda õigem on järeldus.

Just sellel alusel eelistame me loodusnähtuste ja iga liiki näitlike asjade süstemaatilist esitamist sellele korrapäratule esitamisele, milles nad tavaliselt esinevad krestomaatiais.

Lugedes niisuguste krestomaatiate palasid üksteise järel ja vahel ka juhuslikult, tuleb õpetajal harva, kui üldse tuleb, kasutada seda, mida ta oli seletanud varem, ja võib-olla kindlad, selged mõisted, mis olid omandatud varem, kaovad laste mälust hiljem ainult selle tõttu, et neid ei olnud juhust kasutada; aga see on suur pedagoogiline viga. Las lapsed omandavad aegamööda, kuid ei kaota seejuures omandatut ja kasutavad seda uue omandamiseks. Benecke ei räägi asjatult, et iga omandatud mõiste muutub hingeliseks jõuks, mis hiljem on selle teenistuses, et kergemini ja täielikumalt omandada uusi mõisteid. Niisugune on psühholoogiline seadus ja niisugune on sel põhinev pedagoogiline reegel.

Süstemaatilisus harjutustes peab avalduma ka õpetaja suuremas või vähemas osavõtus õpilaste harjutustest, arvestades laste jõudu. Mida rohkem sõnaanne õpilastes areneb, seda iseseisvamad pea-

vad olema nende harjutused. Esimestes harjutustes peab õpetaja kahtlemata — lakkamata juhtima nii laste vaatlemist, mõtet kui ka sõna ja leppima sellega, kui lapsed annavad õige vastuse konkreetseimale küsimusele, nagu näiteks: kuidas nimetatakse asja? kuidas nimetatakse asja üht või teist osa? mis värvi asi on? jm. Pärast seda võib õpetaja kombineerida küsimusi nii, et neile tuleb juba vastata keerukama lausega, näiteks: mida sööb hobune? mis karva on hobused? jms. Edaspidi peavad küsimused nähtavasti laienema, nii et vastus neile ei saa väljenduda teisiti kui mitmes lauses. Nii näiteks: kuidas sööb lehm ja kuidas hobune? millelt eesel sarnaneb hobusega ja millelt lehmaga? Sellele järgnevad küsimused, mis eeldavad vastuses juba tervet rida lauseid. Näiteks: loendage looma kehaosad, kirjeldage tema välimust, jutustage tema eluviisist, mida ta sööb, kus elab, et nii vähehaaval läheneda niisuguste asjade iseseisvale kirjeldamisele, milledest midagi ei räägita raamatus, kuid mida lapsed võivad vaadelda.

c) Harjutused peavad olema loogilised. Sõnaanne toetub peamiselt inimhinge loogilisele võimele, tema võimele eemalduda konkreetseist kujutlustest ja viia need üldistesse mõistetesse, eristada ja kombineerida neid mõisteid, leides nende hulgas sarnanevaid ja erinevaid tunnuseid, ühendada neid üheks üldiseks otsustuseks jne. See üldinimlik loogika moodustab keele aluse ja avaldub tema grammatika seadustes: just seepärast ongi nii palju sarnasust kõigi keelte grammatikais. Kõik keeled püüavad oma grammatilistes vormides väljendada üht ja sedasama: inimmõtlemise loogikat, kuid nad ei saavuta seda mitte alati ühesuguste vormidega. Emakeele õpetajal on pidevalt tegemist selle loogikaga, ja selle loogika puudumine kajastub eelkõige mõistete segaduses ning ühekülgsuses, järelikult ka kirjaliku ja suulise kõne udususes ning ebaõigsuses; nii et arendada lastes sõnaannet tähendab peaaegu sedasama, mis arendada neis mõtlemise loogilisust. Peale selle on kergesti arusaadav, kui vajalik on niisugune harjumus loogilises mõtlemises edaspidi kõigi ainete õppimisel, sest just tema annab õpilasele võimaluse õppida tundi loogiliselt, s. o. leida selles peamõte, siduda sellega teisejärgulist, haarata esitamise süsteemi ennast, pähe õppimata fraase ja sõnu selles järjekorras, milles nad seisavad. Õpetada aga last õppima on just üks vene keele õpetaja kohustusi.

Selleks eesmärgiks, et arendada loogilisust laste mõtlemises ja keeles, ei saa me samuti valida kasulikumat õppeainet kui looduslugu. Looduse loogika on lastele kättesaadavaim loogika — kõige näitlikum ja ümberlükkamatum. Iga uus õppeaine annab võimaluse harjutada mõistust võrdlustega, tuua uusi mõisteid juba omandatute hulka, viia tundmaõpitud liike ühe sugukonna alla. Iga füüsikaline nähtus on samuti kõige otsesem harjutus lapse loogika jaoks. Siin omandab laps näitlikult ja praktiliselt loogilised mõisted: põhjus, järeldus, eesmärk, otstarve, otsustus ja nii edasi.

On endastmõistetav, et esimestest tundidest peale ei tohi lapsi

koormata mis tahes loogika terminitega; alles siis, kui lapsed on juba harjunud arutlema ja väljenduma lihtsasti, selgesti, rangesti loogiliselt konkreetseist asjadest, võib neid tutvustada ka loogika terminitega.

d) Sõnaande harjutused peavad olema suulised ja kirjalikud, kusjuures suulised eelnegu kirjalikele. Meie koolides pööratakse äärmiselt vähe tähelepanu laste harjutustele suulises kõnes. Lapsed koolis kas vaikivad või vastavad päheõpitud tundi, või siis annavad katkendlikke, sidumata vastuseid õpetaja küsimustele. Laste oskuses avaldada suuliselt oma mõtteid erinevad Saksa ja Šveitsi koolid kõige rohkem meie omadest. Kuid see oskus ei ole mingisugune sakslaste erianne, vaid omandatakse kooli pidevate jõupingutustega. Isegi meie õpetajad kõnelevad Saksa ja Šveitsi õpetajatega võrreldes halvasti (pedagoogilises mõttes) ja sageli leidub nende hulgas inimesi, kes tunnevad oma ainet oivaliselt ja kellel on palju pedagoogilist takti, kuid kes tajuvad suuri raskusi kõige lihtsamate asjade seletamisel lastele, jätavad midagi ütlemata, käivad aine ümber, selle asemel et haarata kõike korraga ja väljendada olemust, venitavad või neelavad sõnu, lähevad ainest kõrvale jne. Kõigil neil puudustel suulises kõnes, mis on üsna ebameeldivad eraviisilises vestluses, on seda suurem tähtsus asjalikus vestluses. Meil leidub väga sageli üsna arenenud isikuid, teadmisterikkaid ja tarku, kes mingit asja väljendada soovides on oma sõnaande arendamatuse tõttu tõelised märtrid: tüütavad kuulajat, väsitavad teda ja kaotavad elus sageli üsna palju selle tõttu, et kool ei hoolitsenud selle eest, et arendada õigel ajal nende sõnaannet. Saksa ja Šveitsi koolides algavad aga harjutused suulises kõnes koos lapse kooli astumisega ja lõpevad tema väljumisega koolist; neis koolides pööratakse laste suulisele kõnele suuremat tähelepanu kui kirjalikule.

Suuliste vastuste puhul tuleb nähtavasti silmas pidada vähetähtsat, kuid siiski olulist metodoloogia reeglit. Kunagi ei tohi küsimusega pöörduda ühe õpilase poole, vaid peab pöörduma kogu klassi poole. Õpilased aga, kes suudavad sellele küsimusele vastata, peavad kergelt tõstma käe, ja alles siis nimetab õpetaja õpilase nime, kes peab küsimusele vastama. Algul näib see õpetamist aeglustavat, hiljem aga hakkab asi minema kiiremini ja klassi vaikust rikkumata. See võte, mida kasutatakse eranditult kõigis korralikes välismaa koolides, on väga praktiline: esiteks kuulab õpetaja küsimust ja valmistub sellele vastamiseks terve klass, mitte aga ainult üks õpilane, ja see on üks põhjusi, miks Saksa ja Šveitsi koolides on palju vähem mahajäävaid õpilasi kui meil; teiseks selgub õpetajale ülestõstetud käte järgi, kuivõrd klass saab temast aru. Samasugust võtet kasutatakse ka õpetaja seletuste puhul: need õpilased, kes said õpetajast aru, tõstavad käe üles; need, kes ei saanud aru, ei tõsta. Ülestõstetud käsi või asjatult ülestõstetud käsi kutsub, kui see selgub, otsekohe välja märkuse õpetaja poolt.

Kirjalikud sõnaande harjutused peavad juba järgnema suulis-

tele, vastavalt laste eale, arenemisele, vilumusele kirja mehhaanikas ja oskuses väljendada oma mõtteid kirjalikult.

Vestlusest õpilastega ja pärast selle juurde kuuluva pala läbilugemist on õpetajal kerge välja valida mõned küsimused, milledele lapsed on juba suuliselt vastanud või milledele nad võivad analoogia põhjal teiste küsimustega ilma erilise raskuseta vastata. Esitades niisuguseid küsimusi klassitahvlil tuleb õpetajal silmas pidada võimalikku vastust neile ja arvestada seda vastust jõukohasuse suhtes õpilastele ning nende harjumuse suhtes õigekirjas. Näiteks algul, kui lapsed on veel väga nõrgad, võib õpetaja esitada küsimusi, milledele õpilane saab vastata küsimust vastuses korrates (*mida tuleb silmas pidada õpilaste nii suuliste kui ka kirjalike vastuste puhul õpetaja küsimustele*, vähemalt esimestel õppeaastatel), lisades neile ühe või kaks sõna. See lihtsaim kirjalike harjutuste vorm on üsna kasulik; juba küsiva vormi üleviimine vastuse vormiks ja õpetaja poolt kirjutatu ümberkirjutamine on niisuguseile väikestele kirjameestele väga kasulik. Hiljem tuleb kirjalikke küsimusi keerukamaks muuta täpselt samuti nagu suulisi, millest juba kõnelesime eespool.

Küsimused on tarvis asetada nii, et vastustest tuleks välja asjade sirgjooneline kirjeldus lühikestes lausetes. Kui need vastused on üles kirjutatud, tuleb lastele näidata, kuidas on kõige parem neid lühikesi lauseid siduda, et neist moodustuks võimalikult sirgjooneline kõne.

Peale harjutuste kirjeldavais jutustustes tuleb last harjutada ka järjekindlais jutustustes ajas, s. o. ajaloolistes ja üksteisele järgnevate sündmuste jutustustes.

Väga hästi toimib õpetaja, kui ta oma õppetööle lisab ka piiblijutustused, mille pärast ükski usuõpetaja tema suhtes pretensioone ei avalda. Neil jutustustel on peale kõlbelise väärtuse veel matkimatu naiivse tõe väärtus ja nad valmistavad lapsi oivaliselt ette hilisemale arusaamisele ajaloolistest jutustustest.

Heebrea rahva ajalugu, nagu see kajastub piiblis, alates perekonna elulaadi kitsastest sündmustest ja minnes järk-järgult üle rahva elulaadi sündmustele, moodustab pedagoogilise sissejuhatuse üldajaloosse. Sündmusi endid on väga kerge leida piiblist, mida õpetaja peab eelistavalt kasutama, mitte aga piiblilugudest, mis suuremalt osalt rikuvad piiblijutustusi.

Ajaloolisi jutustusi tuleb jutustada nii, et esimene kord oleksid edasi antud ainult sündmuste peamised jooned; kui need jooned on laste mälus juba kinnistunud, alles siis tuleb nendega siduda kõrvalsündmusi ja üksikasju. Üks kindlalt mällu vajunud joon on võimeline hiljem endal kandma rohkesti temaga seotud üksikasju. Kui te aga korraga edasi annate terve üksikasjalise ja pika jutustuse, siis märkab laps pisiasju, kuid ei märka peamist.

On väga kasulik, kui õpetaja suulist jutustust täiendab kogu klass: mille on unustanud üks õpilane, seda tuletab meelde teine, ja kui õpetaja jutustus oli mõnevõrra huvitav ning esitatud peda-

googiliselt, siis taastab selle kogu klass kõigis üksikasjades. Sedasama, mida jutustab terve klass, jutustab hiljem iga õpilane. Niisuguseid jutustusi ei tohi aasta jooksul olla palju, kuid neid tuleb hiljem sageli korrata, algul suuliselt, pärast kirjalikult.

II

Vene keele õpetamise teiseks eesmärgiks on keele vormide omandamine, mis on kujundanud niihästi rahvas kui ka kirjandus; et aga see eesmärk endale täielikult selgeks teha ning näha vahendeid selle saavutamiseks, tuleb enne hästi aru saada, mis on rahvakeel, mida me tahame õpetada.

Rahvakeel on mitte ühe inimese, mitte ühe inimelu, vaid loendamatute elude, loendamatute põlvkondade sõnaande loova võime teos.

Oma keeles rahvas on väljendanud paljude tuhandete aastate kestel ja miljonites indiviidides oma mõtteid ja tundeid. Maa loodus ja rahva ajalugu, kajastudes inimese hinges, väljendusid sõnas. Inimene kadus, kuid tema poolt loodud sõna jäi surematuks ja rahva keele ammendamatuks varaaidaks; nii et keele iga sõna, iga tema kuju, iga väljendus on inimese mõtte ja tunde tulemus, mille kaudu kajastusid sõnas maa loodus ja rahva ajalugu. Pärides oma esivanemailt sõna, me pärime mitte ainult vahendi edasi anda oma mõtteid ja tundeid, vaid pärime ka need mõtted ja need tunded. Rahva kogu elu on see ainus elav jääk maa peal ja meie oleme nende elavate rikkuste pärijad, millesse on kokku kogutud rahva vaimse elu kõik tulemused.

Viies last rahvakeelde, me viime ta rahva mõtte, rahva tunnete, rahva elu maailma, rahva vaimu alasse. Sellelt seisukohalt tuleb vaadata rahvakeele tundmaõppimise teisele eesmärgile. Just seepärast, andes lastele edasi rahva sõnakunsti või tema mingisugust kirjandusteost, viime lapse rahvakeele vormide omandamisele ainult siis, kui me tõepoolest selgitame temale seda mõtet ja tunnet, mis neis väljenduvad; samal ajal viime ta keele vormide kaudu arusaamisele rahva elust, rahvaluulest, rahva loogikast, ühe sõnaga — rahva vaimu alasse. Ainult omandades mõtte ja tunde, mis lõid keele vormid, omandab laps tõeliselt keele vormi ja saab selle vormiga võtme rahva vaimu varaaida juurde. Sellelt vaatekohalt saame esiteks aru rahva sõna tundmaõppimise tähtsusest ja, võttes enda peale selle aine õpetamise, võtame endale ühtlasi kohustuse viia laps sõna kaudu rahva vaimse elu alale. Just seepärast, asudes tundma õppima mingisugust luuletust, olgu see siis Koltsovi laul, Krõlovi valm, Puškini luuletus, rahvalaul või muinasjutt, peame me ise kõigepealt selle teose hästi omandama, peame talle andma rangesti loogilise ja esteetilise hinnangu ning ära määrama, mis selles on rahvalikku ja mispärast ta väärib tundmaõppimist. Peale

selle peame igale niisugusele teosele vaatama kui aknale, läbi mille me võime lastele näidata rahva elu seda või teist külge.

Kuid on vähe, et lapsed niisugusest teosest saaksid aru, vaid on veel vaja, et nad tunneksid seda ka läbi. Poeetilistes teostes saadakse paljust aru tunnetega, ja seda ei ole võimalik seletada mõistusega.

Need kaks nõuet: esiteks, et lapsed saaksid eeskujulikust teosest aru, ja teiseks, et nad tunneksid seda läbi, on praktikas sageli teineteisele vastukäivad. Poeetilise teose üksikasjalised seletused vähendavad tema mõju tunnetele, teiselt poolt on aga mõju tunnetele võimalik ainult siis, kui eeskujulik teos on täiesti arusaadav. Et seda raskust vältida, tuleb laps e e l n e v a l t viia arusaamisele sellest teosest, mida kavatsetakse lugeda, ja alles siis seda lugeda, nõrgendamata muljet liigsete seletustega; nii näiteks enne kui te lastele loete mõnd Koltsovi laulu, milles kujutatakse meie rahva elu üht või teist külge, vestelge nendega sellest küljest ja vestelge nii, et Koltsovi laul oleks teie vestluse poeetiliseks tulemuseks. Siis laps, mitte tundes enam raskust laulu mõistmisel, võtab täielikult vastu tema poeetilise mulje. Kui te tahate lastele lugeda Krõlovi valmi, siis võtke mingisugune juhtum laste elust, kus avalduks see nõrkus või puudus, millele Krõlov tungib kallale oma valmis. Jutustades seda juhtumit te võite juba kasutada neid rahvaväljendeid, mida tarvitab Krõlov valmis, siis lugege valm ette; tema huumor ja rahvaväljendid mõjuvad laste tunnetele.

Valme ja laule tuleb õppida tunni ajal, et lapsi mitte koormata nende õppimisega väljaspool klassi, sest raske luuletuste tuupimine hävitab nende esteetilise mulje lapse hingele; klassis aga õpetaja juhtimisel, kes küsimustega abistab laste mälu, läheb luuletuste õppimine väga kiiresti.

Peale ülalesitatud eesmärgi tuleb rahvaloomingu näidiste tundmaõppimisel silmas pidada materjali ettevalmistamist tulevaseks kirjandusajaloo õppimiseks ja lastele mitte ainult seda materjali tutvustada, vaid aidata neil ka ühe või teise teose tõelisest tähtsusest aru saada, andes teosele õpilaste ea suhtes jõukohase kriitilise hinnangu, näiteks osutades teose loogilisele sirgjoonelisusele, tõepärasusele, väljenduste tabavusele jne. Tühised vaimustuseavaldused, mis võiksid lastele ainult fraase õpetada, tuleb ära jätta. Parem anda teosele endale võimalus mõjuda laste hingele, kui teost labastada niisuguse kriitikaga.

Näidiste valik meie kirjandusest algõpetuse jaoks on äärmiselt raske. Lastekirjandust meil peaaegu ei olegi. Mitte ükski meie parim talent ei ole meil lastele kirjutanud, peale selle on meie endine poeesia, millel on üldinimlik iseloom, vananenud ja vormilt lastele kättesaamatu, uuem on aga omandanud selle negatiivse, haliseva suuna, mis, kuigi tal on oma õigustus ajaloolistes nähtustes, ei kõlba siiski laste jaoks. Lapsel ei ole vaja midagi eitada, ta vajab positiivset toitu; toita teda vihkamise, meeleheite ja põlgamisega võib ainult inimene, kes ei saa üldse aru lapsepõlve vajadustest[98].

Me ei tohi unustada, et mingi sapine luuletus «üle valatud kibedusest või tigedusest», ei kajastu lapse hinges sugugi nii nagu meie hinges. Kui me aga selle luuletuse lastele peale sunnime, siis on see vanainimese irvitus noores näos. Ja halb on, et sellest irvitusest, mis on kunstlikult külge poogitud, peetakse mõnikord väga visalt kinni, nii et meie ajal võib niisuguste vene keele õpetajate tõttu kohata 13-aastast poissi, põlgusenaeratus näos ja sapp sõnades. Mis see siis on? — Uuemoeline vale, kuid siiski vale, mitte põrmugi parem, vaid isegi halvem kätteõpitud vaimustusest mõnede vanade oodide puhul. Lastes ei tohi vägivaldselt ja enneaegselt arendada mingisugust tunnet, kui me ei taha, et see tunne sarnaneks õiega, mille on vägivaldselt puhkema pannud lapsekäsi. Tunne, mis meis arenes elu faktide mõjul, võib väljenduda faktides. Tunne, mida on asendatud sõnadega, väljendub ainult sõnades. Ja kui palju on meil tühje lobisejaid!

Arvesse võttes, et kirjandusteos peab ainult rahuldama lapses juba arenevat tunnet, valmistab selle valik raskusi. Peale rahva muinasjuttude ja väheste rahvalaulude, mis on loonud rahva kasvatav geenius, leiame oma kirjanduses väga vähe lapseeale kõlvulist: mõned Koltsovi luuletused, üsna vähesed Krõlovi ja Dmitrijevi valmid, üht-teist Puškini, Polonski, Aksakovi, Dahli ja Maikovi teoseist — see ongi peaaegu kogu kirjandusteoste ring, mida lapsed võiksid tundma õppida. Muide, mõnesid teoseid, mis on läbi imbunud sügavast, kaugeltki mitte lapsepärasest mõttest või tundest, võib õpetaja kasutada, pöörates tähelepanu ainult teose välisele küljele; nii näiteks mõni Krõlovi valm, mis käsitleb satiiriliselt niisuguseid ühiskondlikke suhteid, millest oleks lastele enneaegne kõnelda, on siiski samal ajal ka suurepärane iseloomustav jutustus loomade elust. Sel kestal peabki õpetaja peatuma. Seepärast tuleb peaaegu kõigist Krõlovi valmidest ära heita lõppmoraal. Täpselt samuti võib lastele lugeda näiteks Nekrassovi luuletust «Koristamata põlluriba», kuid jumala pärast ärge viige lapse hinge neid oigeid ja hädaldusi, mis on väga enneaegsed, kui nad on tõsised, ja vastikud, kui nad on muutunud harjumuseks, fraasiks, millele ei vasta süda. Ja mida parem on tunne, mida niisuguses luuletuses väljendatakse, seda rohkem on kahju, et tunde enda võimalus on õõnestatud varasest järeleahvimisest. Niisugune on juba inimhinge omadus: harjudes fraasiga ei vasta ta enam sellele fraasile tundega. Ja kas me vähe näeme inimesi õilsa meelepahaga huultel, baironliku sapiga sõnades ja suurima banaalsusega südames.

Seesama, mis ma ütlesin tunde enneaegse ja vägivaldse väljakutsumise kohta, on kehtiv ka moraali suhtes. Kui te tahate muuta lapse lurjuseks, siis õpetage teda lapsest peale kordama mitmesuguseid kõlbelisi sententse; hiljem ei avalda need temale mingisugust mõju. Kuid see ei tähenda sugugi, et emakeele õpetaja, nagu iga teinegi kasvataja, ei peaks hoolitsema kõlbelise tunde arendamise eest lastes. Kõik niihästi koolis kui ka õpetuses peab olema kõlbeline nii, et see kõneleks enda eest, vajamata sententse. Kui õpetaja

saabki rääkida ühest või teisest kõlbelisest omadusest, siis ainult puhtfiloloogilisel eesmärgil, eesmärgil seletada õpilastele näiteks sõnade «uhkus», «leplikkus» jms. tähendust. Moraalsele tundele peab aga vahetult mõjuma kirjandusteos ise ja see mõju kõlblusele on väga suur; kõlbeline on see kirjandusteos, mis sunnib meid armastama kõlbelist tegu, kõlbelist tunnet, mis on selles teoses väljendatud. Peale selle on juba iga kauni tõsine nautimine kõlbelise tunde allikas. Kuiv sentents ei abista põrmugi, vaid võib, vastupidi, ainult kahju tuua.

III

Kolmas eesmärk, mis saavutatakse emakeele algõpetusega, on grammatika omandamine. Endistel aegadel oli see esimene ja isegi ainus eesmärk; nüüd unustatakse see sageli üldse. Nii üks kui ka teine on kahjulik: ainuüksi grammatika õpetamine ei arenda lastes sõnaannet; grammatika puudumine ei anna sõnaandele teadlikkust ja jätab lapse kõikuvasse olukorda; ainult harjumusele ja arenenud sõnainstinktile loota ei saa; kuid grammatika tundmine ilma harjumuseta ja sõnaande arendamiseta ei vii samuti kuhugi. Järelikult, nii üks kui ka teine on vajalik. Kuid mis peab eelnema: kas harjumus või grammatika? Selle küsimuse lahendab keele ajalugu. Grammatika on kõikjal ainult keele suhtes toimepandud vaatluste tulemus. Täpselt niisamuti peab olema õpetamisel: grammatika iga reegel peab olema järelduseks vormide kasutamisest, mis lapsed on juba omandanud. Kuidas aga seda järeldust teha? Selle küsimuse lahendab ainult praktika: õpetaja peab teadma oma klassi vaimset taset ning tundma, millal üks või teine grammatikareegel võib lastele selgesti arusaadav olla ilma igasuguse päheõppimiseta; sest grammatika päheõppimine on samasugune mõttetus nagu loogika või aritmeetika päheõppimine. Kuid tegeldes suuliste vestlustega, lugemisega ja kirjalike harjutustega tuleb õpetajal endal pidevalt silmas pidada neid grammatikareegleid, mida ta kavatseb omal ajal lastele teatada, ja korraldada asi nii, et reegel tuletuks hiljem harjutustest kui vajalik loogiline järeldus nendest.

Keele grammatika, nagu me juba ütlesime, on tema loogika, seepärast valmistavad loogilised harjutused kõige paremini ette grammatika õppimiseks. Et paremini selgitada, milles peab seisnema ettevalmistus grammatikaks, me jaotame selle ettevalmistuse kaheks osaks: ettevalmistuseks süntaksile ja ettevalmistuseks etümoloogiale ehk teisiti — ettevalmistus arusaamiseks lausete ja perioodide koosseisust ning ettevalmistus arusaamiseks üksikute sõnade koosseisust.

Arusaamisele lausete ja perioodide koosseisust, süntaksist valmistab õpetaja lapsi ette loogiliste harjutustega, milledest kõnelesime eespool, ja kirjalike harjutuste analüüsiga; nii näiteks selgitades väljavalitud lauset küsimustega: kellest või millest siin kõnel-

dakse? mida teeb asi, millest kõneldakse? millal ta seda teeb? millega? missugustel asjaoludel? milline on asi kuju ja värvi poolest? kas on siin üks või kaks asja? teeb ta üht või veel midagi? jms. Muidugi tuleb sõnad a s i ja a s j a o l u asendada konkreetsemate sõnadega. Näiteks: kellest siin kõneldakse? Ööbikust. Mida tegi ööbik? Lendas. Kuhu ta lendas? jne. Väga kasulik on õpetada ka lapsi endid niisuguseid küsimusi esitama. Ühelgi juhtumil ei tohi lastele õpetada ebaõiget kirja, ja sellepärast, kui on tegemist märgi niisuguse asetamisega, mida ei saa lastele veel seletada, tuleb märk lihtsalt kohale panna, öeldes: nii on vaja, mispärast — seda saate teada hiljem. Lapsed taipavad palju instinktiivselt ja õpivad märke panema, suutmata veel seletada, mispärast nad nii teevad. See poolteadvuslik harjumus ei ole põrmugi kahjulik, pigem on kasulik. Kasulikuks harjutuseks peame me veel lausete laiendamist tuntud *loca topica*[99] järgi, mis on täiesti mõttetu retoorikas, kuid millel on oma koht loogilises ettevalmistuses grammatikale. See harjutus, mida me nägime paljudes välismaa koolides, on väga elav ja lastele huvitav. Õpetaja näiteks kirjutab tahvlile sõna j o o k s i s ja ütleb lastele, et nad mõtleksid mingi sõna: kes jooksis? Üks ütleb: tüdruk-uke, teine — hobune, kolmas — koer jne. Õpetaja valib sõna, mis tema eesmärgile vastab kõige rohkem, ja kirjutab selle sõna tahvlile ise või laseb seda teha mõnel õpilasel; siis jätkab küsimist: kus jooksis koer? Üks vastab: tänaval, teine — metsas jne. Sõna pannakse samuti kohale jne. Niiviisi koostatakse laiendatud lihtlause. Siis viib õpetaja sellesse lausesse uue aluse, mis muudab öeldise ja täiendi lõpu, ja lapsed saavad ise aru nende muutmise vajadusest. Seejärel toovad õpilased õpetaja abil juurde uue öeldise, uue täiendi jne. Täpselt samuti tuuakse lausesse uued sõnad, hiljem kõrvallause. Edasi, selgitades mingi tegevuse põhjust, selle eesmärki, vahendeid jms., läheb õpetaja üle perioodide juurde. On endastmõistetav, et siin on lühidalt märgitud terve rida üksteisele järgnevaid harjutusi, mis tehakse ühe tunni jooksul. Seejuures selguvad iseenesest märkide asetamine ja mitmesuguste lauseosade tähendus lause suhtes. Grammatikareegleid tuleb lastele niisuguste harjutuste puhul edasi anda olenevalt võimalustest.

Samal ajal peab toimuma ka ettevalmistus etümoloogiaks. Tutvumine sõnaliikidega ei tekita lastele eriti suuri raskusi, iseäranis niisuguste keeleharjutuste puhul, nagu me esitasime eespool: laps hakkab kiiresti aru saama, et on olemas asjade nimed, omaduste nimetused, tegevuse nimetused jne. Pisut raskemini omandavad lapsed muutumatute sõnaliikide erinevuse; kuid lausesse paigutatud eessõnad ja liited selgitavad varsti ise oma tõelise tähenduse.

Mis puutub muutelõppudesse sõnade käänamisel, pööramisel jne., siis peame siin üheks heaks võtteks järgmisi harjutusi: lapsed jutustavad mingisuguse sündmuse olevikus, õpetaja nõuab siis, et nad sellesama jutustuse edasi annaksid minevikus; näiteks võtate kevade lühikese kirjelduse ja lapsed teevad teile kolm harjutust: käesolev kevad, möödunud kevad, tulev kevad. Täpselt samuti muu-

detakse ümber jutustus esimesest isikust kolmandasse isikusse, ainsusest mitmusse jne.

Sõnade muutmine võrdlusastmete järgi pakub lastele raskusi oma äärmise ebakorrapäratuse tõttu ja seepärast tuleb seda harjutades sundida lapsi täiendama lauseid. Näiteks, meie tiik on sügav, kuid jõgi veel... Lapsed peavad ise lõpetama. Niisugune sõnade ja keelevormide väljakutsumine laste mälus on väga kasulik: lastel ei ole emakeele sõnade ja vormide varu tavaliselt mitte väike, kuid nad ei oska seda varu kasutada, ja just see vilumus kiiresti ning õigesti leida mälust vajatavat sõna ja vormi on üks tähtsamaid tingimusi sõnaande arendamisel. Õpetaja peab lastele andma selle harjumuse, samal ajal ka rikastama laste sõnavara ja arendama nendes keeletunnet, mis ütleb, et antud vorm ei ole see, mida vajatakse. Ei tohi unustada, et kui palju me tooksime ka oma kõnesse teadlikkust, väga palju sõltub siiski meie keeleinstinkti õigsusest ja arenemisest: nelja- või viieaastane laps, kes kunagi ei ole kuulnud mingisugust tegusõna, seda rohkem veel mingisugust grammatikareeglit, hakkab suuremalt osalt pöörama temale uut tegusõna õigesti teadvusetu instinktiivse vilumuse tõttu. See instinkt tuleb teadvusse viia mitte ainult grammatikaga, vaid seda tuleb tugevdada pidevate harjutustega.

Erilise tähtsusega etümoloogia jaoks üldse, eriti aga ortograafia jaoks on sõna moodustamine, mis haarab lapsi, pakkudes neile midagi mängutaolist sõnadega. Õpetaja võtab mingi sõna, ütleb veel mõned sõnad, milledel on esimesega ühine tüvi; kordab seda harjutust kolm-neli korda, ja lapsed, kes veel ei tea, mis on sõna tüvi ja ühetüvelised sõnad, harjuvad instinktiivselt selle harjutusega ning valivad algul aeglaselt kaks-kolm ühe tüvega sõna, siis hakkavad seda tegema ikka kiiremini ja klass otsib tavaliselt välja peaaegu kõik ühetüvelised sõnad. See harjutus annab lastele mitte ainult võimu selle sõnavara üle, mis ebateadlikult asub nende mälus, vaid on ka parimaid ettevalmistavaid harjutusi ortograafiale.

Meil harilikult kasutatav niinimetatud grammatiline analüüs on iseenesest väga hea harjutus; kuid ainult selle harjutuse alatine rakendamine mitme aasta jooksul muudab selle laste jaoks talumatult igavaks. Me soovitame seda kasutada aeg-ajalt, ainult selleks, et korrata laste poolt juba omandatud grammatilisi teadmisi ja viia need uude süsteemi vastavalt analüüsitavale katkendile. Niisugune omandatud teadmiste ümbersegamine on üsna kasulik mõistuse arendamiseks ja tugevdamiseks. Analüüs peab järk-järgult raskemaks muutuma. Nii näiteks õpilane, kes teab juba, mis on nimisõna, otsib tema poolt läbiloetud katkendis välja kõik nimisõnad, siis omadussõnad, edasi tegusõnad minevikus jne.; lõpuks jõuab ta etümoloogilise ja süntaktilise analüüsini lause lause järel ja sõna sõna järel. Kuid viimase harjutuse juurde ei tohi kauaks peatuma jääda. Meil endisel ajal, prantsuse koolides aga ka praegu, kuhu klassi ka tuleksid — ikka analüüs ja analüüs. Ütleme ilma kõrvale põiklemata, et see on laiskade õpetajate armsaim töövorm: ei ole midagi rahuliku-

mat, kui sundida õpilasi üksteise järel analüüsima juhuslikult lahtivõetud lehekülge, analüüsima mitte ainult suuliselt, vaid ka kirjalikult. Kuid milline igav ja kasutu mälumine on see õpilastele?! Kirjalikü analüüsi kui täiesti kasutu asja soovitame me kategooriliselt kõrvale heita ja asendada see teiste kirjalike harjutustega, milledel on rohkem mõtet ja mis on õpilastele huvitavamad. Mida aga võivad need igavesed ärakirjutamised anda paljude aastate jooksul: «maja — nimisõna, üldsõna, ainsuses, nimet. käändes» jne.?

Me ei lasku siinkohal harjutuste endi üksikasjadesse, jättes selle praktikuile, ja teame väga hästi, et peale meie poolt nimetatute võib leida veel paljusid teisi; me loetlesime ainult selliseid, mille kasulikkuses oleme ise veendunud ja mis meile eriti meeldisid vene ja välismaa koolides.

Kas on vaja grammatika süstemaatilist õppimist? Me peame seda vajalikuks või vähemalt äärmiselt kasulikuks, kasulikuks igale õpilasele, vajalikuks neile õpilastele, kellel seisab veel ees tegelemine teadustega või kes ise omal ajal hakkavad õpetama teisi. Omandanud suure sõnade ja vormide varu ning arenenud vilumuse nende kasutamisel, viib õpilane grammatika süstemaatilise õppimisega kõik selle ühte süsteemi. See on kasulik, sest see arendab lapse teadvust, kinnistab temas juba omandatut ja õpetab teda ühelt poolt vaatlema niisugust vaimset asja nagu sõna, teiselt poolt tutvustab talle loogilist süsteemi. Meil on paljud sõdinud teaduslike süsteemide vastu õpetamises, ja muidugi, kui süsteem eelneb ainele, siis ei kõlba ta laste jaoks; kui ta aga on üht liiki asjade tundmaõppimise tulemus, siis on ta suurimal määral kasulik. Muidugi ainult arukas süsteem, mis lähtub asjade endi olemusest, annab meile täieliku võimu oma teadmiste üle. Pea, mis on täidetud katkendlikest, sidumata teadmistest, sarnaneb laoga, kus on kõik korratuses ja kus peremees ise ei suuda midagi üles leida; pea, milles on ainult süsteem ilma teadmisteta, sarnaneb poega, kus kõigil kastidel on pealkirjad, kastid ise on aga tühjad.

Tõeline pedagoogika annab mõlemaid äärmusi vältides õpilastele enne materjali ja sedamööda, kuidas materjali koguneb, viib selle süsteemi. Mida rohkem ja mida mitmekesisemalt koguneb materjali, seda kõrgemaks muutub süsteem ja jõuab lõpuks loogiliste ning filosoofiliste süsteemide abstraktsuseni. Niisuguse maailmavaate kujundamisest õpilaste peas võtavad muidugi osa kõigi ainete õpetajad; kuid me arvame, et just vene keele ja kirjanduse õpetajal lasub kohustus üle vaadata kõik laste poolt omandatud teadmised ja need sirgjoonelisse loogilisse süsteemi viia, sest emakeel on just see vaimne riietus, millesse peab end rüütama iga teadmine, et muutuda inimteadvuse tõeliseks omandiks.

30. GRAMMATIKA ÕPPIMISEST SEOSES KEELE ÕPPIMISE ÜLDÜLESANNETEGA[100]

Nüüd tuleb meil õigustada seda esitusviisi, mitte päris harilikku, mida me kasutasime oma grammatikas, ja näidata koht, mille me talle anname emakeele algõpetuse üldises süsteemis, milline õpetus ei piirdu muidugi ainult grammatikaga.

Ei ole tarvis suurt tähelepanelikkust ega suurt tarkust selle nägemiseks, et keel, mida me valdame, ei ole midagi inimesele sünnipärast ega mingisugune juhuslik anne, mis on inimesele langenud taevast, vaid inimkonna lõpmatult pikaajalise töö vili, milline töö algas mäletamatuil aegadel ja jätkub käesoleva ajani päriliku edasiandmise teel suguvõsalt suguvõsale ja ühelt põlvkonnalt teisele. Filoloogia tõestab kaheldamatult, et palju selles keeles, mida me praegu valdame ja mida nimetatakse vene keeleks ning meie keeleks, on välja kujundanud meie suguvõsa need kõige kaugemad esivanemad, kelle nimesidki me ei tea ning kes olid samal ajal kreeklaste ja roomlaste esivanemad, ja paljud teised rahvad, kes kõnelesid ja kõnelevad keelt, mis on nähtavasti täiesti võõrad meie keelele. Aeglaselt, paljude tuhandete aastate jooksul, toimus see inimkonna teadlik looming, milles ta töötas endale välja kuuleka vahendi oma tunnete ja mõtete väljendamiseks, töötas välja neist väheseist temale sünnipäraseist tahtmatuist häältest, millega ürginimene kõrvuti paljude loomadega väljendas ise seda teadmata oma tundeid ja soove.

Ei ole kahtlust, et kogu see v a b a keele kujundamine t a h t m a t u i s t helirefleksidest, millede jäänuseid me praegugi veel kuuleme oma hüüdsõnades, toimus täiesti teadlikult ja vabalt, eneseteadvuse ja vabaduse tõttu, millega looja eraldas inimese kõigist teistest maakeral elavaist loomadest. Kuid mitte nii ei toimunud ega toimu praegu juba omandatud sõnalise kapitali edasiandmine esivanemailt järglastele, ühelt põlvkonnalt teisele. Iga laps, kel on kuulmine, omandab juba valmis, enne teda loodud keele. Selles suhtes on ema, lapsehoidja, ühe sõnaga: perekond lapse esimeseks emakeele õpetajaks. Kuni asi jõuab õpetajani, seni on lapsel juba tohutud aarded, mis isegi ületavad tema vajadusi. Kuueaastasel lapsel on juba palju rohkem sõnu ja kõnekäände tunnete ning mõtete väljendamiseks kui tundeid ja mõtteid endid. Laps kasutab inimesele sünnipärase jäljendamise tõttu täiskasvanute keelt, kuid ei ole

ise veel selle keeleni kasvanud, nii et rohkesti sõnu ja kõnekäände, mis ta on mehhaanilise mälu jälgede närviharjumuste näol juba omandanud, ei ole veel täielikult muutunud tema vaimseks omandiks.

Lapse niisugusest suhtumisest tema pooleldi omandatud keelesse, mille on loonud loendamatute temale eelnevate sugukondade eneseteadvus ja vaba tahe ning mille laps kiiresti omandas temale sünnipärase jäljendamise ja närvirefleksside nakkavuse tõttu, kui ühe või teise sõna ning väljenduse vajalikkusest arusaamise tõttu, tulenevad kergesti emakeele algõpetaja mitmekesised kohustused. Loetleme neid lühidalt:

1. Õpetaja on kohustatud hoolitsema selle eest, et laps üha rohkem asuks hingeliselt omandama neid emakeele aardeid, mis ta on omandanud ainult jäljendamisega, poolteadlikult, mõnikord aga isegi täiesti ebateadlikult, mehhaaniliselt, mispärast ta kasutabki neid sageli mittesobival kohal, tundmata tarvitatava sõna või kõnekäänu õiget, täpset tähendust. Äärmiselt ekslik oleks arvata, et seda võib saavutada kiiresti ja kergesti. Asjasse sügavamalt tungides leiame, et kõigis meis jätkub kogu meie elu jooksul niisugune enam või vähem tegev hingeline keele omandamine, mille on juba omandanud meie mälu. Ja hoolimata sellest pidevast omandamisest võib arnenuim inimene veenduda, et ta ikka veel kasutab rohkesti sõnu ja kõnekäände, milledest ta ei ole täiesti teadlik. Kuid siiski peab poolteadlikult või ebateadlikult, ainult jäljenduse kaudu omandatud emakeele teadlikuks muutmise töö algama õppimise esimestest päevadest peale ja peab oma esmajärgulise tähtsuse tõttu omandama kasvatuses tähtsa koha. Keegi suur mõtleja (Condilliac, kui me ei eksi) ütles, et teadus ise ei ole mulle midagi muud kui hästi väljakujundatud keel, ja kuigi see väljendus ei ole täiesti õige, on temas siiski palju tõepärast. Iga arenenud rahva keeles liituvad mitte ainult selle rahva, vaid ka paljude teiste rahvaste, kelle keele ta on pärinud, loendamatu hulga indiviidide elu, tunnete ja mõtete tulemused: ja kogu see tohutu loendamatu hulga inimeste hingelise elu pärand, mida on kogutud paljude tuhandete aastate jooksul, antakse lapsele edasi emakeeles! Ei tule siis imestada, et laps kaua, võib-olla aga et mitte kunagi ei tule toime selle tohutu pärandiga — ei muuda seda tõeliselt o m a hingeliseks rikkuseks.

2) Keel, mille lapsed võtavad üle täisealistelt, ei ole alati laitmatu: rikas ühes suhtes, on ta mõnikord äärmiselt vaene teises suhtes; ta on peale selle kirju vigadest, ütlematajätmistest, provintsialismidest ja barbarismidest. Mida kitsam ja vaesem on see sfäär, kus laps kasvas üles, seda kõhnem on tema sõnaline varu; kuid ei tohi mõtelda, et see sõnade ja kõnekäändude nappus on tingimata sõltuv lapse vaesest sotsiaalsest olukorrast: sageli on rikka klassi laps selles suhtes talupoja lapsest vaesem. Peale selle läheb lapse keelde teda ümbritsevast keskkonnast rohkesti moonutusi, alamas klassis — provintsialisme, ülemas klassis aga — võõrastest keeltest pärinevaid sõnu ja kõnekäände. Lõpuks kasutatakse

väga sageil selles ühiskondlikus keskkonnas, kus laps omandab emakeele, paljusid sõnu ja kõnekäände laiemas, teistes kohtades, vastupidi, kitsamas mõttes. Siit tuleneb õpetajale kohustus parandada ja täiendada lapse sõnavara vastavalt emakeele nõuetele ja viia seejuures need parandused ning täiendused mitte ainult lapse teadmiste, vaid ka tema harjumuste hulka, mida kasutatakse sellesama kerguse ja kiirusega, mida nõuab suuline ja isegi kirjalik kõne.

3) Laps omandas keele jäljendamisega; kuid keel, nagu me ütlesime, on loodud mitte jäljendamisega (keda siis võis inimene jäljendada?), vaid iseteadvusega, s. o. inimese tähelepanekutega selle üle, mis toimub tema hinges ja mida ta väljendas algul tahtmatult nagu loom ühtede või teiste helidega ja nende helide ühtede või teiste seostega. Läbi käia see iseteadvuse tee moodustabki õieti filoloogia ehk keeleteaduse ülesande. Filoloogia nii-ütelda harutabki lahti selle helide võrgu, mille inimkond lõi esialgseist helirefleksidest oma paljusajandilise eksisteerimise jooksul ja loendamatu hulga ajalooliste juhuslikkuste hulgas; filoloogia püüab avastada neid hingelisi seadusi ja neid ajaloolisi mõjusid, millede alusel inimkonna iseteadvus punus selle võrgu, mis kattis maakera sadade ja tuhandete keeltega, tuhandete dialektidega. On arusaadav, et niisugune teadus peab olema ääretult laialdane ja et ta ei ole kaugeltki veel ära käinud tema ees seisvat teed. Kuid siiski filoloogia, s. o. teadvus hingelistest seadustest ja ajaloolistest mõjudest, millede puhul loodi ja eksisteerib keel, algab juba õppimise esimestest aastatest peale, — algab sellest minutist, millal laps saab teadlikuks aluse seosest öeldisega või omadussõna ühildumisest nimisõnaga. Niiviisi on grammatika filoloogia aluseks ja selsamal ajal ka aluseks inimese endavaatlusele oma hingeelu üle. Selles suhtes on grammatika tundmaõppimisel äärmiselt suur tähtsus: tõmmates laste tähelepanu eemale välisloodusest, keskendab ta nende tähelepanu oma hingelistele olukordadele ja hingelistele protsessidele. Paljud teadused rikastavad ainult lapse t e a d v u s t, andes sellele ikka uuemaid ja uuemaid fakte: grammatika, mida õpetatakse loogiliselt, hakkab arendama inimese i s e t e a d v u s t, s. o. just seda võimet, mille tõttu inimene on inimeseks loomade hulgas. Just seepärast arvataksegi grammatika mitte ilma aluseta teaduste hulka, mis inimest i n i m e s e s t a v a d (*humaniora*).

Niisugune vaade grammatika tundmaõppimisele näitab selle tundmaõppimise tähtsust üldhariduse süsteemis, ühtlasi näitab ka kätte tee, mida mööda see tundmaõppimine peab kulgema. Kui keel on iseteadvuse looming, mis hiljem ebateadliku jäljendamisega omandatakse, siis ka grammatika tundmaõppimine peab lapse puhul lähtuma tema isiklikest vaatlustest selle üle, kuidas ta kõneleb. Ja mida iseseisvamalt toimuvad need omavaatlused, seda parem. Kuid on iseenesest mõistetav, et oma abstraktsuse ja aine ebahariliku keerukuse tõttu ei saa neid mainitud vaatlusi teha kuigi kiiresti

ja edukalt laps ise, ilma õpetaja juhtimiseta. Kümneaastasel lapsel on juba kõik eeldused olemas niisuguseiks vaatlusteks: ta kõneleb ja tal on juba nagu inimesel võime tähele panna oma hingelisi seisundeid ning nende avaldumist helides. Tuleb ainult *küsimustega* suunata lapse mõtet temale endale ja tema kõnele, mis ei ole kerge, kuid kümnendal eluaastal täielikult võimalik. Just seepärast on nimetatud eas juba võimalik alustada grammatika tundmaõppimist — seda loomulikku sissejuhatust filoloogiasse ja ka psühholoogiasse. Peale selle tuleb lastel, kes alustavad oma õppekursust, käesoleval ajal ka igal täiskasvanud inimesel, palju tegemist teha trükisõnaga, mis õpetab last arukale vestlusele raamatuga; see on üks tähtsamaid algõpetuse ülesandeid. Seda alati silmas pidades täidame me meeleldi oma algõpikud küsimustega, mis sunnivad väikest lugejat raamatuga vestlema ja mis ei luba tal hajameelselt realt reale rutata või neid mõttetult üksteise järel tuupida.

4) Ei ole tarvidust sõnu teha vajadusest õppimise esimestest aastatest peale õpetada last selgele arusaamisele kirjutatud ja trükitud sõnast või täiuslikule ning täpsele arusaamisele kirja ja trüki tingmärkidest. Selles suhtes on õpetaja kohustus selge.

5) Ja vastupidi: õpetajal endal lasubki kohustus õpetada last kiiresti väljendama *kirjas* oma suulist ja mõttelist kõnet, nii, et see oleks täiesti arusaadav igale haritud inimesele, järelikult oleks kooskõlas kirjaliku kõne jaoks üldiselt vastuvõetud reeglitega. Seda ei saa kaugele edasi lükata, sest kirjalikku kõnet vajavad viivitamatult nii emakeele õpetaja kui ka teiste ainete õpetajad; kui laps ei omanda õiget kirjaharjumust, siis omandab ta ebaõige kirjaharjumuse, ja sel puhul tuleb võidelda mitte üksnes keele mittetundmise vastu, vaid ka halbade harjumuste vastu, mis on seda kindlamad, mida kauemini ja sagedamini kordus tegevus, mis moodustas nende sisu.

Kõiki neid emakeele tundmaõppimise mitmekesiseid ja laialdasi eesmärke peab saavutama *üheskoos*. Selle juurde viivad *kolm liiki* ühist õppetööd, ja nimelt: 1) *vestlused õpilastega*, 2) *kirjanduslike eeskujude arukas lugemine ja päheõppimine* ning 3) *grammatika õppimine*. Kuigi siinjuures puudutab meid spetsiaalselt selle õppetöö kolmas järk, s. o. *grammatika tundmaõppimine*, peame meenutama ka kaht esimest, et näidata nende suhet tegelemiseks grammatikaga.

1) *Vestlused lastega*. Meie koolides unustatakse peaaegu alati, et emakeele õpetaja kohustuseks on mitte ainult õpilaste kirjaliku, vaid ka suulise kõne arendamine ja et hea kirjalik kõnepõhineb peamiselt heal suulisel kõnel või vähemalt mõttelisel kõnel, kuna mõtteline kõne, samuti nagu ka suuline kõne, koosneb juba sõnadest ja erineb suulisest kõnest ainult sellega, et ei väljendu helides. Veel vähem saadakse meil aru sellest tõest, et tõeliselt hea kõne ei ole see, mis on sile lobisemine, ja et lobisemist,

millel ei ole tõelist sisu, ei ole mingit vajadust lastes arendada, vaid vastupidi: et seda tuleb maha suruda, kui see on neis mingisuguste kahjulike elutingimuste mõjul juba arenenud. Niisuguse kahjuliku mõju näidiseid võime käesoleval ajal üsna sageli kohata eriti rikaste klasside laste kasvatamisel, kellele juba maast madalast õpetatakse siledat, kuid tühja lobisemist (mõnikord mitmes keeles korraga), mis neid hiljem kindlalt takistab mõtlemises ja arenemises, ja takistab mõnikord niivõrd, et kannatlik õpetaja ei tea, mida peale hakata selle takistusega, mille on loonud tühine, alati lobisev keskkond, kus laps kasvas üles. Ja kui sageli tuleb elus kohtuda ainult niisuguse *keelelise* kasvatuse viljadega! Kui sageli tuleb võidelda niisuguse lobisema hakanud inimesega, kui see hiljem omandab ühiskondliku tähtsuse, ja võidelda suuremalt osalt edutult, sest ei ole midagi raskemat kui viia tegelikkuse arukas mõte niisuguse härra peani, kes ise kuulab ennast pealt ja omaenda kauniste fraaside taga ei näe mõnikord hirmsat lünka mõttes, — niisugust lünka, mida oleks näinud temast vähem arenenud inimene, kes ainult ei ole segamini läinud oma dialektikas. Eriti sageli märkame niisuguse dialektika tugevat arenemist inimestes, kes on saanud eranditult lingvistliku hariduse: tegelnud kogu oma lapse- ja noorpõlves fraasidega, sealjuures mitmes keeles, koovad nad lõpuks neid kokku nii palju, et nendest ei suuda läbi tungida ükski helge, reaalne mõte. On arusaadav, et kool peab niisugust ebaväärikat käitumist sõnaga vältima, mitte aga seda õpetama.

Aruka, puhtalt inimliku kõne alused peituvad loogilises mõtlemises, õige loogiline mõtlemine aga, nagu me näitasime, tekib mitte millestki muust kui õigeist ja täpseist vaatlustest*. Tõeliselt hea on see kõne, mis väljendab just seda, mida ta peab väljendama, — ei rohkem ega vähem. Igasugused kõne ilustused, milledel ei ole suhet tema sisuga, ainult rikuvad teda; on aga teada, et sageli kool, eriti kool, mis põhineb ainuüksi keeleteadusel, on arendanud ja arendab veel praegu kirge nendeks niinimetatud *ilukõne õiteks*, lihtsalt aga laste sädeldusteks ja kõristiteks, mis sageli takistavad mitte ainult teisi, vaid ka kõnelejat ennast tungimast tema oma kõne tõelisse mõttesse. Kordame veel, et hea kool ei pea neid ilukõne õisi mitte istutama ja paljundama, vaid neid juurtega välja rebima, õpetades last väljendama asja nii, nagu ta seda oma südames tunneb, tunneb võimalikult lähedaselt tõele, s. o. vaatluste kohaselt. Seepärast tulebki vestlusteks lastega välja valida asju, mida nad võivad vaadelda, järelikult näitlikke asju, sealjuures lastele kättesaadavast maailmast. Need vaatlused ja neist tulenevad vestlused ei tohi olla korrapäratud ja seostamata, vaid peavad olema asetatud nii, et iga uus vestlus täiendaks eelmist ja et eelnevad vestlused omakorda oleksid täienduseks ning selgituseks uuele.

---

* «Pedagoogiline antropoloogia» I, XLIII ptk.

Selles vaatluste seoses peitubki terve inimloogika; ja seepärast ei olegi võimalik valida parimat ainet vestlusteks kui loodusteaduste ained. Need ained on näitlikud ning omavahel seoses, ja ka loogika ise ei ole midagi muud kui looduse asjade ning nähtuste seose kajastumine meie mõistuses. Mida muud on *indiviidi, liigi, soo, tunnuse, omaduse, asja, nähtuse, suhte, tingimuse, põhjuse, järelduse, asjaolu* ideed — mida muud on kõik need *loogilised kategooriad* kui tulemused inimese vaatlustest välismaailma ja tema oma hinge nähtuste üle, mida uuesti kutsuvad välja needsamad hinge suhtes välise maailma nähtused? Asja iga nimetus, tema tegevus ja omadused on vaatluse tulemused, ja mis kõnes on loogilist, see tuleneb inimese vaatlustest looduse ja enda üle. Kaks teist kõne elementi — tundmused ja ajalooline üleandmine — rikuvad juba seda kõne loogilisust. Selles mõttes ei ole grammatika midagi muud kui keele loogika, s. o. järeldused vaatlustest keele üle, kuigi keel ise ei ole ainuüksi loogika looming, nagu seda tahavad läbi viia mõned grammatikad, vaid ka tunde ja ajaloo looming, mis vahet pidamata purustavad igasugust loogikat. Kui me aga tahame selgitada seost loogika ja keele vahel ning viia inimkeelde võimalikult palju loogilisi elemente, siis ei saa me seda teha paremini millegi muu najal kui vaatlusega asjade ja looduse nähtuste üle, sest neist vaatlustest ongi lähtunud keele kogu loogika.

Kuid kas ei eemalda vene keele õpetajat niisugused seotud vestlused näitlike asjade üle tema peamisest tegevusest? Muidugi eemaldavad, kui õpetaja ei saa aru, milles tema tegevus seisneb, kui ta ei taha seda teha. Niisugune õpetaja võib kergesti muutuda halvast emakeele õpetajast veelgi halvemaks loodusteaduse õpetajaks või isegi mingisuguste moodsate maailmavaadete jutlustajaks, kes selle tõttu, et tal puuduvad kannatlikud kuulajad täisealiste seas, viib oma ebaküpse filosoofia kümneaastaste laste hulka, ise aru saamata, milline hirmus despoot ta on ja kui südametult ta rikub lapse isiksuseõigusi. Ta hakkaks muidugi kisama, kui näeks, et täisealine mehemürakas värdjastab last, kasutades oma füüsilist jõudu, ise aga toimib palju halvemini, peatades laste normaalset ja vaba arenemist, kuritarvitades oma vaimset jõudu, takistades lapsi iseendid välja töötamast iseseisvat maailmavaadet teadusest ja otseseist vaatlustest looduse, hinge ja ühiskonna elu üle.

Kuid niisugune innustuv emakeele õpetaja võib täpselt samuti end lasta kaasa kiskuda igast vestlusest, missugune selle sisu iganes oleks. Kas ei anna Krõlovi iga valm palju rohkem otsest põhjust moraalsete süsteemide, filosoofiliste maailmavaadete ja sotsiaalsete utoopiate ülesehitamiseks? Kas ei saa Krõlovi mingisuguste *lammaste, hanede ja sigade* najal minna päris kaugele ja kirjeldada lambatõugude hulgas mitte ainult neljajalgseid lambaid? Kas valmide oraaklid, dervišid, preestrid ja jupiterid ning isegi ladina klassikute omad ei vii palju otsemalt palju ohtlikuma iseloomuga jutlustamisteni kui kartuli või rõika kirjel-

dus? Mida kõrgemal on vestluse süžee, seda ohtlikum on õpetaja ühekülgne innustumine, ja kui me õpetajat ei usaldaks ning oleksime samal ajal pandud õnnetusse möödapääsmatusse lubada tal vestelda meie lastega, siis seda vähem lubaksime tal valida nende vestluste süžeeks evangeeliumi.

Peale selle vestlused, millede sisu on võetud kõlbluse, religiooni, ajaloo ja ühiskondliku elu maailmast, juba iseenesest, ainult oma raskusega, tõmbavad vene keele õpetaja eemale tema peaülesandest palju rohkem kui vestlused mingisugusest hobusest, männist ja nendega sarnanevaist asjadest, mis on juba oma vaadeldavuselt lapse arusaamisele palju kättesaadavamad. Nendes vestlustes peaaegu ei vajata mingisuguseid seletusi: kõik see on selge iseenesest, ja õpetaja võib otsekohe asuda oma eesmärgi juurde — ehitama neist lihtsaist vaatlustest niisama lihtsaid loogilisi otsustusi, samuti nende otsustuste väljendamise juurde suuliselt ja kirjas, niisama lihtsas vähesõnalises kõnes, mida ei koorma tarbetud kaunistused, kuid mis on selge ja õige oma lihtsa sisu poolest ja õige grammatiliselt. Neid soodustusi ei anna selsamal määral õpetajale ei ajalooline jutustus ega vestlus mingisuguse kirjandusliku teose üle, mille sisuks on inimese kõlbeline maailm või tema ühiskondlik elulaad — need on liiga keerukad ja abstraktsed nähtused selleks, et kümneaastane poiss võiks neid jälgida, otsustada nende üle ja ütelda midagi teisiti, kui korrates enam või vähem mõttetult raamatu või õpetaja sõnu, mis muidugi ei anna lastele iseseisvaid sõnu ei loogikas ega ka keeles.

Kui me aga soovitame korraldada vestlusi nii, et nende vahel oleks seos, mitte aga üle hüpata ühelt ainelt teisele, haarates igas vestluses kinni uuest ja mitte iialgi tagasi tulles endise juurde, siis on selle põhjus liiga selge, et selle üle oleks vaja liiga palju kõnelda. E s i t e k s peame me täiesti kahjulikuks, lubamatuks igasugust jäljetut ülehüppamist lastega ühelt ainelt teisele: niisugune ülehüppamine nõrgendab laste mälu*, täites seda seotute, alati kustuvate ja mitte kunagi uuendatavate jääkidega. T e i s e k s, niisugune hüppamine ainelt ainele ei vii sammugi edasi lapse iseseisvat tööd: iga uue aine juures jääb ta niisama abituks, nagu ta oli seda esimese juures. K o l m a n d a k s, valides vestluse jaoks iga kord välja uue aine, peab õpetaja samuti iga kord esitama ka oma mõttelised seletused, mis teda tema peaasjast — loogikast — tõmbavad eemale; see loogika aga peab moodustama voodri igale grammatikale ja inimese igasugusele arukale k õ n e l e, mis väärib selle nimetust.

Võib-olla öeldakse, et seoseks vestluste vahel peab olema g r a m m a t i k a; kuid meie ütleme, et seoseks peab olema loogika, ilma milleta ei ole seost ka grammatikal endal. L o o g i l i n e o t s ü s t u s o n l o o g i l i s e k õ n e a l u s, ja just seda l o o g i l i s t kõnet peabki arendama emakeele õpetaja, vähemalt õppe-

---

* «Pedagoogiline antropoloogia», I, XXIV ptk.

töö esimestel aastatel, lubades endale hiljem üle minna tema retoorilistele kaunistamistele, kui need siiski on millekski vajalikud. Alles hiljem, kui õpilase teadmiste varusse on lisandunud tunduvalt teadmisi paljudes teaduseharudes ja õpilased ise on lastest noormeesteks muutunud, võib vestelda nendega geograafia ja ajaloo ainetel või arutada mõnd kirjanduslikku teost, mis on kirjutatud mitte lastele, vaid täiskasvanuile.

Need on alused, millede järgi me oleme alati soovitanud ja soovitame nüüdki esimesteks vestlusteks lastega, mis on vajalikud emakeele õpetamisel, valida looduse näitlikke asju ja korraldada neid vestlusi süsteemis, mille määravad ära vestluse ained ise. Klassivestluste didaktilistesse üksikasjadesse ei hakka me siin tungima: neid oleme puudutanud juba korduvalt ja need saavad täieliku esituse osaliseks meie didaktikas «Pedagoogilise antropoloogia» III köite juures.

2) Emakeele õpetaja teiseks tegevuseks peavad olema arukas lugemine ja eeskujulike kirjandusteoste päheõppimine. Selle tegevusega peab õpetaja saavutama mitu eesmärki, mis on esitatud eespool. Täpne arusaamine sõnadest ja kõnekäändudest, mida kirjanik on kasutanud, viib ühelt poolt tema oma sõnaliste rikkuste teadlikumale omandamisele, teiselt poolt aga täiendab ja parandab neid rikkusi ning annab lõpuks lastele häid sõnalisi harjumusi. See juba näitab iseenesest, mis liiki palasid tuleb lugemiseks ja päheõppimiseks algklassides valida. Neile paladele peab iseloomulik olema õige keel, loogiline ja ajalooline õigsus, s. o. teiste sõnadega: nad peavad olema samal ajal nii loogilised kui ka rahvalikud. Keele õigsus peab olema mitte ainult väline, sest niisugune õigsus, siledus ja meeldivus, millega ei käi kaasas loogilisust, on isegi kahjulik: ta tõmbab last kaasa sädeluste ja kuljustega, mille eest me oleksime tahtnud teda hoida. Palad, mis on määratud lastele lugemiseks ja päheõppimiseks, peavad sisult olema lapse arusaamisele kättesaadavad; muidu ei saavuta nad oma peaeesmärki: ei juhi last sõnaliste rikkuste teadlikule omandamisele, vaid suurendavad juba niigi suurt sõnade ja kõnekäändude varu, milledest laps ei ole aru saanud või on pooleldi aru saanud. Sellest järeldub samuti nõue, et need palad ei kõneleks tunnetest, mis ei ole lapses veel areneda võinud, ega annaks talle hukutavat ja vastikut harjumust kasutada ilma tunneteta neid sõnu, mis on loonud sügav tunne. Need palad peavad lõpuks olema moraalsed, s. o. neis ei tohi olla valet ja kõlblusetuid näiteid. Siit on juba iseenesest näha, kui raske on koostada kuigivõrd mahukat laste lugemikku sellest, mida pakub meie kirjandus, milles nähtavasti mitte ükski andekas sulg ei ole end pühendanud lastele. Kui ei ole, siis pole midagi parata. Tuleb välja valida, mida on paremat, — see ongi kõik.

Me ei hakka siin tungima lugemise ja päheõppimise reeglite üksikasjadesse; need saavad endale samuti koha meie üldises didaktikas. Nüüd aga mainisime neid kaht emakeele algõpetuse haru

ainult sel eesmärgil, et selgitada k o l m a n d a, s. o. g r a m m a t i k a tõelist olukorda, millega me siin spetsiaalselt tegelemegi. Me tahtsime näidata, et grammatika õpetamine on emakeele õpetaja üks tegevusala, kahtlemata väga tähtis tegevusala, kuid mitte eranditu ja valdav.

3) Emakeele g r a m m a t i k a õ p p i m i s e l algõpetuses on kaks eesmärki, milledest üht me võime nimetada v ä l i s e k s, teist s e e s m i s e k s, kuna me ei saa kuidagi üht neist nimetada teoreetiliseks, teist aga praktiliseks, sest nad mõlemad on praktilised.

Emakeele grammatika õppimise s e e s m i n e eesmärk järeldub sellest tähtsusest, mida me omistasime grammatikale kui inimese endavaatluse algele omaenda mõtlemise üle ja selle väljendamise üle sõnades. Siit aga omakorda järeldub juba otsene näpunäide, milline didaktiline võte peab valitsema emakeele grammatika algõpetuses.

Et grammatika on inimese vaatluste tulemus oma keele üle, mitte aga et keel oleks grammatika tulemus, siis on grammatika õppimise natsionaalseim võte niisugune, mille puhul lapse tähelepanu juhitakse sellele, kuidas ta kõneleb; juhitakse ainult tema vaatlusi nende grammatiliste seaduste suhtes, milledele ta oma kõnes ebateadlikult alistub, kõnes, mis on omandatud jäljendamisega ja loodud endateadvusega. Juhtimine õpetaja poolt on selle juures kahtlemata vajalik: iseenda hooleks jäetud laps ei tee muidugi mingisuguseid vaatlusi niisuguse keeruka, laialdase ja sealjuures nähtamatu nähtuse üle, nagu seda on inimkõne oma ajaloolises ja loogilises organisatsioonis. Kuid seejuures peab siiski võimalikult palju sellest juhtimisest jätma õpilase enese hooleks. Arusaamine sellest vajadusest sundis meid vastu võtma selle küsiva esitamisviisi, mida, nagu lugeja seda kergesti märkab, on rakendatud kogu meie alggrammatikas, mis koosneb palju rohkem küsimustest kui dogmaatilistest seisukohtadest.

Nii õpetaja kui ka õpiku kohuseks, mis juhib lapse endateadvust, on sõna nähtusi nii välja valida, et laps vähehaaval läheks lihtsailt nähtustelt keerukamaile ning kasutaks järeldusi, mis on tehtud tema endistest tähelepanekutest, uute ja keerukamate nähtuste selgitamiseks.

Ei ole vaja mõtelda, et tähelepanekud, mis laps on kord juba teinud, jäävadki nii esimesest korrast peale tema pähe. Laps ei tegele grammatikas mitte näitlike asjadega, millede omandamisele aitab nii võimsalt kaasa nägemismälu, mis lastel on kõige tundlikum ja tugevam, vaid sõna nähtamatute nähtustega, ja muudab seepärast need tähelepanekud raskemaks ning kaotab nende tulemused kiiremini.

Seepärast ongi grammatikas vajalikum kui mingisugusel teisel õppimise alal pidev kordamine ja seejuures peaasjalikult harjutuste kujul.

Emakeele grammatika õppimise väliseks eesmärgiks on lapse õpetamine oma mõtete grammatiliselt õigele suulisele ja peaasjali-

kult kirjalikule väljendamisele, kuna suulise kõne parandamine aitab oma kiiruse tõttu väga vähe kaasa grammatika õppimisele. Kuigi õigsust kirjas on võimalik omandada üksnes vilumusega, siis ehk ainult väga pika aja jooksul ja sealjuures õigete näidiste mehhaanilise ümberkirjutamise teel, nagu seda omandavad mõned kirjutajad. Kuid niisugune omandamise viis ei ole üldse rakendatav laste suhtes, kelledel tuleb esimesest õppeaastast peale mitte ära kirjutada, vaid oma mõtteid või neile suuliselt edasiantud mõtteid avaldada. On endastmõistetav, mispärast lastele õigekirja õpetamisel abiks vilumusele, mis on muidugi vajalik, tuleb kutsuda grammatikareeglid, mis kergendavad ning kiirendavad vilumust. Seda asja ei tohi edasi lükata, sest mida kauem laps kirjutab valesti, seda raskemini pääseb ta vigadest lahti. Peale selle, sundides lapsi ära kirjutama, on tarvis alati silmas pidada, et kuigi see on vajalik, raskendab teadvuse mehhaaniline töö mõtlemist palju rohkem kui käte või jalgade mehhaaniline töö, mille puhul pea jätkab vabalt tööd.

Selgitades grammatika algõpetuse tähtsust ja eesmärki, me ühtlasi näitasime nende direktiivvõtete tähtsust, mida me kasutasime oma õpikus.

Meie õpiku alus on rajatud keele vormide ja seaduste vaatlusele algul näidete osas, mis on selleks meelega välja valitud, siis aga katkendi varal Puškini «Muinasjutust kalamehest ja kalakesest» ning lõpuks 15 meie kirjanduse eeskujuliku näidise, peaasjalikult Krõlovi valmide kallal. Algul pidime aga andma niisuguseid lihtsaid näiteid, milledest ei saa koosneda ükski terviklik kirjandusteos. Kui lihtne ka oleks klassikaline keel ja peaaegu ainulaadne selles suhtes Puškini muinasjutt, kuid temastki ei saa alustada. Et aga Puškini muinasjutt annab peaaegu ainult lihtlauseid, siis peame ka esimesteks vaatlusteks lausete ehitamise ja seose üle ikkagi kasutama meelevaldselt selleks eesmärgiks väljavalitud näiteid. Alles pärast seda saame võimaluse jälgida Krõlovi valmide seotud kõnet.

Üsna arusaadav on eesmärk, milleks me seome kõik grammatilised vaatlused ja neist tuletatavad definitsioonid kirjanduslike näidistega, õpime nad pähe nii, et laps võiks neid hääldada ja kirjutada vigadeta. See võte, mille kasutamine on pedagoogilises praktikas üsna levinud juba Jacotot'st peale (kes seda kuritarvitas ja viis selle äärmuseni), on täiesti ratsionaalne ja põhineb neil mälu tegevuse iseärasustel, mida me täie üksikasjalikkusega püüdsime esitada «Pedagoogilises antropoloogias»*.

Meeles pidades mingisugust tüüpilist luuletust, mis kergesti, teravalt ja kindlalt jääb mällu, seob laps temaga grammatilised reeglid, mis ta sai teada päheõpitud luuletuse läbiarutamisel.

Iga vaatlus, kui see ainult on võimalik, juhindub meie õpikus algul küsimustest, milledele õpilane ise peab vastused andma. Selle järel koostatakse neist tähelepanekuist grammatiline definitsioon või

* «Pedagoogiline antropoloogia» I, XXIII ptk.

reegel. Järgnevalt antakse rida harjutusi, mis kinnistavad definitsiooni või reegli. Kui me aga arvame, et õpilane ise ei suuda anda vastust küsimusele, mille temale esitab õpik, siis anname siinsamas ka vastuse. Küsimus osutab sel puhul lünkadele õpilase teadmistes ja aitab ühtlasi seda lünka täita. Hästi arusaadud küsimus on juba pool vastust. Toome üldise esituse, millest me oma õpikus peame kinni.

Tähelepanekuid ja neist järelduvaid reegleid üldse ei klassifitseerita, vähemalt ei klassifitseerita õpilastele märgataval viisil. Süntaksilised, etümoloogilised ja ortograafilised definitsioonid ning reeglid käivad kõrvuti, asetudes rohkearvulistes kirjalikes harjutustes ainult oma suhtelise lihtsuse ja arusaadavuse järgi, osalt oma vajaduse järgi õigekirja suhtes. Seepärast esinevadki meil kõrvuti esimeste mõistetega lihtlause koosseisust sõnade lahutamine silpideks ja silpide lahutamine häälikuiks, häälikute tähistamine tähtedega, sõnatüve väljaotsimine, harjutused sõnade moodustamiseks, mis on nii vajalikud õigekirja jaoks, ja peamised tähtede õige asetamise reeglid.

Kui meie poolt väljavalitud näidise analüüs viib meid sõna niisuguste nähtuste juurde, millede täielik seletamine ei ole veel võimalik, siis me kas jätame need vahele või, kui seda ei saa teha, anname neile provisoorsed seletused — mitte väärad, mida ühelgi juhtumil ja kunagi ei tohi lastele anda, vaid mittetäielikud, mis on küllaldased selleks juhtumiks, kuid ei haara teisi või ei süvenda seletatava nähtuse alust ennast. Need provisoorsed seletused antakse selleks, et hiljem, uuel juhtumil ja siis, kui on juba omandatud selleks vajalikud andmed, anda täielik ning täiesti põhjendatud seletus. Niisugused provisoorsed definitsioonid ja reeglid on tavalised nähtused kõigi tähelepanekute juures; meie aga just tahame, et õpilane ise vaatleks ja võimalikult ise tuletaks grammatilise reegli või mõiste, ainult õpetaja juhendamisel; selles seisnebki grammatika peamine tähtsus üldise arenemise jaoks. On arusaadav, et paljud seletused, mis on täiesti võimalikud ainult sügava filosoofilise analüüsi puhul või keele ajaloolise tundmaõppimise korral, näiteks vene keele võrdlemisel kiriku-slaavi keelega, peavadki jääma grammatika algõpetuses provisoorseiks. Kuigi õpetaja suudaks anda täpsema ja rohkem põhjendatud seletuse, siiski ei tohi ta lapsi seada enda kohale, vaid tal tuleb alati meeles pidada, et temale kättesaadav ei tarvitse üldse kättesaadav olla tema õpilasele; ees aga seisab veel palju arutlusi grammatika üle.

Mõttelise või ajalise analüüsiga me tegeleme võimalikult vähe, et laste tähelepanu mitte hajutada, seepärast valime analüüsiks niisugused mõttelt lihtsad palad, mis peaaegu ei nõua mingisuguseid mõttelisi selgitusi.

Kui definitsioone ja reegleid on kogunenud nii palju, et on juba vaja nende kohta kokkuvõte teha ja need kordamisega õpilaste mällu kinnistada, siis esitame rea küsimusi, mis ammutavad kõik seni esinenud grammatilised definitsioonid ja reeglid. Selle juures ase-

tame küsimused nii, et viime õpilase peas vähehaaval tavalisse grammatilisse süsteemi kõik tema poolt analüüsimisel omandatud ja seepärast laialivalguvad grammatilised mõisted ning reeglid. Niiviisi viime didaktilise süsteemi vähehaaval üle teaduslikuks süsteemiks. Seda peame me tähtsaks asjaks, sest ainult süsteem on võimeline mälus pidama mitmekesiseid grammatilisi andmeid. Kuid täielik teaduslik grammatiline süsteem on juba grammatika teise kursuse — süstemaatilise grammatika asi, millele me valmistame lapsi alles ette.

Analüüsinud katkendit, mille võtsime Puškini muinasjutust, ja pärast kogu omandatu mõningat süstemaatilist kordamist küsimuste järgi me saame juba võimaluse jaotada analüüsi mõtteliseks, süntaksiliseks, etümoloogiliseks ja ortograafiliseks (lk. 144), millele õpilane oli vähehaaval ette valmistatud küsimuste süsteemiga. Siin me muudame ka kordamise süsteemi ennast, sest eelmine on oma andmete kuhjumise rohkuselt muutunud juba võimatuks. Edasi peab kordamine minema mitte küsimuste, vaid analüüsi najal ja antakse õpilasele endale, keda juhib õpetaja. Me esitame ainult analüüsi näidised ja määrame ära selle süsteemi (lk. 152—158). See süsteem ei ole veel täielik: mõttelises analüüsis tuleks eristada aineline analüüs loogilisest; kuid see on juba edasise õppetöö asi.

Iga uuesti analüüsitud ja äraõpitud pala lõpus me esitame rea kirjalikke harjutusi, peamiselt ortograafilisi; sest anda õpilasele kiri, mis on küllaldaselt õige selleks, et ta võib võimalikult kiiresti ja juba kahjutult endale ning mitteväsitavalt õpetajale, kes parandab vigu, hakata tegelema kirjalike töödega, — see moodustab meie õpiku ühe peaeesmärgi. Me loodame, et need vajalikult äraõpitud ja vajalikult seletatud viisteistkümmend lühikest, kerget luuletust annavad lastele kaheteistkümnendaks eluaastaks üsna korraliku õigekirjutuse, mida hiljem tuleb täiendada ainult ositi. Nüüd on aga õpilaste vihikud vigadest niivõrd täidetud, et teevad võimatuks hoolika ja asjaliku parandamise õpetaja poolt; vead aga, mis jäävad parandamata või õpilasele seletamata ja tema poolt märkamata, süvendavad vigast kirja.

Praktilise grammatika lõppu on lisatud väike lugemik; see on osaliselt koostatud meie originaalseist paladest, mis on kirjutatud eriti selleks eesmärgiks. Me nimetasime seda lugemikku grammatiliseks, sest ta on määratud alguses abinõuks praktilise grammatika õppimisel, pärast aga juba märgitud reeglite ja eriti õigekirjareeglite ning kirjavahemärkide paneku kordamiseks ja täiendamiseks. Muidugi ei kahjusta asja, kui mõned neist lugemiku viimaseist paladest samuti analüüsitakse täielikult läbi ja õpitakse nagu grammatikaski analüüsitud pala. Eriti soovitame selleks katkendeid Puškini «Muinasjutust tsaar Saltanist», mis on kirjutatud niisuguseist kergeist värssidest, et nad jäävad lastele ilma suurema vaevata pähe.

VI

MÄRKUSED

MÄRKUSED

1 (lk. 41). Õpetuse küsimuste ülesseadmise ajaloolised kogemused. Õpetuse küsimusi, nagu kasvatusegi küsimusi, püüdis Ušinski kõigepealt tundma õppida ajalooliselt. Ajalooline tundmaõppimine näitab juba ühe või teise protsessi väljakujunenud tendentse ja tema perspektiive tulevikus. Sõltumatult sellest, kas pedagoogikategelane nõustub või ei nõustu pedagoogilise protsessi juba väljakujunenud tendentside ja perspektiividega, peab ta oma tööd alustama nende tundmaõppimisest kui sellest loomulikust lähtepunktist, millest peab ajaloolise järgnevuse korras algama iga edaspidine arenemine. Et XIX sajandi keskpaigas Venemaa oli oma majandusliku ja kultuurilise arenemise taseme poolest tunduvalt madalamal arenemisstaadiumil kui paljud eesrindlikud Euroopa maad, siis oli täiesti loomulik ja seaduspärane tähelepanu, mis oli suunatud Euroopa eesrindlike maade pedagoogikale, eesmärgiga tundma õppida nende pedagoogilisi kogemusi. Kuid samal ajal, kui Vene valitsus orienteerus peaasjalikult maadele, kus valitsesid reaktsioonilised ja konservatiivsed voolud (Saksamaa, Inglismaa), suunasid 60-ndate aastate demokraatlikud tegelased loomulikult oma tähelepanu maadele, kus valitses kodanlik-demokraatlik liikumine. Sellisteks maadeks XIX sajandi keskpaiku peeti Ühendriike ja Šveitsi. Nende maade pedagoogika tundmaõppimisele pühendas Ušinski rohkesti spetsiaalseid artikleid. Ta muidugi ei arvanud, et võõraid ajaloolisi kogemusi õpitakse tundma nende pimedaks matkimiseks. Vastupidi: Venemaa peab astuma iseseisva ja originaalse rahvapedagoogika arendamise teele. Et sellele teele asuda, tuleb tõusta tasemele, mille olid saavutanud Euroopa eesrindlikud, demokraatlikud maad. Nende pedagoogilise arenemise tase peab olema selleks aluseks, millel võib hakata arenema vene rahvakool. Need on motiivid, mille tõttu Ušinski pühendas suurema osa oma tähelepanust õpetuse küsimuste ülesseadmise ajalooliste kogemuste tundmaõppimisele.

2 (lk. 43). Pedagoogiline sõit Šveitsi. Artiklid selle pealkirja all esitati kirjade kujul välismaalt «Haridusministeeriumi Ajakirjas» (1862. a. nr. 12; 1863. a. nr-d 1, 3, 4 ja 6) ja avaldati uuesti «K. Ušinski teoste kogus» (III, lk. 87 jj.). Oma artiklite ülesannet nägi Ušinski selles, et võimaliku konkreetsuse ja täielikkusega kujutada Šveitsi demokraatlikke koole ning neis valitsevat õppe- ja kasvatustöö olukorda, s. o. valgustada just neid küsimusi, milledest vene pedagoogika oli 60-ndail aastail teravalt huvitatud. Kirjade materjali planeeris Ušinski nii: esimene kiri annab Šveitsi kodanluse võitluse ajaloo oma koolide eest, teises kirjas on selgitatud hariduse üldist organiseerimist Berni kantonis; kolmandas ja neljandas kirjas on üksikasjaliselt kujutatud pedagoogilise töö olukorda Berni naistekoolis, mis ühendab endas kõiki naiste hariduse astmeid, alustades väikelaste koolist, kus õpivad lapsed 4- kuni 6-aastases vanuses, ja lõpetades seminaridega naisõpetajaile. Frölichi kooli juhatajat pidas Ušinski «üheks parimaks praktikuks-pedagoogiks»; mis aga puutub koolisse endasse, siis osutas Ušinski temale kui «igas suhtes eeskujulikule: paremat sellest koolist ei ole ma näinud». Viies, kuues ja seitsmes kiri annavad kirjelduse õpetajate seminaridest Münchenbuchsees, Wettingenis ja Zürichis. Määranud oma kirjad õpetajaile, ootas Ušinski, et «neist leiavad palju

kasulikku need, kes tahavad parandada oma õpetamisviisi». Seepärast ongi kirjades valdaval kohal metoodiline materjal, mis iseloomustab Šveitsi XIX sajandi keskpaiga poliitikat.

Nõukogude pedagoogile võivad Ušinski kirjad olla huvitavad kahes suhtes: a) metoodilises — nad fikseerivad küllaltki elavalt ja piltlikult seda pedagoogilist praktikat, mis valitses parimais Euroopa koolides XIX sajandi keskel ning oli reformeeritavale vene koolile paljuski suhtes eeskujuks; kui silmas pidada asja puhtmetoodilist külge ja eemalduda neist ülesandeist, mida taotles kodanlik kool, siis see praktika, kuivõrd asi puutub õppeplaanide koostamisse, töömeetodite väljakujundamisse, tunni juhtimisse, distsipliini toetamisse jm., kujutab endast vaieldamatut huvi nõukogude pedagoogile; b) ajaloolises — Ušinski kasutab oma kirjades iga vähematki võimalust, et mõtteid avaldada tol ajal ettevalmistusel oleva vene kooli reformi põhiküsimuste puhul ja sel viisil oma lugejat viia sellesse pedagoogiliste voolude võitlusse, mis leidis Venemaal aset 60-ndate aastate alguses.

3 (lk. 55). Ušinski peab siin silmas 60-ndate aastate alguses ülestõstetud arutlust küsimuse kohta hariduse reformist Venemaal. Demokraatliku liikumise survel käsitleti küsimust tõeliselt laialdaselt selles mõttes, et seda arutati koraga kogu haridussüsteemis ülalt kuni alla.

4 (lk. 56). Ušinskil on õigus selles suhtes, et rahvahariduse süsteemi tõeline ümberkujundamine tsaari-Venemaa tingimustes oli võimatu eelkõige rahanduslikel kaalutlustel. Kuid põhiline takistus selles ümberkujundamises ei seisnenud mitte rahaliste summade puudumises, vaid mõisnikulis-kodanliku korra loomuses endas, kes andis rahvahariduseks ainult väikesi raasukesi riigieelarvest.

5 (lk. 59). Peetakse silmas kooli, mis annab ettevalmistuse mitmesuguseiks tehnilisteks erialadeks.

6 (lk. 62). Kirja koostamise perioodil toimus haridusministeeriumis, mis oli liberaalse ministri A. Golovnini valitsemise all, bürokraatlikku iseloomu kandev töö koolide reformi alal. 1860. aastal koostatud «Üldhariduslike asutuste põhikirja projekt» saadeti laiali arutamiseks õppeasutuste õppenõukogudes ja tervele reale ministeeriumi arvates autoriteetseile isikuile. Pärast kõigi vastuste saamist tehti ministeeriumis kokkuvõtted üksikute alade järgi ja koostati sel alusel uus projekt. Nagu Ušinski õigustatult märkis, ei olnud kogu selles bürokraatlikus käras mitte ühtki kindlalt arusaadud reformi printsiipi ja konkreetseid teid selle läbiviimiseks.

7 (lk. 63). Head soovid.

8 (lk. 66). Ainesüsteemiks nimetab Ušinski kõikjal niisugust süsteemi, mille puhul iga aine jaoks on määratud eri õpetaja. Kooli alamais klassides puudub sellel süsteemil kasvatuslik tähtsus. Neis klassides soovitab Ušinski kõigi ainete õpetamise anda ühe õpetaja kätte; seda süsteemi nimetatakse klassisüsteemiks.

9 (lk. 67). Tegevus, mis nõuab tunduvaid jõupingutusi: kangelastegu.

10 (lk. 67). Peetakse silmas L. Tolstoi kooli Jasnaja Poljanas, mis tegutses a. 1861—1862.

11 (lk. 71). Klassiõpetajaiks nimetab Ušinski õpetajaid, kes õpetavad klassisüsteemi järgi, s. o. õpetajaid, kes õpetavad ühes ning samas klassis kõiki aineid. Klassisüsteemi pidas ta alamate klasside suhtes ainuõigeks nii õpetuslikus kui ka kasvatuslikus mõttes.

12 (lk. 75). Kõne on E. Gugelist, Gatšina vaeslaste instituudi klasside inspektorist XIX sajandi 30-ndate ja 40-ndate aastate algul.

13 (lk. 75). Reisijuht saksa õpetajaile.

14 (lk. 76). Šveitsi pedagoogiline kuukiri.

15 (lk. 79). Äärmine piir, kõrgem aste.

16 (lk. 81). Thomas Scherrist, Šveitsi rahvakoolide reorganiseerijast XIX sajandi 40-ndail aastail vt. lähemalt seitsmendas kirjas.

17 (lk. 82). «Guvernantka» — perioodiline väljaanne isikuile, kes tegelevad kasvatusega, Peterburi, 1862; ilmus kuus numbrit.

18 (lk. 85). Ušinski pidas sellest printsiibist kinni ainult kooli alamate klasside puhul, nii kaua kui õpilased ei olnud õpetaja juhtimisel õppinud iseseisvalt töötama, mille järel nad võivad vastavalt oma jõule ja võimalustele

juba ohutult saada ülesandeid koduseks tööks. Tema peamine mõte koondus sellele, et niisugune ülesanne on kahjulik, kui lapsed ei ole eelnevalt koostöös õpetajaga kätte õppinud ratsionaalseid õppetöö võtteid.

19 (lk. 89). Kuku, kuku, kuku, kuku: Mis hääl see kostab rohelistest põõsastest? Kes see hüüab roheliste hekkide, põõsaste ja puude keskelt? Meid tahab pilkavalt tüssata peitupugenud lindude koor. Kuku, kuku, kuku! Te olete nähtavasti väga inetu, et ei luba end vaadata! Kuid lõputult kõlab teie üks ja seesama hüüe: kuku! me aga oleme ju toredad!

20 (lk. 90). Siin, nagu teisteski kohtades, annab Ušinski kõrvuti metoodiliste juhenditega piiblilugude õpetamise kohta üsna väärtuslikke näpunäiteid jutustuste pedagoogilise väljatöötamise kohta. Neist näpunäidetest ei tohi mingil tingimusel mööda minna pedagoog, kes tunneb huvi oma töö tehnika parandamise vastu.

21 (lk. 95). H a r d e r. Käsiraamat näitlikuks õpetamiseks.

22 (lk. 95). J a m e s M a n, Õppetunnid üldistes teadmistes.

23 (lk. 95). E d u a r d H u g e s, Lugemistunnid.

24 (lk. 95). V u l l i e t, Uus füüsikaline geograafia.

25 (lk. 98). Nagu kontekstist kergesti näha, on jutt mitte teaduste süstemaatilise õpetamise kaotamisest, vaid teaduste süsteemi kohandamisest lapse psühholoogilistele iseärasustele ja faktilistele võimalustele, samuti ka sidemete kehtestamisest üksikute ainete vahel. Ušinski eitab teadmiste jaotamise skolastilist süsteemi, mis ei arvesta ei lapse psühholoogilisi iseärasusi ega ka asjade tõelisi seoseid looduses ja elus.

26 (lk. 123). Allpool järgnevas pildis kirjeldab Ušinski korda, mida ta kohtas ja mille vastu ta tulemusteta võitles administratsiooni konservatismi tõttu Gatšina instituudis.

27 (lk. 137). Peetakse silmas teatavat kohta L. Tolstoi artiklis «Rahvaharidusest» ajakirjas «Jasnaja Poljana», kus Tolstoi kirjutas, resümeerides oma tähelepanekuid rahvahariduse korraldamise ja olukorra üle Euroopas, et rahvas vihkab kooli ja haridust ja et Venemaal rahvas samuti «on suuremalt osalt tige mõtte vastu koolist». Asjakohase vastuse Tolstoile andis T š e r n õ š e v s k i oma retsensioonis «Jasnaja Poljana» esimeste numbrite kohta. N. T š e r n õ š e v s k i, Teoste kogu, 1905—1906, IX.

28 (lk. 144). K. Ušinski, A r u a n d e s t v ä l i s m a a s õ i d u k o h t a, avaldas esmakordselt V. Tšernõševski (K. Ušinski teoste kogu, II, täiendav kd., Peterburi, 1908) ja trükiti tunduvate täiendustega ära K. Ušinski teoste kogus (III kd; lk. 453 jj.). Aruanne kujutab endast ametlikku teadet naiste hariduse korraldamise tundmaõppimisest välismaa koolides. Aruandel on rangesti asjalik iseloom, ta on küllastatud väga suurest hulgast faktidest, mis on spetsiaalselt selle huvides, et parandada kasvatustöö vastavaid alasid Venemaal; see annab aruandele erilise tähenduse. Sellest laialdasest aruandest, millele lisaks olid kirjad «Pedagoogilisest sõidust Šveitsi», on käesolevasse kogumikku võetud ainult osakonnad, mis kokkusurutud kujul iseloomustavad algõpetuse korraldamist välismaade naistekoolides.

29 (lk. 150). Ušinski peab silmas tema poolt koostatud raamatuid lastele pealkirja all «Rodnoje slovo», esimene ja teine aasta, samuti «Juhendit õpetamise jaoks «Rodnoje slovo»» järgi. Kõik kolm raamatut ilmusid trükist 1864. aastal ja levisid laialdaselt vene algkoolides. Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia poolt väljaantavas «K. Ušinski teoste kogus» asuvad need materjalid VI köites.

30 (lk. 161). V e n e k o o l i o r g a n i s e e r i m i s e s t. Tähelepanelikult uurides pedagoogilise töö taset Euroopa koolides, et tõsta selle tasemeni ka vene pedagoogide tegevus, ei jätnud Ušinski samal ajal kõrvale ka neid konkreetseid probleeme vene kooli arenemisel, mida põhjustasid vene elu arenemise ajaloolised tingimused. Kajastades kõrgema kooli küpseks saanud ülesandeid («N. Pirogovi pedagoogilised teosed»), keskkooli reorganiseerimise küsimusi seoses teravnenud võitlusega klassikalise ja reaalse suuna vahel (vt. Ušinski artiklid ajalehes «Golos»), seadis Ušinski samal ajal esiplaanile ja tõstatas pidevalt oma teostes algkooli probleemi, milline kool tuli organiseerida esimeses järjekorras aluse ja vundamendina kogu süsteemile. Alghariduse

probleemi tõstatas Ušinski mitte kui välise, ainult organisatsioonilise küsimuse — koolivõrgust, krediitidest, hoonetest jm., vaid kui oma olemuse ja rahvahariduse idee poolest printsipiaalse küsimuse. Ušinski arvas, et algkool Venemaal saab olema täiesti uut tüüpi kool, millist Venemaa veel ei tundnud, sest kuigi Vene valitsus oligi asutanud teatava hulga algkoole, ei olnud need üldse rahvakoolid, vaid ainult administratiivasutused, mille aluseks ei olnud pandud küpsed pedagoogilised ideed. Vene algkoolid peavad olema kõigepealt rahvaasutused, mis on organiseeritud vastavalt rahvamasside nõuetele ja nende osavõtul; nende koolide aluseks aga pidi olema teaduslikult väljatöötatud algharidus pedagoogiline idee. Eelkõige neid küsimusi püüdiski Ušinski teoreetiliselt ja praktiliselt lahendada oma teostes, mis on pühendatud vene algkooli organiseerimise küsimustele.

31 (lk. 163). Artikkel «Pühapäevakoolid» ilmus esmakordselt «Rahvahariduse Ministeeriumi Ajakirjas» (1861. a., lk. 489 jj.). Pühapäevakoolide tähtsust rahvamasside hariduses hindas Ušinski juba nende tekkimise alguses Venemaal; ta töötas ise palju praktiliselt nende organiseerimisel ja kogus igalt poolt saabuvaid andmeid nende avamise ning töövormide kohta. Ušinski avas pühapäevakooli Smolnõi instituudis ja seal õpetasid lõppklassi õpilased. Artikkel sündis soovi tõttu teha kokkuvõtteid juba kuhjunud kogemustest ja anda mõned metoodilise iseloomuga juhendid koolide töötajaile. Ühtlasi püüab Ušinski anda vastust konservatiividele, kes juba pühapäevakoolide tekkimise esimestest päevadest peale hakkasid neile vaatama kahtlustava kartusega, kinnitades, et nende aeg ei ole Venemaal veel saabunud ja et parem oleks veel oodata. Ušinski kirjutab, et «rahvas, kes juba kord on asunud ajaloolise elu teele, areneb peatamatult — kas koolides või väljaspool kooli, kuid igal juhtumil parem kooli abil kui ilma koolita». Artikkel andis Ušinskile põhjuse välja töötada algõpetuse programmi pühapäevakoolide jaoks ja anda õpetajaile rea metoodilisi näpunäiteid, millede taga on tunda kindlalt ja klassikaliselt täpselt töötava pedagoogi mõtet. Didaktilises mõttes väärtuslik Ušinski artikkel asub vaates pühapäevakoolide lõppeesmärgile poliitiliselt valel, liberaalsel seisukohal, käsitades pühapäevakoole kui «parimat teed rahulike suhete kehtestamisel tööliste ja kõrgemate seisuste vahel». Võimalik, et see oli rutakas andam tolle aja tsensuuritingimustele. Need leplikud tendentsid Ušinski artiklis said karmi vastulöögi osaliseks tolle aja eesrindlikumas ajakirjas «Sovremennik» (1861. a., nr. 10).

32 (lk. 170). Kui seda programmi võrrelda pühapäevakoolide kärbitud ja haleda programmiga, mille valitsus hiljem neile koolidele lubas (A b r a m o v, Meie pühapäevakoolid, Peterburi, 1900), siis ei jää märkamata, kuivõrd Ušinski programm on üldhariduslikus mõttes täielikum ja sisukam.

33 (lk. 174). Kaasaegne pedagoog ei nõustu muidugi sellega, et aabitsad, liikuvad tähed ja «teised kavalused» ainult raskendavad õpetamist. Kuid tuleb arvestada, et Ušinski lähtus oma aja praktikast, kus häälikumeetodi alused ei olnud vajalikult välja kujunenud ja kus igasugusel kavalal viisil püüti täheja silbimeetodi raskustest üle saada. Neis tingimustes, kus ei olnud veel selged häälikumeetodi alused, võisid igasugused välised abinõud õpetaja töö ainult keeruliseks muuta. Nagu järgnevast esitusest selgub, seab Ušinski endale ülesandeks keskendada õpetajate tähelepanu sellele eelnevale elementaarsele tegevusele, mis peab õpilast ette valmistama kirjaoskuse arukaks omandamiseks. Nisuguseks tegevuseks on arendavad vestlused, tähtede elementide kirjutamine, harjutused sõna lahutamisel häälikuiks. Kui need harjutused on läbi tehtud, siis on kindlustatud põhitingimus kirjaoskuse omandamiseks.

34 (lk. 177). M i s o n V e n e m a a l t e h t u d r a h v a h a r i d u s e k s. Katkend on võetud Ušinski artiklist «Kõlbelisest elemendist vene kasvatuses», mis esmakordselt ilmus «Rahvahariduse Ministeeriumi Ajakirjas» (1860. a., nrd 11 ja 12) ning toodi ära «K. Ušinski kogutud teostes» (II kd., lk. 425 jj.). Selles katkendis tõstatas Ušinski esimest korda küsimuse, kas vene pedagoogikas on mingisugune ratsionaalne pedagoogiline idee seotud küsimusega algkooli organiseerimisest, ja tegi kindlaks, et meil ei ole veel välja kujundatud rahvakooli ideed ennast, sest Venemaa avalik arvamus ei ole seda küsimust juurelnud, valitsuse algkoolid on aga seni olnud ainult administratiivasutused, milledel ei ole suhteid pedagoogikaga.

35 (lk. 180). Rahvahariduse põhi-idee. Katkend on võetud Ušinski artiklist «N. Pirogovi pedagoogilised teosed», mis esmakordselt avaldati «Rahvahariduse Ministeeriumi Ajakirjas» (1862. a., nr. 3) ja trükiti ümber «K. Ušinski kogutud teostes» (II, lk. 425 jj.). Selles artiklis esitas Ušinski esmakordselt küsimuse, mispärast Venemaal ebaõnnestus üldhariduslikku kooli organiseerimine, ja näeb peapõhjust selles, et meil puudub filosoofiline haridus, mille valitsus on koolidest täielikult välja ajanud, ja samuti selles, et meil ei ole välja kujundatud üldhariduslikku kooli ideed ennast. Et illustreerida viimast seisukohta, valgustab Ušinski vene pedagoogikas korduvalt ülestõstetud valusat küsimust klassikalisest ja reaalsest üldhariduslikust koolist. Ühinedes N. Pirogovi poolt kaitstud üldhariduse teooriaga, mis Nikolai I ajal peaaegu likvideeriti ja asendati professionaalsete pealisehitustega kooli esimestele klassidele, nõuab Ušinski samal ajal energiliselt, vastukaaluks Pirogovile ja Granovskile, kes kaitsesid klassikalist haridust, klassitsismi kaotamist ja reaalse süsteemi sissetoomist või, täpsustades terminoloogiat, humaanset haridust, mille koosseisu läheksid klassikaliste keelte (kreeka ja ladina) asemel eelkõige emakeel ja loodusteadus.

36 (lk. 182). Väga hea kiitusega.

37 (lk. 182). Humaniora — klassikalist tüüpi üldhariduslikud ained, s. o. peaasjalikult ajaloolised, kirjanduslik-filoloogilised ja filosoofilised ained.

38 (lk. 192). Mensa (laud) — sõna, mida ladina grammatikais kasutatakse esimese käändkonna näidisena.

39 (lk. 192). Pandektid — Rooma tsiviilõiguse üldnimetus. Tsiviilõigus on Rooma seadustekogu koostisosa, mis kujutab endast keiser Justinianuse käsul tehtud ja 533. aastal väljaantud väljavõtteid 39 rooma kirjaniku teostest seadusandluse küsimustes. Pandektide õppimisele oli õigusteaduskonna õppeplaanides pühendatud väga palju aega.

40 (lk. 193). Mis meil tuleb teha oma lastega. Artikkel ilmus esialgselt ajalehes «Golos» (1868. a., nr. 102) ja toodi uuesti ära «K. Ušinski kogutud teostes» (III, lk. 320 jj.). Artiklis tõestatakse reaalse hariduse eeliseid, võrreldes klassikalisega.

41 (lk. 202). Vajadusest muuta vene koolid vene omadeks. Artikkel ilmus esmakordselt ajalehes «Golos» (1867. a., nr. 213) ja trükiti ümber «K. Ušinski kogutud teostes» (III, lk. 306 jj.).

42 (lk. 208). Tööstuskoolide vajadusest pealinnades. Artikkel avaldati ajalehes «Peterburi Teataja» (1868. a., nr. 103) ja toodi ära «K. Ušinski kogutud teostes» (III, lk. 589). Artikkel pakub suurt huvi selle tõttu, et see on esimene hääl Venemaal plaanipärase tööndusliku hariduse kasuks. Seadus, mis määras ära professionaalsete koolide avamise korra, anti välja hiljem — 26. augustil 1869. a. Tõstatanud küsimuse tööstuskoolidest, ratsionaliseerib autor otsekohe pedagoogiliselt küsimuse asetamise, pöörates tähelepanu lapsepõlves kaitsele, käsitöö õpetamise organiseerimisele, sellele, et tööstuskoolide programmi võetaks üldhariduslikud elemendid, — ühe sõnaga tööndusliku õpetamise niisugusele korraldamisele, mille puhul käsitöö omandataks niisama süstemaatiliselt ja plaanipäraselt nagu iga üldhariduslik aine, s. o. silmas pidades elementaarseid didaktilisi ja metoodilisi reegleid. Need on väga väärtuslikud mõtted ega ole oma tähtsust kaotanud kuni käesoleva ajani.

43 (lk. 213). Üldvaade meie rahvakoolide tekkimisele. See on Ušinski viimane, pisut enne surma kirjutatud artikkel. Esmakordselt toodi see ära ajakirjas «Rahvakool» (1870. a., nr. 5) ja trükiti ümber «K. Ušinski kogutud teostes» (III, lk. 607 jj.). Artiklis väljendas Ušinski oma lõplikku veendumust, et algkooli organiseerimine tuleb usaldada rahva enda kätte, mitte aga bürokraatia ja vaimulike hooleks. Seoses sellega kordab Ušinski veel kord seda vene rahva loovate jõudude kõrget hinnangut, mida ta oli väljendanud artikleis, mis olid pühendatud küsimusele vene kasvatuse rahvalikkusest. Autorit ennast artikkel täiesti ei rahuldanud. Kirjas Korfile 23. veebruaril 1870. aastal kirjutas K. Ušinski: «Artikli «Rahvakooli» jaoks ma kirjutasin, kuid halva. Haigus hoiab mind niivõrd eemale ühiskondlikust elust ja tegevusest, et ma kategooriliselt ei saa nüüd kirjutada midagi elavat praktika alalt.» Nähtavasti käis Ušinski rahulolematus artikli abstraktse iseloomu kohta.

Võimalik, et ta ei olnud kaotanud lootust edaspidi töötada rahvakooli küsimuste alal.

Esimeste «K. Ušinski kogutud teoste» väljaandjad (Peterburi, 1875) räägivad väljaande eessõnas sellest artiklist, et see kujutab endast «tema viimast, surmaeelset ja kahjuks lõpetamata teost rahvakooli kohta». Seepärast võime oletada, et Ušinski kavatses vene rahvakoolist kirjutada terve seeria artikleid, milledest esimene oligi antud artikkel, mida väljaandjad sel põhjusel nimetasid «lõpetamata teoseks». Ušinski aga läks suurte raskustega läbi valitsuse tsensuurist. Ajakirja toimetaja-väljaandja F. Mednikov kirjutas 24. juunil 1870. aastal N. Korfile: «Kas te teate, et ma peaaegu oleksin katkestanud oma väljaande meie poolt austatud K. Ušinski artikli tõttu? Rahvahariduse Ministeeriumi ametnik T. Majevski tsensorina, kes jälgib minu ajakirja, leidis artikli olevat revolutsioonilise ja soovis seda trükkimiseks keelata või vähemalt oma heaksarvamist mööda ära moonutada. Siis ma teatasin, et lõpetan ajakirja väljaandmise, põhjused aga avaldan kõigis ajalehtedes. Ja ainult see energiline ähvardus võis päästa artikli ning minu ajakirja.» (M. Peskovski, N. Korf kirjades temale mitmelt isikult, Peterburi, 1895). Tsensuuritakistused, mille osaliseks sai artikkel algusest peale, annavad aluse küsida, kas artikkel ilmus sel kujul, nagu selle oli kirjutanud Ušinski, või pidi toimetaja meeleheaks tsensorile lubama esialgses tekstis mõned parandused, nagu näiteks artikli üldise iseloomuga mitte kooskõlas olevad sihilikud juurdekirjutused, mis iseloomustavad rahva poliitilist usaldatavust isevalitsuse ja religiooni kaitsmisel.

44 (lk. 266). Õpetuse psühholoogilised ja loogilised alused. Selles peatükis ja selle pealkirja all on ära toodud rida peatükke peaasjalikult «Pedagoogilise antropoloogia» esimesest köitest, mida Ušinski vaatles kui teoreetilist alust «didaktikale ehk andmete edasiandmise kunstile». Artikkel sisaldab Ušinski poolt väljatöötatud materjale tähelepanu, mälu, kujutluse, mõtlemise ja keele kohta. On täiesti selge, et neil materjalidel on esmajärguline tähtsus pedagoogikale, eriti tema osale, mida nimetatakse didaktikaks. Vaevalt on vajadust seletada, et XIX sajandi keskel esitas Ušinski need materjalid subjektiiv-psühholoogiliselt seisukohalt, mis on seletatav sellega, et eeldused teaduslik-materialistlikuks psühholoogiaks hakkasid alles välja kujunema tähelepanuväärse vene füsioloogi I. Setšenovi töödes. Ušinski võttis omaks Setšenovi õpetuse refleksidest kui psüühika füsioloogilisest alusest ja pühendas «Pedagoogilise antropoloogia» esimese, füsioloogilise osa inimorganismi ja tema närviorganisatsiooni kui psüühika materiaalse aluse tundmaõppimisele, kusjuures ta esitas terve rea psüühilisi nähtusi (vilumused, harjumused) selles füsioloogilises osas «omandatud reflekside» nime all. Selle tõttu, et materialistlik õpetus psüühikast ei olnud veel välja kujundatud, ei saanud Ušinski kõiki psühholoogilisi protsesse esitada materialistlikult. Siit järeldus tema empiiriline dualism, millest ta ei suutnud väljapääsu leida. Kuid iseloomulik on Ušinski metodoloogiline püüdlus otsida igale tundmaõpitavale psühholoogilisele nähtusele tema materialistlikke juuri. Ušinski subjektiiv-psühholoogiliselt vaatekohalt esitatud vaatlused psüühika alal ei kaota oma tähtsust, kuid koos teadusliku psühholoogia arenemisega tuleb nad vastaval viisil ümber töötada.

45 (lk. 227). «Pedagoogiline antropoloogia» I, 19. ptk. (vt. Kog. teosed, VIII, lk. 295—311).

46 (lk. 237). Sealsamas, 20. ptk. (VIII, 312—324).

47 (lk. 245). K. Ušinski kog. teosed (X, 402—409).

48 (lk. 250). «Pedagoogiline antropoloogia» I, 26. ptk. (vt. Kog. teosed, VIII, lk. 390—402).

49 (lk. 258). Sealsamas, 16., 17. ja 18. ptk. algus (VIII, 234—269). Selles osas on ühendatud «Pedagoogilise antropoloogia» I köite 16., 17. ja 18. peatüki algus, mis on eraldatud joonega; nad on pühendatud psüühiliste protsesside füsioloogilise aluse selgitamisele. 18. peatüki algus, mis on samuti eraldatud joonega, näitab, kuidas Ušinski siirdus oma uurimuse puht-psühholoogilisele osale, milles ta ei suutnud üle saada psühhofüüsilise dualismi traditsioonidest, kuigi ta seda taotles.

50 (lk. 280). Sealsamas, 23. ptk. (VIII, 346—374).

51 (lk. 297). Sealsamas, 25. ptk. (VIII, 381—390).

52 (lk. 303). K. Ušinski kog. teosed (X, 410—449).
53 (lk. 327). «Pedagoogiline antropoloogia» I, 27. ptk. (vt. Kog. teosed VIII, lk. 403—429).
54 (lk. 343). Sealsamas, 30. ptk. (VIII, 429—441).
55 (lk. 351). Sealsamas, 31. ptk. (VIII, 442—464).
56 (lk. 364). Sealsamas, 42. ptk. (VIII, 596—604).
57 (lk. 369). Sealsamas, 43. ptk. (VIII, 604—619).
58 (lk. 379). Sealsamas, 44. ptk. (VIII, 620—628).
59 (lk. 384). Sealsamas, 45. ptk. (VIII, 629—632).
60 (lk. 386). Sealsamas, 46. ptk. (VIII, 632—636).
61 (lk. 390). Rodnoje slovo. Artikli avaldas Ušinski esmakordselt «Rahvahariduse Ministeeriumi Ajakirjas» (1861. a., nr. 5) ja see toodi ära «K. Ušinski kog. teostes» (II, 554). Artikkel on pühendatud emakeele pedagoogilise tähtsuse üldisele hinnangule. Selles artiklis esineb Ušinski esmakordselt täiesti väljakujunenud filosoofilis-psühholoogilise vaatega emakeelele kui rahva sajandeitepikkuse elu produktile, millel on mõõtmatu tähtsus kasvava sugupõlve kujunemisel, kes koos emakeelega omandab selle vaimse arenemise tulemused, mille rahvas on läbi teinud oma tuhandeaastases ajaloolises liikumises.
62 (lk. 390). Keele õppimine on midagi kõrgemat kui keelte õppimine. Ja kogu see au, mis antakse vanadele keeltele kui hariduse vahendile, kuulub kahekordselt emakeelele, mida oleks õigem nimetada keelte emaks. Jean Paul.
63 (lk. 390). Viieaastane laps saab aru sõnadest: kuid, kuigi, ainult, vastupidi, muidugi; aga katsuge kunagi nende seletust anda mitte lapsele, vaid isale! Ühesainsas sõnas «kuigi» on varjul juba väike filosoof. Jean Paul.
64 (lk. 390). Kas ma pean kõnelema prantsuse keelt, võõrkeelt, milles end alati tunnen rumalana ja võin kohanduda lõpmatuseni, sest alati saab väljendada ainult üldist, ainult kõige jämedamaid jooni? Goethe.
65 (lk. 390). Ma armastan, et venelane oleks venelane ja inglane inglane; ja kui Preisis peab olema preislane, siis olge Prantsusmaal prantslane. Beranger.
66 (lk. 403). Algõpetuse kursuste koostamisest. Ušinski asus kaks korda selle ülesande täitmisele, iga kord erilisis konkreetseis tingimusis. Esimest korda 1861. aastal, kui ta andis välja raamatu «Detski mir», määrates selle keskkooli algklassidele, s. o. algkooli vanemaile klassidele. Teisel korral andis ta 1864. aastal välja «Rodnoje slovo» (esimene ja teine aasta), määrates selle raamatu algkooli algklassidele ja ka koduseks õpetuseks. Mõlemal korral oli Ušinski poolt välja antud raamatuil enneolematu menu. See menu oli niivõrd kindel, et sellega ei suutnud võidelda ei vaimulikkond ega ka haridusministeerium, kes neis raamatuis nägid autori püüdu pookida lastele külge usuvastaseid vaateid. «Detski mir'i» lakkas haridusministeerium soovitamast oma koolidele alates 1867. aastast. Mis puutub «Rodnoje slovo'sse», siis oli vaja erilist rünnakut selle raamatu vastu, ja 1885. a. kõrvaldati raamat haridusministri käskkirjaga kasutamisest koolis. Hoolimata sellest jätkus mõlema raamatu väljaandmine, sest nõudmine nende järele ei lakanud: 15 aasta jooksul, kui «Rodnoje slovo» oli keelu all, oli vaja selle raamatu 25 uut trükki, ja 1901. aastal oli ministeerium sunnitud raamatut algkoolides uuesti lubama. On täiesti ilmne, et nende raamatute sisus ja ülesehituses pidid olema mingisugused erilised jooned, milledest oli tingitud nende kõrge pedagoogiline väärtus. Kahjuks on pedagoogikateadus veel väga vähe tegelnud raamatute nende iseärasuste uurimisega, milledest on tingitud nende kõrged pedagoogilised omadused. Tuleb arvata, et pedagoogika hakkab veel tegelema nende tähtsate möödunud sajandi pedagoogiliste dokumentide uurimisega.
Käesolevas artiklis antakse materjalid, mis näitavad, kuidas autor ise mõtestas lahti oma raamatute sisu ja millise sisuga ta nad täitis.
67 (lk. 405). Esimene raamat pärast aabitsat. Materjal on võetud «Juhendist õpetamiseks «Rodnoje slovo» järgi, esimene ja teine aasta» (vt. Kog. teosed VI, lk. 288—306, 309—324). Siin põhjendab Ušinski üksikasjaliselt ja põhjalikult seda sisu, millega ta täitis oma lugemiku esimeseks ja teiseks aastaks, selle raamatu, mille kohta ta ütles, et «kirjutada esimest raamatut pärast aabitsat on vist küll kõige raskem ülesanne kogu didaktikas».

68 (lk. 415). Kadents — takt, rütm.

69 (lk. 416). Valem, mis ütleb, et pedagoogika on kunst ja pedagoogikateadus on selle kunsti teooria, näitab, et minevikus ülespuhutud vaidlusel selle kohta, kas pedagoogika on teadus, oli aluseks ainus põhjus — soov kindlaks teha, et praktiline töö kasvatuse alal on suur kunst ja nõuab sellisena pedagoogilt erakordselt suurt loovate jõudude pingutust ja väsimatut tööd enda kallal. Sellel täiesti õigel ja praktiliselt sageli unustataval Ušinski seisukohal ei ole midagi ühist pedagoogika teadusliku iseloomu eitamisega, milie selgitamiseks ta tegi rohkem kui ükski teine pedagoog.

70 (lk. 426). Loca topica — üldised kohad. Nii nimetati retoorikas trafaretseid küsimusi, millede abil kõnega esinejal kergendati võimalust mitmelt poolt ja süsteemis läheneda kõne ainele ning niiviisi seda täielikult valgustada. Küsimused esitati tavaliselt järgnevas korras: kes, mida teeb, kus, millal, millistel asjaoludel jne.

71 (lk. 427). «Rodnoje slovo» ülesehitamise skeem, esimene ja teine aasta. Skeem on võetud «Rodnoje slovo» sisukorrast, kuid nii, et kirjanduslik-kunstiline materjal, mis raamib raamatu põhisisu, on ära jäetud; esitatud on ainult kondikava, mis selgitab algkooli kursuse haridusliikku sisu, mis on loodud Ušinski poolt kahe esimese aasta jaoks. Eraldada seda sisu on seda tähtsam, et kujutlus «Rodnoje slovo'st» seostub paljudel pedagoogidel ja mittepedagoogidel sageli selle raamistikuga (pildid, muinasjutud, vanasõnad, luuletused jne.), mitte aga tõelise sisuga. Ja kui õpikute autorid seavad endale eeskujuks «Rodnoje slovo», siis avaldub nende jäljendamine kõige sagedamini just selles, et nad võtavad Ušinski raamatust üle selle või teise jutustuse, esitamise maneeri jms. (vt. Kog. teosed VI, lk. 11—13, 106—109).

72 (lk. 428). Eessõna «Detski mir'i» esimesele trükile. See eessõna trükiti ära «Detski mir'i» esimeses neljas väljaandes. Ümber trükiti see «K. Ušinski kog. teostes», V, lk. 17 jj. Seda eessõna tuleb vaadelda kui väga tähtsat metoodilist dokumenti, mis põhjendab Ušinski raamatu «Detski mir» sisu ja metoodikat.

73 (lk. 431). Seda Ušinskil harva esinevat sõna kasutati XIX sajandi keskel «õppetunni» mõttes.

74 (lk. 441). «Detski mir'i» esimese trüki sisukord trükiti Ušinski poolt ära ainus kord raamatu esimeses väljaandes 1861. aastal; pärast seda toodi see ka V. Tšernõšovi poolt 1908. aastal väljaantud «K. Ušinski kog. pedagoog. teoste» teises täiendköites; «K. Ušinski kog. teostes» on see sisukord esitatud V kd., (lk. 39 jj.). Teisest trükist peale ilmus «Detski mir» kahes osas, milledes kummalgi oli oma sisukord, kuna raamatu struktuur muutus pärast tema ümbertöötamist teise trüki jaoks tunduvalt. Kuid esimese trüki sisukord ei ole raamatu palade lihtne loetelu, vaid ühtlasi ka metoodiline juhend õpetajale, sest iga pala suhtes ja palade tervete gruppide suhtes annab autor juhendavaid näpunäiteid, kuidas lastega üht või teist materjali läbi töötada kooskõlas kogu väljaande jaoks kehtestatud seadetega. Selle tõttu on sisukorral suur väärtus nende jaoks, kes õpivad tundma Ušinski raamatut. Üks ei jäta kahtlusi: Ušinski põhiülesandeks oli looduse materjali najal õpetada lastele elementaarseid loogilisi operatsioone — asjade klassifitseerimist, mõistete ja otsustuste koostamist jm. ning niiviisi anda alus laste selgeks kõneks. Siit omandavad erilise tähtsuse kokkuvõtlikud palad pealkirjaga «Kunstkamera», milledes õpilased viiakse «Detski mir'i» tervete jaotuste üldistamisele ja grupeerimisele. Kõik see vaadeldava ja loetava materjali loogiline läbitöötamine andis materjali viimase osa jaoks «Detski mir'is», mis kandis pealkirja «Esimesed loogika tunnid».

75 (lk. 457). Algõpetuse metoodika. Sellesse jaotusse on koondatud K. Ušinski metoodilised näpunäited algõpetuse metoodika suhtes, mis on võetud tema «Juhenditest õpetamiseks «Rodnoje slovo» esimese, teise ja kolmanda aasta järgi», ning osaliselt materjalidest, mis ta kirjutas ettevalmistatava metoodilise juhendi jaoks õpetamiseks raamatu järgi «Detski mir».

76 (lk. 459). Õppimise alustamise ajast. (vt. Kog. teosed VI, lk. 244—248).

77 (lk. 461). Algõpetuse ained. (vt. Kog. teosed VI, lk. 248—250).
78 (lk. 463). Algõpetuse organiseerimine. (vt. Kog. teosed VI, lk. 251—257).
79 (lk. 464). Omal ajal rõhutas Ušinski palju kordi, et on kahjulik anda lastele koduseid ülesandeid niikaua, kui nad õpetaja juuresolekul ja koos õpetajaga ei ole õppinud iseseisvalt töötama. See nõue oli suunatud vana kooli praktika vastu anda koduseid ülesandeid, õpetamata lapsele teadlikku õppimist. Kuid on täiesti arusaadav, et asjaolud muutuvad seal, kus õpilased juba esimestest päevadest peale omandavad töös õpetajaga ratsionaalselt organiseeritud iseseisva töö vilumuse.
80 (lk. 464). Antud väljendus ei ole täiesti õnnestunud. On tõsi, et kool ei suuda asendada elu mitmekülgseid mõjusid lapsele. Kuid siit ei järeldu, et nende mõjude tähtsust tunnustades peab kool neid kuidagi arvestama. Nähtavasti peetakse siin seda mõtet silmas. Ühes hiljem kirjutatud artiklis räägitakse täiesti selgesti sellest, et iga kool peab hästi tundma keskkonda, kuhu lapsed kuuluvad, ja peab võitlema selle keskkonna kahjulike mõjude vastu, andes avarust headele mõjudele. See on õnnestunum formuleering, mis peab kommenteeritavat täiendama.
81 (lk. 466). Ühe õpetaja töötamist mitme osakonnaga peab Ušinski mitte ainult võimalikuks, vaid ka kasulikuks, sest sel puhul on suuri võimalusi õppetöö mitmekesistamiseks. Kuid see on muidugi kõrvaline argument üheaegse õppetöö kasuks mitme osakonnaga. See süsteem nõuab õpetajalt väga suurt kunsti ja üsna tunduvat jõupingutust. Faktiliselt oli see dikteeritud üldse mitte metoodilistest kaalutlustest, mida siin täiendavalt selgitab Ušinski, vaid vähesest õpetajate kaadrist.
82 (lk. 466). Feerula — nahast või puust plaat, millega vanas koolis peksti mitteedukaid õpilasi vastu peopesi.
83 (lk. 467). Esimestest tundidest koolis (vt. Kog. teosed VI, lk. 260—262).
84 (lk. 468). Emakeele tähtsusest algõpetuses (vt. Kog. teosed VI, lk. 262—264).
85 (lk. 468). Ušinski peab silmas oma artikleid «Rodnoje slovo» ja «Vene keele algõpetusest».
86 (lk. 470). Näitlikust õpetusest (vt. Kog. teosed VI, lk. 265—269).
87. (lk. 470). Väljendus ideede kuulumisest meie hinge juurde avaldab idealistliku formuleeringu muljet, kuid ta on kategoorilises vastuolus temale eelneva väljendusega, et «kogu meie mõtlemisprotsess koosneb ainult neist elementidest, mida me tajusime välismaailmast». Seepärast tuleb õigemaks pidada, et antud juhtumil on meil tegemist mitte küllalt täpse formuleeringuga, mis kannab idealistliku fraseoloogia jälgi. Kõneldes sellest, et idee kuulub meie hingele, arendas Ušinski samal ajal mõtet selle kohta, et inimese hing kujuneb ühenduses välisloodusega, et kogu meie teadmise sisu kuulub välismaailmasse ja et «mõistus» ise ei ole midagi muud kui hästi organiseeritud teadmiste süsteem, mis on saadud kogutud välismaailma muljetest (vt. eessõna «Pedagoogilisele antropoloogiale»).
88 (lk. 473). Klassijutustustest (vt. Kog. teosed VI, lk. 326—331).
89 (lk. 475). Arvutamise algõpetusest (vt. Kog. teosed VI, lk. 331—334).
90 (lk. 478). Joonistamise algõpetusest (vt. Kog. teosed VI, lk. 335—336).
91 (lk. 479). Kirjalikest harjutustest (vt. Kog. teosed VII, lk. 320—337).
92 (lk. 479). Diktaadi abil.
93 (lk. 479). Sisüfose töö — kasutu töö. Kreeka müüdi kohaselt mõisteti Sisüfos oma kuritegude eest maa-aluses maailmas veeretama mäele kivi, mis pärast seda alla veeres, ja töö algas uuesti.
94 (lk. 488). Kreeka sõnadest — «kakos» (halb) ja «grapho» (kirjutan).
95 (lk. 490). Vene keele algõpetusest. Artikkel oli esialgu

trükitud K. Ušinski poolt ajakirjas «Pedagoogiline Kogumik» (1864. a. raamat 1 ja 2). K. Ušinski «Kog. teostes» on see avaldatud V köites, lk. 333—356. Artiklil oli eriülesanne — süstematiseerida Ušinski põhiideid vene keele õpetamise kohta seoses tema poolt keskkooli algklasside jaoks avaldatud lugemikuga «Detski mir». Eessõnas selle raamatu viiendale trükile kirjutas Ušinski, et ta valmistab trükkimiseks ette raamatukest vene keele algõpetuse kohta üldse ja «Detski mir'i» järgi eriti. Sellest võib järeldada, et artikkel oli määratud just selle raamatu jaoks. Ettevalmistatav raamat ei ilmunud trükis seoses sellega, et haridusministeerium lakkas soovitamast «Detski mir'i» oma koolide jaoks. Ušinski artikkel on siiski tema ideede klassikaliselt selge ja imeväärselt kokkusurutud esitus vene keele õpetamise kohta keskkooli algklassides.

96 (lk. 490). Väljendusi sünnipärasest hingelisest võimest ja sõnaandest ei tohi tingimata aru saada idealistlikus mõttes, s. o. nagu täiesti väljakujunenud funktsiooni, mis inimeses valmis kujul saladuslikult tekib kui midagi arusaamatut. Sünnipärasusest niisuguse arusaamise vastu vaidles Ušinski ise, kui kirjutas, et «keel ei ole midagi inimesele külge sündinut ega ka mingisugune juhuslik kingitus, mis inimesele on taevast kukkunud, vaid inimkonna lõpmatult pika töö vili, mis algas ammustel aegadel». Kõnevõime, mille inimene pärib, areneb igaühes eri viisil, vastavalt keskkonna nendele mõjudele, mis last lapseaastaist peale ümbritsevad.

97 (lk. 492). Kui ühel kõige efektiivsemal metoodilisel võttel Lääne-Euroopa pedagoogikas oli «näitlikul õpetusel» juba XIX sajandi 60-ndail aastail ja ka XIX sajandi kogu teise poole jooksul tendents muutuda eraldi seisvaks, väga määramatuks ja oma sisult laialivalguvaks õppeaineks, mis ähvardas ära neelata kõik teised ained. Jagamata seda äärmust tervitas Ušinski siiski näitlikku õpetust kui meetodit ja omistas talle eriti suure tähtsuse emakeele esimestes tundides, kus ta pidi stimuleerima elementaarseid vaimseid protsesse, ühtlasi ka õpilaste suulist kõnet.

98 (lk. 498). Siin ja allpool on õigesti väljendatud, et lastele ei ole kaugeltki alati kättesaadavad teosed, mis on loodud täiskasvanute jaoks, ja et seejärast ei tule peale sundida seda, mis on nende arusaamisele kättesaamatu. Kuid ei ole õige ridade vahel läbilibisev mõte, et lapsi tuleb isoleerida kõigest, mis moodustab nende kaasaja sisu, eriti ühiskonnas toimuvast klassivõitlusest, ja korraldada neile oma eriline, suletud maailm. Vastupidi: laste arusaamisele kättesaadavad kaasaja elu küljed peavad olema avatud nende tajumisele ja nad peavad õpetaja juhtimisel õppima neile õigesti reageerima.

99 (lk. 501). Vt. meie märkust 70.

100. (lk. 504). Grammatika õppimisest seoses keele õppimise üldülesannetega (vt. Kog. teosed VII, lk. 239—258).

NIMEDE REGISTER

Abercrombie, John (1781—1844) — inglise neuropatoloog; 260
Abernesy, John (1763—1831) — inglise füsioloog; 376
Aksakov, Sergei (1791—1859) — vene kirjanik, «Perekonnakroonika», «Bagrovi pojapoja lapseaastad» jt. autor; 452, 453, 492, 499
Aleksander I (1777—1825) — Vene keiser; 103
Aristoteles (384—322 e. m. a.) — vana-kreeka suurim filosoof ja kõikehaarav teadlane; 184, 242, 270, 271, 276, 327, 328, 329, 342, 358
Bacon, Francis (1561—1626) — inglise filosoof-empiirik, materialistliku filosoofia rajaja; 289, 369, 382, 383, 384
Bain, Alexander (1818—87) — inglise psühholoog; 231, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 261, 262, 267, 315
Bastiat, F. (1801—50) — prantsuse ökonomist, vabakaubanduse pooldaja; 183
Benecke, Friedrich Eduard (1798—1854) — saksa filosoof, psühholoog ja pedagoog, empiirilise suuna pooldaja psühholoogias; 108, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 242, 254, 256, 257, 260, 270, 280, 286, 297, 299, 300, 304, 307, 314, 322, 343, 349, 351, 352, 353, 360, 362, 364
Beranger, Jean Pierre (1780—1857) — prantsuse luuletaja, poliitilise laulužanri looja, kajastas masside vihavaenu Bourbonide monarhistliku reaktsiooni vastu; 399
Bernard, Claude (1813—78) — kuulus prantsuse füsioloog; 255, 279, 364
Boethius, Manlius (475—526 e.m.a.) — rooma filosoof-uusplatoonik, matemaatik ja füüsik; 354
Bonnet, Charles (1720—93) — prantsuse looduseuurija ja filosoof; 96
Bormann — XIX s. esimese poole saksa pedagoog; 485
Brehm, Alfred (1828—84) — saksa looduseuurija, teose «Loomade elu» autor; 364
Buckle, Henry Thomas (1821—62) — inglise kirjanik, raamatu «Tsivilisatsiooni ajalugu Inglismaal» autor; 198
Byron, George Gordon (1788—1824) — kuulus inglise luuletaja; 347
Caesar, Julius (100—44 e. m. a.) — Rooma keiser ja väejuht; 240
Carpenter, William Bentamen (1813—85) — inglise füsioloog; 259
Chalmers, Thomas (1780—1847) — šoti usuteadlane-kirjanik; 233
Chenault — XVIII sajandi šveitsi patrioot-demokraat; 46
Cicero, Markus Tullius (106—43 e. m. a.) — rooma kõnemees; 190
Clarke, Samuel (1675—1729) — inglise filosoof, karteriaanlane; 376
Commenius Komensky, Jan Amos (1592—1670) — kuulus tšehhi pedagoog, «uue pedagoogika isa»; 317
Condilliac, Etienne (1715—80) — prantsuse filosoof-seksualist; 293, 505
Corneille, Pierre (1606—84) — kuulus prantsuse näitekirjanik; 399
Currie, James — XIX s. inglise pedagoog; 313
Curtmann, W. (1811—56) — saksa pedagoog, õpetajate seminari direktor Friedbergis; 294, 314, 315

Dahl, Vladimir (1801—72) — vene kirjanik etnograafia, loodusteaduste ja meditsiini küsimustes, vene rahvaloomingu koguja, «Suurvene sõnastiku» koostaja; 412, 435, 453, 499

Darwin, Charles (1809—82) — kuulus inglise loodusteadlane, evolutsiooniteooria rajaja; 364

Davel, Charles (1809—82) — kuulus šveitsi XVIII s. lõpu patrioot-demokraat; 46

Demosthenes (384—322 e. m. a.) — kuulus kreeka kõnemees; 264

Dentzel, Bernhard Gottlieb (1773—1838) — saksa pedagoog; 95, 453

Deržavin, Gavriil (1743—1816) — vene luuletaja; 332, 452

Descartes, Rene (1596—1650) — prantsuse filosoof, ratsionalistliku filosoofia rajaja; 339, 376, 383, 385

Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm (1790—1866) — saksa pedagoog, Berliini õpetajate seminari direktor; 75, 453, 479, 488, 489

Dmitrijev, Ivan (1760—1837) — vene valmikirjanik-satiirik; 451, 499

Drobisch, Moritz Wilhelm (1802—90) — saksa filosoof ja psühholoog, herbartlane; 232, 244, 270, 272, 280, 287, 289, 295, 305, 327, 361

Dubois, Reimond (1818—96) — saksa füsioloog; 260, 278

Erdmann, Johann Eduard (1805—92) — saksa psühholoog; 258, 291, 300, 308

Esquirolle (1772—1840) — prantsuse psühhiaater; 276

Euler, Leonhard (1707—83) — matemaatik ja füüsik; 229, 235, 293, 360

Faraday, Michel (1791—1867) — inglise füüsik; 196, 435

Fechner, Gustav Theodor (1801—87) — saksa teadlane ja filosoof, psühhofüüsika rajaja; 227, 246, 265, 266, 330

Fellenberg, Philipp Emmanuel (1771—1844) — šveitsi agronoom ja pedagoog-filantroop; 43, 48, 49, 103, 104, 118

Fichte (noorem), Emmanuel Hermann (1796—1879) — saksa filosoof-spiritualist; 254, 258, 270, 272, 291

Fischer, Kuno (1824—1907) — saksa filosoof-heegellane; 286

Fortlage, Karl (1806—81) — saksa psühholoog; 256, 271, 363

Friess, Jakob Friedrich (1773—1843) — saksa filosoof-kantiaanlane, loodusliku õpetuse rajaja inimese üle (filosoofiline antropoloogia); 239, 351

Friess — Küsnachti seminari direktor; 110, 112, 136, 140, 142, 143

Frölich — naiskooli direktor Bernis; 68, 69, 70, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 107, 112, 120, 127, 143, 154, 422

Geiger, Lazarus (1829—70) — saksa filoloog; 357

Goethe, Johann Wolfgang (1749—1832) — kuulus saksa luuletaja ja teadlane; 273, 399, 453

Gogol, Nikolai (1809—52) — suur vene kirjanik; 169, 265, 453

Gorizontov — XIX s. esimese poole vene pedagoog, geograafia õpiku autor; 439

Gotthelf, Jeremia, õieti: Bizius, Albert (1797—1854) — šveitsi rahvakirjanik; 54

Granovski, Timofei (1813—55) — kuulus ajaloo professor Moskva ülikoolis; 203

Grigorovitš, Dmitri (1822—99) — kirjanik-narodnik, teose «Anton Goremõka» autor; 453

Grube, August Wilhelm (1816—84) — saksa pedagoog, tuntud oma aritmeetika õpetamise meetodi tõttu; 75

Hafiz, Šems Eddin Mahomet (1300—89) — kuulus pärsia lüüriline luuletaja; 102

Hamilton, William (1788—1858) — šoti filosoof; 233

Harder, F. — XIX sajandi alguse saksa pedagoog, raamatu «Käsiraamat näitlikuks õpetamiseks» autor; 95, 439, 444, 453

Hasse, Karl (1810—1902) — saksa patoloog; 278

Herbart, Johann Friedrich (1776—1841) — saksa filosoof, psühholoog ja pedagoogika teoreetik; 108, 229, 231, 232, 239, 243, 252, 254, 270, 274, 275, 280, 286, 295, 299, 322, 327, 330, 333, 335, 336, 337, 346, 351

Henslow, John Stephens (1796—1861) — inglise botaanik; 195
Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1770—1831) — kuulus saksa filosoof; 258, 280, 314, 354, 360
Heine, Heinrich (1798—1856) — kuulus saksa luuletaja; 188
Henz — šveitsi XVIII s. patrioot-demokraat; 65
Homeros (umb. IX s. e. m. a.) — vana-kreeka poollegendaarne luuletaja, kellele omistatakse kreeka rahva poeemid «Ilias» ja «Odüsseia»; 102, 318, 432
Hosorn, Nathanael (1804—64) — ameerika romanist; 453
Hucker, William Jackson (1785—1865) — inglise botaanik; 195
Hugo, Victor (1802—85) — kuulus prantsuse luuletaja ja romanist; 399
Hume, David (1711—76) — inglise filosoof, subjektiivse idealismi esindaja, ajaloolane ja majandusteadlane; 280, 293, 356, 357, 358, 376
Humboldt, Aleksander (1769—1859) — saksa naturalist; 194
Huxley, Thomas Henry (1825—95) — inglise zooloog, rea tööde autor embrüoloogias ja võrdlevas anatoomias; 196, 197
Ioann III (1440—1505) — Moskva riigi tsaar ja suurvürst; 205
Ioann IV (1530—84) — kogu Venemaa tsaar; 205
Jacotot, Jean Joseph (1770—1840) — prantsuse pedagoog, metoodik; 282, 515
Kant, Emmanuel (1724—1804) — saksa filosoof-idealist, saksa «klassikalise» idealismi rajaja; 239, 267, 280, 286, 287, 295, 304, 351
Kapodistria, Joann (1776—1831) — kreeka riigitegelane, kes tuli Vene teenistusse ja 1827. a. valiti Kreeka presidendiks; 103
Karamzin, Nikolai (1766—1826) — kuulus vene historiograaf; 453, 454, 455
Karl Julge (1433—72) — Burgundia hertsog; 54
Karl XII (1682—1718) — Rootsi kuningas; 240
Karl Suur (742—814) — frankide kuningas, kelle paavst 800. aastal kroonis Rooma keisriks; 128, 305
Kettiger (XIX s. esimesel poolel) — Wettingeni seminari direktor; 110, 112, 119, 120, 121, 122, 127, 143
Koltsov, Aleksei (1808—42) — vene luuletaja; 451, 452, 497, 498, 499
Krõlov, Ivan (1768—1844) — kuulus vene valmikirjutaja; 436, 451, 452, 497, 498, 499, 513
Leibniz, Gottfried Wilhelm (1648—1716) — saksa filosoof ja matemaatik, kes rajas diferentsiaalse ja integraalse arvutamise; 383, 385
Lenz, Emil (1804—65) — tuntud vene füüsik; 439
Lessing, Ephraim (1729—81) — saksa kirjanik ja saksa valgustusaja kriitik; 399
Lewis, George Henry (1817—78) — inglise filosoof ja kirjanik, Comte'i järelkäija; 259
Linné, Karl (1707—78) — rootsi loodusteadlane; 283
Locke, John (1632—1704) — inglise filosoof, inglise empiirilise psühholoogia rajaja; 233, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 253, 270, 272, 274, 280, 286, 289, 293, 328, 331, 333, 351, 352, 354, 356
Lotze, Hermann Rudolf (1817—81) — saksa filosoof-idealist; 385
Ludwig, Karl Friedrich Wilhelm (1816—95) — tuntud saksa füsioloog; 278
Luther, Martin (1483—1546) — saksa kiriklik reformaator; 133
Lüben, August (1804—74) — saksa pedagoog, koos Haackega koostatud «Linnakoolide lugemiku» autor; 419
Macolay, Thomas (1800—59) — inglise ajaloolane; 183, 197
Maikov, Apollon (1821—97) — vene luuletaja; 452, 499
Malebranche, Nicolas (1638—1715) — prantsuse filosoof ja teoloog, Descartes'i õpilane; 271, 330
Margot, David (1823—72) — šveitsi pedagoog, prantsuse keele grammatika autor; 92
Mill, John Stewart (1806—73) — inglise filosoof-positivist ja majandusteadlane; 237, 238, 242, 357, 358, 369, 371, 384, 385
Misch — XIX s. keskpaiga saksa füsioloog ja psühhiaater; 278

Molière, Jean Baptiste (1622—73) — kuulus prantsuse näitekirjanik; 399
Montaigne, Michel (1533—92) — prantsuse kirjanik; 306
Montalambert, Charles (1810—70) — prantsuse publitsist, klerikaalide juht ja jesuiitide kaitsja; 51
Müller, Johann (1752—1809) — «Šveitsi ajaloo» autor; 44, 50, 136, 137, 142
Müller, Johann (1801—58) — saksa bioloog, füsioloogia füüsilis-keemilise kooli ja võrdleva anatoomia rajaja; 227, 243, 266, 271, 274, 335, 336
Nagelli, Hans Georg (1773—1836) — šveitsi pedagoog, Pestalozzi järelkäija; 130, 132
Napoleon I (1769—1821) — Prantsuse keiser; 47, 52, 53, 239
Necker-de-Saussure, Albertine Adrienne (1766—1841) — prantsuse naiskirjanik, tööde autor psühholoogia ja pedagoogika alal; 283, 286, 287, 304, 307, 312, 344, 345, 353
Nebukatnetsar (625—605 e. m. a.) — Babüloonia keiser; 203
Newton, Isaac (1643—1727) — inglise füüsik ja matemaatik; 330, 383, 449
Niemeier, August Hermann (1754—1828) — saksa pedagoog, teose «Kasvatuse ja õpetuse alused» autor, mis tõlgiti vene keelde XIX s. 30-ndail aastail; 75
Owen, Robert (1771—1858) — inglise kirjanik, sotsialist-utopist; 195
Pascal, Blaise (1623—62) — kuulus prantsuse mõtleja, füüsik ja matemaatik; 292, 293
Pavlovski, Arkadi (suri 1889. a.) — pedagoog, geograafia õpetaja ja õpikute autor; 155
Peeter Suur (1672—1725) — Vene keiser; 98, 205, 216, 217
Pestalozzi, Johann Heinrich (1746—1827) — kuulus šveitsi pedagoog; 43, 45, 48, 49, 50, 92, 103, 104, 118, 129, 169, 170
Petruška — personaaž Gogoli «Surnud hingedest»; 169
Pirogov, Nikolai (1810—81) — kuulus kirurg ja väljapaistev pedagoogiline tegelane; 111, 182, 183, 186, 189, 190
Platon (427—347 e. m. a.) — kreeka filosoof-idealist, objektiivse idealismi filosoofia rajaja; 266
Polonski, Jakov (1819—98) — vene luuletaja; 451, 499
Puškin, Aleksander (1799—1837) — kuulus vene luuletaja; 396, 436, 451, 452, 453, 455, 497, 499, 513, 515
Pythagoras (VI s. e. m. a.) — vana-kreeka filosoof; 449
Racine, Jean (1639—99) — prantsuse näitekirjanik; 399
Raffael, Santi (1483—1520) — suur itaalia kunstnik; 347
Razin, Aleksei (suri 1875. a.) — kirjanik ja pedagoog, lasteraamatute autor; 164, 165
Raue, XIX s. saksa psühholoog ja pedagoog, Benecke järelkäija; 239
Read, Thomas (1710—96) — šoti filosoof, niinimetatud kaine mõistuse filosoofia esindaja; 233, 237, 239, 242, 271, 286, 348, 376, 377, 382
Richelieu, Armand Jean Diplessy (1585—1642) — prantsuse riigitegelane; 241
Richter, Jean Paul (1763—1825) — saksa kirjanik ja pedagoog; 344
Riel, Wilhelm Heinrich (1823—97) — saksa publitsist ja kirjanik, kes oma töödes kaitses seisukohta, et põhilisteks ühiskondlikeks klassideks on mõisnikud ja talupojad; 260
Ritter, Karl (1779—1859) — saksa geograaf, võrdleva põlluteaduse rajaja; 154, 156, 203
Rjurik (830—879) — esimene vene vürst; 203
Robertson, Pierre (sünd. 1803. a.) — inglise keele professor, kes töötas välja XIX s. keskel väga populaarse selle keele õpetamise meetodi; 282
Romberg, Moritz Heinrich (1795—1873) — saksa professor-neuropatoloog; 278
Rosenkranz, Johann Karl Friedrich (1805—79) — saksa filosoof ja psühholoog; 258, 336

Rousseau, Jean Jacques (1712—78) — prantsuse kirjanik, filosoof-valgustaja, demokraat, pedagoogilise romaani «Emile» autor; 242, 259, 352, 353, 387, 399
Rügg (XIX s. I poolel) — Münchenbuchsee õpetajate seminari direktor; 107, 108, 109, 110, 120, 136, 143
Sandmeyer, XIX s. keskpaiga kirjanik; 121
Scherr (Cherr), Thomas — 40-ndate aastate šveitsi rahvakoolide ümberkorraldaja, eeskujulike rahvakooli õpikute ja õpetajate metoodiliste käsiraamatute autor; 110, 112, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 148, 149, 150, 153, 419
Schubert, Gotthilf Heinrich (1780—1860) — saksa looduseuurija ja filosoof; 292
Schultes — XIX s. šveitsi pedagoog; 45
Schwarz (1766—1837) — saksa pedagoog, kirjanik; 75
Sedgewik, Adam (1786—1872) — inglise geoloog, Cambridge'i ülikooli professor; 195
Seidenstücker — XIX s. keskpaiga saksa kirjanik, Jacotot' järelkäija; 282
Shakespeare, William (1564—1616) — suur inglise näitekirjanik; 321, 330
Simaško, Julian (1821—80) — zooloog, ajakirja «Semja i Škola» toimetaja; 439
Sokrates (469—399 e. m. a.) — kreeka filosoof; 184, 309
Schmidt, Karl (1819—64) — saksa pedagoog, kapitaalse teose «Pedagoogika ajalugu» autor; 75, 200, 269, 419
Schiller, Friedrich (1759—1805) — suur saksa luuletaja ja kirjanik; 399
Schopenhauer, Arthur (1788—1860) — saksa filosoof-idealist; 271
Spencer, Herbert (1820—1903) — inglise filosoof-positivist, agnostik, teose «Süstemaatilise filosoofia süsteem» autor; 227, 296, 310, 319, 320, 321, 322
Spinoza, Baruch (1632—77) — kuulus filosoof; 236, 242, 274, 383, 384
Steckhardt, Julius (surn. 1847) — jurist, õigusteaduse kooli ja pedagoogilise peainstituudi direktor; 439
Stewart, Dugald (1753—1828) — šoti filosoof; 244, 271
Stuart, Maria (1542—87) — šoti kuninganna; 321
Strauss, David Friedrich (1807—74) — saksa usuteadlane, kõmu tekitanud raamatu «Jeesuse elu» autor, milles ta tõestas, et evangeeliumide ajalooline osa on müütide kogumik; 133
Sue, Eugen (1804—57) — prantsuse romaanikirjanik; 399
Zwingli, Ulrich (1484—1531) — šveitsi kiriklik reformaator; 129, 133
Žukovski, Vassili (1783—1852) — tuntud vene luuletaja; 436, 451, 452
Tacitus, Publius Cornelius (55—120) — rooma ajaloolane; 184, 191
Tschudi — XIX s. esimese poole šveitsi pedagoog, algkooli näidislugemiku autor; 89, 97, 153, 419
Tindale, John (1820—93) — inglise füüsik; 195
Tolstoi, Lev (1828—1910) — suur vene ja maailmakirjanduse kunstnik, mõtleja ja pedagoog; 137, 142, 150, 453
Turgenev, Ivan (1818—83) — kuulus vene kirjanik; 453, 492
Waitz, Theodor (1821—64) — saksa antropoloog ja psühholoog; 270, 274, 288, 336
Wallis, John (1616—1703) — inglise matemaatik; 287
Weber, Ernst Heinrich (1796—1878) — saksa füsioloog ja anatoom; 330, 362
Wilmsen, Friedrich Philipp (1770—1831) — saksa pedagoog; vene keelde tõlgitud lasteraamatute autor; 450
Vogt, Karl (1817—95) — saksa looduseuurija, zooloog; vulgaarse materialismi esindaja; 154
Voltaire, François Marie Aruet (1694—1778) — kuulus «valgustusajastu» prantsuse kirjanik; 399
Vulliet, A. — XIX s. keskpaiga prantsuse pedagoog, füüsikalise geograafia raamatute autor; 95
Wundt, Wilhelm Max (1832—1920) — saksa filosoof ja psühholoog, eksperimentaalse psühholoogia rajaja; 259, 385

SISUKORD

Õpetamise probleem K. Ušinski pedagoogilises süsteemis (didaktika) 3

I. Õpetusküsimuste ülesseadmise ajaloolised kogemused

1. Pedagoogiline sõit mööda Šveitsi 43
2. Aruandest välismaasõidu kohta 144

II. Vene kooli organiseerimisest

3. Pühapäevakoolid 163
4. Mis on Venemaal tehtud rahvahariduseks 177
5. Rahvahariduse põhiidee 180
6. Mis meil tuleb teha oma lastega 193
7. Vajadusest muuta vene koolid vene omadeks 202
8. Tööstuskoolide vajalikkusest pealinnades 208
9. Üldvaade meie rahvakoolide tekkimisele 213

III. Õpetuse psühholoogilised ja loogilised alused

10. Tähelepanu 227
    a) Tähelepanu tähtsus kasvatuses 227
    b) Tähelepanu liigid ja järeldused 237
    c) Tähelepanu kasvatamine 245
11. Mälu 250
    a) Mis on mälu 250
    b) Närvisüsteemi osavõtt mälu- ja kujutlusaktist 258
    c) Assotsiatsioonide moodustamine ja nende katkestamine . . 280
    d) Mälu ajalugu 297
    e) Mälu kasvatamine 303
12. Kujutlus 327
    a) Kujutlus ja selle liigid 327
    b) Kujutluse ajalugu 343
13. Mõtlemine 351
    a) Mõistuslik protsess ja mõistete tekkimine 351
    b) Otsustus, arusaamine ja arutlus 364
    c) Mõistuse ajalugu 369
    d) Mitmesuguste hingeliste protsesside mõju mõistuslikule protsessile 379
    e) Ideede tähtsus mõistuslikus protsessis 384
    f) Sõna tähtsus mõistuslikus protsessis 386
14. Emakeel 390

IV. Algõpetuse kursuste koostamisest

15. Esimene raamat pärast aabitsat 405
16. «Rodnoje slovo» ülesehitamise skeem, esimene ja teine aasta . . . 427
17. Eessõna «Detski mir'i» esimesele trükile 428
18. «Detski mir'i» esimese trüki sisukord 441

V. Algõpetuse metoodika

19. Õpetamise alustamise ajast 459
20. Algõpetuse ained 461
21. Algõpetuse organiseerimine 463
22. Esimestest tundidest koolis 467
23. Emakeele tähtsusest algõpetuses 468
24. Näitlikust õpetusest 470
25. Klassijutustustest 473
26. Arvutamise algõpetusest 475
27. Joonistamise algõpetusest 478
28. Kirjalikest harjutustest 479
29. Vene keele algõpetusest 490
30. Grammatika õppimisest seoses keele õppimise üldülesannetega . . 504

VI. Märkused

Märkused 518
Nimede register 529

Константин Дмитриевич Ушинский

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Том II

Вопросы обучения

На эстонском языке

Эстонское Государственное Издательство
Таллин, Пярнуское шоссе, 10

*

Toimetaja R. Kress

Tehniline toimetaja A. Sepp

Korrektorid R. Lindström ja E. Laanep

Ladumisele antud 24. I 1958. Trükkimisele antud 31. V 1958. Paber 60×92, 1/16. Trükipoognaid 33,5. Arvutuspoognaid 39,65. Trükiarv 2000. Tellimise nr. 233. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk t. 54/58.

Hind rbl. 17.40

6—4

A 2.
21848
7768148

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00776814 8