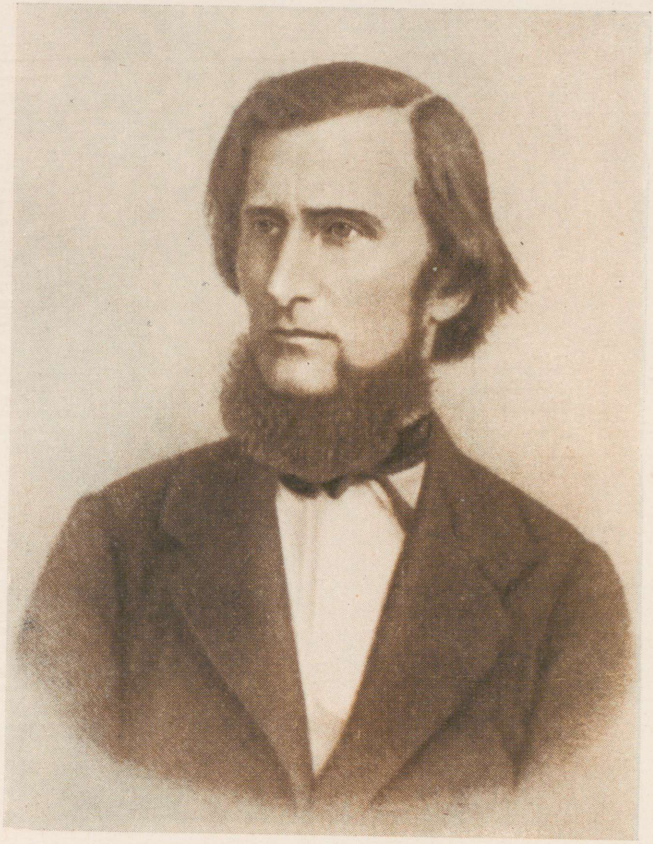
K. D. UŠINSKI

VALITUD PEDAGOOGILISED TEOSED

I



A- 21848 III

K. D. UŠINSKI

VALITUD PEDAGOOGILISED TEOSED

I köide

KASVATUSE KÜSIMUSED

EESTI RIIKLIK KIRJASTUS
TALLINN, 1957

Originaali tiitel:

К. Д. Ушинский

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Том I

Вопросы воспитания

Государственное учебно-педагогическое издательство
Министерства просвещения РСФСР
Москва 1953

Tõlkinud *F. Teder* ja *M. Teder*

2

Tartu ... ikool
R... gu
43565

EESSÕNA

Pedagoogika klassik Konstantin Dmitrijevitš Ušinski jättis maha rikkaliku pedagoogilise pärandi, millel on nõukogude pedagoogikale ja koolile suur positiivne tähtsus.

Ilmekalt märkides Ušinski pedagoogiliste ideede tähtsust, ütles M. I. Kalinin: «Meil on juba sotsialistlik kord. Kuid ma näen, et need ideed, mida omal ajal arendas Ušinski, ... on tõelised pedagoogilised ideed. Vähe sellest: ma arvan, et neid ideid on võimalik täielikult teostada ainult meie sotsialistlikus ühiskonnas.»

Käesolev K. D. Ušinski teoste väljaanne seab endale ülesandeks juhtida lugeja tähelepanu just tema teoste sellele positiivsele sisule. Ušinski teosed on käesolevas väljaandes süstematiseeritud niimoodi, et pedagoogil oleks kergem tutvuda sellega, kuidas Ušinski lahendas pedagoogika põhiküsimused — ühelt poolt kasvatuse ja teiselt poolt õpetuse küsimused. Nii esimesed kui ka teised küsimused huvitasid Ušinskit kogu tema pedagoogilise tegevuse jooksul, nagu need praegu ka nõukogude pedagoogi huvitavad. Tõsi küll, Ušinski lahendas need küsimused vastavalt oma aja, oma ajastu nõuetele, nõukogude pedagoog aga lahendab need vastavalt kommunismi ülesehitamise konkreetsetele ülesannetele. Viimases mõttes pole Ušinskilt muidugi midagi õppida: kommunistliku kasvatuse probleeme temal ei olnud, sest elu ise ei olnud neid probleeme veel üles seadnud. Kuid lahendades oma ajastu üksikuid kasvatusküsimusi, andis Ušinski ühtlasi neis küsimustes teatud üldise orientatsiooni. Seda Ušinski kasvatusprobleemide käsitlust on võimalik tundma õppida ja tuleb tundma õppida.

Mainitud eesmärgil ongi tehtud valik K. D. Ušinski teostest, mis käsitlevad kasvatuse küsimusi (I kd.) ja õpetuse küsimusi (II kd.). Et nende teoste tundmaõppimist kergendada, on sissejuhatavates artiklites esitatud kokkuvõte sellest, kuidas Ušinski lahendas kasvatuse ja õpetuse küsimusi, üksikuid artikleid ja osi on aga täiendatud väikeste selgitavate ja mitmesuguseid andmeid sisaldavate märkustega.

On iseenesest mõistetav, et Ušinski sai isegi oma kõige paremates teostes jääda ainult oma aja lapseks ja seepärast pole need teosed mitte alati vabad idealistliku ja mõnikord ka religioosse terminoloogia sugemeist. Nõukogude pedagoogi see terminoloogia ei kohuta, seda enam, et see oli ka Ušinski enda jaoks enamasti ainult terminoloogia, mille all peitus juba tema ajastu poolt esile tõstetud uus sisu.

VNFSV Haridusministeeriumi Riiklik Õppe-pedagoogiline Kirjastus.

Prof. V. J. Struminski

*KASVATUSE PROBLEEM K. D. UŠINSKI PEDAGOOGILISES SÜSTEEMIS**

Kasvatus ja õpetus on kaks peamist pedagoogilist mõistet, mis kujutavad endast teineteisega tihedalt seotud, kuid kaugeltki mitte identseid pedagoogilise protsessi külgi; nende õige ühendamine annab selle tulemuse, mida teisiti nimetatakse hariduseks.

---

* Konstantin Dmitrijevitš Ušinski sündis 19. veebruaril 1824. a. Tuula linnas, kus tema isa, 1812. aasta Isamaasõja veteran, teenis riigitulude palatis. Oma varase lapseea veetis Ušinski Novgorod-Severskis, mille lähedal tema isal oli väike mõis ja umbes 30 talupoega, kelle ta varsti vabaks laskis.

Keskhariduse sai Ušinski Novgorod-Severski gümnaasiumis ja aastail 1840—1844 õppis ta Moskva ülikooli õigusteaduskonnas. Ülikool märkis Ušinski hiilgavaid andeid ja silmapaistvaid edusamme ning juba aasta pärast lõpetamist määrati ta Jaroslavli lütseumi kameraalteaduste professori kohusetäitjaks. Kameraalteadusteks nimetati XIX sajandi esimesel poolel õigusteaduskondades ja mõnedes lütseumides õpetatavate ühiskondlik-juriidiliste distsipliinide tsüklit. Seoses 1848. aasta Euroopa revolutsiooniga aga jälgis Vene valitsus eriti teraselt ühiskondlike distsipliinide õpetamise järele. Silmapaistva õpetajana, kellest üliõpilased lugu pidasid ja kes oli oma kursuse põhjalikult läbi töötanud, osutus Ušinski ohtlikuks ja oli 1849. aasta lõpul sunnitud pärast lütseumis korraldatud revideerimist katkestama oma töö seal. Seoses selle sunnitud lahkumisega ei olnud tal enam võimalik mujal õpetajana tööd leida. Sellepärast töötas ta aastail 1850—1854 Siseministeeriumi välismaiste usutunnistuste departemangu lauaülema abina ja tegi samal ajal kaastööd ajakirjadele «Sovremennik», «Biblioteka dlja tštenija» jt.

Alles 1854. aasta teisel poolel avanes Ušinskil võimalus asuda pedagoogilisele tööle (alguses õpetajana, hiljem kooli inspektorina) Gatšina orbude instituudis — keskastme õppeasutuses, kus õppis umbes tuhat õpilast. Noore põlvkonna kasvatamise huvid haarasid Ušinskit ja tema pedagoogiline talent hakkas hiilgavalt avalduma nii teoreetilisel kui ka praktilisel alal. Mõne aastaga omandas Ušinski suure kuulsuse nii pedagoogilisi küsimusi käsitleva originaalse ja põhjaliku autorina kui ka vilunud pedagoogina-praktikuna. 1859. aastal tehti Ušinskile ülesandeks Peterburi Smolnõi instituudi reorganiseerimine. Ühtlasi pandi ta ajakirja «Žurnal Ministerstva narodnogo prosveštšenija» toimetajaks, eesmärgiga seda häälekandjat pedagoogilises vaimus reorganiseerida. Avaldades terve rea pedagoogilisi artikleid, asub Ušinski ühtlasi koostama õpikut algkooli jaoks ja avaldab 1861. aastal raamatu «Laste maailm», millel oli suur menu.

Ajal, millal Ušinski tegevus oli toonud talle väga suure populaarsuse, hakkasid tema pea kohale jälle kogunema tumedad pilved. Smolnõi instituudi julge reorganiseerimine ajas vihale grupi instituudi reaktsioonilisi õpetajaid, kellede eesotsas seisis usuõpetaja. Anonüümses kaebuses süüdistati Ušinskit ateismis ja poliitilises mitteustavuses. See oli tol ajal nii raske süüdistus, et Ušinskile ei antud isegi võimalust enesekaitseks välja astuda. Erilise vastutulelikkusena

Kuid konkreetsetes sotsiaalsetes ja ajaloolistes tingimustes ei õnnestu see pedagoogilise protsessi kahe põhikülje õige ühendamine kaugeltki mitte alati. Enamasti võib näha, et need on üksteisest eraldatud, isoleeritud, kusjuures kasvatamises lähtutakse ühtedest alustest, õpetamises — teistest, millest tuleneb kogu protsessi sisemine vastuolulisus ja järelikult ka kasvatatavate loomuse ebaharmooniline arenemine. Sellepärast oligi pedagoogika teoorias üks kõige püsivamatest ja ühtlasi ka raskematest probleemidest küsimus sellest, kuidas kõrvaldada kasvatuse ja õpetuse eraldatust ja leida pedagoogilisele protsessile niisugused alused, mis ei rikuks selle protsessi ühtsust.

XIX sajandi keskpaiku oli Venemaal teatavasti kasvatuse praktika ja teooria kõige valusamaks küsimuseks just see küsimus. Loomulikult pidi see kõitma kõigepealt tolle ajajärgu eesrindliku vene pedagoogi K. D. Ušinski tähelepanu. Milles see eraldatus konkreetselt avaldus?

Seoses tootlike jõudude kiire arenemise ja kapitalistliku tootmise

---

anti talle 1862. aastal komandeering välismaale, mida hiljem seoses Ušinski pikaleveniva haigusega mitu korda pikendati. Oma sunnitud välismaalviibimist kasutas Ušinski teaduslikuks pedagoogiliseks tööks: ta õppis tundma Euroopa koolide kogemusi, kirjutas õpikuid ja juhtnööre vene algkoolile («Emakeel» ja «Juhtnöörid» eelmise juurde), oma suurepärase teose «Inimene kasvatuse objektina» (Pedagoogiline antropoloogia).

Pärast välismaalt tagasipöördumist ei saanud Ušinski osalt Venemaal tugevneva poliitilise reaktsiooni tõttu, osalt raskesti ravitava haiguse (krooniline kopsupõletik) tõttu enam koolides ja teistes rahvaharidusasutustes otseselt töötada. Ta pühendus täielikult lastele ja õpetajatele määratud raamatute kirjutamisele, väljaandmisele ja ümbertöötamisele. Selle tegevusega teenis ta endale õigusega «vene laste sõbra», «vene õpetajate õpetaja» jt. nimetused. Nii kõrge hinnang oli täiesti õige, sest Ušinski kirjutatud raamatud lastele ja õpetajatele osutusid tõepoolest vene pedagoogilise kirjanduse ületamatuteks klassikalisteks teosteks. Niisuguseid raamatuid võis Ušinski kirjutada ainult seetõttu, et ta oli ühtlasi pedagoogika rajajaks Venemaal ja vene algkooli teoreetikuks. 3. jaanuaril 1871 suri Ušinski Odessas.

Partei, Nõukogude valitsus ja nõukogude õpetajaskond on Ušinski pedagoogilisi ideid kõrgelt hinnanud. 1945. aastal tähistati pidulikult Ušinski 75. surma-aastapäeva. Ušinski teoseid on meie maal korduvalt suurtes tiraažides välja antud ja tema nimi on nõukogude pedagoogidele hästi tuntud. Kuid see kõrge hinnang ei tähenda, et tema teosed oleksid täiesti vigadeta. Olles kasvatatud olukorras, kus religioon ja idealistlik filosoofia olid valitsevaks ideoloogiaks, vabanes Ušinski ainult aegamööda idealismi kammitsaist ja asus materialistliku maailmavaate teele. Mõni aasta enne surma rääkis Ušinski vaimustatult materialistliku maailmavaate määratu suurest tähtsusest teaduses üldse ja pedagoogikas eriti. Ainult siis, kui võetakse arvesse, et Ušinski oma maailmavaate väljatöötamise protsessis läks idealismilt materialismile üle järkjärgult, on võimalik õigesti käsitleda neid idealismi ja religiooni igandeid, mida võib sageli tema teostes kohata. Neid igandeid tuleb vaadelda kui selliseid momente, mille Ušinski kogu maailmavaate süsteem oli juba väljasuremisele määranud. Ušinski nagu teistegi mööduvad ajajärkude väljapaistvate inimeste hindamisel tuleb lähtuda, nagu õpetasid Marx ja Lenin, mitte nende maailmavaate igandlikest elementidest, vaid sellest, mis neis oli *progressiivset,* mis sai inimkonna kultuuri arenemise aluseks.

Niisugusteks progressiivseteks momentideks Ušinski pedagoogilises maailmavaates olid kahe pedagoogilise põhiprobleemi — kasvatuse probleemi ja õpetuse probleemi — esiletõstmine ja läbitöötamine.

kasvuga Venemaal sai XIX sajandi keskpaiku täiesti selgeks, et õpetamises on vaja kõrvale jätta vana, skolastilis-religioosne süsteem, mis oli feodalismi ideoloogiliseks toeks, ja kujundada see süsteem loodusteaduse ja reaalteaduste alusel ümber. Uus haridussüsteem kasvas välja stiihiliselt vastavalt maa sotsiaal-majanduslikku elu tungivatele vajadustele, mis nõudsid rahvahulkadelt mitte ainult lihtsat kirjaoskust, vaid ka reaalseid tehnilisi teadmisi ja maailmavaate radikaalset ümberkorraldamist uutel alustel. Samal ajal oli valitsusele, kes väljendas valitseva klassi reaktsioonilisi huve, täiesti vastuvõtmatu, et kasvatust teostataks orgaanilises seoses uue haridussüsteemiga ja selle alusel. Uue süsteemi pedagoogilised ülesanded piirdusid lihtsa tehnilise väljaõppega, nagu ei oleks teadmiste omandamisel mingisuguseid kasvatuslikke tagajärgi; kasvatamine ise aga oli korraldatud vanadel ideoloogilistel alustel, mis püüdsid põhjendada ja säilitada oma aja ära elanud feodaalset korda. Uuelt, reaalselt hariduselt rööviti sel kombel kasvatuslik iseloom kunstlikult, kasvatus aga oli lahutatud sellest uuest süsteemist, sellest maailmavaatest, mis temast loomulikult tulenes. On arusaadav, et see eraldatus tekitas kehtivas kasvatussüsteemis lubamatu vastuolu, ja Ušinski kui uue, reaalse haridussüsteemi pooldaja pidi loomulikult olema selle antipedagoogilise nähtuse vastu ja nõudma kasvatuse ja õpetuse ühtsuse loomist uutel alustel. See oli esimene ülesanne, mida ta oma aja tingimustes püüdis täita.

Kuid on arusaadav, et ta ei saanud piirduda üksnes kasvatuse ja õpetuse ühtsuse formaalse nõudmisega. Olles püstitanud selle nõudmise, hakkas Ušinski progressiivse pedagoogika veendunud pooldajana argumenteerima selle uue, ühtse aluse kasuks, millel peaks arenema üheaegselt nii kasvatus kui ka õpetus. Ta seadis endale ülesandeks teha täiesti selgeks need uued eeldused, milledel peaks baseeruma nii kasvatus kui ka õpetus. Need eeldused on ühelt poolt sotsiaal-majanduslikud ja teiselt poolt — psühho-füsioloogilised. Sel määral, kuidas selgusid need eeldused, sai Ušinski võimaluse avada teoreetiliselt need alused, millele tuli rajada kasvatus tema aja progressiivsetele nõudmistele vastavalt. Ušinski poolt välja töötatud kasvatusprobleemi lahendus vastas täielikult kindla ajaloolise momendi ülesannetele: see oli lahendus, mis võis tekkida ajalooliselt piiratud tingimustes XIX sajandi keskpaiku Venemaal. Kuid see lahendus väljendas oma ajajärgu progressiivseid nõudmisi ja vajadusi ning seetõttu on sellel tähtsust ka väljaspool seda aega. Seda lahendust võib vaadelda kui XIX sajandi keskpaiga pedagoogika teatud saavutust, kui sammu edasi, mille tegi selleaegne pedagoogika ja mis oli aluseks pedagoogika järgmistele sammudele, mida ka järgnevad ajajärgud peavad teatud määral arvesse võtma. Sellepärast on Ušinski poolt XIX sajandi keskpaiku välja töötatud kasvatusteooria põhimõtetel, kui neid kriitiliselt võtta ja teaduslikult omandada, teatud tähtsus ka käesoleva aja tingimustes.

Ušinski alustas oma kasvatusteooria väljatöötamist sellega, et ta tõstis üles kasvatuse ja õpetuse ühtsuse küsimuse.

1. Kasvatuse ja õpetuse ühtsus

K. D. Ušinski alustas oma pedagoogilist tegevust Gatšina orbude instituudis — asutuses, kus oli ligi tuhat õpilast ja suur õpetajaskond, kes tegeles ainult õppetööga, ning suur hulk kasvatajaid, kelle ülesandeks oli ainult kasvatamine. Juba oma tegevuse esimestel sammudel märkas Ušinski siin fakti, mis üllatas teda oma pedagoogilise ebaotstarbekusega; siin olid nimelt kasvatuse elemendid teineteisest eraldatud ning muudetud mingiks eesmärgiks omaette, mis olid oma isoleerituses pedagoogiliselt vastuolulised, ühekülgsed ja piiratud: õpetajad õpetasid üht või teist ainet, kuid kasvatusküsimused ei läinud neile üldse korda; kasvatajad valvasid korra järele, sisendasid õpilastele distsipliininõudeid, kuid õpilaste vaimne arenemine ei puutunud neisse. Euroopa koolieluga tutvumine näitas Ušinskile, et kasvatuse elementide eraldatus on ühel või teisel kujul peaaegu üldine nähtus kõigis Euroopa koolides. Et Ušinskil polnud võimalik seda nähtust sügavamalt käsitleda ja seda ammendavalt seletada sotsiaalsete tingimustega, sest neid tingimusi oleks olnud võimalik esile tuua ainult ajaloolise materialismi meetodit tundes, piirdus ta sellega, et kirjeldas konkreetselt selle nähtuse esinemist mitmetes maades, näitas pedagoogilisi absurdsusi, millele see viib, ja tegi siis teatud praktilised järeldused, et pedagoogilise protsessi elemendid on vaja orgaaniliselt ühendada.

Iga õppeasutuse töö, kirjutas Ušinski, koosneb kolmest elemendist — administratiivsest, kasvatuslikust ja õppealasest. «Need kolm koolitöö põhielementi ... võivad esineda ja esinevadki tegelikult kõige erinevamates kombinatsioonides. Mõnikord on nad enam või vähem tihedalt seotud, mõnikord jälle on nad hoopis mitme inimese vahel ära jaotatud ja sageli on nad omavahel isegi vaenulikus vahekorras» (II, 42)*. Kasvatuse ja õpetuse eraldatus oli kõige suurem Saksamaal ja Prantsusmaal; Inglismaal seevastu võis sagedamini märgata nende ühendamise püüet, kuid see toimus seal reaktsioonilistel alustel.

Saksamaal, Ušinski sõnade järgi, «tuuakse kasvatus ohvriks teadusele või, õigemini, teadus ja õpetatus on lõppeesmärk, millele on suunatud kogu kasvatus. Õpetatud inimene ja hästi kasvatatud inimene tähendab sakslasele üht ja sedasama, kuigi ta püüab oma pedagoogilises teoorias tõmmata piiri nende kahe mõiste vahele; tegelikult aga on see piir kadunud. Tegelik teadmiste rakendamise oskus, vaimsete võimete karastamine, iseloomu arendamine ja inimese väline lihvimine — see kõik on saksa pedagoogikale teisejärguliseks küsimuseks. Saksa pedagoogika tahab ka inimese iseloomule mõju avaldada ainult teadmiste kaudu» (II, 78). Praktiliselt viib see kasvatuse elementide eraldatus saksa koolis sellele välja, et seal domineerib õpetamine, mitte aga kasvatus. «Saksa kool,

---

* Siin ja edaspidi tsiteeritakse K. D. Ušinski teoseid Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia väljaande järgi, kusjuures sulgudes on köide märgitud rooma numbritega ja lehekülg araabia numbritega.

vaatamata pedagoogilise teooria suurtele sõnadele, õpetab, aga ei kasvata... Õpetaja on koolis peategelane, õppeasutuse juhataja aga on kõigepealt õppeala juhataja... Gümnaasiumi või seminari direktor või rektor on ennekõike õppeala peakorraldaja, õppenõukogu koosolekute juhataja, eeskujulik pedagoog ja enamasti ka ise kooli tähtsaim õpetaja. Väljaspool õppeala piirdub tema tegevus kõige tühisemate asjadega. Tema peaülesandeks aga on: õpetamise kooskõlastamine, õigete meetodite järele valvamine, eksamid, õpikute valimine, õppenõukogu tegevus jne... Direktoriteks saavad Saksamaal ainuüksi õpetajad... Kõik see vastab täiel määral saksa rahvuslikule arusaamisele kasvatusest kui õpetamisest, ja seetõttu on koolikorralduses ja koolitöös allutatud kõik õpetamise ideele. Õpetajad ainult õpetavad ja direktoril endal võib olla väga pealiskaudne ülevaade sellest, kuidas käituvad kasvandikud, kes elavad mööda linna laiali, kuigi seadus kohustab teda valvama selle järele, et nad asuksid kui mitte oma vanemate kodus, siis vähemalt niisugustes majades, millede korralikkuses pole kahtlust» (II, 51—52).

Iseloomustades niiviisi saksa pedagoogikat, milles õpetus allutas endale kõik pedagoogilise töö muud elemendid, annab Ušinski mõista, et see kooli sisemise korralduse suund väljendas püüet organiseerida kasvatus teisel alusel, sõltumatult õpetamisest — perekonna, religioossete organisatsioonide jne. kaudu. Ühtlasi on selge, et Ušinski peab silmas just neid vene koole, kus õpetamine oli korraldatud saksa eeskujul. Oma aja tingimustes võis Ušinski, nagu teisedki progressiivsed tegelased, vene koolikorraldust ja -korda kritiseerida ainult sel viisil, et ta suunas selle kriitika välismaiste õppeasutuste korra vastu. Just XIX sajandi keskpaiku oli reaktsioonilise pedagoogide hulgas levinud vaade, et kasvatus pole kooli asi, et kasvatab perekond, seltskond, kool aga ainult õpetab. Loomulikult pidi vene pedagoog, kes süvenes pildisse, mille Ušinski maalis saksa koolis toimuvast õpetusest, paratamatult mõtisklema selle üle, kuivõrd õigesti on korraldatud niisugune vene kool, kus õpetamine toimub saksa kooli eeskujul.

Prantsusmaa oli teiseks, kuid hoopis teistlaadi näiteks kooli elementide eraldatuse kohta. Kui Saksamaal seati esikohale õpetus, siis Prantsusmaal oli esikohal administreerimine. «Siin,» kirjutab Ušinski, «sammub õppeasutuse administratsioon tähtsalt ees, olles liiga uhke selleks, et alanduda tagasihoidlikuks õpetamisega või kasvatamisega tegelemiseks; õpetusel pole midagi tegemist kasvatusega, ja kasvatus... kuid on raske öelda, mida teeb kasvatus, sest vaevalt ta Prantsusmaal eksisteerib» (II, 56). Prantsuse kool on asutus, kus esikohal seisavad administratiivsed huvid, õpetamine ja kasvatamine aga etendavad teisejärgulist osa. Prantsuse kooli direktor ei tarvitse olla ei õpetaja ega kasvataja, kuid ta peab olema administraator. «On arusaadav, et õppeasutuse niisuguse korralduse puhul on õpetus allutatud administreerimisele, ja see eesmärk, milleks õppeasutus olemas on, jääb tagaplaanile. Sealjuures tuuakse õpetamise huvid sageli ohvriks heale administratiivsele kor-

rale, millele on kõige tähtsam hiilgus, väline kord ja lihv» (II, 57). Ainsaks nõrgaks lüliks kasvatamise ja õpetamise vahel on prantsuse kinnistes õppeasutustes klassiguvernöör. «Ta ei ole kunagi õpetaja, kuid ta peab valvama kasvandike järele tundideks ettevalmistamise ja puhkuseks määratud ajal... Guvernööri kohustused nõuavad nii vähe peamurdmist, et neid võib täita igaüks, ja paljudes prantsuse õppeasutustes võib kohata niisuguseid guvernööre, kes ise oskavad vaevalt lugeda ja kirjutada, ja kellede kõlblus on enam kui kahtlane. Kus on siin siis kasvatus? Kes sellega tegeleb? Printsipaal administreerib, tsensor jälgib õppetöö käiku, õpetaja küsib tunde ja paneb hindeid, guvernöör vaatab, et lapsed ei lärmitseks, aga kes siis kasvatab?» (II, 58, 60.)

Kõneldes prantsuse lütseumidest, mõtles Ušinski päris kindlasti mitte ainult neid õppeasutusi, vaid eeskätt Gatšina instituuti, kus ta töötas, ja rida teisi analoogilisi kinnisi õppeasutusi, mis olid organiseeritud bürokraatlikult prantsuse instituutide ja lütseumide eeskujul. Kuid avalikult sellest kõnelda ta ei saanud ja artikligi avaldas ta varjunime all. Alles 60-ndate aastate algul, kui administratiivsetes ringkondades kerkis üles Gatšina instituudi reformeerimise küsimus, teatas Ušinski täiesti avalikult, et Gatšina instituudis valitseb kasvatuse ja õpetuse vahel lubamatu lõhe. «Meil on ühe ja sama klassi kasvataja ja õpetaja alati mitte ainult kaks eri inimest, vaid ka kaks teineteisele vastutöötavat inimest. Selle tulemuseks on, et ei kasvatajal ega ka õpetajal pole mingisugust kasvatuslikku mõju. Õpetaja tuleb klassi ainult tundi andma ja unustab tunnist lahkudes oma kasvandikud; kasvataja asendab õpetajat oma ähvardava käsklusega — «tasa», «sirgelt» jne. Kus on siin siis õpetamise kasvatuslik mõju ja kasvatuse hariduslik mõju? Niisuguse jaotuse tõttu valitakse sageli kasvatajateks ja kasvatajannadeks inimesi, kes pole teadusele mitte ainult võõrad, vaid pahatihti isegi vaenulikud. Õpetajatele ei ole õpilastelt vaja muud kui teadmisi ja kasvatajatele kombelisust, mis annab neile võimaluse oma kohustuste täitmise ajal tukastada. Mis siis imestada, kui niisuguse korralduse juures laste vaimne ja kõlbeline kasvatus on vastuolus ja kummalgi pole mõju?» (II, 531).

Kuid see, kuidas ja millistes tingimustes on võimalik vaimsele ja kõlbelisele kasvatusele anda seda jõudu, mida neil pole oma eraldatuse tõttu, oli Ušinskile esmajärgulise tähtsusega küsimuseks. Ja ta leidis sellele küsimusele praktilise vastuse oma kaasaegsete inglise kasvatuslike õppeasutuste töö süsteemist. See jõud peitus Ušinski arvates selles, et just kasvatusele, nagu see sisuliselt peabki olema, antakse inglise kasvatuslikes koolides esikoht, õpetust aga käsitletakse kasvatuse osana, mis on temale allutatud. «Vanades inglise koolides,» kirjutas Ušinski, «on rohkem kui kusagil mujal säilinud see kasvatuslik jõud, mis... on tingitud koolitöö elementide täielikust ühendamisest ja oleneb ka sellest, et... kasvatust peetakse kõige tähtsamaks... Püüdes kõigepealt inimest kasvatada, allutavad inglased koolis kõik kasvatuse mõistele ega lahuta üksteisest administraatori, õpetaja ja kasvataja ametit. Inglased kasu-

tavad neile omase praktilisusega kooli selleks, milleks ta on määratud, ja nende koolis on kasvataja alati nii administraator kui ka õpetaja või, õigemini öeldes, nende koolis on ruumi ainult kasvatajatele ja kasvandikele» (II, 50—51).

Hinnates nii kõrgelt äsjakirjeldatud joont, mida ta vanades inglise koolides tähele oli pannud, ei varjanud Ušinski ei enese ega lugeja eest seda, et oma sisult on inglise kasvatus konservatiivne ja reaktsiooniline, «et inglise ühiskondlik kasvatus eksisteerib tegelikult aristokraatide (selle sõna kitsamas tähenduses) ja aadlike jaoks» (II, 80); et vaesema klassi kasvatus, millele Inglismaal hakati XIX sajandi esimesel poolel mõnevõrra tähelepanu pöörama, «ei muuda inglise kasvatuse aristokraatlikku iseloomu. See pole muud kui almus, mille rikas viskab vaesele..., ettevaatliku politsei mõistlik abinõu ja seltskonna majanduslik arvestus, kes teab, et kurjategija ülalpidamine vanglas, kuhu vaene enamasti satub oma harimatuse tõttu, läheb kallimaks kui tema kasvatamine» (II, 90). Selles suhtes peegeldab inglise kasvatus Ušinski arvates ainult inglise rahvuse selle olukorra iseloomulikke omapärasusi, mis oli välja kujunenud XIX sajandi keskpaigaks. Ent Ušinski arvas täiesti õigesti, et võib kõrvale jätta inglise kasvatuse rahvusliku iseloomu, mis pole teistele rahvustele tingimata vajalik, ja pöörata tähelepanu teisele, formaalsele küljele, mis võib olla vastuvõetav ja kergesti saavutatav igale teisele rahvusele. «Igas ühiskondlikus nähtuses,» kirjutas Ušinski, «välja arvatud selle ajalooline, puhtrahvuslik ja seetõttu jäljendamatu külg, on ka oma ratsionaalne külg, mida hüljata ainuüksi sellepärast, et see ilmnes enne teise rahva juures, oleks täiesti ebaloogiline. Niisuguse küljena inglise ühiskondlikus kasvatuses, mis on läbi imbunud rahva ajaloolisest iseloomust, näib meile just see kooli elementide tihe ühendamine. See annab kasvatusele jõu, jõud aga on üldine väärtus. Looge jõud ja suunake see millele tahes. Ilma jõuta, ükskõik kui hea ja rahvalik teie kasvatuse ideaal ka ei oleks, ei suuda te seda oma kasvandikkudesse sisendada» (II, 63).

Demonstreerides niiviisi Euroopa kasvatuslike süsteemide varal seda negatiivset mõju, mida avaldab pedagoogilisele praktikale kasvatuse ja hariduse eraldatus, rõhutas Ušinski samal ajal järjekindlalt just *kasvatuse* kui peamise ja otsustava pedagoogilise kategooria tähtsust. Õpetusel on pedagoogilises protsessis mõtet ainult kasvatusvahendina. Tõsi küll, see on võimas vahend, kuid omaette, ilma kasvatuse abita ja toetuseta, ei suuda see vahend anda positiivseid tulemusi. Ušinski rõhutas korduvalt ja üsna tugevate väljendustega, et moraalisententsid omaette on jõuetud ja et ei piisa ainuüksi teoreetilisest seletusest selleks, et saavutada üht või teist kasvatuslikku efekti. Mingisuguste moraali normide vajalikkusest arusaamine ei tähenda veel nende täitmise soovi; väga ulatuslik vaimne areng, nagu seda võib näha näiteks Baconi ja Hegeli puhul, võib esineda koos vägagi kahtlase kõlblusega. Kasvatust ei saa sellepärast vaadelda ainult kui vaimset arengut. «Ühiskondlikkuse

tunne või, teiste sõnadega kõlblustunne elab meis kõigis täpselt niisamuti nagu individualistlik egoismitunnegi. Need mõlemad tunded tärkavad mikroskoopiliste võrsetena koos inimesega. Aga kui esimene, s. o. kõlblustunne, inimhinge õilsaim ja õrnim taim, nõuab suurt hoolt ja järelevalvet, et kasvada ja tugevneda, siis teisele, nagu ikka umbrohule, ei ole kasvuks vaja ei hoolt ega järelevalvet, ning kui talle õigeaegselt piiri ei panda, siis lämmatab ta varsti paremad ning ühtlasi õrnemad taimed ... Olles veendunud, et kõlblus pole õpetatuse ja vaimse arengu paratamatu tulemus, oleme veendunud ka veel selles, et... kõlbeline mõjutamine on kasvatuse peamine ülesanne, seejuures hoopis tähtsam kui üldine mõistuse arendamine, pea täistuupimine teadmistega ja igaühele tema isiklike huvide selgitamine» (II, 431).

Järelikult on selge, et kasvatust õpetusest eraldamata tuleb ühtlasi arvestada ka selle peamise ja otsustava pedagoogilise kategooria omapära. See omapära seisab selles, et kasvatuse käsutuses on niisugused vahendid, mida ei saa olla ainult õpetusel, ainult teoreetilisel manitsusel ja moraliseerimisel, mis omaette annavad pahatihti ainult negatiivseid tulemusi. Vastupidiselt õpetusele, mis on omaette võetuna, eraldi ja isoleeritult teistest kasvatuslikest meetoditest, ainult mõistuse arendamine, teadmiste kogumine, on kasvatus *kogu lapse isiksuse kujundamine, tema iseloomu arendamine ja tahtejõu karastamine, harjumuste ja oskuste kasvatamine,* mis moodustavad selle kapitali, mille protsentidest inimene elab ja areneb. Kasvatus on üldse kõigi hingeliste omaduste arendamine ja tugevdamine. Mõistuse arendamine, mida saavutatakse õpetuse abil, on selles protsessis väga auväärsel kohal, kuid ta etendab abistavat, mitte aga otsustavat osa. Kasvatuse probleem on seepärast pedagoogikas põhiprobleemiks ja seda tuleb uurida esmajärjekorras.

Ušinski paljastas oma kaasaegsete kasvatussüsteemide põhivea, milleks oli kasvatuse ja õpetuse eraldatus, näitas niisuguse eraldatuse pedagoogilist absurdsust ning kasvatuse ja õpetuse orgaanilise ühtsuse vajadust ja kogu pedagoogilise protsessi allutamise vajadust kasvatuslikele ülesannetele, kui põhilistele ja otsustavatele ülesannetele. Sellega kõrvaldas Ušinski ühe tema ajale väga iseloomuliku ja levinud kasvatustöö moonutuse vormi. Kuid see oli ainult ettevalmistus kasvatusprobleemide olemuse teoreetiliseks lahendamiseks, kasvatuse sisu, ulatuse, meetodite jne. selgitamiseks ja põhjendamiseks. Tõepoolest, kui kasvatus seab endale ülesandeks saavutada ühel või teisel teel teatud eesmärke, kui ta kasutab nende saavutamiseks mõnesuguseid meetodeid, siis peavad need eesmärgid ja meetodid olema kuidagi ratsionaalselt põhjendatud, peavad leidma endale milleski kindla toe, neid peavad dikteerima mingisugused instantsid, mis on pedagoogi jaoks autoriteetsed ja tähtsad, — ühe sõnaga, on vaja ära näidata need põhialused, millest tulenevad kasvatustöö sisu ja meetod. Niisugusteks põhialusteks pidas Ušinski ühelt poolt eeldusi, mis on ühiskonna sotsiaal-majanduslikus struktuuris, teiselt poolt eeldusi, mis on olemas kasvatuse

objekti enda psühho-füüsilises organisatsioonis. Ainult siis, kui meile on selgeks saanud, kuidas Ušinski avas nende eelduste sisu, on võimalik enam-vähem täielikult mõista Ušinski poolt väljatöötatud kasvatusteooria põhialuseid.

2. Kasvatuse sotsiaal-majanduslikud eeldused

Juba oma pedagoogilise tegevuse esimestest sammudest peale oli Ušinskile täiesti selge, et kasvatus sõltub teatud määral ühtedest või teistest ajalooliselt muutuvatest ühiskondlikkudest tingimustest. «Hästikasvatatud inimese mõiste,» kirjutas ta, «on väga lai mõiste. Mõnikord loetakse hästikasvatatud inimeseks seda, kes oskab hästi lipsu siduda, kombekohaselt käituda, võõrkeeltes lobiseda, võõrastetoas vestelda, daamidele meeldida jne. jne.; mõnikord seda, kes oskab seal, kus vaja, kummardada, ajada nina püsti, kus seda võib, tooni anda, võtta sealt, kust võtta annab jne. jne. Naiste kasvatuse suhtes on arusaamad imelikumad: hästikasvatatud tütarlaps peab oskama puru silma ajada, raskest aariast hooletult üle libiseda, naiivsust külma mõistusega ühendada, õrna naeratuse taha varjata kõige vastumeelsemaid hingeliigutusi, tema kasvatuse peaeesmärgiks aga on sobiva peigmehe püüdmine» (II, 33—34). Kuid muidugi ei pea kasvatuse sisu, tema suunda ja eesmärke määrama need «mitmesugused ja mõnikord kummalised nõudmised», mida esitavad kasvatusele mitte ainult üksikud isikud, vaid mõnikord ka terved ühiskonnaklassid. Nendes kasvatuse sisu kohta esitatud üksikutes arvamustes peegelduvad mitte niivõrd ühiskondlikud tingimused tervikuna, kuivõrd nende enam või vähem juhuslik kitsendamine ja moonutamine. «Tõeline kasvatuslik mõju on ainult niisugusel kasvatusel, mis rajab oma eeskirjad ühiskondlikule arvamusele ning mis elab ja areneb koos ühiskondliku arvamusega, mitte aga niisugusel kasvatusel, mis sõltub riiete moena muutuvatest ning kasvatuse kõlbelisele ideele sageli täiesti vastukäivatest isiklikest tujukatest nõudmistest» (II, 36—37). Ühiskondlik arvamus aga ei olene mitte üksikute isikute ja rühmade arvamusest, vaid sõltub «kogu rahva arenemiskäigust» (II, 38). Ühiskondlik arvamus peegeldab ideelises vormis seda, mida reaalselt väljendab rahva kogu sotsiaal-majandusliku elu käik. Järelikult «kasvatus saab areneda ainult koos kogu ühiskonna arenemisega, ja kasvatuse seadused valitsevad üksikute nõudmiste üle kogu ühiskondliku arvamuse jõuga, mille ees peavad taanduma isiklikud egoistlikud kaalutlused» (II, 38—39).

Selles iseloomustuses, mis vaatab ühiskondlikku arvamust kui kogu ühiskonna edasiliikumise ja arenemise väljendajat, ilmneb Ušinski varajane, juba ülikoolist pärinev veendumus, et inimene on ühiskonna produkt, et «ühiskond on vältimatu ja ainus vorm, milles inimkond ajalooliselt areneb», et «ühiskondlik elu on arenemiseks

vajalik ja et ta seda arenemist põhjustades kasvab ise vastavalt sellele arenemisele, on ise selle arenemise väljenduseks», et «inimene areneb ainult ajaloo käigus, ainult ajaloo käigus tunnetab ta oma arenemist — ja ilma ühiskonnata pole ajalugu» (I, 64). Neid mõtteid arendas Ušinski üksikasjaliselt juba Jaroslavli lütseumi üliõpilaste ees ja püüdis nende valguses korraldada kasvatusküsimuste uurimist, käsitledes kasvatusküsimusi mitte kui üksiknähtust, mis on tingitud ühtedest või teistest individuaalsetest vaadetest ja vajadustest, vaid kui ühiskondlikku nähtust, mille aluseks on ühiskondlik arvamus, mis omakorda ongi selleks pinnaks, «milles võib juurduda rahva kasvatuse iseseisev arenemine» (II, 36). Kasvatus peab rahuldama mitte üksikuid, individuaalseid ja selle tõttu paratamatult mittetõsiseid vajadusi, vaid ühiskonna kui terviku vajadusi, ja ainult niivõrd, kuivõrd ta seda teeb, teenib kasvatus ratsionaalselt ka iga üksiku ühiskonnaliikme huvisid. Ühiskondlik olemine, mida peegeldab ühiskondlik arvamus, on järelikult see tegur, mis määrab kasvatuse käigu ja suuna, kasvatuse ülesanded ja sisu — niisugune on see materialistlik idee, mida Ušinski arendas juba oma esimestes kasvatusküsimusi käsitlevates sõnavõttudes. Muidugi ei ole see idee veel marksistlik, kuid kahtlemata on see materialistlik idee ja kuna Ušinski rajas oma kasvatusteooria just sellele ideele, on see teooria oma aja kohta progressiivne, kuigi see teooria kaugeltki ei ammenda kasvatusprobleemi teoreetiliselt.

Missugused järeldused tegi Ušinski oma mõttest, et kasvatus on sõltuv avalikust arvamisest ja et viimane on seoses kogu sotsiaalmajandusliku eluga?

Ühelt poolt väitis ta, et kasvatus ei ole individuaalne, eraviisiline nähtus, mis peab silmas mingisuguseid üksikisiku egoistlikke huve, vaid ühiskondlik nähtus. Kasvatuse kui ühiskondliku nähtuse sisu tuleneb mitte isiklikest, egoistlikest, vaid ühiskondlikest vajadustest ja huvidest, üldrahvalikest huvidest: ainult siis võib teda nimetada kasvatuseks sõna õiges mõttes. Inimest kasvatatakse ühiskonnas ja ühiskonnale. Just sellepärast Ušinski paljastaski nii agaralt kõiki katseid, mis püüdsid teha kasvatuse ülesandeks üksikute ühiskonnaliikmete või üksikute ühiskonna rühmade isiklike egoistlike huvide rahuldamise. On teada, kui sarkastiliselt ta välja naeris oma aja keskmise aadliperekonna egoistlikke kasvatusideaale; need perekonnad polnud arenenud nii kaugele, et aru saada mingitest olulistest ühiskondlikest suhetest. Emadele säärastes perekondades «näib sageli, et kogu maailm, kõik riigiasutused, kogu ametkond selleks ainult ongi olemas, et nende väikestel lapsukestel oleks hea olla. Nende perekond on muutunud neile maailma keskpunktiks... Riigi huvid, rahva, teaduse, kunsti, kirjanduse, tsivilisatsiooni ja ristiusu huvid on neile võõrad või, õigemini öelda, kõik see eksisteerib nende jaoks ainult niivõrd, kuivõrd see võib tuua kasu nende lastele... Me valmistame oma lapsi ette mitte eluvõitluseks, vaid ainult selleks, et neil oleks mugav ennast elu voolust kanda lasta... Meie perekondlik egoism mürgitab juba eos meie ühiskondliku kas-

vatuse, see on kasvatuse kõige suurem viga, millest meie arvates on tingitud kõik muud haigused... Kui palju viletsaid, naeruväärseid ja inetuid nähtusi! Kui vanemad hoolitseksid selle eest, et lapsed parema kasvatuse saaksid, kui nad ise on saanud, — siis oleks see lohutav nähtus. Kuid kas on see hoolitsemine kasvatuse eest? Ei, see on ainult soov hiilata teiste silmis, teiste kukil elada» (II, 459—461, 465).

Teiselt poolt oli Ušinski kategooriliselt ka niisuguste katsete vastu, mis püüdsid luua mingit universaalset, kosmopoliitilist kasvatusteooriat kõigi aegade ja rahvaste jaoks, teooriat, mis oleks lahutatud konkreetsetest aja ja kohaga seotud huvidest. Säärast teooriat püüdsid luua Ušinski kaasaegsed saksa pedagoogika teoreetikud. Nende abstraktsed konstruktsioonid tundusid Ušinskile täiesti elututena; need olid tema meelest mõeldud mitte niivõrd tõeliste kasvatuslike huvide teenimiseks, kuivõrd üksikute rahvuste eluliste huvide kahjustamiseks ja nende rahvuste allutamiseks saksa riigi ideoloogiale ja järelikult ka saksa majandusele. «Nad tahavad,» kirjutas Ušinski, «kasvatada inimest üldse, mingisuguse abstraktse, üleüldise riigi kodanikku, kogu maailma kodanikku. Niisuguse abstraktse, ilma igasuguste konkreetsete ajalooliste määranguteta ideaalse inimese kasvatamine on saksa pedagoogika ülesandeks, kõigi tema teooriate aluseks ja kõigi tema püüdluste eesmärgiks. Saksa pedagoogika usub kõigest hingest selle ideaali universaalsusesse ja luues teooria, mille järgi see ideaal areneb uutes põlvkondades, tahab ta luua universaalsed kasvatusseadused, mis on rajatud mõistusele ja kehtivad nagu teaduse seadusedki ühteviisi kõikide rahvaste kohta. Kuid meie vaatame seda teooriat kõrvalt, ilma et me innustuksime tema arendamisest, ja näeme neis universaalsusepüüetes ainult puhtsaksa iseloomu konkreetset väljendust, selles universaalses teaduses — puhtsaksa kasvatuse süsteemi, mis vastab täiel määral saksa iseloomule, kuid on täiesti vastukäiv teiste rahvaste iseloomule» (II, 126).

On täiesti selge, et eitades isiklikke ja grupihuvisid kasvatuse alusena, eitades abstraktseid ja eluvõõraid kosmopoliitilisi ideaale, tunnistas Ušinski kõige konkreetsemat, ajalooliselt välja kujunenud ühiskondliku olemise vormi — rahvusi, mis ühiste poliitiliste ja majanduslike huvide tõttu on ühinenud rahvusriikideks. XIX sajandi keskpaiku oli niisugune rahvusriikide kujunemine väga iseloomulikuks nähtuseks, puhkes ju sellel sajandil õitsele kapitalism oma esimeses staadiumis, tõusva kodanluse staadiumis, «rahvaste ülddemokraatlike liikumiste» staadiumis. Rahvusriike tajuti ja käsitati kui tolle aja sotsiaal-majandusliku elu tüüpilisi vorme. Marksismi seisukohalt ammendava teoreetilise orientatsiooni XIX sajandi keskpaiku toimunud rahvuste ja rahvusriikide kujunemise küsimuses andsid V. I. Lenin ja J. V. Stalin, kes vaatlesid rahvusi sotsiaalsete rühmadena, mis kujunevad paratamatult koos kodanlike demokraatlike liikumiste kasvu ja arenemisega. «Rahvused,» kirjutas V. I. Lenin, «on ühiskondliku arenemise kodanliku ajastu vältimatu

produkt ja vältimatu vorm» (Teosed, 21. kd., lk. 54). Vastavalt J. V. Stalini määrangule «rahvus ei ole mitte lihtsalt ajalooline kategooria, vaid kindla ajastu, tõusva kapitalismi ajastu ajalooline kategooria. Feodalismi likvideerimise ja kapitalismi arenemise protsess on ühtlasi inimestest rahvusi moodustav protsess» (Teosed, 2. kd., lk. 297). Rahvuste kujunemine kapitalismi arenemise algperioodil tähendas järelikult rahvahulkade vabanemist feodaalsest ekspluateerimisest, tootlike jõudude arenemist, ühise keele ja ühise kultuuri loomist. Ühe sõnaga, rahvuste tekkimise moment oli rahva ühiskondlik-demokraatliku liikumise ajajärguks.

Just niimoodi mõistis Ušinski rahvuse ideed juba ülikooli ajal. Kapitalismi tekkimist Venemaal pidas ta progressiivseks nähtuseks, mis arendab rahva töö progressiivseid vorme. Oma töös «Kameraalteaduslikust haridusest» (mis sisuliselt oli vastuseks küsimusele, kuidas kameraalteadusi, mis orienteerusid tootmise pärisorjuslikkudele tingimustele, üle kanda uude olukorda, mis vastaks kapitalistliku ühiskonna tootlike jõudude arenemisele) käsitleb Ušinski rahvast kui maa peamist tootlikku jõudu. Rahva idee poole pöördub ta iga kord, kui ta tahab rõhutada seda, mis iseloomustab ühiskondlikku olemist. Kogu inimkonna elu näis talle, nagu tema õpetajale Belinskilegi, ära jaotatuna üksikute rahvuste vahel, kes oleksid teataval kombel nagu inimkonna ajaloolised isikud. Nende kollektiivsete ajalooliste isikute järgi peabki orienteeruma iga individuaalne üksikisik oma kasvamises ja arenemises. Sellepärast peab kasvatus olema eeskätt rahvalik: oma sisult peab kasvatus peegeldama neid vajadusi, millede rahuldamisest koosneb kogu rahva elu. Järelikult on kasvatus kõigepealt ühiskondlik, rahvalik funktsioon.

Esinedes niisuguse väitega, ei esitanud Ušinski seda abstraktselt, direktiivi kujul, vaid püüdis seda põhjendada faktidega, ajaloo andmete najal. Analüüsides mitmesugustes Euroopa maades esinevaid kasvatuse fakte, näitas ta, et igal maal väljendab või peegeldab kasvatus kogu rahva vajadusi antud arenemisastmel. Sellest faktidega tõestatud väitest tegi Ušinski praktilise järelduse vene elu suhtes. Venemaal ei tule kasvatust organiseerida võõraste kasvatussüsteemide laenamisega ja nende jäljendamisega, vaid sel teel, et me selgitame välja rahva vajadused ja rahuldame neid vajadusi ratsionaalselt kõigil elu aladel, sealhulgas ka kasvatuse alal. «Kasvatusel, mille on loonud rahvas ise ja mis on rajatud rahvuslikele alustele, on niisugune kasvatuslik jõud, mis puudub kõige paremate abstraktsetele ideedele rajatud või teiselt rahvalt laenatud süsteemidel» (II, 161). Suunates oma järelduse ühest küljest vene kasvatuses valitseva Lääne-Euroopa pedagoogiliste süsteemide jäljendamise vastu ja teiselt poolt antidemokraatliku kasvatussüsteemi vastu, mis jättis rahvahulgad isegi algharidusest ilma, rääkimata juba kesk- ja kõrgemast haridusest, formuleeris Ušinski oma peamised ettepanekud Venemaal rahva kasvatuse organiseerimiseks järgmiselt:

«1. Üldist, kõigi rahvaste jaoks sobivat rahvusliku kasvatuse

süsteemi ei ole olemas mitte ainult praktikas, vaid ka mitte teoorias, ja saksa pedagoogika pole midagi muud, kui ainult saksa kasvatuse teooria.

2. Igal rahval on oma eriline rahvuslik kasvatussüsteem, ja sellepärast on võimatu, et üks rahvas laenaks teiselt rahvalt kasvatussüsteeme.

3. Teiste rahvaste kogemused kasvatuse alal on väärtuslik pärandus kõigile, kuid... nagu ei saa elada teise rahva eeskujul, kui ahvatlev see eeskuju ka ei oleks, täpselt niisamuti ei saa kasvatada võõra pedagoogilise süsteemi järgi, ükskõik kui harmooniline ja hästi läbimõeldud see ka ei oleks. Selles suhtes peab iga rahvas oma jõududega hakkama saama...

5. Ühiskondlik kasvatus ei lahenda ise eluküsimusi ega vii enda järel ajalugu, vaid käib selle järel. Mitte pedagoogika ega pedagoogid, vaid rahvas ise ja tema suured inimesed rajavad teed tulevikku: kasvatus ainult läheb seda teed mööda ja koostöös teiste ühiskondlike jõududega aitab üksikutel isikutel ja uutel põlvkondadel seda teed mööda minna...

7. Kasvatuse küsimustes on ühiskondliku arvamuse äratamine ainus kindel alus, mis võimaldab kasvatust parandada: kus puudub kasvatuse kohta ühiskondlik arvamus, seal pole ka ühiskondlikku kasvatust, kuigi võib olla väga palju ühiskondlikke õppeasutusi» (II, 165—166).

Kogu see teeside süsteem, kõnelemata juba materialismi seisukohalt tähelepanu väärivast viiendast teesist, on otsene väljakutse Ušinski kaasaegsele vene kasvatussüsteemile, mis oli ühest küljest jämedalt jäljendav ja laenatud, ning teisest küljest mitterahvalik ja antidemokraatlik. See on üleskutse ühiskondliku arvamise organiseerimiseks, meie maa demokraatlike jõudude äratamiseks ja julgustamiseks. Ušinski väljendas neis teesides oma ammuseid ühiskondlikke veendumusi, milledest ta pidas kinni kogu elu aja, reetmata neid kordagi. Nende veendumuste järgi vajas Venemaa tingimata hariduse demokraatlikku organisatsiooni, mis võis mõistagi tekkida ainult demokraatliku ühiskondliku korra alusel, mida Venemaa juba tungivalt vajas. Tekib küsimus: kuidas sai Ušinski Venemaal valitseva monarhistlik-feodaalse režiimi tingimustes kuulutada seda uut ühiskondlikku korda ja kuidas võis ta konkreetselt kujutleda sellele uuele korrale üleminekut Venemaal?

Sellele küsimusele on kerge vastata, kui süveneda suurde ajaloolisse ekskurssi, mille Ušinski tegi pedagoogilises kirjanduses tähelepanu äratavas ja ainulaadses artiklis «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses». Siin andis Ušinski esimesena süstemaatilise pildi Euroopa kasvatuse arenemisest rahvuslikkuse idee seisukohast lähtudes. Ušinski näitab, et igal rahvusel on oma, suurem või väiksem ajalugu. Iga rahvus on oma arenemises läbi teinud teatud astmed. Sellepärast on üksikud rahvused (Inglismaa, Prantsusmaa, Saksamaa, Ameerika Ühendriigid) oma arenemise eri etappides: iga rahvus on oma erilises arenemisjärgus ja igaüks liigub edasi,

saavutades teatud tagajärgi, et järgmises arenemisjärgus jõuda uude etappi. Kõige positiivsemaid tagajärgi saavutatakse siis, kui rahvas tõmmatakse suuremal või vähemal määral kaasa ühiskondlikku ellu. Igal maal tehakse seda isemoodi, vastavalt selle maa ühiskondlikele ja ajaloolistele tingimustele. Kuid kõige olulisem on see, et rahvas ärkaks elule, rahva ärkamine aga toimub vastavalt tema sotsiaal-majanduslikele elutingimustele. — Venemaal on see rahva ärkamise aeg juba ammu käes: Venemaa on jõudnud kapitalismi staadiumisse. Vene rahvas, ütleb Ušinski piltlikult, on jõudnud ajaloo areenile ja «teda soojendab ajaloo päike, mis käib oma võidukäigul kogu maakera läbi» (II, 437), järelikult on jõudnud kätte aeg, kus rahvas peab ise oma ajalugu tegema. «Rahvas, kes on kord jõudnud ajaloo areenile, areneb pidurdamatult edasi» (II, 496). See tähendab, et rahvas hakkab osa võtma oma ajaloo kujundamisest, algab rahvahulkade demokraatliku liikumise ajalooline aeg. See liikumine areneb ajaloo seaduste järgi, mis on kõigi maade jaoks ühised, kuid realiseeruvad igal maal isemoodi.

Niisugustena nägi Ušinski kasvatuse sotsiaal-majanduslikke eeldusi Venemaal XIX sajandi keskpaiku. Ušinski teadis dekabristide revolutsioonilisest liikumisest ja kirjutas oma noorusaastail albumisse teiste revolutsiooniliste luuletuste hulgas ka K. F. Rõlejevi luuletusi; kuid ta teadis ka, et dekabristide liikumine ei andnud soovitud tagajärgi seetõttu, et rahvahulgad olid ette valmistamata ja harimatud. Sellepärast valmis tal juba noores eas kavatsus pühenduda täielikult rahvahulkade valgustamise tööle. 13. novembril 1844 kirjutas Ušinski oma päevikusse: «Valmistada ette mõistust! Külvata ideid! ... See on meie ülesanne. Me ei ela niisugusel ajal, kus oleks võimalik tegutseda. Heidame kõrvale egoismi, hakkame töötama tulevaste põlvede jaoks! ... Äratame nõudmised, näitame kätte mõistliku eesmärgi ja vahendid, paneme liikuma energia, — teod tulevad iseenesest.» Lähema tuleviku perspektiivid, mis kerkisid noore Ušinski ees, ei ole muidugi kaugeltki rõõmustavad: päevikut läbib masendav tunnetus, et olukord on väljapääsmatu ja et midagi reaalset pole võimalik ette võtta: «tegutseda on veel vara!» See pessimistlik tunnetus on iseloomulik paljudele 40—50-ndate aastate eesrindlikele inimestele. Aga kui 50-ndate aastate keskpaigast alates atmosfäär tunduvalt lahedamaks muutus, kui 60-ndate aastate ühiskondlik liikumine algas, siis pühendus Ušinski täielikult sellele ja hakkas kõnelema ja kirjutama hariduse demokraatlikust reformist, ühiskondliku arvamuse loomisest selle küsimuse kohta, rahvahulkade valgustamisest ja nende kaasatõmbamisest võitlusse rahvakooli loomise eest. Alanud ühiskondlikus liikumises nägi Ušinski selle demokraatliku ümberkorralduse algust, mis pidi uuendama meie maad rahvuslikkuse alusel. Selles oma lootuses tuli Ušinskil väga ruttu pettuda, kuid see ei muutnud nende moraaliprintsiipide sisu, mis ta oli võtnud ühiskondliku arenemise aluseks. Kõige üldisemal kujul iseloomustas Ušinski seda sisu *«humaansuse* avara mõistega», mis nõuab, et tunnustataks täielikult *«inimese isiklikku*

vabadust, mitte millegagi võrreldavat inimväärikust, inimeste võrdsust seaduse ees, iga inimese, ükskõik kes ta oleks, õiguste austamist» (VIII, 715). Need olid tüüpilised kodanliku demokraatia nõudmised, tõusva kodanluse ajajärgu nõudmised. XIX sajandi 40—60-ndate aastate kohta oli see progressiivne nähtus, mis asetas Ušinski eesrindlike vene pedagoogide hulka, kes värskendasid kasvatuse sisu uute, ajastu põhiülesannetele vastavate printsiipidega.

Esitades demokraatliku korra käitumisnormiks humaansuse nõude, tunnistas Ušinski sealjuures, et demokraatliku liikumise eri staadiumidel võtab humaansuse nõue erineva kuju. Mitmesugused rahvad ja rahvaste mitmesugused seisused ning klassid väljendavad erinevalt oma humaansuse püüdlusi. Rahva huvide mitmesuguste esindajate — filosoofide ja õpetlaste, luuletajate, kunstnike ja moralistide — teadvuses leiab humanistlik moraali-orientatsioon endale ühe või teise konkreetse ideoloogilise väljenduse, mis aitab üksikutel isikutel seda humanistlikku moraali-orientatsiooni mõista. «Igal rahval,» kirjutas Ušinski, «on oma isesugune inimese-ideaal ja oma kasvatuselt nõuab iga rahvas selle ideaali teostamist üksikutes isikutes. See ideaal vastab iga rahva iseloomule, selle ideaali määrab rahva ühiskondlik elu ja see areneb koos rahva arenemisega ... Kahtlemata,» selgitab Ušinski, «muutub rahvuslik inimese-ideaal iga rahva juures veel ka seisuste järgi; kuid kõik need muutused peegeldavad üht ja sedasama rahvuslikku tüüpi tema mitmesugustel arenemisastmetel: see on ühe ja sellesama kuju peegeldumine ühiskonna mitmesugustes sfäärides» (II, 122, 124). Sellest seletusest on näha, et Ušinski ei pea rahvamassi sugugi mitte ühtlaseks, homogeenseks. Ta nägi mitte ainult rahvamassi jagunemist rahvusteks, vaid ka iga rahvuse jagunemist seisusteks ja klassidesse, kellel on erinevad huvid. Kuid see jagunemine ei tundu talle antagonistlikuna, mis takistaks mõistmast rahvuse ühiseid huve. See jagunemine näib talle pigem nagu mingi tehnilise tööjaotusena, mis võib küll viia ka klassivõitluseni, kuid mis siiski ei riku veel rahvuse ühtsust, ei takista rahvuse ühiste huvide mõistmist. Ušinski, nagu teisedki 40—60-ndate aastate kodanliku demokraatia esindajad, ei suutnud veel näha antagonistlikke vastuolusid, mis väljakujunenud kodanlikus korras varsti nähtavale tulid. «Uued ühiskondlik-majanduslikud suhted ja nende vastuolud,» kirjutas selle kohta V. I. Lenin, «olid siis alles embrüonaalses olekus.» (Teosed, 2. kd., lk. 453.) Sellepärast «valgustajad ei tõstnud oma erilise tähelepanu objektina esile ühtki rahvaklassi ja rääkisid mitte ainult rahvast üldse, vaid isegi rahvusest üldse» (sealsamas, lk. 472).

* *
*

Kasvatuse sotsiaal-majanduslike eelduste analüüsiga lahenes ainult üks kasvatusküsimuse külg, mis puudutas kasvatuse sisu. Sellesama küsimuse teine pool on metoodiline külg. Oma sisu poolest kõige paremad kasvatuslikud põhimõtted kaotavad väärtuse,

kui pedagoogil pole meetodeid, mille abil neid õpilase teadvusse ja käitumisse juurutada. Kuid selleks, et luua head kasvatusmeetodit, tuleb hästi tundma õppida lapse psühho-füüsilist olemust, et leida sealt juhtnööre selle kohta, kuidas oleks õigem kasvatustööd teha. Nii jõudis Ušinski teise küsimuse — kasvatuse psühho-füüsiliste eelduste küsimuse juurde.

3. Kasvatuse psühho-füüsilised eeldused

Kui kasvatus praktilise tegevusena on täiskasvanu enam-vähem pidev vahelesegamine lapse isiksuse kasvamise protsessi selleks, et anda sellele protsessile teatud suund ja nii või teisiti seda kergendada, siis on täiesti selge, et see vahelesegamine peab olema ratsionaalne ja põhjendatud, peab tulenema lapse psühho-füüsilise olemuse teaduslikust tundmaõppimisest. Selle loomuse põhiliste seaduspärasuste selgitamine ongi selleks eelduseks, millele peab olema rajatud kasvatuse teaduslik metoodika. Selle ülesande lahendamisele asudes motiveeris Ušinski seda ülesannet järgmiselt: «Ainult siis, kui me loodust tundma õpime, märgib Bacon, võime loota, et suudame teda juhtida ja sundida tegutsema vastavalt meie eesmärkidele. Pedagoogikale on niisugusteks teadusteks, kust ta ammutab teadmisi oma eesmärkide saavutamiseks vajalike abinõude kohta, kõik need teadused, mis uurivad inimese kehalist või hingelist loomust ja mis uurivad seejuures mitte oletatavaid, vaid tegelikke hinge ja keha avaldusi ... Kui pedagoogika tahab inimest igakülgselt kasvatada, siis peab ta teda enne ka igakülgselt tundma õppima» (VIII, 22—23). Lapse psühho-füüsilise loomuse tundmist ja mõistmist pidas Ušinski palju tähtsamaks, kui kõige täpsemate ja üksikasjalisemate pedagoogiliste eeskirjade ja retseptide väljatöötamist. «Me ei ütle pedagoogidele: tehke nii või teisiti, vaid ütleme neile: uurige nende psüühiliste nähtuste seadusi, mida te tahate juhtida, ja arvestage oma käitumises neid seadusi ja neid asjaolusid, mille juures te neid seadusi rakendada tahate ... Kõige tähtsam pole sugugi mitte reeglite tundmaõppimine, vaid nende teaduslike aluste uurimine, millest need reeglid tulenevad» (VIII, 55, 57).

Pühendades lapse loomuse uurimisele oma peateose «Inimene kasvatuse objektina», sai Ušinski väga hästi aru kõikidest raskustest, mis olid seotud tema poolt seatud ülesande lahendamisega juba seetõttu, et uurimisobjekt on nii komplitseeritud. Teaduste hulk, mis tegelevad inimese uurimisega, on nii suur, et sellega võib täita terve ülikooli teaduskonna, ja Ušinski soovitas tõsiselt asutada niisuguse teaduskonna ja nimetada selle pedagoogika teaduskonnaks. Kuni niisuguseid teaduskondi polnud, arvas Ušinski, et pedagoogika teoreetikute ülesandeks on üldistada olemasolevaid teadmisi inimesest, et tegelik pedagoog saaks neid teadmisi kasvatustöös kasutada. Kuid niisuguse üldistuse raskus ei seisa ainult selles, et inimest käsitlevaid teadusi on väga palju, vaid ka selles, et

inimese kui elava olevuse struktuur on väga keeruline; elav olevus aga on tekkinud alles pika arenemise tulemusena, mille orgaaniline maailm on läbi teinud sadade tuhandete või isegi miljonite aastate jooksul. Käesolevas ülevaates pole võimalik tutvuda kõigi Ušinski kapitaalse teose üksikasjadega, kuid on vaja arvestada neid iseärasusi, mis on mõju avaldanud Ušinski poolt välja töötatud kasvatuse metoodikale.

Selles suhtes hakkab kõigepealt oma struktuuri poolest silma Ušinski uurimus inimese kui kasvatuse objekti kohta. Seda uurimust püüdis autor korraldada nii, et oleksid arvesse võetud põhilised ajaloolised etapid, mis inimene on läbi käinud. Ušinski märgib kolme niisugust etappi: inimorganismi kujunemine orgaanilise maailma ajaloo kestel; elementaarsete psüühiliste protsesside kujunemine loomariigi ajaloo kestel; päris inimpsühholoogia kujunemine inimühiskonna ajaloo kestel. Inimese saamise ajaloo kolmeks selliseks etapiks jaotamine on muidugi abstraktne, kuid sellel on puuduste kõrval ka omad väärtused. Vastavalt sellele jaotusele jagab Ušinski oma uurimuse kolme ossa: esimene, füsioloogiline osa, mille Ušinski pühendas inimese organismi tundmaõppimisele ja mille pealkirjaks esialgsel kujul oli: «Inimese organismi peamiste omaduste rakendamine kasvatuses»; teine osa on pühendatud sellele, et tundma õppida inimest kui psühho-füüsilist olevust, kelle juures ilmnevad niisugused nähtused, «mis on oma algkujul ühised nii inimesele kui ka loomadele» (VIII, 53); kolmandas osas kavatses Ušinski uurida psüühilisi nähtusi, mis esinevad ainult inimesel, nähtusi, mis kvalitatiivselt erinevad loomade psüühilistest protsessidest, ja mis on välja kujunenud inimese sotsiaalse elu tingimustes. See viimane osa ei saanud teatavasti Ušinski haiguse ja surma tõttu lõplikult valmis. Kuid juba kogu töö struktuur, mille Ušinski oli kavandanud, viib kindlatele pedagoogilistele järeldustele. Viimane osa pidi kõnelema sellest, et inimene on kasvatuse objektina erakordselt komplitseeritud olevus, et tema organismis summeeruvad ajaloolised saavutused, mida on kogunud miljonid aastad orgaanilist ja loomset elu maa peal, ja et ainult seda ajaloolist pärandust põhjalikult tundes ja sellele toetudes saab inimene seda edasi arendada.

Oma teose esimeses, füsioloogiat käsitlevas osas andis Ušinski lühikese ülevaate sellest mehaaniliste kohanemisvahendite süsteemist, mille orgaaniline maailm on oma miljonite aastate pikkuse arenemise jooksul välja töötanud keskkonnale kohanemiseks ja mis on inimese praeguse arenemise aluseks. Esimeste eluaastate jooksul peab laps neid mehhanisme valitsema õppima, nad oma tahtele allutama selleks, et sel baasil alustada enda psüühilise elu arendamist, kusjuures laps omandab järk-järgult uusi mehhanisme harjumuste ja vilumuste näol, mis on lapse isiklike kogemuste vili, omamoodi kapital, mille protsentidest laps elab kogu elu aja. Ušinski näitas, kuidas need järk-järgult omandatud harjumused ja vilumused (ta nimetas neid «omandatud refleksideks», vastandina loomupärastele, tingimatutele refleksidele) moodustavad selle aluspõhja,

millel ainuüksi saabki kujuneda inimese kõrgem psüühika. Nii kavandas Ušinski ja töötas hiljem üksikasjaliselt läbi väga suure kasvatustöö valdkonna, mille moodustab inimese teise loomuse — harjumuste ja vilumuste kujundamine.

Ušinski uurimuse teise, inimesele ja loomale ühiste elementaarsete psüühiliste protsesside tundmaõppimisele pühendatud osa läbitöötamine tekitas raskusi selles mõttes, et oli vaja lahti ütelda ebateaduslikust idealistlikust psüühika tõlgendamisest. Empiiriline psühholoogia, mille Ušinski algusest peale aluseks võttis, vabanes metafüüsilisest hinge mõistest ja uuris ainult hingelisi nähtusi. Kuid neid nähtusi endid käsitati kui teaduse, tunde ja tahte nähtusi, mis on eraldatud materiaalsest maailmast ja hõljuvad mingisuguses mittemateriaalses valdkonnas, ning tõlgendati ikkagi idealistlikult ja spekulatiivselt. Ammuse traditsiooni mõjul võttis Ušinski omaks psüühika trihhotoomilise jaotuse, s. t. jagas psüühilised nähtused teadvuse, tunde ja tahte nähtusteks; kuid juba keset oma tööd tuli ta järeldusele, et see jaotus on ekslik, et «mitte teadvus ei moodusta hinge olemust, vaid hingele kaasasündinud tegutsemistung, elutahe, mille jaoks ka teadvus ise on ainult üheks vahendiks» (IX, 551). Tegutsemistung, mis tekib organismi mitmesuguste tarvete mõjul (toidu, kehakatte, elukorteri jne. tarve), on alguses ebateadlik, hiljem lisanduvad pikkamööda teadvuse elemendid ja ebateadlik, instinktiivne tegutsemine muutub tahteliseks, teadlikuks tegutsemiseks, teatud tüübi käitumiseks. «Ebateadlikud püüdlused ei muutu teadlikuks sooviks muidu, kui aistingute vahendusel. Ebateadlik tung toidu järele, mida nimetatakse näljaks, muudab neile leiva meeldivaks, ja pärast seda me juba tahame ja otsime leiba teadlikult... Niisugune on psüühiline akt kogu oma lihtsuses ja täpsuses. Tung, aisting ja kujutlus on kolm psüühilist nähtust, mis ühinevad keerulises soovi aktis» (IX, 64).

Loobudes töö algul kasutatud psüühiliste protsesside trihhotoomilisest jaotusest ja näidates, et niinimetatud psüühilised nähtused tekivad tegutsemise alusel, mida omakorda põhjustavad organismi rahuldamata vajadused, astus Ušinski sellega niisuguse suure sammu edasi, mis aitas võita idealistlikke tendentse, mida esines veel empiirilises psühholoogias. Ühelt poolt tõi ta välja psüühika materiaalse aluse ja määras sellega kindlaks psühholoogilise uurimuse lõppeesmärgi, mis seisneb selles, et viia kõik psüühilised, teadlikud protsessid tagasi nende materiaalsele algpõhjusele. Teiselt poolt võimaldas just see avastus kõiki mitmesuguseid hingeelu nähtusi tagasi viia nende lihtsaimale algkujule — organismi tegutsemisele ning organismi ja ümbritseva keskkonna vastastikustele mõjutustele, kuna empiiriline psühholoogia jäi mitmesuguste hingeelu nähtuste ette abitult seisma, leidmata tugipunkti, millele toetudes oleks võimalik seda mitmekesisust teatud korra ja süsteemi järgi jaotada. «Ükskõik kui palju inimloomuse iseärasused loomalikku instinkti ka poleks muutnud,» kirjutas Ušinski, «ikkagi on meil alati võimalik leida selle instinkti algpõhjused, ehk teiste sõna-

dega — ükskõik kui mõistusepärane ja arukas üks või teine inimelu nähtus ka ei tunduks, sellegipärast tuleb alati otsida, kas ei ole selle aruka nähtuse algpõhjuseks mingi mittearukas instinkt» (IX, 82). Seega oli Ušinskil vaja näidata, et kõik psüühilised nähtused on tekkinud inimese tegutsemisest. Püüdes oma tööd lõpule viia, unistas ta samal ajal sellest, et otsekohe pärast lõpetamist asuda selle ümbertöötamisele, selleks et grupeerida psüühilised nähtused uut moodi, grupeerida nad töö ümber, mis on nende nähtuste keskuseks, nagu talle oli selgunud. Niisuguse uue grupeerimise vajaduse tekitasid tähelepanekud selle kohta, kuidas rahvahulgad uuele ühiskondlikule formatsioonile ülemineku tingimustes püüdlesid kõikjal vaba tootliku töö poole, püüdes maha raputada kammitsaid, millega feodaalne kord piiras niisuguse töö võimalustki.

Võttes psüühiliste nähtuste keskpunktiks tegutsemistungi ja tungi vabale, loovale tööle, hindas Ušinski mitte ainult selle nähtuse teaduslikku ja psühholoogilist tähtsust, vaid ühtlasi ka tema pedagoogilist väärtust. Sellest kirjutas ta üksikasjaliselt oma artiklis «Töö psüühiline ja kasvatuslik tähtsus». Nii iga üksiku inimese isiklikul tööl kui ka tööl rahvaste elus on määratu suur tähtsus just sellepärast, et ta stimuleerib inimese vaimseid ja füüsilisi jõude. «Isikliku tööta ei saa inimene minna edasi, ei saa jääda paigale, vaid peab minema tagasi. Inimese keha, süda ja mõistus nõuavad tööd, ning see nõue on nii tungiv, et kui inimesel miskipärast pole oma isiklikku tööd elus, siis ta kaotab õige tee ... surm vallutab inimese elusalt, sest töö — isiklik, vaba töö — ongi elu» (II, 339—340). Ühtlasi annab töö sellele inimesele, kes on tööle andunud, inimväärsuse tunde ning on tema kõlbluse ja õnne allikaks. See on seadus, mis kehtib mitte ainult üksikisiku, vaid ka tervete ühiskondlike rühmituste ja isegi rahvaste kohta. «Niipea kui mingil seisusel kaob vajadus teha tööd — on see siis teadus, kaubandus, sõjaväeline või tsiviilne riigiteenistus, — hakkab ta kiiresti kaotama jõudu, kõlblust ja lõpuks ka oma mõju; ta hakkab kiiresti manduma ja loovutab oma koha teisele, keilele läheb koos töö ja energiaga üle ka kõlblus ja õnn» (II, 336—337). Töö ongi see tegevus, mille protsessis kujuneb inimese isiksus; sellepärast peabki see olema vaba loov töö, mille see, kes seda tööd alustab, võtab ette oma isikliku tahtmise ja äratundmise järgi. «Sunnitud töö mitte ainult ei ülenda inimest mingil määral kõlbeliselt, vaid alandab ta looma tasemele. Töö võib olla vaba ainult siis, kui inimene ise asub tööle, mõistes selle vajalikkust; sunnitud töö teise kasuks aga purustab inimisiksuse sellel, kes töötab» (II, 338—339). Rõhutades vaba loova töö tähtsust, väljendas Ušinski neid vajadusi, mis end eriti teravalt tunda andsid pärisorjuslikult sunniviisiliselt töölt kapitalistlikule tööle ülemineku perioodil. Kõneldes inimese tahte piiramisest teiste inimeste tahte või ümbritseva looduse vägivalla poolt (IX, 479), arendas Ušinski mõtet, et endale tegevusvabaduse kindlustamiseks peab inimene pingutama oma jõudu võõra tahte või sunduse näol esinevatest

takistustest vabanemiseks ja kindlustama endale sel viisil võimaluse teostada oma enda tahet, pühenduda armastatud tööle.

Oma uurimuse kolmandas osas pidi Ušinski teaduslikult käsitlema niisuguseid hingeelu iseärasusi, mis esinevad ainult inimesel ja mis teda loomast eraldavad. Need iseärasused, mida Ušinski iseloomustab üldise nimega «humaansus», võisid areneda ainult inimühiskonna tingimustes. Humaansuse põhimõtted peavadki korraldama inimese vaba ja armastatud tööd. Need põhimõtted kavatseski Ušinski välja arendada oma «Antropoloogia» kolmandas osas. Kuid sellele osale oli raske kirjanduslikku vormi anda, kuigi Ušinski oli kärsitu selle töö poolelijäämise pärast; ta alustas seda tööd mitu korda, aga tehtuga mitte rahule jäädes hävitas selle, mis oli kirjutanud. Ilmselt polnud takistuseks mitte ainult haigus. Tuleb arvata, et Ušinski sattus ületamatutele raskustele, mida ta juba ammust ajast ette aimas. Raskus peitus selles vastuolus, millesse kodanliku demokraatia humanistlikud põhimõtted, mida Ušinski kuulutas, sattusid kapitalistliku ühiskonnakorra reaalsetes tingimustes. Tegelikult ei viinud iseseisev tegutsemine ja vabadus mitte teistest inimestest lugupidamisele ja nende õiguste tunnustamisele, vaid teiste inimeste õiguste ja väärikuse jalge alla tallamisele. Seda ette tundes süüdistas Ušinski vulgaarse materialismi esindajaid selles, et nende põhimõtted viivad anarhismile, egoismile, kõigi pahede võidutsemisele. Säärastes tingimustes jäi Ušinskil üle ainult üks võimalus: selle asemel, et teaduslikult põhjendada humanismi kui inimese käitumise alust uue ühiskonnakorra tingimustes, tuli tal esitada moraalinormid ja sanktsioonid, millega ülevalt poolt reguleeritakse inimese iseseisvat tegutsemist ja vabadust. See tõi tema mõttekäikudesse paratamatult dualismi ja muutis need idealistlikuks. See tähendas, et kapitalismi reaalsetes tingimustes puudusid humanismi põhjendamiseks alused, kuigi kodanlik demokraatia humanismi kuulutas. Selle vastuolu tundmine, mida kapitalistliku korra tingimustes kõrvaldada ei saa, takistas Ušinskit teose kolmanda osa läbitöötamisel. Kuid see vastuolu polnud Ušinskis endas. Seda märkis muuseas M. I. Kalinin idealistliku terminoloogia puhul, mida Ušinski teostes sageli võib kohata. «Selleks, et tõepoolest kasvatada,» ütles M. I. Kalinin ühes oma kõnes, «on vaja mitte ainult hästi tunda oma ala, vaid selleks on vaja ka puhast hinge. «Hinge» all mõtles Ušinski kasvataja moraalset palet, tema kõlblust või seda, mida nimetatakse ka südametunnistuseks. Ma arvan, et Ušinskil on sisuliselt õigus, kui ta esitas niisuguse nõudmise.» (М. И. Калинин, Статьи и речи о коммунистическом воспитании, Учпедгиз, 1951 г., стр. 92.)

Niiviisi tõi Ušinski oma aja tingimustes välja need psühho-füüsilised eeldused, mis peavad olema kasvatuse metoodika aluseks.

4. Kasvatuse metoodika

Kasvatuse meetoditest kõneldes lähtub Ušinski neist sotsiaal-majanduslikest ja psühho-füüsilistest eeldustest, mis on esitatud eespool. Et aga kasvatuse metoodika küsimused seisnevad tegelikult selles, milliste vahenditega saab mõju avaldada lapse hingeelule, võttis Ušinski kõigepealt arvesse psühho-füüsilised eeldused, sotsiaal-majanduslikke eeldusi aga vaatles ta selle lõpp-eesmärgina, kuhupoole paratamatult suundub igasugune kasvatustöö.

Spetsiaalset teost, mis käsitleks kasvatuse metoodikat, Ušinski ei kirjutanud, kuigi ta kavatses niisuguse metoodika esitada oma «lühikeses pedagoogika õpikus», mida ta ette valmistas. Sellepärast saab kasvatuse metoodikat, mille Ušinski pidi välja töötama, iseloomustada ainult umbkaudu, kasutades selleks tema üksikuid mõtteavaldusi ja esile tõstes neid põhielemente, millest tuleb kõige eelöeldu põhjal kinni pidada igasuguses kasvatustöös. Niisugusteks elementideks tuleb pidada järgmist nelja: a) lapse vaba endaalgatuslik tegevus, b) kasvataja loov tegevus, c) last ümbritsev keskkond, d) harjumuste ja vilumuste omandamine.

Nende nelja kasvatustöö elemendi loetlemine ei tähenda sugugi, et igaüht neist loetakse isoleerituks ja omaette seisvaks ja et nad haaravad ammendavalt kogu kasvatustöö. Vastupidi, need on ühtse terviku orgaanilised koostisosad, mis on välja tõstetud ainult analüüsi huvides, kasvatuse praktikas aga tuleb neid rakendada kõiki koos: lapsele igati iseseisvat tegutsemist võimaldades tuleb samal ajal hoolitseda ka keskkonna loomise eest, kus see iseseisev tegutsemine toimub, muretseda kasvataja, kes seda iseseisvat tegutsemist juhib, ilma lapse vabadust kitsendamata, luua ja kinnitada omandatud harjumusi, mis fikseeriksid mõningaid lapse saavutusi, andes sellega lapsele laiema tegutsemisvõimaluse. Ühtlasi eeldatakse, et igal neist kasvatustöö elementidest on teatud kindel eesmärk. Ühe sõnaga, need on ainult abstraktsed kasvatustöö elemendid, kasvatustöö enda korraldamisel aga tuleb igal konkreetsel juhul arvestada tegelikke tingimusi, mida ei saa üheski teoreetilises töös ette näha, kuid mida siiski on vaja enne teoreetiliselt analüüsida ja kõiki neid elemente silmas pidades eraldi iseloomustada.

a) Lapse vaba endaalgatuslik tegevus. Tänapäevani on veel mõnevõrra segane see Ušinski eriline psühholoogiline kontseptsioon, mille järgi ta käsitles hingeelu kõige olulisema osana just inimese tegutsemistungi, tuletades sellest kõik mitmekesised hingeelu nähtused. Vastavalt sellele käsitles Ušinski ka lapse hingeelu kui tegutsemistungi väljendust. «Liigutuste kaudu,» kirjutas Ušinski, «omandab laps oma esimesed välismaailmaga kokkupuutumise kogemused, nende abil teeb ta esimesi katseid oma ideede ja soovide teostamiseks, nende kaudu areneb alguses julgus- ja ettevaatlikkustunne» (X, 492). On arusaadav, et lapse tegutsemistungile «peab kasvataja vaatama kui hinge peamisele elulisele tarvidusele ja nägema selle tungi õiges rahuldamises oma peaees-

märki ning kõige tähtsamat vahendit kasvandiku arenemise mõjutamiseks. Mida hingele pole tarvis, seda ei saa talle anda; kuid kõigepealt on igale inimhingele vaja tegevust, ning vastavalt tegevuse laadile, mida talle annab kasvataja ja ümbritsev keskkond ning mida inimhing ise endale otsib, kujuneb ka tema arenemise suund. Selle p õ h i l i s e psühholoogilise tee alahindamisest on tingitud peamised vead ja veel sagedamini teatud poolikus nii pedagoogilises teoorias kui ka pedagoogilises praktikas» (X, 494).

Tegutsemistung on orgaaniliselt ja tihedalt seotud püüdega, et see tegevus oleks ka vaba. Vabadus, piiramise ja sunduse puudumine töös on õige, loova tegevuse põhitingimus. «Tegutsemistung ja vabaduspüüe on omavahel nii tihedalt seotud, et üks ei saa eksisteerida teiseta. Tegevus peab olema *minu* tegevus, haarama *mind,* lähtuma *minu* hingest, järelikult peab olema *vaba* tegevus. Vabadust aga selleks mulle vaja ongi, et ma saaksin teha oma tööd. Võtke inimeselt ära vabadus ja te võtate talt ära tema tõelised emotsioonid» (X, 544). Igasugune inimese tegevusvabaduse takistamine ja isegi piiramine tekitab inimeses meelehärmi, sest see võtab temalt iseseisvus- ja loomingutunde. «Ainult niisugune tegevus teeb hinge õnnelikuks ja säilitab tema väärikuse, mis lähtub hingest enesest, s. t. tegevus, mida inimene armastab ja mis on vaba; sellepärast, nii vajalik kui on hinges tegutsemistungi kasvatamine, niisama vajalik on ka iseseisvus- ehk vabaduspüüde kasvatamine... Et vabadust kasvatatakse mitte takistuste puudumisega, vaid, vastupidi, takistuste võitmisega ja vabaduse võlu kogemisega, mida tuntakse peaaegu ainult takistuse ületamise hetkel, — siis on selge, et mida enam on lapsel niisuguseid võitlemise ja võitmise kogemusi, seda rohkem tugevneb ja areneb temas vabaduspüüe; mida rohkem takistusi ta võidab, seda rohkem armastab ta vabadust. Kuid on suur vahe, kas laps võidab iseseisvalt takistuse, või kõrvaldavad selle teised; mida vähem laps on saanud tunda takistusi, seda vähem saab ta maitsta vabaduse võlu... Sellest järeldab kasvataja kergesti, et vabaduspüüet saab kasvatada ainult nende takistuste abil, mida laps ise suudab võita ja tegelikult ka võidab; siit aga järgneb juba iseenesest, et kasvandikule tuleb anda hästi palju võimalusi niisuguste kogemuste saamiseks» (X, 500). Laste juures tehtud tähelepanekud on niisuguse järeldusega täielikult kooskõlas. «Laps on õnnelik mitte siis, kui teda lõbustatakse, kuigi ta naerab, vaid siis, kui ta täiesti tõsisena teeb midagi sellist, mis teda huvitab... Kellega laps rohkem sõbraks saab: kas sellega, kes teda naerma ajab ja maiustusi toob, või sellega, kes oskab talle huvitavat tööd anda? Millist mängukanni eelistab laps: kas seda, mis lõbustab teda oma sära, kõlina ja eredate värvidega, või seda, mis annab jõukohast, kuid iseseisvat tegevust tema vaimule?» (IX, 89).

Neist tähelepanekutest tulenev pedagoogiline järeldus on täiesti selge. Kasvatus peab seadma oma eesmärgiks lapsele omase vaba ja loova tegutsemistungi arendamise. Igasugune muu kasvatuse

eesmärk on vale ja petlik. «Õpetada inimest endale naudingute vahendeid otsima, see tähendab inimest petta ja panna teda täitma danaiidide vaati ..., kuid anda inimesele tegevus, mis täidaks tema hinge ja võiks seda igavesti täita, see on kasvatuse õige, elav eesmärk, sest see eesmärk on elu ise» (X, 573). Kui kasvatus tahab inimest õnnelikuks teha, siis peab ta «kasvatama teda mitte õnne jaoks, vaid valmistama ette tööks elus ... Kasvatus peab arendama inimeses harjumust tööks ja armastust töö vastu; ta peab andma inimesele võimaluse leida endale tööd elus ... Kasvatus peab mitte ainult arendama inimese mõistust ja andma talle teatava koguse teadmisi, vaid peab süütama temas janu tõsise töö järele, milleta tema elu ei saa olla ei väärikas ega õnnelik» (II, 348, 354, 355).

Peamised pedagoogilised nõudmised ja nõuanded, mida võiks selles suhtes esitada, «tulenevad kaudselt või otseselt põhiteesist: andke kasvandiku vaimule õige tegevus ja andke talle vahendid piiramatuks, hinge haaravaks tegevuseks» (X, 495).

Juba perekonnas tuleb hakata hoolitsema selle eest, et laps õpiks iseseisvalt tegutsema. «Last tuleb võimalikult varakult õpetada toime tulema ilma teenijateta ja ilma võõra abita, võttes endale sel puhul põhimõtteks suurepärased sõnad, mida ütles Schilleri Tell, kui ta poeg palus oma katkist vibu parandada: «Mina? Ei! Ise aitab ennast õige kütt.» Kõik, mis laps suudab ise teha, peab ta ise tegema. Ta harjub leidma selles suurt rahuldust, ja mis kõige tähtsam — ta kasvatab endas mitte võltsi, vaid tõelist sõltumatuse tunnet, mis ... on rajatud täielikult omaenese tööle ja usule oma jõusse» (X, 492).

Ei tohi jätta silmapaari vahele seda omapärast tegevust, mida kõigi maade ja kõigi aegade lapsed leiavad mängus. «Mäng on laste vaba tegevus, ja kui me võrdleme huvi, mida laps mängu vastu tunneb, ja ka mänguga laste hinge jäetud jälgede hulka ning mitmekesisust esimesel 4—5 eluaastal õpetuse analoogilise mõjuga samal ajal, siis muidugi on mängu mõju igas suhtes suurem. Mäng kujundab kõiki inimhinge omadusi, mõistust, südant ja tahet, ning kui öeldakse, et mäng ennustab lapse tulevast iseloomu ja saatust, siis on see õige kahes mõttes: mängus ilmnevad lapse kalduvused ja tema hinge suhteline jõud, kuid ka mäng ise avaldab suurt mõju lapse võimete ja kalduvuste arenemisele, järelikult ka tema tulevasele saatusele. Kuid ei tohi kunagi unustada, et mäng kaotab kogu oma tähenduse, kui ta lakkab olemast laste *tegutsemine* ja seejuures *vaba* tegutsemine. Laps, kellele tehakse nalja ja keda lõbustatakse, ei mängi, kuid ta ei mängi ka siis, kui ta teeb midagi käsu peale, soovist vanematele inimestele meeldida jne. Aga see ei võta kasvatajalt võimalust avaldada lapse mängule suurt mõju sel teel, et talle õpetatakse mänge, valitakse mänguseltsilisi, antakse mänguks ideid, mida laps ise oma kujutlusvõime järgi välja arendab, muretsetakse lapsele vahendeid tema süütu fantaasia realiseerimiseks, ja katkestatakse mäng, kui see lapsele halvasti mõjub» (X, 516).

Mäng muutub märkamatult tõsiseks tegevuseks, nii et mõnikord ei saa tõmmata selget piiri mängu ja tõsise töö vahele. «Peenarde kaevamine, lillede istutamine, nukule kleidi õmblemine, korvi punumine, joonistamine, puutöö, raamatuköitmine jne. — on niisama hästi mäng kui ka töö, ja laps, kes töötab niisuguse naudinguga, et ei eralda mängu tööst, ja loobub kannatlikult mõnestki asjast ning kannatab mõnikord isegi üsna suuri ebameeldivusi oma mängides tehtava töö pärast, näitab meile selgesti, et inimloomuse põhinõudeks on *vaba töö,* — ja näitab ka, kui rikutud on nii loomus kui ka arusaamine nendel inimestel, kes vaatavad tööle mitte kui elule, vaid kui raskusele elus ja kes tahaksid elada tööta, s. o. jätta elu ilma kõige tähtsamast.»

On täiesti arusaadav, et mida vanemaks laps saab, seda rohkem tuleb teda tõmmata ümbritseva ühiskonna tõelisse tööellu, minnes järk-järgult mängult-harjutustelt üle lapse jõu kohasele tõsisele tootlikule tööle. Kool ise peab olema mitte ainult vaimse, vaid ühtlasi ka füüsilise töö kooliks, sest mõlemad on teineteisega väga tihedasti seotud.

«Seni kuni kõik lastele jõukohased tööd pole võetud õppeasutuse kavasse ega muutunud ühiskondliku ja eraviisilise kasvatuse vältimatuks osaks, ei avalda kasvatus pooltki seda mõju inimeste iseloomule, saatusele ja õnnele, mida ta võiks avaldada. Ja kui armetud on kõik sel alal tehtud katsed! Isegi Saksamaal näidatakse nagu mõnd suurt haruldust sellist õppeasutust, kus õpetatakse mingit käsitööd. Tegelikult aga ei tohiks olla ainustki kooli, kus õpetaja ei õpetaks võimaluse piires mitmesuguseid käsi- ja näputöid või kus poleks marja- või juurviljaaeda, tükikest põldu, kus lapsed võiksid töötada: inimene on sündinud tööks; töö on tema maiseks õnneks; töö on kõige parem inimese kõlbluse hoidja ning tööga peab inimest ka kasvatama» (X, 518).

Lõpuks on koolis õppimine ise süstemaatiline ja raske töö, mida kasvavad põlvkonnad teevad organiseeritult. Kuid ka see töö peab vastama ülaltähendatud tingimustele: peab olema vaba ja loov töö.

Kasvatustöö põhiline ja kõige tähtsam element on lapsele vaba, loova füüsilise ja ka vaimse iseseisva töö tegemise õpetamine. Kui võtta ainult see üks element teistest isoleeritult ja seada endale ülesandeks lihtsalt lapse tööle kasvatamine, arvestamata teisi sellega seoses olevaid elemente, võib kokku põrgata suurte raskuste ja moonutustega. Piisab sellestki, kui öelda, et see pole lihtsalt töö õpetamine ja isegi mitte tööka inimese kasvatamine, see on lapse initsiatiivi ja loomisvõime kasvatamine tööga, mis eeldab, et last tuleb samal ajal ka veel mitmel muul viisil mõjutada.

b) Kasvataja kujundav mõju. Igasugune kasvatustöö eeldab kasvatajat, kes sammub kasvandiku kõrval ja juhib teda, ilma sunduseta ja vägivalla tarvitamiseta, mis ainult surmab lapse loovat jõudu. Perekonnas on sellisteks kasvatajateks vanemad ja väljastpoolt võetud kasvatajad; koolis — direktor, õpetajad ja kasvatajad, kelle tegevus peab olema teatud viisil koordineeritud.

Kasvataja isiksusele andis Ušinski kasvatuses erakordselt suure tähtsuse. «Kasvatuses peab kõik olema rajatud kasvataja isiksusele, sest kasvatuslik jõud voolab välja ainult inimisiksuse elavast allikast. Mitte mingisugused põhikirjad ega programmid, ei mingisugune asutuse kunstlik organism, kui teravmeelselt see ka oleks läbi mõeldud, ei suuda asendada kasvatuses isiksust... Ilma kasvataja vahetu isikliku mõjuta ei saa olla tõelist, iseloomu kujundavat kasvatust. Ainult isiksus suudab mõju avaldada isiksuse arenemisele ja kujunemisele, ainult iseloom suudab kujundada iseloomu» (II, 64). Kuid see kasvatuslik efekt, mida nõutakse kasvataja isiksuselt, eeldab, et kasvatajal endal oleks väljakujunenud iseloom ja kindlad veendumused. «Kasvandikega silm silma vastu seatud kasvatajas endas (aine õpetamine on ainult üks kasvatusvahend) on kõik võimalused edukaks kasvatustööks. Kõige tähtsamaks vahendiks inimese kasvatamisel on veenmine, kuid veendumusele saab mõju avaldada ainult veendumusega. Iga õppekava, iga kasvatusmeetod, ükskõik kui hea see ka oleks, jääb surnud kirjatäheks, millel pole tegelikus elus mingit jõudu, kui ta pole saanud kasvataja veendumuseks. Selles asjas ei aita ka kõige tähelepanelikum kontroll midagi. Kasvataja ei tohi kunagi täita pimesi instruktsioone: kui ta ei elusta instruktsiooni oma isikliku veendumusega, ei avalda see mingit mõju. Kahtlemata oleneb palju õppeasutuse üldisest korraldusest, kuid kõige olulisem sõltub alati tegeliku kasvataja isiksusest, kes seisab silm silma vastu kasvandikuga: kasvataja *isiksuse* mõju noorele hingele on see kasvatuslik jõud, mida ei saa asendada ei õpikutega, moraalisententsidega ega karistuste ja ergutuste süsteemiga. Palju tähendab muidugi õppeasutuse *vaim;* kuid see vaim ei ela mitte seinte vahel või paberil, vaid kasvatajate enamiku iseloomus ja läheb alles sealt üle kasvandike iseloomusse» (II, 28—29). M. I. Kalinin suhtus neisse Ušinski seisukohtadesse väga heakskiitvalt. Tuues ära Ušinski ütlused, et «mõiste «kasvatus» on palju laiem, kui «õpetus»» ja et «kasvatada on palju raskem, kui õpetada», ütles M. I. Kalinin: «Arvan, et Ušinskil on sisuliselt õigus; kasvataja avaldab ju kasvatatavatele mõju mitte ainult sellega, et ta annab neile teatud teadmisi, vaid ka oma käitumisega, eluviisiga, igapäevastesse elunähtustesse suhtumisega.»

Kodanliku pedagoogika praktikas oli kasvataja tööks peale kasvandike käitumise järelevalve tavaliselt veel kasvandikele igasuguste moraaliõpetuste lugemine ja kõikvõimalike sententside serveerimine. Sääraste sõnaliste veendumuste-surrogaatidega püüdsid ilma kutsumuseta ja ilma andeta õpetajad luua muljet, nagu avaldaksid nad tõepoolest kasvandikele mingit mõju. Ušinski naeris tigedalt välja niisuguse kasvatusmeetodi kui ebapedagoogilise. «Rumal on arvata, nagu läheks moraal lastesse vanemate ja õpetajate suu kaudu; vastupidi, seda tuleb ette kõige vähem... Vanemate inimeste moraaliõpetuste jõuetus on noorematel juba ammu teada... lõpmatud moraalijutlused sünnitavad lurjuseid sellega, et nad ruttavad normaalsest arenemisest ette ja raskendavad sellega

normaalset arenemist, mis peab välja kasvama omaenese tegudest ja teiste tegudest; normaalne arenemine aga on ainus kindel arenguvorm» (X, 342). Sententside ebapedagoogilisus on K. D. Ušinski seletuse järgi selles, et nad «õpetavad lapsi kuulama suuri sõnu kõlblusest, millede mõttest lapsed pole aru saanud, aga peamine — mis pole neil *läbi tuntud*»; säärased sententsid sünnitavad kergesti «lurjuseid» ja «silmakirjateenreid», kelledel on «seda mugavam oma pahesid kanda», et nad on moraali aforismides leidnud «sirmi nende pahede varjamiseks» (VI, 260).

Kasvataja isiksuse tugevus ei seisa selles, et ta vaatab õpilaste käitumise järele, ega selles, et ta loeb neile epistleid. Kasvataja töö olemus seisab selles, et ta on laste elu juhtija ja organiseerija, nende õpetaja, kes arendab õpetamisprotsessis nende mõistust ja kujundab nende maailmavaadet. «Õpetamine,» kirjutas Ušinski, «on kõige võimsam kasvatusvahend, ja kasvataja, kellel see vahend puudub, kaotab peamise ja kõige mõjukama abinõu kasvandikele mõju avaldamiseks» (II, 64). Õpetajana ei anna kasvataja õpilastele mitte ainult teadmisi edasi, vaid kujundab teadmiste abil ka õpilaste maailmavaadet, kujundab neis veendumusi ja avaldab niiviisi mõju nende käitumisele, andes sellele range ja selge suuna. Kasvataja ülesanne seisab selles, et leida need mõned juhtivad ideed, mis määravad inimese käitumise, ja teha need oma õpetustöö põhiideedeks. «On olemas,» kirjutas Ušinski, «mõned üksikud mõisted, mis on sel määral peaaegu iga otsustuse ja ka iga veendumuse osaks, et kui need mõisted on tuletatud valesti, ning selle tõttu ka inimese soovid ja vastumeelsused on valesti suunatud, siis ajavad nad kogu inimese elu sassi. Ebatavalise tähtsuse tõttu, mis niisugustel *põhimõistetel* on inimese kogu praktilise ja teoreetilise tegevuse suhtes, peab kasvataja kogu tähelepanu pöörama just neile, sest peamiselt neile ongi rajatud kogu inimese elu suunamine.» Niisuguste põhimõistete näitena, mis avaldavad määravat mõju inimese käitumisele, kuid mis on ühtlasi eri inimeste kujutluses äärmiselt erineva ja ebakindla sisuga, toob Ušinski *inimese* mõiste, mis etendab teatud osa igas mõtlemisprotsessis, milles analüüsitakse inimese käitumist, kusjuures selle mõiste sisu kajastub muidugi vastaval kombel inimese tegudes. «Võib kindlasti öelda,» kirjutab Ušinski, «et kui kasvataja annab oma kasvandikule õige, mitte ainult teoreetilise, vaid ka praktilise, s. t. tundmuste ja soovidega läbi imbunud arusaamise inimesest, siis paneb ta sellega vankumatu aluse kasvandiku kõlbelisele kasvatusele» (IX, 421—422).

Teiseks kasvatusprotsessi elemendiks on pedagoog. Kuid nagu esimeselgi juhul oleks ekslik võtta pedagoogi isiksust omaette, kasvatusprotsessi teistest elementidest isoleeritult. Mitte pedagoogi isoleeritud isiksus ei kasvata, vaid tema veendumused, mis omakorda peegeldavad objektiivse tegelikkuse nõudmisi ja just sellepärast on lapsele loogiliselt paratamatud ja kohustuslikud. Sellepärast võib öelda, et pedagoog kasvatab ainult seetõttu, et ta oskab viia lapse kokku tegeliku elu nähtustega, mis oma mõjudega nii või

teisiti kasvatavad last pedagoogi kaudu. Ušinski kirjutas, et «iseloomu materjali koguneb inimesesse proportsionaalselt niisuguste elu muljete hulgale, mis inimeses soove äratavad. Nii nagu avara ja tugeva mõistuse kujundamiseks on vaja palju vaadelda ja mõtelda, s. t. elada intellektuaalset elu, täpselt samuti on vaja selleks, et tugeva iseloomu jaoks koguda rikkalikku materjali, võimalikult palju tunda, soovida ja tegutseda, s. t. teiste sõnadega, elada praktiliselt. Intellekti teoreetiline elu kujundab mõistust; kuid ainult praktiline tunnete- ja tahteelu kujundab iseloomu. Selle lihtsa ja käegakatsutava tõe unustavad sageli vanemad, kasvatajad ja õpetajad, kes arvavad, et laste südant ja tahet saab kujundada moraaliõpetustega. Need moraaliõpetused toovad ainult oma osa mõistuse arengusse; mõistus aga võib neid omandada *nii,* et nad ei avalda kõige vähematki mõju laste tunnetele ja tahtele, kus võivad samal ajal tekkida niisugused kalduvused, mis on risti vastukäivad moraalisententsside mõttele. Et lastel kujuneks iseloom või vähemalt koguneks selleks rikkalikult materjali, on vaja, et laps elaks tunnetega ja tegutseks tahtega, seda aga takistavad sageli täiskasvanud oma vahelesegamisega laste kasvatusse: nad kas hoiavad last terve päev koolis kinni või ei lase teda tunda ja elada, ühe sõnaga — elada praktiliselt, ja nad teevad seda ikka samade lakkamatute moraalisententsidega ja igasuguste kitsendustega» (IX, 466—467). Pedagoog ei kasvata oma järelevalvamisega ega oma moraalijutlustega, vaid sellega, et ta õpetab last tegelikkusest mõistlikult aru saama, ja viib lapse praktilisse kokkupuutesse tegelikkusega.

Järelikult on tarvis pöörduda kolmanda kasvatuselemendi poole, selle sünnipärase ja ühiskondliku keskkonna poole, mis ümbritseb last oma muljetega, ajendab ja stimuleerib lapse tegevust ja mida ei saa asendada sellest keskkonnast isoleeritud õpetaja; kuid õpetaja võib last ümbritseva keskkonna organiseerimisele ühel või teisel viisil kaasa aidata.

c) Last ümbritsev keskkond. Ušinski kirjutas: «Lapse moraali kujundab tema suhtlemine nii täiskasvanutega kui ka oma seltsimeestega; kuid et moraali ei saa lastele sisendada ei manitsuste, ergutuste ega karistustega, see on juba praktilise pedagoogika aabitsatõde» (X, 342). Muidugi on lapse lähemaks ühiskondlikuks keskkonnaks eeskätt perekond, ja seal saab ta oma esimesed muljed. Olenevalt perekonnaelust kasvatatakse last kord õigemini, kord vähem õigesti. Kasvatuslikust seisukohast pidas Ušinski väga tähtsaks neid esimesi muljeid, mis laps saab oma perekonnas. Teda ennast oli kasvatanud ema ja ta arvas, et lapse kasvatust suunab just ema. On teada, kui eitavalt ta suhtus tavalisse aadliperekonda, sest see tema arvates demoraliseeris ja rikkus last moraalilageda, egoistliku perekonnaeluga. Kuid ka kõige parem perekond ei või lapse kasvatust piirata koduse elu muljete kitsa ringiga. See ring peab järk-järgult laienema.

«Ükski kasvataja, kui väsimatu ja mitmekülgne tema tegevus ka oleks, ei suuda kunagi juhtida isegi väheste kasvandike kogu vaim-

set tegevust ja sellepärast peab ta ümbritsema neid niisuguse miljööga, kus nad võiksid hõlpsasti leida kui mitte kasulikku, siis vähemalt kahjutut tegevust» (X, 499). See miljöö ehk keskkond kasvatabki tegelikult last, õhutab teda iseseisvale tegutsemisele, kärbib lapse isiklikke, egoistlikke püüdlusi, kasvatab temas sotsiaalseid instinkte. «Teiste inimeste seltskonnas,» kirjutas Ušinski, «otsib inimene kas oma vaimsele tegevusele keskkonda või tahab oma puudulikku vaimset tegevust täiendada: esimesel juhul toob ta sellesse oma iseseisva mõtte; teisel juhul, sisemisest tegevusetusest vaevatuna, otsib ta meelelahutust; kõige õigem on kesktee, mis seisab selles, et inimene toob seltskonda kaasa omad mõtted ning ühtlasi rikastab oma mõtteilma kõige sellega, mis seltskond talle pakub, ja nii muutub ta vaimne tegevus kahekordselt elavamaks. Sellest ongi õieti tingitud see võlu, mida inimesele avaldab endasarnaste olevuste seltskond. Õigesti arenenud inimesel ongi seltskonnaga niisugune õige vahekord: ta jääb seal iseseisvaks, kuid ei irdu ka seltskonnast oma iseseisvuse tõttu ... Kasvataja ülesanne aga selles seisabki, et kasvatada niisugust inimest, kes iseseisva ühikuna kuuluks seltskonna hulka» (X, 528—529).

Ent mitte iga keskkond ei kasvata. Keskkonna kasvatuslik tähtsus ei seisne mitte keskkonnas endas kui niisuguses, vaid tema struktuuris, tema organisatsioonis. Iga uue liikme puhul alistab ühiskondlik keskkond tema käitumise endale just sellepärast, et keskkonna organisatsiooniline struktuur kujutab endast mitmesuguste mõjude all teatud seaduste järgi kujunenud süsteemi, mis funktsioneerib niisama seaduspäraselt, kui looduski. Ühes oma üsna varajases töös, milles Ušinski jutustas ümber ühe Prantsuse eskaadri lugu kirjeldava välismaise raamatu sisu, pööras Ušinski tähelepanu sellele, kui tohutu suur kasvatuslik jõud on laeva kollektiivil, kes lühikese ajaga kasvatab ümber iga uue laevale tulnud mehe ja lülitab ta alatiselt merelolekus tingimustes väljakujunenud organisatsioonilisse struktuuri. «Laeva pardale saabunud uustulnuk alistub kiiresti ja tõrkumatult teda ümbritsevate vanade meremeeste energiliste natuuride mõjule ja omandab nende karakteri, mis on kujunenud sajandite kestel. See karakter alistab varsti noore nekruti isikupäratu, väljakujunematu loomuse ja leiab tema hinges endale uue, värske ning vahest ka tugeva pinna edasielamiseks ja arenemiseks» (I, 314). Samas artiklis konstateeris Ušinski, et on olemas kolme liiki kasvatust: üks viis on kasvatada kogemuste ja isiklike tähelepanekute abil; see viis annab kasinaid tulemusi seetõttu, et inimese elu on lühike; teine viis on see, kui meid õpetavad teised, — ka see viis pole alati küllalt kindel; kolmas viis on see, kui me õpime sel teel, et alistume tugevamatele, juba väljakujunenud karakteritele. Siit järeldas Ušinski, et «hariduse andmine viimasel, peaaegu et kõige kiiremal viisil, annab imekspandavaid tagajärgi» (I, 313).

Hinnates nii kõrgelt õigesti organiseeritud keskkonna kasvatuslikku tähtsust, pöördus Ušinski ikka jälle tagasi küsimuse juurde, kuidas tsaari-Venemaa tingimustes oleks võimalik organiseerida

keskkonda laste kasvatamiseks. Ušinski mõtles selle all niihästi väliskeskkonda, kus laps peab elama oma kasvatuse ajal, kui ka seda sisemist keskkonda, mille loob laste kollektiiv koolis, kasvatusasutuses.

Mis puutub kasvatuseks kõige soodsamasse väliskeskkonda, siis jäi Ušinski valik loomulikult peatuma loodusel, mis on elavate ja reaalsete muljete algallikas. Meenutades oma lapsepõlve, mille ta veetis looduse rüpes, ja neid muljeid, mida ta sealt sai, kirjutas Ušinski: «On imelik, et looduse kasvatuslikku mõju, mida igaüks on ise suuremal või vähemal määral tunda saanud ja mida nii elavalt kirjeldatakse peaaegu igas väljamõeldud või tõelises eluloos, pedagoogikas nii vähe hinnatakse. Kui inimesed, kelle käes on noorte sugupõlvede saatus, mäletaksid paremini oma lapsepõlve, siis viidaks pealinnade õppeasutused, mis järjest rohkem pealinnadesse ja suurtesse linnadesse koonduvad, vähehaaval riigi kaunimatesse maakohtadesse üle. Tean, et võib paljugi öelda: õppeasutusi on raske linnast välja asutada; kuid tean ka, et kõik need raskused on tühised võrreldes selle kasvatusliku ja hügieenilise kasuga, mis niisugune ümberpaigutus võib lastele tuua» (vt. allpool, lk. 210). Niiviisi avaldas Ušinski oma otsest sümpaatiat looduselähedase, põlluharimisega seotud olukorra kui kasvatuseks kõige soodsama keskkonna vastu. Seda seisukohta põhjendas ta teaduslik-psühholoogilise argumentatsiooniga: «Iseloomu eduka ja kiire organiseerimise parimaks tingimuseks on niisugune keskkond, mis poleks lapse jaoks liiga kitsas, kuid millest väljaspool oleks tugev, järeleandmatu elu, mis lapse hoolimatult tagasi tõrjuks, kui see tahaks määratud piirist üle astuda. Sel juhul lapse iseloom, mis on tugevnenud ja organiseerunud talle antud keskkonnas, hakkab jõudu pingutades oma keskkonna piire laiendama. Selline elu annab palju kogemusi, toob kaasa õnnestumisi ja ebaõnnestumisi, kordamine-kuid ja nurjumisi, mis sõltuvad lapsest enesest, need aga on parimad vahendid selleks, et koondada kujutluste suured emotsionaalsed jõud üheks tugevaks iseloomuks. Selles suhtes on talupoegade laste kasvatamine hoopis normaalsem kui jõuka klassi laste kasvatamine» (IX, 470).

Kuid ükskõik missugune on kooli väline keskkond, kool kui organisatsioon on õpilaste jaoks juba iseenesest teatud sisemiseks keskkonnaks, mille liikmete kasvatus oleneb sellest, kuidas see keskkond on organiseeritud. Välismaal viibides uuris Ušinski suure tähelepanuga koolide ja õpetajate seminaride sisemise elu korraldust. Wettingenis tegid seminaristid organiseeritult põllu- ja muid töid. «Kui palju füüsilist tervist on selles töös ja kui palju hingelist rahu!» kirjutas Ušinski oma päevikusse. «Millist sügavat, tervet und see tõotab ja kuidas see karastab lihaseid ja närve, mis meie kinniste õppeasutuste istuva ja kinnise eluviisi juures nii nõrgaks jäävad ja nii õrnad on!» (III, 219). Nähes, kuidas rühm noorema klassi õpilasi kirkadega viljapuude ümber maad kobestasid ja teised vihmavee äravooluks kraavikesi tegid, meenutas Ušinski kurbusega

olukorda Gatšina instituudis, mille õpilased veetsid suve täiesti jõudeolekus, mis mürgitab keha ja vaimu; samal ajal aga ümbardasid terved teenijate karjad Gatšina instituudi õpilasi, kes ei osanud kuidagi omal jõul toime tulla. Mitte ainult põllutööde ajal, vaid ka kogu nende sisemises elukorralduses oli Wettingeni seminaristide juures märgata suurepärast sisemist organiseeritust, mis Ušinskit hämmastas: «Kaheksakümnele õpilasele on igaühele antud oma amet. Siin on nii põllutööde komandörid kui ka tuletõrje meeskond, nii kavade kirjutajad kui ka postiljonid, keda saadetakse Badenisse kirjade järele. Ühed õpilased peavad valvama puhtuse ja korra järele klassis, teised klassis olevate asjade, kolmandad lampide järele, neljandad peavad hoolitsema, et kusagil poleks tõmbetuult, viiendad pidama korda supelruumides, kuuendate hooleks on klassikella helistamine, seitsmendad koristavad kirikut, kaheksandad helistavad kirikukella jne.» (III, 214—215). Ühe sõnaga, see oli organisatsioon, mis ühendas kõiki üheks kollektiiviks ja andis igaühele teatud ülesanded.

Ušinski märkis ka inglise ja ameerika kooliõpilaste kollektiivi omapärast sisemist korraldust. Selle sisemise organiseerituse kasvatuslikku tähtsust hindas Ušinski väga suureks, seades sellele vastu amorfse, ebakollektiivse olukorra, milles olid vene koolide õpilased, kes jäid ilma kasvatuslikust mõjust, mida õigesti organiseeritud laste kollektiiv avaldab oma liikmetele.

Niisuguse kollektiivi loomisest unistades pidas Ušinski tähtsaks, et kõigepealt organiseeritaks teatud tugev, monoliitne tuumik, mis võtaks oma koosseisu järk-järgult uusi liikmeid ja kasvataks neid sellega ümber. See looks õppeasutuses kindlad traditsioonid, mis avaldaksid omakorda mõju õpilaspõlvkondade kasvatusele. Küsides endalt, kui suur peab olema õpilaste arv, et ükski kasvandik ei jääks kõrvale ülemkasvataja mõju alt, vastas Ušinski, et seda on arvudega raske kindlaks määrata. «Aga kui õppeasutuse vaim on niisuguse korralduse mõjul juba välja kujunenud ja ennast selgelt avaldab, siis võib kasvandike arv tõusta kahekordseks ja isegi suuremaks. Õppeasutuse kasvatuslik jõud suureneb siis iga aastaga ja alistab endale uued isiksused» (II, 65).

d) K ä i t u m i s h a r j u m u s t e o m a n d a m i n e. Lõppkokkuvõttes peab kasvatus välja kujundama harjumused ja vilumused, milledes on fikseeritud saavutatud tagajärjed. Selles protsessis nägi Ušinski ette kaht võimalust. Esimene võimalus on see, kui pedagoog toetub lapse sünnipärastele kõlbelistele kalduvustele. Sünnipärasteks kalduvusteks luges Ušinski need iseärasused ja eelsoodumused, mida ta paigutas rahvuslikkuse mõiste alla. Toetudes neile sünnipärastele iseloomujoontele, mis igaühel on olemas, võib pedagoog suhteliselt hõlpsasti saavutada kõige paremaid tagajärgi. «Nagu pole inimest, kel puuduks enesearmastus,» kirjutas Ušinski, «nii pole ka inimest, kes ei armastaks oma isamaad, ning see armastus annab kasvatusele usaldatava võtme inimese südame juurde pääsemiseks ja võimsa toe võitluses inimese halbade

sünnipäraste, isiklike, perekondlike ja sugukondlike kalduvuste vastu. Rahvuslikkuse poole pöördudes leiab kasvatus alati mõistmist ja kaasabi inimese elavas ja tugevas tundes, mis mõjub palju tugevamini kui tõekspidamine, mis on omaks võetud ainult mõistusega» (II, 160). Siin kannab kasvatustöö suhteliselt kergesti vilja.

Teise võimalusega on tegemist siis, kui lapses tuleb alles luua mõni iseloomujoon, kujundada lapses uusi käitumisjooni, ilma et saaks seejuures toetuda sünnipärastele kalduvustele, ühe sõnaga siis, kui — tarvitades üldtuntud väljendust — «inimesele tuleb luua teine loomus». Siin on lõplike tulemuste saavutamine väga vaevarikas. «Selleks, et kasvatus võiks luua inimesele teise loomuse, on vaja, et selle kasvatuse ideed muutuksid kasvandikele veendumuseks, veendumus harjumuseks ja harjumus kalduvuseks. Kui veendumus on inimeses nii sügavale juurdunud, et ta talitab selle järgi enne, kui ta jõuab mõelda, et ta selle järgi peab käituma, alles siis muutub veendumus inimese loomuse elemendiks» (II, 158—159). Pidades sünnipäraseid kalduvusi paremaks sellepärast, et nad on püsivamad ja et neile rajatud iseloom on eriti terviklik ja jõuline, tunnistas Ušinski ühtlasi, et kasvatusel tuleb tegelikult väga palju täiesti uuesti üles ehitada, seda enam, et sünnipäraste kalduvuste mõiste ise pole nii selge, et temale saaks igal juhul eksimatult toetuda.

Ušinski kasvatusteoorias oli väga tähtsal kohal inimese teise loomuse loomise probleem, s. t. küsimus inimese käitumise niisugusest reguleerimisest, mis muutuks aja jooksul automaatseteks, ebateadlikeks harjumusteks ja vilumusteks, mis moodustaksid inimese teise loomuse, loomuse, mis koosneks «omandatud refleksidest». Ušinski pühendas oma «Antropoloogias» terve rea peatükke lapse harjumuste kasvatamise küsimusele, kusjuures ta pidas neid harjumusi inimese poolt kogutud kapitaliks, mis aitab teda varem saavutatule toetudes progressiivselt edasi liikuda. Iga uus, kord väljakujunenud harjumus tähendab seda, et inimeses on vabaks jäänud teatud hulk loovat jõudu, mida võib rakendada uute ülesannete lahendamiseks, mis omakorda peavad fikseeruma uutes harjumustes. «Oma iseloomu poolest peab hingeline tegevus arenema kogu aeg samas suunas ja olema sealjuures alati uus, s. t. peab arenema progressiivselt. Kasvataja ei tohi unustada, et mida suuremal määral mingi tegevus muutub harjumuslikuks, seda enam kaotab ta hingelise tegevuse iseloomu ja jätab seda rohkem vabaks hinge jõud» (X, 499), mis tuleb suunata uute ülesannete lahendamisele.

Ušinski poolt väljatöötatud metoodika lapse harjumuste kasvatamiseks on nii üldtuntud, et seda pole vaja siin korrata: see on juba pedagoogikas üldiselt kasutusele võetud. Kuid ei saa vaikides mööda minna karistuste ja ergutuste küsimusest kui kasvatusvahendist, mis figureerib kõigis kasvatust käsitlevates teostes. Sellelt põhimõtteliselt seisukohalt lähtudes, mille võttis omaks kasvatusküsimuste käsitlemisel Ušinski, ei ole ergutuste ja karistuste probleemil kohta tema pedagoogilises süsteemis. «Ergutused ja karis-

tused,» kirjutas Ušinski, «pole enam kahjutud hügieenilised vahendid, mis aitavad haigust ära hoida, või seda õige, normaalse elu ja tegevusega arstida, vaid ravimid, mis tõrjuvad ühe haiguse organismist välja teise haigusega. Mida vähem kool või perekond vajab neid, mõnikord tarvilikke, kuid alati arstimi laadi ja seepärast mürgiseid vahendeid, seda parem; ja pedagoog pidagu meeles, et kui ergutused ja karistused on tänapäevani lastele tarvilikud, siis see ainult näitab kasvatuskunsti ebatäiuslikkust» (VI, 259). Kui kool töötab normaalselt, siis seal «peab valitsema ... pidev arukas tegevus. Siis arenevad head tunded ja püüded lastes iseenesest, aga halbade kalduvuste alged, mis on võib-olla varem omandatud, kaovad pikkamööda» (IV, 259). See tähendab, et eitamata koolis esinevat karistamise ja ergutamise fakte, pidas Ušinski selle fakti põhjuseks ainult seda, et kasvatuses ei peeta kinni neist põhimõttelistest nõudmistest, mida tema pidas kõige kindlamaks vahendiks, mille abil on võimalik kasvatusprobleeme lahendada ilma karistusteta ja ergutusteta.

Lõpetades ülevaate selle kohta, kuidas K. D. Ušinski lahendas kasvatusprobleeme XIX sajandi keskpaiku, võime tema seisukohad kokku võtta järgmistes põhiteesides:

1. Kasvatus kui peamine pedagoogiline kategooria alistab endale ka õpetamise, kõrvaldamata selle spetsiifikat. Kasvatuse ja õpetamise eraldatus, mida võib sageli tähele panna ja mille tõttu õpetamine mõnikord varjab ära kasvatustöö ja, toimudes kasvatustööst lahus, rikub pedagoogilise protsessi terviklikkust; niisuguse nähtuse esinemine nõuab, et kasvatuse kui peamise pedagoogilise kategooria printsiibid seataks pedagoogikas esikohale.

2. Kasvatuse iseärasus seisab selles, et kasvatus püüab kõigi oma vahendite ja meetoditega avaldada mõju lapsele kui tervikule, tema isiksuse arenemisele, tema ideede ja tunnete kujunemisele, tahte ja iseloomu tugevdamisele. Seda komplitseeritud protsessi ei saa täita ainuüksi õpetamisega.

3. Õpetuse sisu sõltub ühiskondliku elu sotsiaal-poliitilisest suunast. Kuid õpetuse sisu on õige ainult siis, kui ühiskondlik elu areneb rahva vajadustele ja huvidele vastavalt. Siis omandab kasvatuse sisu humanistliku iseloomu, s. t. on rajatud inimisiksuse vabaduse ja õiguste tunnustamise põhimõttele, igaühe inimlikust väärikusest lugupidamisele, kõigi inimeste võrdsusele seaduse ees jne.

4. Sellele kasvatuse suunale ja eluea psühho-füüsilistele iseärasustele vastavalt peab kasvatuse metoodika silmas pidama järgmisi põhinõudeid: lapsele vaba loova tegevuse võimaldamine; selle tegevuse arendamiseks vajaliku loodusliku ja ühiskondliku keskkonna organiseerimine; lapse tegevuse isiklik kasvatav juhtimine, mis ei piiraks lapse tegevusvabadust ning arendaks tema teadmisi ja ideid; kasulikkude käitumisharjumuste ja vilumuste kasvatamine.

5. Õpetus on mõjukas kasvatusvahend ja tähtsaim kasvatuse element. Kuid ehkki õpetus on allutatud üldistele kasvatustöö ülesannetele ja metoodikale, on õpetusel siiski oma ajalooliselt välja-

kujunenud metoodika, mida uurib ja käsitleb eriline pedagoogiline distsipliin — didaktika.

Ušinski poolt väljatöötatud ja oma aja kohta progressiivne kasvatusteooria ei võinud muidugi suurt vastukaja leida XIX sajandi teise poole tingimustes, kus pärisorjuslik režiim ei olnud veel oma positsioone loovutanud, vaid võitles visalt kõigi 60-ndate aastate saavutuste vastu. Uutes tingimustes jäid kasvatusprobleemide printsipiaalsed lahendused ainult teoreetilisteks teesideks, mis ei leidnud endale pinda vene tegelikkuses. Niisugusteks teoreetilisteks soovideks jäid nad kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini, mis oma spetsiifiliste ülesannete teostamise protsessis täidab ühtlasi ka need ülesanded, mida ei võinud teostada reaktsiooniline kodanlus. On täiesti loomulik, et nõukogude õpetaja hakkas esmakordselt oma tegelikus töös hindama kõigepealt neid kasvatustööle esitatavaid nõudmisi, mida XIX sajandi keskpaiku tõstis esile Ušinski. Täiesti loomulik on ka see, et meie silmapaistev riigitegelane M. I. Kalinin väljendas eesrindliku õpetaja arvamust, öeldes, et Ušinski ideed on «tõelised pedagoogilised ideed, mida on võimalik teostada ainult meie sotsialistlikus ühiskonnas.» Ei saa olla kahtlust, et kasvatustöö meie maal on astunud määratu suure sammu edasi just selletõttu, et tema aluseks on kommunismi suured ideed. Nõukogude õpetajal on väga kasulik lugeda veel ja veel kord neid mõtteid, mida Ušinski avaldas kasvatustöö kohta sel ajal, kui tuli alles rääkida rahvahulkade pärisorjusest vabastamisest — majanduslikus, poliitilises ja ideelises mõttes, ja kui neid mõtteid, mis polnud oma sisult kaugeltki mitte täiuslikud, väljendati siiski selle värskuse, selguse ja uudsusega, mis on iseloomulik igale originaalsele mõttele, mis vallutab uue ühiskonnakorra loomiseks teid otsiva inimese teadvuse.

I

KASVATUSE AJALOOST[1]

1. RAHVUSLIKKUSEST ÜHISKONDLIKUS KASVATUSES[2]

Sissejuhatus

Hiljuti vaieldi meie ajakirjades teaduse rahvuslikkuse küsimuse üle[3]. Niisuguse küsimuse tekkimist saab seletada ainult sellega, et sõna *teadus* ei kasutatud seal selle sõna õiges tähenduses. Kui aga teaduse all mõista kõiki neid tulemusi, mis inimene on saavutanud looduse, mõistuse ja ajaloo seaduste tunnetamisel, siis on iseendastki selge, et rahvuslikkusest ei saa siin juttugi olla. Teadus selle tõttu ongi teadus, et ta mahutab endasse ainult need järeldused, mis on õiged inimese üldiste mõtlemisseaduste järgi. Teaduse seisukohad peavad olema üldised ja muutmatud, nagu on üldised ja muutmatud looduse, mõistuse ja ajaloo seadused ise: teadusest jääb välja kõik eriline, juhuslik, mida ei kinnita kõikide inimeste jaoks ühine mõistus. Teadus, mis avastab maailmas kehtivaid seadusi, on inimkonna ühisvara, nii nagu maailm isegi ja teda tunnetav mõistus. Kui me märkamegi mõnikord rahvuslikkuse varjundit teaduses, siis see varjund, mis tuleb nähtavale teaduse käsitlusviisis, ei tohi puudutada teaduse lõpptulemusi. Kui näiteks inglise filosoofides ja šoti moralistides peegeldub nende rahvuslik iseloom, kui ajaloolases võib peaaegu alati ära tunda prantslast, inglast või sakslast, siis on see ainult sellepärast nii, et igaüks neist käsitleb aine niisugust külge, millest ta ise oma rahvusliku iseloomu tõttu on eriti huvitatud. Kuid tulemused, mis need õpetlased on aine teatud küljega tegeldes saavutanud, on õiged kõigi inimeste jaoks; vastasel korral ei kuulu need tulemused teaduse valdkonda. Niisugune eriline rahvuslik huvi mõne teaduse või aine mõne eri külje vastu kujuneb rahvas iseenesest, looduslike või ajalooliste põhjuste tagajärjel, ja kui keegi, tahtes iga hinna eest olla rahvuslik, looks enda jaoks erilise vaateviisi, siis loobuks ta vabatahtlikult enne tõe leidmist vabadusest, mis on tõe leidmiseks tingimata vajalik, — ta paneks endale ette värvilised prillid selleks, et teada saada asja värvust.

Igal haritud rahval on teaduses ainult siis tähtsust, kui ta rikastab teadust tõdedega, mis jäävad tõdedeks kõikide rahvaste jaoks. Ja vastupidi, mis kasu saaks tuua teadusele rahvas, kes loob oma erilise, rahvusliku teaduse, millest teised rahvad aru ei saa? Ja

lõpuks, kas saaks teadus edasi areneda, kui iga rahvas looks endale erilise teaduse, jättes omandamata need tulemused, mida on saavutanud tema eelkäijad ja kaasaegsed? Nii nagu jäävad arusaamatuks väljendused: prantsuse matemaatika, inglise gravitatsiooni seadus, saksa keemilise suguluse seadus, täpselt samuti pole sisu ka väljendusel: vene teadus, kui selle väljenduse all ei mõisteta seda osa teadusest, mille objektiks on Venemaa, tema loodus või tema ajalugu. Teaduse loomise protsess toimub selles inimese võimete kõrgemas sfääris, mida ei mõjuta enam keha ega iseloom, mille aluseks on alati kehalised erinevused.

Kuid see, mis käib teaduse kohta, ei käi kasvatuse kohta. Kasvatuse eesmärgiks pole teaduse arendamine, ja kasvatusele pole teadus mitte eesmärgiks, vaid üheks neist abinõudest, millega ta arendab inimeses omaenda ideaali. Kasvatus võtab kogu inimese nii, nagu ta on, kõigi tema rahvuslike ja isiklike eripärasustega, — võtab tema keha, vaimu ja mõistuse, — ja pöördub ennekõike inimese iseloomu poole; ja iseloom ongi just see pind, milles juurdub rahvuslikkus. See pind on lõpmatult mitmekesine, kuid jaguneb kõigepealt siiski suurteks rühmadeks, mida nimetatakse rahvusteks. Kas võib ja kas peab kõiki neid erinevaid pinnaseid harima ühesuguste tööriistadega, külvama ja kasvatama neil ühesuguseid taimi — või peab pedagoogika leidma iga pinna jaoks omad tööriistad ja erilised, sellele pinnasele omased taimed? See ongi küsimus, mida me siin endale esitame.

Kõigepealt vaatleme fakte ja püüame neist oma arvamistele kinnitust leida.

I peatükk

Euroopa kasvatuse üldised ajaloolised alused

Kõikide Euroopa rahvaste ühiskondliku kasvatuse süsteemidel on esimesel pilgul nähtuna suur omavaheline sarnasus mitte ainult õppeainetes, mis on igal pool samad, vaid ka õppeasutuste organisatsioonis endas, didaktilistes võtetes ja koolidistsipliini seadustes. See sarnasus tuleneb kõigepealt muidugi kasvatusviiside mõistuslikkusest, mis on tingitud sellest, et kasvatuse eesmärk on kõikidel rahvastel enam-vähem ühine ja psühholoogilised seadused, mis on kõikjal igasuguse kasvatustöö aluseks, on ühesugused. Kuid pole raske märgata, et selle sarnasuse kõiki elemente ei saa seletada mõistuslikkusega ja et paljud neist osutavad Euroopa pedagoogiliste süsteemide tekkimise ajaloolisele ühtsusele. Ja tõepoolest, ajaloo poole pöördudes näeme, et kõik need erinevad süsteemid on ühe võimsa puu oksad, mille seemne külvas kõikidele ühine kristlik kirik.

Euroopa vaimuelu polnud XI, XII ja XIII sajandil muidugi kaugeltki nii arenenud kui praegu, kuid see-eest ühendasid tolleaegse vaimuelu lihtsad alused kõiki tolleaegseid haritud inimesi üheks

rahvaks, ükskõik millisesse hõimu nad ka kuulusid. Heitke näiteks pilk XII sajandi Pariisi ülikoolile: ülikooli rahvastiku moodustavad prantslased, mitmesugustest hõimudest sakslased, hispaanlased, itaallased, inglased, iirlased, rootslased, kreeklased, ja kõiki neid mitmesuguste hõimude ja rahvuste esindajaid ühendas omavahel tugevasti ühine eesmärk, mis oli neid kogunud igast maailmakaarest siia kiriku kaitse alla. Nad elavad kõik tihedasti koos Pariisi ühes linnaosas, kannavad ühesugust ülikonda, räägivad üht keelt, moodustavad ühe kokkuhoidva kogukonna, neil on ühesugused privileegid, nad alluvad samadele ülikooli seadustele. Kõik need mitmesugustest hõimudest isikud moodustavad Pariisi ülejäänud elanikkonna suhtes ühtehoidva kogukonna, ühtlase massi, millel on ühesugune poolvaimulik pitser, kuna nad kõik, hõimu ja auastme vahel vahet tegemata kandsid ühesugust *kleerikuse* nimetust. Nad on Roomale lähemal kui Pariisi linnavalitsusele. Samasugune on olukord teistes vanaaegsetes Euroopa ülikoolides ja ülikoolide kollektiivid suhtlevad omavahel kui ühe rahvuse liikmed. Pariisi ülikooli professorid ja üliõpilased lähevad hulgakaupa üle Oxfordi ja vastupidi, Oxfordi üliõpilane, keda segased ajad on oma alma materist lahkuma sundinud, leiab endale uue eluaseme Pariisis. Kõik tolleaegsed ülikoolid, välja arvatud võib-olla Itaalia ülikoolid, milledel on ilmalik alus, olid ühe erilise riigi liikmed, ja selle riigi pea asus Roomas. Seda ühtsust võib märgata mitte ainult ülikoolides, vaid ka kõikides keskaegse Euroopa koolides, sest väheste eranditega võlgnevad nad kõik oma olemasolu ja korralduse Rooma kirikule, mis ühendas kogu Euroopat oma institutsioonide võrguga. See on üks ühine Euroopa rahvas, mis on kõikidesse Euroopa maadesse laiali pillatud üksikute korporatsioonide kaupa — skolastikute (scholastici) rahvas. Mitte väga keeruline keskaegne teadus (trivium et quadrivium), mis polnud teoloogiast veel täielikult eraldunud, on igal pool ühesugune, räägib sedasama ladina keelt ja toob igal pool kaasa samad pedagoogilised seadused ja korraldused.

Niinimetatud *teaduse uuestisünd,* kui klassikaline vana-aeg sai uute Euroopa rahvaste tõeliseks omandiks, säilitas veel mõneks ajaks Euroopa vaimuelu ühtsuse, mis oli peamiselt religioossele ühtsusele rajatud ja lõi keskaja lõpuks juba kõikuma.

Nii moodustasid klassitsism, see Euroopa ühine pärand, ja kristlus, mis oli uue Euroopa vaimuelu üle tulnud Rooma ja Bütsantsi, nende kahe kogu keskaja suure pedagoogi vahendusel, kõikide Euroopa rahvaste ühiskondlikule kasvatusele homogeense aluse.

Uusaja tulekuga muutub kõik. Hõimude asemel tuleb riik. Rooma kirik, rüütliseisus, mungaordud ja skolastika pidid ruumi andma Euroopa uuele elu- ja mõtteviisile, mis püüdles riigi moodustamise poole, ning koos sellega hakkasid tekkima ka üksikud riigid ja riigi rahvused. Kuni uusaja alguseni, mis ajaliselt kokku langeb klassitsismi taassünniga, eksisteeris rahvuse mõiste ainult hõimu mõistena. «Feodaalsed institutsioonid varjasid ära isamaa mõiste,» kirjutab hr. Tocqueville, «sõna *isamaa* ei esine prantsuse kirjanikel kuue-

teistkümnenda sajandini.»* Kuid siit peale astub keskaegsete jaotuste asemele jaotus, jaotus suurteks kõlbelisteks organismideks — riikideks ja rahvasteks, ning klassikaline isamaa-armastuse mõiste, mida enne inimeste südametes varjas armastus oma kogukonna, oma seisuse, oma auastme vastu, ärkab uuesti ellu ja astub esiplaanile. Koos sellega alistub ka ühiskondlik haridus üldisele, riikide ja rahvaste järgi jagunemise seadusele. Ühiskondlik haridus ei suutnud enam võidelda riigi ja rahvuse mõjuga, nii nagu ta võitles varem hõimudevaheliste erinevustega, mis iseloomustas keskaega. Kõik alistus *riigile* ja kogu Euroopa elu sulgus riikide raamesse ning hakkas igas riigis omamoodi arenema. Rahvuslikule kasvatusele sai osaks samasugune saatus; ainult teadus üksi jäi kõikidele rahvustele ühiseks.

Kuid siiski on Euroopa endise ühiskondliku hariduse mõned osad säilinud tänapäevani. Klassikalised keeled ja klassikalised kirjanikud moodustavad ka meie päevil kõikide Euroopa rahvaste kasvatuse aluse, ja hoolimata üksteisele järgnenud pedagoogiliste süsteemide rohkusest ei ole uusim pedagoogika söandanud sellest alusest loobuda. Veel praegugi osutub klassikaline vanaaeg kõikjal vajalikuks mitte ainult oma sisu poolest, vaid ka selle mõistust arendava ja tugevdava mõju poolest, mis tema tundmaõppimine avaldab. Viimases suhtes pole Euroopa pedagoogika leiutanud veel midagi, millega võiks klassitsismi asendada.[4]

Kuid mitte ainult klassitsism üksi ei meenuta Euroopa rahvaste ühiskondliku hariduse süsteemides nende ühist keskaegset päritolu. Koolikorralduses, koolidistsipliinis, teaduste klassifikatsioonis, paljude kooliga seoses olevate asjade nimetustes, isegi nimetuses *kool*, mis on ühine kõikidele Euroopa rahvastele, igal pool leiame keskaegse skolastika jäänuseid. Ka meile on ta tunginud Poola ja Kiievi akadeemia kaudu. Inglismaal ja Hispaanias leiame peaaegu tervena suuri osi sellest keskaegsest hoonest, mille rohkearvulised, Inglismaa kaudu Põhja-Ameerikasse sattunud jäänused on nii kummalises vastuolus Põhja-Ameerika praeguse kärarikka tegevusega.

Kuid need jäänused, mis tuletavad New Yorgis, Londonis, Berliinis või kuskil Ohhoota mere rannikul meelde Euroopa skolastilist aega, — need pole muud kui keskaegse arsenali raske lahinguvarustus, mille osi kasutatakse tänapäeva maskeraadi jaoks. Nende skolastikarüütlite ühesuguste raudrüüde all peituvad väga mitmesugused isikud hoopis teisest ajast.

Muutunud riigi ja rahva elu üheks elemendiks, hakkas ühiskondlik kasvatus igal rahval arenema eri suunas ja praegu on igal Euroopa rahval oma iseloomulik kasvatussüsteem. Väline sarnasus, millest me rääkisime, ei suuda tähelepanelikku vaatlejat kaua eksituses hoida ja varsti veendub ta, et ühiskondliku kasvatuse ühise nimetuse ja terve hulga ühiste pedagoogiliste vormide taga peitub

* De la démocratie en Amérique. Deuxième partie, tome II, p. 113.

igal maal oma eriline iseloomulik sisu, mille on loonud rahva karakter ja ajalugu.

Kogu haritud maailma koolides, mis on igal pool säilitanud tänapäevani oma keskaegse nimetuse kool, õpetatakse kõikjal üht ja sedasama ladina ja kreeka keele grammatikat, õpitakse samu kreeka ja ladina kirjanikke, sedasama matemaatikat, mis ei tunnusta mingeid rahvusi, ja sedasama ajalugu oma lõppematute Puunia sõdadega, kuid iga rahvas otsib ja leiab nendest ülemaailmsetest õpetajatest endale sobivat vaimutoitu, mis vastaks tema rahvusele. Vaatamata kõigi Euroopa maade pedagoogiliste vormide sarnasusele, on igaühel neist siiski oma eriline rahvuslik kasvatussüsteem, oma erinev eesmärk ja erinevad abinõud selle eesmärgi saavutamiseks.

Anname lühikese ülevaate neist tähtsamatest süsteemidest, kusjuures ütleme ette, et need nõrgad ja lühikesed ülevaated ei suuda mitmesuguste rahvaste kasvatussüsteeme täielikult iseloomustada. Me piirdume ainult mõningate iseloomulike joontega.

II peatükk

Saksa ühiskondliku kasvatuse iseloomulikud jooned

Saksa iseloomu tüüpiliseks jooneks, mis seniajani on määranud Saksamaa osa ajaloos, Saksamaa tähtsuse kogu inimkonna ülemaailmses arengus, on kalduvus abstraktsusele ja sellest tulenev kalduvus süsteemile. Sakslane otsib kõikides eluavaldustes kooskõla ja omavahelisi sidemeid, ta ülendab kõik abstraktseks ideeks ja leiab seda ideed kõikjalt. Temale ei jätku asja mõistmisest; ta peab seda asja tingimata defineerima ja sellele koha leidma oma teadmiste süsteemis. Terved kuhjad saksa õpperaamatuid on täis tuubitud kõige tühisemate ja mõttetumate mõistete definitsioonidega. Ilma definitsioonita pole ükski asi sakslasele päriselt asi. Ta näeb igas asjas kõigepealt selle filosoofilist külge ja alustab ning lõpetab igat asja filosoofilise mõtisklusega. Kui tal pole tõelist filosoofiat, siis väljendab ta kõige kulunumat mõtet, mis kõlbab ainult kirjaprooviks, kuid ei jäta mingi hinna eest kasutamata filosofeerimise võimalust. Ent kõige rohkem hoolitseb ta selle eest, et tal ei jääks pähe ühtki vaba nurgakest ja et maailma ei jääks ühtki mõistet, mis ei mahuks tema süsteemi mõnesse nurgakesse.

See abstraktsiooni- ja süsteemikirg loob suuri õpetlasi, kelle teadmised haaravad kogu maailma, nagu Ritteri ja Humboldti tunnetused, poeete-filosoofe nagu Goethe ning filosoofe-poeete nagu Schelling ja Hegel; kuid seesama teeb ka saksa meestest ja naistest unistajaid noores eas ning kõige väiklasemaid formaliste ja pedante vanemas eas. Sügavamõttelisus ja õpetatus on selle rahvusliku kalduvuse esikülg; pedantsus ja targutamine — selle tagakülg. Sellele kalduvusele võlgneb Saksamaa oma ülemaailmse tähtsuse teaduses ja oma poliitilise tühisuse, inimmõistuse kõige suuremad teosed,

mis on loonud inimkonna arenemises uue epohhi, ja määratu suure hulga kõige mõttevaesemaid raamatuid, milledes lõpmatute jaotuste ja alljaotuste võrgu all, mis on tähistatud kõikidest tähestikkudest võetud igas suuruses tähtedega, ei ole sageli vähimatki mõtet sees. Kogu Saksamaa kirjandus, kuhu on koondatud ka peaaegu kõik tema ajaloolise tegevuse tagajärjed, on meie sõnade parimaks kinnituseks.

See *punane joon* saksa iseloomus on vajutanud oma erilise pitseri ka Saksamaa ühiskondlikule haridusele.

Oma kires kõike süstematiseerida ülendasid sakslased ka kasvatuskunsti niisuguseks puhtsaksapäraseks teaduseks, nagu neid sakslastel on lõpmata palju, ja arendasid oma kasvatusteaduse hoolega välja mitmeköitelisteks süsteemideks, milledel on tuhandeid alljaotusi. Kuid hoolimata enamiku saksa pedagoogide kindlast veendumusest, et nad töötavad inimese kasvatamise alal üleüldse, ükskõik millisesse rahvusesse ta ka ei kuuluks, on saksa pedagoogika siiski puhtsaksalik teadus. Teisest rahvusest erapooletul lugejal jätkub kolme-nelja saksa pedagoogilise raamatu läbilugemisest veendumiseks, et ideaalseks inimeseks, kelle kasvatust nendes pedagoogilistes raamatutes käsitletakse, on saksa ecco homo, kõige täiuslikum sakslane.

Enne kõike ja kõige enam püüab saksa kasvatus selle poole, et teadmised oleksid igakülgsed ja süstemaatilised. Saksa gümnaasiumide, fakulteetide ja eksamite kavad kohutavad oma keerukuse ja tohutu ulatusega. Heitke ainult korraks pilk gümnaasiumis õpetamise õiguse saamiseks vajaliku õpetajaeksami kavale ja te veendute, et vaevalt suudab neid nõudeid rahuldada kõige õpetatum Inglismaa, Prantsusmaa või Põhja-Ameerika professoritest.* Saksa õpetajaeksami kavas on kõik ette nähtud, isegi mingi seletuse kõige kaugem võimalus, kusjuures näiteks saksa keele ja kirjanduse või ajalooõpetajale läheb vaja heebrea keele tundmist. Kuid selle eest leiate te ainult Saksamaal õpperaamatuid, kus enne mingi sõna seletamist tuuakse ära selle nimetus kahekümnel eri rahval ja kus näiteks atra kirjeldama hakates autor näitab selle idamaist päritolu ja jutustab sissejuhatuseks selle tööriista kogu ajaloo Hiinast alates ja Saksamaaga lõpetades. Gümnaasiumi lõpueksami (Abiturienten-Examen) nõuded on nii määratu suured ja keerulised, et neid ei suudaks rahuldada teiste rahvaste ülikoolgi; ja saksa ülikoolide fakulteetide õppekavad kujutavad endast täielikke teaduste süsteeme kõikide võimalikkude ja isegi võimatute osadega.** Pole raske märgata, et siin tuuakse kasvatus ohvriks teadusele või, õigemini, teadus ja õpetatus on lõppeesmärk, millele on suunatud kogu kasvatus. Õpetatud inimene ja hästikasvatatud inimene tähendab sakslasele üht ja sedasama, kuigi ta püüab oma pedagoogilises

* Handbuch der gesammten Preussischen Schulgesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854. 5 Capitel. Prüfungen der Lehrer. S. 56. Prüfungen der Schüler, S. 81.

** Jahrbücher der Deutschen Universitäten. Leipzig.

teoorias tõmmata piiri nende kahe mõiste vahele; tegelikult aga on see piir kadunud. Tegelik *teadmiste* rakendamise *oskus,* vaimsete võimete karastamine, iseloomu arendamine ja inimese väline lihvimine — see kõik on saksa pedagoogikale teisejärguliseks küsimuseks. Saksa pedagoogika tahab ka inimese iseloomule mõju avaldada ainult teadmiste kaudu. Niisugune pedagoogika, mis on tingitud saksa iseloomu omapärasusest, on omakorda avaldanud mõju ka selle omapärasuse kujunemisele. See andis teadusele võimaluse muutuda populaarseks ja leida iga oma uue mõtte jaoks sadu inimesi, kes sellega tegelema hakkavad. Ainult Saksamaal võisid Kanti filosoofia terminid üle minna rätsepate ja kingseppade keelde; ainult Saksamaal võib iga teaduse eriharu näidata tuhandeid monograafiaid, mis seda teadusharu uurivad; ja lõpuks ainult Saksamaal võisid leiduda inimesed, kes on kogu oma elutöö pühendanud mõnele kreeka grammatika partiklile.

Kuni seniajani vastas saksa pedagoogika täielikult saksa elu nõuetele: kujundas suuri õpetlasi ja filosoofe, hulga eriteadlasi, kes nende ideid läbi töötasid, ja publiku, kes vaatas teaduslikule tegevusele kui inimliku tegevuse kõige kõrgemale astmele. Viimasel ajal on saksa elulaadi endised alused kõikuma löönud. See liikumine kajastub ka pedagoogikas, mis on hakanud vaatama kahtlevalt oma endistele süsteemidele; kuid meie ei tea, mis tulevik toob, ja räägime ainult sellest, mis on seniajani olnud.

Meil on veel edaspidi võimalus tagasi pöörduda saksa kasvatuse juurde, mis on meil üldiselt rohkem tuntud kui teiste maade ühiskondlik kasvatus, nüüd aga piirdume nende väheste joontega ja asume Inglismaa käsitlemisele.

III peatükk

Ühiskondlik kasvatus Inglismaal

Inglismaa ühiskondlik kasvatus on täiesti vastandlik saksa kasvatusele. Inglise kasvatus ei tunne mingit muret teadmiste täielikkuse ja süstemaatilisuse üle, õpetatus on temale ainult üks elukutsetest, millega inimene võib tegelema hakata, kui tal midagi muud pole peale hakata, kuid mis pole sugugi kasvatuse asi. Inglise kasvatuse jaoks pole teadus mitte eesmärgiks, vaid üheks vahendiks, millega arendada iseloomu, harjumusi, mõtteviisi, *tõeliselt džentlmenlikku* käitumist — see viimane on ideaal, mille teostamisele on suunatud kogu inglise kasvatus. Noort inglast, kes on saanud hariduse Oxfordis, loetakse juba sellesama pärast džentlmeniks, ükskõik millisest seisusest ta ka oleks. Oxfordi ja Cambridge'i kolledžid, Eton, Westminster, Harrow ja Rugby ei ole uhked selle üle, et seal said kasvatuse suured teadlased, et nende katuse all on teadus uued teed avastanud, vaid osutavad uhkusega tervele reale inglise ajaloo suurtele karakteritele, kes said oma hariduse nende õppeasutuste

seinte vahel, ja vastavad vähese teadusliku tegevuse pärast tehtavatele etteheidetele, et «nende ülesandeks on luua inimesi, aga mitte raamatuid kirjutada»*.

Vana-Inglismaa arusaamade järgi, mis vaatamata pidevale demokraatliku partei tugevnemisele on siiski ikka veel esiplaanil, ei ole haridus sugugi mitte iga inimese vajaduseks, vaid on tingimata tarvilik omadus ainult neile inimestele, kes oma majandusliku jõukuse tõttu võivad olla džentlmenide ridades.

Inglise ühiskondlik kasvatus eksisteerib tegelikult aristokraatide (selle sõna kitsamas tähenduses) ja aadlike (gentry) jaoks, kes pole küll ülejäänud rahvahulkadest mingite seaduslike õigustega eraldatud, kuid kes moodustavad tegelikult siiski omaette klassi. See klass, inglise ühiskonnakorra tugi, ei moodusta kinnist seisust ja teda värskendavad lakkamatult uued inimesed, kes pääsevad sellesse seisusesse jõukaks ja iseseisvaks saades, kuid sellest hoolimata on sel klassil oma pärimused ja oma aristokraatlik uhkus. Omal jõul varanduse kogunud ja tegevusest tagasi tõmbunud džentlmenina (retired gentleman) vanadusepäevi veetva rahamehe poeg alustab oma isa portreega uut esivanemate portreede galeriid. Aristokraatsus ei pesitse mitte ainuüksi Inglismaa riiklikes institutsioonides, vaid rahva veres endas ja avaldub niisama palju alamklassi vabatahtlikus vappidest ja tiitlitest lugupidamises kui ka selle rahva vanade nimede, vanade losside ja vanade seaduste armastamises.

Ülejäänud inimesed saavad ühiskondlikust haridusest ainult seda, mida neile annab kiriku kristlik kohustus (sest kirik peab ühiskondlikku haridust oma eraeesõiguseks) või jälle rikaste inimeste filantroopia.

Sellele inglise hariduse üldiseloomustusele ei räägi sugugi vastu nähtus, et Inglismaa on Euroopa riikide hulgas esikohal heategevate õppeasutuste arvu poolest ja et paljude selliste asutuste korraldus on olnud eeskujuks teistele riikidele**. Kõik need asutused, mis on vahel väga suured ja esmajärguliselt sisse seatud, on loonud era-heategevus, mitte aga valitsus või üldriiklik kasvatussüsteem, mida Inglismaal pole üldse olemas.

Riigi kodanike ja kristliku ühiskonna liikmete kujundamine ei käi Inglise valitsuse kohustuste hulka ja isegi see põhimõte, mis Saksamaal on koos protestantismiga juurdunud, on Inglismaal täiesti võõras. Ühiskondlik kasvatus on Inglismaal jäetud täielikult eraalgatuse hooleks ja valitsus hoolitseb selle eest hoopis vähem kui kaubanduse ja tööstuse eest, mis on tunnistatud riigi võimsuse ja jõukuse aluseks. Seltskond ei tunnusta, et valitsusel oleks õigus vahele segada ühiskondliku hariduse korraldamisse, ja võtab umbusklikult ning pahasoovlikult vastu valitsuse iga sellesuuna-

* De l'instruction primaire à Londres, par E. Rendu. Sec. édit., Paris, 1853.

** Report on Education in Europe, by Al. Dallas Bache. Philadelphia, 1839. p. 4. In the number of its Educational Charieties, its Orphan Asylums, Bluecoat Schools and Educational Hospitals Great Britain exceeds every country in Europe. Inglismaa orbudeinstituudid ja lastekoolid (infant schools) on olnud eeskujuks paljude teiste Euroopa riikide analoogilistele asutustele.

lise katse. Parlament lükkas kaua aega niisuguse vahelesegamist võimaldava seaduse ägedasti tagasi ja alles pärast mitmeaastast võitlust andsid oraatorite ilukõne, mis kujutas eredates värvides vaesema klassi hulgas valitsevat kohutavat harimatust, ja peamiselt hirmuäratavad täieliku metsistumise faktid, mida esitasid parlamendikomisjonid, võimaluse selle seaduse vastu võtmiseks ja sedagi viimse võimaluseni kärbitud ja lühendatud kujul. *Nõuandev kasvatuskomitee* (Commitee of Council on Education) loodi valitsuse poolt lõpuks 1839. aastal. Kuid sellele komiteele pole antud kohustava jõuga riikliku institutsiooni õigusi, vaid ainult eraettevõtte õigused, samasugused kui teistelgi samalaadsetele ettevõtetele. Komitee tegevus on rajatud nendelesamadele põhimõtetele, millele on rajatud kahe suure Inglismaa kasvatusühingu, *Natsionaalse* ja *Briti* Kasvatusühingu tegevus, kusjuures viimastel on tunduvalt suuremad summad kasutada.

Kasvatuskomitee ülesandeks jääb ainult see, mida ei suuda ära teha need ühingud ja teised eraettevõtted; kuid ta ainelised võimalused on ka selle ülesande tarvis liiga piiratud. Komitee võib, nagu need ühingudki ja nagu iga eraisik, asutada koole iga ühiskonnaklassi jaoks, kuid hariduse kohustuslikkust, nagu see on kehtiv saksa luterluse juures, rakendatakse siin ainult alaealiste kurjategijate suhtes. Kasvatuskomitee ja inglise kasvatuslike eesmärkidega ühingute tegevus ei seisa niivõrd uute koolide avamises kui selles, et nad toetavad oma rahaga juba olemasolevaid koole ja saavad vastutasuks neilt koolidelt õiguse teostada järelevalvet ning inspektsiooni. See on mõlemapoolne vabatahtlik kokkulepe, ja kui kool seda ei täida, siis võetakse talt karistuseks toetus.

Briti ühing allutas vabatahtliku kokkuleppe alusel oma koolid *Komitee* inspektsioonile, kuid *Natsionaalne* Ühing jäi mitte ainult sõltumatuks, vaid isegi vaenulikuks riiklikule Komiteele. See võimas ühing on tööriistaks anglikaani vaimulikkonna käes, kes on koos teiste katoliiklike traditsioonidega säilitanud veendumuse, et rahva kasvatamise õigus kuulub *jäägitult** kirikule.

Kuid vaatamata määratu suurtele rahasummadele, mis nende ühingute käsutuses on, rahuldavad nad üsna tähtsusetut osa rahva kasvatuse tarvetest ja sealjuures piirdub nende tegevus, samuti nagu valitsuse tegevuski, peamiselt kõige vaesema klassi elementaarkoolidega.

Kõik ülejäänud ühiskondlikud haridusasutused on väga suure hulga eraettevõtete ja seadusega tunnustatud korporatsioonide käes, kusjuures mõned viimastest on juba mitusada aastat vanad. Oxfordi ja Cambridge'i korporatsioonid, mis on asutatud juba Inglise ajaloo algaegadel**, on kogu inglise ühiskondliku kasvatussüs-

* Protestantlus jagab seda õigust riigiga, sest ta on ka ise muutunud riigi organismi osaks.

** Ülikooli skolastilise tegevuse alguseks peab Huber Alfred Suure aega (Huber, Die Englischen Universitäten. Cassel, 1839, Erster Band, S. 57). Inglise ajaloolased aga lähevad veelgi kaugemale, druiidide ja Rooma ajani. Kindel on ainult see, et Oxfordis oli juba enne Alfredit elav õppetegevus.

teemi kaks iidset ja võimast tuge. Nendega otseses, ajalooliselt kujunenud seoses on kõik Inglismaa kuulsamad ja vanemad koolid: Eton, Westminster, Harrow, Rugby ja teised, mis on omakorda tooniandvad teiste, väiksemate korporatsioonide ja eraõppeasutuste pedagoogikale. Siis tulevad oma iseloomult ja suunalt väga mitmesugused eraõppeasutused, millede põhikirjad — mis on mõnikord annetajate või päranduse jätjate endi kirjutatud — on väga originaalsed, aga neid täidetakse ikkagi piinliku täpsusega. Lõpuks, viimase kategooria moodustavad enam või vähem õnnestunud ärilistel kaalutlustel loodud õppeasutused, mille olemasolu sõltub avalikust arvamusest, mida kasvatuse alal praegugi veel juhivad keskaegsed Oxfordi ja Cambridge'i korporatsioonid*.

Sellepärast ongi inglise vanades ülikoolides säilinud skolastilised kasvatusvormid inglise ühiskondlikus kasvatuses püsinud rohkem kui mõne teise rahva kasvatuses. Oxfordi ja Cambridge'i majesteetlikud kolledžid on praegugi veel keskaegse skolastika raudrüüs, kuid see rüü on ainult peale tõmmatud ja selle all on täiesti inglaslik mõtteviis. Inglased leidsid abinõu, kuidas saab skolastiliste vormide juurde jäädes uutes põlvkondades arendada oma ajaloolisi veendumusi ja kasvatada karakterites seda kindlust ja praktilisust, mille poolest anglosaksid silma paistavad.

Inglise džentlmen istub samuti kui sakslanegi oma paremad noorusaastad klassikute taga ja omandab klassikalise kirjanduse kohta kindlad, mitte kunagi ununevad teadmised. Kuid inglane ei otsi klassikutes ei ajaloolise uurimise ega filosoofilise analüüsi objekti, mida sakslane taga ajab, vaid tahab omandada seda keele jõulisust ja selgust, väljenduste kindlust ja täpsust, mille poolest klassikaline kirjandus silma paistab ja mis on nii suurt mõju avaldanud inglise keele loogilisuse kujunemisele. Üldse tuleb märkida, et üheski Euroopa rahvas ei kajastu rohkem kui inglastes klassika ja eriti rooma mõju. Seda on märgata ka nende seaduste ranguses, millel muuseas on täiesti omaette ajalugu, ja nende kirjanduses. Täpsus, lühidus ja loogilisus, milleni inglise keel on jõudnud oma väga väikeste võimaluste juures, on väga tähelepanuväärne filoloogiline nähtus, millele on tugevat mõju avaldanud rooma kirjanikud.

Inglise aristokraatia, kelle karakteri pitserit kannab inglise ühiskondlik kasvatus, kujutab endast tähelepanuväärselt kõrge klassikalise hariduse astet. Paljusid inglise parlamendi kuulsaid tegelasi mäletatakse Etonis või Oxfordis suurepäraste kreeka- või ladina-

---

* Kõik see käib Inglismaa kohta, kuid mitte sugugi Šotimaa kohta, mille ühiskondlikul haridusel on hoopis teised alused. Teised inglise ülikoolid kujutavad endast üleminekuastet vanadelt inglise ülikoolidelt Edinburghi saksa ülikoolile. *Kuninglik Kolledž* ja *Londoni Ülikooli Kolledž* peavad kinni Londoni uue ülikooli suunast, mis peab võitlust Oxfordi ja Cambridge'iga. *Dublini ülikool* (Trinity Collège) säilitab vanu traditsioone ja sarnaneb paljuski Oxfordiga. Uus *Londoni ülikool* asutati 1836. a. ja pole põhiliselt muud kui eksamikomisjon, mis annab teaduslikke kraade: filosoofiliste teaduste bakalaureuse ja magistri (artium), õigusteaduse bakalaureuse ja doktori ning arstiteaduse bakalaureuse ja doktori kraade.

keelsete värsside, oodide, või isegi tervete tragöödiate autoritena. Shakespeare'i, Miltoni ja teiste kuulsate inglise kirjanike teoste tõlkimine ladina ja kreeka keelde on üks kõige levinenumaid harjutusi Oxfordi kolledžites. Parlamendi kõnemehed tsiteerivad lakkamatult klassikalisi kirjanikke ja keegi ei tunne tarvidust tõlke järgi. Iga haritud džentlmen valdab praktiliselt klassikalisi keeli ja mõnikord oskab ta neid keeli nii täiuslikult, et isegi saksa õpetatud filoloogide seas seda harva ette tuleb.

Muide, tuleb märkida, et viimasel ajal hakkab inglise pedagoogikas klassikalise suuna ainuvalitsus ruumi andma teistele teadustele. Loodusteadused nõuavad tungivalt õigust osa võtta mitte üksi üldharidusest, vaid isegi elementaarharidusest. Meil on olemas kuulsate Inglismaa ja Šotimaa professorite loengud, mis tõestavad keemia, füüsika, füsioloogia jm. kasvatuslikku jõudu*. Tuleb tunnistada, et nendes loengutes on palju õigust. Uued loodusteaduste õppetoolid ilmuvad vahetpidamatult Inglise ülikoolidesse. Isegi tehnilised teadused, mille õpetamise kasulikkust inglased kaua aega ei tunnistanud, hakkavad endale teed rajama. Lõpuks ilmusid Durhami ülikooli, Kuninglikku Kolledžisse ja Londoni ülikooli kolledžisse insenerikunsti õppetoolid, milleta inglased olid oma maa kanalitega läbi kaevanud ja raudteedega katnud**. Siiski on raske oletada, et inglased jõuaksid kunagi tehniliste õppetoolide sellise rohkuseni, mida me näeme kaugeltki mitte tehnilisel Saksamaal, kus varsti nähtavasti iga tööstus saab oma kateedri.

Kuid peamine inglise kasvatuses on iseloom, harjumus ennast valitseda (selfgovernment), mis peab olema igal tõelisel džentlmenil. Iseloomu kujundamisele ja tugevdamisele on pööratud inglise kasvatuse peamine tähelepanu. Vanad Inglise ülikoolid, samuti nagu kuulsad Inglismaa koolidki on rohkem kasvatus- kui õppeasutused. Reegliks on, et kasvandikud elavad õppeasutuses; õpilased, kes elavad oma kodus ja tulevad ainult õppetundide ajaks kooli, on erandiks. Nendes kinnistes kasvatusasutustes valitseb isesugune poolperekondlik, poolkogukondlik vaim ja vahel ka äärmine karmus. Oxfordi üliõpilastel pole kaugeltki seda vabadust, mida me oleme harjunud pidama üliõpilaselu juurde kuuluvaks. Nad elavad kolledžites pideva, peaaegu kloosterlikult karmi järelevalve all ja peavad täitma palju igasuguseid reegleid, mis isegi saksa ja meie gümnaasiumi õpilastele tunduksid kitsendavatena. Pole kahtlust, et aristokraatlik ja rikas noorsugu tasub endale Oxfordi piiridest välja sõites kuhjaga kõige eest, millest ta Oxfordi kolledžite kloostrielus puudust tundis. Kuid sellele vaatamata harjub ta alistuma seadusele ja paneb tagasi tulles uuesti selga oma musta mantli ja pähe vanaaegse, kohmaka kübara***.

«Õpetussõnad on tähtsad, eeskuju veelgi tähtsam; kuid kõige tähtsam on kasvatuses *juhtimine* (training),» ütleb inglise pedagoo-

* Lectures on Education. London, 1855.
** Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 563.
*** Die Englischen Universitäten, von A. Huber. 13, II, S. 549.

TRÜ Raamatukogu

gika*. Me ei tunne üheski keeles sõna, mis annaks edasi seda inglise sõna «training». Selles sõnas väljendub õppeasutuse või perekonna nähtamatu vaim, mis mingi raudse jõuga allutab endale iga individuaalse karakteri. Me arvame, et mitte ainult see sõna, vaid ka sõnaga väljendatud mõiste on puht inglaslik. Saksa kooli kaalutletud korralikkus ja prantsuse kolledži (lütseumi) kasarmudistsipliin pole sugugi sarnased selle vanade inglise koolide *iseloomuga,* mille suhtes tundub, et see elab nagu majavaim õppeasutuse seintes ja alistab endale ühtmoodi õpilasi, kasvatajaid ja isegi teenijaid.

Kooli distsipliini peavad kõige enam kasvandikud ise ja see seisneb kirjapandud seaduste ja tavaõiguste täitmises, kusjuures paljudes vanades koolides on tavad sajanditevanused. Süüdlast karistavad enamasti tema seltsimehed ise, ja nii karmilt, et kasvataja peab karistust pehmendama. Kuid see-eest ka kasvandikud nõuavad kindlalt oma õigusi, mis on tunnustatud kirjalike määrustega või ammuaegsete sissejuurdunud tavadega. Omavalitsus (selfgovernment), kuid mitte omavoli, on inglise koolides tugevasti arenenud.

Mida varem te hakkate poisiga käituma kui täismehega, seda varem ta selleks saab. (The sonner you treat him as a man, the sonner he will begin to be one). See väljendus Locke'i külmast mõistuslikust moraalist, mis üldse on inglise pedagoogikale suurt mõju avaldanud, on muutunud inglise pedagoogika aksioomiks, ja välismaalane vaatab ebameeldivusega segatud imestusega neid väikesi, kümneaastasi džentlmene ümmargustes kübarates, kes haruldaselt tähtsalt arutavad kõige tavalisematest ja tõsisematest asjadest (hobuste võidusõit, raudteesõidud jne.) ning oskavad igal pool säilitada oma väärikust. Põhja-Ameerikas on seesama pedagoogiline reegel võtnud teise suuna ja see avaldub mitte niivõrd välimuses, kui seesmises sisus. Põhja-Ameerika koolipoisid torkavad silma oma kärarikka häbematusega, üllatavad ebameeldivalt oma juttudega poliitika üle ja valjuhäälse osavõtuga avalikest koosolekuist. Osaliselt on see anglosaksi pedagoogika halb külg: see pühib varakult ära naiivsuse kuldse tolmu, millega loodus on lapsepõlve õrnad tiivad üle puistanud, ja kuigi see ei sünnita ebaküpseid filosoofesüstemaatikuid, siis tekitab see ikkagi varast jahedust ja kinnisust, mis on muidugi elus kasulikud, kuid millest õhkub täiskasvanud inimese puhul külmust ja mis lapse puhul ebameeldivalt üllatab. Need väikesed, külmaverelised džentlmenid, kes nii hästi *käituda* oskavad, ei meeldi hoogsale slaavi loomusele. Inglise kasvatus on nii kaugele läinud *kasuliku* (useful) arendamisega lapse iseloomus, et ignoreerib tihti seda, mis lapses on kaunist. Inglise kasvatus mõtleb ainult sellele, mis saab ellu kaasa viia, ja tallab varakult lilli, mis niikuinii varsti närbuvad. Kuid me arvame, et lapses tulevast inimest arendades ei tohi pedagoogika unustada, et lapsepõlv on ka üks periood elus, ja tihti kõige ilusam periood. Kuid missugune on rahva iseloom, selline on ka tema kasvatuse iseloom; aga keset

* Chamber's Educational Course. The Moral class-book. Preface.

kõige arenenumat ameerika elu, kus kõik on nii hästi, nii *kasulikult* sisse seatud, hakkab vene inimesel igav ja *ebamugav* keset üldist komforti.

Nagu me juba ütlesime, on Inglismaal ühiskondlik haridus eraasi, mitte aga riiklik asi; kuid sellele vaatamata, ja samuti hoolimata selle kasvatuse skolastilistest vormidest, mis riigi tööstusliku iseloomuga näilikult nii vastuolus on, pole kasvatus võib-olla kusagil sel määral natsionaalsest vaimust läbi imbunud kui Inglismaal. Kasvatus arenes siin täiesti iseseisvalt, ilma kuskilt midagi laenamata ega järele aimamata, kõik kasvas välja rahva ajaloost ja kasvatus on ise tänapäevani üks tähtsamaid tegureid briti karakteri ajaloolises arengus, ning ta annab seda karakterit truult ühelt inimpõlvelt teisele edasi.

Prantsuse publitsist hr. Montalembert'il on täiesti õigus, kui ta osutab Inglismaa pedagoogilisele süsteemile, mille eesotsas on Oxford ja Cambridge, kui Briti konstitutsiooni kõige tähtsamale toele*. Demokraatlik partei ise tunnistab, et muistne briti pedagoogika, mis on läbi imbunud Inglismaa aristokraatsest ja kogukondlikust vaimust, on peamiseks takistuseks nendele tsentraliseerimis- ja nivelleerimisplaanidele, mida inglise demokraadid tahavad ellu viia. Sellepärast nad tungivadki nii hoolimatult kallale Oxfordi ja Cambridge'i muistsetele korporatsioonidele, süüdistavad neid mahajäämuses, laiskuses ja tegevusetuses ning nõuavad neilt reforme, tuues eeskujuks sakslasi. Kuid vanad ülikoolid püsivad veel vankumatult ja lasevad äärmiselt aeglaselt teostada ainult neid reforme, millede vajalikkus on rahva elus juba *päevselgeks* saanud. Nad jätkavad uute inglise džentlmenide sugupõlvede kasvatamist, annavad neile edasi esiisade tõekspidamisi ja lisavad uhkusega uusi portreesid pikale portreede reale, mis juba ilustavad nende kolledžite gooti saale. Need portreed annavad tunnistust sellest, kui palju silmapaistvaid inimesi on saanud ettevalmistuse ühiskondlikuks tegevuseks inglise ülikoolide keskaegsete seinte vahel.

Canning ütles vanade inglise ülikoolide ja avalikkude koolide kohta järgmist:

«Kui meie ajalugu esitab meile peaaegu katkematu rea inimesi, kes meie maa kõige raskemates olukordades olid temale toeks, olles tugevad nii sõnas kui ka teos; kui me mitte ühelgi administratiivsel alal ei tunne puudust inimestest, kes suudaksid leida vahendeid ja saavutada eesmärki, siis selle eest me peame kõigepealt tänulikud olema meie avalikkude koolide ja meie ülikoolide süsteemile.»**

Vaesema klassi kasvatus, millele Inglismaal nüüd suurt tähelepanu on hakatud pöörama, ei muuda inglise kasvatuse aristokraatlikku iseloomu. See pole muud kui almus, mille rikas viskab vaesele, heategu kristlikust halastusest, millega inglise džentlmen nii

* De l'avenir politique de l'Angleterre, par le comte de Montalembert. Paris, 1856. Quatrième édit., p. 177.

** Dr. Wiese, Deutsche Briefe über die Englische Erziehung. Berlin, 1855, S. 37.

hästi oskab siduda oma sugukonnauhkust, ja lõpuks — ettevaatliku politsei mõistlik abinõu ja seltskonna majanduslik arvestus, kes teab, et kurjategija ülalpidamine vanglas, kuhu vaene enamasti satub oma harimatuse tõttu, läheb kallimaks kui tema kasvatamine. *Kaltsakate kooli* (ragged schools) alandav nimetus juba üksi näitab selle kasvatuse iseloomu. Kuid ei ole usutav, et inglaste kasvatuslik filantroopia suudab jagu saada pauperismi metsikust harimatusest. See kohutav nähtus kasvab ähvardavas tempos. Tõsi küll, see leevendus ajutiselt viljatolli kaotamisega ja Ameerikasse väljarändamisega, millel on suurem tähtsus Iirimaa kui Inglismaa jaoks; kuid need on ajutised edasilükkavad abinõud. Malthuse teooria, mis ähvardab kõiki ja pole kellegi poolt ümber lükatud, pole Inglismaale enam teooria, vaid kõige pakilisem küsimus, mis koputab igal hetkel uksele ja nõuab nagu muinasjutuline koletis ikka uusi ja uusi ohvreid. Usume, et inimesed ka selle sfinksimõistatuse lahendavad, kuid seni on see veel lahendamata.

IV peatükk

Ühiskondlik kasvatus Prantsusmaal ja mõni sõna Jacotot' meetodist

Prantsuse ühiskondliku kasvatuse iseloomu on palju raskem määratleda just sellepärast, et temas on vähe iseloomulikku. Vahetpidamatu valitsuste ja valitsussüsteemide vahetamine pole jätnud oma mõju avaldamata ka Prantsusmaa ühiskondlikule kasvatusele.

Esimene revolutsioon purustas põhjani prantsuse pedagoogika põlise ehituse, mis kandis katoliikluse ja skolastika tugevat pitserit. Napoleon, kes oli suur ka sel alal, pidi kõik uuesti ehitama ja ta rajas Prantsusmaal kindla aluse uuele ühiskondliku kasvatuse korraldusele. Pärast teda tegi iga uus valitsus kõik selleks, et Napoleoni süsteemi ümber teha vastavalt oma loomusele ja eesmärkidele, kuid ükski neist ei suutnud või ei söandanud täielikult ja avalikult lahti ütelda Napoleoni suurest mõttest, vaid ainult püüdis märkamatute muudatustega seda omamoodi moonutada. Kuid mitte kunagi pole see nii ära rikutud olnud kui viimasel ajal.

Napoleoni ühiskondliku hariduse idee vääris geniaalset inimest ja selles on näha tolleaegse Prantsusmaa iseloomu, mille parimaks väljenduseks oli Napoleon ise.

Napoleon hindas kõrgelt rahvaharidust ega kartnud sellele iseseisvust anda. Olles veendunud, et haridus on ainuke päästeankur Prantsusmaale, kes oli purustanud kõik rahva elu endised alused, püüdis ta rahvaharidust kaitsta administratiivsete ja poliitiliste kaalutluste mõju eest. Näib, nagu oleks ta ühiskondliku kasvatuse korraldamist alustades unustanud oma tavalise egoismi, ja aru saades, et ainult tugevale alusele rajatud haridus võib Prantsusmaa päästa, tahtis ta ühiskondliku kasvatuse muuta iseseisvaks rahva

institutsiooniks, mis ei sõltuks parteide omavahelisest võitlusest ega poliitilistest pööretest.

Kogu rahvakasvatuse süsteemi keskuseks tegi Napoleon oma *imperaatorliku ülikooli;* kuid sõnal «ülikool» on peaaegu iga rahva juures oma erinev tähendus, prantslastel aga on see täiesti omapärane ja me peame seda seletama.

Saksa mõistes tähendab ülikool mitmest fakulteedist koosnevat kogu, mida ühendab ühine administratsioon. Selle peamine eesmärk on kõigi teadusharude arendamine ja teaduse kõrgeimate saavutuste edasiandmine elavate loengute kaudu. Saksa ülikoolid on vahendajaks teaduse ja seltskonna vahel, andes teadlastele võimaluse avalikult esitada oma kabinetitöö tagajärgi. Kasvatuslikke eesmärke pole saksa ülikoolidel üldse olemas ja alati pole isegi noorte õpetamine nende peamiseks ülesandeks, igatahes teaduse huvidega kokku sattudes jääb õpetamine alati tagaplaanile. Nii on saksa ülikoolide kateedrid sageli mitte niivõrd hariduse- kui teaduse-asutused ja paljud neist on selles suhtes omandanud väga suure tähtsuse. Edinburghi ülikool ja uued inglise ülikoolid on korraldatud ka enam või vähem Saksamaa eeskujul. Kuid vanad inglise ülikoolid Oxford ja Cambridge on vastandina saksa ülikoolidele puht kasvatuslikud asutused. Nendes pole peaaegu üldse fakulteete ja nende kolledžid pole muud midagi kui kõrgemad koolid, mis võtavad kasvatada noormehi ja annavad neile kõrgema üldhariduse. Ülikoolide sellise kallaku juures on arusaadav, miks nad pole fakulteetidesse jaotatud ja miks loengute pidamine on neis harvaks erandiks. Kolledži kasvandikud õpivad eraldi ja valmistavad nende endi valitud kasvatajate juhtimisel eksamile teadusliku kraadi omandamiseks, kui nad teaduslikku kraadi tahavad saada, mis pole mitte alati ülikoolihariduse eesmärgiks.

Prantsusmaal pole ülikoole ei inglise ega saksa mõttes. Kõrgemaid õppeasutusi (l'instruction supérieure, les hautes études) asendavad Prantsusmaal üksikud fakulteedid, mis pole omavahel millegagi ühendatud ja mis asuvad tihti erinevates linnades. Kuid Napoleoni mõttes nimetatakse ülikooliks kogu riiklikku teaduse- ja õppealast administratsioonikeskust, millele Napoleon tahtis anda oma iseseisvat elu elava korporatsiooni sõltumatuse. Ja kuigi imperaatorlik ülikool kuulus siseministeeriumi juurde, mille koosseisu ta jäigi kuni 1824. aastani, sõltus ta ministeeriumist peaaegu ainult finantsküsimustes, ja kujutas endast täiesti omaette ja iseseisvat asutust. Kogu ülikooli tegelikuks juhiks oli ülikooli suurmeister (grand maître de l'université), kes ülikooli kõikides siseasjades ja välissuhetes oli ministeeriumist täielikult sõltumatu. Kuid tema võimu piiras see-eest *ülikooli nõukogu* (conseil de l'université), millel oli kolmkümmend liiget, kellest kümme olid eluaegsed (conseillers titulaires) ja kakskümmend valiti suurmeistri enda poolt üheks aastaks (conseillers ordinaires), kuid nii ühed kui ka teised pidid tingimata olema pedagoogilisest ametkonnast. Sel nõukogul oli enamiku asjade suhtes, nimelt kõikides küsimustes, mis puudutasid sisekorraldust,

õppeplaanide kinnitamist, eksamite määramist ja õppeametkonda kuuluvate isikute ametist vallandamist, otsustav hääleõigus. Juhul, kui suurmeister polnud nõukogu otsusega nõus, oli tal õigus apelleerida riiginõukogule. Nõukogu juures olid õppeala *generaalinspektorid,* kes käisid Pariisi ja provintsi õppeasutustes ning revideerisid neid*.

Provintsi õppeala-administratsioon oli riikliku administratsiooni täpne koopia. Õppealaliselt oli kogu Prantsusmaa jaotatud mitmeks ringkonnaks ja igaühe eesotsas oli *akadeemia,* mis jäljendas täpselt imperaatorlikku ülikooli, ainult väiksemas mastaabis. Iga akadeemia, s. t. iga õpperingkonna eesotsas oli *rektor,* kes vastas ülikooli suurmeistrile. Tema oli vahendajaks ülikooli ja akadeemia või õpperingkonna vahel ning tegutses samuti koos akadeemia nõukoguga. Akadeemia inspektorid vastasid ülikooli generaalinspektoritele, kuid nad ei revideerinud fakulteete, see õigus kuulus ainult rektoritele.

Napoleoni omakasupüüdmatu looming, mis andis tunnistust tema sügavast arusaamisest Prantsusmaa vajadustest ja kogu tema armastusest Prantsusmaa vastu, oli ülejõu käiv parteidele, kes pärast teda üksteise järel said riigivõimu enda kätte. Ükski neist ei tõusnud oma seisukorra kõrgusele ja nad kõik tungisid mingi vaenuga Napoleoni ülikooli kallale, tahtes anda sellele prantsuse iseloomu asemele, mille Napoleon sellele oli andnud, oma partei karakterit ja muuta ülikool rahvahariduse organist oma egoistlike eesmärkide tööriistaks. Kuid mitte ühelgi neist parteidest, kes vaheldumisi Prantsusmaal võimu oma kätte said, ei olnud küllalt julgust, et purustada ühe korraga suure inimese geniaalne looming, sellepärast, vaatamata oma lühikesele elueale, jõudis see äratada lugupidamist ja armastust rahva hulgas. Restauratsiooniaegne valitsus tahtis küll kord esimese hooga ülikooli hävitada, kuid Napoleoni tagasitulek Elba saarelt takistas selle plaani teostamist, mille juurde hiljem enam tagasi ei pöördutudki. Hakati tegema väikesi, kuid olulisi muudatusi, mis vähehaaval kogu napoleonliku ehituse läbi uuristasid.

Suurmeistri nimetus kaotati ja tema tunduvalt vähendatud võimupiirid anti üle komisjonile; hiljem (1824. a.) peeti tarvilikuks asutada eri ministeerium ja suurmeistri võim anti üle ministrile. Sellega koos tegi hariduse korraldus läbi kõik need muudatused, mis Prantsusmaa administratsioonis vahetpidamatult tehti. Ülikooli nõukogu võimu piirati ja tema koosseis, samuti kui akadeemiate nõukogudegi oma, muutus — ja mitte paremuse poole; pedagoogide ja professorite kohti hakkasid täitma ametnikud. Viimasel ajal, 1850. a. seaduse järel, läks ülikooli juhtimine peaaegu täielikult vaimulike kätte; ja peale selle said jesuiidid õiguse asutada oma koole. Pedagoogilised ja teaduslikud elemendid lülitati ülikoolist peaaegu täielikult välja, ja kunagi varem pole see Napoleoni loodud süsteem sel määral õõnestatud olnud kui nüüd.

* Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich, von Dr. Holzapfel. Magdeburg, 1853.

Me ei hakka siin esitama kogu prantsuse õppeametkonna süsteemi, vaid ütleme ainult, et kiidelda võib see üksnes oma erakordse tsentraliseeritusega, mis on nii kaugele viidud, et igas elementaarkoolis kajastub vähimgi muudatus ministeeriumis ja neid muudatusi on senini tulnud Prantsusmaal iga aasta kohta mitu. Rahu, sõltumatus ja järjekindlus, mis on nii vajalikud teadusele ja kasvatusele, on prantsuse pedagoogikast täiesti kadunud ja see on haaratud poliitilisest palavikust. Selletõttu on rahvas kaotanud igasuguse lugupidamise kasvatuse, koolide ja pedagoogide vastu ning praegu pole vist kogu maailmas teist niisugust maad, kus rahvas hindaks nii vähe hariduse kasulikkust kui Prantsusmaal*. Provintsid ja linnad kannavad kolledžite ja elementaarkoolide ülalpidamise kulusid ilmse vastumeelsusega ning on valmis iga hetk endalt seda raskust maha raputama ja valitsuse hooleks jätma või laskma selle eest hoolitseda jesuiitidel, kes seda nii heal meelel on valmis tegema**. Sealjuures pole vajadus hea ühiskondliku kasvatuse järele kuskil nii suur kui Prantsusmaal, kus kodune kasvatus on harvaks erandiks ja kus vanemad püüavad võimalikult varakult lastest lahti saada, neid pansioni või kolledžisse saates. Kõikides Prantsuse riiklikes ja linnakolledžites, mis muide mõlemad alluvad samale administratsioonile, elavad kasvandikud õppeasutustes endis või kolledžite juures olevates erapansionides, mis asendavad kasvandikele vanemaid igasuguses suhtlemises kolledžiga. Vabalt kolledžis käivad õpilased moodustavad tähtsusetu erandi, vastandina meie ja saksa gümnaasiumidele. On selge, kui tähtsat osa peaks etendama ühiskondlik kasvatus Prantsusmaal, kus ta asendab nii paljudele lastele ja noormeestele perekonda; kuid Prantsuse õppeasutustes pole midagi perekondlikku: need on mingid kasarmud, kus pealekasvavad inimpõlved varakult harjuvad selle kerge egoismiga, mille poolest silma paistab prantslane, kes on harva hea perekonnainimene.

Õppealane tsentralisatsioon on Prantsusmaal viidud äärmuseni ja mitte ainult selles, et üks kool on teise täpne koopia, vaid nad

---

* Toome ära katkendi jutuajamisest, mis oli Prantsuse koolide peainspektoril hr. Lorrainil ühe külavanemaga oma inspektsioonireisil 1833. a.: «Te teeksite paremini,» ütles külavanem hr. Lorrainile, «kui annaksite selle raha meile teede ja külavalitsuse hoone korrashoiuks; koolid teevad meile vähe muret... Meie lapsed saavad samaks, mis olid nende isad: päike paistab ühtemoodi nii õpetatud kui õpetamata inimeste peale.» «Kuid koolimajade korrashoidmine ja õpetamine ei lähe teile midagi maksma!» «Meile pole koole ka muidu vaja.» «Aga kui teile antakse ka raamatud muidu?» «Ka siis pole vaja.» Lorrain räägib, et paljud külakooliõpetajad oskavad halvasti lugeda, ja ta on veendunud, et kirjutada ei oska mitte kõik. Tihti asendab õpetaja naine õpetajat koolis seni, kuni see ise salaja metslinde küttimas käib. Kogukonnas peetakse õpetajast vähem lugu kui karjusest, ja ta on väga rõõmus, kui külavanem lubab tal oma köögis süüa. Oma tasu käib ta kotiga mööda küla akendealuseid korjamas ja talle antakse nagu sandile kõige halvemat. Pahatihti on õpetaja samal ajal ka kingsepp, sepp, pottsepp jne. Peale alatiste õpetajate olid veel rändõpetajad, kes palkasid ennast talveks 15 või 20 frangi eest ja kes pääsukeste tulekul koju tagasi pöördusid. (Die Licht- und Schattenseiten des Preussischen Schulwesens, von J. Preis. Lissa, 1854, Vorwort.)

** Mittheilungen... von Holzapfel, S. 19.

kõik tegutsevad ka korraga, käskluse järgi, nagu hästi distsiplineeritud rood. See tsentralisatsioon on seda kahjulikum, et ministeeriumi eeskirjad (ordonnances) vahelduvad kiiresti, samuti kui ministeeriumid isegi. Näiteks Preisimaal on õppeala tsentralisatsioon niisama rangelt läbi viidud, kuid Preisimaal on esiteks valitsus ise püsivam ja järjekindlam oma abinõudega, ja teiseks on õppeasutuste korraldus ning tegevus kõikides üksikasjades kindlaks määratud paljude seadustega, mis piiravad administratsiooni omavoli ja milledest mõnda Friedrich II ajast saadik täpselt täidetakse*. Kuid seda, mida Preisimaal määravad kindlaks seadused ja isegi niisugused üksikasjad, mida Preisi kooliseadused ei puudutagi**, määratakse Prantsusmaal kindlaks ministeeriumi eeskirjadega.

Prantsuse rahvahariduse ministeerium annab igal aastal välja kõikidele temale alluvate ametkondade õppeasutustele õpetatavate ainete kava ja mitte ainult ei määra ära kirjanikke, mida sellel aastal tuleb lugeda, vaid isegi näitab leheküljed, mis tuleb tõlkida, ja need, mis tuleb pähe õppida või analüüsida. Ministeerium trükib igal aastal eksamipiletid kõikidele kolledžitele ja määrab ette ära kirjandite teemad, mis on kõigile üht liiki õppeasutustele samad***. Sellest saadakse seda suurt kasu, et ministeeriumi iga ametnik võib pilku kellale heites ütelda kindlalt, et sel tunnil tõlgitakse või analüüsitakse kõikides Prantsusmaa gümnaasiumides ühtede ja samade kommentaaridega (mis on samuti ministeeriumi poolt iga aasta kindlaks määratud) üht ja sedasama Cicero lehekülge või et kümned tuhanded käed kirjutavad ühele ja sellelesamale teemale kirjandit, kusjuures nad peavad tingimata jäljendama seda või teist lehekülge Bossuet'st või Fénelonist. Kõigi õppeasutuste eksamipiletid avaldatakse varakult ja tühised asjamehed alandavad üksteise võidu hinda, mille eest nad võtavad enda peale noore kasvandiku ettevalmistamise eksamiks, või õigemini ütelda, ministeeriumi poolt väljaantud piletitele vastamiseks, kuna nad kindlasti teavad, et keegi temalt midagi muud ei küsi. Spekuleerijad kirjutavad sadu käsiraamatuid (manuel) just selle eesmärgiga****.

On arusaadav, et niisuguse korralduse juures ei mõjuta pedagoogika ühiskonda, vaid on ise tööriistaks, mis aitab saavutada niisuguseid eesmärke, millel pole midagi ühist ei teaduse ega kasvatusega. Prantslane astub avalikku õppeasutusse kõigepealt sellepärast, et tema viibimine perekonnas segab vanemaid, kes tahavad veel ise elust rõõmu tunda. Ta õpib osalt sellepärast, et omandada need tehnilised teadmised, mida tal elus vaja võib minna, osalt selleks, et saada teatud lihvi, mis on seltskonnas haritud inimesele vajalik, kuid kõige rohkem selleks, et eksamil silma paista, näha oma nime

---

* Report on Education in Europe, by Alex. Dallas B a c h e, p. 221.

** Preisimaal antakse õpetajaile ja otsesele koolivalitsusele vabadus õpikute valimises ministeeriumi poolt ettenähtud õpikute hulgast ja üldse on koolid sarnased peamiselt välimuse poolest. (Report on Education in Europe, p. 231—233.)

*** Mittheilungen... von Holzapfel, S. 33.

**** Report on Education in Europe, p. 419.

provintsi või isegi Pariisi ajalehtedes ja omandada eksamiga õigus mõnesuguse ametikoha saamiseks.

Koolid ise täidavad rohkem ametnikukohustust ja spekuleerivad, kui tegelevad kasvatamisega. Üksteise võidu püüavad nad esile tõsta oma eeskujulikke kasvandikke, tundmata muret teiste üle, kes karjaviisi klassis ainult kasvavad, kuni vanemad näevad, et neid on juba aeg sealt ära võtta. Kogu pedagoogiline distsipliin on suunatud sellele, et arendada kasvandike enesearmastust ja panna omavahel võistlema neid kasvandikke, kelle loomulik andekus võimaldab sellele areenile ilmumist, ülejäänud peavad istuma vaikselt ja mitte segama teisi. Andekaid poisse, kelledega on võimalus tulevikus silma paista, võetakse kõige kallimatesse, kolledžite juures asuvatesse pansionidesse tasuta, ollakse isegi nõus nende eest juurde maksma; ülejäänutega kaubeldakse peaaegu nagu vähempakkumisel: «Kes võtab vähem?»* Provintsi- ja linnavalitsused muretsevad ainult selle eest, et neil õppealased kulud oleksid väiksemad.

Ka prantsuse ühiskondliku kasvatuse aluseks on klassikalised keeled ja klassikaline kirjandus. Kuid prantslane lisab vanadele klassikutele omad klassikud ja õpib mõlemaid omamoodi, enamasti pähe. Ta ei armasta süveneda grammatilistesse ja filoloogilistesse peensustesse**; teda ei huvita ka vana antiikaegne elu. Ta tutvub pealiskaudselt antiikkirjanduse sisuga, õpib efektsed kohad pähe ja hakkab kõigepealt kinni fraasist, mille märgib ära, õpib pähe ja tsiteerib igal sobival juhul. Samuti talitab ta oma kodumaiste klassikutega, millede õppimiseks kulutab suurema osa kooliajast. Ta õpib pähe terved tiraadid Fénelonist, Bossuet'st, Massillonist, Montesquieu'st, Voltaire'ist, Pascalist, Corneille'st, Racine'ist, Molière'ist, Buffonist, La Bruyère'ist, Malebranche'ist, d'Arnaud'st... ja teistest prantsuse klassikute pikas reas leiduvatest kirjanikest ja kirjutab kirjandeid nendelt laenatud fraasidega.

Kuid selle-eest — kuidas on tal see fraas läbi töötatud! Tal on fraas valmis iga juhu, iga mõtte, iga mõttevarjundi jaoks ja tal tarvitseb ainult võtta fraas, alati valmisolev, terav ja sobiv. Fraaside rohkuse poolest ei suuda ükski keel võistelda prantsuse keelega. Sellepärast ongi nii kerge ja meeldiv selles keeles kirjutada tavalisi asju, ilustada kõige tühisem mõte võõra teravmeelsusega ja sealjuures on nii raske väljendada täpselt uut ideed, mille jaoks pole veel olemas valmis fraasi; võib-olla selletõttu ongi kaasaegsel Prantsusmaal nii palju kirjanikke ja nende hulgas nii vähe omapäraseid. Fraaside rohkus segab väga keele täpsust ja mõjulepääsemist; valmis väljendus, mis on osav ja ilus, kipub iseendast paberile, kuid sealjuures ei anna ta kunagi nii täpselt edasi kõiki mõttevorme kui see, mis sündis koos mõttega.

Prantslane tegeleb suure armastusega matemaatikaga, leides selles võimaluse oma mõistuse harjutamiseks, kuid teiste rahvaste

* Mittheilungen... von Holzapfel.

** Prantsusmaal on muide ka niisuguseid õppeasutusi, kus uhkeldatakse ainult grammatika tundmisega ega loeta peaaegu üldse vanu klassikuid.

ajaloost ja geograafiast laseb ta ainult silmad üle käia. Ja ühegi süsteemiga ei taha ta üldse tegemist teha. Kogu klassidistsipliin on rajatud ühelt poolt sundusele ja teiselt poolt enesearmastuse arendamisele. Enesearmastuses on prantsuse pedagoogika leidnud võimsa tõukejõu ja ta kasutab seda halastamatult. Selle jaoks on prantsuse kasvatajad leiutanud terve hulga geniaalseid vahendeid: nad annavad oma kasvandikele ordeneid, aukraade ja avaldavad nende nimesid ajalehes.

Ühiskondlikust kasvatusest väljatõrjutud rahvuslikkus avaldub seal iseenesest; kuid avaldub kogu oma metsikuses. *«Aja loomus uksest välja, ta tuleb aknast tagasi»*; kuid võib-olla jätab ta akna taha oma parema poole ja võtab kaasa ainult puudused.

Olles ära toonud prantsuse ühiskondliku kasvatuse nõrgad küljed, peame märkima ka selle tugevat külge. Kui prantsuse haridusega ei saada head teaduslikku haridust, üldist intellektuaalset arengut, ei kõlblust ega karakterit, siis seevastu võib öelda kindlasti, et tehniliste alade õpetamine on Prantsusmaal õitsval järjel. Prantsuse tehnilised õppeasutused on olnud eeskujuks Euroopa riikide samalaadsetele õppeasutustele. Kuid ka praegu veel on raske näidata mõnd tehnilist õppeasutust Saksamaal või Inglismaal, mis võiks võistelda Pariisi Polütehnilise Kooliga või Pariisi Tsentraalse Kunsti- ja Manufaktuurikooliga.

Meil pole kavatsust tungida nende õppeasutuste üksikasjadesse, kuid me märgime ainult möödaminnes neid suurepäraseid tulemusi, mida nad on saavutanud.

Põhimõte, millele on rajatud Pariisi Polütehniline Kool, kooli erakordselt õnnestunud, täielik ja mitmekülgne õppekava, kooli sidemed prantsuse tehniliste erikoolidega — kõik see näitab prantslaste ebaharilikult suuri võimeid selles asjas. Seetõttu on ka tulemused olnud geniaalsele plaanile vastavad. Polütehniline Kool asutati 1794. aastal, ja kuni 1836. aastani andis ta riigile neli tuhat kolmkümmend kuus suurepärase haridusega tehnikut. Kooli laialdasest õppekavast ja lõpueksamite raskusest hoolimata jäi iga saja kasvandiku peale ainult kolmel või neljal aastas kursus lõpetamata ja 1836. aastal lõpetanud saja kahekümnest inimesest ei astunud ainult üheksa riigiteenistusse*. Kui palju andekaid suurtükiväelasi, insenere, mehaanikuid, matemaatikuid on andnud see kool oma kuuekümne-aastase olemasolu jooksul! Kas saab mõni teine tehniline õppeasutus Euroopas uhkustada selliste tulemustega?

Kuid kas heade tehnikute valmistamine on ühiskondliku kasvatuse ainus ülesanne? Kui hr. Diesterweg ütleb, et võib olla suur õpetlane ja sealjuures halb ja kõlvatu inimene, siis võime me palju suurema õigusega ütelda, et võib olla suurepärane tehnik ja sealjuures halb perekonnaliige ja kahjulik riigikodanik. Kelleski ei suuda kadedust äratada moraalsed omadused, mis on prantsuse rahva sellel osal, kes kasutab ühiskondliku hariduse headtegevat mõju. Vaa-

* Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache.

deldes isikliku kõlbluse nähtusi, mis on viimaste poliitiliste pööretega Prantsusmaal häbiposti pandud, võib kindlasti ütelda, et kasvatus, mis saavutab suurepäraseid tulemusi tehniliste teadmiste edasiandmisel, toob rahvale ja riigile vähe tõelist kasu, ükskõik kui häid tehnikuid ta ka riigile annaks.

Väline hiilgus, auahnus ja materiaalne kasu — need on prantsuse ühiskondliku kasvatuse iseloomustavad jooned.

Lubame endale väikese kõrvalepõike, mis, kuigi näib imelikuna, viib meid sihile ja võimaldab võtta siin visandatud prantsuse kasvatuse iseloomustavad jooned kokku ühte mõttesse.

Kes ei tunneks kuulsat Jacotot' meetodit, mis tekitas omal ajal palju kära Euroopas ja millel on veel praegugi poolehoidjaid igal pool, sealhulgas ka meil? Kuid Jacotot ei leiutanud midagi uut: ta ainult ühendas ja arendas äärmuseni kõik prantsuse kasvatuse iseloomulikud jooned.

Me nägime, et kreeka, rooma ja prantsuse klassikutest tervete tiraadide päheõppimine ja nende klassikute suusõnaline ning kirjalik jäljendamine on praegu ja oli kaua aega enne Jacotot'd prantsuse kolledžite ja lütseumide kasvandike peamiseks tegevuseks, kuid sealjuures õpetatakse seal ka grammatikat, kuigi vähe. Jacotot heitis kõrvale grammatika, sest ta märkas selle kasutust prantsuse kasvatuses, mis haarab kõigepealt fraasi, ja jättis ainult päheõppimise, fraaside püüdmise ja jäljendamise.

Vastandina saksa kasvatusele, mis taotleb intellektuaalset arengut, ja inglise omale, mis on tervenisti suunatud iseloomu kujundamisele, on prantsuse kasvatuse peamiseks eesmärgiks tehniliste teadmiste edasiandmine. Mil viisil see eesmärk saavutatakse, on täiesti ükskõik: peaasi kui see saavutatakse kiiresti ja kindlasti. Kuid skolastilised traditsioonid sundisid prantsuse pedagooge raiskama aega grammatikale, loogikale, filosoofiale ja muudele selletaolistele ainetele, milledest pole tehniliselt mingit kasu. Jacotot heitis kõrvale skolastika ja hakkas saavutama prantsuse kasvatuse eesmärke kiiremini ja kindlamini.

Sundides õpilasi vahetpidamatult jäljendama kirjalikult prantsuse klassikalisi kirjanikke, kusjuures nende ainsaks eesmärgiks oli tuupida kasvandike pea täis valmis, tarku, teravmeelseid fraase ja efektseid tiraade, häbenesid prantsuse pedagoogid veel maha jätta retoorikat, kirjandusteooriat ja muud sellist skolastilist pahna: Jacotot lähenes otseteed eesmärgile ja haaras kohe jäljendamisest ja fraasidest kinni.

Prantsuse pedagoogid armastavad väga puru silma puistata ja nad hindavad neid kasvandikke, kellede abil nad võivad demonstreerida oma kasvatuskunsti imesid, jättes andetud õpilased samasugusteks, nagu need olid kooli tulles. Jacotot ja žakotistid hakkasid innukalt rakendama mõnede laste head mälu ja demonstreerisid niisuguseid kasvatuskunsti imesid, millest endised prantsuse pedagoogid undki ei osanud näha: kaheteistkümneaastased poisid hakkasid neil kirjutama Féneloni ja La Bruyère'i stiilis.

«Kirjutavad! Mida siis veel?» ütlevad žakotistid skeptikutele ja sellesse vastusesse on nagu fookusesse koondatud kogu prantsuse kasvatus.

Prantsuse ühiskondliku kasvatuse süsteemil on oma hea, suurepärane külg: Jacotot' meetod tõi tõesti kasu keelteõppimisele, see veenis enamikku, et enne tuleb keelt teataval määral harjutada ja siis alles hakata õppima keele grammatilisi eripärasusi; selle nõuande on suurepäraselt ära kasutanud paljud uued võõrkeelte õppimise meetodid.

Kuid ei Jacotot' meetod (puhtal kujul) ega prantsuse kasvatus vali teid eesmärgile lähenedes. «Muidugi on igav pähe õppida,» ütlevad žakotistid, «kuid selle-eest ainult kuuskümmend lehekülge — ja eesmärk on saavutatud! Viis-kuus kuud igavust — kuid selle-eest missugused tulemused!» Need viis-kuus kuud muutuvad poistele, kel pole hiilgavat mälu, see tähendab avalike õppeasutuste õpilaste enamikule, viieks-kuueks aastaks, ja selleks, et edasi minna, tuleb üle poole klassist maha jätta ja sel ajal, kui üle poole klassist vaikides koolipinkides kasvab, minna ülejäänutega edasi, nagu prantsuse kolledžites tehaksegi. Igavus on muidugi mürk ka täiskasvanud inimesele, mitte ainult lapsele: kuid selle-eest vaadake, kuidas ta hakkab prantsuse keelt rääkima Télémaque'i moodi!

Nüüd veel mõni sõna *kuulsate kirjanike stiili jäljendamisest,* mis etendab nii tähtsat osa prantsuse kasvatuses ja Jacotot' meetodis. Ilma asjata hakkaksite te seletama prantslasele või žakotistile, et jäljendamine ei kujunda kunagi niisugust *stiili,* mis Buffoni väljenduse järgi on inimene ise; et kui kirjanikud üksteist jälendaksid, siis oleks see väljakannatamatult igav; et parem on kirjutada kohmakalt, raskepäraselt, kuid *omamoodi,* kui valmite võõraste fraasidega; et see hävitaks prantsuse kirjanduse; et *omaenda raskepärasest stiilist* on kujunenud suurte kirjanike ja lihtsalt asjalike inimeste stiil; ja et võõrastest, valmitest fraasidest tulevad ainult fraasid, mida on nii rohkesti prantsuse kirjanduses, ja muud mitte midagi. Kõike seda te räägiksite asjata: žakotist näitab meile oma kaheteistkümneaastast kasvandikku, kes kirjutab Féneloni, La Bruyère'i, Massilloni stiilis, või olles läbi lugenud paarkümmend lehekülge ükskõik missugusest romaanist, jutustab 10—15 minutiga nende sisu ümber ja samas stiilis, nagu on kirjutatud romaan. Mida te veel tahate? Eesmärk on saavutatud!

Ja see oleks täiesti õige, kui tegemist oleks papagoiga, aga mitte inimesega. Papagoi võiks õppida ja sealjuures mitte mõtelda, ilma oma aju kahjustamata, kuid inimene, ja eriti laps, ei või karistamatult mitu aastat tuupida mõttetult kuutkümmend lehekülge ükskõik kui targast raamatust, sellepärast et pole olemas sellist raamatut, mille kuuskümmend lehekülge võiksid anda talle küllaldast toitu selleks ajaks, kui ta neid pähe õpib. Siin erineb Jacotot' meetod juba prantsuse tehnilisest kasvatusest; matemaatika, kee-

mia, mehaanika õppimine jätab arendamata ainult kõlbluse, kuid mitte inimese intellektuaalsed võimed, Jacotot' meetod aga õpetab õppima ja mitte mõtlema sellest, mida õpid, tugevdab mehaanilist mälu mõistuse ja teadvuse arvel.

V peatükk

Ühiskondlik haridus Põhja-Ameerika Ühendriikides

Põhja-Ameerika ühiskondlik haridus kujutab endast ühe rootsi pedagoogi arvates*, kelle suurepärase raamatuga me vene publikut kavatseme tutvustada, inglise haridussüsteemi edasiarendamist, mis toimus selle tõttu, et ameerika ühiskond vabanes neist ajaloolistest alustest, millest Inglismaa nii visalt kinni peab. Kuid me ei saa selle arvamusega täiesti nõustuda, sellepärast et juba Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse aluses endas on uus mõte, mis on Inglismaale täiesti võõras. Tõsi küll, inglise pedagoogika skolastilised vormid läksid üle Ameerika pinnale, kus nad näivad mingite kummaliste varemetena kesk ülimal määral kaasaegset elu ja tegevust; kuid ühiskondlik haridus selle tõelises tähenduses, public schools, grammar-latin and high schools, tekib Ameerikas hoopis uue mõtte mõjul. See ei ole muidugi jõudnud veel endale uusi pedagoogilisi vorme kujundada ja lepib inglise omade kohandamisega, kuid püüab järjest rohkem ja rohkem iseseisvuse poole.

Enne kui asume Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse ülevaate juurde, peame siiski lugejale teatama, et meie sõnad ei käi mitte kõikide osariikide kohta üldse, vaid ainult tähtsamate vabade osariikide kohta ja peamiselt nende kohta, mis moodustavad niinimetatud Uus-Inglismaa. Põhja-Ameerika Ühendriikides on kõik veel loomisjärgus, eriti aga ühiskondlik haridus, mille ameeriklased alles hiljuti oma tavalise energiaga käsile võtsid. Me püüame haarata selle hariduse neid iseloomulikke jooni, mis on juba teatud selgusega nähtavale tulnud.

Ühendriikide ühiskondlikule haridusele panid aluse juba esimesed Inglismaalt saabunud väljarändurid, rändur-isad (pilgrim fathers), nagu ameeriklased neid nimetavad. See alus oli väliselt üsna vilets ja piirdus mõne elementaarkooliga, mis asusid kiiruga üleslöödud barakkides. Kuid sellest hoolimata tõotasid nad rikkalikult vilja kanda. Esimestest Põhja-Ameerika haridusasutustest õhkub puritaanlikku rangust, mis Rooma paremaid päevi meenutab ja seda lugupidamist hariduse vastu, tunnustamist, et haridus on vajalik iga inimese jaoks, hariduse suure riikliku tähtsuse mõistmist,

* The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedish of P. A. Siljeström by Frederica R o w a n, London, MDCCCLIII.

mille poolest protestantluse esimesed haridusasutused igal pool silma paistsid*.

See hariduse riiklik tähtsus, mis väljendub ühelt poolt riigi kohustusena oma kodanike vastu ja teiselt poolt kodanike kohustusena riigi vastu, sündis koos protestantlusega; kuid Saksamaal polnud tal võimalust täielikult juurduda ja seal jäi ta abstraktse idee tasemele. Mitte kodanike, vaid üldse inimeste ja kristlaste haridus on ühiskondliku hariduse alal Saksa valitsuse eesmärgiks ja sellepärast on seal rahvahariduse kõige olulisem osa, rahva-elementaarkoolid, Lutheri ajast kuni tänapäevani peaaegu eranditult vaimulikkonna käes. Anglikaani vaimulikkond, kes on palju katoliiklikke institutsioone üle võtnud, peab rahvaharidust oma eesõiguseks ja selles suhtes ei võistle temaga mitte riik, vaid eraisikud ja eraalgatuslikud ühingud. Ainult Põhja-Ameerika Ühendriikides võis ühiskondlik haridus täiel määral riikliku tähtsuse omandada.

Teisiti see ei võinudki olla. Täielikult oma kodanikest sõltuv riik, kus pole neid ajaloolisi aluseidki, millele Inglismaa toetub, pidi loomulikult hoolitsema selle eest, et tema kodanikud oleksid haritud. Sellest sõltub mitte ainult Ühendriikide arenemise suund, vaid ka olemasolu, kuna ta demokraatlikud alused on jõudnud äärmise piirini.

Kuid alguses, kui Põhja-Ameerika oli alles äsja oma metropolist eraldunud, ei tuntud nii tugevasti tarvet hariduse järele. Kauakestvad sõjad, mis järgnesid lahkulöömisele, hoidsid pikka aega rahva entusiasmi kõrgel ja hoidsid koos poliitikaga rahva kogu tähelepanu endal. Sõdadele ja esimestele uue riigi korraldamise muredele järgnes nii kiire tööstuse areng, et see kiskus endaga kaasa kogu tekkiva rahva kõlbelise ja füüsilise jõu.

Neil põhjustel rahuldusid põhja-ameeriklased hulk aega oma *esivanemate* karmide pedagoogiliste institutsioonidega ja vaatasid armastusega, mis andis tunnistust nende anglo-saksi verest, oma poollagunenud, esimestest sisserändamisaegadest pärit olevaid koole. Ent Oxfordi ja Cambridge'i gooti tornid püsivad kauem kui puust barakid. Kuid uus emigratsioon, mille põhjuseks oli enamasti vaesus, mitte aga tõekspidamised, mis puritaanlasi oma kodumaalt lahkuma sundisid, tõi iga aasta kaasa suure hulga harimatust ja pahesid. Uute sisserändajate hulgad, kes tohutu suureks paisusid ja kodanikuõigused said, ilma et neil oleks olnud nende õiguste kasutamise oskust ja mõistmata nende õigustega seoses olevaid kohustusi, tõid tekkivasse ühendusse (liitu) hukatuse ja lagunemise idusid. Hädaoht oli suur. Tõkestada see räpane Euroopast tulev vool, oleks tähendanud ameeriklastele loobumist oma põhimõtetest

* Ükskõik, kus protestantlus juurdus, — Saksmaaal, Šveitsis, Šotimaal, — igal pool tekkisid ühiskondlike koolide riikliku süsteemi alged. Šotimaa on nüüdki veel selles suhtes kummaliselt Inglismaa vastandiks. Šotimaa parlament asutas juba poolteise sajandi eest kogu kuningriiki haarava kirikukoolide süsteemi, mille asutamise peale Inglise parlament veel praegugi ei mõtle ja jätab ühiskondliku hariduse eraalgatuse hooleks. Report on Education in Europe, by Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 176.

ja sellest ajaloos ennekuulmatust riigi kasvamisest, mis Euroopat hämmastas. Ameeriklased otsustasid selle voolu haridusega puhastada ja asusid seda tegema niisuguse kiiruse ja väsimatu energiaga, mille poolest nad igas asjas silma paistavad. Nad tuletasid meelde vanad karmid puritaanlikud seadused, mille järgi iga kogukond pidi andma haridust oma liikmetele ja iga perekonnaisa oma lastele ning arendasid need seadused riiklikuks süsteemiks*.

Põhja-Ameerika ühiskondliku kasvatuse reform algas Jacksoni presidendiks oleku ajal (käesoleva sajandi kolmekümnendates aastates) ja kestab vaibumatult praeguseni. Nende kahekümne viie aasta jooksul on ameeriklased ühiskondliku hariduse heaks nii palju teinud, et on täiesti arusaadav uhkus, millega nad välismaalastele oma koolidest räägivad. Üks esimesi küsimusi, mida iga ameeriklane ja isegi ameerika leedi või miss välismaalasele esitab on: «Kas te meie avalikke koole olete näinud?»**

On küll tõsi, et Ameerikas on ka praegu olemas veel üsna tugev konservatiivide partei, kes peab haridust, inglise mõtteviisile vastavalt, täiesti eraasjaks, millesse pole õigust vahele segada osariikide valitsustel, ja peab õigust õppida või harimatuks jääda üheks inimese isiklikuks puutumatuks õiguseks; kuid see arvamus nõrgeneb iga aastaga hädaohu ees, millega emigratsioon Ameerikat ähvardab. Inglaste fanaatiline ettekujutus isiklikust vabadusest on juba taandunud riikliku kohustuse mõiste ees. Rahvahariduse peale minevad kulutused on leidnud koha riigikulude eelarves ja on seal esikohal. Näiteks moodustasid New Yorgi osariigis 1852. aastal kulutused administratsioonile 34 576 dollarit, riiklikule õigusemõistmise korraldusele 107 956 dollarit, seadusandlusele 151 703 dollarit, aga haridusele 1 700 820 dollarit. Massachusettsis kulutatakse rahvahariduse peale 865 859 dollarit, kõigiks ülejäänud valitsemiskuludeks aga 166 821 dollarit. Massachusettsi osariigis on presidendi palk (2 500 doll.) väiksem kui «kõrgema kooli» õpetaja palk.

Kuid loobudes inglaste moodi ühiskondlikule haridusele kui eraasjale vaatamast, leidsid põhja-ameeriklased vahendi, kuidas ühendada puritaanlaste sundusliku hariduse rangust põhja-ameerika konservatiivide tsentralisatsiooni-sallimatusega. Koolide asutamise kohustus langeb igale kogukonnale***, kus on vähemalt sada pere-

* Protestantliku seaduse, et iga perekonnaisa peab oma lapsi teatavas vanuses ühiskondlikku kooli saatma, viisid puritaanlased ka Ameerikasse üle, kuid nad andsid sellele seadusele oma iseloomu teatava karmuse. Nii näiteks võeti 1650. aastal Connecticuti kriminaalkoodeksisse järgmine seadus: «Kui inimene, kes on üle kuueteistkümne aasta vana ja terve mõistusega, julgeb sõidelda oma isa või ema või tõstab käe nende vastu, siis peab ta saama surmaga karistatud, välja arvatud sel korral, kui tõeks tehakse, et vanemad pole üldse tema kasvatuse eest hoolt kandnud.» (The Educational Institutions of the United States, p. 26.)

** The Educational Institutions of the United States, p. V.

*** Me tõlkisime nii ameerika sõna «town», mida ei saa tõlkida sõnaga «linn» (city), sest põhja-ameeriklastel pole linnale vastuseatavaid külasid, vaid on üksikud asundused, mis meenutavad meie Väike-Venemaa huutoreid, mis kuuluvad asula juurde ja moodustavad sellega ühe kogukonna, «town».

konda või majapidamist, kuid see-eest on kooli juhtimine, kooli majandus ja pedagoogika täielikult kogukonna enda käes.

Sarnasus, mis ameerika koolidel on selles suhtes algkoolidega Saksamaal, kus algharidus on samuti sunduslik nii perekondadele kui ka kogukondadele, on ainult näiv. Ameerikas ei võta vaimulikkond avalikkude koolide juhtimisest üldse osa, kuna religioosne kasvatus on ilmalikust kasvatusest täiesti eraldatud ja jäetud rohkearvuliste sektide hooleks, mis on peaaegu iga Põhja-Ameerika linnakese endi vahel ära jaotanud*. Peale selle määravad Saksamaal elementaarkoolide kogu korralduse, juhtimise ja pedagoogilise osa väga üksikasjalised seadused, milles on ette nähtud kõige väiksemad õpetamise üksikasjad**; Ameerikas aga näeb seadus ette ainult mõne tingimuse, mille täitmise korral ta loeb, et kogukond on hariduse suhtes oma kohustuse täitnud. Kõik muu on jäetud kogukondade endi või, õigemini, kogukondade omavahelise võistluse hooleks, mis on Ameerikas ühiskondliku arengu üks tugevamaid stiimuleid. Inspekteerimise õiguse ostavad osariikide valitsused nagu Inglismaalgi kogukondlikelt koolidelt teatud toetussumma eest. Uute pedagoogiliste vahendite sisseviimine toimub erilise riikliku organi kaudu, kes kasutab selleks kogukonnaliikmete veenmist avalikkude loengutega, brošüüridega, eeskujuga; ja tuleb tunnistada, et tänini on selline mõjutamisviis, mis on Prantsusmaa tsentraliseeritusele täielikuks vastandiks, edukaks osutunud. Uus pedagoogiline vahend, mille kasulikkuses publik on veendunud, levib kiiresti ühest osariigist teise, ja kui mõned kogukonnad jäävadki endiste tõekspidamiste juurde, siis ülejäänutes teostatakse uut mõtet see-eest niisuguse jõuga ja kindlusega, mille annab tegudele ainult isiklik veendumus.

Teine Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse korralduses esinev omapärasus seisneb selles, et seal ei pea kogukonnad mitte ainult elementaarkoole asutama. Koos kogukonna kasvamisega suurenevad ka tema kohustused ühiskondliku hariduse alal, aga mitu kogukonda koos moodustavad õpperingkonna, mis on kohustatud üleval pidama kõrgema järgu kooli, *inglise või ladina* kooli, ja lõpuks kõrgemat kooli (high school), mis ühiskondliku kasvatuse süsteemis vastab saksa gümnaasiumile.

Nende koolide gradatsioonis peetakse kinni järkjärgulisuse põhimõttest: kus lõpeb elementaarkooli kursus, seal alustatakse *ladina* või *inglise* kooli kursust, mille jätkuks on omakorda *kõrgema*

---

* Viga, mis Ampère siinkohal teeb, tuleb sellest, et ta ajas segi kirikukoolid ühiskondlike koolidega (Promenade en Amérique, par J. Ampère. Paris, 1855).

** Vaadake näiteks Friedrich II elementaarkoolide seadust (Handbuch der Preussischen Schulgesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854, S. 203), või käsitöökoolide eksamite seadust (1850. a.), kus on ära näidatud isegi see, kuidas tuleb kokku murda õpilasvihiku paber, kuhu tuleb kirjutada eksamineeritava nimi. (Sealsamas, lk. 103, § 11.)

*kooli kursus**. Sellise koolisüsteemi tõttu on Põhja-Ameerika ühiskondlik haridus tunduvalt erinev inglise omast, kus koolid pole omavahel millegagi seotud ja igaüks neist eksisteerib omaette ning kus enamik koole on määratud teatud seisuste jaoks**. Ameeriklased vastupidi püüavad oma ühiskondlikku haridust nii korraldada, et kõige tähtsamate isikute lapsed võiksid oma hariduskäiku alustada kõige alamatest avalikkudest koolidest; ja praeguse asjade käigu järgi otsustades võib ette näha, et erakoolid, mida senini paljud rikkamast seisusest isikud eelistasid, ei kannata välja konkurentsi avalikkude või meie mõttes riiklike koolidega.

Neisse avalikesse koolidesse pääsevad mõlemast soost õpilased ja selles suhtes pakub Põhja-Ameerika kõrgem kool harjumatule pilgule kummalist pilti: mõnedes kõrgemates koolides istuvad kuueteistkümne- kuni kahekümneaastased neiud ja noormehed klassis üksteise kõrval ja õpivad samu aineid. Endastki mõista, et alg- ja keskastme koolides on ammugi lubatud mõlemast soost õpilaste koos õppimine, mida me ka mõnedes inglise koolides näeme. Ja tuleb tunnistada, et nii inglased kui ameeriklased ei tee seda mitte vajaduse pärast, vaid põhimõtteliselt; nad ei näe sugude lahus õpetamises erilist kõlbelist eesmärki***. Muuseas, Ühendriikides on mõnes kohas asutatud tütarlaste jaoks erilised *kõrgemad koolid;* kuid õppeained on seal väikeste erinevustega samad, mis ka poeglaste *kõrgemates koolides,* ning neis õpetatakse samuti ladina ja sagedasti ka kreeka keelt. Üldse on naiste kasvatus Ameerikas palju mehelikum kui kuskil Euroopas ja naised kasutavad seda vabadust, mida igal pool mujal peetakse hädaohtlikuks nende kõlblusele, kuid mis Ameerikas on andnud ainult häid tulemusi. Harjunud varakult iseseisvusega, lähevad Põhja-Ameerika naised harilikult üsna hilja mehele ja teevad seda omaenda veendumuste järgi, mida on arendanud kogemused, ning neist saavad suurepärased naised, perenaised ja perekonnaemad. Võib-olla mõned neist hukkuvadki varase vabaduse ohvritena; kuid vaevalt on selliste ohvrite arv suurem kui neis riikides, kus naisi hoitakse kuni kuueteistkümne või kaheksateistkümne aasta vanuseni peaaegu kloostrimüüride vahel. See-eest ameerika naine, kes on varakult iseseisvusega harjunud, kasutab seda hiljem harva kurjasti. Mehele minnes on ta juba väljakujunenud naine, aga mitte laps, kelle kasvatamisega mees tihti enam toime ei tule.

---

* Sellest gradatsioonist ei peeta Saksamaal kinni. Elementaar-, reaal- ja käsitöökoolid pole omavahel seotud ja on määratud erinevatele seisustele. Ainult gümnaasiumid üksi, kuhu võetakse vastu kümneaastasi poisse, kuid millesse sisseastumiseks on vajalikud mõningad eelteadmised, valmistavad oma õpilasi ette ülikooli loengute kuulamiseks (Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 453).

** Paljud *iidsed* inglise koolid on seotud vanade ülikoolidega ja valmistavad osaliselt oma kasvandikke ette ülikoolide kolledžitesse astumiseks.

*** De l'instruction primaire à Londres, par. E. Rendu. Sec. édit., Paris, 1853, p. 42. Muuseas, siin ei ole juttu mitte elementaarkoolist, nagu raamatu pealkirja järgi arvata võiks, vaid normaalkoolist, milles õpivad mees- ja naiskasvandikud, kes on lapseeast ammu välja jõudnud.

Ameeriklased ei taha oma tütardest teha veetlevaid olendeid meeste püüdmiseks ja seltskonnas saavutatavate võitude jaoks, mida sageli ostetakse kõlbluse hinnaga. Nad ei hoolitse sugugi selle *naiivsuse* eest, mis meelitab mehe jämedakoelist egoismi ja vanema eani säilides on pahatihti ühendatud kõige kergemate elukommetega, vaid tahavad, et kasvatus muudaks naise iseseisvaks olendiks ja annaks talle võimaluse omaenda veendumuste järgi minna otse ellu*.

Kõrgematest koolidest kaugemale ei ulatu ühiskondlik õppeasutuste süsteem, mida ameeriklased hakkasid ehitama altpoolt, mitte aga ülalt, vastandina Euroopa haridusekorralduse ajaloolisele arengule. *Kõrgemad koolid* ei valmista enam oma kasvandikke ette kolledžitesse, akadeemiatesse, seminaridesse ja ülikoolidesse astumiseks. Ameeriklased käivad selle juures põhimõtte järgi, mis on täiesti vastuolus saksa omaga, et teadus on eraasi, aga mitte riiklik, et teadus on kasulik luksus, mis tuleb iseenesest hariduse ja ühiskonna rikkuse järele ja mida osariigi valitsus võib toetada, kui tal selleks raha jätkub, kuid ei või ega pea teadust ise edasi viima. Samuti arvavad nad, et eriharidust, mida omandatakse eriliste praktiliste eesmärkide tarvis, peavad ostma need, kes nende eesmärkide saavutamisest kasu ootavad, ja et see kujutab endast samasugust ärilist kaalutlust nagu iga teinegi.**

Ameerika kõrgemate koolide eesmärgiks pole oma kasvandike ettevalmistamine spetsiaalsetesse õppeasutustesse astumiseks; kuid nad tahavad anda lõpliku üldhariduse, mille järel kasvandikud võiksid endale valida ühe või teise tegevuspõllu***; sellepärast on ka kõrgemate koolide õppekavad väga mitmekesised. Ühed kõrgemad koolid on täiesti ülikooli ilmega, loevad ennast võrdseks kolledžitega ja on saanud õiguse teaduslikke kraade anda, — teiste õppekursus ei ületa tavalist gümnaasiumi õppekava ja, lõpuks, kolmandad on alles päris algastmel.

Enamikus kõrgemates koolides on õpetamine rajatud peamiselt klassikaliste keelte ja klassikalise kirjanduse õppimisele; kuid seal-

---

* «Juba ammu enne lapsepõlve lõppemist hakkab Põhja-Ameerika tütarlaps vabanema ema eestkoste alt; ta mõtleb juba iseseisvalt, kõneleb vabalt ja tegutseb üksinda. Maailma suur pilt avaneb tema ees vabalt ja teda harjutatakse kõigele vaatama rahulikult ja kindlalt. Nii tutvub ta varsti pahede ja hädaohtudega, mis on olemas; ta vaatab neile lahtiste silmadega, otsustab nende üle, ilma et ta neist ennast kaasa laseks kiskuda, ja läheb neile vastu ilma hirmuta, sest ta usaldab täielikult omaenda jõudu ja seda usaldust jagavad kõik inimesed, kes teda ümbritsevad. «Si elle ne se livre pas au mal, du moins elle le connaît; elle a des moeurs pures plutôt qu'un esprit chaste.» De la démocratie en Amérique, par M. Tocqueville. (Bruxelles, 1840. Deuxième partie, tome premier, p. 59)[5]. «Kuid meheleminekuga muutub kõik, ja kui noor tütarlaps elab isamajas täielikus vabaduses, siis oma mehe kodus elab ta nagu kloostris. Ta ise valib endale selle elu, kuid olles kord valinud, allub täielikult neile nõuetele, mis talle juba enne teada olid.» (Sealsamas, lk. 61.)

** Me ei räägi eranditest, mis üldisest reeglist lahku lähevad, sest meie sihiks on esitada iga rahva hariduse kohta ainult peamisi iseloomulikke jooni.

*** Selleski suhtes erinevad ameerika kõrgemad koolid nii saksa gümnaasiumidest kui ka vanadest inglise koolidest.

juures ei õpita ainuüksi klassikalisi keeli ja kirjandust nagu Inglismaal; loodus- ning poliitilised teadused saavad ameerika õppekavades iga aastaga ikka rohkem ja rohkem ruumi.

Kõrgemad õppeasutused Ameerikas kannavad enamikus inglise nimetusi: kolledž, akadeemia, seminar, ülikool ja kõik nad on algselt inglise eeskuju järgi korraldatud. Cambridge'i ülikool näiteks meenutab tugevasti inglise Cambridge'i või Oxfordi ja koosneb samuti mitmest kolledžist, mis elavad igaüks oma erinevat elu ja millel on oma eri juhtimine. Kuid need kolledžid pole nagu Inglismaal seotud sajanditevanuste statuutidega ning privileegidega ja nad on omandanud osaliselt eriõppeasutuste ilme, mis meenutavad fakulteete.

Kõikide nende kõrgemate õppeasutuste ajalugu on väheste eranditega ühesugune. Mõned ühiskondlikult mõjukad isikud, märgates, et mingis maakohas tuntakse vajadust kõrgema õppeasutuse järele, alustavad korjandust, mis peaaegu kunagi ei ebaõnnestu. Krossised ja rublased annetused moodustavad vahel väga suuri summasid*. Aga kui väike ka oleks kogutud rahasumma, õppeasutus avatakse siiski, kui ainult rahast jätkub selleks, et üürida või osta maja ja asutada kaks-kolm kateedrit, ülejäänu saadakse õpilastelt võetavast tasust. Eraviisilised annetused võimaldavad üsna varsti õppeasutust laiendada. Hiljem püütakse õppeasutusele hankida soodus seaduslik alus. Õppeasutus muutub korporatsiooniks ja osariik võtab muist kulusid enda kanda, saades selle eest inspekteerimise õiguse. Cambridge'i ülikool ja Yale'i kolledž, mis on Põhja-Ameerika rikkamaid õppeasutusi, said alguse väga väikestest annetustest. Kuid hiljem ilmusid nende rohkearvulised kateedrid üksteise järel ja peaaegu iga kateeder kannab mõne isiku nime, kes annetas raha selle asutamiseks.**

Kuid siin pole sobiv koht nende õppeasutuste huvitavatesse üksikasjadesse tungimiseks, kuna loodame lugejaid aja jooksul nende õppeasutustega lähemalt tutvustada. Märgime ainult nende korralduses leiduvat puhtameerikalikku iseärasust.

Vaatlejat hämmastab tahtmatult kõikide Ameerika õppeasutuste ebatavaliselt mitmekülgne õppekava. Neis puudub täielikult see teaduslik süsteem, mida me oleme harjunud leidma saksa päritoluga ülikoolides. Isegi Inglismaal, kus õppekavade süsteemipuudus selgub asjaoluga, et paljud, oma eriliste statuutidega kateedrid on asutatud kahe- ja kolmesaja aasta eest, pole õppeainete mitmekesisus nii suur kui Ameerikas. Siin lisandub õppeasutuste ajaloolisele karakterile ja vajadusele täpselt täita pärandaja või annetaja soove veel see ebaharilik liikuvus, mis on iseloomulik ameeriklastele kõikides nende ettevõtetes. Kõigepealt võtavad nad arvesse olukorra ja momendi nõudmisi. Keegi kinkis kolledžile mõned head astronoomi-

* Ühiskondliku hariduse heaks tehtavate eraviisiliste annetuste rohkuse poolest võib Põhja-Ameerikaga võistelda ainult Inglismaa.

** The Educational Institutions of the United States, by Siljeström, p. 312.

lised riistad, — kohe avatakse korjandus astronoomia kateedri heaks; kuskile lähedusse tuli elama väljapaistev füsioloog, — ja lähim kolledž, milles seni üldse ei loetud loodusteadusi, asutab füsioloogia kateedri, ja mõnes kohas kohtate te hämmastudes stenograafia ja isegi frenoloogia kateedreid. See mitmekülgsus on nii suur, et Siljeström näiteks ei räägi Põhja-Ameerika kõrgemates õppeasutustes õpetatavatest ainetest, vaid ainult loetleb, mitmes õppeasutuses loetakse astronoomiat, mitmes füüsikat jne.

See iseloomulik joon ameeriklasel, kes kasutab esimest kättepuutuvat võimalust ja ruttab ikka edasi ja edasi, kajastub ka Põhja-Ameerika avalike koolide õpetajaskonna isikulises koosseisus. Õpetajaamet on ainult vähestele alatiseks tegevuseks. Avalikud koolid vahetavad igal aastal oma õpetajaid ja ruttavad ära kasutama inimese võimeid ja tedmisi, kes kas või juhuslikult on nende juurde sattunud. Vahel palkavad nad üliõpilase, kes on tulnud koju õppevaheajaks; vahel (ja väga sagedasti) hakkab õpetajannaks vaene tütarlaps, kel on vaja koguda kaasavara, et sõita pärast uude, asustatavasse osariiki; vahel ümberasuja, kes ei saa edasi sõita. Oma teadmiste poolest tuntud välismaalane, kes juhuslikult peatub linnas mõneks päevaks, saab tingimata ettepaneku kahe-kolme loengu pidamiseks oma erialalt, ja kui see välismaalane ei ole eriti millegagi seotud ning läheb lihtsalt kooli vaatama, siis palutakse teda jutustada õpilastele kõik, mida ta teab oma kodumaast — ning vahel võivad õpilaste küsimused külastaja piinlikku olukorda panna, sest geograafia on ameeriklase üks kõige armastatumaid aineid.

Me ei hakka siin loendama kõiki kasulikke ja kahjulikke* külgi, mis on niisugusel lakkamatul õpetajate vahetamisel; märgime seda ainult kui üht Ameerika õppeasutuste iseloomulikku joont.

Teiseks iseloomulikuks jooneks on naisõpetajad, kes õpetavad mitte ainult alg- ja keskastme õppeasutustes, vaid isegi kõrgemates koolides ja kolledžites. Kaheksateistkümne- või üheksateistkümneaastane tütarlaps, kes õpetab algebrat või kommenteerib Cicerot auditooriumile, mis koosneb tema enda vanustest noormeestest, on puhtameerikalik nähtus. Naisõpetajate arv Põhja-Ameerikas kasvab meesõpetajate arvuga võrreldes iga aastaga, eriti elementaarkoolides, kus nad nähtavasti varsti mehed täiesti välja tõrjuvad. Massachusettsis oli näiteks 1838. a. ametlikkude andmete järgi meesõpetajaid 2 370 ja naisõpetajaid 3 591, aga 1850. aastal oli meesõpetajaid 2 437 ja naisõpetajaid 5 238. Sedasama võib tähele panna ka teistes osariikides. Ja reisijad räägivad, et tuleb imestada, kui ranget distsipliini hoiab noor naisõpetaja kogu koolis, milles on mõlemast soost õpilasi, kelledest mõned on temast endast vanemad.

Religioosse kasvatuse täielik eraldamine ilmalikust kasvatusest, millest me juba kõnelesime, on Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse üheks iseloomulikuks jooneks. Inglismaal juhib vaimulikkond

* Kahjulikud küljed on väga tunduvad, kui palju neid ka ei vähendaks Siljeström, kes on teatud määral erapoolik Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse korralduse suhtes.

väga suurt osa rahvaharidusest ja Natsionaalse Ühingu koolid on kirikliku administratsiooniga vahetult seotud. Ainuüksi Briti Ühing võtab oma õppeasutustesse vastu kõiki ususekte ega tunnista ühtki neist valitsevaks ning ei luba selle tõttu ka ühegi religiooni dogmaatilist esitamist. Saksamaal, nagu me juba rääkisime, on rahva kogu algharidus vaimulikkonna õiguseks ja kohustuseks. Põhja-Ameerikas sundis väga paljude igasuguste sektide olemasolu kõikjal loobuma mingi religiooni dogmade õpetamisest ühiskondlikes koolides ja usulise kasvatuse eest hoolitsemine on jäetud sektide endi hooleks, kes täidavad selles suhtes väga agaralt oma kohustust ning kelle agarust suurendab veelgi sektidevaheline tugev konkurents. Ühiskondlikes koolides nõutakse ainult, et õppetöö oleks rajatud kristlikele põhimõtetele. Mõnedes kõrgemates koolides ja kolledžites on olemas teoloogia kursused *loomuliku religiooni* või *loomuliku kristluse* nimetuse all.

Erilist pedagoogilist kasvatussüsteemi pole põhja-ameeriklased jõudnud veel luua: kõik, mis ilmub sel alal uut Euroopas, läheb kiiresti üle Ameerikasse, kuid juurdub seal ellu ainult võitluses tugeva opositsiooniga ja palju heidetakse kõrvale kui mittekasulik. Eriti ägedasti on ameeriklased Saksamaalt sissetoodud uuenduste vastu ja nende pedagoogikal on senini rohkem inglise iseloom, kuigi see on muutunud tugevasti demokraatlikumaks. Iseloomu arendamine on ka Ameerika kasvatuses üks tähtsamaid eesmärke, kuigi selle eesmärgi taotlemine pole siin nii ainuvalitsev kui Inglismaal, ja seda saavutatakse veidi teistsuguste vahenditega. Ameerika kooliõpilastes areneb varakult välja patriotism, harjumus osa võtta kogukonna poliitilisest elust ja kogukondlik selfgovernment. Rändurid hämmastuvad tahtmatult nende märke kandvate poiste hulkade üle, kes ilmuvad linna- ja ringkonna miitinguile ja kes võtavad tegelikult osa parteide võitlusest. Ka kooliküsimusi otsustatakse sageli miitingutega, milledel mõnedes koolides on ka süüdlastele karistuse määramise õigus. Kõik tunnistavad, et need karistused on ennemini liiga karmid kui pehmed, ja et õpetaja on tihti sunnitud neid karistusi pehmendama. Enamikus koolides valitseb muuseas ikka veel endine õpetaja joonlaud, ja ihunuhtlus leiab endale seniajani ameerika koolides palju kaitsjaid. Mõned reisijad, kes on harjunud aupaklikuma käitumisega laste poolt, on märkinud ameerika kooliõpilaste isemeelsust; kuid sellest hoolimata on koolidistsipliin Põhja-Ameerikas väga karm, ja kui poisikesed karjuvad tänaval, siis istuvad nad koolis väga vaikselt ning hr. Siljeström nägi suuremas osas õppeasutustes karmi korda ja distsipliini.

Me tõime ainult need vähesed iseloomustavad jooned Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse süsteemist, mis on juba välja kujunenud, kuid üldiselt kujutab see süsteem endast veel ikka kaost, mis meenutab vaadet mõnele Ameerika uuele linnale, mis kerkivad nagu seened keset metsi ja kõrbeid. Me ei suuda keelduda ära toomast ühe sellise kiirelt kerkiva linna, Ogdensburghi kirjeldust, mille me leidsime hr. Ampère'i reisikirjadest, sest see kirjeldus annab väga õige

pildi ühiskondliku hariduse praegusest seisukorrast Põhja-Ameerikas.

«Selles äsjasündinud linnas,» ütleb hr. Ampère, «on kõik uus, lõpetamata. See on midagi maja taolist, mida on ehitama hakatud, segaminiaetud toa taolist, mida on koristama hakatud. Kujutlege endale sirgeid, laiu, hästiplaneeritud tänavaid; keset neid tänavaid on siin-seal must pori; äärtes on puust kõnniteed, mis on kohati asendatud suurepäraste tahvlitega; puudesalud, mis on pärit läbipääsmatust põlismetsast; äsja metsast puhastatud väljad, milledel on juba omanik, kuid mis pole veel üles haritud — ning siinsamas kõrval suurepärased aiad ja kaunid suvilad. Kõige moodsam tsivilisatsioon ilmub maapinnale, mis alles eile metsast puhtaks roogiti; komfort keset metsikust. Lehmi karjatatakse moodsa kaupluse kõrval, mille akendele on välja pandud «Journal de Modes» ja Prantsusmaa ajutise valitsuse liikmete pildid; kaubapakid tänaval kesk äsja maharaiutud puude kändusid; segu taanduvast metslusest ja tööstuslikust tsivilisatsioonist, mis seda asendama tõttab... Seda leidsin ma Ogdensburghi tänavatel, mis on suurepäraselt planeeritud ja juba pooleldi täis ehitatud. Need tänavad räägivad mulle linna tulevasest saatusest. Tänavad tehakse alati nii laiad, pikad ja sirged sellepärast, et arvestatakse, et linnast, mida ehitatakse, saab suur linn... Kui mõni lugejatest sõidab aasta pärast Ogdensburghi, siis ei leia ta juba midagi sellest, mis mina nägin.»

Samasugune on Põhja-Ameerika ühiskondliku hariduse süsteemi olukord praegu — poollagunenud puritaanlik kool seisab kõrvuti uue uhke pedagoogikatempliga, mille kaunistamiseks ameeriklased pole raha kokku hoidnud.

Ameeriklaste üldise iseloomu järgi otsustades me arvame, et see uudsuse ja mingi *ajutisuse* pitser ei kao kunagi nende institutsioonidelt. Nad kiirustavad üha edasi ja ehitavad uut, olles veendunud, et nende järeltulev põlv jällegi kõik ümber ehitab. Siin pole seda *inglise põlisust,* mis arvestab sajandite jaoks ja säilitab hoolega sajandite pärandit.

VI peatükk

Rahvuslik kasvatusideaal ja selle teooria Saksamaal; selle kaitsjad ja vastased

Kui lühikesed ja pealiskaudsed need kaasaja rahvaste ühiskondliku kasvatuse, süsteemi ülevaated, mis me siin lugejale esitame, ongi, ikkagi on neist näha, et kõik need süsteemid, hoolimata paljudest ühesugustest nimetustest, pedagoogiliste vormide sarnasusest ja ühesugustest õppeainetest, erinevad tunduvalt üksteisest. Edasi näeme, et see erinevus, mis peegeldub ka õppeala välises korralduses, ei ole tingitud mitte juhuslikest asjaoludest, vaid et see on pärit sügavamast allikast, nimelt sellest *isesugusest arusaamisest,* mis

igal rahval on kasvatuse kohta välja kujunenud. Sakslase, inglase, prantslase, ameeriklase nõuded kasvatusele ei ole mitte ühesugused; kasvatuse nimetuse all mõistab iga rahvas erinevat asja. See erinevus pole küll selgesti väljendatud, kuid avaldub siiski paljudes, mõnikord väikestes, kuid iseloomustavates omapärasustes, mis näitavad iga rahva ühiskondliku kasvatuse suunda ja seda sõnades väljendamata eesmärki, mille poole see kasvatus püüab ja millest on tingitud ta vormid.

Kasvatusest arusaamise aluseks on igal rahval muidugi *isesugune arusaamine inimesest,* sellest, missugune peab inimene olema rahva arvates rahva arenemise teatud perioodil.

Igal rahval on oma isesugune *inimese-ideaal* ja oma kasvatuselt nõuab iga rahvas selle ideaali teostamist üksikutes isikutes. See ideaal vastab iga rahva iseloomule, selle ideaali määrab rahva ühiskondlik elu ja see areneb koos rahva arenemisega ja selle ideaali väljaselgitamine on iga rahvusliku kirjanduse tähtsaim ülesanne.

Iga rahvas väljendab oma kirjanduses, alustades rahvalaulu, vanasõna ja muinasjutuga ning lõpetades draama ja romaaniga, oma tõekspidamisi selle kohta, milline peab inimene tema arvates olema. Ta kaunistab seda ideaalset inimest oma hinge kõige paremate omadustega, ja kui rahva ideaal inimesest pole alati kooskõlas range kristliku moraaliga, siis ainult sellepärast, et kristlik moraal ise pole veel täielikult juurdunud sellesse rahvasse; kuid missugune see ideaal ka ei oleks, alati väljendab ta rahva eneseteadvuse astet, rahva suhtumist pahedesse ja voorustesse — väljendab rahva südametunnistust.

Tänapäeval, kus kogu kirjandus on koondunud romaanisse ja rahvuslikkuse väljendamine on üks romaani õnnestumise eeltingimusi, on romaan muutunud kaasaegse ühiskondliku elu eepiliseks poeemiks. Romaan on tänapäeva ühiskondliku elu avalduste sisemise mõtte seletamiseks niisama vajalik kui klassikaliste kirjanike teosed Kreeka ja Rooma ajaloo seletamiseks. Sõna romaan ei pea ranget kriitikut kiusatusse viima. Romaan on tänapäeva kirjandus, ühiskondliku elu kroonika ja meie ajajärgu ajaloo tulevasele uurijale saab ta niisama hädavajalikuks allikaks nagu Homerose epopõa või Aristofanese komöödiad Kreeka ajaloo jaoks.

Igas paremas romaanis on oma nähtav või varjatud Ahhilleus, keda ajajärgu humoristlike kalduvuste tõttu harva tegelasena romaani sisse võetakse, kuid kes ometi romaanis alati olemas on. Ta paistab romaanis kas vähem või rohkem välja, nagu need erisugusel viisil maalitud kujud, mis moodustavad heleda laigu pildi tumedal taustal: neid pole kunstniku käsi puutunud, kuid õieti nende pärast ongi kogu pilt maalitud.

Kes on mitmesuguste rahvaste uusima kirjanduse parimaid teoseid omavahel võrrelnud, see nõustub arvatavasti meiega, et iga rahva kirjandusel on oma isesugune inimese ideaal ja et see ideaal peegeldab rahva enda iseloomu ja areneb koos rahva arenemisega. Selles ideaalis peegelduvad oma kõige paremast küljest kõik ühis-

konna iseloomu muutused; kuid sellel, mis tundus viiekümne aasta eest laitmatuna, on tänapäeva inimese silmis hoopis teine väärtus.

Mitmesuguste rahvaste ühiskondliku elu faktid ainult kinnitavad kirjanduse andmeid. Prantslase ideaal kaheksateistkümnendal sajandil, revolutsiooni ajal, Napoleoni ajal, kahekümne aasta eest ja praegu on täiesti erinev. Muistne germaani ideaal, mis on nii suurepäraselt väljendatud rüütlikirjanduses ja mis hiljem välgatas veel korra Goethe meisterlikus teoses «*Götz von Berlichingen*», on ammu juba seljast võtnud oma raske raudrüü ja asendanud selle öömütsi ja öökuuega; kuid viimasel ajal hakkab teda rahutuks tegema ka see kabinetliku õpetatuse soomusrüü. Inglase ideaal on püsivam, kuid ka sellele avaldab aeg mõju ja inglise romaan märgib sajandite jooksul oma lehekülgedele kõik selle ideaali üksteisele järgnevad muutused. Põhja-ameeriklased kujundavad oma erisugust inimese ideaali, kes on peaaegu täiesti võõrdunud inglise kommetest ja kujutab endast ebatavalist omapärast olendit.

Kahtlemata muutub rahvuslik inimese-ideaal iga rahva juures veel ka seisuste järgi; kuid kõik need muutused peegeldavad üht ja sedasama rahvuslikku tüüpi tema mitmesugustel arenemisastmetel: see on ühe ja sellesama kuju peegeldumine ühiskonna mitmesugustes sfäärides.

Ükskõik missugusesse sajandisse rahvuslik inimese-ideaal ka kuuluks, kõlbab ta alati selle sajandi jaoks. Ühiskonnas on vähesed temast kõrgemad (need on harvad erandid), enamik on temast madalamad; kuid tema jooned elavad igaühe hingesügavuses. Tunnistades, et see ideaal on talle isiklikult kättesaamatu, võtab inimene siiski selle ideaali eeskujuks, kui ta hakkab teiste üle otsustama (sellele on rajatud avalik arvamus); ta tahaks ka, et see ideaal teostuks olendites, kes on talle südamelähedased, ja *selles tundes juurduvad need nõuded, mida ühiskond kasvatusele esitab.* Nii on loomulik, et need nõuded peavad rahvuste järgi erinema ja muutuma sama rahva puhul koos selle rahva ajaloolise arenemisega.

Rahva kasvatuslike tõekspidamiste suurem või väiksem mõju ühiskondliku kasvatuse korraldusele ja selle suunale oleneb ühiskonna suhtumisest ühiskondlikusse kasvatusse ja sellest, kui selged on ühiskonna kasvatuslikud tõekspidamised. Mida kindlamalt on avalikku arvamust selles suhtes avaldatud ja mida suuremas sõltuvuses on ühiskondliku kasvatuse süsteem ise sellest arvamusest, seda rohkem ja seda selgemini väljendab ühiskondlik kasvatus rahvuslikku iseloomu. Kuid igal juhul, kui kaugel ka seisaks ühiskond kasvatuse küsimustest, ja kui võõras ka oleks talle selle süsteem, siiski ayaldub kasvatuse süsteemis tingimata rahvuslik iseloom.

See on fakt, kuid seda fakti ei tunnusta, või õigemini selle unustab kasvatusteooria, mis püüab süsteemi ühtsuse poole.

Saksamaal, klassikalisel pedagoogilise teooria maal, kus see teooria on arenenud komplitseeritud teaduseks, ei avalda mõte kasvatuse rahvuslikkusest, kui seda vahel vihjamisi väljendataksegi,

kunagi mõju pedagoogika reeglitele endile, mis muidugi ei takista saksa kasvatussüsteemi olemast tegelikult täiesti rahvuslik. Tõsi küll, Raumer arendab oma «Pedagoogika ajaloos» mõtet, et iga rahva haridusideaal (Bildungsideal) määrab õpetamise (des Unterrichts) eesmärgi ja viisi; kuid see mõte ei kajastu Saksamaa uusimates pedagoogilistes töödes, mis endiselt taotlevad universaalse pedagoogilise teooria loomist, ja ka Raumer ise ei arendanud oma mõtet praktiliste järeldusteni.

Saksa pedagoogika tahab oma kasvatusteooria ehitada inimese üldistele omadustele ja tarvetele. See teooria hoolitseb muidugi inimese ühiskondlikule elule ettevalmistamise eest, kuid mõistab selle all mingi abstraktse kristliku rahva ja kristliku riigi (des christlichen Staats) ühiskondlikku elu *üldse*.

Kuid teistele rahvastele pole see saksa pedagoogiliste teooriate kristlus muud midagi kui luterlus oma ebamääraste piiridega, mis väga kergesti nihkuvad ikka kaugemale ja kaugemale.

Aga uuematele saksa teooriatele tunduvad isegi uue luterluse piirid liiga kitsastena ja nad tahavad kasvatada inimest üldse, mingisuguse abstraktse, üleüldise riigi kodanikku, kogu maailma kodanikku.

Niisuguse abstraktse, ilma igasuguste konkreetsete ajalooliste määranguteta ideaalse inimese kasvatamine on saksa pedagoogika ülesandeks, kõigi tema teooriate aluseks ja kõigi tema püüdluste eesmärgiks. Saksa pedagoogika usub kõigest hingest selle ideaali universaalsusesse ja luues teooria, mille järgi see ideaal areneb uutes põlvkondades, tahab ta luua universaalsed kasvatusseadused, mis on rajatud mõistusele ja kehtivad nagu teaduse seadusedki ühtviisi kõikide rahvaste kohta.

Kuid meie vaatame seda teooriat kõrvalt, ilma et me innustuksime tema arendamisest, ja näeme neis universaalsusepüüetes ainult puhtsaksa iseloomu konkreetset väljendust, selles universaalses teaduses — puhtsaksa kasvatuse süsteemi, mis vastab täiel määral saksa iseloomule, kuid on täiesti vastukäiv teiste rahvaste iseloomule.

Vaadake lähemalt seda universaalset inimest, maailmakodanikku, saksa pedagoogika ideaali ja te näete, et see pole midagi muud kui täiuslik saksa elu ideaal, õpetlase ideaal, kes on tõepoolest maailmakodanik — *kogu* inimkonnale ühise teadusemaailma kodanik. Püüdes selle poole, et kasvatada *inimest üldse*, uurib saksa pedagoogika järjekindlalt, kuigi ebateadlikult, niisuguse inimese kasvatamise seadusi, kes elab teadusest ja teadusele — s. t. kujundab saksa elu ideaali. Nii jõuab saksa rahvas, kelle iseloom teda ühelt abstraktsioonilt teise juurde meelitab, selle tõttu lõpuks ebateadlikult kõige eredama saksa rahvuslikkuse väljenduse juurde välja.

Sakslaste vastu õiglane olles peab tunnistama, et nad on oma *rahvusliku* pedagoogika niisugusele täiuse astmele viinud, millest kõik teised rahvad veel kaugel on, ja nad on väga suure järjekindlusega läbi viinud oma rahvusliku idee, saksa elulaadi idee, alg-

haridusest alustades kuni ülikooli fakulteetide õppekavadeni. Saksa algharidus, mida teised rahvad mõnikord nii mõtlematult eeskujuks võtavad, pole midagi muud kui ettevalmistus teaduslikule hariduskäigule. Juba aabitsast peale hakkab sakslane harjuma abstraktsiooniprotsessiga ja saksa käsitööline, kes lõpetab reaal- või isegi elementaarkooli, omandab juba selle õpetatuse varjundi, mis teisest rahvusest inimesele näib naljakana ja tühja pedantsusena.

Kui saksa pedagoogika pole ise teadus, siis vähemalt on ta tee, mis viib teaduse juurde, teadusetempli lävi. Saksa pedagoogika ülesanne seisab ainult selles, et viia inimene võimalikult kiiresti teadusemaailma ja näidata talle ära kõik teaduse osad ja nurgakesed, ühtki vahele jätmata. See ülesanne pole kerge, sest lõpmatu teadusepõld avaneb ikka kaugemale ja kaugemale ning muutub ikka täielikumaks ja täielikumaks. Kuid *saksa kasvatuse* ülesande raskus ise põhjustas saksa pedagoogika suure püüdlikkuse, ja tõele au andes peab tunnistama, et selles suhtes on nad palju ära teinud kasvatuskunsti heaks üldse. Nad püüavad seda ülesannet võimalust mööda täita juba kõige elementaarsemas kasvatuses ja kõik nende elementaarsed õpikud tahavad kujutada endast mikrokosmost ja tutvustada lapsele kümnel või kahekümnel leheküljel kogu maailma. Keskastme õppeasutused valmistavad oma kasvandikke ette ülikooli loengute kuulamisele, ja loengud — iseseisvale teaduslikule tööle, mis on kogu saksa elu kõige kõrgem eesmärk.

Võib-olla see, et saksa kasvatus seisab teadusele väga lähedal, viiski saksa pedagoogiliste teoste autoreid eksitusse, mis seisneb selles, et nad kuulutasid kasvatamise *kunsti* teaduseks ja oma kasvatuse reeglite süsteemi kasvatusteaduse seaduste süsteemiks. Sealjuures läksid nad täiesti loogiliselt üle teisele süllogismile: kui pedagoogika on teadus, siis on selle teaduse ratsionaalne süsteem, mida uuritakse ainuüksi Saksamaal, kehtiv ühtemoodi ka kõikide teiste rahvaste kohta, ja kõik, mis selle süsteemiga kooskõlas pole, on kas viga või mahajäämus. Enamikule saksa pedagoogidele on saksa pedagoogika süsteem eeskuju, mille saavutamise poole püüavad teised rahvad.

Nii näiteks toob hr. Preis, kes söandas saksa kasvatussüsteemi päikesel laike otsida, lõpmatu hulga tsitaate selle tõestuseks, kui kõrgel tasemel on see süsteem, eriti preisi oma, mitte ainult saksa pedagoogiliste teoste autorite arvates, vaid ka paljude välismaa pedagoogide meelest, isegi paljude valitsuste ja poliitiliste parteide arvates*. See on täiesti õige. Mitte ainult sakslased ei pea Saksamaad, ja eriti Preisimaad, klassikaliseks ühiskondliku kasvatuse maaks. Ka paljud riigivalitsused on sellel arvamusel ja võib näidata palju Prantsusmaa, Inglismaa, Põhja-Ameerika pedagooge, kes oma isiklikul soovil või oma valitsuste ülesandel sõitsid Saksamaale selleks, et uurida kohapeal saksa ühiskondliku kasvatuse

---

* Die Licht- und Schattenseiten des Preussischen und Deutschen Schulwesens, von J. Preis. Lissa, 1854, S. 7—23.

süsteemi.* Kuid vähe sellest: me näeme Inglismaal ja Põhja-Ameerikas üsna suuri parteisid, kes visalt nõuavad oma rahvuslike pedagoogikasüsteemide asendamist Saksamaa pedagoogikaga. Näiteks hr. Bache, kelle suurepärast aruannet me eespool tsiteerisime, on ainult üks laialdase Põhja-Ameerikas oleva saksa pedagoogika poolehoidjate partei esindaja. On iseendastki arusaadav, et Saksamaa pedagoogilised teooriad leiavad endale agaraid tõlkijaid kõikidesse keeltesse ja arvukaid poolehoidjaid kõikide rahvaste koolides.

Niisuguse eelistuse on vähemalt protestantlik Saksamaa täiesti ära teeninud. Enne kõiki teisi riike hakkas ta tähelepanu pöörama ühiskondlikule kasvatusele ja asetas selle riigielu kõige tähtsamate elementide hulka. Kus iganes protestantlus võidule pääses, seal muutus igal pool ühiskondlik haridus üheks tähtsamaks riigi ja kiriku kohustuseks. Protestantluse esimesed propageerijad ei teinud peaaegu vahet usuküsimuste ja rahvakasvatuse küsimuste vahel ning esimesed riiklikud koolikorralduse seadused on Saksamaal alguse saanud Lutheri ja Melanchthoni aegadest**. Sellest ajast peale pole protestantlikud riigivalitsused nõrgendanud oma hoolitsust rahvakasvatuse suhtes ja on raugematult muretsenud selle edasiarendamise eest. See oli nende kuulsuseks ja uhkuseks. Saksamaa paremad pead tegelesid rahvakasvatusega ja kogu ülejäänud Euroopa pedagoogiline kirjandus ei moodusta viiendikku osagi saksa pedagoogilisest kirjandusest. Saksamaal ulatub täielikkude pedagoogikakursuste ja pedagoogiliste ajakirjade arv sadadesse ning mitmesuguste kasvatusküsimuste kohta kirjutatud eri monograafiate arv tuhandetesse. Saksa pedagoogika võib näidata terve rea kuulsaid pedagooge, kelle nimesid ja töid tuntakse mitte ainult Saksamaal. Ja see sajandeid kestnud hool ei ole tühja läinud: Saksamaa pojad on teaduse piire kaugele edasi nihutanud.

Kuid praegusel ajal ei taha Saksamaa leppida ainult teadusega, ja kõikidel ühiskondliku elu aladel ilmnevad uue suuna alged. Saksa pedagoogika ei saanud jääda selle uue ajavaimu vastu ükskõikseks. Valitsus ja pedagoogid, tõsi küll, esialgu alles vähesed neist, hakkavad juba kahtlema oma teadusliku pedagoogika laitmatus täiuslikkuses.

Me ei saa täielikult usaldada hr. Rendu sõnu***: ta on liiga innukas katoliiklane ja ei suuda erapooletult otsustada luterlike maade üle, Saksamaa ühiskondlikus kasvatuses aga meeldis talle kõige rohkem see, et kõige suurem osa sellest on pastorite ja konsistooriumide käes. Kuid sellest hoolimata näitavad rohkearvulised *ametlikud faktid,* millede õigsuses ei saa kahelda, et saksa koolide teaduslik suund on viinud nad liiga kaugele. Köster, kes esitab külakoolis

---

* Cousin, Rendu, Bache ja paljud teised.

** Juba 1540. a. määrab Brandenburgi kuurvürst linnakoolide visitaatorid ja 1545. a. näeme Brandenburgis juba erilist Haridusministeeriumi (Report on Education in Europe, by Dallas *B a c h e,* p. 221—222).

*** De l'education populaire dans l'Allemagne du Nord, par E. R e n d u. Paris, 1885.

kristlikke dogmasid Straussi ja Uhlich'i järgi, on väga iseloomustav, kuid mitte päris rõõmustav nähtus. Paljud uusimad kooliseadused ja ministeeriumide ettekirjutused, mis hr. Rendu ära toob, näitavad selgesti, et saksa koolide *teaduslik* suund on äratanud tõsiseid kartusi valitsustes, kes püüavad kasvatust tagasi pöörata sellelt teelt, millele ta on saksa rahvusliku iseloomu tõttu sattunud.

Kuid meile on olulisem see, et saksa pedagoogika hakkab ise teadlikuks saama oma rahvuslikust erandlikkusest ja teeb katseid sellest välja pääseda. Niisuguseid katseid on veel vähe ja nad on nõrgad, ning enamik saksa pedagooge jätkab oma ülikeeruka pedagoogilise süsteemi täiuslikkuse nautimist ja loendab uhkelt iga küsimuse kohta sadu pedagoogilisi teoseid. Kuid ei saa tähelepanemata jätta, et selgemates peades hakkab tekkima kahtlus süsteemi täiuslikkuse kohta ja isegi pedagoogika kui teaduse olemasolu kohta üldse.

Üks Saksamaa tähtsamaid pedagooge hr. Diesterweg, keda kuidagi ei saa süüdistada vaenulikkuses teaduse vastu, ütleb saksa pedagoogiliste raamatute tohutut kuhja vaadates:

«Vaadake enamikku teoseid, mida on kirjutanud õpetajad õpetajaile! Kas soojendab ja rõõmustab nende vaatamine kellegi südant? Kes võiks ammutada neist jõudu oma mõttele, vaimustust teoks? Kas leiab keegi neist elu hingust, iseseisvat mõtteviisi ja energiat? Kas muutuvad nende arvamused veendumusteks, veendumused tegudeks ja kas on nende vaated tuletatud faktidest? Need on enamasti kuivad, mõttetud täistrükitud paberi kuhjad, — ja keel on neis niisugune, et pole midagi imestada, kui inimesed, kes tõepoolest elavad ja elu elava kirjanduse värsketest allikatest ammutavad, näevad õpetajates elavalt maetud inimesi, kes on pandud elama sellest, mis enam kellelegi ei kõlba.»*

Edasi ütleb Diesterweg: «Kui me võrdleme pedagoogika kui teaduse taset selle täiusega, milleni on jõudnud teised teadused, siis märkame kohe, et pedagoogikas on veel paljugi teha. On ilmne, et pedagoogika pole veel täielikuks süsteemiks välja kujunenud ja pole võimalik nimetada *ühtki teost, milles oleks esitatud niisugune kasvatusteaduse süsteem, mida kõik tunnustaksid või mis üldse oleks kõlblik ja äraproovitud.* Meil on olemas ainult süsteemi katkendeid ja ettevalmistustööd.»

Säärase nähtuse põhjusi otsib Diesterweg selles, et pedagoogika pole iseseisev (iseenesest oma sisu ammutav) teadus (ta nimetab pedagoogikat ikka veel teaduseks), vaid sõltub teistest teadustest ja peamiselt psühholoogiast, mis on veel kaugel täiuslikkusest.** Edasi räägib ta, et ainult *väga väike osa* pedagoogikat kujutab endast *teadust.* Kuid meil on alust arvata, et ka see *väga väike osa, ainukene ratsionaalne osa pedagoogikas,* ei kuulu mitte pedagoogikale, vaid teistele teadustele. Edasi nimetab Diesterweg pedagoogi-

* Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Diesterweg. Essen, 1850. Erster Band, S. XXIX.

** Sealsamas, lk. 53.

kat *kogemusteaduseks* (Erfahrungswissenschaft); kuid pole olemas niisugust erilist *kogemus*teaduste liiki. Iga teadus on rajatud kogemusele, mis avab mõistusele fakti sisu. Kuid mitte kokku kogutud kogemused ei moodusta teadust, vaid ainult need seadused, mida kogemused välja selgitavad; niisuguseid seadusi aga on pedagoogikas väga vähe, ja needki kuuluvad teistesse teadustesse.

Kuid natuke edasi teeb Diesterweg ise oma otsuse pedagoogika kohta.

«Iga inimene,» ütleb ta, «kuulub teatava rahva hulka ja teatavasse aega. Teda peab kasvatama selle rahva *suhtes* (?) ja oma aja jaoks või Kanti sõnade järgi — *lähema tuleviku** jaoks. Ja sellepärast peab kasvatus võtma reeglid ja seadused rahva ja aja omadustest — ehk ajaloost. Kui kasvatuse *kõige üldisem osa (puhtpsühholoogiline osa)* oleks tõesti juba süstemaatiliselt läbi töötatud, *ka siis* peaksid kasvatusel olema erinevad varjundid ja osaliselt *erinev sisu* vastavalt mitmesugustele maakeral elavatele rassidele ja rahvastele ning sama rahvuse erinevatele arenguperioodidele. Kui näiteks mõni tahaks kaasaegseid Aasia rahvaid kasvatada sellesama süsteemi järgi kui uusi Euroopa rahvaid, hoolimata seejuures ei ajaloost, mille iga rahvas on läbi elanud, ei religioonist ega riigikorrast, siis ei saaks niisugune kasvatus muidugi mingisuguseid häid tagajärgi anda.»**

Need vaated pole enam kauged saksa pedagoogika rahvusliku erandlikkuse tunnustamisest. Edasi räägib Diesterweg, et kõik, mis saksa pedagoogika on loonud head, kuulub ainult saksa koolide alghariduslikule alale ja nii siirdub ta ääretu avaralt ülemaailmse kasvatuse tegevuspõllult, kuhu saksa pedagoogika unistas oma süsteeme püstitada, vägagi piiratud alale, mis käsitleb kasvatust saksa elementaarkoolides.***

Terve mõistus sundis Diesterwegi seadma kitsamaid piire saksa pedagoogika süsteemile, mis kaua aega pretendeeris olla ülemaailmne ja kõikehaarav. Sellele kitsendamisele peame veel lisama, et ka elementaarne kasvatus on Saksamaal niivõrd saksa iseloomust läbi imbunud, et tema reegleid ei saa rakendada teiste rahvaste alghariduses.

Oma kodumaa ülikoolidest on hr. Diesterweg väga ebasoodsal arvamusel: «Objektiivselt-teaduslikul alal,» ütleb ta, «on meie ülikoolid palju ära teinud; subjektiivselt-metoodilisel (õpetamise?) alal — vähe; nende patriootiline mõju võrdub nulliga; kõlbelis-religioosses suhtes aga mõjuvad nad negatiivselt.» Hea soovitus! Aga kui palju selles arvamuses ongi sappi, isegi Diesterwegi vaenlased (ja neid on tal palju) ei saa eitada, et tal on teatud määral õigus.****

Meie aga ütleme saksa ülikoolide kaitseks, et aidates erakord-

* Kuid kas tõesti pedagoogika otsustab selle lähema tuleviku saatuse? Ei, inimest kasvatatakse oleviku jaoks, tuleviku loob ta endale ise.

** Wegweiser für deutsche Lehrer..., lk. 54.

*** Sealsamas, lk. 57. Teose pealkiri ise näitab, et Diesterweg on kirjutanud selle saksa õpetajatele.

**** Die Licht- und Schattenseiten..., S. 42.

selt palju kaasa teaduse arengule, on nad täiel määral täitnud oma rahvusliku ülesande. Kui muutub Saksamaa suund, muutub ka ülikoolide suund. Nii näeme, et rahvuslikkuse teadvus hakkab ärkama saksa pedagoogika teoorias endas, ja loodame, et varsti sakslased ise avavad silmad neil Inglismaa, Prantsusmaa ja Põhja-Ameerika pedagoogidel, kes kannavad oma isamaale üle kui täiuslikkuse eeskujusid mitte ainult saksa pedagoogilisi teooriaid, vaid ka Saksamaa õppeasutuste korraldust.

Asjade tõelist loomust on kõige kergem selgitada võrdluse abil, ja saksa hariduse iseloomulikud jooned ei tule kuskil nii selgesti ilmsiks, kui just nende saksa autorite juures, kes pühendavad oma põhjalikud tööd teiste rahvaste ühiskondliku hariduse uurimisele.

Sellelaadilistest teostest võime nimetada Huberi «Inglise ülikoolide ajalugu»* ja doktor Wiese «Kirjad inglise kasvatusest»**. Mõlemad teosed on tõlgitud inglise keelde ning nad äratasid Saksamaal ja Inglismaal üldist tähelepanu.

Samalaadiline on ka Siljeströmi töö ühiskondlikust haridusest Põhja-Ameerikas. Kuigi Siljeström ise on rootslane, on kogu ta raamat pühendatud sellele, et võrrelda Põhja-Ameerika hariduskorraldust saksa hariduskorraldusega, mille iseloom on ka rootsi hariduskorralduses säilinud.

Kogu Wiese väikest raamatut läbib mõte, et inglise kasvatus mitte ainult ei valmista inimest praktiliseks eluks paremini ette kui saksa oma, arendades ja tugevdades tema karakterit, vaid et inglise kasvatus mõjub palju soodsamalt ka intellektuaalsele arengule endale, andes inimese otsustele selle põhjalikkuse ja selguse ning kindluse, mis on nii vajalikud praktikas ja positiivses teaduses.

«Teie, sakslased,» rääkisid mulle inglise õpetajad (kirjutab hr. Wiese), «ja teie eeskujul ka šotlased, ei saavuta seda, mida te oma kooliga saavutada tahate, sellepärast et te võtate liiga kauge eesmärgi: teil puudub kasulik kasvatus (useful education). Teie Saksamaal vaatate vähe *tagasi* oma rahva ajaloole ja elutingimustele ning vaatate vähe ka *edasi*, selle poole, mida nõuab elu ... Teie isamaa, teie elu ja usk pole teile antud mitte ainult teadmiste jaoks; suurim tarkus on selles, et ühendada teadmised tegudega.»

Hr. Wiese märkis, et inglise pedagoogid eelistavad positiivseid teadmisi, õiget otsustamisvõimet ja mõistete täpsust vaadetele, eriti sellistele, mida õpetaja annab edasi õpilastele ja mida õpilane ise pole iseseisvalt loonud.

«See ongi, millele saksa koolid vähe tähelepanu pööravad,» ütleb ta***. «Kui vaadata, kui palju hoolt, vaeva ja püsivust pidid kulutama suured inimesed oma nooruses, selleks et jõuda ühel või teisel

* Die Englischen Universitäten, von A. Huber. Cassel, 1839, 2, 13.

** Deutsche Briefe über die Englische Erziehung, von Dr. Wiese. Berlin, 1855 (Zweite Auflage).

*** Seda ei saa ütelda üldiselt, sest õpilase *isetegevus* on tänapäeva saksa pedagoogika peamine juhtidee; ainult et saksa pedagoogika hoolitseb meie arvates liiga palju selle *isetegevuse* eest, liiga palju urgitseb inimese hinges ja jätab vähe vabadust inimese enese jõule ja ajab sellega ise oma plaanid nurja.

alal tõeni, siis näeme, et see oli aeg, kus väljendus «palehigi sees pead sa oma leiba sööma» käis ka vaimutoidu kohta, nüüd aga istume kohe rikkalikult kaetud laua taha. Igaühel on igakülgse arengu tähtsamaid tulemusi rohkesti käepärast. Kuid oht on selles, et noor inimene saab need tulemused kätte, ilma et ta käiks läbi nende juurde viivat teed ja ilma et ta muutuks võimeliseks neid omandama. Meie noored teoloogid neelavad mõne minutiga selle, mis Lutherile ja Melanchthonile maksis nii palju vaeva ja pisaraid. Meie gümnaasiumides on seesama lugu: juba Herder hoiatas neid liigse teadmistekülluse eest, ja kui tihti heidetakse neile praegu ette, et noored inimesed saavad gümnaasiumides liiga universaalse hariduse, mis teeb nad upsakateks, ebaküpseteks arvustajateks ja sõnadetegijaks.»*

Varane kalduvus teha abstraktseid ja üldisi järeldusi, mis Saksamaal asendavad fakte, mille vaatlemisega inglise intellekt ennast teritab, mõjub dr. Wiese ja teiste arvates erakordselt kahjulikult noortele inimestele ja lämmatab tegeliku uurimise tahtmise, arendades neis kergelt saadud tulemuste kasutamise harjumust.

«Meie noormehed,» ütleb hr. Wiese, «toovad koolist ülikooli minnes kaasa palju ideesid, valmis vaateid ja väga vähe teadmisi kõige lihtsamatest ja inimesele lähedastest asjadest. Nad tutvuvad järeldustega enne kui faktide ja ajalooga. Gottfried Hermann kaebas samuti selle üle. Koolides, ütleb ta, loetakse autoreid kriitiliselt, aga meie siin, ülikoolis, peame õpetama grammatika elemente.»

«Sellega liitub veel teatud negatiivne kallak teaduslikus käsituses, mis on ülikoolidest koolidesse kandunud. Inglismaal saadakse paremini aru noorsoo nõuetest ja teatakse, et noortele annab palju rohkem kasu lihtne ja rahulik positiivsus.»

Edasi ründab Wiese seda, et saksa kasvatus hoolitseb vähe iseloomu karastamise ja arendamise eest ning seab ka selles suhtes inglise kasvatuse oma isamaale eeskujuks.

«Inglismaal ollakse arvamusel,» ütleb Wiese, «et teadmiste omandamine on teisejärgulise tähtsusega eesmärk, mille saavutamiseks on elus veel palju võimalusi. Kuid selleks, et noor inimene oskaks neid võimalusi kasutada, on temas kõigepealt vaja kasvatada iseloomu, sest mis sel alal tegemata jäetakse, seda pole hiljem enam võimalik parandada. Meie, sakslased, aga mõtleme, et kui tegelda hästiorganiseeritult teadusega, siis avaldab see väga suurt mõju iseloomu kujunemisele. Kuid kas ei pea meie tunnistama, et loendamatutel juhtudel ei anna see meie noorsoo suhtes soovitud tagajärgi? Ka Saksamaal väidavad pedagoogid, et hariduses on kõige tähtsamaks kasvatus; kuid kas ei jää nad rahule sellega, et peavad õppimist ennast küllaldaseks vahendiks selle eesmärgi saavutamiseks?»**

* Meie lisame sellele veel ainult füsioloogilise märkuse: kui looma toita kunstlikult saadud toite-essentsidega (näiteks želatiiniga), ja maolt ära võtta nende toitainete hankimise töö, siis põhjustab see tingimata varsti tema organismis sügavaid häireid ja võib isegi surma põhjuseks olla.

** Deutsche Briefe über die Englische..., lk. 44, 45.

Oma Inglismaal viibimise ajal puutus hr. Wiese sagedasti kokku avalikkude õppeasutuste kasvandikkudega ja sai nendega lähemalt tuttavaks väljaspool kooliseinu. Nad jätsid temasse kõige parema mulje ja ta meenutab kurvalt oma kodumaa noorsugu.

«Esitades mõned enamikku inglise noori iseloomustavad jooned, ei saa ma jätta tunnistamata, et mõtlesin tihti kurbusega meie olukorrast. Paljude ja väga paljude meie kõrgemate koolide kasvandike kohta võib veel öelda, et neis kujuneb varakult upsakus, millele eriti meeldib vastuolus olemine ja opositsioon, ja et neid valdab varsti argus, mis ei suuda taluda tõe rääkimise tagajärgi ja et nad hakkavad selle tõttu pahatihti valetama.»*

Hr. Wiese raamatust on kogu aeg märgata, et autor ei taha välja ütelda kogu tõde või vähemalt seda, mida ta tõeks peab. Kuid teine inglise kasvatuse üle kirjutav saksa autor ei ole oma väljendustes nii tagasihoidlik ja jõuab kurja juurteni välja.

Hr. Huber tutvus põhjalikult inglise ühiskondliku hariduse ajaloolise loomuga. Tema raamat sai ka Inglismaal väga kuulsaks sellega, et tutvustas inglasi nende endi ülikoolidega, nende tuhandeaastaste korporatsioonide pika ja keerulise ajalooga. Ainest kaasa kistuna, räägib ta harva oma isamaast, aga kui ta midagi selle kohta ütleb, siis ei vali ta just oma väljendusi.

Tõstes esile vanade inglise ülikoolide õppekava ebatäielikkust teadlikus mõttes, mis suhtes need ei kannata võrdlust ka kõige nõrgema Saksamaa ülikooliga, ja koos sellega ka kogu nende kasvatuslikku tegevust ja head mõju ühiskondlikule elule, läheb Huber üle oma kodumaa ühiskondlikule kasvatusele ja ütleb:

«Kui me heidame nüüd pilgu oma gümnaasiumide ja reaalkoolide ametlikule pealispinnale, sildile ja köögiregistrile, kui me kuulame hooplevaid sõnu, mis neid saadavad ja mis on väljendatud vahel filantroopiliselt haritud liberalismi triviaalse paatosega, vahel tänapäeva spekulatiivse meetodi kunstliku keelega, vahel bürokraatliku retoorika naiivse maitsetusega; kui me lõpuks usume kõike (quia impossibile et non probatum)[6], mis meile esitatakse sellel alal tõe pähe, siis ei saa olla muidugi vähematki kahtlust, et teadusliku hariduse alal seisame me igas suhtes kõikidest teistest rahvastest lõpmatult kõrgemal. Missugune rubriikiderohkus õppeja eksamikavades! Paljusid rubriike ei tunne teised rahvad isegi mitte nimepidi! Missugust vaimuelu mitmekülgsust, vabadust ja aktiivsust, missugust vaimustust kõige selle vastu, mis üldeuroopaliku hariduse laias valdkonnas leidub kaunist ja ülevat, missugust põlgust piiratud, käsitööliku leivateenimise jaoks õppimise vastu pakuvad meie ülikoolid uutele põlvkondadele, kes iga aasta neisse voolavad! *Kui me aga vaatame kulisside taha!* ... Kuid võib-olla selle tohutu tragikomöödia osalised pole enam ka kulisside taha tõele ruumi jätnud. Kuidas küll ei naera (või ei nuta) need augurid üksteist kohates! Kuid võib-olla praegusel ajal puudub neil mitte-

* Deutsche Briefe über die Englische ..., lk. 16.

ainult mehisus tõe ütlemiseks, vaid ka tõest arusaamise võime? Kuidas ka ei oleks, me võime siinkohal väljendada oma veendumust ja kinnitada, et elu seisukohalt vähenevad meil kasvatuse tegelikud tagajärjed samas progressioonis, milles suurenevad ja muutuvad keerulisemaks (teadusliku hariduse) vahendid ja nõuded, ning samas progressioonis, milles õpetatud endaga-rahulolu avalikumaks muutub ja valjemalt väljendub. Selle nähtuse põhjuste otsimine pole meie ülesanne; me võime ainult ära tuua oma tähelepanekute tulemuse, et vaatamata kõikidele loengutekataloogidele ja igasugustele eksamitele õpitakse meil ajalugu, uusi keeli ja nende kirjandust, kirjanduse ajalugu ja isegi geograafiat ning looduslugu palju vähem ja vähem arukalt, vähema innukuse ja eduga kui samalaadsetes akadeemilise hariduse ringides Inglismaal, kus neid aineid igaüks õpib vabalt, oma äranägemise ja huvi järgi.»* Tunnustades saksa filosoofilise ja teadusliku hariduse kõrget taset, ütleb Huber:

«See on meie osa, meie kuulsus ja meie ülesanne ajaloos, kuigi tahaks loota, et mitte ainukene. Kuid sellega ei lõpe veel kogu asi. Need (teaduse) tipud on ainult vähestele kättesaadavad ja on küllalt nähtusi, mis viivad järeldusele, et seesama sisemine erutus, mis ülendas õpetajat, tekitab enamikus ainult roiskkäärimist, mis ähvardab lagastada ja muuta absoluutseks egoismiks (mis eitab kõike väljaspool ennast olevat) kõik religioosse, kõlbelise, poliitilise ja teadusliku hariduse elavad ja elustavad alused, ning seda kiiremini, mida ilmsemalt väärvaimustus tahab ise kõike asendada ja kõrgemale ühtsusele viia.»**

Huberi mõte on väljendatud ähmaselt, kuid sellest hoolimata üsna õigesti. Me ütlesime eespool Saksamaa ühiskondlikust haridusest rääkides peaaegu sedasama.

Tõepoolest, selle maa ühiskondliku kasvatuse filosoofiline suund, mis väljendub suurtes õpetlastes erakordselt võimsa mõttejõuga, kõikehaarava vaateviisi sügavusega ja universaalsete teadmiste põhjalikkusega, kajastub poolharitud hulkades tühises kires süsteemi vastu, mida pole millestki luua, püüdes viia kõike ühe abstraktse ja tühise algprintsiibi alla ja seletada kõike selle spekulatiivse algprintsiibiga, viitsimata midagi põhjalikult uurida.

Huber nimetab seda saksa spekulatiivsuse kahjutoovat elementi väga tabavalt *roiskkäärimise algprintsiibiks.* Tõepoolest mõjub see element niimoodi hingesse, mis pole veel täielikult välja arenenud ja loomingulist iseseisvust saavutanud. See element ennetab loomuliku arenemise ja kiirendab liigset arenemist ning takistab sellega värskuse ja jõu väljakujundamist.

Saksa pedagoogika on filosoofilisest suunast kaasakistuna toonud filosoofia isegi elementaarkoolidesse, ja kui vaatlejat tahtmatult hämmastab laste varane intellektuaalne areng, siis otsib ta asjatult selle arengu vilju väljaspool kooli. See areng oli enneaegne; selle tekitas õpetaja ideede edasiandmine õpilasele, mitte aga ise-

* Die Englischen Universitäten, 2-ter Band, S. 497, 498 u. 499.
** Sealsamas, lk. 602.

seisev töö faktilise materjali kallal, ning sellepärast kannab see harva soovitud vilja. Tõekspidamiste ja tulevaste ideede alged avatakse lapse hinges vägivaldselt ning liiga vara ja nad kaotavad oma kasvujõu, mis asendatakse mingi uduse viirastusega. See on sama, kui käsitsi avada puhkevaid õiepungi. Võrrelge kunstlikult ja enneaegselt avatud roosi niisuguse roosiga, mis puhkes omaenda valmidusest, ning teile saab selgeks vahe tõekspidamise vahel, mis küpses inimese hinges omal jõul ja sai idee vormi, ning selle tõekspidamise alge vahel, mille võõras idee enneaegselt välja arendas.

Muide, saksa pedagoogikale ei saa mitte ette heita, et ta kasvatusprotsessis vähe hoolitseks kasvandiku iseseisvuse eest. Kui võtate kümme rida mõnest uuest õppekursusest, siis kohtate seal mitu korda sõna iseseisvus, iseseisev areng jm. Kuid selles ongi häda, et ta liiga palju selle eest muretseb: *liiga palju urgitseb lapse hinges.* Arengu iseseisvus, mida kavala meetodiga vägivaldselt välja kistakse, on ainult näiliselt iseseisvus.

Looja pole mitte kogemata eluprotsessid igal pool varjatuks jätnud. Kui me tahame näha taime, siis peidame seemne mulda, mis on selleks enne ette valmistatud, ja jätame seemne looduse hooleks, kes alustab oma salapärast tööd. Kuid saksa pedagoogika oma hõlbustavate meetoditega tahab looduse tegevust pealt vaadata ja seda juhtida: ta ei pane seemet käest ja kisub seda kogu aeg mullast välja. Pole siis imestada, et taim tuleb kidur, ja kui kannabki vilja, siis väga viletsat. Selline hinge arenemise vaatlemine on kasulik teadusele (psühholoogiale), kuid kahjulik praktilisel alal, nagu seda on kasvatus. Siin tuleb paljuski käia kogemuste järgi, seaduspärasusse süvenemata, kasutada hingejõude, jättes teiste hooleks uurida, kust nad tulevad. Saksa meetodite loogiline järjekindlus ise on juba kahjulik arenevale hingele, mis ei saa hetkekski oma tööga minna looduse loomingulistesse sügavustesse.

Kuid seda rääkides ei taha me sugugi öelda, et spekulatiivsuse mürgil, millest räägib Huber, puuduks oma suur väärtus. See on kahe teraga mõõk, nagu iga mürk. Kui inimene on juba küps ja välja arenenud, kui tema iseloom ja tõekspidamised on kindlaks kujunenud, kui tema hing on juba täis paljusid väljakujunenud arusaamasid, kui tema iseseisev, loominguline tegevus on juba alanud, siis võib ta julgesti asuda selle mürgi kallale ning ta leiab sellest kasulikku jõudu ja õpib sellega ümber käima. Kuid mida võib anda täiskasvanud inimesele, seda ei tohi anda lapsele; mis elustab üht, see tapab teise. Saksa pedagoogika aga tegi suure vea: viis oma filosoofilise meetodi elementaarkoolide õpetusse ja toidab sellega kuueaastasi lapsi.

Me peatusime meelega veel kord saksa haridusel ja loodame, et lugeja andestab meile selle kõrvalekaldumise, arvestades kõrvalekaldumise kasulikku eesmärki. Kui tihti ja mispuhul me ka ei räägiks kasvatuse alal esineva saksa spekulatiivsuse kahjulikkusest, siiski ütleme me veel liiga vähe selleks, et vaigistada oma südame-

tunnistust, ja olla kindel, et oleme teinud kõik, mis on meie võimuses pahe ärahoidmiseks, mis seda või teist teed mööda tungib ka meile.

Praegu, kus meie pedagoogilised tõekspidamised alles hakkavad tekkima, kus võib-olla pannakse alus ka *vene pedagoogikale,* on meile kõige lähemaks teeks pöörduda oma naabrite poole, klassikalise pedagoogikamaa poole, ja sealjuures tuua oma maale sisse see spekulatiivsuse mürk, millest Saksamaa püüab iga hinna eest kramplikult vabaneda. See mürk — me peame kinni Huberi võrdlusest —, mis on Saksamaal kahjulik, osutuks meil tapvaks: oma rahvuslikku uhkust riivamata võime tunnistada, et teaduse alal oleme me Saksamaaga võrreldes alles lapsekingades. Meie slaavi natuuri erakordne vastuvõtlikkus aina suurendab ohtu, ja spekulatiivne meetod, mis meil ei kasvata suuri teadlasi, võib kasvatada kasutu ja haletsemisväärse hulga pealiskaudseid inimesi, kes on seda vähem parandatavad, et pealiskaudsus näib neile sügavusena, tühjus — sisukusena ja jõuetus — jõuna. Teiselt poolt on ju õige ka see, et meie teised loomuomadused, meie slaavilik muretus ja meie loomulike õigete instinktide rohkus ei lase meil juurduda spekulatiivsuse haigusel, nii nagu ta juurdus ja levis filosoofilisel Saksamaal. Kuidas meid ka ei ahvatleks saksa süsteem ja kuidas ta ka ei vallutaks meie mõtteid, kunagi ei too me seda oma karakterisse ja ellu. Meie slaavilik järjekindlusetus, mille juured peituvad mõnikord väga sügaval, päästab meid. Kuid miks peavad õpinguteaastad tühjalt raisku minema? Miks peab sadakond nõrka iseloomu tuhandete hulgast langema ohvriks võõrale süsteemile, mis ei too meile mingit kasu? Las Saksamaa saab oma kavalasti väljamõeldud pedagoogikaga ise hakkama nii kuidas oskab, kui see on tema jaoks juba oma aja ära elanud: meile pole vaja ei selle haigusi ega ka ravimeid.

Kuid küsimuse jaoks, mille lahendamisega meie siin tegeleme, on tähtis see, et ei Huber, Wiese, Diesterweg ega Siljeström ei tunnista, et see olukord, mida nad hukka mõistavad, on ajalooliselt paratamatu; ei tunnista, et saksa kasvatussüsteem on täpselt niisamuti rahvuslik nagu inglise omagi ja et nad mõlemad on rahva karakteri ning ajaloo paratamatuks järelduseks, et neil on oma head ja halvad küljed, kuid et nad ei saa teineteist asendada.

Sama vea teevad ka need välismaised autorid, kes külastavad Saksamaad tema pedagoogiliste asutuste uurimise sihiga. Enamasti pimestab neid saksa süsteemi harmoonilisus, selle süsteemi kõige väiksemategi osade läbimõeldus, õppekavade täielikkus ja noorpõlve varane teaduslik areng. Nagu me juba nägime, toob hr. Preis igasugustest ajalehtedest ja reisikirjeldustest nii palju väljavõtteid, mis tunnistavad, missugune ülemaailmne kuulsus on saksa pedagoogikal, et me võtame endale õiguse seda fakti tõestamata jätta.

Girard'i kolledži direktor hr. Bache, kes oli Põhja-Ameerikast saadetud Euroopa pedagoogiliste institutsioonidega tutvuma, on samuti võlutud preisi koolidest, ja peab võimalikuks neid ameerika koolidele eeskujuks võtta. Ta räägib küll, et *üht ja sedasama kas-*

vatussüsteemi on mitmesuguste rahvaste juures vaja erinevalt rakendada, kuid tema lähtealus on vale.

«Kuigi pole kahtlust,» ütleb ta, «et kasvatuse üldised põhimõtted peavad olema rajatud inimliku tegevuse põhimõttele ja peavad järelikult olema ühised kõigile rahvastele, siiski peab mõõnma, et süsteem, mis on tekkinud sellistest üldistest seadustest, nõuab tunduvaid muudatusi, kui teda erinevates maades rakendatakse.»*

Järelikult ei näe ta, et just kasvatuse *alused* ja selle *eesmärk* ning järelikult ka kasvatuse peamine suund on igal rahval erinev ja need määrab rahvuslik iseloom, kuna pedagoogilised üksikasjad võivad vabalt ühelt rahvalt teisele üle minna ja sageli lähevadki. Miks mitte kasutada teise riigi pedagoogilisi kogemusi? Kuid see kasutamine on kahjutu ainult siis, kui rahvas ise on rajanud kindla ühiskondliku hariduse aluse. Võib ja peab laenama tööriistu ja leiutusvahendeid, kuid ei saa laenata võõrast iseloomu ja seda süsteemi, milles see iseloom avaldub. Teiselt poolt, mida kindlam on inimese iseloom, seda ohutum on temale igasugune seltskond; ja mida rohkem karakterit on rahva ühiskondlikus hariduses, seda vabamalt võib ta teistelt rahvastelt laenata kõike, mis ta soovib.

Vale alus viib hr. Bache'i tihti eksitusse mitmesuguste maade pedagoogiliste institutsioonide hindamisel. Ta on vaimustatud saksa koolidest, kus kõik on nii korrapärane ja läbimõeldud, ega märka neis seda saksa elementi, mis on ameerika iseloomuga täielikus vastuolus, mida instinktiivselt aimavad tema kaaskodanikud, kes on ägedasti selle vastu, et võtta üle pedagoogilisi institutsioone Saksamaalt ja eriti Preisimaalt.

Hr. Bache'ile ja teistele samalaadsetele autoritele on arusaamatu isegi see tõrksus ja aeglus, millega inglased ja osalt ka ameeriklased Saksamaalt pedagoogilisi uuendusi üle võtavad.

«Tähelepanuväärne on,» ütleb hr. Bache oma üksikasjalikus aruandes euroopa kasvatuse üle, «et seda, mis on ühel maal üldiselt tunnistatud süsteemiks, vaadeldakse teisel maal kui uuendust, mille kasulikkus on kaheldav.»

Sellepärast Bache ja teised pedagoogiliste teoste autorid, kes Inglismaad on uurinud, imestavadki, miks on niisugusel tööstuslikul maal kasvatus avalikkudes koolides eranditult klassikalise iseloomuga, ja miks skolastilised kooliharjutused ja üldse skolastilise õpetuse vormid on säilinud peamiselt sel rahval, kelle tegevus on niivõrd tööstuslik ja tänapäevane. Nad nimetavad seda koos inglise demokraatidega ülikoolide ja avalike koolide mahajäämuseks, mis nende arvates peaksid täielikult muutma oma õpetamise suunda ja rahuldama inimese tänapäevanõudeid.

Kuid need autorid unustavad, et klassikaline kirjandus ja skolastika arendavad ajaloos just seda inimkonna vaimuomadust, mis

* Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 4.

on inglastel tugevasti arenenud ja mis on neile iseloomulik, nimelt — *arendavad intellekti.*

Välja tuues kõik skolastiliste harjutuste imelikud ja naeruväärsed küljed, kirjutab hr. Wohlfarth oma lõpetamata *«Kasvatuse ajaloos»:*

«Igal juhul skolastika, mille all me mõistame keskaja filosoofiat IX kuni XVI sajandini, oli algava *intellektuaalse* arengu avalduseks germaani rahvaste hariduses, ja vähe tunneb seda arengut see, kes ei tunnista, et seal ilmuvad niisugused inimesed kui Scotus Erigena, Anselm, Roscelinus, Abélard, Aleksander Halesist, Albert Suur, Thomas Aquinost, Occam ja paljud teised, kes teeksid au üksköik millise sajandi mõtlejate seltskonnale.»*

Kuid meile tundub, et hr. Wohlfarth tunnustab veel vähe skolastika pedagoogilist tähtsust. Ta nimetab teises kohas skolastikat *tühjaks kõrbeks kasvatuse ajaloos,* kuigi tunnistab, et selles kõrbes säilisid paljud seemned, mis hiljem vilja kandsid, ja et intellekti dialektilisel harjutamisel, mis liitus teaduste uuestisünniga XVI sajandil, oli suur ja soodustav mõju teaduse ja kasvatuse arengule.**

Meie võime omalt poolt sellele lisada, et tohutu hulk skolastilisi harjutusi, mis olid sisult tühised ja tihti naeruväärsed, et kõik need naljakad, absurdsed ülesanded*** avaldasid suurt mõju teravmeelsuse, intellekti kindluse ja jõu ettevalmistamisel, mis hiljem avaldusid Descartes'is ja Baconis. On kerge näha, et Baconi kõikehaarav geenius ise pole muud kui intellekti arenemise kõige kõrgem aste ja et selles suhtes on Bacon *viimane skolastik* ja Britannia kõige rahvuslikum filosoof.

Aga kui Bache, kes on terve Põhja-Ameerika pedagoogide-partei esindaja, vaimustub saksa ühiskondliku hariduse süsteemist, siis rootsi autor hr. Siljeström, kellest me juba rääkisime, seab Põhja-Ameerika haridusekorralduse eeskujuks Saksamaale ja Rootsile. Tundub, et ta uurib ameerika kasvatussüsteemi samal eesmärgil, mil Tacitus kirjeldas germaanlaste kombeid, ja kurdab kibedasti saksa süsteemi puuduste üle.

Seda kummalist nähtust kõrvalt vaadates tuleme tahtmatult mõttele, et kui kõik need pedagoogiliste teoste eri rahvustest autorid kokku tuleksid, nii nagu nende teosed meie laual koos on, siis jõuaksid nad veendumusele, et iga rahva ühiskondliku hariduse süsteem

---

* Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens, von Dr. Wohlfarth. Leipzig, 1854. Zweiter Band, S. 319.

** Sealsamas, lk. 321.

*** Nagu näiteks: Kui raske oli Herculese sõjanui? Mida laulsid sireenid? Kumma jalaga astus Aeneas maale? Üks teadlane arutab, mida kujutasid endast hesperiidide aia kuldsed õunad ja väidab, et need olid pomerantsid, teine peab neid sidruniteks. Apinus kirjutab dissertatsiooni sellest, kas on õige koertel kõrvu lõigata ja Gross sellest, kui suure kasvuga oli Aadam. Kirjutati värsse, milles puudus täht «r» ja üks hollandlane arvutas välja, et piiblis on 3 556 480 sõna, et sidesõna «ja» kordub seal 42 227 korda jne. Lakkamatult nähti vaeva anagrammide, kronodistihhonide, akrostihhonide kallal. Menot väitis, et tants on põrgu väljamõeldis ja et iga hüpe on hüpe põrgusse jne. (Wohlfarth, Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens, S. 315, 316, 317.)

kannab selle rahva iseloomu pitserit ja peegeldab tema iseloomu puudusi ja voorusi, mis on omavahel mõnikord nii läbi põimitud, et neid pole võimalik lahutada. Rahva üks ja seesama omadus on ükskord vooruseks, teinekord puuduseks, olenevalt sfäärist, milles ta peegeldub. Nägime seda juba Saksamaa filosoofilise kallaku puhul: inglise iseloomu paindlikkus, ameerika edasipüüdlikkus, prantsuse elavus kujutavad meile üht ja sedasama nähtust. Ja sellepärast on mõne rahva ühiskondliku hariduse süsteemi tingimusteta kiitmine või laitmine ja selle jäljendamisväärseks eeskujuks võtmine sama, mis rahvusliku iseloomu tingimusteta kiitmine või laitmine ja selle jäljendada püüdmine.

Meile tundub, et me oleme küllalt selgesti näidanud, et ühiskondliku kasvatuse üldist süsteemi pole praegu olemas ei teoorias ega praktikas, ja et saksa kasvatussüsteem (ainult tema pretendeeribki üldisusele) on samasugune ainult ühele rahvusele omane süsteem kui iga teinegi, ja et temas kajastuvad niisama täpselt rahvuslikud voorused ja rahvuslikud puudused.

Kuid võib-olla, kui võtta igast rahvuslikust süsteemist see, mis temas on jäljendamisväärset, on võimalik koostada üks üldine, kõige täiuslikum kasvatussüsteem? Võib-olla on võimalik võtta sakslastelt nende teadusliku filosoofilise arengu rikkus, inglastelt intellektuaalse jõu ja iseloomu kujundamise võime, prantslastelt nende oskus tehnilisi teadusi õpetada ja ameeriklastelt riiklik arusaamine ühiskondlikust haridusest ja see kiirus, millega nad järgnevad üldisele progressile, ning kõikidest neist ühe mõiste eri külgedest luua niisugune kasvatussüsteem, mis kõiki neid eesmärke saavutades saavutaks oma töös inimliku täiuse kõrgeima ideaali?

Võib julgesti väita, et selline kokkulapitud kasvatussüsteem, kui tema loomine olekski võimalik, osutuks igast ainult ühele rahvusele omasest süsteemist nõrgemaks ja tema mõju rahva ühiskondlikule arenemisele oleks täiesti tühine. Muidugi ei loobu ükski rahvas teadlikult mingitest kasvatuse headest külgedest ega võta sinna teadlikult oma puudusi. Igaüks püüab oma kasvatust võimalikult täiuslikuks teha; kuid rahvuslikkus jääb iseendast peale: see halvab ühed püüded, tõstab teised esile ja teeb omamoodi ümber kasvatuse universaalsed plaanid.

Selle nähtuse põhjus on vägagi arusaadav.

Koolikasvatus ei moodusta kaugeltki rahva *kogu* kasvatust. Religioon, loodus, perekond, pärimused, poeesia, seadused, tööstus, kirjandus — kõik see, millest koosneb rahva ajalooline elu — moodustavad tema tõelise kooli, mille jõu ees õppeasutuste mõjuvõim, eriti nende, mis on rajatud kunstlikule alusele, on täiesti tühine. Pole võimalik kasvatust isoleerida nii, et igast küljest ümbritsev elu ei avaldaks kasvatusele mõju. Elu sisendab pidevalt nii õpetajatesse kui ka õpilastesse oma vaateid, annab esimeste loengutele erilise varjundi ja suunab teiste vastuvõtlikkust. Kui midagi ühiskondlikule elule mittevastavat jõuabki juurduda noores südames, siis see väheneb kaob varsti väljaspool kooliseinu.

Kuid vähe sellest. Kasvatus, mis on rajatud abstraktsetele või välismaistele põhimõtetele (mis on üks ja seesama, sest iga välismaist süsteemi saab teise rahva kasvatuses rakendada ainult ratsionaalsuse pärast), avaldab iseloomu arenemisele tunduvalt vähem mõju kui rahva enda poolt loodud süsteem.

Et veenduda selle fakti paratamatuses, on vaja ainult endale selgeks teha, mis on õieti iseloom ja kuidas mõjub temale kasvatus; kuid me peame vajalikuks seda teemat käsitledes peatuda mõningatel üksikasjadel.

VII peatükk[7]

Iseloom. Selle elemendid. Temperamendi päritavus. Elu ja kasvatuse mõju iseloomule. Rahvuse element inimese iseloomus

Selleks, et leida inimese iseloomus rahvuslikku joont, hinnata selle sügavust ja tähtsust kasvatuses, lubame endale teha mõned märkused iseloomu kohta üldse ja selle kohta, kuidas iseloom inimeses kujuneb.

Iga inimese iseloom koosneb alati kahest elemendist: sünnipärasest elemendist, mis juurdub inimese kehalises organismis ja vaimsest, mis kujuneb elu jooksul, kasvatuse ja olukordade mõjul. Need mõlemad elemendid ei jää teineteisest isoleerituks (see oleks iseloomutus), vaid mõjutavad teineteist vastastikku, ja sellest sünnipäraste kalduvuste ja elu jooksul omandatud tõekspidamiste ja harjumuste vastastikusest mõjust tekib iseloom, karakter. Ka mingi tõekspidamine saab alles siis iseloomu elemendiks, kui ta muutub harjumuseks. Just harjumine ongi see protsess, mille vahendusel tõekspidamine muutub kalduvuseks ja mõte saab teoks.

Oma muutmatute ja praegu veel tundmatute seaduste järgi käies kordab loodus isa ja ema füüsilist organismi lastes kõige mitmekesisemates kombinatsioonides. Kuigi teadus teeb vahet ainult kolme või nelja temperamendi vahel, pole need muud kui tüübid, mis ei esine kunagi puhtal kujul, vaid lõpmatu hulga mitmesuguste segatüüpidena. Nii nagu pole olemas kaht puulehte, mis oleksid täiesti ühtemoodi, nii pole ka kaht inimest, kelle sünnipärane temperament oleks täiesti ühesugune.

Keegi ei hakka muidugi vastu vaidlema, et iga inimese temperamendi omapära avaldab mõju tema iseloomu kujunemisele. See mõju avaldub niinimetatud sünnipärastes kalduvustes, mis muudavad mõned teod inimesele kergeteks ja meeldivateks, teised aga rasketeks ja ebameeldivateks. Kes meist pole tundnud ise enda puhul või tähele pannud teiste juures sünnipäraste kalduvuste mõju? Kui kerged on meile need teod, mille puhul meie soovid ja sünnipärased kalduvused kooskõlas on? Niisugused teod paistavad silma erakordse jõu ja sihikindluse poolest. Nendes tegudes aitab keha vaimu, viib vaimu tihti endaga kaasa, saab vaimust alati aru ning reagee-

rib vaimu nõudmiste peale meeleldi ja kiiresti. Aga kui me teeme midagi oma sünnipäraste kalduvuste vastu, kui laisaks, kohmakaks ja tõrksaks muutub meie organism! Ainult kauaaegne harjutamine võib teda sundida meie käsku täitma niisama kiiresti, kui muusiku sõrmed käivad (jällegi samasuguse harjumuse mõjul) nootide järgi, mis tema silmade ees lahti on. Selles võitluses, mida eluga kaasatoodud tõekspidamised peavad meie sünnipäraste ehk, mis on seesama, füüsiliste kalduvuste vastu, milles võit jääb kord ühele, kord teisele poole, kujuneb meie iseloom.

Kui ühelt poolt iseloomu kehaline pool mõjutab tema vaimse poole kujunemist, siis teisest küljest ka vaimne pool võib muuta kehalist külge. Tõekspidamine, muutudes alatiseks tegutsemisreegliks ja saades lõpuks harjumuseks, toob paratamatult kaasa ka muudatusi meie füüsilises organismis.

Me ei kõnele siin neist jämedakoelistest muudatustest, mis esimesel pilgul silma hakkavad ja eriti tähelepandavad on käsitöölistel. Need muudatused on pealispinnalised, kajastuvad harva iseloomus ega kandu kunagi üle uute põlvkondade organismi. Meid huvitavad siin need vaevaltmärgatavad joonekesed inimese füsiognoomias, miimika hetkelised muudatused, hääle vaevaltkuuldavad toonid, mida nii kõrgelt hindab tõeline füsiognoomik ja mis kõik koos annavad inimese füüsilisele välimusele vaimse iseloomu. Näo jämedad, plastilised jooned ei tähenda midagi inimese iseloomu välises avalduses. Välimuse *idee* avaldub nende varjundite üldhulgas, mis üksikult võttes on vaevu märgatavad, kuid mis sellest hoolimata jätavad esimesest pilgust tugeva ja peaaegu alati õige mulje inimesest. Kui me alati ei suuda endale sellest muljest aru anda, kui me seda sageli tõlgitseme valesti, siis ei tähenda see veel, et mulje ise oleks vale*.

Ei ole vaja suurt tähelepanuvõimet veendumiseks, et vaimu arenemine peegeldub inimese välimuses. Vaadelge tähelepanelikult kõige kaunima metslase nägu, tema tunneteväljendusi, tema miimikat, liigutusi, kõnnakut, kuulake tema naeru ja tema hääle kõla ning te näete, et see kõik on ülesharimata, ehkki võib-olla viljakas pind, jämedakoeline, kuigi võib-olla kaunis noor, millest vaim veel läbi ei ole tunginud. «Hing ei vaata veel silmadest välja ega paista neist,» nagu ütleb poeet, muuseas mitte päris õigesti. Andke sellele metslasele haridus ja kogu ta välimus muutub teiseks. Ja kui haridus hakkab järjekindlalt mõjutama teda, tema lapsi ja lapselapsi, siis on selle mõju veel märgatavam: kogu suguharu välimus hakkab järjekindlalt ümber kujunema.

Kuid mitte ainult intellektuaalne areng üksi ei peegeldu inimese välimuses, ka tema hinge kõlbeline külg püüab avalduda kehas. Kes pole märganud, missugune hirmus muutus toimub mõnikord inimese välimuses ebakõlbla elu mõjul? Arvatavasti on paljud oma elu jooksul tähele pannud, kuidas alatine enda alandamine ja nur-

* Hiljem inimest lähemalt tundma õppides tunnistame sageli esimese mulje õigsust, muidugi kui seda muljet mõni eelarvamus tugevasti ei moonutanud.

jatus muudab vähehaaval kõige kaunima näo hingeliselt alatuks ja eemaletõukavaks. Iga uus alatus, iga altkäemaks, näiteks, on märgitud tema näole uue joonega. Mingi välispidise korralikkuse läige, mingi käitumise pehmus, mingid peened kombed ei varja neid joonekesi: varem või hiljem tulevad nad nähtavale, ehkki võib-olla mitte igaüks ei oska lugeda seda, mida loodus neisse on kirja pannud.

Inimese mõtlemisviis, tema tegutsemislaad, elu jooksul omandatud harjumused, tema intellektuaalne ja kõlbeline areng — kõik, mis kujuneb kasvatuse ja ühiskonnas elamise mõjul ja muudab inimese vaimset palet, peegeldub ka tema kehas ja sel viisil *kajastub iseloomu idee välimuses.* Sedasama ideed tababki andekas kunstnik, kes oskab tüüpilist iseloomujoont näha ja lõuendil kujutada, oskab olulist eraldada juhuslikust. Füsiognoomia mõttetu kopeerimine kas või dagerrotüüpiaga ei asenda selles suhtes kunagi maalikunsti. Kunstniku geenius oskab esiplaanile tõsta just füsiognoomia selle joone, mis moodustab näo tüüpilise omapärasuse. Hea portree mitte ainult ei anna edasi inimese iseloomu, vaid selgitab sageli selle iseloomu mõtet harjumatule silmale, mis satub segadusse originaali juhuslike ja kunstlike näojoonte rohkusest.

Raskem on veenduda selles, et need inimese elu jooksul omandatud välised jooned lähevad pärilikkuse teel sünnipäraselt tema lastele üle. Nende joonte kordumine tema laste juures on vaieldamatu fakt, kuid seda fakti võib seletada ka muljetega, mida lapse hing saab perekonnas ja mis juba hiljem tema välimuses peegelduvad. Kuid tunnistades varajaste muljete suurt mõju, me peame siiski võimalikuks selliste iseloomulike joonte edasiandmist ka pärilikkuse teel.

Kellele see väide alusetuna tundub, selle tähelepanu juhime me teisele faktile, mis on liiga tuntud ja liiga silmanähtav selleks, et temas võidaks kahelda.

Kes ei oleks näinud, millised kummalised märgid ilmuvad vahel lapse kehale nende tugevate hingeliste vapustuste mõjul, mis ema raseduse ajal üle elab. Seda ei saaks sündida, kui see hingeline vapustus ei põhjustaks ema organismis kas või ajutist muudatust, mis oleks küllalt tugev selleks, et peegelduda lapse organismis. See peegeldus on vahel nii täpne, et sünnimärgi kujus võib ära tunda selle mulje pildi, mis on ema mõjutanud. Kui aga juba hetkeline mulje avaldab organismile nii suurt mõju, miks ei võiks siis näiteks pidev jagusaamine oma halbadest kalduvustest või pidev kauplemine oma südametunnistusega põhjustada inimese organismis vähem silmapaistvaid, kuid seda püsivamaid ja sügavamaid muudatusi? Ja lõpuks, miks ei võiks need muudatused päranduda tema lastele, kes üldiselt pärivad oma vanemate organismi?

Tähelepanu väärib ka see nähtus, et vanemate välimuse väikesed ja iseloomulikud jooned — naeratus, pilk, miimika, liigutused, häälekõla, kõnnak ja üldse kõik jooned, mis nii suurel määral olenevad kasvatusest, mõtteviisist ja tegutsemise laadist, antakse las-

tele pärilikult edasi sagedamini kui näo ja keha jämedakoelisemad omadused, mis hakkavad silma esimesel pilgul, kuid mis on juhuslikud ja ei väljenda inimese iseloomu. Samuti ei kordu ka vanemate välised kehavigastused laste organismis, kuid sealjuures ei saa me eitada pärilikkust paljude haiguste puhul, millede põhjused on inimese silmade eest sügavale peidetud, nagu näiteks vaimuhaigused, katalepsis, kalduvus joomatõvele jne. Tihtipeale tuleb ette, et laps, kelle juuste, silmade ja näovärv on vanemate omast täiesti erinev, on hämmastavalt sarnane oma isa või emaga, ja vahel ka mõlemaga korraga ja sealjuures nii, et üks ja seesama inimene sarnaneb nooruses rohkem emaga, täiskasvanuna isaga ja vanemas eas hakkab jälle sarnanema sellega, kelle moodi ta lapsepõlves oli. Tundub, nagu tõstaks elu oma mõjuga esile kord ühed, kord teised loodusse lõpmatu sügava loomingu jooned ja avaks järk-järgult selle loomingu rikkaliku sisu.

Niisugusel korral on loodus geniaalse portreemaalija osas, kes juhuslikku kõrvale jättes haarab tähelepandamatuid, kuid tüüpilisi näojooni just sellepärast, et nende tekkimise põhjused peituvad sügavamal inimorganismis. Ainult et loodus ei pane kunagi pintslit käest ja tema pilt elab ja areneb nagu elu isegi. Vanaks saades on sel kujul juba miljoneid üksikjooni, kuigi ta alguses oli ainult vaevalt visandatud, ja alles surm peatab suure kunstniku käe.*

Siin pole muidugi õige koht üksikasjalistesse füsioloogilistesse vaatlustesse süvenemiseks; kuid meil pole vaja lugejalt vabandust paluda selle eest, et me pedagoogikast rääkides füsioloogiasse jõudsime. Füsioloogia ja psühholoogia või õigemini antropoloogia sammuvad käsikäes ja mõlemad on, või vähemalt peaksid olema, kasvatuskunsti aluseks, mis võtab inimest, Pestalozzi sõnadega öeldes, tervikuna, kogu tema keha ja vaimu.

Järelikult vanemate organism kõikide tema iseloomulikkude kaasasündinud omadustega ja kõikide inimese hingeelust tingitud muudatustega pärandatakse väga mitmesugustes kombinatsioonides lastele ja moodustab neil kõik sünnipärased kalduvused. Lapse elu perekonnas, kus tema puhkev hing saab oma esimesed ja kõige tugevamad muljed, arendab iseloomu sünnipäraseid eeldusi veelgi edasi. Kes ei teaks, kui tugevasti kujundab lapse iseloomu vanemate eeskuju ja mõju, seda enam, et see eeskuju ja mõju leiavad eest juba ettevalmistatud pinna?

Kuid teadvus selgineb, ilmub tahe; religioon ja kasvatus tulevad appi ning algab mõistusliku elu uus võitlus looduse pimeda põhjatusega; võideldakse endisel tandril, mida pikk talv on ainult värskendanud; saabub uus kevad, ja uuesti külvatakse headuse ja tõe seemneid. Võib juhtuda, et maa on parem kui enne, võib-olla, aga et

---

* Samuti väärib tähelepanu see, et laps on mõnikord vanaisa või onu nägu, kuigi nende näojooni polnud sugugi märgata isa või ema juures; nii toob loodus mõnikord lapses välja need jooned, mis olid meie silmade eest tema vanemate organismis peidus. Kõik need faktid on seda väärt, et nende üle järele mõtelda; senini on neile füsioloogid ja psühholoogid väga vähe tähelepanu pööranud.

ka halvem, täis mullust umbrohtu; kuid kõik oleneb harimisest ja suvest.

Loodus kirjutab salapäraste tähtedega inimese kehasse kogu tema surematu hinge ajaloo ja seda imelist looduse kroonikat antakse edasi põlvest põlve, vanematelt lastele, lastelastele ja tulevastele põlvedele, kusjuures see kroonika rikastub, areneb ja muutub lõpmata palju kordi inimelu mõjul ajaloo käigus.*

Sellega, et ühesugused elutingimused mõjutavad pidevalt tervete põlvkondade füüsilist organismi, on seletatav nähtus, et poolmetsikutes suguharudes, kus elu on üsna madalal arenemisastmel ja elutingimused kõikidel ühesugused, on kõik füsiognoomiad üksteisega sarnased, ja et haritud rahvastel, kus peaaegu igal inimesel on erisugused kasvatus- ja elutingimused, muutuvad füsiognoomiad lõpmatult mitmesugusteks. See poleks kuidagi võimalik, kui päritav oleks ainult vanemate sünnipärane organism ilma nende muutusteta, mis toimuvad nende eluajal.

Kuid ükskõik kui palju haritud rahvastel ka oleks mitmesuguseid erinevaid inimtüüpe, mis on tingitud sugukonna, perekonna ja isiklike tüüpide lõputust rohkusest, *siiski oskab loodus inimese välimust iseloomustavate joonte lõputus rohkuses alati esiplaanile tõsta rahvusliku joone.* Enamasti on see joon nii ilmne, et on vaja ainult veidi vilumust, selleks et tunda esimesest pilgust prantslast, inglast, itaallast, sakslast või venelast, kuigi kõikidel neil rahvastel on lõpmata palju erisuguseid füsiognoomiaid.

Rahvuslik joon pole mitte ainult ise märgatav, vaid ta lisandub ka kõikidele teistele inimest iseloomustavatele joontele ja annab igale neist oma erilise varjundi. Sel juhul on inimese välimus parimaks tõestuseks väitele, et rahvuslik joon juurdub ka inimese hinges kõige sügavamal. Tõepoolest, kas ei mõjuta rahvus peaaegu kõiki meie tegusid; ning kui elukülllane ja rikkaliku sisuga on see joon meie loomuses! Ta talub aastasadade tulva ja teda ei ammenda miljonid üksikisikud. Tänapäeva Euroopa riigid on moodustatud rohkearvulistest hõimudest, kellede iseloomujooned elavad juba aastasadu, ja siiski ammutab ajalugu veel tänapäevani sellest rikkalikust allikast. Vaadake näiteks, kuidas kidunenud rooma veri veel seniajani võitleb germaani elemendiga itaallaste iseloomus; kuidas muistne anglosaksi karakter on kolmes maailmajaos oma mõju avaldanud; kui truuks jääb endale hispaanlane uuel Ameerika pinnal; kuidas juudid on väga mitmesuguste rahvuste seas kuueteistkümne sajandi jooksul oma selgepiirilise rahvusliku tüübi säilitanud.

* Muistsed rahvad meenutasid seda tõde sagedamini kui meie. Iseloomude päritavus etendab nende ajaloos suurt osa. Kuid peab muidugi märkima ka seda, et vanasti oli sünnipärastel kalduvustel inimese iseloomule ja saatusele suurem mõju kui praegu. Praegusel ajal annavad kristlik religioon ja teadus vaimule tema võitluses kehaga niisuguse tugipunkti, mida tal varem ei olnud. Selletõttu ei ole nüüd hõimu, sugukonna ja perekonna füsiognoomia tüübid nii selgesti välja kujunenud. Niisugusele päritavusele on rajatud kastid Indias ja Egiptuses, põlvkonnad Pärsias, sugukonnad Kreekas; sellel samal põhines hiinlaste arusaam, et vanemad vastutavad laste eest ja et lapsed peavad vastutama vanemate eest.

Kasvatus ja iseloom. Missugust osa etendab rahvus kasvatuses?

Seame siis nüüd kasvatuse vastamisi sünnipärase iseloomu väga komplitseeritud organismiga, mis on võrsunud ja mida on hellitanud perekonna kodune õhkkond.

Siin tekib küsimus, mis pole ka veel päriselt lahendatud: kas peab kasvatus, pärast seda kui ta on tundma õppinud tema kätte usaldatud iseloomu, võtma oma tegutsemise aluseks selle iseloomu loomupärased erinevused, või võib ta loomupäraseid eeldusi arvesse võtmata omaenda mustri järgi alustada inimesele *teise loomuse* kujundamist?

Esimese ülesande täitmine on väga raske ja ühiskondlikus kasvatuses, millest meil siin jutt on, täiesti võimatu. See nõuab iga kasvandiku iseloomu nii sügavat tundmaõppimist ja nii suurt loomupäraste kalduvuste kasutamise oskust, mida keegi ei hakka muidugi nõudma ühiskondliku kasvatusasutuse kasvatajalt. Ka parim kasvataja, kes on täielikult pühendunud oma elukutsele (aga kui palju niisuguseid on?), märkab ainult väheseid, silmatorkavamaid jooni ja jõuab harva nende algpõhjuseni välja. Tavalises kasvatuspraktikas aga kujunevad õpetajal mitmesugused rubriigid, milledesse ta paigutab kõik ettetulevad laste iseloomud: «See poiss on tönts,» ütleb õpetaja, «see suudaks küll õppida, kuid on laisk; see on andekas, kuid hajameelne; see on vallatu, see egoistlik, see kardab ainult karistust, see on tige, see on viripill» jne. Kuid igaüks neist iseloomujoontest, tõntsus, laiskus, tigedus jms., võib erinevates loomustes olla tingitud täiesti erisugustest põhjustest ja nõuda kasvatajalt täiesti erinevaid kasvatusvahendeid. Duo cum faciunt idem, non est idem[8] — ütleb ladina vanasõna, ning üks ja seesama abinõu võib mõjuda kahele, pealtnäha ühesugusele loomusele täiesti erinevalt.*

Selle erinevuse põhjus peitub nii sügaval, et tema avastamiseks on vaja kuudepikkust väga hoolikat ja pidevat vaatlust ja palju kannatust. Kerge on öelda kasvatajale: õppige tundma oma kasvandike iseloomu, kasutage ära nende head kalduvused, juhtige hea poole neid kalduvusi, mis sõltuvalt olukorrast võivad muutuda kas heaks või halvaks, ja lõpuks juurige välja need kalduvused, millega pole midagi peale hakata; kuid pole kerge leida niisugust kasvatajat, kes suudaks neid nõudeid täita suures ühiskondlikus õppeasutuses. Niisugusest nõudmisest võib rääkida ainult pidulikkudel aktustel, koos teiste fraasidega, millel pole mingisugust praktilist tähtsust; kuid selle tegelik täitmine on ühiskondlikes õppeasutustes võimatu. Me kõik teame väga hästi, et mitte iga kasvataja pole Pestalozzi ja

---

* Grundsätze der Schuldisciplin, von Zerrenner. Magdeburg, 1826. Soovitame seda vana, kuid suurepärast raamatut igale kasvatajale ja õpetajale, kes tahab põhjalikult tutvuda oma kohustustega. Selliseid raamatuid on saksa pedagoogilises kirjanduses vähe. Ärgu kohutagu lugejat tema lihtne välimus!

et teatud hulka kasvatajaid on vaja igal aastal juurdetulevate uute põlvkondade jaoks.

Palju kergem on orienteeruda ühe tunnustatud kasvatusideaali järgi ja iseloomude väikestele erinevustele eriti tähelepanu pööramata püüda seda ideaali neisse sisendada: muuta see ideaal inimese teiseks loomuseks ja rookida sealjuures välja kõik, mis sellega vastuolus on.

Ent kui teise ülesande täitmine ei nõua nii tähelepanelikku vaatlemist, kui on vaja esimese jaoks, siis tulevad selle eest teiselt poolt ületamatud raskused. Selleks, et kasvatus võiks luua inimesele teise loomuse, on vaja, et selle kasvatuse ideed muutuksid kasvandikele veendumuseks, veendumus harjumuseks ja harjumus kalduvuseks. Kui veendumus on inimeses nii sügavale juurdunud, et ta talitab selle järgi enne, kui ta jõuab mõelda, et ta selle järgi peab käituma, alles siis muutub veendumus inimese loomuse elemendiks. Kuid kes meist poleks iseenda juures kogenud, kui aeglaselt ja kui raskelt see protsess toimub? Kui palju on meie hulgas neid, kes võiksid kiidelda nii tugevate veendumustega? Enamasti jäävad ju need elu jooksul omandatud veendumused, mis sünnipäraste kalduvustega vastuolus on, meile surmani mingiks pealesunnitud ja võõraks asjaks, mis on valmis meid esimesel kirepuhangul maha jätma.

Kasvatuse ja elu poolt paremaks muudetud iseloomude suureks väärtuseks on see, et nad avavad uue headuse allika; kuid veel kaua aega on selle allika veel sunduse kibe kõrvalmaik ja võib-olla alles lapsed ja lapselapsed hakkavad temast ebateadlikult ammutama elustavat nestet ilma teadvuse sunnita. Niisugune kasvatuse ja eluga kujundatud iseloom ei omanda kunagi seda tugevust ja jõudu, mis on sünnipärasel loomusel. Pealegi, kui kasvatusel on tarvis ainult arendada head ja üllast loomust, siis on tal kerge oma kohustust täita ning ta kujundab kiiresti peaaegu ilma vaevata suurepärase, tervikliku ja sealjuures jõulise karakteri.

Karakteri jõud on asendamatu varandus, ükskõik milline tema sisu ka oleks. Oma karakteri jõudu ammutab inimene ainuüksi hinge loomulikkudest allikatest, ja kasvatus peab kõige rohkem hoidma seda jõudu kui igasuguse inimväärikuse alust. Kuid iga jõud on pime. Ta on ühtviisi valmis nii hävitama kui ka üles ehitama, olenevalt suunast, mis talle on antud. Inimese kalduvused ja need veendumused, mis temas on omandanud kalduvuse jõu, otsustavad kõik.

Kasvatus peab inimest valgustama, et ta silmade ees seisaks selgesti nähtav headuse tee. Kuid vähe sellest. Igaüks meist näeb sirget teed, aga kui paljud võivad kinnitada, et nad pole sellest kunagi kõrvale kaldunud? Peaaegu võimatu on kogu aeg võitu saada oma sünnipärastest ihadest, kui me ei leia ihade seast endale abilist, kes teeks meile kergemaks oma halbade kalduvuste võitmise ja annaks meile ühtlasi ka tasu selle võidu eest. Inimliku loomuse auks peab ütlema, et pole sellist südant, kus ei leiduks omakasupüüdmatuid ja häid impulsse; kuid need impulsid on nii mitmesugused ja mõnikord nii sügaval peidus, et sageli on neid raske leida. On

olemas ainult üks sünnipärane kalduvus, mis on kõigile ühine ja mida kasvatus võib alati arvestada: see on see, mida me nimetame rahvuseks. Nagu pole inimest, kel puuduks enesearmastus, nii pole ka inimest, kes ei armastaks oma isamaad, ning see armastus annab kasvatusele usaldatava võtme inimese südame juurde pääsemiseks ja võimsa toe võitluses inimese halbade sünnipäraste, isiklike, perekondlike ja sugukondlike kalduvuste vastu. Rahvuslikkuse poole pöördudes leiab kasvatus alati mõistmist ja kaasabi inimese elavas ja tugevas tundes, mis mõjub palju tugevamini kui tõekspidamine, mis on omaks võetud ainult mõistusega, või harjumus, mis on juurdunud karistuse hirmu all.

See ongi põhjenduseks arvamusele, mida me eespool väljendasime, et kui kasvatus ei taha olla jõuetu, siis peab ta olema rahvuslik.

Rahvustunne on igaühes nii tugev, et kõige püha ja õilsa hävinemisel see tunne hävineb viimasena. Altkäemaksuvõtja, kes uuristab nagu uss oma kodumaa jõudu, tunneb kaasa oma kodumaa kuulsusele ja hädadele. Roimaris, kelles on ammu kustunud kõik üllad inimlikud tunded, võib veel leida armastuse sädet isamaa vastu: kodukoha väljad, keel, kodukoha pärimused ja elu ei kaota kunagi oma seletamatut võimu inimsüdame üle. Esinevad küll ka kodukoha vihkamise juhud, kuid kui palju armastust on mõnikord selles vihkamises!

Vaadake võõrsile asunud inimesi ja te veendute täielikult selles, kui elujõuline on rahvuslikkuse joon inimese kehas. Põlvkonnad vahelduvad ja isegi kümnes neist ei suuda liituda rahvuse elava organismiga, vaid jääb ainult selle surnud osaks. Võib ära unustada oma kodumaa nime ja kanda endas siiski tema loomust, kuni pidevad uue vere lisandused ei kustuta seda lõpuks. Nii tugevasti ja sügavale istutas looja inimesesse rahvuse elemendi!

Pärast seda pole midagi imestada, et kasvatusel, mille on loonud rahvas ise ja mis on rajatud rahvuslikele alustele, on niisugune kasvatuslik jõud, mis puudub kõige parematel abstraktsetele ideedele rajatud või teiselt rahvalt laenatud süsteemidel.

Kuid peale selle on ainult rahvuslik kasvatus elavaks organiks rahva arengu ajaloolises protsessis.

Mis ka ei räägiks utopistid, kuid senini on rahvuslikkus ainukene rahva ajaloolise elu allikas. Nende ideede omapärasuse tõttu, mida rahvas ajalukku toob, kujutab rahvas endast ajaloolist isiksust. Kuni praeguse ajani on kogu inimkonna areng olnud rajatud niisugusele tööjaotusele ja ajaloolise elu kohta kehtivad selles suhtes organismi üldised seadused. Iga rahvas on määratud ajaloos oma erilist osa etendama, ja kui ta selle on unustanud, siis peab ta ajaloo lavalt lahkuma, teda pole enam vaja. Ajalugu ei kordu. Rahvas ilma rahvuslikkuseta on keha ilma hingeta, talle jääb üle ainult alistuda lagunemise seadusele ja hävineda teistes kehades, mis on säilitanud oma omapära. Idee omapärasus on elu põhimõte. Ning teadus, mille ideed on üldised kõigile, pole elu, vaid ainult elu seaduste tunnetamine, ja rahvas satub alles siis täielikult teadusesse, kui ta lakkab elamast.

Tema elu idee, mis tegi temast omaette rahva, saab inimkonna üldiseks pärandiks; ning ta keha — hõim, mis teda moodustas, — olles kaotanud oma omapära, laguneb ja assimileeritakse teiste kehade poolt, kes pole veel andnud oma viimast ideed.

Ent kui rahvuslikkus on riigi ajaloolise elu ainukeseks allikaks, siis on endastki mõista, et ka riigi üksikud osad võivad oma *ühiskondlikuks* tegevuseks ainult sellest allikast jõudu ammutada. Kuidas siis võiks loobuda rahvuslikkusest ühiskondlik kasvatus, mis on üks tähtsamaid ühiskonna elu protsesse, mille abil uued põlvkonnad liituvad väljasurevate põlvkondadega ühise vaimuelu kaudu. Kas siis tõesti peab tulevast ühiskonnaliiget kasvatades arendamata jätma just tema iseloomu selle külje, mis ühendab teda ühiskonnaga?

Mis muud on siis rahva kogu ajalugu kui mitte selle idee tunnetamise protsess, mis peitub tema rahvuses, ja selle idee väljendamine ajaloolistes tegudes? Kuid see tunnetamine toimub üksikute inimeste eneseteadvuses ja tekkides aatomitest, kasvab võitmatuks ajalooliseks jõuks. Mida tugevam on inimeses rahvuslikkus, seda kergem on tal leida endas neid nõudmisi, mida rahvas esitab, ja seda mis käib suurte ajalooliste isikute ja rahva suurte kirjanike kohta, kes viivad mõnel perioodil edasi rahva eneseteadvust, seda võib rakendada ka iga ühiskonnaliikme kohta. Juba selleks, et mõista suurt inimest või tunda samuti kui rahva kirjanik, juba selleks on vaja endas kanda rahvuslikkuse algeid.

Ühiskondlik kasvatus, mis kinnitab ja arendab inimeses rahvuslikkust ning arendab ühtlasi tema mõistust ja eneseteadvust, aitab võimsalt kaasa üldisele rahva eneseteadvuse arengule; niisugune ühiskondlik kasvatus toob teadvuse valguse rahva iseloomu salakäikudesse ja avaldab tugevat ning heategevat mõju ühiskonna, tema keele, tema kirjanduse, tema seaduste arengule, ühe sõnaga kogu tema ajaloole.

Ühiskondlik kasvatus on rahvale perekondlikuks kasvatuseks. Perekonnas valmistab loodus laste organismis ette vanemate iseloomu kordumise ja edasiarenemise võimalust. Rahva noorte põlvkondade organismis peitub rahva ajaloolise karakteri säilitamise ja edasiarenemise võimalus. Kasvatus peab tihti võitlema inimese perekondliku iseloomu vastu; kuid hoopis teistsugune on kasvatuse suhtumine rahvuslikku karakterisse. Iga elav ajalooline rahvus on kõige kaunim jumala loodud asi maa peal ja kasvatusel tuleb ainult ammutada sellest rikkalikust ja puhtast allikast.

Kuid kas siis rahvuslikke omadusi pole vaja parandada? Kas siis pole olemas rahvuslikke puudusi, samuti nagu rahvuslikke väärtusigi? Kas siis kasvatus peab tõesti juurutama inglasesse kangekaelsust, prantslasesse auahnust jne.?

Kõigepealt märgime, et kellelgi pole õigust rahva väärtuste ja puuduste üle otsustada oma isiklike arusaamade järgi inimese väärtusest, toppida rahvuslikkuse ideed oma ideaali kitsastesse raamidesse. Ükskõik kui arenenud ka oleks üksikinimene, siiski on rahvas temast alati kõrgemal. Ajalugu veenab meid igal sammul, et meie

arusaamasid väärtustest ja puudustest ei saa rakendada tervete rahvaste kohta ja tihti on see omadus, mis tundub meile rahva juures puudusena, ainult tema väärtuslike omaduste vältimatu tagakülg, tema ajaloolise tegevuse vältimatu tingimus.

On ainult üks täiuse ideaal, millele alistuvad kõik rahvad, see on kristluse püstitatud ideaal. Kõik see, mida inimene inimesena suudab olla ja peab olema, on täielikult väljendatud jumalikus õpetuses ning kasvatusel tuleb ainult eelkõige ja kõige aluseks võtta kristluse igavesed tõed. Kristlus teeb iga kasvatuse elavaks ja näitab talle kätte kõrgema eesmärgi, ja kristlus peab iga kristliku rahva kasvatuses olema kogu valguse ja tõe allikaks. See kustumatu valgus sammub igavesti inimese ja rahvaste ees, nagu tulesammas kõrbes; tema poole peab püüdma iga rahva areng ja iga kasvatus, mis areneb koos rahvaga.

Kuid meie artikli eesmärgiks on ainult kasvatuse rahvuslikkuse põhjendamine ja me ei hakka siin kõnelema kasvatuse teistest alustest, seda enam, et pole tarvis tõestada, et igasugune Euroopa ühiskondlik kasvatus, kui ta tahab olla rahvuslik, peab kõigepealt olema kristlik, sellepärast et kristlus on uutel rahvastel kahtlemata üks tähtsamaid hariduse-elemente.

Neile kahele ühiskondliku kasvatuse alusele lisandub igal Euroopa rahval veel *kolmas,* mille üle me samuti pikemalt ei hakka rääkima, sest see ei kuulu meie artikli raamidesse. See kolmas alus on *teadus.* Teadvuse arenemine on kahtlemata üks kasvatuse tähtsamaid eesmärke ja teaduse tõed on selle arendamise vahendiks.

Samuti ei kõnele me ka tehnilisest haridusest, mis peab inimesele mitte üksi andma teadmisi, vaid ka oskuse neid teadmisi rakendada; kuid me ei käsitle seda osa ainult sellepärast, et see ei kuulu meie artikli teemasse, mis on pühendatud ainult rahvuslikkusele.

Mida nimetatakse kasvatuses rahvuslikkuseks?

Sellele küsimusele me vastasime juba faktidega, tuues oma artikli alguses ära tähtsamate Euroopa rahvaste ühiskondliku kasvatuse rahvuslikud erinevused. Kasvatuse rahvuslikkuse ideed tuntakse seda selgemini ja täielikumalt, mida rohkem muutub ühiskondlik kasvatus rahva perekondlikuks asjaks, mida enam tegeleb sellega kirjandus ja ühiskondlik arvamus, mida sagedamini kasvatusküsimused muutuvad kõikidele arusaadavateks ja lähedasteks küsimusteks, nagu perekondlikud küsimused.

Pedagoogiline kirjandus, pedagoogilised ühingud, kasvatuse tulemuste sagedane kontrollimine, pedagoogilise eesmärgiga ettevõetud reisid, elav läbikäimine tegelikkude pedagoogide vahel, pedagoogilised ajakirjad, aga kõige rohkem ühiskonna enda soe osavõtt ühiskondliku kasvatuse asjadest võivad kiirendada nende nõuete esitamist ja selgitamist, mille täitmise korral ühiskondlik kasvatus muutub rahvuslikuks.

Teeme nüüd meie artiklist üldise kokkuvõtte ja loetleme üksteise järel need väited, mida me tõestada tahtsime:

1) Üldist, kõigi rahvaste jaoks sobivat rahvusliku kasvatuse

süsteemi ei ole olemas mitte ainult praktikas, vaid ka mitte teoorias, ja saksa pedagoogika pole midagi muud, kui ainult saksa kasvatuse teooria.

2) Igal rahval on oma eriline rahvuslik kasvatussüsteem ja sellepärast on võimatu, et üks rahvas laenaks teiselt rahvalt kasvatussüsteeme.

3) Teiste rahvaste kogemused kasvatuse alal on väärtuslik pärandus kõigile, kuid ainult selles mõttes nagu ülemaailmse ajaloo kogemused kõikidele rahvastele kuuluvad. Nii nagu ei saa elada teise rahva eeskujul, kui ahvatlev see eeskuju ka ei oleks, täpselt niisamuti ei saa kasvatada võõra pedagoogilise süsteemi järgi, ükskõik kui harmooniline ja hästi läbimõeldud see ka ei oleks. Selles suhtes peab iga rahvas oma jõududega hakkama saama.

4) Teadust ei tohi kasvatamisega segamini ajada. Teadus on ühine kõigi rahvaste jaoks, kuid mitte kõikidele rahvastele ega mitte kõikidele inimestele ei ole teadus elu sisuks ja eesmärgiks.

5) Ühiskondlik kasvatus ei lahenda ise eluküsimusi ega vii enda järel ajalugu, vaid käib selle järel. Mitte pedagoogika ega pedagoogid, vaid rahvas ise ja tema suured inimesed rajavad teed tulevikku: kasvatus ainult läheb seda teed mööda ja koostöös teiste ühiskondlike jõududega aitab üksikutel isikutel ja uutel põlvkondadel seda teed mööda minna.

6) Ühiskondlik kasvatus on ainult siis mõjuv, kui tema küsimused muutuvad kõikidele ühiskondlikeks küsimusteks ja igaühele perekondlikeks küsimusteks. Ükskõik kui teravmeelselt ka ei oleks läbi mõeldud ühiskondliku kasvatuse süsteem, aga kui ta pole välja kasvanud ühiskondlikust veendumusest, siis on ta jõuetu ega suuda mõjutada ei üksiku inimese iseloomu ega ka ühiskonna karakterit. See võib ette valmistada tehnikuid, kuid ei kasvata kunagi kasulikke ja teovõimsaid ühiskonnaliikmeid, ning kui need siiski esinevad, siis ei ole see kasvatuse teene.

7) Kasvatuse küsimustes on ühiskondliku arvamuse äratamine ainus kindel alus, mis võimaldab kasvatust parandada: kus puudub kasvatuse kohta ühiskondlik arvamus, seal pole ka ühiskondlikku kasvatust, kuigi võib olla väga palju ühiskondlikke õppeasutusi.

Kuivõrd me iga üksikut väidet põhjendada oleme osanud, see jäägu teiste otsustada. Meie eesmärgiks oli ainult küsimuste ülestõstmine, ja me peame ennast õnnelikuks, kui need küsimused äratavad teistes mingisuguseid arvamusi.

II

KASVATUSE TEOORIAST*

2. PEDAGOOGILISE KIRJANDUSE KASULIKKUSEST[10]

Inimesele, kes on sellele küsimusele tähelepanu pööranud, torkab silma meie pedagoogilise kirjanduse äärmine vaesus, kui seda võrrelda praktilise pedagoogilise tegevusega meie kodumaal. Ühelt poolt üle 5000 õppeasutuse, ligi 20 000 õpetajat, mitu ülikooli, milledest vanim pühitses juba oma sajandat aastapäeva, hiiglasuur pedagoogiline instituut. Teiselt poolt kaks-kolm nõrka pedagoogika õpiku kirjutamise katset, mida vähesed tunnevad, ei ühtki vähegi tähelepanuväärset pedagoogilist teost, ei algupärast ega isegi mitte tõlgitud, paarkümmend pedagoogilist artiklit, milledest suurema osa moodustavad *ex officio*[11] peetud kõned, ei ühtki pedagoogilist ajakirja. Tuleb tunnistada, et pedagoogiline teooria ei vasta kaugeltki pedagoogilisele praktikale; ja kui Vene valitsus on rahvahariduse heaks omalt poolt teinud rohkem kui ühegi teise riigi valitsus, siis on meie kirjandus neile suuremeelsetele pingutustele küll nõrgalt vastanud[12].

Sellega on õigustatud meie artikli vanamoeline pealkiri. Mõne teaduse kasulikkuse üle kirjutamine ja avalikkudes kõnedes sellest rääkimine oli suuresti moes möödunud sajandi lõpul ja käesoleva algul, kuid me arvame, et pedagoogika jaoks pole pedagoogilise kirjanduse kasulikkuse kohta kirjutatud artikkel veel hiljaks jäänud.

Tõepoolest, millega saab seletada seda meie pedagoogilise kirjanduse äärmist vähesust, — eriti kui silmas pidada pedagoogilise kirjanduse suurt arengut Saksamaal, kust me oleme laenanud enamiku oma pedagoogiliste asutuste alused — kui mitte sellega, et me peame pedagoogilist kirjandust sügavas südames kasutuks? Et meil seda tõlgitud ja algupäraste venekeelsete pedagoogiliste raamatute vähesust ei asenda võõrkeelsete pedagoogilise sisuga raamatute rohkus, selles on kerge veenduda.

Esiteks ei saa niisugune asendamine oma ülesannet täita nii sellepärast, et mitte igaüks ei saa lugeda võõrkeelseid raamatuid, kui ka sellepärast, et pedagoogiline kirjandus peab tingimata olema iseseisev, rahvuslik; ja teiseks leiate te meie kooliraamatukogudes, isegi niisugustes, kus seda kõigepealt oodata võiks, harva hea pedagoogilise raamatu, või siis on see sinna sattunud juhuslikult. Enamasti leiate sealt prantsuse kasvatajate üsna naiivseid raamatuid, kuigi just kasvatuskunst pole Prantsusmaal kuigi õitsval järjel. Kes

aga tahab saada välismaise pedagoogilise kirjanduse kapitaalseid teoseid, rääkimata juba teisejärgulistest raamatutest, brošüüridest, monograafiatest ja ajakirjadest, see peab neid ise välismaalt tellima. Aeg-ajalt ja eriti sagedasti viimasel ajal meie ajakirjades ilmuvate pedagoogiliste artiklite laad näitab meile selgesti, kui vähe on Lääne-Euroopa pedagoogiline kirjandus meil mõju avaldanud. Seisukohti, mis on tingimata olemas igas saksa õpikus, esitatakse meil mõnikord kui uusi avastusi; küsimusi, mis on juba ammu igakülgselt läbi arutatud, lahendatakse meil uuesti ühekülgselt, nagu poleks neil oma ajalugu olnudki. Ja lõpuks, ilma et me tahaksime oma isiklikke tähelepanekuid üldistada, võime ütelda, et kui me paaril korral nägime meie pedagoogidel tähtsamate pedagoogiliste teoste süstemaatilist kogu, siis märksa sagedamini nägime me niisuguseid tegelikke pedagooge, kes rääkisid põlglikult pedagoogilisest teooriast ja kel oli isegi mingi imelik vaen selle vastu, kuigi nad üldse ei tundnud tähtsamate pedagoogikateoreetikute nimesidki või jälle tundsid neid ainult kuulu järgi. Niisugused on põhjused, mis õigustavad meie soovi öelda mõni sõna pedagoogilise kirjanduse kaitseks.

Vaidlus praktika ja teooria vahel on väga vana, ja see hakkab viimasel ajal lõpuks, oma põhjendamatust ära tundes, vaibuma. Sõda praktikute ja teoreetikute vahel, kogemuste eest võitlejate ja ideede eest võitlejate vahel hakkab kalduma rahu poole, mille peamised tingimused on juba selgunud. Tühi, mitte millegagi põhjendatud teooria osutub niisama kõlbmatuks asjaks kui fakt või kogemus, millest ei saa järeldada mingit mõtet, mille ees ei käi ega millele ei järgne idee. Teooria ei saa loobuda tegelikkusest, fakt ei saa loobuda mõttest. Kuid, oh häda, seda vaidlust, mis teaduseski ei ole veel päriselt vaibunud, kuuleme sageli elus ja eriti kasvatuse küsimustes. Tihti pöörab pedagoog-teoreetik teose kirjutamisele asudes oma mõtte kõigepealt ära elunähtuste mõttetust kirevusest, ta püüab tõusta kasvatuse abstraktsete põhimõtete kõrgusele, ta defineerib alguses inimese elu eesmärgi, kaalub vahendeid, mis on vajalikud selle eesmärgi saavutamiseks, ja hakkab planeerima teed, mida mööda kasvatus peab arenema, unustades sealjuures, et inimese elu kõige tähtsamat küsimust, inimese elu eesmärgi küsimust, mille lahendamisele on rajatud kogu tema kasvatusteooria, saab tegelikult lahendada väga mitmesugusel viisil. Tegelik pedagoog naerab oma filosoofiasse takerdunud seltsimehe üle, tunneb, et selle harmooniline teooria on täiesti kasutamiskõlbmatu, võtab ühte kätte oma aine õpiku ja teise kätte ferula[13], ning asi läheb tal nagu lepase reega; õpilased õpivad hoolega, lähevad ühest klassist teise, astuvad ellu ja käituvad nii, nagu ei oleks nad kunagi midagi õppinud. Nad mängisid ära lapsepõlve ja nooruse aja paratamatu komöödia ja alustasid uusi osasid, millel pole midagi ühist vanadega, mille meenutamine on elus ainult takistuseks, ja mida kiiremini need mälestused ununevad, seda parem.

Kuid need on kaks äärmust. Nende vahel on kõik pedagoogid, nii teoreetikud kui praktikud. Pole olemas niisugust tegelikku peda-

googi, kel poleks oma, olgu kas või tilluke, ähmane kasvatusteooria, ja pole niisugust julget teoreetikut, kes ei vaataks aeg-ajalt tagasi faktidele. Aga kui ei tohi usaldada kabinetlikku kasvatusteooriat, siis on veel rohkem põhjust mitte omistada suurt ja üldist tähtsust praktiku üksikult omandatud kogemustele. Kas siis tõesti on kasvatamine nii kerge asi, et piisab ainult endale kasvataja nimetuse võtmisest, selleks et osata täielikult seda tööd? Kas tõesti piisab ainult mõnest aastast kasvatustööga tegelemisest ja üksikisiku vaatlusest, selleks et lahendada kõik kasvatusküsimused? Isegi kõige hullemini rutiini kalduvad pedagoogid räägivad lakkamatult oma kunsti raskusest ja heidavad teooria kõrvale just sellepärast, et kabinetitarkadel on liiga kerge teooriaid luua. Muidugi ei eita ükski tegelik pedagoog seda, et kasvatustööd on võimalik teha pareminī ja halvemini, muidugi ei pea ükski neist oma ametivendi kasvatuskunstis ühesuguseks. Vastupidi, igaüks neist on uhke oma kogemustele ja loeb sõrmede peal üles, mitu aastat ta on juba kasvatustööd teinud. Millest on siis tingitud niisugune ebavõrdsus, või jälle teiste sõnadega — mis asi on õieti pedagoogiline kogemus? Suurem või vähem kasvatusalaste faktide hulk, mida kasvataja on oma töös näinud. Kuid endastmõistetavalt, kui need faktid jäävad ainult faktideks, siis ei anna nad kogemusi. Need faktid peavad avaldama muljet kasvataja mõistusele, nad peavad klassifitseeruma seal oma iseloomulike omaduste järgi, neid peab üldistama, nad peavad saama mõtteks, ja alles see mõte, aga mitte fakt ise, muutub pedagoogi kasvatustöö reegliks. Inimese inimliku tegevuse algallikaks on alati teadlik tahe, mõistus; kuid mõistuse valdkonnas pole fakt iseenesest midagi, tähtis on ainult fakti ideaalne külg, mõte, mis temast järgneb, ja mida ta kinnitab. Faktidevahelised seosed ideaalses vormis, praktika ideaalne külg ongi teooriaks niisuguses praktilises asjas, nagu seda on kasvatus. Kas ei tähenda niisuguse teooria vastu võitlemine üldse mõtte vastu võitlemist; kuid pedagoog igatahes on mõtte eest võitleja ja kui ta tunnistab ainult faktide ja isiklike kogemuste kõlblikkust, siis milleks on vaja kogu tema õpetust? Kas ei räägi ta endale vastu sellega, kui ta ei tunnista teooriat enda jaoks, aga õpetab seda kogu aeg lastele? Kui teooria elus kuhugi ei kõlba, milleks on siis vaja teadust, mida ta õpetab? Mis tähtsust on tema enda teadmistel?

Kasvatustöö kuulub kahtlemata inimese mõistusliku ja teadliku tegevuse valdkonda; kasvatuse mõistegi on tekkinud inimkonna ajaloo jooksul, looduses see mõiste puudub. Peale selle on kasvatus suunatud just inimese teadvuse arendamisele: kuidas ta võiks siis loobuda mõttest, tõe tunnetamisest, tegutsemisplaani läbimõtlemisest?

Ja mida muud pakubki meile pedagoogiline kirjandus, kui mitte läbituntud ja läbimõeldud kogemuste kollektsiooni, kasvatustööle suunatud mõtlemisprotsessi tulemusi? Missugune kasvataja, isegi kui ta kalduks kõige hullemal kombel rutiini, ei võtaks vastu temast kogenenuma pedagoogi nõuannet või keelduks andmast mõistlikku nõu oma algajale ametivennale? Praktika, fakt — see on üksikjuht,

ja kui kasvatuses tunnistada oluliseks ainult praktikat, siis pole võimalik isegi niisugune nõuandmine. Antakse edasi ju ainult kogemustest tuletatud mõtet, mitte kogemust ennast; kui see pole vaid nende vanaeitede retseptide edasiandmine, milles öeldakse: «sina, vennas, võta need sõnad, kirjuta nad paberile, siis põleta see ära ja joo tuhk koidu eel veega ära, siis näed ise, mis sellest välja tuleb». Kas siis kasvatuskunst tõesti võib langeda niisugusesse tumedasse, alateadliku ebausu, nõiduse ja trikkide valdkonda, niisugune aga on kasvatuse saatus, kui kasvatus jääb iga üksiku kasvataja praktika hooleks. «See on suurepärane õpetaja, suurepärane kasvataja,» räägitakse mõnest, kuid milles seisneb tema oskus ja millest on tingitud tema kunst, — seda ei tea keegi, ja seda ei saagi teada; selleni võib jõuda ainult omaenda praktikaga. Kuid tõepoolest, kas pole see midagi meie «tarkade» ja soolapuhujate trikkide taolist? Kas siis tõesti kasvatuskunst, see teadvuse ja tahte arendamise kunst, võib jääda nii madalale arenguastmele ja ei tõuse isegi sellele tasemele, millel asub meditsiin, mis kogub küll fakte, kuid mis on rajatud ühest küljest inimese organismi ja tema funktsioonide tundmisele, ja teisest küljest mürkide ja medikamentide omaduste tundmisele.

Arstimiskunstil ja kasvatuskunstil on omavahel palju analoogilist, ja me kasutame seda analoogiat, et selgemini näidata teooria ja praktika vahekorda kasvatustöös.

Ainult õppimisega ei saa veel head meedikut; selleks on muidugi vaja veel kaasasündinud vaatlusvõimet ja paljude aastate kogemusi; kuid kas siis selletõttu tõesti tuleb kõrvale heita meditsiini kui teaduse kasulikkus? Kas meditsiin oleks kaugele jõudnud, kui ta oleks soolapuhujate retseptide ja mõnede arstimite juhuslikult avastatud raviomaduste juurde peatuma jäänud? Missugused oleksid meditsiinilise praktika tulemused, kui see oleks jäänud ainult praktikaks ja ei oleks pöördunud teadmiste hankimiseks loodusteaduste poole; kui igaüks ilma eelneva ettevalmistuseta hakkaks tegelema praktikaga, lootes oma vaatlusvõimele ja arvestades ainult isiklikke kogemusi? Kui palju kõige jämedamaid vigu, mida ei tee nüüd üliõpilanegi, kes on alles üsna kaugel lõpetamisest, tuleks teha niisuguse õppimisviisi puhul ka kõige andekamal inimesel, ja need vead, mis paljudele elu maksaksid, mis väga suurt kahju teeksid, jääksid ainult isiklikuks kogemuseks ning ei tooks vähimatki kasu: igaüks peaks alustama otsast peale, igaüks peaks isiklikult uuesti läbi tegema selle eksituste tee. Isegi niisuguse rutiini oletamine meditsiinis tundub absurdsena; kuid see on ainult sellepärast nii, et arstimiskunst toetub juba mitme sajandi jooksul teadusele. Kuid mispoolest on niisugune arvamus parem kasvatuse suhtes? Mispärast kasvatajalt pole vaja nõuda ettevalmistust tema töö jaoks, jättes kõik tema isikliku vaatlusvõime ja isiklike kogemuste hooleks? Kas kasvatus on väiksema tähtsusega kui meditsiin? Kas kasvatuse objektil, inimese hingel, pole samuti oma seadusepärasused nagu meditsiini objektil kehalgi? Mispärast on võimalik keha anatoomia,

füsioloogia ja patoloogia ning miks neid pole vaja hingele? Kas pole hingel, samuti kui kehalgi, oma organism, kas ei arene ta oma sisemiste seaduste järgi, kas ei esine tema juures normaalsest olukorrast kõrvalekaldumisi? Kas ei märka me hingetegevuses, eri inimeste hinge arenemiskäigus midagi ühist? Kas pole siin samuti fakte ja seadusi?

Kui meditsiiniline praktika, mis oleks rajatud ainuüksi rutiinile ja pärimustele, võiks palju kahju teha ja üsna vähe kasu tuua, siis kasvatuslik praktika, mis on pandud samasugusesse olukorda, teeb niisama palju kahju ja toob niisama vähe kasu. Halva ravimise tagajärjed on paremini nähtavad: neid on võimalik kohe tunda; kuid halva kasvatuse tagajärjed pole vähem tähtsad, ja kui neid vähem märgatakse, siis ainult sellepärast, et neile pööratakse vähem tähelepanu. Muidugi ei saa inimeste kogu ebamoraalsust ja vaimupimedust panna puuduliku või ekslikku kasvatuse arvele, samuti nagu kõiki haigusi ja enneaegseid suremisi ei saa puuduliku või ekslikku arstiteaduse arvele panna ja vastupidi — mitte alati ei saa hinge või keha tervist pidada meditsiini või kasvatuse jõupingutuste tagajärjeks. Kuid kes võiks nüüdsel ajal kahelda meditsiini teadusliku suuna kasulikkuses, osutades ühelt poolt varasele surmale või haigusele ja teiselt poolt niisuguste inimeste tervisele ja pikale eale, kes pole kunagi arsti abi kasutanud, või jälle posijate mõnele õnnestunud ravimise juhtumile?

Kuid võib-olla hakkab mõni tegelik pedagoog eitama kasvatusteaduse teoreetilise õppimise kasulikkust, toetudes nendele püsivatele tagajärgedele, mida on võimalik saavutada teooria abita. Niisugusele tegelikule pedagoogile võime öelda ainult, et ta on väga suur utopist ja et ta on vähe vaadelnud ühiskondlikus ja eraelus esinevaid nähtusi. On vaja meelega silmad kinni pigistada, selleks et mitte näha, kui vähe avaldab kasvatus mõju ühiskonna kõlblusele, kui vähe aitab ta kaasa selleks, et vaim valitseks keha üle, ja kui vähe tõstab ta esiplaanile vaimseid tarbeid siis, kui kasvatus oli halvasti suunatud, s. t. kui nooruses kasvatusprotsess ei arendanud õigesti välja inimeste vaimset külge. Rahaahnus, headuse mitteuskumine, kõlbeliste põhimõtete puudumine, ideede põlgamine, kõrvalteede armastamine, ükskõiksus ühiskondliku heaolu vastu, alatusega leppimine... — need on kasvatuse vaenlased, milledega ta on kutsutud võitlema.

Võrrelge tõesti arenenud, kõlbeliselt ja mõistuslikult arenenud inimeste hulka nende inimeste hulgaga, kes saavad süstemaatilise hariduse, heitke pilk õppeasutustesse ja võrrelge koolidesse sisseastujate arvu lõpetajate arvuga, ning te näete, kui palju on kasvatusel veel teha!

Kuid kas ei nõua me kasvatuselt liiga palju, kui me veeretame temale vastutuse ühiskonna kõlbluse ja ühiskonna vaimse arenemistaseme eest? Kuid me esitame ju meditsiinile samasugused nõudmised, mis on piiratud võimalikkusega, kuid mis on siiski tõelised nõudmised? Milleks siis on üldse vaja kasvatust, kui ta ei avalda

mõju inimese kõlbluse ja mõistuse arengule? Milleks tuupida Aristeidest, Sokratest, Catosid, kui ainult meie loomuse sünnipärasest suursugususest või mittesuursugususest sõltub see, kas me hakkame täitma oma ühiskondlikku kohustust või ei hakka? Milleks õppida ajalugu, kirjandust, kõiki neid arvukaid teadusi, kui see õppimine ei pane meid armastama ideed ja tõde rohkem kui raha, kaarte ja viina ning seadma vaimseid naudinguid kõrgemale kehalistest, vaimseid väärtusi kõrgemale juhuslikkudest eelistest? Kas siis tõesti ainult selleks, et sooritada noorusele paratamatut protseduuri, veeta teatud arv aastaid koolipingis ja saada tunnistus õpingute õnneliku lõpetamise kohta? Kuid milleks siis on vaja raisata aega selleks, et omandada ajutisi teadmisi, mida nõutakse ainult eksamil ja mis elus on täiesti kõlbmatud? Sel juhul on vaja õpetada ainult tehnilisi teadmisi, õpetada lugema, kirjutama, arvutama, mõõtma ja muud midagi. Kuid kes oleks nõus piirama kasvatust ainuüksi tehnikaga?

Ei saa nõuda meditsiinilt, et ei esineks varase surma juhtumeid või epideemiaid; ei saa nõuda kasvatuselt, et ei esineks üksikuid kõlbluse rikkumise, ideede ja tõe põlgamise juhtumeid või mingeid ühiskondlikke puudusi, mis on nagu epideemiadki sageli tingitud olukordadest, mis ei sõltu meedikust või kasvatusest. Ent kui meditsiin ei suudaks ei haiguste eest hoiatada, nende eest hoida ega ka neid ravida, siis milleks oleks vaja arstiteaduskondi?

Ei meditsiini ega pedagoogikat saa rangemas mõttes nimetada teaduseks[14]. Ei seda ega teist saa ära õppida, nagu õpitakse ära matemaatikat, astronoomiat, keemiat, anatoomiat, füsioloogiat jne. Nii meditsiin kui ka pedagoogika nõuavad peale filosoofia ja loodusteaduste tundmise veel ka nende teadmiste rakendamise oskust: suurt hulka faktilisi andmeid, mis ei moodusta sisuliselt teadust, teatud viisil arenenud vaatlusvõimet ja vilumust. Ent kuigi pedagoogika ja meditsiin pole teadused, on neid siiski võimalik õppida nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt. Õpetajate seminarid, pedagoogilised instituudid või pedagoogide ettevalmistamise õppeasutused on niisama vajalikud kui meditsiinilised fakulteedidki. Õpetajate seminar, mille juures pole tegelikku kooli, on seesama, mis arstiteaduskond ilma kliinikuta; kuid ka ainuüksi pedagoogiline praktika ilma teooriata on seesama, mis posimine meditsiinis.

Kuid meile võidakse öelda, et meditsiini ei saa kõrvutada pedagoogikaga juba sellepärast, et kuna meditsiin toetub inimorganismi ja sellele mõju avaldavate looduslike tegurite tegelikule tundmaõppimisele, siis peab pedagoogika rahulduma psühholoogide ähmaste, vastuokslike, petlike teooriatega — teooriatega, millele ei saa midagi püsivat rajada. Et hingeliste nähtuste tundmaõppimine on füüsilise organismi avalduste uurimisega võrreldes üsna viletsas olukorras, — sellega tuleb paratamatult nõustuda. Kuid kes on selles süüdi, et psühholoogia ei suuda praegu tõusta anatoomia, füsioloogia ja patoloogia tasemele? Kas ei olnud arstiteadus oma nõudmistega

nende teaduste edasiviijaks? Kas ei ole pedagoogikal sama ülesanne täita psühholoogia, antropoloogia ja loogika suhtes? Viletsas seisukorras oleksid praegu kõik teadused, mis käsitlevad inimorganismis esinevaid nähtusi, kui mitte tegelikud meedikud ei oleks neid aineid käsile võtnud, kui nad ei oleks kokku kogunud, kontrollinud, uute kogemustega täiendanud ja süstemaatiliselt korraldanud kõiki neid rohkearvulisi üksikuid märkmeid, mis olid tehtud väga erineval otstarbel ja mis olid laiali pillatud väga erisugustesse teostesse. Inimese hingeelu nähtused on niisama olulised, niisama muutmatud kui füüsilise organismi eluavaldusedki. Kui hing ei kujuta endast niisugust materiaalset substraati kui laip, siis on ta selle eest elav, igavene, alati valmis ise vastama meie küsimustele, alati valmis meie vaatluste ja katsete objektiks olema. Ja kas vähe on olnud neid vaatlusi ja katseid? Iga inimene, kes oskab vaadata enda sisemusse, on juba valmis psühholoogiaõpik; raske on leida mingit raamatut, milles poleks mõnda psühholoogilist fakti või arvamust psühholoogilise nähtuse kohta; kogu ajalugu märgib üles ainult inimese hinge ajalugu, unustades sealjuures peaaegu ära tema keha ajaloo; iga biograafia, iga jutustus, iga romaan, iga luuletus annab rohkesti psühholoogilisi fakte ja tähelepanekuid; pole olemas nii halba pedagoogikakursust, milles poleks tervet psühholoogiliste mõtete süsteemi; ja kui laia vaatevälja psühholoogiliste tähelepanekute tegemiseks pakub pedagoogiline praktika! Psühholoogia vastu huvi tundvale pedagoogile võib raskusi tekitada pigem materjali rohkus kui vähesus. Kuid kas ei nõua me siiski liiga palju pedagoogilt, kes on kõigepealt praktika-inimene, kui tahame, et ta oleks ühtlasi ka psühholoog? Kuid kas pole tegelikult iga pedagoog niikuinii ka psühholoog? Ta õpib tundma oma kasvandikku, tema võimeid, kalduvusi, puudusi ja voorusi, vaatleb mõistuse arenemist, juhib seda, tahab suunata tahet, harjutada intellekti, arendada aru, võidelda laiskuse ja jonnakuse vastu, juurib välja sünnipäraseid halbu kalduvusi, kujundab maitset, sisendab armastust tõe vastu — ühe sõnaga tegeleb kogu aeg psühholoogiliste nähtuste valdkonnas... või jälle sunnib õpilasi märgist märgini pähe tuupima ja karistab neid, kes ei ole ülesannet ära õppinud või müravad klassis. Üks kolmest: kas on psühholoogia nii kerge teadus, et iga tegelik pedagoog tunneb seda ilma igasuguse ettevalmistuseta; või on pedagoog masin, mis annab ülesandeid ja küsib õppetükke ning karistab neid, kes talle kätte satuvad (sest juba üleastumise fakti kindlaksmääramine eeldab psühholoogilisi teadmisi); või jälle peab pedagoog lõpuks palju õppima selleks, et aru saada hingeavaldustest, ja palju mõtlema kasvatuskunsti eesmärgi, objekti ja vahendite üle, enne kui ta praktikuks muutub. Tean, et harjumus vaadata kasvatusele kui asjale, millega igaüks hakkama saab, sunnib paljusid, kes neid suuri nõudeid näevad, arvama, et vanasti asi läks ju selletagi. Läks muidugi, aga kuidas? Mõelgu iga tegelik pedagoog, kes pidulikku aktusekõnet või oma pansioni kuulutust kirjutab, sellele, kas need fraasid, mis ta kasvatuse kohta ütles, vastavad tegelikule olu-

korrale kasvatuses! Kas siis kasvatus peab tõesti jääma fraaside juurde ja rahulduma avalike eksamite suurepärase kordaminekuga?

Muidugi mõista, mitte iga tegelik pedagoog ei pea olema õpetlane ja sügav psühholoog, viima teadust edasi ja aitama kaasa psühholoogiasüsteemi loomisele, selle tegelikule järeleproovimisele ja parandamisele: see on pedagoogide üldiseks kohustuseks, sest nad on ainukesed inimesed, kelle praktilise tegevuse jaoks on inimese vaimuelu uurimine niisama vajalik, kui seda meedikule on kehaliste nähtuste uurimine. Kuid igalt tegelikult *pedagoogilt* võib ja tuleb nõuda, et ta kohusetundlikult ja teadlikult täidaks oma kohust ja et ta inimese vaimset külge* kasvatama hakates kasutaks kõiki tema käsutuses olevaid vahendeid selleks, et võimalikult rohkem tundma õppida seda objekti, millega ta kogu oma eluaeg tegelda kavatseb.

Pedagoogiline kirjandus annab selleks väga mõjuka abinõu. Pedagoogiline kirjandus tutvustab meile paljude tarkade ja kogenud pedagoogide psühholoogilisi tähelepanekuid, ja mis kõige tähtsam, juhib meie enda mõtted niisugustele asjadele, mis kergesti oleksid võinud meile märkamatuks jääda. Kui me käsitööliselt nõuame, et ta mõtleks oma käsitöö üle ja püüaks sellega ligemalt tutvuda, siis kas ühiskonnal, kes usaldab meie kätte oma lapsed, ei ole õigust nõuda meilt, et me püüaksime jõudumööda tutvuda nende asjadega, mis meie hoole alla usaldatakse, — et me püüaksime tutvuda inimese mõistusliku ja kõlbelise olemusega... Pedagoogiline kirjandus annab meile selleks tundmaõppimiseks suurepärase võimaluse.

Keegi ei kahtle muidugi selles, et kasvatamine on teadlik tegevus, vähemalt kasvataja poolt on see nii, kuid teadlikuks tegevuseks võib nimetada ainult niisugust tegevust, mille eesmärgi me oleme kindlaks määranud, tutvunud materjaliga, millega tegemist tuleb teha, läbi mõelnud, ära proovinud ja välja valinud vahendid, mis on vajalikud meie teadlikult püstitatud eesmärgi saavutamiseks. Tegevus, mis ei täida neid nõudmisi isegi meie materiaalsete vajaduste suhtes, ei vääri inimtegevuse nimetust, ja veel vähem väärib see inimtegevuse nimetust seal, kus tegemist on inimese kõlbelise ja mõistusliku arenemisega. Kuid selleks, et valida teadlikult vahendeid kasvatuse eesmärgi saavutamiseks ja olla kindel, et need valitud vahendid on kõige paremad, selleks tuleb enne neid vahendeid endid tundma õppida. Pedagoogilised abinõud ja kasvatuse meetodid on väga mitmekesised ja ainult kogu selle mitmekesisuse tundmine võib päästa kasvataja sellest jonnakast ühekülgsusest, mida õnnetuseks liiga sageli võib kohata nende tegelikkude pedagoogide juures, kes ei tunne pedagoogilist kirjandust. Ja kui palju kahju võib teha ühe niisuguse pedagoogi rutiin, kui see ekslik on! On hirmus mõelda, et see avaldab oma hukutavat mõju kolmekümnele, ja vahel isegi neljakümnele inimpõlvele. Kas siis tõesti ei maksaks niisuguse vastutus-

* Me ei taha sellega öelda, et pedagoogika ei peaks tegelema ka keha kasvatamisega; kuid kaasaegses pedagoogikas etendab kehaline kasvatus võrdlemisi väikest osa.

rikka asja juurde asudes enne veenduda, et meie kasvatamise või õpetamise meetod on parem kõigist neist, mida kasutatakse teistes kohtades ja mida kasutavad teised pedagoogid, — veenduda selles enne, kui kolmekümneaastane praktika sunnib teid egoistlikult kaitsma kasvõi ekslikku, kuid see-eest *oma* meetodit?

Meile võidakse veel ütelda, et kui iga õpetaja hakkab oma tahtmise järgi õpetamise meetodit valima, ja iga kasvataja kasvatuse meetodit, siis ühiskondlikes õppeasutustes, eriti aga suurtes ühiskondlikes õppeasutustes, võib niisugune mitmekesisus suurt kahju teha. Kuid esiteks, ükskõik kui kahjulik ka oleks mitmesugustest veendumustest tingitud mitmekesisus, see on siiski igal juhul kasulikum kui surnud ühetaolisus, milles puudub veendumus; ja teiseks peame me ütlema, et mis puutub ühiskondlikesse õppeasutustesse, siis ei mõista me siin pedagoogide nimetuse all mitte ainult õpetajaid ja otseseid kasvatajaid (guvernööre, järelevaatajaid), vaid õpetajate ja kasvatajate üldnõukogu (õpetajate koosolekud, õppenõukogu jne.), õppeasutuse juhtkonda (direktor, inspektor jt.), õppekomiteed jne. Ühiskondliku kasvatuse organismis on siin igaühel oma ülesanne; kuid kõige tähtsam liige selles organismis on kahtlemata õpetaja ja otsene kasvataja, kui need mõlemad ametid pole ühendatud, nagu näiteks enamikus inglise kasvatusasutustes[15]. Ükskõik kui üksikasjalised ja täpsed ka ei oleks õpetamise ja kasvatamise eeskirjad, kunagi ei saa nad asendada veendumuste puudumist õpetajal. Kasvandikega silm silma vastu seatud kasvatajas endas (aine õpetamine on ainult üks kasvatusvahend) on kõik võimalused edukaks kasvatustööks. Kõige tähtsamaks vahendiks inimese kasvatamisel on veenmine, kuid veendumusele saab mõju avaldada ainult veendumusega. Iga õppekava, iga kasvatusmeetod, ükskõik kui hea see ka oleks, jääb surnud kirjatäheks, millel pole tegelikus elus mingit jõudu, kui ta pole saanud kasvataja veendumuseks. Selles asjas ei aita ka kõige tähelepanelikum kontroll midagi. Kasvataja ei tohi kunagi täita pimesi instruktsioone: kui ta ei elusta instruktsiooni oma isikliku veendumusega, ei avalda see mingit mõju. Kahtlemata oleneb palju õppeasutuse üldisest korraldusest, kuid kõige olulisem sõltub alati tegeliku kasvataja isiksusest, kes seisab silm silma vastu kasvandikuga: kasvataja *isiksuse* mõju[16] noorele hingele on see kasvatuslik jõud, mida ei saa asendada ei õpikutega, moraalisententsidega ega karistuste ja ergutuste süsteemiga. Palju tähendab muidugi õppeasutuse *vaim;* kuid see vaim ei ela mitte seinte vahel või paberil, vaid kasvatajate enamiku iseloomus ja läheb alles sealt üle kasvandike iseloomusse. Ent kui kasvataja isiksus tähendab kasvatuses kõike, siis missugusel muul viisil saab mõjuda isiksuse peale kui ainult vaba veenmise teel — pedagoogilise kasvatuse ja pedagoogilise kirjanduse abil?

Üksnes pedagoogiline kirjandus võib elustada kasvatustööd, anda talle niisuguse mõtte ja köitvuse, ilma milleta ta muutub varsti õppetunni jaoks ettenähtud aja mehaaniliseks viitmiseks. Ainult pedagoogiline kirjandus saab ühiskonnas huvi äratada kasvatuse

vastu ja anda ühiskonnas kasvatajatele selle koha, mis neil peaks olema, kui silmas pidada nende kohustuste tähtsust, mis neile on pandud. Pedagoogiline kirjandus määrab ühiskonnas ühest küljest kindlaks õiged nõudmised, mis kasvatusele tuleb esitada, ja teisest küljest näitab ära vahendid nende nõuete rahuldamiseks.

Õpetaja, kes tegeleb oma ametiga ainult klassis ja kes ei näe, et väljaspool kooli ühiskond või kirjandus tema elukutse vastu mingit huvi tunneks, võib õige varsti oma töö vastu ükskõikseks muutuda. Selleks, et *üksinda* kogu aeg laste peale mõtelda, on vaja nii suurt armastust nende vastu, et ühiskonnal pole õigust kelleltki seda nõuda, kui ta ise ei avalda kasvatuse vastu mingit huvi.

Õpetajal, kes on oma vaikses, monotoonses tegevuses üksinda jäetud ja kes näeb, et ei ühiskond ega kirjandus, mis tegeleb isegi assüüria muinsustega ja etruski vaasidega, ei tunne huvi tema tagasihoidliku tegevuse vastu, peab olema, me ütleme seda veelkord, erakordselt palju moraalset jõudu, et mitte uinuda monotoonse õpetaja-elu hällitavas voolus. Teaduse, kirjanduse ja ühiskondliku elu küsimused ei puuduta mitte pealiskaudseltki tema mikroskoopilist tegevust. Uus raamat, uus vodevill, uus viiul, isegi uus kübar, — kui tähtsad nähtused on need kõik õpetaja igapäevase tegevuse tillukeste faktidega võrreldes! Õpetaja kohustused satuvad kuidagi laste vallatuste hulka, mis ei ole seda väärt, et nendega tegeleksid täiskasvanud inimesed, kes on ametis elu *asjalike* huvidega ja kes veel mingil määral tähelepanu pööravad ainult oma laste eksamitele ja koolitunnistustele. Uus kasvataja, kes alustas oma tegevust võib-olla kõige paremate kavatsustega, märkab varsti, et väljaspool klassiruumi pole keegi tema tööst huvitatud, ja ta harjub vähehaaval ka ise sellega ainult klassis tegelema, — ta harjub vaatama õpetaja tegevusega seotud küsimustele kui pisiasjadele, mida ei saa kõrvutada isegi muude teenistuslike pisiasjadega, mille vastu seltskond huvi tunneb. Varsti jääb ta rahule mehaanilise rutiiniga, mis on kord kujunenud, mis on sageli vale ja peaaegu alati ühekülgne. Vahel juhtub ka nii, et oma rutiinis kivistudes hakkab ta kuidagi vaenulikult vaatama igat pedagoogilist raamatut, kui see vastu igasugust ootust ongi tema kätte sattunud: ta näeb selles oma aastate jooksul väljakujunenud rahuliku elu ninakat segajat. Siis on talle juba raske selgeks teha, et tema üksinda omandatud mitte kuigi pika aja kogemused, kuigi nende peale on kulunud neli-viiskümmend aastat, pole midagi võrreldes mitme sajandi kogemustega, kuhu on koondatud lugematu hulga kogemused, kes olid vähemalt niisama tublid õpetajad, kui ta isegi, ja kelle hulgas oli palju erakordselt andekaid ja silmapaistvaid isikuid, kes kogu oma jõu pühendasid kasvatusele. Niisugune pedagoog jagab tavaliselt rohkesti nõuandeid; ning terve mõistus sunnib teda mõnikord lugu pidama ka mõne teise, temast vanema ja suuremate kogemustega pedagoogi nõuannetest. Kuid sealjuures tõrjub ta kangekaelselt tagasi kogu inimkonna sajanditepikkustele kogemustele rajatud nõuanded ja väga kogenud ning kuulsate pedagoogide nõuanded ainult sellepärast, et

need nõuanded on trükitud. Kas pole kentsakas? Kuid siiski tuleb seda ette.

Õpetaja ja kasvataja tegevus vajab võib-olla rohkem kui ükski muu tegevus alatist õhutamist; kuid see tegevus ulatub vähem kui ükski muu ühiskonna nägemispiirkonda, tema tagajärjed ilmnevad alles pika aja pärast ja tähele panevad neid vähesed, kõige harvemini aga kasvataja ise; kasvatustöö monotoonsus aga võib uinutada kasvataja mõtlemisvõime ja harjutada tegutsema ilma selge teadvuseta. Mehaaniline õpetamisprotsess või väsitav vallatute laste järele vaatamine ei anna materjali mõttetegevusele ja sealjuures ei anna talle ka seda vabadust, mis on võimalik puhtfüüsilise töö juures. Puid raiudes või laudu saagides võib inimene veel mõelda millestki muust; kuid sajandat korda ammu pähekulunud lehekülge seletades inimene ei mõtle õieti enam, kuid tema pea pole ka mõtetest vaba ja tahtmatult vajub ta mingisugusesse õndsasse laiskusesse, kus mõistus tukub; niisugune asi võib harjumuse mõjul muutuda mõnusaks ja meelitavaks. Pedagoogilise tegevuse uimastavat mõju on kerge märgata ja tihti leidub inimesi, kes, märgates seda suigutavat mõju, lahkusid pedagoogiliselt tegevuspõllult, sest nad ei leidnud kasvatustöös seda huvitavust, mida kasvatustööle annab alles pedagoogika sügavam uurimine. Ja tõepoolest, noor inimene, kelle mõte intensiivselt töötab, ei taha kuigi kergesti pühendada kogu oma elu niisugusele tegevusele, mille peale, nagu näib, ühiskonnas keegi ei mõtle, mille kohta kelleltki sõnakestki ei kuule ja mille üle kuskil ei kirjutata.

Vaadake mõnda õpetajat, kes on oma ametisse nii-öelda *sisse elanud*. Näib, nagu võtaks ta elavalt osa sellest, mis ta räägib: ta teeb energilisi žeste, naeratab tähendusrikkalt, kortsutab ähvardavalt kulmu. Kuid ärge uskuge neid žeste, neid naeratusi ja jupiterlikke kulmukortsutamisi. Ta naeratab täpselt niisamuti ja koputab käega vastu lauda täpselt niisamuti juba kakskümmend aastat järjest igas tunnis. Ta tukub magusasti ja ärkab tigedana, kui mõni vallatu õpilane tema rahu rikub. Kui ta pärast loengut koju tuleb, äratavad tõsised elumured, kuid võib-olla ka preferanss, olenevalt maitsest ja elueast, ta uuesti üles. Kuidas saab siis *nõuda*, et niisuguse õpetaja juures oleksid õpilased elevil, mis on vajalik igasuguse viljaka õppimise jaoks: nad ainult istuvad vagusi, kartes üles äratada tukkuvat õpetajat, kuigi see sealjuures räägib.

Muidugi on see erandjuhtum, kuid niisuguseid erandeid esineb üsna sageli, ent neid ei tohi olla üldse, ei saa olla, kui pedagoogiline kirjandus näitab, kui sügavalt ja kaasakiskuvalt huvitav on kasvatustöö.

Elav, kaasaegne ja laialdane pedagoogiline kirjandus kisub kasvataja välja tema suletud, uinutavast sfäärist, viib ta suursugusesse mõtlejate ringi, kes pühendasid kogu oma elu kasvatustööle. Kasvataja, kes on kaasaegse kasvatustöö arengu tasemel, tunneb, et ta on elav, tegutsev liige suures organismis, mis võitleb inimkonna vaimupimeduse ja pahede vastu, tunneb, et ta on vahenda-

jaks uue põlvkonna ja kõige selle vahel, mis inimkonna ajaloos on olnud üllast ja kõrget, tunneb, et ta on nende pühade õpetuste hoidja, mis on andnud inimesed, kes võitlesid tõe ja üldise hüvangu eest. Ta tunneb ennast elava lülina mineviku ja tuleviku vahel, võimsa võitlejana tõe ja headuse eest, ta jõuab äratundmisele, et tema väliselt tagasihoidlik töö on ajalooliselt üks tähtsamaid, et sellele on rajatud riigid ja et sellest elavad terved generatsioonid. Ta näeb, et tema tegevusse puutuvad küsimused, mis ta mõtetes tekivad ja milledele tühine ja alp seltskond, kes kaob jäljetult kogu oma kära ja ilutulestikuga, vähe tähelepanu pöörab, huvitavad seeeest tuhandeid üllaid mõtlejaid, kes on aru saanud kasvatuse sügavast tähtsusest.

Teisest küljest — kui on olemas pedagoogiline kirjandus, siis ei tarvitse ükski kasvataja piirduda oma viljaka tegevuse kitsa ringiga. Tema kogemused, mõtted, mis ta on välja töötanud oma praktikas, uus küsimus, mis on tema peas tekkinud, — kõik see ei jää enam ainult tema kooli piiridesse, või, mis veel halvem, ei hääbu temas endas, vaid ilmub kirjanduses, lendab üle kogu Venemaa, vaatab sisse igasse kolkasse, kus ainult kool on olemas, ja äratab poolehoidu või vastuvaidlust sadades tema seltsimeestes, kelle tööd ta mõte otseselt puudutab; see mõte võib äratada sooja poolehoidu, leida kaitsjaid ja tungida tegelikku ellu mitte ühe klassi või kooli kitsastes piirides, vaid terve riigi ühiskondliku hariduse ulatuses.

Kuid mitte ainult kasvatajatele pole vaja pedagoogilist kirjandust, seda on vaja samuti lastevanematele.

Kui mitmesuguseid ja kui imelikke nõudmisi esitavad vanemad mõnikord kasvatusele! Need nõudmised on sageli vastuolus igasuguse mõistliku arusaamisega kasvatuse eesmärgist. Igaüks soovib muidugi oma lastele kõige paremat; kuid selle *parema* all mõistetakse väga erinevaid asju, ja mõnikord on nõudmine niisugune, et selle rahuldamiseks peaks kasvatus muutuma häbituks šarlataansuseks, mis spekuleerib laste kõlblusega ja nende tulevase saatusega. *Hästikasvatatud* inimese mõiste on väga lai mõiste. Mõnikord loetakse hästikasvatatud inimeseks seda, kes oskab hästi lipsu siduda, kombekohaselt käituda, võõrkeeltes lobiseda, võõrastetoas vestelda, daamidele meeldida jne. jne.; mõnikord seda, kes oskab seal, kus vaja, kummardada, ajada nina püsti, kus seda võib, toon anda, võtta sealt, kust võtta annab jne. jne. Naiste kasvatuse suhtes on arusaamad veelgi imelikumad: hästikasvatatud tütarlaps peab oskama puru silma ajada, raskest aariast hooletult üle libiseda, naiivsust külma mõistusega ühendada, õrna naeratuse taha varjata kõige vastumeelsemaid hingeliigutusi, tema kasvatuse peaeesmärgiks aga on sobiva peigmehe püüdmine. Öelge, kuidas nimetada neid kasvatajaid, kes söandavad rahuldada niisuguseid nõudmisi? Nimetage neid kelleks tahate, ainult jumala pärast mitte kasvatajateks.

Kuid mis saab pärast? Kas vanemad on alati rahul, kui nende nõudmised täidetakse? Oh ei! See südame külmus ja madalus, mis lapsele mitte just päris sihilikult sisse kasvatati teiste jaoks, aval-

dub kõigepealt perekonnavahelistes suhetes. Toorus ja egoism ilmub poleerituse alt välja, ja sealjuures ei saa needsamad inimesed, kelle nõudel laps niisuguseks kasvatati, aru, kust need on tulnud.

Kui vanemad lapse kasvataja kätte annavad või õppeasutusse paigutavad, siis ei vabane nad muidugi veel oma pühast kohustusest lapse kasvatuse järele valvata. Kuid selleks peab vanematel olema mõistlik ja selge arusaamine sellest, mida nad võivad nõuda ühest küljest kasvatajalt ja õppeasutuselt ja teisest küljest oma lastelt. Kui jälgitakse ainult hindeid, ühest klassist teise üleminekut ja eksamitulemusi, siis ei piisa sellest veel sugugi. Kes ühiskondlike õppeasutuste kasvatajaist ei teaks, kui tihti kasvandike vanemad täiesti valesti aru saavad õppeasutuses esinevaist faktidest, mis nende lastesse puutuvad: kord karistavad nad last selle eest, mille eest üldse ei tuleks karistada, teinekord ergutavad nad ise lapsi tegema seda, mille vastu õppeasutus võitleb, kord sisendavad nad lastele mõtteviisi, mis on täiesti vastuolus tõeliselt kõlbla kasvatusega, — ja pärast imestavad nad ise, miks lastekasvatamine nii halvasti edeneb või miks see kannab niisugust vilja, mille maitse neile mõru tundub.

Vanemad valivad oma laste kasvatuse viisi, valivad kasvataja või õppeasutuse, määravad tee, mida mööda laps ellu peab minema. Kõigeks selleks on vaja, et vanematel oleksid selged ja mõistlikud arusaamised laste mitmesuguste kalduvuste tunnustest, nad peavad tundma erinevate kasvatus- ja õppimisviiside nõudeid ja eesmärke, nad peavad oskama valida ja hinnata kasvatajat, nad peavad tundma kasvatusasutusi, nende õppekavasid, nende nõudmisi ja eesmärke, nad peavad oskama hinnata nende puudusi ja voorusi. Kõik see ei ole kaugeltki nii kerge, kui esimesel pilgul näib.

Ainult siis, kui vanemad hakkavad kasvatajat hindama selle tähtsuse ja väärtuse järgi, mis kasvatustööl on, võib loota, et me saame häid koduõpetajaid ja et saadakse lahti suurest hulgast välismaistest šarlatanidest, kelle kätte paljud vanemad kergemeelselt usaldavad oma laste kõlbluse. Kuid selleks, et mõista, mis on õieti hea õpetaja ja hea kasvataja, selleks peab teadma, mis on kasvatus, ning tundma tema nõudmisi ja raskusi; see on vajalik ka veel selleks, et mitte lasta ennast tüssata, sest tüssatalaskmise eest tuleb vahest maksta oma laste iseloomuga ja tulevikuga.

Me ei räägi neist juhtudest, kus vanemad ise on kas osaliselt või täielikult oma laste kasvatajateks. Neil juhtudel käib vanemate kohta kõik see, mis on öeldud kasvatajate kohta. Kuid vanemad on alati kas või osaliseltki oma laste kasvatajad ja nemad külvavad kasvatuse tulevaste edusammude või ebaõnnestumiste esimesed seemned.

Seletamatagi on selge, kui oluline on neile sel juhul pedagoogiliste teadmiste omandamine.

Ühiskonna igasugune püsiv edu kasvatuse alal toetub tingimata pedagoogilisele kirjandusele. Kasvatuse sfäär on nii elav, nii komp-

litseeritud, et on peaaegu võimatu mõnda kasvatusvahendit nii täpselt ette arvestada, et ta avaldaks just seda mõju, milleks ta on määratud. Igal uuel institutsioonil, millel on kuidagi tegemist ühiskondliku kasvatusega, avalduvad praktilises teostuses tingimata niisugused head ja halvad küljed, mida on võimatu ette näha. Pedagoogiline kirjandus peab väljendama, säilitama ja tegema kõigile kättesaadavaks pedagoogilise praktika tulemused, sest ainult nendele toetudes ongi võimalik ühiskondliku kasvatuse edasiarenemine.

Oletame näiteks, et mingi uus õpik, mis on sel ajal kõige parem, võetakse kasutusele paljudes ühiskondlikes õppeasutustes. Kahtlemata on õpikul omad puudused ja voorused, kuid täiel määral võivad need puudused ja voorused ilmsiks tulla alles laialdases praktikas. Kui kirjandus kogub kokku kõik praktilisel kasutamisel õpiku kohta avaldatud seisukohad ja nõudmised, siis saab uue õpiku koostaja oma uues raamatus kõik need näpunäited arvesse võtta. Igaühel, kes on seda ala tähelepanelikult vaadelnud, on muidugi selge, kui suur tähtsus on heal õpikul kasvatuses, kui vajalik on õpiku mitmekülgne laialdane arvustamine, kui väga vajalikud on kogemuste ja praktika näpunäited selles suhtes.

Ja lõpuks, seal, kus kasvatuse alal pole ühiskondlik arvamus ajalooliselt välja kujunenud, nagu see on näiteks välja kujunenud tuhandete aastate vanuste ülikoolidega ja mitme sajandi vanuste koolidega Inglismaal, on aktiivne pedagoogiline kirjandus väga tähtis organ mitte ainult ühiskondliku arvamuse väljendamiseks, vaid ka selle arendamiseks ja puhastamiseks. Kasvatuse kohta välja kujunenud selge ja kindel ühiskondlik arvamus, mis tunneb kasvatuse eesmärke ja nõudeid ning vahendeid, on just see pind, milles võib juurduda rahva kasvatuse iseseisev arenemine, niisugune ühiskondlik arvamus on rahva üldise arenemise üheks tähtsamaks ajalooliseks organiks. Teises kohas oleme me seda mõtet täielikumalt esitanud[17]; ütleme siin ainult, et tõeline kasvatuslik mõju on ainult niisugusel kasvatusel, mis rajab oma eeskirjad ühiskondlikule arvamusele ning mis elab ja areneb koos ühiskondliku arvamusega, mitte aga niisugusel kasvatusel, mis sõltub riiete moena muutuvatest ning kasvatuse kõlbelisele ideele sageli täiesti vastukäivatest isiklikest tujukatest nõudmistest. Kuid et ühiskondlik arvamus kasvatuse kohta mitte ainult peab olema, vaid ka tõepoolest võib igal pool olla, selles pole vähimatki kahtlust. Tuleb ainult mõelda, kui palju inimesi tunneb huvi kasvatuse vastu: pole olemas ühtki vähegi haritud perekonda, kus ei räägitaks kasvatusest. Järelikult pole puudus mitte materjalist ühiskondliku arvamuse kohta kasvatuse üle, vaid puudub ainult organ ühiskondliku arvamuse väljendamiseks ja arendamiseks — puudub kirjandus.

Selleks, et näha ühiskondliku arvamuse suurt tähtsust kasvatuse küsimuses, võtame näitena kaks kõrgema klassi lastele määratud õppeasutust: vana inglise kooli Etoni ja ükskõik missuguse moodsa pansioni Pariisis või isegi kõige parema Pariisi kolledži.

Eton, mis on juba mitu sajandit Oxfordiga otseselt seotud ja

milles kasutatakse vanade ülikoolide pedagoogilist süsteemi, ei muuda oma sajanditevanuseid põhimõtteid mingil tingimusel vanemate nõudmiste peale. Olgu need põhimõtted head või halvad, kuid ühiskondlik arenemine kiidab nad heaks ja inglise aristokraat ei ole küll võib-olla päris rahul Etoni *piinava* kasvatussüsteemiga (Fagging system)*, kuid saadab siiski oma poja Etonisse. Seda sunnib teda tegema ühiskondlik arvamus, mis kinnitab, et Etoni kasvatus on tõeliselt õige aristokraatlik kasvatus. Selleks aga, et Eton oma pedagoogikat muudaks, on vaja, et Oxford ja Cambridge seda muudaksid; selleks aga on tarvis ei enam ega vähem kui seda, et ühiskondlik arvamus kasvatuse kohta üldse põhjalikult muutuks, see aga ei olene muidugi enam Etoni kasvandike vanemaist, vaid kogu rahva arenemiskäigust. Eton muudab oma kasvatuse reeglid siis, kui need reeglid ei vasta enam inglise kasvatuse põhimõtetele; seni aga peavad lastevanemad, kuigi enamik neist polekski rahul Etoni kasvatuse viisiga, alistuma Etoni reeglitele, nii nagu neile alistusid nende endi isad ja vanaisad. Teisest küljest ei saa ka Eton ise, kes on inglise arusaamade väljendajaks, s. t. inglise ühiskondliku arvamuse väljendajaks kasvatuse kohta, muuta seda arusaamist, kui ta ei taha õõnestada omaenda jalgealust. Kasvatades aga kogu aeg üles uusi põlvkondi, on tal ka suur mõju ühiskonna kommetele ja tõekspidamistele ning nii rajab ta endale lakkamatult teed tulevikku, kasvatades tulevases ühiskonnas endale võimsaid kaitsjaid. Vanade inglise ülikoolide ja vanade inglise koolide kasvandikud (aga kes Inglise ühiskondlikult mõjukatest isikutest ei oleks saanud kasvatust seal?) kaitsesid neid õppeasutusi kõikjal radikaalse partei ägedate kallaletungide vastu. Osalt sündis see muidugi põhimõtteliselt, osalt aga sellest tahtmatust armastusest oma kasvatuskoha vastu, mida tunneb iga inimene.

Kuskil mujal ei soovi iga isa nii väga, et ta poeg saaks kasvatuse seal, kus ta ise on kasvatatud, kui Inglismaal, ja Oxfordi kolledžites on olemas stipendiumid ja üliõpilaste toad, mis juba sajandite jooksul lähevad ühe ja sellesama perekonna ühelt põlvkonnalt teise kätte. On arusaadav, et niisuguse seose korral ühiskonna ja ühiskondliku kasvatusasutuse vahel saab kasvatus areneda ainult koos kogu ühiskonna arenemisega,** ja kasvatuse seadused valitsevad üksikute nõudmiste üle kogu ühiskondliku arvamuse jõuga, mille ees peavad taanduma isiklikud egoistlikud kaalutlused.

Neid võimsaid tugesid pole moodsatel Pariisi pansionidel, mis sellepärast muutuvadki moodsaks, et rahuldavad enamiku vanemate soove ja katavad *hea kasvatuse* nimega kinni kõige kasvatusevas-

---

* See «Fagging system» on juurdunud kõikides inglise avalikkudes õppeasutustes, eriti vanades. Süsteem seisneb selles, et nooremate klasside õpilased peavad igas asjas kuulama oma seniori sõna, kes valitakse vanema klassi õpilaste hulgast.

** Me näeme seda arenemist Inglismaal, ning kuigi see toimub pikkamööda ja ettevaatlikult, siiski on ta märgatav. Oxfordi ülikool, mis on terve aastatuhande jooksul säilitanud oma peamised põhimõtted, liigub siiski edasi. Praegu valmistatakse ka seal ette muudatusi.

tasemad põhimõtted. Kooli suund aga, mis muutub lakkamatult muutlike korralduste tagajärjel, ei saa ühiskonnasse juurutada mingit kindlat arusaamist kasvatusest ja kool püüab olla meele järele neile, kes usaldavad temale oma lapsed ja kes nende eest maksavad. Maitsed on aga sageli väga iseäralikud ja on harva kooskõlas kasvatuse kõlbelise eesmärgiga. Sealjuures satub pedagoogika alandavasse seisukorda ja pedagoogid ise asetatakse raha ja karjääri taotlevate spekulantide viimastesse ridadesse — viimastesse sellepärast, et kasvatusega spekuleerimine toob harva suurt tulu ja kasvatuse alal tehtud karjäärid on alati kahtlased.

Niisugusesse olukorda asetatud ühiskondlikul kasvatusel võib õitseda tehniline külg, nii nagu see Prantsusmaal õitsebki, kuid kasvatuse kõlbeline mõju ühiskonnale on sel juhul tühine. Kuid muidugi ei taha keegi kasvatuses piirduda ainult tehnilise küljega.

Muide, ükskõik kui meelevaldne olekski ühiskondliku kasvatuse süsteem, selle süsteemi suunas kajastub ikkagi ühiskonna iseloom, nii nagu see kajastub ka Prantsusmaal, kuid see iseloom ei kajastu alati mitte oma parimast küljest. Inimene on juba kord nii loodud, et ühiskondlikus arvamuses on tema hääl alati tema südametunnistuse hääleks, seal väljendab ta oma parimaid veendumusi; aga salajas ja üksi olles võtavad tema hinges võimust niisugused impulsid, mille kohta ta teab ise väga hästi, et need halvad on, ja mida ta avalikult maha salgab. Need halvad salajased impulsid kanduvad kahjuks väga sagedasti üle ka laste kasvatamisele. Iga isa ja iga ema hinges võitlevad omavahel kaks soovi, mis on sageli teineteisele vasturääkivad; nad sooviksid, et nende lapsed oleksid moraalselt täiuslikud, ja sealjuures tahavad nad, et lapsed jõuaksid elus niiviisi edasi, et see mõnikord ei sobi kokku moraalse täiuslikkusega. Sellele lisandub veel vanemate võimuiha, edevus, isesugune uhkeldamine oma lastega ja palju teisi väiklasi ja ebapuhtaid soove, mida hakkab rahuldama teenistusvalmis pedagoogika, kellele pole vaja ühiskondlikku arvamust, kuid kellele on vägagi vaja õpilaste eest saadavat maksu ja järelikult ka vanemate kukruid. Järelikult on prantsuse pedagoogika oma korraldusele vaatamata rahvuslik ja peegeldab endas rahvuse nõrku külgi, mis ei oleks ennast söandanud avaldada ühiskondlikus arvamuses kasvatuse kohta — kui see Prantsusmaal oleks olemas.

Inglismaal kujunes ühiskondlik arvamus kasvatuse kohta muidugi mitte pedagoogilise kirjanduse mõjul, vaid pedagoogiliste asutuste tuhandeaastase iseseisva ja tugeva ajaloo mõjul, kusjuures mõned õppeasutused alustasid oma tegevust juba enne normannide vallutusi. Ajalugu ei saa teha, ta kujuneb iseendast; kuid on kerge näha, et iseseisev ja aktiivne pedagoogiline kirjandus võib paljuski asendada ajalugu ja muutuda kasvatuse kohta olemasoleva ühiskondliku arvamuse elavaks organiks. Seda, mida Inglismaal on teinud vanade ülikoolide ja ülikoolidega üheks ajalooliseks korporatsiooniks ühendatud vanade koolide sajanditepikkune iseseisev ajalugu, seda saavutasid Põhja-Ameerikas osariikide valitsused sihi-

kindla ja kiire pedagoogilise kirjanduse arendamisega, igasuguste pedagoogiliste teadmiste väga laialdase levitamisega ühiskonnas, vähimategi ühiskondlikku kasvatusse puutuvate faktide kogumise ja avaldamisega. Kõik see oli põhjuseks, et ühiskonnas tekkis kasvatuse kohta kiiresti, peaaegu äkitselt õige arvamus ja ärkas elav huvi kasvatuse vastu. Sellele järgnes ka ühiskondliku kasvatuse kiire levik ja selle igakülgne paremaks muutumine. Kasvatus avaldab iga inimese peale üksikult ja ühiskonna peale üldiselt mõju peamiselt veenmise teel; ja selle veenmise elamisorganiks on pedagoogiline kirjandus.

3. EESSÕNA «PEDAGOOGILISE ANTROPOLOOGIA» II KÖITELE[18]

Kasvatuskunstil on see iseärasus, et ta tundub kõigile tuttava ja arusaadava asjana, mõnedele aga isegi kerge asjana, — ja ta näib seda kergemana ja arusaadavamana, mida vähem inimene teda praktiliselt või teoreetiliselt tunneb. Peaaegu kõik on nõus sellega, et kasvatamine nõuab *kannatust;* mõned mõtlevad, et kasvatamiseks on vaja *sünnipärast andekust* ja *oskust,* s. t. vilumust; kuid väga vähesed on jõudnud arusaamisele, et peale kannatuse, sünnipärase andekuse ja vilumuse on veel tingimata vajalikud erialased *teadmised,* kuigi meie rohkearvulised eksiränd nakud pedagoogilisel alal oleksid võinud juba kõiki selles veenda.

Kuid kas on siis olemas *eriline, kasvatust käsitlev teadus*? Sellele küsimusele on võimalik kas eitavalt või jaatavalt vastata ainult siis, kui me määrame enne kindlaks, mida me mõistame üldse sõna *teadus* all. Kui me mõistame selle all rahvapäraselt teadmist ja õppimist, siis on ka iga käsitöö õppimise protsess teadus; kui me aga teaduse nimetuse all mõistame ühe või üht laadi ainete kohta käivate seaduspärasuste objektiivset, enam-vähem täielikku ja organiseeritud esitamist, siis on selge, et selles mõttes saavad teaduse aineteks olla ainult kas loodusnähtused, inimhinges esinevad nähtused või jälle matemaatilised suhted ja vormid, mille eksisteerimine ei sõltu inimese suvast. Kuid ei poliitikat, ei meditsiini ega pedagoogikat ei saa selles rangemas mõttes nimetada teaduseks, vaid ainult kunstiks, mille eesmärgiks pole mitte selle uurimine, mis eksisteerib väljaspool inimese tahet, vaid praktilise tegevuse uurimine, — tuleviku, aga mitte oleviku ja mineviku tundmaõppimine, mis samuti ei olene inimese tahtest. Teadus uurib ainult seda, mis on olemas, või oli olemas, kunst aga tahab luua seda, mida veel pole, ning tema eesmärk ja looming uideaal kangastub talle alles tulevikus. Igal kunstil võib olla muidugi oma *teooria,* kuid kunsti teooria pole teadus; kunsti teooria ei anna juba olemasolevate nähtuste ja suhete seaduspärasusi, vaid kirjutab ette praktilise tegutsemise *reegleid,* kusjuures need reeglid on rajatud teadusele.

«Teaduslik väide,» ütleb inglise filosoof John Stuart Mill, «kinnitab ainult olemasolevat fakti: (nähtuste) eksistentsi, koeksistentsi, järgnevust või sarnasust. Kunsti väited aga ei kinnita, et midagi on, vaid näitavad seda, mis peaks olema.» On selge, et selles mõttes ei saa teaduseks nimetada ei poliitikat ega meditsiini ega pedagoogikat, sest nad ei uuri seda, mis on, vaid ainult viitavad sellele, mida oleks soovitav näha olemasolevana, ja vahenditele, millega neid soovitavaid tulemusi oleks võimalik saavutada. Selle kõige pärast ei nimeta me pedagoogikat mitte *kasvatusteaduseks,* vaid *kasvatuskunstiks.*

Me ei anna pedagoogikale epiteeti *kõrgem* kunst sellepärast, et juba sõna «kunst» ise eraldab ta käsitööst. Igasugune praktiline tegevus, mille sihiks on rahuldada inimese kõrgemaid kõlbelisi ja üldse vaimseid tarbeid, s. o. neid tarbeid, mis on olemas ainuüksi inimesel ja mis on ainuüksi inimloomusele omased, on juba kunst. Selles mõttes on pedagoogika muidugi kunstidest kõige tähtsam ja kõrgem, sest tema sihiks on rahuldada inimese ja inimkonna kõige kõrgemat vajadust — s. o. nende püüet täiustada inimese loomust ennast; mitte kujutada täiuslikkust lõuendil või marmoris, vaid püüda täiuslikumaks muuta inimese enda loomust — tema vaimu ja keha; ja selle kunsti ideaaliks, mis igavesti tema ees käib, on täiuslik inimene.

Eelpoolöeldust järgneb juba iseenesest, et pedagoogika ei ole teaduse teeside kogumik, vaid ainult *kasvatustöö reeglite kogumik.* Niisugusteks reeglite ehk pedagoogiliste retseptide kogumikuks, millele meditsiinis vastab teraapia, ongi tegelikult kõik saksa pedagoogikaraamatud, kirjutatud alati «käskivas kõneviisis», mis on, nagu Mill õigusega märgib, kunsti teooria väliseks tundemärgiks.* Kuid nii, nagu oleks absurdne meedikutel piirduda ainult teraapia õppimisega, niisama absurdne oleks neil, kes tahavad end pühendada pedagoogilisele tegevusele, piirduda ainuüksi pedagoogika õppimisega, kui mõista pedagoogika all kasvatusreeglite kogumikku. Seda, mis te ütleksite inimese kohta, kes tundmata anatoomiat, füsioloogiat ja patoloogiat, füüsikast, keemiast ja loodusteadustest rääkimata, õpiks ära ainult teraapia ja hakkaks arstima terapeutika retseptide järgi, peaaegu sedasama võiksite te ütelda ka inimese kohta, kes õpiks ära ainult kasvatusreeglid, mis tavaliselt pedagoogikaõpikutes ära tuuakse, ja juhinduks oma kasvatustöös ainuüksi neist reeglitest. Ja niisama kui me ei pea meedikuks seda, kes tunneb ainult «arstimisõpetusi» ja isegi arstib «Tervise Sõbra» ja muude selletaoliste retseptide ja meditsiiniliste nõuannete kogumike järgi, täpselt samuti ei saa me nimetada pedagoogiks seda, kes on ainult selgeks õppinud mõned pedagoogikaõpikud ja kes juhindub oma pedagoogilises tegevuses nendes «pedagoogikates» leiduvatest reeglitest ja õpetustest, ning ei õpi tundma neid looduses ja inimese hinges esinevaid nähtusi, milledele need reeglid ja õpetused on võib-

* «Kõik, mis väljendatakse reeglitega ja õpetustega, aga mitte faktide kohta käivate väidetega, on kunst.» Mill, Logic. B. VI. Ch. XII, § 1.

olla rajatud. Aga et pedagoogika jaoks pole terminit, mis vastaks meditsiinilisele terapeutikale, siis tuleb meil kasutada moodust, mis on niisugustel juhtudel tavaline, nimelt jaotame pedagoogika *pedagoogikaks laiemas mõttes*, mille all mõistame nende teadmiste kogumikku, mis on vajalikud või kasulikud pedagoogile, ja *pedagoogikaks kitsamas mõttes,* mille all mõistame kasvatusreeglite kogumikku.

Me rõhutame seda vahet eriti, sest see on väga tähtis, ja tundub, et paljud meil ei saa sellest veel päris selgesti aru. Igatahes võib seda järeldada neist naiivsetest nõudmistest ja kurtmistest, mida meil on pahatihti tulnud kuulda. «Millal ometi ilmub meil korralik pedagoogikaõpik?» küsivad ühed, kusjuures pedagoogikaõpiku all mõistavad nad muidugi mingit «Kodutohtri» taolist raamatut. «Kas siis tõesti pole Saksamaal mingit head pedagoogikaõpikut, mida võiks tõlkida?» Näib ju, et kuidas võiks Saksamaal puududa selline pedagoogikaõpik: seal on ju niisugust kraami küllalt! Ka tõlkijaid leidub, kuid vene mõistus vaatab niisugust raamatut ühest küljest ja teisest küljest ning jätab selle kõrvale. Veel koomilisem on olukord, kui kuskil asutatakse pedagoogikakateeder. Kuulajad ootavad midagi uut, ja loengute pidaja alustab üsna tarmukalt, kuid see tarmukus möödub peagi: loendamatud reeglid ja õpetused, mis pole millegagi põhjendatud, tüütavad kuulajad ära ja kogu pedagoogikaõpetamine muutub vähehaaval *ei millekski,* nagu ütlevad käsitöölised. Kõiges selles ilmneb üsna lapsik suhtumine ainesse ja täielik teadmatus sellest vahest, mis on *pedagoogika* vahel *laiemas mõttes,* mida tuleb mõistą kui ühise eesmärgiga teaduste kogumikku, ja *pedagoogika* vahel *kitsamas mõttes,* mille all tuleb mõista kunsti teooriat, mis on nendest teadustest tuletatud.

Aga kuidas suhtuvad need mõlemad pedagoogikad teineteisesse? «Lihtsamate mehaaniliste oskuste puhul,» ütleb Mill, «jätkub ainult reeglite õppimisest; kuid elu esimestes komplitseeritud teadustes (sõna teadus pole siin omal kohal) tuleb kogu aeg tagasi pöörduda teaduse seaduste poole, millele need reeglid on rajatud.» Niisuguste komplitseeritud kunstide hulka kuulub kahtlemata ka kasvatuskunst, mis on kunstidest peaaegu kõige raskem.

Edasi kirjutab sama autor: «Kunstireeglite ja teaduse põhiprintsiipide vahelist suhet võib iseloomustada järgmiselt. Kunst seab endale eesmärgi, mida on tarvis saavutada, määrab ära selle eesmärgi ja annab selle teadusele üle. Teadus võtab eesmärgi vastu ja vaatleb teda kui nähtust või fakti, mida on vaja uurida, ning välja selgitanud selle nähtuse põhjused ja esinemise tingimused, saadab tema tagasi kunstile koos teoreemiga nende asjaolude (tingimuste) kombinatsiooni kohta, millest see nähtus on põhjustatud. Siis vaatab kunst need olukordade kombinatsioonid läbi vastavalt sellele, kas nende kombinatsioonide hulgas on niisugused, mille teostamine oleks inimese-võimuses, või ei, tunnistab eesmärgi kättesaadavaks või käftesaamatuks. Järelikult annab kunst ühe tähtsa eelduse, mis kinnitab, et antud eesmärgi saavutamine on soovitav. Teadus esitab

kunstile väite, et teatud tegude sooritamine viib antud eesmärgi saavutamisele. Kui eesmärk osutub saavutatavaks, siis muudab kunst teaduse teoreemid reegliteks ja õpetusteks.»

Aga kust võtab siis kunst oma tegevuse *eesmärgi* ja mis alusel tunnistab ta selle eesmärgi saavutamise soovitavaks ja määrab mitmesuguste saavutatavaiks tunnistatud eesmärkide suhtelise tähtsuse? Siin projekteerib Mill, võib-olla tundes, et pind, millele ta kogu oma «Loogika» ehitas, hakkab kõikuma, erilise *eesmärkide teaduse* ehk *teleoloogia,* nagu ta seda nimetab, ja üldse *eluteaduse,* mis tema enda sõnade järgi, millega ta oma «Loogika» lõpetab, tuleb veel tervenisti luua, ja ta nimetab seda *tulevast* teadust kõigist teadustest kõige tähtsamaks. Sel juhul satub Mill ilmselt ühesse neist suurtest vasturääkivustest, mis iseloomustab praktilise Britannia kõige geniaalsemaid mõtlejaid. Mill satub ilmselt vastuollu omaenda antud teaduse määratlusega, milles ta nimetab teadust «nähtuste eksistentsi, koeksistentsi ja järgnevuse» uurimiseks, s. t. nende nähtuste uurimiseks, mis juba on olemas, aga mitte nende, mida veel pole olemas, vaid mille olemasolu on ainult soovitav. Ta tahab igal pool teaduse esikohta asetada, kuid asjad ise nihutavad tahtmatult esikohale elu, näidates sellega, et mitte teadus ei pea näitama lõplikke elu eesmärke, vaid elu näitab ka teadusele endale kätte praktilised eesmärgid. See britlase eksimatu praktilisuse tunne viib mitte üksi Milli, vaid ka Buckle'i, Baini ja teisi sama voolu õpetlasi tihti vastuollu omaenda teooriatega, selleks, et kaitsta elu igale teooriale omase ühekülgsuse eest, mis on teadusele vajalik. Ja sellest tõepoolest suurest joonest inglise autorite karakteris ei saa aru meie kriitikud, kes enamasti on üles kasvanud saksa teooriate najal, mis on peaaegu alati järjekindlad, pahatihti järjekindlad kuni ilmse absurdsuseni ja lausa kahjulikkuseni. Seesama britlase praktilisusetunne sundis Milli samas teoses seadma inimese elu lõplikuks eesmärgiks *mitte õnne,* nagu seda oodata võiks tema teaduslikust teooriast, vaid *tahte ja käitumise ideaalse õilsuse kujundamise,* aga Buckle'i, kes eitas inimese vaba tahet, sundis see tunne tunnustama usku *hauatagusesse ellu üheks kõige kallimaks ja kõige vähem kaheldavaks inimkonna uskumuseks.* Sama põhjus sunnib inglise psühholoogi Baini, kes seletab hingelisi nähtusi närvivooludega, tunnustama, et inimene valitseb nende voolude üle. Saksa õpetlane ei oleks teinud niisugust eksisammu: ta oleks jäänud truuks oma teooriale ja oleks läinud põhja koos sellega. Niisugustel vasturääkivustel on sama põhjus, mis 200 aastat enne Buckle'i, Milli ja Baini sundis Descartes'i tööle asudes kaitsma oma kõikepurustava skepsise eest üht kohta elus, kus mõtleja ise võiks elada *niikaua kuni* teadus maha kisub ja uuesti üles ehitab kõik elu poolt püstitatud hooned*; kuid see dekartlik *niikaua kuni* kestab ka praegu edasi, nagu me võime otsustada kaasaegse Euroopa filosoofia kõige eesrindlikumate esindajate järgi.

* Oeuvres de Descartes. Edit. Charp. 1875, Discours de la méthode. P. III, p. 16.

Kuid me ei hakka siin üksikasjaliselt analüüsima, kust ja kuidas peab pedagoogika võtma oma tegevuse eesmärgi, sest seda igatahes ei saa teha mitte eessõnas, vaid alles siis, kui me oleme ligemalt tutvunud selle alaga, mille pedagoogika oma tegevuspõlluks on valinud. Kuid me peame juba siin tähelepanu juhtima kasvatustöö täpse eesmärgi piiritlemise vajadusele; sest silmas pidades kasvatuse eesmärgi piiritlemise vajadust olime me sunnitud tegema niisuguseid kõrvalekaldumisi filosoofiasse, mis võivad lugejale ilmaaegsetena tunduda, eriti kui talle pole tuttav see mõistete segadus, mis meil selles suhtes valitseb. Sellesse segadusse jõudumööda natukenegi selgust tuua oli meie töö üks peamistest eesmärkidest, sellepärast et see mõistete segadus, mis kandub nii praktilisele alale, kui seda on kasvatus, pole enam süütu sonimine ja teatud mõttes vajalik periood mõtlemisprotsessi arengus, vaid muutub lausa kahjulikuks ja takistab meie pedagoogilise hariduse arenemist. Aga iga pedagoogilise raamatu otseseks kohustuseks on kõrvaldada kõik, mis selle hariduse arenemist takistab.

Mis te arvaksite arhitektist, kes uue hoone ehitamist alustades ei oskaks vastata teie küsimusele, mida ta kavatseb ehitada — kas templit, mis on pühendatud tõe, armastuse ja õiguse jumalale, lihtsalt maja, milles oleks mugav elada, ilusat, kuid kasutut auväravat, mida möödasõitjad imetleksid, kuldkaunistustega võõrastemaja kergeusklike reisijate nöörimiseks, kööki toidu valmistamiseks, muuseumi harulduste säilitamiseks või lõpuks kuuri, kuhu laotakse igasugune, mitte kellelegi enam vajalik koli? Sedasama peaksite te arvama ka kasvatajast, kes ei suuda teile selgelt ja täpselt esitada oma kasvatustöö eesmärki.

Muidugi ei saa me võrrelda neid surnud materjale, millega arhitekt töötab, selle elava ja juba organiseeritud materjaliga, millega on tegemist kasvatajal. Lugedes kasvatust inimese elus väga tähtsaks teguriks, me siiski teame selgesti, et kasvatustöö mõjupiirid on määratud juba inimese vaimse ja kehalise loomusega ja selle ümbritseva maailma tingimustega, kuhu saatus on ta elama pannud. Peale selle on meile selge, et kasvatus sõna kitsamas mõttes, *ettekavatsetud* kasvatusliku tegevuse kujul, nagu seda on kool, kasvataja ja õpetajad *ex officio* — pole sugugi ainsad inimese kasvatajad ja et niisama suure ja võib-olla palju suuremagi mõjuga on *mitte ettekavatsetud* kasvatajad: loodus, perekond, ühiskond, rahvas, tema usund ja keel, ühe sõnaga, loodus ja ajalugu nende laiade mõistete kõige laiemas tähenduses. Kuid ka neid mõjusid, millele laps ja arenematu inimene sugugi vastu ei suuda panna, muudab inimene ise oma edaspidises arengukäigus ja need muudatused on tagajärjeks inimese enda hinges enne seda toimunud muudatustele, mille esilekutsumisele, arenemisele või tagasihoidmisele võib *ettekavatsetud kasvatus,* s. t. kool oma õpetuse ja korraga vahetut ja suurt mõju avaldada.

«Ükskõik missugused on välistingimused,» ütleb Guizot, «siiski moodustab inimene ise maailma, sest maailma juhivad ja tema käiku

määravad inimese ideed, tunded, kõlbelised ja intellektuaalsed püüdlused, ja inimese sisemisest seisukorrast oleneb ühiskonna välispidine olukord»; ja pole kahtlust, et õpetus ja kasvatus selle sõna kitsamas mõttes võivad suurt mõju avaldada «inimese ideedele, tunnetele, kõlbelistele ja intellektuaalsetele püüdlustele». Kui keegi selles kahtleks, siis me juhiksime tema tähelepanu niinimetatud jesuiitlikule haridusele, millele vihjasid juba Bacon ja Descartes kui tõestusele kasvatuse suurest jõust. Jesuiitliku kasvatuse püüdlused olid enamikus halvad, kuid selle jõud on ilmne; mitte ainult, et inimene raugaeani säilitas jäljed sellest, mis temaga tehti kunagi, kas või päris varases nooruses, isade-jesuiitide valju järelevalve all, vaid rahva terved seisused, terved inimeste põlvkonnad olid kuni üdini läbi imbunud jesuiitliku kasvatuse põhimõtetest. Kas ei piisa sellest kõigile tuttavast näitest veendumiseks, et kasvatuse jõud võib kohutavalt suureks muutuda ja et kasvatus võib sügavale inimese hinge tungida? Kui aga isegi jesuiitlik kasvatus, mis on inimese loomusega vastuolus, võis juurduda nii sügavale inimese hinge ja hinge kaudu ka inimese ellu, kas ei oleks siis veel suurem jõud niisugusel kasvatusel, mis vastaks inimese loomusele ja tema tõelistele vajadustele?

Sellepärast, kui meie usaldame kasvatuse hoole alla puhtad ja tundlikud laste hinged, usaldame selleks, et kasvatus jätaks neisse esimesed ja selletõttu kõige sügavamad jäljed, siis võime me täie õigusega küsida kasvatajalt, missugune eesmärk on tema tegevusel, ja nõuda sellele küsimusele selget ja kategoorilist vastust. Meie ei saa niisugusel juhul rahulduda üldiste fraasidega, mis meenutavad näiteks neid fraase, millega enamasti algavad saksa pedagoogikaõpikud. Kui meile öeldakse, et kasvatuse eesmärgiks on teha inimene *õnnelikuks,* siis on meil õigus küsida, mida mõistab kasvataja *õnne* all; sest teatavasti pole maailmas teist niisugust mõistet, mille kohta inimeste arvamused nii lahku läheksid, nagu õnn: mis ühele näib olevat õnn, see tundub teisele mitte üksi ükskõikse olukorrana, vaid lihtsalt õnnetusena. Ning kui me süveneme rohkem, ning ei lase ennast näivast sarnasusest kaasa kiskuda, siis näeme, et absoluutselt igal inimesel on oma erisugune arusaamine õnnest ja et see arusaamine on otseselt tingitud inimese iseloomust, mis omakorda on põhjustatud rohkearvulistest, iga üksiku inimese puhul lõpmatult mitmekesistest tingimustest. Niisama ebamääraseks jääb asi ka siis, kui küsimusele kasvatuse eesmärgi kohta vastatakse, et kasvatus tahab teha inimest *paremaks, täiuslikumaks.* Kas pole mitte igal inimesel inimliku täiuslikkuse kohta oma isiklik arvamine, ja mis ühele paistab täiuslikuna, kas ei või see teisele tunduda meeletusena, tuimusena või isegi pahena? Sellest ebamäärasusest ei pääse kasvatus ka siis, kui ütleb, et tahab kasvatada inimest *tema loomuse järgi.* Kust leiaks me selle normaalse inimloomuse, mille järgi me tahame last kasvatada? Rousseau, kes defineeris kasvatust just sel viisil, nägi niisugust loomust metslastes, ja sealjuures oma enda fantaasiaga loodud metslastes, sest kui ta oleks elama asunud päris tõe-

liste metslaste hulka, nende madalate ja metsikute kirgedega, nende pimeda ja sageli verise ebausuga, nende rumaluse ja usaldamatusega, siis oleks ta esimesena nende «looduslaste» juurest põgenenud ja arvatavasti leidnud, et Genfis, kus filosoofi kividega pilluti, on inimesed siiski loodusele lähemal kui Fidži saartel.

Kasvatuse eesmärgi kindlaksmääramist loeme me kõige paremaks katsekiviks igasugustele filosoofilistele, psühholoogilistele ja pedagoogilistele teooriatele. Edaspidi näeme, kuidas sattus näiteks Beneke segadusse, kui tal oli vaja psühholoogiliselt teoorialt üle minna selle pedagoogilisele rakendamisele ja määrata sealjuures kindlaks kasvatuse eesmärk. Samuti näeme, kuidas sarnasel juhul ka uusim positivistlik filosoofia eksiteele satub.

Kasvatuse eesmärgi selget kindlaksmääramist peame me ka praktilises mõttes väga tähtsaks. Ükskõik kui kaugele hingepõhja kasvataja või õpetaja oma sügavaimad kõlbelised veendumused peidaks, kui tal ainult need olemas on, siis, kuigi ta ei märka seda võib-olla isegi, ülemusest rääkimata, avaldavad need veendumused kindlasti mõju laste hingele, ja mõju on seda suurem, mida varjatumad nad on. Kasvatuse eesmärgi kindlaksmääramine õppeasutuste põhikirjades, eeskirjades, õppekavades ja ülemuse hoolas järelevalve, kusjuures ülemuse veendumused võivad samuti põhikirjadest vahel lahku minna, on selles suhtes täiesti ilma mõjuta. Kõrvaldades avalikult esinevat pahet, jätavad nad puutumata varjatud pahe, mis on palju tugevam, ja mingi suuna tagakiusamisega nad ainult tugevdavad selle suuna mõju. Kas pole siis ajalugu rohkearvuliste näidetega tõestanud, et ka üsna nõrka ja tegelikult tühist ideed võib tagakiusamisega tugevaks teha? Eriti õige on see siis, kui ideega pöördutakse laste ja noorukite poole, kes ei tunne veel igapäevase elu praktilisi kaalutlusi. Pealeselle on igasugused põhikirjad, eeskirjad ja programmid kõige halvemateks ideede levitajateks. Halb on juba see idee pooldaja, kes hakkab mingit ideed ellu viima ainult sellepärast, et see on põhikirjas ette nähtud, ja kes täpselt samuti hakkab läbi viima teist ideed, kui põhikirja muudetakse. Niisuguste pooldajate ja elluviijate abil ei jõua idee kuigi kaugele. Kas ei näita see selgesti, et kui rahanduslikul või administratiivsel alal võib tegutseda eeskirjade ja korraldustega, huvi tundmata selle vastu, kas ettekirjutatavad ideed meeldivad neile, kes neid teostama hakkavad, või mitte, siis ühiskondliku kasvatuse alal pole muud vahendit idee sisendamiseks, kui avameelselt väljaöeldud ja avameelselt vastuvõetud veendumus? Sellepärast ongi nii, et niikaua, kuni meil puudub keskkond, kus teaduslikul alusel kujundatakse vabalt, sügavalt ja avaralt pedagoogilisi tõekspidamisi, mis on üldse lähedases seoses filosoofiliste tõekspidamistega, niikaua pole meie ühiskondlikul kasvatusel alust, mille võivad luua ainult kasvatajate kindlad tõekspidamised. Kasvataja ei ole ametnik, ja kui ta on ametnik, siis pole ta enam kasvataja, ja kui saab teostada võõraid ideesid, siis võõraid tõekspidamisi sisendada pole mitte võimalik. Selleks keskkonnaks aga, kus pedagoogilised tõekspidamised võiksid välja

kujuneda, on filosoofiline ja pedagoogiline kirjandus ning need kateedrid, mis õpetavad teadusi, mis on pedagoogiliste tõekspidamiste allikaks — filosoofia, psühholoogia ja ajaloo kateedrid. Me ei ütle, et teadused iseendast annaksid tõekspidamisi, kuid nad hoiavad ära palju tõekspidamiste kujunemisel esinevaid eksitusi.

Kuid oletame esialgu, et me oleme kasvatuse *eesmärgi* juba kindlaks määranud: siis jääb veel ära määrata kasvatuse *vahendid*. Selles suhtes võib teadus kasvatusele suurt abi anda. Ainult siis, kui me loodust tundma õpime, märgib Bacon, võime loota, et suudame teda juhtida ja teda vastavalt meie eesmärkidele tegutsema sundida. Pedagoogikale on niisugusteks teadusteks, kust ta ammutab teadmisi oma eesmärkide saavutamiseks vajalike abinõude kohta, kõik need teadused, mis uurivad inimese kehalist või hingelist loomust, kusjuures tuleb uurida mitte oletatavaid, vaid tegelikke hinge ja keha avaldusi.

Antropoloogiliste teaduste laia ringi kuuluvad: inimese anatoomia, füsioloogia, patoloogia, psühholoogia, loogika, filoloogia, geograafia, mis õpib tundma maad kui inimese eluaset ja inimest kui maakera elanikku, statistika, poliitiline ökonoomia ja ajalugu laiemas mõttes, mille hulka me loeme religiooni, tsivilisatsiooni, filosoofiliste süsteemide, kirjanduste, kunstide ajaloo ja sõna kitsamas mõttes kasvatuse enda ajaloo. Kõikides nendes teadustes esitatakse, võrreldakse ja rühmitatakse fakte ja neid faktide suhteid, milles avalduvad *kasvatuse objekti*, s. t. inimese omadused.

Meilt küsitakse, kas me tõesti nõuame, et pedagoog õpiks nii palju ja nii laialdasi teadusi, enne kui ta alustab õpinguid pedagoogika alal kitsamas mõttes, mille all mõeldakse pedagoogilise tegevuse reeglite kogumikku? Meie vastame selle küsimuse peale jaatavalt. *Kui pedagoogika tahab* inimest igakülgselt kasvatada, siis peab ta *teda enne ka igakülgselt tundma õppima.* Meile vastatakse, et niisugusel juhul pole pedagooge veel olemas, ja neid ei tule ka nii pea. See on väga võimalik; kuid meie väide on sellest hoolimata õige. Pedagoogika on alles üsna lapsekingades ja mitte ainult meil, vaid igal pool; ja niisugune lapsekingades viibimine on täiesti arusaadav, sest paljud teadused, mille seadustest pedagoogika oma reeglid peab ammutama, on ise alles hiljuti tõelisteks teadusteks saanud ja pole veel kaugeltki täiuslikkuseni jõudnud. Kuid kas mikroskoopilise anatoomia, orgaanilise keemia, füsioloogia ja patoloogia ebatäiuslikkus takistas neid meditsiinilise kunsti põhiteadusteks saamast?

Kuid niisugusel juhul on pedagoogide jaoks vaja erilist ja laialdast fakulteeti, öeldakse meile. Aga miks siis ei võiks olla ka *pedagoogika fakulteet?* Kui ülikoolides on olemas arstiteaduse ja isegi kameraalteaduse[19] fakulteedid, aga pole *pedagoogika* fakulteete, siis näitab see ainult, et inimene peab siiamaani oma füüsilist tervist ja kukrut kallimaks kõlbelisest tervisest ja hoolitseb järeltulevate põlvede rikkuse eest rohkem kui nende hea kasvatuse eest. Ühiskondlik kasvatus pole sugugi nii tähtsusetu asi, et ta ei vääriks omaette fakulteeti. Kui me senini valmistasime ette tehnolooge,

agronoome, insenere, arhitekte, meedikuid, kameraalteadlasi, filolooge, matemaatikuid ja ei valmistanud ette kasvatajaid, siis polemidagi imestada, et kasvatuse alal on meil asjad halvasti ja et praeguse ühiskonna moraalne olukord ei ole kaugeltki kooskõlas tema suurepäraste börside, teede, vabrikute, tema teaduse, kaubanduse ja tööstusega.

Pedagoogika fakulteedi eesmärk võiks olla isegi selgemini ära määratud kui teistel fakulteetidel. Selleks eesmärgiks oleks tundma õppida inimest kõikides tema loomuse avaldustes selleks, et neid teadmisi spetsiaalselt rakendada kasvatuskunstis. Niisuguse pedagoogika, või üldse *antropoloogilise* fakulteedi praktiline tähtsus oleks väga suur. Pedagooge on arvuliselt vaja mitte vähem kui meedikuid, vaid isegi rohkem, ja kui me meedikute kätte usaldame oma tervise, siis kasvatajate kätte usaldame me oma laste moraali ja intellekti, usaldame nende hinge, ja koos nendega ka oma isamaa tuleviku. Pole kahtlust, et selles fakulteedis õpiksid meeleldi ka need noored inimesed, kel pole vaja haridusele vaadata poliitökonoomilisest seisukohast kui intellektuaalsele kapitalile, mis peab rahalist intressi kandma.

Tõsi küll, välismaistes ülikoolides ei leia me eeskujusid oma pedagoogika fakulteedile; kuid ega siis see kõik ka hea pole, mis välismaal on. Sealjuures asendavad välismaal neid fakulteete teatud määral õpetajate seminarid ja kasvatuse tugev ajalooline kallak, mis meil pole saanud juurduda, nagu taim, mille laps on istutanud ja mida ta kogu aeg uuesti maast välja kisub, et seda teise kohta istutada, ta ei jõua kindlale otsusele, kuhu kohta seda lõpuks jätta.

Kuid, ütleb meile lugeja veel, see pedagoogika noorus ja nende teaduste ebatäiuslikkus, millest pedagoogika oma reeglid peab tuletama, pole takistanud ju kasvatusel oma tööd teha ja saavutada väga tihti, kui ka mitte alati, häid ja sagedasti isegi hiilgavaid tulemusi. Just selles viimases väites kahtleme me väga tugevasti. Me pole nii suured pessimistid, et pidada absoluutselt halvaks kõike, mis praegusel ajal on olemas, kuid me pole ka nii suured optimistid, et mitte näha, kuidas meid senini takistab lõpmatu hulk kõlbelisi ja füüsilisi haigusi, pahesid, väärkalduvusi, kahjulikke eksiarvamusi ja muid vigasid, millest meid nähtavasti võib vabastada ainult hea kasvatus. Pealeselle oleme veendunud, et kasvatus võib edasi arenedes tunduvalt laiendada inimese füüsiliste, intellektuaalsete ja moraalsete võimete piire. Vähemalt viitavad nii füsioloogia kui ka psühholoogia ilmselt niisugusele võimalusele.

Siin hakkab lugeja jälle võib-olla kahtlema, kas kasvatus suudaks ühiskondliku kõlbluse alal olulisi muudatusi tuua. Kas ei näe me tihti, et suurepärase kasvatusega käivad kaasas kõige kurvemad tulemused? Kas pole me näinud, et laitmatute kasvatajate käest tulid vahel kõige halvemad inimesed? Kas ei olnud Nero kasvatajaks Seneca? Kuid kes ütles meile, et see kasvatus oli tõesti hea ja et need kasvatajad olid tõepoolest head kasvatajad?

Mis Senecasse puutub, siis kui ta ei ohjeldanud oma lobisemishimu ja luges Nerole samu moraaliepistleid, mis ta järeltulevatele

põlvedele kinkis, siis võime julgesti öelda, et Seneca oli oma hirmuäratava kasvandiku moraalse rikutuse üheks tähtsamaks põhjuseks. Niisuguste moraalijutlustega võib lapses, eriti elava loomuga lapses, hävitada igasuguse kõlbelise tunde arenemise võimaluse, ja selle vea võib väga kergesti teha kasvataja, kes ei tunne inimese loomuse füüsilisi ja psüühilisi omadusi. Miski ei suuda kõigutada meie kindlat usku sellesse, et tuleb kord aeg, kuigi võib-olla mitte nii pea, kus meie järeltulijad hakkavad imestusega mõtlema sellele, kui kaua oli meil kasvatus hooletusse jäetud ja kui palju see hooletus halba tegi.

Eespool me juhtisime tähelepanu ühele õnnetule arusaamale, mis inimestel kasvatuskunsti kohta tavaliselt on, nimelt et kasvatamine tundub paljudele esimesel pilgul väga lihtsana ja kergena; nüüd peame osutama niisama õnnetule, kuid veel kahjulikumale kalduvusele. Väga sageli juhtub, et inimesed, kes annavad meile nõu kasvatuse alal ja esitavad kasvatusideaale kas oma kasvandikele või oma isamaale või üldse kogu inimkonnale, võtavad salaja nende ideaalide algkujuks iseenda, nii et sellise jutlustaja kasvatusjutluse võib kokku võtta mõne sõnaga: «Kasvatage lapsi nii, et nad oleksid minu sarnased, siis annate te oma lastele *laitmatu* kasvatuse; mina aga jõudsin sellisele täiusele nii-ja-niisuguste vahenditega ja sellepärast ongi teil käes kogu kasvatamise programm!» Nagu näete, on asi väga lihtne, kuid niisugune jutlustaja unustab ainult meid tutvustada omaenese isikuga ja oma elulooga. Kui me aga ise võtame kätte ja selgitame tema pedagoogilise teooria isikliku aluse, siis leiame, et meie ei saa kuidagi viia puhta hingega last seda ebapuhast teed mööda, mida mööda jutlustaja ise on käinud. Niisuguste veendumuste allikaks on tõelise kristliku alandlikkuse puudumine, mitte võltsi, variserliku alandlikkuse, mis lööb silmad *maha* just selleks, et tal oleks pärast õigust kõrgele *üles* tõsta oma kõrkust, vaid niisugust, kus inimene sügava südamevaluga tunnistab oma rikutust ja kõiki oma elu varjatud pattusid ja kuritegusid, tunnistab neid ka siis, kui rahvas, kes näeb ainult väliseid, mitte aga sisemisi asju, peab neid kuritegusid niisugusteks tegudeks, mis pole ei head ega halvad, vaid mõnikord isegi kangelastegudeks. Niisugusele täielikule äratundmisele ei jõua kõik, ja see võtab aega. Kuid alustades laste kasvatamise *püha* tööd peame jõudma sügavale äratundmisele, et meie eneste kasvatus pole olnud kaugeltki rahuldav, et selle tagajärjed on enamasti kurvad ja viletsad ja et me igatahes peame otsima vahendeid selleks, et muuta oma lapsi paremaks, kui me ise oleme.

Ükskõik kui suurena ka paistaksid nõudmised, mida me kasvatajale esitame, kuid nad vastavad täielikult sellele tähtsusele ja ulatusele, mis on kasvatustööl endal. Muidugi, kui mõista kasvatuse all ainult seda,et õpetatakse lugemist ja kirjutamist, vanu ja uusi keeli, ajalooliste sündmuste kronoloogiat, geograafiat jms., mõtlemata sellele, missugust eesmärki me selle õpetamisega saavutame ja kuidas me seda saavutame, siis pole tarvis ka kasvatajaid eriti oma

tööks ette valmistada; kuid selle-eest ka kasvatustöö jääb samasse olukorda, milles ta on praegu, kuidas me ka ei korraldaks ümber ja ei muudaks oma õppekavasid: kool jääb endiselt puhastustuleks, mille kõikidest järkudest inimene peab läbi käima, selleks et saavutada seltskonnas mingit seisundit, ja tegelikuks kasvatajaks jääb endiselt elu kõigi oma inetute juhuslikkustega. Teaduse praktiline tähtsus selles ongi, et valitseda elus esinevat juhuslikkust ja alistada see inimese mõistusele ja tahtele. Teadus andis meile vahendi mitte ainult pärituult, vaid ka vastutuult sõitmiseks; teadus õpetab meid mitte ootama hirmuga pikselööki, vaid kaitsma ennast selle eest piksevardaga; mitte alistuma kaugusele, vaid vähendama seda auru ja elektri abil. Kuid muidugi tähtsam kõigist neist leiutustest ja avastustest, mis ei tee inimest sageli karvavõrdki õnnelikumaks, sest inimene kannab oma rohkearvulisi õnnetusepõhjusi iseendas, oleks niisuguste vahendite avastamine, mille abil saaks inimesele kujundada sellise iseloomu, mis paneks vastu elus esinevale juhuslikkuste tulvale, kaitseks inimest nende kahjuliku ja lagastava mõju eest ning võimaldaks tal välja tuua igalt poolt ainult head.

Ent kuna pedagoogika ehk antropoloogilisi fakulteete ei looda kahtlemata ülikoolidesse veel nii pea, siis jääb tegelike, teaduslikule alusele rajatud kasvatusteooriate väljatöötamiseks ainult üks tee — teha seda kirjanduse kaudu, ja muidugi mitte ainult kitsamas mõttes pedagoogilise kirjanduse abil. Kõik, mis aitab kaasa sellele, et pedagoogid omandaksid täpseid teadmisi kõigi nende *antropoloogiliste* teaduste alal, millele on rajatud pedagoogikateooria reeglid, aitab kaasa ka selle teooria väljatöötamisele. Me arvame, et sellele eesmärgile lähenetakse juba nüüdki samm-sammult, kuigi hirmus aeglaselt ja väga kaudseid teid mööda. Vähemalt võib seda öelda loodusteaduslike ja eriti füsioloogiliste teadmiste leviku kohta, mis viimasel ajal on ilmselt märgatav. Alles hiljuti võis leida kasvatajaid, kel ei olnud isegi kõige üldisemat arusaamist tähtsamatest füsioloogilistest protsessidest, isegi niisuguseid kasvatajaid *ex officio*[20], kes kahtlesid selles, et organismile on vaja värsket õhku. Praegu kohtame aga üldisi, enam-vähem selgeid ja täielikke füsioloogilisi teadmisi juba igal pool, ja sageli võime leida kasvatajaid, kes teavad päris palju inimese keha anatoomiast ja füsioloogiast, kuigi nad pole ei looduseuurijad ega meedikud. See on tingitud üsna laialdasest tõlkekirjandusest, mis sel alal on olemas.

Kahjuks ei või psühholoogiliste teadmiste kohta kuidagi sedasama öelda. See on tingitud peamiselt kahest põhjusest: *esiteks* sellest, et psühholoogia, vaatamata sellele, et korduvalt on teatatud tema eksperimentaalseks teaduseks muutumisest, tegeleb ikka veel rohkem teooriate püstitamisega kui faktide uurimise ja võrdlemisega; *teiseks* sellest, et meie ühiskondlikus hariduses on filosoofia ja psühholoogia juba ammu hooletusse jäetud, mis on kahjulikult mõjunud meie kasvatusele ja on põhjuseks sellele, et paljude kasvatajate vaated on veel kahetsustäratavalt ühekülgsed. Inimene peab loomulikult tähtsamaks seda, mis ta teab, kui seda, mida ta ei tea. Saksa-

maal ja Inglismaal on psühholoogilised teadmised kasvatajate hulgas palju rohkem levinud kui meil. Saksamaal tunneb peaaegu iga kasvataja vähemalt Beneke psühholoogia teooriat, Inglismaal on ta lugenud Locke'i ja Reidi. Peale selle on tähelepanuväärіv, et Inglismaal on isegi palju rohkem kui Saksamaal välja antud igasuguseid psühholoogiaõpikuid ja populaarseid psühholoogiaraamatuid. Mitmesuguste psühholoogiat käsitlevate väljaannete järgi otsustades on psühholoogia õpetamine mõningatesse koolidesse sisse võetud. Sellest on näha nii inglaste õiget, praktilist mõtlemisviisi kui ka suurte inglise psühholoogide mõju. Locke'i kodumaa ei saa suhtuda hoolimatult sellesse teadusesse. Meil aga on suureks harulduseks kasvataja, kes tunneks mõningal määralgi psühholoogiat, ja psühholoogiline kirjandus, isegi tõlkekirjandus, võrdub nulliga. Muidugi täidab seda lünka mõningal määral see, et iga inimene, kes ennast mingil määral jälgib, on juba hingeliste protsessidega enam-vähem tuttav; kuid edaspidi me näeme, et nendest ähmastest, ebateadlikest, organiseerimatuist psühholoogilistest teadmistest ei piisa kaugeltki selleks, et juhinduda kasvatamisel ainuüksi neist.

Kuid vähe on, kui me teame kõiki neid mitmesugustest teadustest võetud fakte, mille alusel võib püstitada pedagoogilisi reegleid: neid fakte tuleb veel kõrvutada, selleks et tuletada neist otseseid vastuseid nii- või teistsuguste pedagoogiliste võtete ja vahendite rakendamise tagajärgede kohta. Iga teadus annab üksikult ainult omad faktid ja ei muretse sugugi selle eest, et neid teiste teaduste faktidega võrrelda, ega ka selle eest, mismoodi neid fakte võidakse rakendada kunstides ja üldse praktilises tegevuses. Kuid kasvataja enda ülesandeks on iga teaduse faktide hulgast välja valida need, mida saaks rakendada kasvatuses, eraldada need rohkearvulisest muude faktide hulgast, mida ei saa kasutada, kõrvutada need väljavalitud faktid üksteisega ja selgitades üht fakti teisega, seada nad kõik ülevaatlikku süsteemi, mida suudaks hõlpsasti omandada iga tegelik pedagoog, kes väldiks sel viisil ühekülgsusesse sattumist, mis pole kuskil nii kahjulik kui tegelikus kasvatustöös.

Kuid kas on juba praegu võimalik kõiki kasvatuses kasutatavaid teaduslikke fakte kokku võttes püstitada täiuslikku ja laitmatut kasvatusteooriat? Me ei arva seda küll sugugi, sest need teadused, millele tuleb kasvatus rajada, on veel üsna kaugel täiuslikkusest. Kuid kas inimesed siis tõesti peavad loobuma raudtee kasutamisest sel põhjusel, et nad pole veel õhus lendama õppinud? Inimene teeb täiendusi ja täiustab oma elu mitte hüppeliselt, vaid järk-järgult, samm-sammult, ja kui ta ei astu eelmist sammu, ei saa ta teha ka järgmist. Koos teaduste täiuslikumaks muutumisega täieneb ka kasvatusteooria, kui ta ainult lakkab mitte millegagi põhjendatud reegleid leiutamast ja hakkab pidevalt nõu küsima vahetpidamatu arenemise seisundis olevalt teaduselt ning iga oma reegli tuletab mõnest faktist või paljudest faktidest, mis teadus on avastanud.

Meie mitte ainult oleme kaugel mõttest, et juba praegu oleks võimalik luua täielikku ja terviklikku kasvatusteooriat, mis annaks

selged ja kindlad vastused kõikidele praktilises kasvatustöös esinevatele küsimustele; me ei arva isegi, et üks inimene suudaks luua niisuguse kasvatusteooria, mida tegelikult oleks võimalik inimlike teadmiste praeguse olukorra juures kokku seada. Kas võib siis oodata, et üks ja seesama inimene oleks niisama hea füsioloog ja arst kui psühholoog, ajaloolane, filoloog jne.? Selgitame seda näite varal. Igas pedagoogikaõpikus on juba nüüd olemas kehalist kasvatust käsitlev osa, mille reeglid, kui nad tahavad olla vähegi kasulikud, täpsed ja õiged, peavad olema tuletatud laialdastest ja põhjalikkudest teadmistest anatoomias, füsioloogias ja patoloogias, vastasel korral sarnanevad nad neile kulunud, tühjadele, oma üldsõnalisuse ja ebamäärasuse tõttu kasututele, sageli vastuokslikele ja vahel ka kahjulikele nõuandeile, milledest tavaliselt kubiseb see üldise pedagoogikakursuse osa, kui selle autoriks pole olnud arst. Kuid kas ei võiks pedagoog võtta valmis nõuanded hügieenia-alastest meditsiinilistest teostest? Seda muidugi võib, kuid ainult tingimusel, et pedagoogil endal oleksid niisugused teadmised, mis võimaldaksid tal kriitiliselt suhtuda neisse meditsiinilistesse nõuannetesse, mis sageli üksteisele vastu räägivad, ja peale selle on tarvis, et ka tema kuulajatel oleksid eelteadmised füüsikas, keemias, anatoomias ja füsioloogias, et nad saaksid aru nendele teadusharudele rajatud kehalise kasvatuse reeglite selgitamisest. Oletame näiteks, et pedagoog peab andma nõu, millega tuleb toita imikut, kui teda mingil põhjusel ei saa loomulikul viisil toita, või jälle, mida tuleb süüa anda selleks, et kergendada lapse rinnaga toitmiselt harilikule söögile üleminekut. Igast hügieeniraamatust leiab pedagoog erisuguseid arvamusi: üks soovitab kuivikuteputru, teine aroruuti, kolmas keetmata piima, neljas keedetud piima; üks peab vajalikuks piima veega lahjendada, teine peab seda kahjulikuks jne. Mida peab nende seast siis valima kohusetundlik pedagoog, kui ta ise pole meedik ning kui ta ei tunne nii palju keemiat ja füsioloogiat, et mõnda nõuannet teistest paremaks pidada? Sama lugu on lapse edaspidise toiduga: üks hügieeniraamat soovitab peamiselt lihatoitu ja annab lapsele lihapuljongit juba enne hammaste ilmumist; teine raamat peab seda kahjulikuks; kolmas eelistab taimetoitu ja ei kohku tagasi isegi kartuli ees, mis neljandale hirmuvärinad peale ajab. Needsamad vastuolud korduvad vannivee ja toa soojuse puhul. Saksamaa kinnistes õppeasutustes magavad lapsed 5 kraadi soojuse juures ja külmemaski toas, söövad kartuleid ja on terved. Võiks nagu arvata, et meil tuleb veel rohkem kui Saksamaal harjutada lapsi külmaga ja pidada ruumid, ning eriti magamistoad jahedad, et tasandada neid järske temperatuurikõikumisi, mida peavad taluma meie kopsud 15° soojusest 20° pakasesse sattudes; kuid me oleme veendunud, et kui meie õppeasutustes hakataks lapsi pidama nii külmades magamisruumides, kui näiteks Stoy seda Jenas teeb, siis paneksime laste tervise tõsisesse ohtu, eriti kui me neile sealjuures sedasama toitu annaksime. Kuid kas me saame oma arvamust millegagi motiveerida? Kas siis tõesti meil tuleb piirduda sõnaga «tun-

dub», ehk jälle «oleme veendunud»? Kes küll oleks nõus jagama meie veendumusi, mida me ei oska põhjendada täpsete füüsika- ja füsioloogiaseadustega, või vähemalt kogemustega, kauaaegsele meditsiinilisele praktikale toetudes?

Meil pole erialalisi meditsiinilisi teadmisi ja sellepärast hoidusimegi oma raamatus nõu andmast füüsilise kasvatuse alal, välja arvatud need üldised soovitused, millede jaoks meil oli küllaldaselt alust. Selles suhtes tuleb pedagoogikal veel oodata suurt abi nende pedagoogide käest, kelle erialaks on meditsiin. Kuid mitte ainult need pedagoogid, kes on spetsialistid anatoomias, füsioloogias ja patoloogias, võivad oma erialal osutada suuri teeneid ülemaailmsele ja igavesti kestvale kasvatustööle. Samasuguseid teeneid tuleb oodata ka näiteks ajaloolastelt ja filoloogidelt. Ainult see pedagoog, kes ise on ajaloolane, võib selgitada meile ühiskonna (tema ajaloolises arengus) mõju kasvatusele ja kasvatuse mõju ühiskonnale, ja mitte ainult hüpoteetiliselt, nagu seda praegu tehakse peaaegu igas saksa kõikehõlmavas pedagoogikas, vaid iga väidet täpse ja üksikasjalise faktide uurimisega põhjendades. Samuti peab lootma, et pedagoogid, kelle erialaks on filoloogia, faktiliselt läbi töötaksid tähtsa osa pedagoogikas ja näitaksid meile, kuidas on inimene arenenud ja kuidas ta areneb keele alal: kuivõrd on inimese psüühiline loomus peegeldunud keeles ja kui palju on keelel omakorda olnud mõju inimese psüühilisele arengule.

Kuid see on maksev ka ümberpöördult: meedik, ajaloolane ja filoloog võivad pedagoogikale otseselt kasulikud olla ainult sel juhul, kui nad pole mitte ainult spetsialistid, vaid on ka pedagoogid: kui neil pedagoogilised küsimused on meeles rohkem kui nende uurimistöö, kui nad peale selle tunnevad hästi füsioloogiat, psühholoogiat ja loogikat — neid kolme pedagoogika peamist alust.

Kõigest eespoolöeldust võime teha järgmise kokkuvõtte:

Pedagoogika pole mitte teadus, vaid on kunst, kõikidest kunstidest kõige laiem, komplitseeritum, kõige kõrgem ja kõige vajalikum. Kasvatuskunst toetub teaduslikule alusele. Et ta on komplitseeritud ja lai kunst, siis tugineb ta paljudele laialdastele ja komplitseeritud teadusaladele; et kasvatus on kunst, siis nõuab ta peale teadmiste annet ja kalduvust ning tal on ideaal, mille poole ta igavesti püüab ja mida ta kunagi täielikult ei saavuta: see ideaal on täiuslik inimene. Kasvatuskunsti arengule võib kaasa aidata ainult sellega, et levitatakse kasvatajate hulgas üldiselt neid väga mitmekülgseid *antropoloogilisi* teadmisi, milledele kasvatus ise on rajatud. Kasvatuskunsti arendamiseks oleks kõige õigem asutada erilised fakulteedid, muidugi mitte kõikide õpetajate ettevalmistamiseks, keda üks või teine riik vajab, vaid kasvatuskunsti enda arendamiseks ja nende kasvatajate ettevalmistamiseks, kes võiksid kas oma raamatutega või jälle otsese juhtimisega levitada laiades õpetajate hulkades kasvatajaile vajalikke teadmisi, mis aitaksid kaasa nii kasvatajatel ja õpetajatel kui ka ühiskonnas õigete pedagoogiliste vaadete kujunemisele. Ent kuna meil pedagoogika fakulteete veel kaua oodata tuleb, siis jääb

kasvatuskunsti õigete ideede arendamiseks üle ainult üks tee — kirjandus, kus igaüks oma eriala valdkonnas aitaks kaasa kasvatustöö suurele üritusele.

Ja kuigi ei saa kasvatajalt nõuda, et ta oleks eriteadlane kõikidel neil aladel, millest võib ammutada pedagoogiliste reeglite aluseid, siiski võib ja peab nõudma, et ükski nendest teadusharudest poleks talle päris võõras, et ta kõigil neil aladel saaks vähemalt populaarsetest teostest aru, ja püüaks jõudumööda omandada *igakülgseid* teadmisi inimese loomuse kohta, mille kasvatamise ta enda peale tahab võtta.

Võib-olla mitte ühelgi muul alal pole teadmiste ja mõtlemise *ühekülgsus* nii kahjulik kui pedagoogilises praktikas. See kasvataja, kes vaatab inimest läbi füsioloogia, patoloogia ja psühhiaatria prisma, mõistab niisama halvasti, mis on inimene ja mis nõuded on tema kasvatamisel, kui seegi, kes tunneks inimest ainult suurte kunstiteoste ja suurte ajalooliste tegude kaudu ja vaataks inimest üldse läbi tema suurte tegude prisma. Ka poliitökonoomiline vaateviis on kahtlemata kasvatusele väga tähtis, ent kui suuresti eksiks see, kes vaataks inimesele kui ainult majanduslikule ühikule — väärtuste tootjale ja tarbijale! Ajaloolane, kes uuriks ainult rahvaste ja silmapaistvate inimeste suuri või vähemalt suurejoonelisi tegusid, ei näeks üksikinimese isiklikke, kuid siiski sügavaid kannatusi, millega on makstud kõigi nende kuulsate ja sageli kasutute tegude eest. Ühekülgne filoloog on veel vähem võimeline olema hea kasvataja, kui ühekülgne füsioloog, majandusteadlane või ajaloolane. Kuid kas pole just filoloogilise hariduse ühekülgsus see, mis on kuni uuema ajani valitsenud kõikides Lääne-Euroopa koolides ja käiku lasknud lõpmatu hulga võõraid, halvasti läbiseeditud fraase, mis nüüd tõeliste, sügavalt läbituntud ideede asemel inimeste keskel ringeldes takistavad mõtetevahetust inimeste vahel, samuti nagu valeraha takistab kaubavahetust? Kui palju sügavaid vana aja ideesid läheb asjatult kaotsi just selletõttu, et inimene õpib nad ära enne, kui muutub võimeliseks neid mõistma, ja harjub neid nii võltsilt ja mõttetult kasutama, et hiljem harva jõuab arusaamisele nende tõelisest mõttest. Niisugused suured, kuid võõrad mõtted on võrratult vähem kasulikud kui väikesed, aga selle eest omad mõtted. Kas mitte selleks põhjuseks, miks kaasaegse kirjanduse keel jääb täpsuse ja väljendusrikkuse poolest maha vana aja keelest, ei olegi see, et me õpime rääkima peaaegu ainult raamatute järgi ja ajame läbi võõraste fraasidega, kuna vana-aja kirjanikul sõnad kasvasid välja tema enda mõttest ja mõte — otsesest looduse, teiste inimeste ja iseenda kohta tehtud tähelepanekutest? Me ei vaidle vastu filoloogilise hariduse suurele kasule, vaid näitame ainult tema ühekülgsuse kahjulikkust. Sõna on hea siis, kui ta mõtet õigesti väljendab; ja õigesti väljendab sõna mõtet siis, kui ta kasvab ise sellest välja, nagu nahk organismist, aga mitte ei tõmmata mõttele üle, nagu võõrast nahast kindad kätte tõmmatakse. Tänapäeva kirjaniku mõte aga rabeleb tihti paljudes kirjaniku poolt loetud ja äraõpitud fraasi-

des, mis on sellele mõttele kas liiga kitsad või liiga laiad. Keel on muidugi üks võimsamaid inimese kasvatajaid, kuid ta ei suuda asendada teadmisi, mis saadakse otse vaatlustest ja kogemustest. Tõsi küll, keel kiirendab ja kergendab selliste teadmiste omandamist, kuid ta võib ka takistada nende omandamist, kui inimese tähelepanu on liiga varakult ja ühekülgselt juhitud peamiselt mitte mõtte sisule, vaid vormile ja sealjuures veel võõra mõtte vormile, mille sisu mõistmiseni õpilane võib-olla pole jõudnud veel areneda. Mitte osata oma mõtteid hästi väljendada — see on puudus; kuid olla ilma iseseisvate mõteteta — see on veel palju suurem puudus. Iseseisvad mõtted aga tekivad ainult iseseisvalt omandatud teadmistest. Kes ei peaks paremaks inimest, kes tunneb rohkesti faktilisi andmeid ja kes mõtleb iseseisvalt ja õigesti, kuigi väljendub raskepäraselt, niisugusest inimesest, kelle võime rääkida kõigest võõraste fraasidega (olgugi need võetud kas või kõige paremalt klassikalistelt kirjanikelt) ületab kaugelt nii teadmiste hulga kui ka mõtlemise sügavuse? Ja kui lõpmatu vaidlus reaal- ja klassikalise hariduse paremuste üle kestab veel tänapäevani, siis ainult sellepärast, et küsimust ennast pole õigesti üles seatud ja küsimuse lahendamiseks ei otsita fakte sealt, kus neid oleks vaja otsida. Ei tuleks mitte rääkida nende kahe haridusesuuna paremustest, vaid sellest, kuidas neid harmooniliselt ühendada; ja tuleks otsida selleks ühendamiseks vahendeid inimese hingelisest loomusest.

Kasvataja peab püüdma inimest tundma õppida sellisena, *nagu ta tegelikult on*, kõigi tema nõrkustega ja kogu tema suuruses, kõikide tema äripäevaste, väikeste tarvetega ja kõigi tema suurte vaimsete nõuetega. Kasvataja peab tundma inimest perekonnas, seltskonnas, rahva seas, inimkonna hulgas ja siis, kui ta on üksi oma südametunnistusega, igasuguses elueas, kõikides klassides, kõikides olukordades, rõõmus ja mures, aus ja alanduses, jõuküllasena ja haigena, kesk ääretuid lootusi ja surivoodil, kui *inimlik* lohutus on juba võimetu. Kasvataja peab tundma kõige alatumate ja kõige üllamate tegude tekkimise põhjusi, kuritegelike ja ülevate mõtete tärkamist, igasuguse kire ja igasuguse iseloomu arengulugu. Ainult siis suudab ta ammutada inimese enda loomusest vahendeid kasvatuslikuks mõjutamiseks — ja need vahendid on tohutud!

Meil on kindel veendumus, et kasvatuse suur kunst on päris algastmel, et me seisame alles selle kunsti lävel ega ole veel tema templiuksest sisse pääsenud ja et seniajani pole inimesed pidanud kasvatust nii tähtsaks, kui ta väärib. Paljuks me leiame suuri mõtlejaid ja õpetlasi, kes oleksid pühendanud oma geeniuse kasvatustööle? Tundub, et inimesed on mõtelnud kõigele peale kasvatuse, nad on otsinud ülevuse ja õnne saavutamise vahendeid kõikjalt, peale selle valdkonna, kus neid kõige rohkem võib leida. Kuid juba nüüd on näha, et teadus on jõudnud selle astmeni, kus inimese pilk tahtmatult pöördub kasvatuskunstile.

Füsioloogiat lugedes veendume me igal leheküljel, et indiviidi füüsilise arengu mõjutamiseks on olemas laialdased võimalused ja

veel rohkem võimalusi on inimese kui rassi järjekindlale arengule mõju avaldamiseks. Sellest, alles avanevast allikast pole kasvatus veel peaaegu üldse ammutanud. Mitmesugustest teooriatest võetud psüühilisi fakte vaadeldes hämmastab meid see, et siin on peaaegu veelgi laialdasemad võimalused, me võime väga suurt mõju avaldada inimese intellekti, tunnete ja tahte arenemisele, ja täpselt samuti hämmastab meid see, kui vähe on kasvatus neid võimalusi ära kasutanud.

Vaadake ainult harjumuse jõudu: milleks kõigeks võib inimese muuta ainuüksi selle jõuga? Vaadake kas või näiteks seda, mis tegid spartalased oma noortest, ja tunnustage, et praegune kasvatus kasutab ära vaevalt minimaalse osa sellest jõust. Muidugi oleks spartalik kasvatus praegusel ajal mõttetu, sihitu; kuid kas on mõtet sel hellikul kasvatusel, mis on teinud meid ja teeb meie lapsed sellisteks, et neid vaevavad tuhanded kunstlikud, kuid sellest hoolimata piinavad kannatused, ja sunnivad ülevat inimelu tähtsusetute elumugavuste hankimiseks ära raiskama? Muidugi on imelik spartalane, kes elab ja sureb ainult Sparta auks; kuid mis te arvate elust, mis oli tervenisti raisatud luksusliku mööbli, mugavate tõldade, sameti, looride, peene kalevi, lõhnavate sigarite ja moodsate kübarate hankimisele? Kas pole selge, et kasvatus, mis on suunatud ainult inimese ainelise rikkuse suurendamisele ja mis koos sellega suurendab ka tema tarbeid ja kapriise, teeb danaiidide tööd?

Mäluprotsessi uurides näeme, kui jultunult käitub mäluga meie kasvatus, kuidas ta loobib sinna igasugust prahti ja rõõmustab, kui sajast andmest üks kuidagi pidama jääb; kuna tegelikult ei peaks kasvataja kasvandikule teatama õieti ühtki fakti, mida ta ei taha kasvandikule meelde jätta. Kui vähe on pedagoogika veel teinud mälu töö kergendamiseks — sel alal on ta vähe teinud nii oma õppekavades, kui ka meetodites ja õpikutes! Iga õppeasutus kaebab praegusel ajal õppeainete rohkuse üle — ja tõepoolest, neid on tõesti liiga palju, kui silmas pidada nende pedagoogilist läbitöötatust ja õpetamise metoodikat; kuid neid on liiga vähe, kui vaadata inimkonna teadmiste hulga lakkamatut kasvu. Herbart, Spencer, Comte ja Mill tõestasid väga põhjendatult, et meie õppeaineid peab tunduvalt muutma ja meie õppekavad tuleb põhjalikult ümber teha. Kuid ka üksikud õppeained pole pedagoogilises mõttes kaugeltki veel nii läbi töötatud, kui see oleks vajalik ja võimalik, ja selle põhjuseks on peamiselt meie puudulikud ja kõikuvad teadmised vaimsete protsesside kohta. Neid protsesse uurides ei saa märkamata jätta võimalusi, mis lubavad harilikkude vaimuannetega inimesele anda kümme korda rohkem kindlasti meelde jäävaid teadmisi, kui neid saab nüüd kõige andekam, kes raiskab oma väärtuslikku mäluvõimet tuhande asja õppimiseks, mis ta hiljem täielikult unustab. Kuna me ei oska inimese mäluga ümber käia, siis lohutame ennast mõttega, et kasvatuse asi on ainult *intellekti arendamine,* mitte aga tema varustamine teadmistega; kuid psühholoogia pal-

jastab selle lohutuse valelikkuse, näidates, et intellekt ise pole midagi muud, kui teadmiste hästi organiseeritud süsteem.

Ent kui me ei oska sugugi lapsi õpetada, siis oskame veel vähem mõjuda laste emotsioonide ja karakteri kujunemisele. Sel alal eksleme me täiesti pimeduses, kuigi teadus peab juba täiesti võimalikuks kanda teadvuse valgust ja kasvataja mõistlikku tahet sellessegi veel täiesti ligipääsmatusse valdkonda.

Veel vähem kui emotsioone oskame me kasutada inimese *tahet* — seda võimsat jõudu, mis võib muuta mitte ainult hinge, vaid ka keha, kaasa arvatud mõju, mida keha avaldab hingele. Võimlemine kui tahtlike liigutuste süsteem, mille eesmärgiks on sihikindel füüsilise organismi muutmine, on alles algastmel, ja raske on ette näha, kui suureks võib kujuneda tema mõju piirkond mitte ainult keha karastamisel ja mõnede organite arendamisel, vaid ka haiguste vältimisel ja isegi ravimisel. Me oleme arvamusel, et pole kaugel aeg, kus võimlemine saab kõige mõjukamaks meditsiiniliseks abinõuks isegi sügavate sisemiste haiguste puhul. Ja mis siis füüsilise organismi ravimine ja kasvatamine võimlemisega muud ongi *kui keha kasvatamine ja ravimine inimese tahtega?* Juhtides organismi füüsilist jõudu mõnda kehaorganisse, ehitab tahe keha ümber ja ravib tema haigusi. Aga kui me silmas peame neid tahte-, visaduse ja harjumusjõu imesid, mida nii kasutult pillavad näiteks india silmamoondajad ja fakiirid, siis näeme, kui vähe me veel kasutame oma tahtejõu mõju füüsilisele organismile.

On selge, et me oleme kasvatuse kõikidel aladel alles selle suure kunsti algastmel, kuna teaduse *faktid* viitavad kasvatuse hiilgava tuleviku võimalustele, ja võib loota, et inimkond lõpuks väsib väliste elumugavuste tagaajamisest ja hakkab looma palju püsivamaid mugavusi inimeses endas, ning veendub mitte ainult sõnades, vaid ka tegudes, et meie õnne ja suuruse peamised allikad ei peitu mitte meid ümbritsevates asjades ja korras, vaid meis endis.

Esitades oma arvamused kasvatuskunsti kohta, selle kunsti teooria kohta, tema viletsa seisukorra kohta, tema piiritu tuleviku kohta ja selle kohta, missuguste vahenditega võiks kasvatuse teooriat vähehaaval välja töötada ja täiendada, oleme me kaugel mõttest anda selles raamatus mingit kasvatuse teooriat, mida me peaksime täiuslikuks; meie ei kavatse pakkuda isegi niisugust teooriat, mida me peaksime praegu võimalikuks sel puhul, kui teooria autor tunneks põhjalikult kõiki neid mitmesuguseid teadusharusid, millele kasvatusteooria oma reeglid peaks rajama. Meie ülesanne pole kaugeltki nii laiaulatuslik ja me selgitame kohe oma ülesande piiratuse, kui jutustame, kuidas ja milleks me kavatsesime kirjutada selle töö.

Umbes kaheksa aasta eest elavnesid pedagoogilised ideed meil nii jõuliselt, et seda ei oleks võinud ette näha, arvesse võttes, et kuni selle ajani puudus meil pedagoogiline kirjandus peaaegu täielikult. Mõte rahvakoolist, mis rahuldaks rahva vajadusi, kes on jõud-

nud oma olemasolu uude perioodi, ärkas igal pool. Mitu peaaegu üheaegselt tekkinud pedagoogilist ajakirja leidsid endale lugejaskonna; üldkirjanduslikes ajakirjades ilmusid pedagoogilised artiklid pidevalt ja olid väljapaistval kohal; kõikjal kirjutati ja arutati ühiskondliku hariduse mitmesuguste reformide projekte, ja isegi perekondades hakati palju sagedamini arutlema ja vaidlema pedagoogilistel teemadel. Igasuguseid pedagoogilisi projekte ja artikleid lugedes, pedagoogiliste küsimuste arutlemise tunnistajaks olles mitmesugustel koosolekutel, inimeste omavaheliši vaidlusi kuulates, tulime veendumusele, et kõik need arvamused, vaidlused, projektid, ajakirjades ilmunud artiklid võidaksid palju põhjalikkuse poolest, kui oleks antud ühesugune kindel tähendus kõikidele psühholoogilistele ja osalt ka füsioloogilistele ning filosoofilistele terminitele, mis neis kogu aeg kordusid. Meile näis, et mõned pedagoogilised vääritimõistmised ja ägedad pedagoogilised vaidlused oleksid kergesti lahendatavad, kui alguses oleks kokku lepitud, mida mõista sõnade all: *mõistus, kujutlus, mälu, tähelepanu, teadvus, tunne, harjumus, oskus, areng, tahe jne.* Mõnikord oli ilmne, et üks vaieldavatest pooltest mõistab sõna *mälu* all näiteks sama, mis teine pool mõistab sõna *mõistus* või *kujutlus* all, ja mõlemad pooled kasutavad neid kui täiesti tuntud sõnu, millel on täpselt defineeritud mõiste. Ühe sõnaga — sel ajal ärganud pedagoogiline mõte avastas meie ühiskondlikus hariduses ja samuti meie kirjanduses, mis oleks võinud seda haridust täiendada, olulised lüngad. Vaevalt me eksime, kui ütleme, et meie kirjanduses polnud sel ajal ühtki vähegi põhjalikku psühholoogilist teost, ei originaali ega ka tõlget, ajakirjades aga oli psühholoogiat käsitlev artikkel harulduseks, kusjuures igavaks harulduseks lugejatele, kes polnud milgil määral sellise artikli lugemiseks ette valmistatud. Siis tekkis meil mõte, et kas ei oleks võimalik tuua meie äsja tärganud pedagoogilisesse mõtlemisesse võimalikult täpsed ja selged arusaamad neist psüühilistest ja psühho-füüsilistest nähtustest, mida pedagoogilisel mõtlemisel tuleb tingimata käsitleda. Eelnev tutvumine filosoofiaga ja osaliselt ka psühholoogiaga ning hiljem pedagoogikaga andsid meile põhjust arvamiseks, et me võime *teatud määral* kaasa aidata selle nõude rahuldamisele ja kas või *alustada* nende põhiideede selgitamist, millede ümber igasugused pedagoogilised arutlused keerlevad.

Ent kuidas seda teha? Me ei saanud tervenisti üle kanda meie oludesse mõnda Läänest võetud teooriat, sest meile oli selge nende kõikide ühekülgsus ja see, et igal neist on teatud õiged osad ja vead, on teatud osa õigeid, faktidest tehtud järeldusi ja mitte millelegi rajatud väljamõeldisi. Me veendusime, et kõigi nende teooriate veaks on liigne teoreetiline eneseusaldus, et nad seletavad seda, mida veel pole võimalik seletada, panevad teadmise kahjuliku pettekuju sinna, kus tuleb veel ütelda lihtsalt *ei tea,* ehitavad kaelamurdvaid ja kõikuvaid sildu üle tundmatute kuristikkude, milledele tuleks ainult lihtsat tähelepanu juhtida, ühe sõnaga — annavad lugejale

mõne õige ja selletõttu kasuliku teadmise eest niisama palju, kui mitte veelgi rohkem, valesid ja selle tõttu kahjulikke väljamõeldisi. Meile paistis, et kõik need teoreetilised liiga kaugeleminevad arutlused, mis on *täiesti vajalikud* teaduse kujunemise protsessis, tulevad kõrvale jätta siis, kui on vaja kasutada teaduse saavutusi selleks, et neid rakendada praktilises tegevuses. Teooria võib olla ühekülgne, ja see ühekülgsus on vahel väga kasulik, sest ta valgustab eriti seda aine külge, mille teised varju jätsid; kuid praktika peab olema võimalikult mitmekülgne. «Ideed saavad peas omavahel hästi läbi, kuid asjad põrkavad elus rängasti kokku,» ütleb Schiller, ja kui me ei arenda teadust, vaid kui meil on tegemist tõeliste asjadega tegelikust maailmast, siis oleme sageli sunnitud loobuma oma teooriatest tegeliku elu sunnil, mille tasemeni pole tõusnud veel ükski psühholoogia süsteem. Pedagoogikates, mille autoriteks on psühholoogid, nagu seda on Herbarti ja Beneke pedagoogikad, võime sageli hämmastava selgusega näha psühholoogilise teooria vastuolu pedagoogilise tegelikkusega.

Kõike seda teades, kavatsesime me kõikidest meile teada olevatest psühholoogilistest teooriatest võtta ainult seda, mis paistis meile kaheldamatuna ja faktiliselt õigena, neid võetud fakte kavatsesime hoolika, üldarusaadava enesevaatlemise ja analüüsi abil kontrollida, täiendada neid uute tähelepanekutega, kui see meile kuskil jõudumööda on, jätta avameelselt lüngad sinna, kus faktid midagi ei ütle, ja kui kuskil on faktide rühmitamiseks ja selgitamiseks vaja hüpoteesi, siis valida selleks kõige levinum ja tõenäolisem, ning märkida teda kõikjal mitte kui usaldatavat fakti, vaid kui hüpoteesi. Kõige selle juures kavatsesime me toetuda oma lugejate *enese teadvusele* — psühholoogia ultimum argumentum'ile, mille ees on võimetud kõik autoriteedid, olgu nad kas või nii kuulsate nimedega, nagu Aristoteles, Descartes, Bacon, Locke. Psüühilistest nähtustest kavatsesime me peatuda peamiselt niisugustel, milledel on suurem tähtsus pedagoogikale, lisada aga mõtlesime niisuguseid füsioloogilisi fakte, mis on vajalikud psüühiliste nähtuste seletamiseks, ühe sõnaga me mõtlesime juba siis «Pedagoogilisest antropoloogiast» ja hakkasime seda ette valmistama. Me kavatsesime selle töö lõpetada paari aastaga, kuid mitmesuguste asjaolude tõttu olime sunnitud töö vahepeal katkestama ning avaldame esimese kõite alles nüüd, ja sedagi kujul, mis meid kaugeltki veel ei rahulda. Kuid mis teha? Võib olla, et kui me oleksime hakanud uuesti parandama ja ümber töötama, siis poleks see kunagi ilmunud. Igaüks annab niipalju, kui ta suudab, arvestades oma jõudu ja olukorda. Muuseas, me loodame, et lugejad suhtuvad sellesse heatahtlikult, kui nad silmas peavad, et see on esimene sedalaadi töö, — esimene katse mitte üksi meil, vaid ka üldse maailmakirjanduses, vähemalt niipalju kui meile teada on: ja esimene vasikas läheb ikka aia taha; kuid ilma esimeseta ei tule ka teist.

Tõsi küll, Herbart ja pärast Beneke katsusid juba pedagoogilist teooriat tuletada otse psühholoogilistest alustest; kuid nendeks alus-

teks olid nende endi teooriad, mitte aga kõikidest teooriatest saadud kindlad psühholoogilised faktid. Herbarti ja Beneke teooriad on pigem täiendused nende endi psühholoogiale ja metafüüsikale ja edaspidi me näeme, kui suurt vaeva see neilt sageli nõudis. Meie aga seadsime endale ülesandeks — uurida ilma ühegi ette õigeks tunnistatud teooriata, nii täpselt kui võimalik, neid psüühilisi nähtusi, mis on pedagoogikas kõige suurema tähtsusega. Herbarti ja Beneke praktiliste pedagoogiliste järelduse teiseks veaks on see, et nad ei võta peaaegu sugugi arvesse füsioloogilisi nähtusi, mida pole võimalik kõrvale jätta seetõttu, et need on tihedas ja lahutamatus seoses psüühiliste nähtustega. Meie aga kasutasime ühteviisi nii psühholoogilist enesevaatlust kui ka füsioloogilisi vaatlusi, kusjuures meil oli ainult üks eesmärk — seletada nii palju kui võimalik neid psüühilisi ja psühho-füüsilisi nähtusi, millega kasvatajal tuleb tegemist teha.

On küll tõsi, et Karl Schmidti pedagoogika on rajatud nii füsioloogiale kui ka psühholoogiale ja sealjuures rohkem esimesele kui viimasele; kuid selles suurepärases teoses võimutseb saksa teaduslik mõttekujutus niivõrd, et temas on vähem fakte kui poeetilisi liialdusi igasuguste teaduse peale pandud lootustega, mis pole kaugeltki veel täitunud. Seda raamatut lugedes tundub tihti, et kuuled saksa teaduse sonimist, kus mitmekülgsete teadmiste võimsad sõnad vaevalt tungivad läbi fantaasiaudu — läbi hegelismi, šellingismi, materialismi, läbi frenoloogiliste viirastuste.

Võib-olla meie töö pealkiri *«Pedagoogiline antropoloogia»* ei vasta päriselt sisule ja on igatahes palju laialdasem kui see, mida me pakkuda suudame; kuid meid huvitas vähe pealkirja täpsus ja samuti ka süsteemi teaduslik kooskõla. Meie pidasime kõigepealt silmas esituse selgust, ja kui meil on õnnestunud mingil määral selgitada neid psüühilisi ja psühho-füüsilisi nähtusi, mida me püüdsime selgitada, siis jätkub meile juba sellestki. Pole midagi lihtsamat kui luua harmooniline süsteem, tähistada kõik selle lahtrid kord rooma, kord araabia numbritega, kord jälle kõikvõimalikest tähestikest võetud tähtedega; kuid niisugused süsteemid on meie arvates olnud alati mitte ainult kasutud, vaid isegi kahjulikud kammitsad, millega autor vabatahtlikult ja täiesti asjatult ennast kitsendab, kohustudes edaspidi täitma kõik need lahtrid, kuigi mõnesse neist pole tegeliku materjali puudusel panna mitte midagi peale tühjade fraaside. Niisuguste harmooniliste süsteemide harmooniale tuuakse sageli ohvriks nende tõele vastavus ja kasulikkus. Peale selle, kui niisugune dogmaatiline esitusviis olekski võimalik, siis ainult sel juhul, kui autor on juba ette omaks võtnud igati tervikliku teooria, kui ta *teab kõik* oma aine kohta, ei kahtle ise milleski ja on ära õppinud oma asja alfast kuni omegani, ja hakkab seda õpetama oma lugejatele, kes peavad ainult püüdma mõista seda, mis autor räägib. Kuid meie mõtlesime, ja lugeja nõustub arvatavasti meiega, et niisugune esitusviis pole veel võimalik ei psühholoogias ega ka

füsioloogias ja et peab olema lausa unistaja selleks, et pidada neid teadusharusid lõpuni väljaarendatuks ja mõtelda, et võib juba ilma kunstliku sobitamiseta nende teaduste kõik teesid ühest põhiprintsiibist tuletada.

Selle meetodi üksikasjad, mille järgi me psüühilisi nähtusi uurime, esitasime selles peatükis, kus me läheme füsioloogialt üle psühholoogiale (I kd., XVIII ptk.). Siin peame veel mõne sõnaga rääkima sellest, kuidas me kasutasime mitmesuguseid psühholoogilisi teooriaid.

Püüdsime mitte ühtki teooriat eelistada ja võtsime häid psüühiliste faktide kirjeldusi või niisuguseid faktide seletusi, mida me õigeks pidasime, igalt poolt, vaatamata kohale, kust me neid leidsime. Me ei häbenenud neid võtta Hegelilt ja hegeliaanlastelt, hoolimata sellest halvast kuulsusest, millega hegelianism maksab nüüd oma endise, osaliselt võltsi hiilguse eest. Me ei häbenenud laenata ka materialistidelt, kuigi peame nende süsteemi niisama ühekülgseks kui idealismigi. Spenceri raamatu lehekülgedel esinev õige mõte meeldis meile rohkem kui suurepärane fantaasia Platoni juures. Aristotelesele võlgneme mitmed väga tabavad psüühiliste nähtuste kirjeldused; kuid ka see suur nimi ei sidunud meid kuskil ja ta pidi teed andma meie enda ja meie lugejate teadvusele, sellele tunnistajale, kes on «tähtsam kui kogu maailm». Descartes'il ja Baconil, neil kahel isiksusel, kes lahutasid uue mõtlemisviisi keskaegsest, oli suur mõju meie ideede arengule: viimase induktiivne meetod viis meid vastupandamatult esimese dualismi juurde. Me teame väga hästi, kui kõrgeks hinnatakse praegusel ajal kartesiaanlikku dualismi; ent kui tema ainukesena suutis meile mõne psüühilise nähtuse ära seletada, siis polnud meil põhjust mitte kasutada selle vaateviisi võimsat abi, kui teadus pole meile veel andnud midagi, mis seda võiks asendada. Me ei poolda sugugi Spinoza idamaist maailmatunnetust, kuid leidsime, et keegi pole temast paremini piiritlenud inimlikke kirgesid. Me võlgneme väga palju Locke'ile, kuid see ei takistanud meid Kanti poolt olemast seal, kus ta käegakatsutavalt selgesti näitab, et mõned ideed ei saa olla sel viisil empiirilise päritoluga, nagu seda Locke väidab. Me pidasime Kanti suureks mõtlejaks, kuid mitte psühholoogiks, kuigi leidsime tema «Antropoloogiast» palju paikapidavaid psüühilisi tähelepanekuid. Herbartis nägime me suurt psühholoogi, kes oli kaasa kistud saksa unistustearmastusest ja Leibnizi metafüüsilisest süsteemist, millele on vaja liiga palju hüpoteese selleks, et püsima jääda. Benekes leidsime Herbarti ideede hea populariseerija, kuid piiratud süstemaatiku. John Stuart Millile võlgneme palju õigeid vaateid, kuid ei saanud märkimata jätta tema «Loogika» võltsi metafüüsilist tagapõhja. Samuti seletas meile Bain ära paljud psüühilised nähtused, kuid tema hingevoolude teooria ei ole meie arvates sugugi paikapidav. Järelikult võtsime me igalt poolt seda, mis näis meile õigena ja selgena, kunagi ei olnud meile takistuseks see, missugust nime kannab allikas ja kas see nimi on meelepärane mõnele tänapäeva meta-

füüsika poolehoidjale.* Kuid missugune teooria teil endal on, küsitakse meilt? Sellele vastame, et meil pole mingisugust teooriat, kui ainult ilmne faktide eelistamine ei anna meie teooriale faktilise teooria nimetust. Me järgnesime igal pool faktidele ja ainult nii kaugele, kui faktid meid viisid; kus faktid enam midagi ei öelnud, seal püstitasime me hüpoteesi — ja *peatusime,* ning kunagi ei kasutanud hüpoteesi tunnustatud faktina. Mõned võib-olla mõtlevad, et «kuidas võidakse olla omal arvamusel» nii kuulsas seltskonnas? Kuid ei saa ju inimesel olla korraga kümmekond erinevat arvamust, meie oleksime aga selleks sunnitud olnud, kui ei oleks söandanud vastu vaielda Locke'ile või Kantile, Descartes'ile või Spinozale, Herbartile või Millile.

Kas on vajadust rääkida psühholoogia tähtsusest pedagoogile? Nähtavasti on, kui meil nii vähe pedagooge on hakanud psühholoogiat uurima. Keegi ei kahtle muidugi selles, et peamine kasvatuslik tegevus toimub psüühiliste ja psühho-füüsiliste nähtuste valdkonnas; kuid harilikult loodetakse niisugusel juhul sellele *psühholoogilisele taktile,* mis on suuremal või väiksemal määral olemas igaühel, ja arvatakse juba ainult sellest taktist piisavat selleks, et õigesti hinnata pedagoogiliste vahendite, reeglite ja õpetuste otstarbekohasust.

Niinimetatud *pedagoogiline takt,* ilma milleta kasvatajast ei saa kunagi head tegelikku kasvatajat, ükskõik kui hästi ta ka õpiks ära pedagoogika teooria, pole sisuliselt midagi muud kui *psühholoogiline takt,* mis on literaadile, poeedile, kõnemehele, näitlejale, poliitikule, jutlustajale, — ühe sõnaga kõigile neile, kes tahavad mõjutada teiste inimeste hinge — niisama vajalik kui pedagoogilegi. Pedagoogiline takt on ainult psühholoogilise takti eriline rakendusviis, tema spetsiaalne arendamine pedagoogiliste mõistete valdkonnas. Kuid mis see psühholoogiline takt siis ise on? Mitte midagi muud, kui meie endi poolt läbi elatud psühholoogiliste aktide mälestuste enam või vähem ähmane ja poolteadlik kogumik. Nende oma hinges läbi elatud mälestuste põhjal peabki inimene võimalikuks teise inimese hingele mõju avaldada ja ta valib selleks just need vahendid, mille mõjukust ta on ise endal tunda saanud. Me ei kavatse vähendada psühholoogilise takti tähtsust, nagu seda tegi Beneke, kes lootis sel teel selgemalt esile tõsta oma psühholoogiateooria tundmaõppimise vajadust. Vastupidi, me ütleme, et mitte mingisugune teoreetiline psühholoogia ei suuda asendada inimesele psühholoogilist takti, mis on juba sellepärast praktikas asendamatu,

* Alguses kavatsesime oma raamatu eessõnas analüüsida silmapaistvamaid psühholoogilisi teooriaid, kuid olles mõnda neist analüüsinud ja selle kirja pannud, nägime, et meil oleks tulnud juba niigi mahukat raamatut veel kahekordselt suuremaks teha. Mõned üksikasjalised analüüsid avaldasime me ajakirjas «Otetšestvennõje zapiski», kuid me loodame nad siiski avaldada eri raamatuna. Lugejatele, kes sugugi pole tuttavad Lääne psühholoogiliste teooriatega, võime soovitada hr. Vladislavlevi raamatut «Tänapäeva hingeteaduses esinevad suunad» (S.-Peterburg 1866), mis mõnel määral võib asendada puuduvat ajaloolist sissejuhatust.

et ta tegutseb kiiresti, silmapilkselt, kuna teaduse teese meenutatakse, arutatakse ja hinnatakse aeglaselt. Kas on võimalik kujutleda kõnemeest, kes tuletaks meelde mõnda paragrahvi psühholoogiaõpikust, kui ta tahab kuulaja hinges esile kutsuda kaastunnet, hirmu või viha? Täpselt samuti pole pedagoogilises tegevuses kuidagi võimalik tegutseda psühholoogiaõpiku paragrahvide järgi, ükskõik kui hästi nad oleksid ära õpitud. Kuid kahtlemata pole psühholoogiline takt sünnipärane asi, vaid kujuneb inimeses aja jooksul: ühel kiiremini, laialdasemalt ja pidevamalt, teisel aeglasemalt, kitsamalt ja katkendlikumalt, mis sõltub juba selle inimese hinge teistest omadustest — kujuneb sedamööda, kuidas inimene elab ja vaatleb, kas ettekavatsetult või ettekavatsemata, seda, mis sünnib tema enese hinges. Inimese hing õpib iseennast tundma ainult iseenese tegutsemise kaudu ja inimese hinge teadmised iseendast, samuti nagu tema teadmised välisilma nähtustestki, kasvavad välja vaatlustest. Mida rohkem on neid hinge endavaatlusi omaenda tegevuse kohta, seda püsivamad ja täpsemad on nad, seda suurem ja parem psühholoogiline takt areneb inimeses ning seda täielikumaks, õigemaks ja harmoonilisemaks see takt kujuneb. Sellest järgneb juba iseenesest, et psühholoogiaga tegelemine ja psühholoogilise kirjanduse lugemine võib tugevasti kaasa aidata psühholoogilise takti kujunemisele sellega, et ta juhib inimese tähelepanu tema enda hinge peale.

Kuid pedagoog ei tegutse ju ega otsusta alati kiiresti; tihti tuleb tal läbi arutada kas juba kasutusele võetud vahendit või jälle niisugust vahendit, mida ta alles kavatseb tarvitusele võtta: niisugusel juhul pedagoog võib ja peab lootma mitte ainult ähmasele psühholoogilisele tundele, vaid endale täielikult selgeks tegema need psüühilised või füsioloogilised alused, millele arutlusel olev abinõu on rajatud. Peale selle on igasugune tunne subjektiivne, edasiandmatu, kuna iga selgesti esitatud teadmine on igaühele arusaadav. Kindlate psühholoogiliste teadmiste puudus avaldub, nagu me juba eespool märkisime, eriti sel korral, kui mingit pedagoogilist vahendit arutleb mitte üks, vaid mitu isikut. Et psühholoogilist tunnet pole võimalik edasi anda, siis on võimatu ka pedagoogiliste teadmiste edasiandmine ainuüksi tunde järgi. Siin jääb ainult kaks teed: kas usaldada kõneleja autoriteeti, või jälle välja uurida see psühholoogiline seadusepärasus, millele mingi pedagoogiline reegel on rajatud. Sellepärast peavadki see, kes pedagoogikast räägib, ja see, kes teda kuulab, psüühiliste ja psühho-füüsiliste nähtuste mõistete üle enne omavahel kokku leppima, sest pedagoogikas ainult rakendatakse neid nähtusi kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks.

Kuid psüühiliste nähtustega on vaja teaduslikult tutvuda mitte ainult selleks, et põhjalikult läbi arutada kasutusele võetavat või juba kasutatavat pedagoogilist vahendit ja mõista pedagoogika reeglite aluseid: psühholoogiat on niisama palju tarvis selleks, et hinnata neid tulemusi, mida mingi pedagoogiline vahend on andnud, s. o. teiste sõnadega, et hinnata *pedagoogilisi kogemusi*.

Pedagoogilised kogemused on muidugi niisama suure tähtsusega kui pedagoogiline taktki; kuid seda tähtsust ei tohi ülehinnata. Nagu Beneke õigesti ütles, on enamiku pedagoogiliste kogemuste tagajärjed ajaliselt liiga kaugel nendest abinõudest, mille tulemuseks me neid tagajärgi peame, selleks et me võiksime antud vahendeid nimetada *põhjuseks* ja antud tulemusi nende vahendite tagajärjeks; seda enam, et tagajärjed ilmnevad alles siis, kui kasvataja ei saa enam kasvandikke jälgida. Oma mõtet näitega selgitades ütleb Beneke: «Poiss, kes kõikides eksamites esikohale tuleb, võib hiljem osutuda kõige piiratumaks pedandiks, tõntsiks ja tuimaks kõige vastu, mis on väljaspool tema teadmiste kitsast piiri, ja elus täiesti kõlbmatuks.» Vähe sellest, me ise teame praktikast, et sageli meie gümnaasiumide kõige halvematest õpilastest saavad juba ülikoolis kõige paremad üliõpilased ja vastupidi — ning nad muudavad tõeks evangeeliumi tähendamissõna «viimastest» ja «esimestest».

Kuid pedagoogilised kogemused on pedagoogilises tegevuses ebausaldatavaks juhendiks mitte ainult sellepärast, et kogemuste teel saadavad tulemused ajaliselt kaugele jäävad. Enamasti on kogemuslikud tulemused pedagoogikas väga komplitseeritud ja igaühel neist on mitte üks, vaid palju põhjusi, nii et selles suhtes võib väga kergesti eksida ja nimetada antud tagajärje põhjuseks seda, mis polnud sugugi selle põhjustajaks, vaid oli isegi võib-olla takistavaks asjaoluks. Nii näiteks, kui me järeldaksime matemaatika või klassikaliste keelte arendavat mõju ainult sellest, et kõik kuulsad teadlased ja Euroopa suurmehed on oma noorpõlves õppinud matemaatikat või klassikalisi keeli, siis oleks see järeldus väga uisapäisa tehtud. Kuidas oleksid nad saanud mitte õppida ladina keelt või kõrvale hoiduda matemaatikast, kui polnud olemas ühtki kooli, kus neid aineid ei oleks õpetatud? Arvestades neid teadlasi ja tarku inimesi, kes tulid koolidest, kus õpetati matemaatikat ja ladina keelt, peame vaatama ka neid, kes õppisid küll nii matemaatikat kui ka ladina keelt, kuid jäid siiski piiratud inimesteks? Niisugused *üleüldised* kogemused ei kõrvalda isegi võimalust oletada, et esimesed oleksid ilma matemaatikata või ilma ladina keeleta võib-olla targemad olnud ja teised poleks olnud nii piiratud, kui nende noort mälu oleks rakendatud teistsuguste teadmiste omandamiseks. Peale selle ei tohi unustada, et inimese arengule avaldab mõju mitte ainult kool. Nii näiteks armastame me sageli tähelepanu juhtida inglise kasvatuse praktilistele edusammudele ja paljudele on selle kasvatuse eelised muutunud vastuvaidlematuks tõestuseks. Kuid sealjuures unustatakse, et näiteks meie ja inglise kasvatuse vahel on rohkem sarnasust kui meie ja inglise ajaloo vahel. Millest on siis tingitud see kasvatuse tagajärgede erinevus? Kas koolidest, rahva rahvuslikust iseloomust, tema ajaloost ja ühiskondlikest institutsioonidest kui iseloomu ja ajaloo tagajärgedest? Kas me võime kindlad olla, et sama inglise kool, mis on ainult vene keelele üle viidud ja

Venemaale üle toodud, ei anna halvemaid tulemusi, kui need, mida me saame oma praeguste koolidega?

Kui me tõepoolest tahame tõde teada saada, siis osutades mõne rahva mingitele õnnestunud pedagoogilistele kogemustele, ei tohi me kõrvale jätta ka samalaadseid kogemusi, mis on saadud teisel maal ja mis on vastupidiste tulemustega. Nii juhitakse meil tavaliselt tähelepanu nendelesamadele inglise kõrgemate seisuste koolidele kui tõestusele selle kohta, et ladina keele õppimine annab häid praktilisi tulemusi ja soodustab eriti terve mõistuse ja töökuse väljakujunemist, mille poolest paistab silma Inglismaa kõrgem seisus, kes on neis koolides hariduse saanud. Kuid miks ei osutata sealjuures ühtlasi teisele näitele, mis on meile palju lähemal — Poolale, kus kõrgema klassi samasugune või veelgi usinam ladina keele õppimine on selle klassi hulgas andnud hoopis vastupidiseid tulemusi? Nimelt pole ladina keele õppimine arendanud seal seda tervet praktilist mõistust, mille arengule klassikaliste keelte õppimine nendesamade inimeste arvates nii suurt mõju avaldavat; seejuures on aga praktiline mõistus kõige kõrgemal määral välja arenenud vene lihtrahval, kes pole kunagi ladina keelt õppinud. Kui me ütleme, et mitmesugused halvad mõjud paralüseerisid poola aadlikes ladina keele õppimise hea mõju, siis millega me tõestame, et mitmesugused, mitte koolist päritolevad head mõjud ei olnud Inglismaal otseseks põhjuseks neile headele praktilistele tulemustele, mida me omistame klassikaliste keelte õppimisele? Järelikult ei tõesta paljas ajaloolistele kogemustele viitamine meile veel midagi ja me peame otsima teisi tõendeid selleks, et näidata, et klassikaliste keelte õppimine annab vene koolides niisuguseid tagajärgi, mis on rohkem sarnased neile tagajärgedele, mis on Inglismaal saavutatud, kui neile, mis on ilmnenud poola aadlike juures.

Lugeja muidugi mõistab, et me ei tee siin kihutustööd mitte inglise koolide korralduse vastu ega ka matemaatika või ladina keele õpetamise otstarbekohasuse vastu. Me tahame ainult tõestada, et kasvatuse alal on kogemustel ainult siis tähtsust, kui me saame näidata psüühilist seost antud vahendi ja nende tagajärgede vahel, mida me sellele vahendile omistame.

Selle kohta ütleb Mill järgmist: «Üldiselt levinud arvamust, et ühiskondlike küsimuste uurimisel on tõeliselt sobiv ainult Baconi induktiivne meetod, et õigeks juhtijaks pole siin mitte üldistest seadustest tuletatud teoreetiline järeldus, vaid spetsiaalne eksperiment, seda arvamust esitatakse kunagi tulevikus kui üht kõige kindlamat tõendit selle kohta, et spekulatiivne mõtlemisvõime oli vähe arenenud sel ajal, kui sellist vaadet õigeks peeti. Pole midagi lõbusamat nendest, eksperimentaalsete arutluste paroodiatest, mida näeme sageli mitte ainult populaarsetes kõnedes, vaid ka tõsistes traktaatides — kuna kõne all on rahvaste elu. Küsitakse näiteks, et «kuidas võib olla halb mingi institutsioon, kui maa oli selle juures õitsval järjel?», «kuidas võisid ühed või teised põhjused soodustada maa heaolu, kui teine maa oli õitsval järjel ka ilma nendeta?» Igaüks,

kes kasutab *petmiskavatsuseta säärast laadi põhjendusi, peaks saadetama õppima mingi lihtsama loodusteaduse haru algteadmisi.»** Niisuguste mõttekäikude äärmise ebaratsionaalsuse allikaks peab Mill täiesti õigesti füsioloogiliste nähtuste erakordset komplitseeritust ja poliitiliste ning ajalooliste nähtuste veelgi suuremat komplitseeritust; viimaste nähtuste hulka aga tuleb vaieldamatult arvata ka rahvaharidus ja samuti ka rahvaliku ning individuaalse iseloomuga haridus; sest see pole mitte ainult ajalooline nähtus, vaid ka kõigist ajaloolistest nähtustest kõige keerulisem, sest ta on kõikide ülejäänud nähtuste tulemus, millele lisanduvad veel rahvuse tõulised erinevused ja selle maa olude füüsikalised mõjutused.

Järelikult näeme, et ei *pedagoogiline takt* ega *pedagoogilised kogemused* pole iseenesest küllaldased selleks, et neist tuletada mingilgi määral kindlaid pedagoogilisi reegleid, ja et psüühiliste nähtuste uurimine teaduslike meetoditega — nendesamade meetoditega, millega me kõiki teisi nähtusi uurime — on kõige vajalikum eeltingimus selleks, et kasvatus, *nii palju, kui see võimalik on,* poleks enam ei rutiin ega juhuslikkude asjaolude mängukann, ja et ta muutuks, *jällegi nii palju, kui see võimalik on,* ratsionaalseks ja teaduslikuks asjaks.

Nüüd räägime mõne sõna sellest, missuguse korra järgi on paigutatud need küsimused, mida me oma töös kavatseme vaadelda. Kuigi me väldime igasuguseid kitsendavaid süsteeme, igasuguseid rubriike, mis sunniksid meid rääkima sellest, mida me sugugi ei tunne, peame siiski vaadeldavad küsimused esitama teatava korra järgi. Alguses käsitleme loomulikult seda, mis on kujukam, ja esitame need füsioloogilised nähtused, mida me vajalikuks peame psüühiliste nähtuste mõistmiseks. Siis alustame nende psühho-füüsiliste nähtuste vaatlemist, mis analoogia põhjal otsustades on põhiliselt ühised nii inimestele kui ka loomadele, ja alles lõpuks hakkame tegelema puhtpsüühiliste või õigemini *hingeliste* nähtustega, mis on omased ainult inimesele. Ja kõige lõpuks anname rea pedagoogilisi reegleid, mis tulenevad meie psüühilistest analüüsidest. Alguses kavatsesime me need reeglid paigutada iga kord mingi psüühilise nähtuse analüüsi järele, kuid siis märkasime, et niisugune paigutus pole sobiv. Peaaegu iga pedagoogiline reegel pole mitte üheainsa, vaid mitme psüühilise seaduse tagajärjeks, nii et kui me oleksime need pedagoogilised reeglid paigutanud oma psüühiliste analüüside vahele, oleksime pidanud palju kordama ja sealjuures palju ütlemata jätma. Neil põhjustel otsustasime me reeglid paigutada teose lõppu, lisana, sest me mõistame väga hästi, kui õige on Beneke ütlus, et «pedagoogika on rakenduspsühholoogia», kuid me arvame ainult, et pedagoogikas kasutatakse järeldusi, mis on saadud mitte ainult psühholoogiateadusest, vaid ka paljudest teistest

---

* Mill, Logic. B. III. Ch. XI, § 8, p. 497.

teadustest, mida me eespool loendasime. Kuid muidugi saab psühholoogiat teiste teadustega võrreldes pedagoogikas kõige rohkem rakendada ja ta on pedagoogile kõige vajalikum.

«Pedagoogilise antropoloogia» *esimeses köites,* mis praegu ilmub, esitame me need vähesed füsioloogilised andmed, mida me vajalikuks pidasime, peale selle kirjeldasime ka kogu *tunnetusprotsessi,* lihtsate algeliste aistingutega alustades ja komplitseeritud intellektuaalse protsessiga lõpetades.

Teises köites esitatakse *hinge tundmuste* protsessid, mida me erinevalt viiest välisest meelest nimetame lihtsalt tundmusteks ja vahel ka *hingetundmusteks* või *südame* ja *mõistuse* tundmusteks (niisugused on näiteks: imestamine, uudishimu, mure, rõõm jne.). Samas köites koos soovi ja tahte protsessi esitamisega toome ära ka inimese vaimsed erinevused, millega lõpetame oma *individuaalse antropoloogia.*

Inimühiskonna uurimine pedagoogilise eesmärgiga nõuaks uut, veelgi suuremat tööd, milleks meil ei jätku jõudu ega teadmisi.

Kolmandas köites esitame ülevaatliku süsteemi järgi need pedagoogilised vahendid, reeglid ja õpetused, mis iseenesest tulenevad inimorganismi ja inimhinge vaadeldud avaldustest. Selles köites räägime lühidalt, sest me ei arva, et mõtlevale pedagoogile, kes on tundma õppinud psüühilist või füsioloogilist seadust, valmistaks mingeid raskusi seda seadust praktiliselt rakendada. Paljudes kohtades me ainult vihjame nendele rakendamisvõimalustele, sest igast seadusest võib tuletada neid nii palju, kui palju on pedagoogilises praktikas mitmesuguseid erinevaid juhte. See ongi pedagoogikas rakendatavate teaduste seaduste endi tundmaõppimise eeliseks, võrreldes paljasõnaliste pedagoogiliste õpetustega, millega on täidetud suurem osa saksa pedagoogikaraamatuid. Me ei ütle pedagoogidele — tehke nii või teisiti, vaid ütleme neile: uurige nende psüühiliste nähtuste seadusi, mida te juhtida tahate, ja talitage nende seaduste järgi ja neid olukordi arvestades, mille puhul te neid rakendada tahate. Mitte ainult olukorrad pole lõpmatult mitmekesised, vaid ka kasvandike loomused ise pole ühesugused. Kas saab kasvatuses ettetulevate olukordade ja kasvatatavate isikute niisuguse mitmekesisuse juures anda mingeid üldisi kasvatamise retsepte? Vaevalt on võimalik leida kas või ühtki pedagoogilist vahendit, millel ei saaks leida kahjulikke ja kasulikke külgi ja mis ei võiks anda ühel juhul *kasulikke,* teisel juhul *kahjulikke* ja kolmandal juhul *mitte mingeid* tagajärgi. Sellepärast me soovitamegi pedagoogidele uurida võimalikult hoolikalt inimese füüsilist ja hingelist loomust üldse, uurida oma kasvandikke ja neid ümbritsevaid elutingimusi, uurida mitmesuguste pedagoogiliste vahendite ajalugu, kuna need vahendid võivad mitte igakord meelde tulla, töötada endale välja selge positiivne kasvatuseesmärk ja sammuda sihikindlalt selle eesmärgi poole, juhindudes omandatud teadmistest ja omaenda tervest mõistusest.

Meie töö esimest osa, mis praegu ilmub, võib otseselt rakendada didaktikas, kuna teine osa on tähtis kasvatusele kitsamas mõttes. Sellepärast otsustasimegi esimese osa avaldada eriraamatuna.

Vaevalt me eksime oma töö täielikkuse ja väärtuse suhtes. Me näeme selgesti tema puudusi: tema ebatäielikkust ja samal ajal laialivalguvust, vormilist viimistlematust ja sisulist korrapäratust. Samuti teame, et aeg tema ilmumiseks on väga ebasoodus ja et ta ei rahulda väga paljusid.

Meie töö ei rahulda seda, kes vaatab pedagoogikale ülevalt alla ja kes ei tunne ei kasvatuse praktilist külge ega tema teooriat, ning näeb ühiskondlikus kasvatuses ainult üht administratsiooni harudest. Niisugused inimesed arvavad, et meie tööd pole üldse vaja, sest neil on kõike väga lihtne otsustada ja neil on isegi juba valmis otsused peas olemas, nii et nad ei saa aru, mida siin veel õieti arutada ja mille üle nii pakse raamatuid kirjutada.

Meie töö ei rahulda ka neid tegelikke pedagooge, kes pole omaenda tööd veel läbi mõelnud ja kes tahaksid, et neil oleks käepärast «lühike pedagoogiline käsiraamat», kust õpetaja ja kasvataja leiaksid endale otseseid näpunäiteid, mida peaksid nad tegema sellel või teisel juhul, vaevamata ennast psüühiliste analüüsidega ja filosoofiliste spekulatsioonidega. Ent kui me annaksime neile pedagoogidele nõutud raamatu, mida oleks üsna lihtne teha, sest niisuguseid raamatuid on Saksamaal küllalt, siis ei rahuldaks see raamat neid, nii nagu nad rahul ei ole vene keelde tõlgitud Schwarzi ja Curtmanni pedagoogikaga, kuigi see raamat moodustab peaaegu et kõige täielikuma ja kõige asjalikuma igasuguste pedagoogiliste retseptide kogu.

Me ei rahulda neid pedagoogika õpetajaid, kes tahaksid oma õpilastele anda hea käsiraamatu, kust võiks uurida kasvatuse põhilisi reegleid. Kuid me arvame, et need, kes tahavad hakata pedagoogikat õpetama, peavad väga hästi mõistma, et pedagoogiliste reeglite äraõppimine ei too kellelegi mingit kasu ja et nende reeglite hulka on võimatu kindlaks määrata: neid kõiki võib mahutada ühele trükipoognale, ja nendega võib täita mitu kõidet. Juba see üksi näitab, et peaasi pole mitte reeglite äraõppimine, vaid nende teaduslikkude aluste tundmaõppimine, millest need reeglid tulenevad.

Meie töö ei rahulda neid, kes peavad niinimetatud *positivistlikku* filosoofiat Euroopa mõtteteaduse viimaseks sõnaks ja arvavad, võibolla ilma et nad tegelikult oleks järele proovinudki, et see filosoofia on küllalt küps selleks, et teda saab juba praktiliselt rakendada.

Meie töö ei rahulda ka neid idealiste ja süstemaatikuid, kes mõtlevad, et iga teadus peab moodustama ühest ideest välja kasvavate tõdede süsteemi, mitte aga faktide kogumiku, mis on rühmitatud niivõrd, kuivõrd need faktid ise seda võimaldavad.

Meie töö ei rahulda lõpuks ka neid psühholooge-eriteadlasi, kes mõtlevad, ja *täiesti õigustatult,* et autoril, kes võtab ette

psühholoogiaraamatu kirjutamise ja sealjuures mitte mingisugust üht psühholoogilist teooriat käsitleva raamatu kirjutamise, vaid kes tahab kõikidest teooriatest välja valida seda, mida võib faktiliselt õigeks pidada, et sel autoril peaks olema rohkem teadmisi ja et ta peaks sügavamalt läbi mõtlema oma aine. Me oleme niisuguste arvustajatega täiesti ühel nõul ja tervitame rõõmuga esimestena nende enda tööd, mis on täielikum, teaduslikum ja põhjalikum; meid aga vabandatagu selle esimese katse pärast just selletõttu, et see on *esimene* katse.

Kuid me loodame kasulikud olla neile, kes on valinud endale pedagoogilise tööpõllu ja olles läbi lugenud mõned pedagoogikateooriad, tunnevad juba vajadust rajada pedagoogikareegleid psüühilistele alustele. Me teame muidugi, et kui läbi lugeda Reidi või Locke'i või Beneke või Herbarti psühholoogilised teosed, siis võib tungida juba sügavamale psühholoogia valdkonda kui pärast meie raamatu läbilugemist. Kuid me arvame samuti, et pärast meie raamatu läbilugemist on suurte psühholoogiliste autorite teosed kergemini mõistetavad neile, kes alustavad nende teooriate uurimist; ja võib-olla meie raamat pidurdab pealeselle mõnevõrra neid, kes kalduvad mõnest teooriast liialt vaimustuma, ja näitab, et niisugusel praktilisel alal, nagu seda on kasvatus, tuleb kasutada kõiki teooriaid, mitte aga ennast ühestainsast teooriast kaasa lasta kiskuda, sest kasvatuses tähendab igasugune ühekülgsus praktilist viga. Meie raamat pole määratud mitte psühholoogia eriteadlastele, vaid pedagoogidele, kes on aru saanud, et psühholoogia õppimine on vajalik nende pedagoogilise töö jaoks. Kui me kergendame kellelegi psühholoogia uurimist pedagoogilise eesmärgiga ja aitame tal rikastada vene kasvatusteadust raamatuga, mis jätab kaugele maha meie esimese katse, siis pole meie töö asjata olnud.

7. detsembril 1867. a.

K. Ušinski.

4. PEDAGOOGIKA ÕPPEKAVAD[21]

PEDAGOOGIKAKURSUSE ÕPPEKAVA TÜTARLASTEKOOLIDELE

Õppekava projekt

Pedagoogika õppimine eeldab, et tuntakse juba enne teatud määral inimese kehalist ja vaimset organismi, tema ehitust ning elu- ja arenemisseadusi. Teiste sõnadega, pedagoogika õppimine eeldab teatavat füsioloogia ja psühholoogia tundmist. Ilma selleta on pedagoogika vähegi ratsionaalne õpetamine võimatu. Kuid pedagoogikaõpetaja olukord nende kahe ettevalmistava aine suhtes pole meie tütarlastekoolides ühesugune. Õpetajal endal pole enamasti

nii palju teadmisi füsioloogias, et ta võiks enda peale võtta kohustuse õpetada füsioloogiat nii põhjalikult, kui seda on suuteline tegema spetsialist-loodusteadlane, kes on kahtlemata olemas ka igas kõrgemas tütarlastekoolis, kus pedagoogikat õpetatakse. Aga kuna psühholoogia alal meil spetsialiste pole, siis tuleb pedagoogikaõpetajal endal tutvustada õpilasi selle ainega, mis on pedagoogikas põhilise tähtsusega. Sellepärast niikaua, kuni meil pole kõrgemaid pedagoogilisi õppeasutusi, kus loetaks ühesuguse põhjalikkusega ning ühtedele ja samadele kuulajatele nii füsioloogiat kui ka psühholoogiat, senikaua pean ma otstarbekohaseks täielikult eraldada pedagoogika füsioloogiline osa ja teha selle lugemine ülesandeks osaliselt füsioloogiaõpetajale ja osaliselt meedikule, kusjuures kehalise kasvatuse kursus tuleb ühendada hügieenikursusega, mis on nii vajalik tulevastele perenaistele ja emadele. Perekonna tervis oleneb peamiselt perenaisest ja emast, ja see, et meie naised ei tunne sugugi kõige põhilisemaid tervishoiureegleid, on kahtlemata üheks kõige tähtsamaks põhjuseks, et esineb nii palju haigusi ja kroonilisi organismi häireid. Loodusteadlane peaks esitama füsioloogiakursuse selle praktilise eesmärgiga, et õpilastel oleks võimalik hügieenilistest reeglitest ratsionaalselt aru saada; samasugune eesmärk peaks olema ka füüsikaõpetajal, kes peaks võtma oma kavasse mõnesugused teadmised keemiast, sest keemiat tütarlastekoolides kuskil eraldi ei õpetata. Minu arvates peaks loodusteaduste õpetaja tütarlastekoolides alati arvesse võtma, et kõik need teadused peaksid üldharidusliku eesmärgi kõrval seadma veel oma eesmärgiks, nii palju kui see võimalik, ka majapidamise, ja kõige rohkem hügieeni ratsionaalsete reeglite selgitamise; nende reeglite hulka kuuluvad endastmõistetavalt ka kehakasvatuse reeglid, mis moodustavad ainult osa hügieenist. Hügieeni loengute pidamine tuleb samuti teha ülesandeks spetsialistile, s. t. meedikule, sest ainult spetsialist-meedik võib seda ainet vajaliku põhjalikkusega esitada. Siinjuures märgin mööda minnes, et tütarlastele hügieeni loenguid pidades esinevad sageli niisugused teemad, millest meesterahval on tütarlastega mõnevõrra piinlik rääkida, ja niisugustel juhtudel võiksid naismeedikud tunduvat abi osutada ka tütarlastekoolidele, ja pealeselle oleksid nad väga kasulikud haigete tütarlaste eest hoolitsemisel neil juhtudel, kui ühest küljest meesterahva vahelesegamine puudutab tütarlastele loomulikku häbelikkust, mis on nii väärtuslik naisterahva juures, ja teisest küljest, kui põetajate ja klassidaamide täielik võhiklus meditsiinis võib sageli lõppeda lastele kurbade tagajärgedega. Muidugi võib selle peale öelda, et naismeedikuid meil esialgu veel pole üldse või on väga vähe, ent kui näidata naistele kätte see eesmärk meditsiini õppimiseks, siis pole kahtlust, et seitsme või kaheksa aasta pärast võiks igas vähegi tähtsamas tütarlastekoolis olla hügieeni õpetamiseks oma naisõpetaja, kes võiks ühtlasi täita ka kas klassidaami või laatsareti ülevaataja kohustusi seal, kus laatsaretid on olemas. Kuid kehakasvatuse reeglite esitamine pedagoogikaõpetaja poolt, kui ta pole sealjuures ühtlasi ka füsioloog ega

meedik, mis võib esineda väga harva, on alati mitte ainult kasutu, vaid isegi osalt kahjulik, sest sel juhul asendatakse teaduse põhimõtetele rajatud tõelised teadmised üldiste fraasidega.

Niisugused on põhjused, mis sundisid mind minu koostatud pedagoogikaprogrammist kehalise kasvatuse osa üldse välja jätma. Ma jätan selle osa välja just sellepärast, et mulle on selge kehalise kasvatuse õppimise tähtsus tulevastele perenaistele, kasvatajatele ja perekonnaemadele. Ma pean selle ala täielikku vahelejätmist paremaks lünga täitmisest tühjade fraasidega, mis ei too mingit tegelikku kasu, vaid varjavad ainult olulist puudust ja lükkavad edasi seda täiendust, mis kahtlemata varem või hiljem võetakse naiste kasvatussüsteemi.

Nendel põhimõtetel pean ma kasulikuks alustada pedagoogika õpetamist otse psühholoogiakursusest seoses pedagoogiliste järelduste tegemisega psühholoogilistest seadustest, kusjuures see oleks ühtlasi ka pedagoogika üldkursuseks, millele järgneks juba üldine ja erididaktika.

Endastmõistetavalt tuleks seda kursust alustada füsioloogilise ülevaatega, mis kujutaks endast vajalikku sissejuhatust psühholoogiale. Pedagoogikaõpetaja ei pruugi tingimata olla füsioloogia eriteadlane, kuid ta peab füsioloogiat tundma niipalju, et mõista psühholoogiliste ja füsioloogiliste protsesside vahelist sõltuvust niivõrd, kuivõrd kaasaja teadus on seda välja selgitanud. Niisuguses füsioloogilises ülevaates leiavad neiud, kes on füsioloogiakursuse juba läbi kuulanud, palju tuttavat, kuid pedagoogikakursuses, või õigemini, psühholoogiakursuses, mis tingimata peab eelnema pedagoogikale, on füsioloogilistel tõdedel juba eriline tähendus, sest nad selgitavad neid psühhofüüsilisi protsesse, millega nii pedagoog kui ka psühholoog vahetpidamatult kokku puutub.

Sissejuhatavale peatükile, mis on pühendatud inimese organismi üldisele ülevaatele, peaks järgnema peatükk, mis käsitleks toitumist ja psühho-füüsilistes protsessides kulutatud energia taastamist, siis tajumismeeli ja nende tegevust: nägemist, kuulmist jne. käsitlevad peatükid, lõpuks peatükk lihastest ja muskulatoorsetest liigutustest kui inimese tundmuste ja tahte väljendusest. See füsioloogiline ülevaade peaks minu arvates olema suunatud sellele, et näidata ühelt poolt, et anatoomilised organid ja füsioloogilised protsessid võtavad osa psüühilistest protsessidest ja kuidas nad seda teevad, ning teisest küljest sellele, et saaks silmanähtavalt selgeks, et võimatu on psüühilisi protsesse seletada ainult füsioloogiliste protsessidega ja et psüühilistest protsessidest võtab osa veel uus, mitteaineline tegur, s. t. hing.

Psühholoogiakursuse jaoks söandaksin ma soovitada sama kava, millest on kinni peetud minu raamatu «Inimene kasvatuse objektina» mõlemas köites. Kui ma valisin oma raamatu jaoks just selle, aga mitte mõne teise kava, siis muidugi just sellepärast, et see tundus mulle kõige paremana. Muidugi mõista pole mu raamat õpik, kuid ma pean võimalikuks ka õpikus kinni pidada sellestsamast

süsteemist; ainult poleemika, kui õpikule sobimatu, tuleb välja jätta. Oma raamatus püüdsin ma kriitilise analüüsiga veenda inimesi, kes on juba mõne seisukoha omaks võtnud, kuid pedagoogikaõpetaja, kuna tal on tegemist inimestega, kel pole veel väljakujunenud kindlaid pedagoogilisi veendumusi, võib oma ainet esitada ilma poleemikata ja teha seda seetõttu võrratult lühemalt.

Psühholoogiaõpiku esimene peatükk peaks minu arvates käsitlema tähelepanu (seda teadvuse kontsentreerimist, mille juures ta tööle hakkab), sest tähelepanu on just see uks, mille kaudu läheb läbi kõik, mis välismaailmast inimese hingesse tuleb. Esitades kõik tähelepanu eriomadused ja tähelepanuks vajalikud eeltingimused, on õpetajal juba kerge teha järeldusi esiteks selle kohta, milline tähtsus on tähelepanul kasvatuses ja eriti õpetamisel, ning teiseks selle kohta, et on olemas kaht liiki tähelepanu (aktiivne tähelepanu ja passiivne tähelepanu) ja milline tähtsus on neil kummalgi kasvatuses. Siis tuleb kasvatajal esitada need eluavaldused, mis mõjuvad kas takistavalt või soodustavalt laste aktiivse ja passiivse tähelepanu arengule. Kõiki neid eluavaldusi pole muidugi võimalik loendada, aga kui õpilased on õigesti aru saanud tähelepanu omadustest ja tähelepanu soodustavatest ja nõrgendavatest tingimustest ning kui õpetaja on nendega vesteldes harjutanud neid õigesti mõistma paljude eluavalduste mõju tähelepanu tugevdamisele või nõrgendamisele, siis avastavad nad edaspidi ise ilma igasuguse vaevata selle mõju. See elunähtustesse pedagoogilise kriitikaga õigesti suhtuma harjutamine ongi minu arvates tegeliku pedagoogika õpetamise peamine ülesanne.

Peatükile tähelepanust peaks järgnema peatükk mälust. Selle psühhofüüsilise tegevuse tähtsus kasvatusele ja eriti aga õpetamisele on silmanähtav. Arvesse võttes seda tähtsust, mis mälul on pedagoogikas, peab pedagoog hoolikalt tundma õppima kõiki mälu ja mälutegevuse omadusi ning kõiki neid kujutluste mitmesuguseid kombinatsioone, mille abil kujutlused hinges säilivad. Siin ei jätku sellest, kui õpetaja loendab ainult mitmesuguste kombinatsioonide liike (seos koha, aja, sarnasuse, vastandlikkuse, tunde, ratsionaalse tähenduse järgi), vaid ta peab ka iga liigi kohta tooma arvukaid näiteid, nii et õpilased harjuksid ise igas vaadeldavas mälutegevuse nähtuses neid seoseid nägema ja leidma. Mäluprotsessist selgesti arusaamine annab tulevasele õpetajale võimaluse õigesti hinnata nii mehaanilise kui ka loogilise mälu tähtsust ja mõista nende vajalikkust teineteisele; ainult niisuguse arusaamise korral väldib kasvataja oma pedagoogilises tegevuses mõlemaid, ühtmoodi kahjulikke äärmusi, millesse tihti satuvad isegi vilunud õpetajad, nimelt mehaanilise tuupimise äärmust, mis ei muuda mehaaniliselt omandatud kujutlusteridu loogilisteks assotsiatsioonideks, ja niinimetatud mõistusliku arengu äärmust, mille juures puudub kindlasti omandatud materjal. Iga, ükskõik missugusest õpikust võetud lehekülg annab õpetajale võimaluse oma õpilasi õpetada õigesti vahet tegema selle vahel, mida võib omandada ainult mehaanilise mäluga, ja selle

vahel, mis on omandatav arusaamise abil. Selle juures näitab õpetaja kätte ka need vahendid, mis kergendavad ja kindlustavad püsivat mehaanilist äraõppimist, mis on igas teaduses nii vajalik. Siis peab õpetaja võimalikult rohkem süstemaatiliselt kirjeldama mälu kahjustavaid ja soodustavaid nähtusi, selleks et harjutada tulevasi õpetajaid elunähtusi sellelt seisukohalt hindama. Samast korrast tuleb õpetajal kinni pidada ka kujutluse ja mõistuse tegevuse kirjeldamisel: kõigepealt võimalikult täielik ja selge protsessi enda kirjeldamine arvukate näidete varal ja siis nähtuste loendamine, mis analüüsitava psühhofüüsilise protsessi normaalset kulgu soodustavad, ja ka nende nähtuste kirjeldamine, mis seda kulgu segavad.

Mõtlemisprotsessi kirjeldamisel peab õpetaja tingimata vaatlema ka loogilisi kategooriaid, nende moodustamist ja tähendust. Muidugi mõista mõtleb inimene loogiliselt mitte sellepärast, et on loogikat õppinud, kuid kes tahab harjutada lapsi loogiliselt mõtlema, see peab selgesti aru saama mõtlemisprotsessi seadustest. Ma olen täiesti kindel selles, et kuigi vanaaegne loogikaõpetamine, mis oli rajatud välistele aristoteleslikele alustele, oli halb, kuid siiski jättis loogika keskkoolidest täielik väljajätmine sinna olulise, mitte millegagi täidetud lünga. Nüüd juhtub sagedamini kui vanasti, isegi trükisõnas, et põhjuseks nimetatakse seda, mis pole rohkem kui üks eeltingimustest ja tagajärg vahetatakse ära põhjuse või eesmärgiga. Põhjuse, tagajärje, eelduse, tingimuse, kategooria, järelduse, reegli, seaduse, liigitunnuse, soo, kvaliteedi jne. mõisted on niisugused mõisted, milledega tuleb vahetpidamatult tegemist teha kasvatajal ja õpetajal, kes tahab õpilases arendada loogilise mõtlemise võimet.

Pärast mõtlemisprotsessi kirjeldamist tuleb üle minna sisemiste tundmuste protsesside kirjeldamisele. Kes last kasvatada tahab, sel peab olema võimalikult selge arusaamine sellest, kuidas tekivad ja arenevad armastus, vihkamine, viha, hirm jne., sellest, kuidas nad esile kutsutakse, alla surutakse, kuidas nad tugevnevad või nõrgenevad. Käsitluse kord peab olema samasugune; esiteks eraldi vaadeldava tundmuse, mida selgitatakse arvukate näidetega, selge tunnetamine, siis peamiselt laste elust võetud näidete loendamine, nii selliste, mis tugevdavad, ja ka selliste, mis nõrgendavad vaadeldavat tundmust ja vaadeldavat hingelist seisundit.

Edasi järgneb lihtsate ja komplekssete tahteavalduste — soovide, kalduvuste ja kirgede ning nende tugevdamise ja nõrgendamise viiside kirjeldamine. Samas osas tuleb analüüsida pedagoogilise distsipliini tähtsust üldse, eriti aga ergutuse ja karistuse küsimust, sest kõigi nende avalduste otseseks eesmärgiks on inimese tahtele ühe või teise suuna andmine. Pärast seda tuleb üle minna kõrgemate, puhtinimlike omaduste — kõnevõime, kõlbeliste ja eetiliste püüdluste ning religioossete püüdluste kirjeldamisele.

Sõna kogu oma arenemise ääretus mitmekesisuses on kahtlemata inimese vaimu looming, milles ei väljendatud mitte välismaailma nii, kuidas see eksisteerib iseendas, vaid selle välismaailma suhet inimese vaimu omaduste ja tarvetega. Sellejuures näitab õpetaja

et sõna ei ole loonud mitte teadvus, mis on olemas nii inimestel kui ka loomadel, vaid eneseteadvus, mis on olemas ainult inimesel. Inimene lõi sõna just sellepärast, et ta võis tähelepanu pöörata oma vaimu eriprotsessidele. Siit järgneb iseendast, et sõna seaduste teadlik uurimine on ainuke tee, mida mööda õppijat võib teadlikuks teha tema enda vaimu tegevuse seadustest. Sõnas leiab inimese vaim oma elusfääri, sfääri, mille ta ise on loonud, ja sõna annab inimese vaimule võimaluse uurida omaenda tegevuse seadusi, nii nagu need seadused on seni inimese elus avaldunud. Kui tulevane õpetaja selgesti aru saab, mitte ainult üldiste väljenduste järgi, vaid ka üksikasjade, arvukate näidete varal, mille mõistmiseks vene keele õpetaja teda juba peaks olema küllaldaselt ette valmistanud, et rahva keel praegusel arenemisastmel on rahva aastatuhandete pikkuse elu elav varaait, et just siia on rahvas tallele pannud kõik oma vaimuelu saavutused, jäljed, mis on jäänud tema mõtetest, tunnetest ja soovidest, nende kõige peenemate varjunditega, siis hindab tulevane õpetaja õigesti seda tähtsust, mis on heal ja võimalust mööda laialdasel ning sügaval emakeele õppimisel ja emakeele nii täielikul valdamisel, kui võimalik. Kui õpetaja saab õigesti aru, milline tähtsus on emakeelel lapse arengus, siis saab ta ka usaldatava kriteeriumi nende võtete hindamiseks, mida tavaliselt kasutatakse emakeele õppimisel, ja selle materjali hindamiseks, mida tavaliselt antakse selleks õppimiseks. Mis puutub aga emakeele õpetamise tegelikesse viisidesse, siis neid tuleb õpetada juba erididaktikas.

Inimese teiseks eriomaduseks on kõlbelised ja esteetilised tundmused, mis on samuti tihedasti seotud eneseteadvusega. Muidugi ei või keegi nõuda, et pedagoogikakursuse kuulajaid tutvustataks põhjalikult õiguse, kõlbluse ja kunsti sügavate põhialustega, kuid siiski peab õpetaja vähemalt nimetama neid aluseid, mida kasvataja hiljem hakkab oma kasvandikes arendama; sellest olenevad ju ka need vahendid, mida kasvataja valib selleks, et arendada neid inimese humaanseid eriomadusi. Õiguse põhialused on väga lihtsad: «ära tee teistele seda, mida sa ei taha, et teised sulle teeksid», kuid on selge, et see reegel on rajatud ainuüksi inimese sünnipärasele täieliku üheõigusluse (oma südametunnistuse ees muidugi) tundele, tema enda isiku üheõiguslusele iga teise inimesega ja samuti sünnipärasele inimese püüdele olla õiglane iseenda silmis. Sellepärast on meie ja meid ümbritsevate inimeste vahelised humaansed suhted (s. t. niisugused suhted, milles me ei pea ennast ei «kõrgemaks ega madalamaks teistest inimestest», vaid kõikidele inimestele ühise inimväärikuse poolest võrdseks) just selleks sfääriks, milles lapses kasvatatakse õigus- ja õiglustunnet. Kui harjutada last teiste inimeste hingelisest olukorrast aru saama, õpetada teda asetama ennast ülekohut kannatava inimese seisukorda ja tundma seda, mida tunneb see, siis anname me lapsele kõik intellektuaalsed võimalused olla alati õiglane. Kuid selleks, et muuta need võimalused tegelikkuseks, on vaja, et laps mitte ainult ei saaks selgesti aru, et tal pole õigus, vaid et ta ei suudaks taluda seda tunnet, et tal pole

õigus, s. t., et lapses tuleb arendada endahinnangu võimet ja sünnipärast püüet tõelise ja mitte üksnes näiva täiuslikkuse poole. Õige seisukoht õiguse ja õigluse psüühiliste aluste küsimuses annab juba ise kasvatajale võimaluse aimata, missugune peab olema ta enda suhtumine lastesse, ja hinnata laste käitumist ning samuti ka leida vahendeid, mis aitavad lastes õiglustunnet, seda inimeste ühiselu kõige sügavamat alust juurutada ja arendada. Õpetaja peab omalt poolt arvukate, laste elust võetud näidete varal harjutama oma kuulajaid kriitiliselt hindama nii täiskasvanute käitumist lastega kui ka laste tegusid.

Õiglus ei moodusta veel kogu kõlblust, õiglus nõuab ainult, et me peaksime kinni teiste õigustest nii, nagu oleks see õigus meie enda oma; kuid kõlblus nõuab, et me igas olukorras tegelikult püüaksime teha seda, mida me peame üldse paremaks, aga mitte ainult seda, mida me peame paremaks oma isiklike huvide seisukohalt või oma isikliku tunde seisukohalt nende suhtes, keda me armastame. See püüe headuse, täiuse, progressi poole on inimesel samuti sünnipärane, kuid kasvatusest oleneb suuresti, kas see püüe kängub või muutub kireks, mille ees vaikib isikliku huvi hääl. Kasvatusest oleneb ka see, et inimene ei eksiks selles suunas teelt ja ei seaks endale niisuguseid üldisi headuse ideaale, mis on vastuolus inimkonna ajalooga või jälle on juba ammu oma aja ära elanud. Kogu hariduse üheks tähtsamaks ülesandeks ongi see, et sisendada aina uutele põlvkondadele inimkonna igavest püüet absoluutse headuse poole.

On endastmõistetav, et pedagoogika õpetamiselt, sel kujul nagu ta peab olema tütarlastekoolides, ei saa nõuda kõrgemat ja raskesti omandatavat filosoofilist seisukohta, kuid siiski on pedagoogikas rohkem kui mujal kohane teha lõppkokkuvõte kõikide teiste kasvatajate ja õpetajate jõupingutuste tulemusest ja aidata tulevastel kasvatajatel aru saada just sellest suunast, kuhu neid taheti kogu nende kasvatamise süsteemiga juhtida. Senini kasvatati neid, nüüd aga valmistuvad nad ise teisi kasvatama; järelikult on loomulik, et nad peavad teadlikult vaatlema seda teed, mida mööda nad ise on sammunud ja mida mööda nad nüüd teisi tahavad juhtida. Sellepärast on täiesti otstarbekohane nõue, et pedagoogika õpetajateks oleksid kooliinspektorid. Juhtides kogu antud õppeasutuse haridussüsteemi, võivad nad paremini kui keegi teine teha sellest pedagoogikakursuses lõppkokkuvõtte ja valgustades aruka mõttega seda teed, mille on läbi käinud tema kasvandikud, võivad nad valgustada ka seda teed, mida mööda tuleb tulevastel kasvatajatel teisi juhtida. Üldise pedagoogikakursuse lõpuks näidatagu inimese usutunde psüühilisi aluseid. Religioon pole üksnes institutsioon, mis on rajatud üleloomulikule ilmutusele, vaid ta on ka inimese hinge looming. Sellest viimasest seisukohast peab religiooni vaatlema psühholoog ja pedagoog, kusjuures ilmutususu reeglite ja seaduste dogmaatiline esitamine tuleb jätta usuõpetuse eriteadlaste hooleks. Psühholoogia ja pedagoogika on lähedased kristlusele, kuna viimane tuleneb ini-

mese hingelisest tarbest ja hing on Augustinuse väljenduse järgi oma olemuselt kristlane. Usuõpetus aga viib inimese ilmutususu juurde omaenda põhialustest lähtudes. Religioon kui inimese hinge alatise ja üldise tarbe rahuldamine, kui ajalooline nähtus, mis on niisama vana kui inimkond ise, ei või välja jääda psühholoogia- ja pedagoogikakursusest. Pedagoogi kohuseks on näidata ka selle puhtinimliku kõrgema tarbe õiget rahuldamisviisi, näidata usutunde psühholoogilisi aluseid, tema arengu ajalugu inimeses, nähtusi, mis soodustavad usutunde arenemist ja neid nähtusi, mis seda arenemist takistavad, ja juhtida sealjuures tähelepanu neile äärmustele, millesse inimese hing kaldub — äärmuslikkudesse, jämedakoelistesse eelarvamustesse ja mõttetutesse uskumustesse — siis kui sünnipärast tarvet usu järgi ei rahuldata õigesti, s. t. tõeliste kristlike uskumustega.

Lõpetades üldise pedagoogikakursuse, mis on tihedas seoses psühholoogiakursusega, võib õpetaja juba üle minna erididaktika ehk teadmiste edasiandmise kunsti reeglite kirjeldamisele, näidates, kuidas seda kunsti rakendada üksikute õppeainete õpetamisel.

Didaktika jaotatakse samuti üldiseks ja eridaktikaks.

Üldine didaktikakursus peab sisaldama: 1) psühholoogilistele seadustele rajatud kõikidele ainetele sobivaid õpetamise reegleid, kusjuures õpetajal tuleb ainult ühendada üheks üldiseks nõuannete ja reeglite süsteemiks see, mida vaadeldi juba vaimsete ja hingeliste võimete ja tarvete analüüsimisel; 2) laste õpetamise ja arendamise reeglid enne lugemisoskuse omandamist, kuhu kuuluvad ka niinimetatud Fröbeli mängud; 3) lugemaõpetamise reeglid ja laste juhatamine, kuidas tuleb raamatuid õppimiseks kasutada; 4) kõigi õpingute üldplaan koos selle plaani ratsionaalse põhjendusega.

Eridaktikas tuleb esitada üksikute ainete õpetamise reeglid. Ma arvan, et iga üksiku aine õpetamisviisi esitamisel tuleb kõigepealt kriitiliselt läbi vaadata aine õppekava, muidugi ainult selles ulatuses, milles seda õpetati tulevastele õpetajatele. Kui eeldada, et iga tulevane õpetaja tunneb juba ise põhjalikult seda ainet, mida ta õpetama peab hakkama, arvan ma, et ta suudab pedagoogikaõpetaja abiga pedagoogilise kriitika alusel koostada aine ratsionaalse õppekava. Siis tuleb selle õppekava kõik osad läbi vaadata ja näidata ära need didaktilised võtted, mille abil lapsed need osad võivad kõige hõlpsamalt ja põhjalikumalt omandada. Väga kasulik on sealjuures võtta mõni antud aine parematest õpikutest ja seda osade kaupa läbi vaadates näidata, mida ja kuidas tuleb lastele seletada, mida võib jätta neile iseseisvaks läbivaatamiseks, mida tuleb hästi omandada mehaanilise mälu abil ja kuidas kindlustada niisugust omandamist, kus peab töötama peamiselt arusaamisega, kus tundega, mida võib vahele jätta, mida tuleb juurde lisada jms. Niisugusest õpikute analüüsist pedagoogilise kriitika seisukohalt peavad aktiivselt osa võtma ka tulevased õpetajad ise (see on neile täiesti jõukohane, kui nad on enne seda läbi võtnud üldise pedagoogika põhjaliku kursuse).

Lõpuks peaksin ma kasulikuks lühikese pedagoogika ajaloo läbivõtmist, kusjuures tuleb osutada nii selle ajaloo tähtsamatele epohhidele kui ka kõige tähtsamatele pedagoogikat käsitlevatele teostele.

10. juuli 1869. a.

PEDAGOOGIKA ÕPPEKAVA TÜTARLASTEKOOLIDE ERIKLASSIDELE

Pedagoogika õpetamise eesmärk

Pedagoogika on õppeainena nii oma eesmärgilt kui ka temasse kuuluvate kõrvalainete rohkuselt ning samuti ka oma läheduse tõttu laialdastele teadusharudele, millest pedagoogika oma sisu ammutab, nii tohutult ulatuslik, et pedagoogika õpetamisel tütarlastekoolide eriklassides peab paratamatult piirduma pedagoogilise materjali hoolsa valikuga. Selle valiku tegemisel tuleb silmas pidada esiteks neid kõige lähemaid praktilisi eesmärke, mille jaoks pedagoogika õpetamine on tütarlastekoolidesse sisse toodud, ja teiseks seda pedagoogikast selgesti arusaamiseks vajalikku ettevalmistavate teadmiste tagavara, mida kuulajatel võib eeldada.

Pedagoogika õpetamise praktiliseks eesmärgiks tütarlastekoolides on esiteks see, et arendada kasvandikes soovi kasvatusega teadlikult tegelemiseks ja anda neile võimalus pedagoogilistest teostest arusaamiseks, et nad saaksid sel viisil jätkata oma pedagoogilist haridust, millele õppeasutuses võidi panna ainult päris elementaarne alus, ja teiseks see, et võimaldada kuulajatele pärast kooli edukalt, ilma vaevarikaste katseteta ja jämedate vigadeta asuda laste kasvatamisele ja neile algõpetuse andmisele.

Mis puutub ettevalmistavatesse teadmistesse, mis on vajalikud pedagoogika mõistmiseks, siis tuleb silmas pidada, et eriklasside kasvandikud pole ühtmoodi ette valmistatud kahes pedagoogika põhiaines: füsioloogias ja psühholoogias. Füsioloogiliste faktidega on eriklasside õpilased enam-vähem tuttavad juba varem ja sellepärast on pedagoogikaõpetajal ainult vaja neid teadmisi rakendada pedagoogiliste järelduste tegemisel. Et aga tütarlastekoolides psühholoogiat läbi ei võeta, siis peab pedagoogikaõpetaja paratamatult võtma enda peale ka kohustuse tutvustada oma kuulajaid nende psühholoogiliste mõistetega, milledele on rajatud pedagoogikareeglid, kusjuures õpetaja peab muidugi alati meeles pidama, et see psühholoogiaga tutvustamine on vajalik siin ainult spetsiaalsel pedagoogilisel eesmärgil. Sellepärast ei tohi pedagoogikaõpetaja psühholoogilisi mõisteid seletades mitmesuguseid psühholoogiateooriaid analüüsima hakata, vaid peab võtma ainult seda, mis teadus on juba lõplikult kindlaks teinud ja ära selgitanud; sealjuures peab

pedagoogikaõpetaja iga kord näitama, kuidas on üht või teist psühholoogilist tõde võimalik pedagoogikas rakendada.

Kõiki neid asjaolusid arvesse võttes võib tütarlastekoolide eriklassidele eeskujuna soovitada järgmist pedagoogika õppekava.

ÕPPEKAVA

Eelmõisted ja aine jaotus

Kasvatuslikul tegevusel on nagu inimese igal muulgi mõistuslikul tegevusel: 1) *oma objekt,* 2) *eesmärk* ja 3) *vahendid.*

1. Kasvatustöö objekt. Kasvatuse mõiste. Kasvatuse rakendatavus ainult organismidele. Organismi ja tema tegevuse tundmaõppimise vajalikkus. Organismi üldmõiste. Arenemine kui organismi eritunnus. Mis on arenemine. Ka arendav kasvatus peab olema orgaaniline, sest ta tegeleb organismiga. Organismide kaks pealiiki: individuaalsed organismid ja ühiskondlikud organismid. Kasvatus võib ka olla individuaalne ja ühiskondlik. Ühiskondliku kasvatuse küsimused puuduvad kursuses, mille eesmärgiks on peamiselt üksikute isiksuste kasvatamine. Kolm individuaalse organismi liiki: taim, loom ja inimene. Taime kogu loomus väljendub kasvuprotsessis. Loomal lisandub taimsele loomusele puhtloomaline loomus: tunded ja tahtelised liigutused kui tunnete väljendused. Toitumisprotsessile ehk taimelisele protsessile ja selle organitele lisanduvad tunde- ja tahteliste liigutuste organid: meeleorganid, lihased ja närvisüsteem. Inimesel lisanduvad taimelistele ja loomalistele organitele ning protsessidele veel puhtinimlikud omadused: eneseteadvus ehk mõistus ja vaba tahe; pedagoogika suhe selle inimorganismi komplitseeritusega. Pedagoogika ülesandeks on kogu selle komplitseeritud inimorganismi, tema taimeliste, loomaliste ja puhtinimlike protsesside õige arendamine. Igasugune areng toimub ajas ja sel arengul on omad perioodid. Inimese arenguperioodide eritunnusteks on: väikelapse-, lapse-, poisi-, nooruki- ja meheiga.

2. Kasvatustöö eesmärk. Selle eesmärgi kaks liiki. Indiviidi kasvatamine tema enda jaoks ja ühiskondliku organismi liikme kasvatamine indiviidis. Mõlemate eesmärkide omavaheline seos.

3. Kasvatusliku tegevuse vahendid. Arendamise materjal, mida kasvatus pakub kui ihu- ja vaimutoitu. Niisuguse toidu vastuvõtmise ja ümbertöötamise eest hoolitsemine või selle vastuvõtmise ja ümbertöötamise juhtimine.

Õppimist kui üht kõige mõjukamat kasvatusvahendit, mis on seda nii oma tähtsuselt kui ka oma reeglite rohkuselt ja mitmekesisuselt, käsitletakse tavaliselt didaktikas ehk õpetamisteaduses. Didaktika on kas üldine, kui ta käsitleb üldisi õpetamisreegleid, või eridaktika, kui käsitletakse üksikute ainete õpetamise reegleid.

Seetõttu jaotatakse pedagoogikakursus kaheks osaks: *pedagoogikaks* ja *didaktikaks.*

Pedagoogika jaguneb omakorda samuti kaheks osaks: esimeses osas käsitletakse kehalise kasvatuse aluseid ja reegleid, teises osas — intellektuaalse ja kõlbelise kasvatuse aluseid ja reegleid.

Pedagoogika

Esimene osa: kehaline kasvatus

Kehalise kasvatuse üldmõiste. Selle suur tähtsus. Füüsiliste ja füsioloogiliste nähtuste tundmaõppimise vajalikkus kehalise kasvatuse nõuete ja reeglite mõistmiseks. Kaks füsioloogiliste nähtuste liiki inimese organismis. Taimelise (vegetatiivse) elutegevuse organid ja protsessid, s. t. (kui õpetamine toimub tütarlastekoolis) üksnes toitumisprotsess. Loomalise (animaalse) elutegevuse organid ja protsessid: musklid, meeleorganid, närvisüsteem.

1. Toitumisprotsess. Selle organid. Organite tegevus. Toitumisprotsessi materjal. Protsessi normaalse kulgemise tingimused: õhk, temperatuur, valgus.

a) *Toit.* Mitmesugused toiduliigid. Taimne ja loomne toit. Taimse ja loomse toidu mitmesugused liigid. Mitmesuguste toitainete tähtsus organismile. Toidu hulk. Õigeaegne toitumine. Toidu erinevus ea, kliima, eluviiside ja füüsilise organismi erinevuste järgi. Toidupuuduse ja toidu halva kvaliteedi tagajärjed. Liigse toiduhulga tagajärjed, toidu ühekülgsuse tagajärjed. Toidu liiga suure mitmekülgsuse tagajärjed. Toidu hulka ja kvaliteeti ning samuti söögiaegu käsitlevad pedagoogilised reeglid.

b) *Õhk.* Õhu koosseis. Õhu tähtsus toitumisprotsessis. Millest õhk rikneb. Õhu värskendamise vahendid.

c) *Temperatuur.* Temperatuuri tähtsus toitumisprotsessis. Liiga kõrge ja liiga madala temperatuuri mõju organismile. Keha harjutamine kõrge ja madala temperatuuri talumisele ning selle harjutamise mõistlikkuse piirid. Kiirete temperatuurimuutuste mõju organismile. Tuule, õhuniiskuse ja -kuivuse mõju. Venemaa klimaatiliste tingimuste mitmekesisus ja nende arvessevõtmise vajalikkus. Elamud ja riietus kui vahendid, millede abil välditakse temperatuuriäärmuste ja mitmesuguste klimaatiliste tegurite kahjulikku mõju.

d) *Valgus.* Selle mõju eluavalduste keemilistele ja füüsikalistele protsessidele. Valguse mõju taimedele ja eriti lastele.

2. Lihaste protsess. Lihastesüsteemi tähtsus organismis. Lihaste ehitus ja nende tegevus. Lihaste tegevuse vajalikkus inimese normaalseks arenguks. Lihaste tegevuse mõju toitumisprotsessile. Lihaste õiget arenemist takistavad ja seda arenemist soodustavad tegurid. Laste eluviiside ja laste mängude hindamine selles suhtes. Võimlemine, peamiselt laste võimlemine, ja selle pedagoogiline tähtsus. Lihaste liigutused kui muskulaarsete aistingute allikas. Nende aistingute suur tähtsus inimese hingelises arengus.

3. Väliste meeleorganite tegevus. Väliste meele-

organite, peamiselt nägemise ja kuulmise organite ehitus. Nende tegevus. Väliste meeleorganite õiget arenemist takistavad ja seda arenemist soodustavad tegurid. Pedagoogilised reeglid nägemise, kuulmise ja kompimise organite õigeks arendamiseks.

4. Närvisüsteem. Närvisüsteemi tsentraalsete organite ja tema harude ehitus. Närvisüsteemi tegevus. Selle tegevuse mõju vegetatiivsetele ja lihaste protsessidele. Närvisüsteemi tegevuse mitmesugused eripärasused: loidus, erutatavus, närviärritus, närvinõrkus. Lapseeas esinenud närvierutuse ja närvisüsteemi tegevusetuse hädaohtlikud tagajärjed. Mõnesuguste toiduainete halb mõju närvisüsteemi tegevusele. Värske õhu, suplemise, võimlemise, laste mitmesuguste eluviiside, intellektuaalse ja kehalise töö mõju närvisüsteemile. Üldise puhkuse vajalikkus närvisüsteemi tegevuses. Uni. Selle füsioloogiline tähtsus. Une pikkus inimesel mitmesuguses eluеas. Närvisüsteemi osalise puhkuse vajalikkus ehk vahelduse vajadus närvisüsteemi tegevuses. Närvide ja lihaste harjumused. Harjumuste omandatavus elu jooksul ja nende pärilikkus. Sünnipärane närvisüsteemi toonus kui inimese iseloomu sünnipärane alus. Inimeste jaotamine temperamentide järgi selles mõttes. Mitmesuguste temperamentide tunnused. Temperamentide erinemise tähtsus kasvatustöös.

Teine osa: intellektuaalne ja kõlbeline kasvatus

Psüühiliste nähtuste erinevus füüsilistest nähtustest. Teadvus kui psüühilise nähtuse tunnus. Hinge ja keha vastastikune mõju. Inimese kaht liiki psüühilised nähtused: madalamaastmelised psüühilised nähtused, mis on inimesele ja loomale ühised ja mida tuleb füüsilistest nähtustest eraldamiseks nimetada *hingelisteks,* ning kõrgemaastmelised psüühilised nähtused, mis on üksnes inimese vaimu omadusteks ja mida tuleb nimetada *vaimseteks.*

A. Hingelised nähtused

Kolm hingeliste nähtuste liiki: I) tunnetuse nähtused, II) sisemise tunde ehk tundmuse avaldused, III) tahteavaldused.

I. Tunnetusprotsess: 1) taju, 2) mälu, 3) kujutlus ja 4) mõtlemisprotsess.

1) *Taju.* Psüühiline külg meeleorganite tegevuses. Tähelepanu kui tajumise vajalik eeltingimus. Tähelepanu kaks liiki: tahteline ja passiivne tähelepanu. Tahtelise tähelepanu muutumine passiivseks ja vastupidi. Tähelepanu suur mõju kasvatuslikus tegevuses. Tähelepanu tugevust ja pidevust arendavad ning tähelepanu nõrgestavad tegurid. Mitmesuguste didaktiliste võtete hindamine selles suhtes. Esimeste tajude suur tähtsus inimese hingelisele arenguloole üldse ja eriti nende muljete tähtsus intellektuaalses arengus ja õppimises. Mis on õpetamise näitlikkus. Näitlikkuse vajalikkus algõpetuses.

2) *Mälu.* Meeldetuletamise ja unustamise akti seletus. Tahtmatu ja tahteline meeldetuletamine. Kuidas esimestest tajudest moodustuvad kujutlused ja kuidas nad omavahel assotsieeruvad. Mitmesugused kujutluste assotsieerumise viisid, ühe või teise assotsieerumisviisi demonstreerimine erinevates õppeainetes. Assotsiatsioonide järkjärguline komplitseeritumaks muutumine. Mälu väikelapse-eas, lapsepõlves, poisi- ja tütarlapse-eas, noorukieas ja täiskasvanu-eas. Mälu suur tähtsus elus üldse ja õppimisel eriti. Mälu arenemist ja tugevnemist soodustavad ning seda takistavad tegurid. Õppeainete arukas organiseerimine kui vahend õppeainete kindlaks omandamiseks. Järkjärgulisuse, järjekindluse ja pidevuse vajalikkus õppimisel. Kordamise vajalikkus. Kordamise psüühiline tähtsus.

3) *Kujutlus.* Kujutlusprotsessi seletamine. Närvisüsteemi mõju kujutlusprotsessile. Mäluga omandatud materjalide mõju. Tahte mõju. Laste ja noorukite kujutluste iseärasused. Kujutluse mõju inimese kõlblusele. Kujutlusvõime normaalset arenemist soodustavad ja takistavad tegurid. Laste eluviiside, mitmesuguste lastemängude ja -tegevuse ning -juttude, romaanide, näidendite pedagoogiline hinnang selles suhtes. Õppetöö mõju kujutlusvõimele.

4) *Mõtlemisprotsess.* Selles osas peab õpetaja tutvustama oma kuulajaid mitte ainult mõtlemisprotsessi üldise käiguga, vaid ka tähtsamate loogika põhimõtetega; seda on vaja nii sellepärast, et ilma nende mõistete tundmiseta pole võimalik aru saada mõtlemisprotsessist kui ka sellepärast, et need, kes tahavad lastes arendada loogilise, s. t. õigesti mõtlemise võimet, peavad ise tingimata tundma loogilise mõtlemise seadusi. Kuna aga meil loogikat keskastme koolides ei õpetata — ei tütarlaste- ega poeglastekoolides — siis tuleb selles osas käsitleda teemasid:

Kujutluste tekkimine esmastest tajudest ehk tunnustest. Oluliste ja ebaoluliste tunnuste tähendus. Mõistete tekkimine kujutlustest. Otsustus kui mõistete tekkimise protsess. Arutlus kui mõtete analüüsimise või eritlemise protsess. Järelduste tähtsus ja mitmesugused järelduste liigid. Kuidas inimese arusaamisvõime suhtub mitmesugustesse käsitusobjektidesse: loodusnähtustesse ja objektidesse, matemaatilistesse mõistetesse, hingelistesse nähtustesse. Inimese kolm teadmiste allikat: loodus, hing ja inimeste tahtlikud liigutused. Muuseas tuleb selgitada objekti ja nähtuse, põhjuse, tingimuse ja tagajärje, seaduse ja reegli, eesmärgi, juhuse ja otstarbe mõistet. Induktiivne ja deduktiivne mõtlemisprotsess, eriti nende tähtsus õppetöös. Mõistuse järkjärgulise tekkimise ajalugu ja mitmesugused mõjud sellele ajaloole. Sõna tähtsus mõtlemisprotsessis. Mõistuse õiget arenemist soodustavad ja seda arenemist takistavad tegurid. Mitmesuguste mõjude hindamine sellelt seisukohalt ja eriti algõpetuse mõju hindamine: mehaanilise ja arendava õpetuse mõju hindamine.

II. Sisemised tunded ehk tundmused. Selle psüühilise nähtuse eriomadused. Tundmuste mitmesugune päritolu orgaa-

nilistest põhjustest, teadlike kujutluste kulgemisest. Tundmuste realiseerimine. Närvide alusel tekkiv sümpaatia ja jäljendamine: nende tähtsus kasvatustöös. Tundmuste muutumine tundelisteks meeleoludeks. Kuidas mõjub tunnetele erutus ja tegevusetus. Olemasolevat tundelist meeleolu süvendavad ja seda nõrgendavad tegurid. Sellest lähtudes hinnata, kuidas käituvad lastega täiskasvanud: ammed, lapsehoidjad, teenijad, võõrad inimesed, kasvatajad. Hingeliste tundmuste jaotamine 1) *südametundmusteks,* 2) *mõistuslikeks südametundmusteks* ja 3) *mõistuslikeks tundmusteks.*

1) *Südametundmuste liigid:* a) lõbu- ja norutunne, b) kiindumus- ja vastikustunne, c) viha ja heatahtlikkus, d) hirm ja julgus, e) häbitunne ja endaga rahulolemise tunne.

2) *Mõistuslikud südametundmused.* Tegevuse puudumise mitmesugused järgud: igavus, igatsus, apaatia.

3) *Hingelis-mõistuslike tundmuste liigid:* a) erinemis- ja sarnasustunne, b) intellektuaalse pinge tunne, c) ootamistunne, d) ootamatustunde kaks liiki: pettumustunne ja imestustunne, e) kahtlus- ja kindlustunne, f) kontrastitunne, g) õnnestumistunne.

Iga tundmuste liigi käsitlemisel tuleb hinnata tema tähtsust elus üldse ja lapse elus eriti, vaadelda tegureid, mis tugevdavad või nõrgendavad käsitletavat tunnet ja peale selle tuleb käsitleda pedagoogilisi abinõusid, mida selles suhtes saab rakendada.

III. T a h t e a v a l d u s e d. Soovide tekkimine ja soovide mitmesugused algallikad. Järkjärguline soovi veendumuseks ja veendumuse otsustuseks kujunemise protsess. Soovide muutumine tahtmisteks, kalduvusteks ja kirgedeks. Inimese iseloomu kujunemise arengulugu. Õnne mõiste tähtsus, elueesmärgi tähtsus. Inimese tahte tähtsamad kõrvalekaldumised: tahtejõuetus ja tahte eksimused. Seejuures tuleb eriti vaadelda kalduvust laiselda, järeleaimamise ja lõbutsemise harjumust. Nende harjumuste tekkimine ja juurdumine lastel. Siinjuures tuleb esitada ka vahendid laiskuse, sõnakuulmatuse ja jonnakuse vastu; ühtlasi tuleb hinnata seda, milline tähtsus on pedagoogilistel ergutustel ja karistustel lapse tahtejõuetuse või lapse tahte hälbimise vastu võitlemisel. Tahte arenguloo ja tahte hälbimise vaatlemisest selgub iseenesest, kui tähtis on lapse elus tegevus, ja sellepärast on siin otstarbekohane käsitleda ka kõiki pedagoogilisi vahendeid, mis toidavad lapse tegutsemispüüet.

B. Kõrgema astme psüühilised nähtused ehk vaimsed nähtused

Nende nähtuste üldmõiste ja eneseteadvus kui nende nähtuste eritunnus. Eneseteadvuse ja teadvuse vahekord. Eneseteadvus kui mõistuse algallikas. Eneseteadvus ehk mõistuslikkus kui kõikide vaimsete puhtinimlikkude nähtuste ühine alus. I. Kõnevõime. II. Kunstitunne. III. Kõlblustunne. IV. Usutunne.

I. K õ n e v õ i m e. Kõnevõime füsioloogilised ja psühholoogili-

sed alused. Keele suur tähtsus inimese intellektuaalses arengus üldse ja lapse arengus eriti. Inimkonna keele areng. Keelte loogilised ja ajaloolised seosed. Keele ja loogika vahekord. Indiviidi ja eriti laste keele areng. Rahvakeele tähtsus indiviidile ja eriti lapsele. Laste keele arenemist soodustavad ja seda arenemist takistavad tegurid. Mitmesuguste mõjude hindamine selles suhtes. Laste kõnevõime normaalset ja laialdast arenemist soodustavad pedagoogilised abinõud. Võõrkeelte õppimise mõju emakeele oskamisele.

II. Kunstitunne. Selle psüühilised ja füsioloogilised alused. Kunstitunde avaldumine muusikas, maalikunstis, skulptuuris, poeesias, loodusearmastuses ja armastuses inimese vastu. Kunstitunde arenemist soodustavad ja seda arenemist takistavad tegurid. Poeetiline element kasvatuses. Mitmesuguste poeetiliste teoste hindamine selle mõju järgi, mida nad avaldavad lapse hingele. Kunstiga tegelemise mõju ning eriti muusika ja maalikunsti harrastamise mõju laste üldisele arengule ja hingeseisundile.

III. Kõlblustunne. Kõlblustunde psüühilised alused ja tema kaks vormi: 1) individuaalne kõlblustunne ehk tõe- ja õiglustunne; 2) ühiskondlik kõlblustunne kitsamas mõttes.

1) *Tõe- ja õiglustunne.* Selle psüühilised alused mina-tundes ja üksikisikute võrdsuse tundes südametunnistuse seaduste ees. Lapse hinges esineva õiguse- ja õiglustunde arengulugu. Ümbritseva keskkonna mõju ja täiskasvanute lastega käitumise mõju hindamine sellelt seisukohalt. Laste omavahelise suhtlemise mõju. Kasvatusvahendid õiguse- ja õiglustunde süvendamiseks lapses.

2) *Kõlblustunne kitsamas mõttes.* Selle psüühilised alused tahtevabaduse teadvuses, järelikult oma tegude eest vastutuse tundmises, püüdlemises vaba tegutsemise ja enesetäiendamise poole. Südametunnistus kui enda isikliku täiuslikkuse mõõdupuu. Laste kõlblustunde arengulugu. Elutingimuste ja kasvatusvahendite mõju kõlblustunde arenemisele ja mahasurumisele. Selle tunde suur tähtsus inimese elus. Pedagoogilised abinõud selle tunde õigeks arendamiseks. Abinõud, mis ergutavad allasurutud kõlblustunnet.

IV. Usutunne. Jumaluse poole püüdlemise psüühilised alused. See püüdlus on igas inimhinges sünnipärane. Selle tunde arengulugu. Usutunde arenemist soodustavad ja seda arenemist takistavad tegurid.

Usuõpetuse pedagoogika õpetamine on tütarlastekoolides jäetud vaimulike hooleks, sellepärast tuleb üldise pedagoogika õpetajal piirduda ainult üldise usutunde õige arendamise abinõude käsitlemisega.

Didaktika

Didaktika mõiste. Didaktika psühholoogilised alused. Didaktika suur tähtsus. Didaktika jaotamine üldiseks ja erididaktikaks.

I. Üldine didaktika

Õpetamise üldmõiste. Õppimine kasvatusvahendina. Õppimise praktilised eesmärgid. Kaks õppimisviisi: 1) *passiivne* õppimine õpetamise abil, 2) *aktiivne* õppimine enda kogemuste varal. Kummagi osatähtsus ja mõlema ühendamise vajadus igasuguse õppimise juures.

Õpetamine kitsamas mõttes. Tingimused, mis on vajalikud igasuguseks õpetamiseks: 1) õigeaegsus, 2) järkjärgulisus, 3) orgaanilisus, 4) püsivus, 5) aine omandamise kindlus, 6) selgus, 7) õppija isetegevus, 8) liigse pinge ja liigse kerguse puudumine, 9) kõlbelisus, 10) kasulikkus.

Õppimise üldine organiseerimine. Plaani vajalikkus. Plaani õigsus ja praktilisus. Kaks peamist õpetamise ja õppimise meetodit: 1) sünteetiline meetod, 2) analüütiline meetod. Ühe või teise meetodi eriti otstarbekas rakendamine mitmesuguste õppeainete puhul. Vajadus ühendada mõlemad meetodid kõikide õppeainete puhul. Teadmiste õige organiseerimine kui mõlemate meetodite ühendamise tulemus.

Õpetamise viisid: 1) *Dogmaatiline* ehk esitav viis. Näitlik esitamine ja sõnaline esitamine. Kummagi puhul nõutavad eeltingimused. 2) *Sokraatiline* ehk küsiv õppeviis. Selle õppeviisi psüühiline tähtsus. Katehhiseerimise reeglid. 3) *Heuristiline* ehk ülesannete andmise õppeviis. Ülesannete reeglid. 4) *Akroamaatiline* ehk jutustav õppeviis. Esitamise reeglid. Iga meetodi eriline sobivus teatud eale ja õppimisviisile. Meetodite ühendamise vajadus igasuguses õppetöös.

II. Eridídaktika

Eridídaktika objekt. Eridídaktika tähtsus. Üldise didaktika reeglite muutmine mitmesuguste õppeainete puhul.

1. Tegevus, mis eelneb raamatust õppimisele. Fröbeli meetodi üksikasjalik esitamine ja selle tähtsuse pedagoogiline hindamine. 2. Kirjaoskuse õpetamine. Mitmesugused viisid. Nende viiside pedagoogiline hindamine. 3. Emakeele ja selle grammatika õpetamine. 4. Aritmeetika ja geomeetria algteadmiste õpetamine. 5. Loodusteaduse algteadmiste õpetamine. 6. Geograafia õpetamine. 7. Ajaloo õpetamine. 8. Algõpetuse andmine kunstides: ilukirjas, joonistuses, muusikas ja laulmises.

Iga üksiku aine didaktika käsitlemisel tuleb kuulajaid tutvustada selle aine paremate käsiraamatutega.

Lõpuks võiks õpetaja esitada silmapaistvamate pedagoogiliste süsteemide ajaloo ja kriitiliselt analüüsida kasulikumaid pedagoogilisi teoseid.

16. veebruaril 1870. a.

PEDAGOOGIKAKURSUSE KAVA TÜTARLASTEKOOLIDE KAHE VANEMA ÜLDKLASSI JAOKS

Sissejuhatavad selgitused

Tütarlastekoolide kahes vanemas üldklassis ei või pedagoogika õpetamine olla muidugi nii põhjalik ja laialdane, kui sellesama aine õpetamine eriklassides, mille õpilased on juba lõpetanud üldhariduse kursuse. Pealeselle teises üldklassis, kus alustatakse pedagoogika õpetamist, füsioloogia õpetamine alles algab, kuid füsioloogiale peavad teatavasti olema rajatud kõik laste kehalise kasvatuse kohta käivad reeglid ja nõuanded. Sellepärast peame selle olukorraga kohanedes muutma ka pedagoogikakursust ja rahulduma sellega, et anname teise üldklassi õpilastele mõningad üldised teadmised psühholoogiast ja nendest loogika põhimõtetest, mis on vajalikud õigete pedagoogiliste vaadete kujundamiseks. Kui me esitaksime õpilastele selles eas üksnes pedagoogiliste reeglite loetelu, siis võiks juhtuda, et need reeglid õpitakse pähe, see aga ei tooks tütarlastele mingit kasu.

Kuid juba psühholoogia esitamine ise, ükskõik kui elementaarne see olekski, nõuab vähemalt meeleorganite ehituse tundmist ja mingil määral selget ettekujutust närvisüsteemist. Sellepärast peab pedagoogikaõpetaja astuma ühendusse füüsikaõpetajaga ja paluma teda, et ta tutvustaks tütarlastele ettevalmistavalt juba kolmandas klassis kas või üldjoonteski kuulmis- ja nägemiselundite ehitust ja nende tegevust. Pedagoogikaõpetaja ise aga tutvustab oma õpilastele nende elundite ja närvisüsteemi vahekorda.

Iseendastki on arusaadav, et see psühholoogia- ja loogikakursus, mida me soovitame lugeda teises üldklassis, saab olla muidugi ainult kõige elementaarsem ja peamiselt näidetele ehitatud. Viieteistkümneaastaste tüdrukute tähelepanu on juba võimalik juhtida inimeses toimuvatele psühholoogilistele protsessidele, seda muidugi ainult sel juhul, kui õpetaja oskab viidata niisugustele protsessidele, mis õpilastele tuttavad on. Seda kursust soovitaksime me nimetada *pedagoogiliseks propedeutikaks* ehk nende elementaarsete teadmiste kogumikuks, mis on vajalikud pedagoogiliste küsimuste mõistmiseks ja pedagoogiliste teoste teadlikuks lugemiseks.

Eriklassid on määratud tulevaste õpetajate jaoks, üldklassides on pedagoogika õpetamise eesmärgiks ainult tütarlaste ettevalmistamine niisuguste pedagoogiliste kohustuste täitmiseks, mis perekonnas nende ülesandeks võivad jääda.

Üldklassi õpilaste iga ja teadmised ei võimaldagi seda, et neile saaks õpetada mingil määralgi täielikku kasvatuskunsti kursust, mis oleks rajatud füsioloogilistele ja psühholoogilistele printsiipidele. Nendes klassides täidab pedagoogika õpetamine täielikult oma ülesande, kui ta juhib õpilaste tähelepanu neile psühholoogilistele ja füsioloogilistele protsessidele, millest see või teine pedagoogiline vahend on tingitud, ja valmistab tütarlapsi selles suhtes niivõrd

ette, et siis, kui elu hakkab neilt nõudma kasvatuslikku tegevust, nad oleksid võimelised mõistma ja hindama arukat pedagoogilist nõuannet ja ilma eriliste pingutusteta lugema lihtsamat pedagoogilist teost. Sellest kaugemale ei saa meie arvates pedagoogika õpetamine tütarlastekoolide üldklassides minna.

Vastavalt sellele, et kogu kursus on jagatud kahe aasta peale, jaotame me ka oma õppekava kaheks osaks: esimesse ossa paigutame pedagoogilise propedeutika, ja teise ossa didaktika, millele tuleb juurde kehalise kasvatuse lisakursus ja lühike pedagoogika ajaloo kursus.

PEDAGOOGIKAKURSUSE ÕPPEKAVA TEISELE ÜLDKLASSILE

Pedagoogiline propedeutika

Üldised mõisted hingelistest nähtustest kui kehalistest nähtustest erinevatest nähtustest. Missuguseid nähtusi tuleb pidada hingelisteks. Nende nähtuste lühike loetelu koos ühe või mitme näite toomisega iga nähtuse kohta. Hingeliste nähtuste kaks pealiiki: 1) puhthingelised nähtused, mis suuremal või vähemal määral esinevad igal elaval olevusel, ja 2) vaimsed nähtused, mis esinevad ainult inimesel.

Hingelised nähtused kitsamas mõttes. Hingeliste nähtuste kolm liiki: 1) Tunnetusnähtused; näited. 2) Sisemise tunde ehk tundmuse avaldused; näited. 3) Tahteavaldused; näited.

A. Hingelised nähtused

I. Tunnetusnähtused

1) Tajumine ja kujutluste tekkimine. Aistingu füüsiline ja psüühiline element. Meeleorganite, peamiselt kuulmis- ja nägemisorganite tegevus. Teadvus ja teadvuse kontsentreeritus või hajuvil olek, tähelepanu ja hajameelsus. Tähelepanu suur tähtsus, selle selgitamine näidetega. Passiivne ja aktiivne tähelepanu. Tähelepanu ja hajameelsuse põhjused. Vahendid, mida kasutatakse selleks, et lastes tähelepanuvõimet välja arendada.

2) Mälu. Mitmesugused mälu liigid ja näited nende kohta. Mehaanilise ja loogilise mälu vastandlikkus. Kummagi tähtsus õppimisel. Vahendid, mida kasutatakse laste mälu arendamiseks.

3) Kujutlus. Kaks kujutluse liiki: passiivne kujutlus ehk unistus ja aktiivne kujutlus ehk fantaasia. Kummagi kujutlusliigi tähtsus inimese hingeelus. Missuguseid vahendeid kasutatakse selleks, et lastes kujutlusvõimet õigesti arendada ja kujutlused mõistusele ning tahtele alistada, s. t. muuta unistused fantaasiaks.

4) Mõistus. Selles osas tuleb õpilastele tutvustada tähtsa-

maid loogikamõisteid ja tuua sealjuures võimalikult palju näiteid. Kujutluste tekkimine aistingutest. Igasugune kujutlus koosneb tunnustest. Tunnused näitavad asja vahekorda teiste asjadega. Üldmõistete moodustumine üksikkujutlustest. Sõnad märgivad ainult üldmõisteid. Mis on *otsustus. Sünteetilised* ja *analüütilised* otsustused. Otsustuse ja lause vahekord. Mitmesugused süllogismide liigid. Mis on objekt ja mis on nähtus; näited selle kohta. Mis on tingimus, põhjus ja tagajärg nähtuste suhtes. Objektide kirjeldamine ja nähtuste jutustamine. Millest koosneb iga teadus. Peamiselt kirjeldavad teadused ja peamiselt jutustavad teadused. Missugune on õppija ja kumbagi liiki teaduste vahekord. Matemaatiliste teaduste eriomadused. Mis tugevdab laste mõistust ja mis seda nõrgendab.

II. Seesmised tunded ehk tundmused

Nende hingeliste nähtuste ja tunnetusnähtuste vahekord. Mitmesuguste tundmuste lühike loetelu koos mõne näitega iga tundmuse kohta. Tundmuste suur tähtsus inimese hingeelus. Millest tugevnevad tundmused ja millest nad nõrgenevad. Mõnede eriti tähtsate tundmuste arengulugu lastes: näiteks armastuse, tigeduse, viha ja hirmu arenemine. Tegurid, mis suurendavad, ja tegurid, mis vähendavad neid tundmusi lastel.

III. Tahteavaldused

Tahteavalduste erinemine tunnetusnähtustest ja tundmustest. *Soovide* tekkimine *püüdlustest.* Soovide muutumine otsustuseks. Üldiste tahtmiste, kalduvuste ja kirgede tekkimine üksikutest soovidest. Tahte *nõrkused* ja tahte *hälbimised.* Laiskuse, sõnakuulmatuse ja jonnakuse tekkelugu. Kuidas vältida nende tekkimist ja kuidas nende vastu võidelda, siis kui nad on juba tekkinud. *Ergutuste* ja *karistuste tähtsus.* Iseseisva tegutsemise tähtsus lapsepõlves, kuna iseseisev tegutsemine on just see sfäär, kus tekib ja tugevneb inimese õigesti juhitud tahe ja üldse inimese iseloom. Lapse tegutsemise mitmesuguste vormide vaatlemine.

B. Vaimsed nähtused

1) Kõnevõime. Kõnevõime tähtsus inimesele. Loogika ja keele vahekord. Keelte erinevus, nende omavahelised seosed. Üksiku rahvuse keele arenemine. Rahvuskeele tähtsus inimese jaoks üldse ja lapse jaoks eriti. Mis soodustab ja mis takistab laste kõnevõime õiget arenemist. Võõrkeelte õppimise mõju oma emakeele tundmisele, kusjuures tuleb näidata võõrkeelte enneaegse õppimise kahjulikku mõju ja võõrkeelte õigeaegse õppimise kasulikkust.

2) Kunstitunne ehk esteetiline tunne. Milles avaldub inimesel kunstitunne. Kunstitunde mitmesugused avaldusvormid: skulp-

tuur, maalikunst, arhitektuur, muusika, poeesia. Laste kunstitunde arengulugu. Kunstide harrastamise ning eriti muusika ja maalikunsti harrastamise mõju laste üldisele arengule ja hingeseisundile.

3) K õ l b l u s t u n n e. Milles avaldub inimesel kõlblustunne. *Tõe-* ja *õiglustunne* ning *kõlblustunne.* Mis kasvatab lastes tõe- ja õiglustunnet ning mis neid tundeid õõnestab. Laste kõlbluse ehk ühiskondliku tunde arenemiskäik. Selle tunde suur tähtsus elus. Mis hoiab seda tunnet ja arendab seda, ning mis seda tunnet alla surub.

4) U s u t u n n e. Milles see tunne inimesel avaldub. Lapse usutunde arenemiskäik. Mis soodustab ja mis takistab selle tunde arenemist. Selle tunde suur tähtsus elus.

PEDAGOOGIKAKURSUSE ÕPPEKAVA ESIMESELE ÜLDKLASSILE

Didaktika

Didaktika jaotamine *üldiseks* ja *eridaktikaks.*

Ü l d i n e d i d a k t i k a. Õpetamise üldmõiste. Õppimine kasvatusvahendina. Kaks õppimisviisi: 1) passiivne õppimine, õpetamise abil, 2) aktiivne õppimine õpilaste endi kogemuste varal. Kummagi viisi tähtsus ja nende ühendamise vajadus igasuguses õppimises.

Õ p e t a m i n e kitsamas mõttes. Tingimused, mis on vajalikud igasuguseks õpetamiseks: õigeaegsus, järkjärgulisus, orgaanilisus, püsivus, aine omandamise kindlus, selgus, õpilase isetegevus, jõukohasus, kõlbelisus, kasulikkus. Õpetamise üldine organiseerimine. Kaks peamist õpetamise meetodit: *sünteetiline* ja *analüütiline.* Kummagi meetodi eriline kõlvulisus mingi teadusharu jaoks. Mõlema meetodi ühendamise vajalikkus.

Õ p e t a m i s e v i i s i d: 1) dogmaatiline ehk esitav õppeviis, 2) sokraatiline ehk küsiv õppeviis, 3) heuristiline ehk ülesannete andmise õppeviis, 4) akroamaatiline ehk jutustav õppeviis. Millal, kus ja kuidas tuleb neid meetodeid kasutada.

E r i d i d a k t i k a. Tema objekt.

1) Tegevus, mis eelneb raamatust õppimisele, kusjuures tuleb üksikasjaliselt käsitleda nõndanimetatud Fröbeli mänge. 2) Kirjaoskuse õpetamine mitmesugusel viisil. 3) Emakeele ja selle grammatika algõpetus. 4) Aritmeetika algõpetus. 5) Loodusteaduse algõpetus. 6) Maateaduse algõpetus. 7) Kunstialane õpetus.

Seejuures tuleb õpilastele tutvustada iga aine parimaid õpikuid.

Kehaline kasvatus

Kui õpilased kahes viimases üldklassis on omandanud mõningaid teadmisi füsioloogia alalt, siis võib neile juba esitada kehalise kasvatuse tähtsamad reeglid, kusjuures reeglid tuleb jaotada ainete

järgi järgmiselt: 1) toidusse puutuvad reeglid, 2) õhku käsitlevad reeglid, 3) eluruume ja riietust käsitlevad reeglid, 4) lihaste tegevust käsitlevad reeglid ja 5) närvikava tegevust käsitlevad reeglid.

Lõpuks tuleb tütarlapsi tutvustada kasvatuse ajaloos esinenud silmapaistvamate isikutega ja vooludega ning anda paremate pedagoogiliste teoste nimestik koos lühikese ülevaatega iga teose tähtsuse ja suuna kohta.

18. veebruaril 1870. a.

5. INTELLEKTI OSA JA ARU OSA KASVATUSES[22]

Teooria valdkonnas on veel kuidagi võimalik elada üksnes *intellekti* abil; kuid kõrgem praktiline tegevus nõuab kogu inimest, järelikult nõuab see *aru* juhtivat tegevust. See märkus, mis kehtib inimese kogu ajaloolise ühiskondliku tegevuse kohta, käib eriti *kasvatusliku* tegevuse kohta.

Kasvataja pole õpetlane, pole spetsialist teaduses, pole teooriainimene, vaid *praktik*, ja sellepärast ei võigi tema kavatsusi ja tegusid juhtida mitte ühekülgsed *intellektuaalsed* spekulatsioonid, mis püüavad kõrvaldada vastuolusid ja ehitada hüpoteesi näol ajutise silla sinna, kus pole veel ülekäiku, — vaid igakülgne ja kõikemõistev *arukus*, mis näeb *teadmiste* praegusi *piire*. Seda rahulikku arukust ongi kõigepealt vaja sel *täiskasvanud* inimesel, kes tahab kasvatada *mittetäiskasvanud* põlvkondi. Kui spetsialist-loodusteadlane püüab kõiki psüühilisi protsesse seletada füüsiliste ja keemiliste nähtustega, siis võib see ühekülgsus kasulikku vilja kanda; kui metafüüsik püüab kõike seletada subjektiivsest ideest lähtudes, siis võib-olla rikastab ta maailma mõne suure mõttega; kui spetsialist-ajaloolane või statistik viib kõik mingi ühe seaduse alla, näiteks kas või niisuguse seaduse alla, et loodus avaldab mõju inimesele, siis võib ta oma ühekülgsusega teadust edasi arendada, laiendada inimese teadmiste piire. Kui aga *kasvataja* laseb ennast kaasa kiskuda mõnest neist ühekülgsetest püüetest, siis teeb ta ainult kahju oma kasvandikele, keda ta ei valmista ette mitte mingi spetsiaalteaduse, vaid kõikehaarava elu jaoks. Vene vanasõnal, mis ütleb, et «mõistus ilma aruta on lausa õnnetus», on praktilises elus suur tähtsus, eriti aga kasvatuse alal. Sellest on juba näha, kuidas räägivad endale ise vastu need, kes võitlevad igasuguste ühekülgsete voolude vastu koolides ja samal ajal on ka õpetajate spetsiaalse ettevalmistuse vastu, arvates, et jätkub sellest, kui iga õpetaja on hea oma ala spetsialist*. Seletame seda kasvataja ja teaduse vahekorda näitega, mis on võetud kõige aktuaalsemate küsimuste hulgast.

Kahe viimase aastakümne jooksul on teaduses kõige iseloomus-

* Mill ja Comte peavad täiesti õigustatult kaasaja teadlaste «isoleeritud eriala» väga kahjulikuks (Дж. Ст. Милль, О. Конт, стр. 86); kuid kuskil ei too see nii suurt kahju kui kasvatuses.

tavamaks jooneks loodusteaduste erakordselt suur arenemine ja levimine; sealjuures on laienenud ka rahvaste tööstuslik tegevus ja on omandanud suurema tähtsuse kui kunagi varem. Ükskõik kuidas keegi sellele faktile ka vaatab, kuid tunnustamata ei saa seda keegi jätta, ja igal juhul inimkonna elu läheb kahtlematult progressi poole, kui tööstuslikud ja kaubanduslikud kaalutlused hakkavad elu rohkem juhtima kui võimuiha, pime fanatism, rahvuslik uhkus ja vihkamine. Kuid arukas kasvataja ei lase end kaasa kiskuda sellest aja voolust. Ta tunneb inimese loomust ja saab hästi aru, et materiaalsete tarvete rahuldamine pole veel *kõikide* inimese tarvete rahuldamine, et inimene ei ela mitte selleks, et süüa ja riietuda, vaid riietub ja sööb selleks, et elada, ja sellepärast ei jäta kasvataja arendamata inimese kõrgemaid hingelisi ja vaimseid tarbeid ja võtab oma kasvatustöö deviisiks lunastaja sõnad: *inimene ei ela mitte üksnes leivast.* Ent kui kasvataja ei kuule ega näe ajajärgu õigustatud nõudmisi, siis jätab ta ise oma kooli elujõust ilma, ta loobub ise vabatahtlikult mõjust, mida ta õigusega võib elule avaldada ja jätab täitmata oma kohuse: ta ei valmista uut põlvkonda elule ette, vaid jätab oma mitteajakohase kooli kasvandike *lõpuni kasvatamise* kireva, järjekindlusetu ja tihti inetu elu hooleks. Kool ei suuda jagu saada elust, kuid elu hajutab kergesti kooli mõju, kui see elule teele ette jääb. Kool, mis elule vastu hakkab, on ise süüdi, kui ta ei avalda elu peale seda head mõõdukusetunnet tekitavat mõju, mida ta võib ja peab avaldama, kui ta ei too elusse neid *arukuse* elemente, mille varju all peab ennast elu kibeda teravuse ja lakkamatute mööduvate ahvatluste eest hoidma nii õrn, kaitsetu lapsepõlv kui ka lõplikult väljakujunemata tuline noorus.

Meie sajandit iseloomustavad loodusteaduste edusammud arenevad mitte üksnes laiuti, vaid ka sügavuti. Inimese teadmised looduse kohta pole mitte ainult tohutult suurenenud, vaid need teadmised on omandanud ikka rohkem ja rohkem *teaduslikku vormi,* mis võib inimest intellektuaalselt vähemalt niisama palju, aga võib-olla rohkemgi arendada kui vanad niinimetatud formaalse arendamise võtted ja meetodid. Kas siis tõesti koolile jääb nagu teadmata see teaduses ja elus sündinud reform ning kool jääb oma endisele, vananenud teele, unustades, et see, mis oli kunagi ajakohane ja kasulik, võib muutuda ajakohatuks, kasutuks ja selletõttu ka kahjulikuks? Kui Euroopa kool oleks kuueteistkümnendal sajandil jäänud pimedaks ja kurdiks reformidele, mis sel ajal elus toimusid, ja teaduse uuestisünnile klassikalistest allikatest, kas oleks kool siis õigesti talitanud? Miks peaks see siis õige olema, kui kaasaegne kool ei reageeri millegagi põhjalikule reformile, mis toimub praegu sellessamas Euroopa elus ja sellessamas Euroopa teaduses?

See reform, nagu iga sügav intellektuaalne ja moraalne reform, ei võinud teostuda ilma võitluseta, võitlusega aga pidid paratamatult kaasas käima igasugused äärmused, mis täitsid inimeste mõtteid ja raamatuid, ajades segamini kasuliku kahjulikuga ja tõe valega. Kas siis tõesti kasvataja täidab oma ülesande ainult siis,

kui ta pöördub ära sellestsamast elust, millele ta oma kasvandikke peab ette valmistama? Kuid täpselt samuti jätab ta oma ülesande ka siis täitmata, kui ta hakkab kandma kooli kõike, mis tundub talle uuemana ja huvitavamana. Esimesel juhul muudab ta kooli jõuetuks ja kasutuks asutuseks, teisel juhul aga laostab ta kooli täiesti. Meie arvame, et õige kasvataja peab olema vahendajaks ühelt poolt kooli ning teiselt poolt elu ja teaduse vahel; ta peab tooma kooli ainult tõesti õigeid ja kasulikke teadmisi, mida teadus on saavutanud, ja jätma koolist eemale kõik liialdused, mis on teadmiste hankimise protsessis paratamatud. Ta peab koolist ellu juhtima uued põlvkonnad, kes pole rikutud ega muserdatud elu muutuvatest äärmustest, vaid kes oleksid täiesti valmis võitluseks, mis neid ootab. Asjatult loodaks kasvataja siin üksnes *formaalsele* arengule. Psüühiline analüüs näitab selgesti, et *intellekti formaalne areng,* niisugusel kujul, nagu seda vanasti mõisteti, on *olematu ettekujutus,* et intellekti arendavad ainult tegelikud reaalsed teadmised, et intellekti ei saa *üles keerata,* nagu mingisugust terasvedru ja et mõistus ise on ainult hästi organiseeritud teadmised. Aga kui teisest küljest tuua kooli loodusteadus kõigi selle äärmustega, mis käivad kaasas teaduse kiire arenemisega, kõigi kaootiliste fantaasiatega ja liialdatud lootustega; ühe sõnaga — tuua kooli mitte valminud mõtet, vaid alles mõtte võitlust kogu selle juhusliku kaosega, siis on see niisama hea kui laostada kool ja jätta kaitsetud lapsed kesk tandrit, kus keeb täiskasvanud inimeste võitlus, kõikide sellega kaasas käivate eemaletõukavate juhuslikkustega. Kas ei võiks juhtuda (ja kas pole juba mõnikord juhtunudki?), et mingi äärmuslik vaade, mille kooli toomisega õpetaja oli kiirustanud, elab isegi kasvataja enda meelest oma aja ära enne, kui lapsed, kellele ta seda õpetas, on jõudnud õppekursuse lõpetada? Kas ei peaks siis südametunnistus kasvatajale karme etteheiteid tegema niisuguse mõtlematu teo pärast? Kui see, kelle mõtted trükki lähevad, on kohustatud neid hästi läbi mõtlema, siis kui mitu korda rohkem on kohustatud seda tegema inimene, kes annab oma ideid ja püüdlusi edasi laste avatud ja tundlikesse hingedesse!

Paljud kardavad *loodusteadust* kui materialistlike vaadete levitajat; kuid see on ainult arglik usaldamatus tõe ja tema algallika — looduse ning inimese hinge looja vastu. *Tõde ei saa olla kahjulik: see on inimese üks kõige pühamaid tõekspidamisi,* ja kasvataja, kes selles tões on kahtlema hakanud, peab kasvatustöö maha jätma — ta ei vääri seda. Paganlik jumal tüssab, kavaldab, teeskleb, sellepärast et ta ise on inimese ettekujutuse vili; kristlik jumal on tõde ise. Kasvataja hoolitsegu ainult selle eest, et ta lastele *ei pakuks mitte midagi muud, kui ainult tõde,* sealjuures muidugi valigu ta tõdedest need, mis vastavad parajasti lapse vanusele, ja ärgu muretsegu selle kõlbeliste ja praktiliste tulemuste üle; kasvataja juhatagu, *ainult õigeaegsuse reeglist kinni pidades,* kasvandikku julgesti hingeelu ja looduse tõeliste faktide juurde, juhtides igal pool tähelepanu sellele, et inimese teadmistel on piir, ilma et ta kus-

kil petlike sildadega teadmatuse kuristikke varjaks, ning ta võib olla kindel, et ei need hinge ega looduse kohta käivad teadmised, niisugustena nagu nad meie ees on faktidena, aga mitte sellistena, nagu neid teoreetikute auahnus on loonud, ei kahjusta kasvandiku kõlblust, ei muuda teda ei materialistiks ega ka idealistiks, ei õhuta liigselt tema enesearmastust ega ka kõiguta temas harrast austust maailma looja vastu. Vastupidi, meie arvame, et kasvatus ei täida oma kõlbelist kohustust, kui ta ei puhasta loodusteaduste poolt hangitud aardeid kõigist neist petlikest kestadest, mis on saavutamisprotsessi jäänused, ja ei tee neid aardeid iga niisuguse inimese üldiste teadmiste osaks, kellel on olnud õnn kasutada oma noorust teadmiste omandamiseks. Teadus teeb oma tööd: ta on hankinud palju teadmiste aardeid ja jätkab nende hankimist, sellele vaatamata, kuidas ja mis kujul nad inimkonna üldiste teadmiste hulka lähevad. See kohustus on kasvatusel sõna laiemas mõttes, aga mitte igasugustel spekulantidel, kes võtavad arvesse just neid ajutisi teaduses esinevaid äärmusi, mis tuleks kõrvale heita.

Senikaua kui loodusteaduse aarded jäävad ainult eriteadlaste kätte, niikaua jääb neisse see varjatud mürk, mida praegu kardetakse: see mürk pole muud kui hallitus, mis on tekkinud suletud laboratooriumide umbses õhus ja mis kaob siis, kui need teadmised saavad ühiseks omanduseks. Kahjulik pole mitte lahtine päevavalgus, vaid saladuslikkuse hämarus. Noor inimene, kelle pea pole lapsest saadik harjunud mõtlema looduse nähtuste ja loodusest pärit olevate asjade üle, vaatab neid muidugi kui mingeid uusi ja salapäraseid asju ning ootab neilt palju rohkem, kui nad pakkuda suudavad; harjutage see noor inimene lapsest peale käsitama loodusteaduslikke ideesid ja nad kaotavad tema jaoks koos saladuslikkusega kogu oma kahjuliku mõju. Kuid muidugi on selleks vaja, et psüühilised teadused sammuksid käsikäes loodusteadustega, et inimene juba lapseeas harjuks neid kaht ideede liiki alati omavahel ühendama ja harjuks teadmisega, et üks on niisama vajalik kui teinegi. Kool peab ellu viima need põhilised teadmised, mis loodusteadused on hankinud, kool peab muutma need teadmised niisama tavalisteks, nagu on grammatika-, aritmeetika- või ajaloo-alased teadmised, ja siis mahuvad loodusnähtuste põhilised seadused inimese pähe koos kõigi teiste seadustega, kuna nad praegu just oma uudsuse tõttu äratavad täitmatuid ootusi ja lubavad rahuldada neid vaimseid nõudmisi, mida nad rahuldada ei suuda. See on Herbarti avastatud psüühiline seadus, et iga uus mõte häirib kõiki eelmisi mõttekäike seni, kuni ta ei sobi kokku igaühega neist ja ei moodusta koos nendega kindlaid ja püsivaid assotsiatsioone, reastikke, rühmi ja võrke.

Kui aga kool suleb oma uksed loodusteadustele, siis hakkab ta ise materialismi levikule kaasa aitama, sest loodusteaduslikud teadmised on tänapäeval õhus; kuid missugusel kujul! Kas ei patusta kool noorpõlve suhtes, kui ta ei kaitse noorpõlve õigete teadmistega nende moonutatud tõe ja vale segude eest? Kes on siis hiljem süüdi,

kui noored inimesed, kes kogu oma nooruse on kulutanud üksnes selleks, et teada saada seda, mis tehti ja mõeldi kahe tuhande aasta eest, hakkavad pärast harda austusega kuulama šarlatani ja fanaatikut, kes jutustab neile, kuidas tal on õnnestunud hingeliste nähtuste saladused ära näha ajukiududes? Mitte kitsenduste ja keeldudega, vaid ainult õigete teadmistega saab inimest kaitsta võltsteadmiste eest, kaootiliste idamaiste ja paganlike fantaasiate eest, mis on euroopalike teadmiste rüüsse riietatud.

Ent kui kasvatuse ülesanne on selline, kui kasvatus peab ühest küljest hoolega jälgima, mis sünnib elus ja teaduses, siis teisest küljest ei tohi kasvatus lasta ennast kaasa kiskuda neist äärmustest, mis esinevad nii elus kui ka teaduses, ja peab nende hulgast kooli jaoks valima ainult seda, mille inimkond on tõesti juba omaks võtnud, ning jätma koolist välja kõik ajutised äärmused, siis on juba sellest näha, missugust vaimset *küpsust* nõuab inimeselt kasvatusega tegelemine. Selle jaoks ei piisa juba enam üksnes *teoreetilisest intellektist,* mis laseb end kaasa kiskuda omaenda tegutsemisprotsessist, vaid on vaja rahulikku *praktilist arukust,* mis käsitaks intellektuaalseid protsesse ja mõistaks sealjuures nende paratamatut ühekülgsust. Kuid mõistuse niisugust küpsust saab ammutada ainult sel teel, kui õpitakse tundma inimloomust tema igavestes põhialustes, inimloomuse praeguses olukorras ja tema ajaloolises arenemises. See moodustabki peamise aluse pedagoogikale ehk kasvatuskunstile laiemas mõttes.

III

KOOLI JA ÕPETUSE TÄHTSUS KASVATUSES[23]

6. RAHVAKOOLE KÄSITLEVAD KÜSIMUSED[24]

Pole kahtlust, et «19. veebruari määrus» on ainult aluseks, millele vähehaaval ehitatakse täiesti uute elutingimuste hoone meie maaelanikkonnale, kuna analoogilisi määrusi valmistatakse ka kõigi teiste ametkondade talupoegade jaoks. Samuti pole vajadust tõestada ka seda fakti, et niisugusel põllumajanduslikul maal, nagu seda on Venemaa, on maaelanikkond kogu riigi tähtsamaks, olulisemaks osaks ja et riigi heaolu on rajatud meil peamiselt maainimeste klassi heaolule, ja et seda klassi on väga vähe puudutanud Peeter Suure reformid, mis avaldasid mõju peamiselt ainult kõrgemates ühiskonnakihtides. Nüüd asub ka see klass paranduste ja reformide teele, ja kahtlemata alles siis, kui ka meie maaelanikkond hakkab edasi arenema, võime õigusega öelda, et kogu Venemaa on hakanud mööda tsivilisatsiooni teed edasi sammuma. Niisugune on «19. veebruari määruse» mõõtmatult suur, riiklik, üle kogu Venemaa ulatuv tähtsus, sest see määrus kõrvaldab lõplikult viimase takistuse, mis seisis meie tsivilisatsiooni teel ees. On kerge näha, et pärisorjuslike suhete lagunemisega saavad võimalikuks meie ühiskondlikus elus paljud parandused, mida varem polnud võimalik teostada. Kuid võimalikkus ei tähenda veel tegelikkust ja edasiliikumise puhul pole tähtis mitte ainult see, et edasiliikumine toimub, vaid ka see, missuguse kuju ta võtab.

Iga oluline, aga mitte ainult näiline paranemine rahva elus, iga oluline reform peab olema rajatud sisemisele, vaimsele reformile, sellele edasiliikumisele, mis toimub rahva vaimus endas, sest ainult nendest vaimsetest reformidest kasvavad iseendast välja püsivad välised reformid. Selleks et rahva heaolu ja tema haridus, mis on omavahel tihedasti seotud, astuksid tegeliku sammu edasi, selleks ei piisa ainult seadusest ega määrusest, ükskõik millistest välistest otsustest, vaid on vaja, et rahva vaim ise, tema mõistus ja tema kõlbeline tunne annaksid jõu ja elu nendele määrustele, seadustele ja õigustele.

Üksiku inimese ja kogu rahva vaimne arendamine, vaimne kasvatamine ei toimu üksnes koolis, vaid seda teevad paljud suured kasvatajad: *loodus, elu, teadus* ja *religioon.* Kuid samuti on kerge veenduda, et kõigi nende inimese suurte kasvatajate õppetunnid

avaldavad inimese hingele arendavat mõju ainult siis, kui see hing on selleks mingil määral ette valmistatud.

Loodus, mis nii ilmekalt kõneleb haritud mõistusele ja arenenud südamele, jääb tummaks poolmetsikule inimesele, kes nagu loom alistub looduse mõjule, ilma et ta saaks sellest mõjust uusi mõtteid või uusi tundeid.

Elu õpetab muidugi palju ka kõige harimatumale inimesele, ent kuna inimene, keda kasvatus on ette valmistanud, ammutab juba esimestest elukogemustest viljakaid mõtteid ja asja tuuma taibates saab varsti oma olukorra peremeheks — siis harimatul ja arenematul rahval lähevad asjatult kaduma sajandite kogemused: lapsed ja lapselapsed kordavad vigu, mida on teinud isad ja vanaisad, nad kannatavad nende vigade all, kuid ei märka neid, ja kuigi areng toimub ka üksnes kogemuste varal, siis on selle arengu kiirus nagu kilpkonna liikumine võrreldes täisaurul edasikihutava veduri kiirusega, millega liigub edasi elu, kui seda juhib arenenud, vaba teadvus ja teadus. Neile aga, kellele need sõnad võib-olla tuletavad meelde vene vanasõna: «Mida tasemini sõidad, seda kaugemale jõuad», ütleme, et see vanasõna vaatab tõel ainult üht külge ega võta arvesse teist ja et liiga aeglane vereringe põhjustab samuti haigusi nagu liiga kiiregi. Rahva arengu kiirus peab olema ühest küljest kooskõlas rahva jõududega ja teisest küljest kaasajaga: kaasajast ja üldisest ajaloolisest arengust mahajäänud rahvas kannatab paratamatult. Rahva kaasaegne tähtsus inimkonna üldises ajaloolises elus on mitte ainult rahva välise tähtsuse, vaid ka tema sisemise heaolu üks peamisi allikaid. Rahva arengut võib aga kiirendada ainult teadlik, arukas kasvatus ja arukas õpetamine: see ergutab rahva mõistust, annab vabadust tema teadvusele ja rikastab teadmistega, mida ta kogemuste varal ei oleks suutnud omandada paljude sajanditegi jooksul.

Paljud on harjunud rääkima, et igasugused nooruses kuuldud manitsused ja kogu koolipõlve kasvatus jätvat inimesesse vähe jälgi ja et ainult elukogemused jätavad tugevad ning unustamatud muljed, kuid see pole päris õige: elu raiub küll kirvega, aga tihti nürineb see kirves juba kõvaksmuutunud kivi vastu; noorepõlve kasvatus ja õpingud jätavad ainult kergeid joonekesi, kuid see-eest tõmbavad nad neid jooni hingesse, mis on veel vastuvõtlik ja mis pole veel muljeid täis kuhjatud. Tõmmake nõrk joon noore puukese koorele ja see joon muutub seks ajaks, kui puu suureks kasvab, laiaks lõheks või inetuks pahaks; väike linnuke, kes istus õrnal puuoksal, annab võib-olla tulevasele jämedale ja tugevale oksale suuna, mis näib meile olevat juhusest olenev.

Sellest, et teadmised kitsamas mõttes jäävad arusaamatuks ja kasutuks inimestele, kes pole teaduste omandamiseks ette valmistatud, pole mõtet rääkidagi. Meil on palju räägitud sellest, et tuleks raamatute abil rahva seas levitada kasulikke teadmisi mõnelt teadusalalt. Kuid raamat, millel on nii suur tähtsus inimesele, kes mingil määralgi on arengust puudutatud, jääb samuti kui loodus ja elu-

kogemusedki, tummaks ja mõistmatuks mitte ainult sellele, kes ei oska lugeda, vaid ka sellele, kes mehaaniliselt lehekülje läbi loeb, kuid ei oska surnud kirjatähes elavat mõtet näha. Kas pole me näinud, kuidas inimesed, kes pole saanud lapsepõlves mingit mõistlikku kasvatust, kuulavad haritud inimese juttu, loevad tema kirjutatud raamatut ja — üks kahest — kas ei mõista üldse seda, mida kuulevad ja loevad, või panevad sinna omaenda sageli imeliku ja moonutatud mõtte ning saavad nii sageli kinnitust oma eelarvamustele, selle asemel et neist vabaneda. Ei, raamatutega pole võimalik valgustada rahvast, kellel puudub vähegi mõistlik algharidus.

Lihtrahvale avaldab kõige suuremat hariduslikku mõju kirik. Kirik oma väliste vormidega, mis on täis sügavat mõtet, nii-öelda haarab poolmetsiku inimese väliselt, selleks et tõsta ta hiljem kõrgemale eneseteadvuse astmele. Kirik kõneleb inimese vahetule tundele ja hakkab puudutama vähehaaval ka tema vaimu, kuid ka selles suhtes annab ainult mõistlik algharidus inimesele küllaldaselt uurivat vaimu- ja mõttejõudu selleks, et mitte üksnes vormide juurde seisma jääda, et vorme mitte sisuks pidada ja ilma sisu juurde jõudmata koorega rahulduda. Inimene aga, kelle mõistus pole veel ärganud, võib siiralt tunnistada kõrgelt kõlbelist religiooni ja elada sealjuures ilma südametunnistuse piinata nagu pagan. Järelikult on mõistlik algharidus ka rahva usulise kasvatuse suhtes tingimata vajalikuks vahendajaks inimese ja kiriku vahel. Sellepärast kandsidki erinevad kristluse levitajad kõikides maades samavõrra hoolt ka koolide asutamise eest. Uskudes ise siiralt neid tõdesid, mida nad levitasid, ei kartnud nad vaimuvalgust, vaid vastupidi, arendasid seda, sest nad teadsid, et valguse käes näevad inimesed ainult tõde. Alles pärastpoole, kui lääne vaimulikkude endi usk kõikuma lõi ja rahva usk mitmesuguste kõrvaliste eesmärkide tööriistaks muutus, hakkas vaimulik seisus haridusele vaenulikult vaatama. Miks peaks valgust kartma see, kes teab, et tal on õigus ja et ta on puhas? Niisugusele usule, kui seda on kristlus, pole miski nii hädaohtlik kui vaimupimedus, sellepärast et harimatus võib muuta kristluse inimese südames ebajumala kummardamiseks.

Ei tea, kas me jõudsime oma lugejatele tõestada, kuid me vähemalt tahtsime seda tõestada, et igasuguste püsivate paranduste aluseks rahva elus, maaelanikkonna igasuguse tsivilisatsiooni arendamise aluseks peab tingimata, paratamatult olema *rahvakool*, mis kannaks meie küladesse ja taludesse mõistlikku algõpetust ja kasvatust, avaks sellega rahva silmad ja kõrvad, tema hinge ja südame inimkonna suurte kasvatajate — looduse, elu, teaduse ja kristliku religiooni õpetustele.

Rahvakoolide asutamine külades — see on meie arusaamise järgi «19. veebruari määruse» tingimata tarvilik täiendus ja see esimene aste, mida see määrus võimaldab saavutada ja mis omakorda on meie külaelu kõikide tõeliste, sisemiste, ja mitte ainult väliste paranduste vajalikuks eeltingimuseks. Pärast «19. veebruari määrust», mis kõrvaldas kõige suurema takistuse, mis vene rahvast

arenguteel pidurdas, on küladesse rahvakoolide asutamise küsimus (meile vähemalt näib nii) kõige suurema riikliku tähtsusega küsimus.

Kuid alustades ükskõik missugust üritust, mis millegipärast tarvilikuks on muutunud, tuleb kõigepealt järele vaadata, kuivõrd selle teostamine on võimalik. Teoorias läheb inimese mõte võimalikkuse juurest vajalikkuse juurde, praktikas aga sunnib vajadus otsima rahvakoolide asutamise võimalusi meie külades.

Rahvakoolide asutamiseks on vajalikud kaks tingimust: *esiteks* on vaja, et rahvas endas tärkaks õppimistarve, ja *teiseks* on vaja vahendeid selle tekkinud õppimistarbe rahuldamiseks.

Kas meie rahvas on õppimistarve tärganud? Sellele küsimusele pole võimalik a priori[25] vastata, kuid vähemalt need nähtused, mis toimuvad meie silmade all linnades, sunnivad arvama, et see tarve, mis on nii kaua uinunud, on hakanud lõpuks ärkama ja ärkab erakordselt kiiresti ja tugevasti.

Kui kuskil mingisuguste uute koolide asutamisel on takistusi, siis igatahes mitte kunagi sellepärast, et oleks puudus õpihimulistest. On vaja ainult kuskil asutada kool ja alustada vastuvõtmist, kui juba mõne päevaga on kool tulvil õpilasi. Kui kuskil meie üksikutes külakolgastes pole see tarve veel ilmnenud, siis pole vähimatki kahtlust selles, et «19. veebruari määrus» ja sellele järgnevad teiste ametkondade talupoegade kohta käivad määrused äratavad peagi igal pool tugeva tarbe õppida ja oma lapsi õpetada. Vaadake seda määrust, ja kui te ainult oskate lugeda ridade vahelt, siis näete igast paragrahvist, et rahvakool on tingimata vajalik selleks, et see määrus saaks tegelikuks faktiks ja tungiks rahva ellu, et selle määrusega antud õigused muutuksid tegelikkudeks õigusteks, mis on mõistuse ja hingega täielikult omaks võetud, ning et rahvas sealjuures oskaks ja oleks valmis neid õigusi seaduslikul teel kaitsma; et kohustused, mis õigustega paratamatult kaasas käivad, oleksid samuti mõistuse ja hingega omaks võetud ning et rahvas sealjuures oskaks ja oleks valmis neid täitma, et rahvas tõesti ise leiaks kätte tee, mida näitab «19. veebruari määrus» maarahva olukorra parandamiseks, ja et rahvas ise hakkaks teadlikult ja meelsasti seda teed mööda edasi minema. Kui vähearenenud meie talupoeg ka ei oleks, võite siiski uskuda, ta saab kergesti aru, et selleks, et olla hea vallavõi külavanem, et olla mingis ühiskondlikus ametis, et olla külakogukonna kasulik liige, et asju ajada mõisnikuga ja riigiasutustega, omavalitsusega, et mõista kõiki neid suhteid, milledesse praegu talupoeg astub, ja osata nendest suhetest ülevaadet saada, et selleks on tingimata vaja õppida. Uskuge, et «19. veebruari määrus» paneb ka need talupojad, kes seni harimatusest (kuid osalt ka põhjendatud kogemuste tõttu) ei uskunud, et kool kasu toob, et ka need talupojad annavad oma viimase krossi selleks, et vähemalt nende lapsedki saaksid uut olukorda paremini ära kasutada.

Järelikult võime meie maaelanike laste õpetamise vajadust, mis on tekkima hakanud või vähemalt on valmis tekkima ka kõige kau-

gemates kolgastes, vaadelda kui kaheldamatut fakti. Kuid rahva seas olev tarve kooli järele on kooli võimalikkuse kõige tähtsam alus. Nüüd vaatame, kas meil on vahendeid selle vajaduse rahuldamiseks.

Rahvakoolide asutamise vahendid on kaht liiki: ühed on materiaalsed, mille esindajaks on raha; teised vahendid on vaimset laadi ja nende esindajaks on inimene ise ja käesoleval juhul on selleks kasvataja, õpetaja. Tekib küsimus: kas rahval on koolide jaoks raha? Kas on meil õpetajaid nende koolide jaoks?

Mis puutub koolikŭsimuse rahalisse külge, siis söandame korrata seda, mida me juba teises kohas oleme öelnud. Heade rahvakoolide asutamine on kõige kindlam ja kõige põhjapanevam finantsoperatsioon, sest hea rahvakool avab rahva rikkuse algallikad ja toob tuimast kaljust välja eluvee, nagu Moosese kepp. Rahvakool suurendab rahva mõistuslikku ja moraalset kapitali, just seda kapitali, mis kannab kõige rohkem isegi rahalist protsenti ja ilma milleta kõik muud kapitalid jäävad surnud kapitaliks. Kui meie rahvas on palju vaesem, kui ta võiks olla, kui tema kasinaid ülejääke kasutatakse sageli täiesti viljatult, kui meie maa ei anna kümnendikkugi osa sellest tulust, mida ta võiks anda, siis on sel muidugi palju põhjusi, kuid kõige suurem ja kõige tähtsam põhjus on rahva harimatus. Ja kui palju raiskab rahvas iga aasta asjatult raha, mille ta on teeninud raske tööga, mida ei kergenda haridus, ja selle raha maksab ta asjatult just oma harimatuse eest! Jah, rahva harimatus läheb talle nii kalliks maksma, et kahtlemata jätkuks täiesti sellest summast, mida me ühe aasta jooksul maksame oma harimatuse eest, et asutada kogu Venemaal korralikud koolid ja neid kakskümmend aastat ülal pidada.

Ent kui hea algharidus on kõige viljakamalt kulutatud kapital, mis elustab kõiki teisi kapitale, siis tekib veel küsimus: kas võib meie rahvas praegu seda kapitali kulutada? Heade algkoolide asutamine pole odav asi ja kuigi need kaks-kolmkümmend rubla, mis kulutatakse poisile algharidusе andmiseks, muidugi hiljem tema elu jooksul ennast sajakordselt ära tasuvad, kas saab siiski meie talupoeg need kakskümmend või kolmkümmend rubla välja anda?

Meie talupoegade jõukus on väga erinev ja oleneb piirkondadest, ning kui mõned piirkonnad võivad ilma igasuguste raskusteta asutada ja ülal pidada väga häid koole, siis teistele piirkondadele teeb see raskusi ja kolmandatele on täiesti üle jõu käiv. Muidugi ei jõua mingi kümne või kaheteistkümne perega valgevene külakene veel niipeagi korralikku kooli ülal pidada, kuigi ta viib kõrtsi kaks korda rohkem, kui maksab kooli ülalpidamine, ja maksab oma harimatuse eest igasugustele petistele arvatavasti vähemalt niisama palju, kui tuleks maksta heale kooliõpetajale, kes võib-olla vabastaks küla elanikud alatiseks igasugustest petistest ja kõrtside hukutavast mõjust. Ent kui selline külakene ei suuda korralikku kooli ülal pidada, siis ei tähenda see veel, et niisugune kool ei võiks olla mingis suurvene või väikevene kolmesaja- või neljasaja-perelises külas,

kus ühe püha puhul või ühekordsel ispravniku või stanovoi juurde minekul kulutatakse rohkem, kui maksab kõige eesrindlikuma kooli ülalpidamine. Obrok, mis meie endised pärisorjadest talupojad oma isandatele maksid, oli nii suur, et selle kümnendikust osast jätkuks suurepäraste koolide ülalpidamiseks. Kolmandikust osast sellest rahast, mis ei jõudnud riigikassasse, vaid läks riigiametnikkude ja nende rohkearvuliste abiliste tasku, piisaks selleks, et asutada üle kogu Venemaa mitmed ja mitmed tuhanded koolid. Kõrtsi ja viinamüüja ülalpidamine läheb palju kallimaks maksma kui hea kooli ja eeskujuliku õpetaja ülalpidamine, kuid ega riigirendi valitsuse kulud ei piirdu üksnes sellega? Kust siis tulevad need miljonilised varandused, mida kogu aeg teenitakse riigilt igasuguste asjade rendilevõtmisega? Ega nad taevast alla kuku tasuks inimkonnale kasuliku tegevuse eest? Kõik see tuleb rahvalt: järelikult ei saa öelda, et rahval, kes suudab üleval pidada ja rikastada nii palju kõrtse, viinamüüjaid ja riigirentnikke, ei oleks raha koolide, õpetajate, ülikoolide ja professorite ülalpidamiseks. Mitte rahast pole rahval puudus, vaid pole küllaldaselt head tahet ja arukust. Üldse on märgata, et praegu on rahval raha üsna palju ja et uued kulutused koolide peale, mis hiljem ennast sajakordselt ära tasuvad, ei tee rahvast veel vaeseks.

Ent kuigi rahvas väga hea meelega õpib tasuta, siis jääb veel üks küsimus: kas rahvas on nõus ka maksma oma õppimise eest? Selleks, et õigesti hinnata õppimisest saadavat rahalist kasu, on vaja kogemusi, aega ja küllaldast arenguastet. Sellepärast ongi riikides, kus rahvaharidust peetakse üheks tähtsamaks riiklikuks vajaduseks, tehtud vanematele oma laste õpetamise kohustus seadusandlikult sunduslikuks. Sundusliku õpetamise küsimus tõsteti ka meie kirjanduses üksvahe üles, kuid see jäeti pärast lahendamatult kõrvale. Imelik, et koolikohustuse idee tekitas nii tugevat vastuseisu mõne meie progressiivse ajakirja poolt[26]. Näib, et neile ei meeldinud sõnad «kohustuslik ja sunduslik», ning nad ei saanud aru, et nende sõnade taga on varjul üks kõige liberaalsematest ideedest. Koolikohustus ei kitsenda mitte õppiva lapse vabadust, vaid vanemate oma, kes selle kohustuse tõttu peavad oma lastele hariduse andma. Laste õpetamise kohustus on isa despotismi kõige õiglasem piiramine ja ühiskonna kõige õiglasem üksikisiku vastu esitatud nõudmine. Kel on lapsed, see on kohustatud tegema neist head ja kasulikud liikmed ühiskonnale, kus ta ise elab. Kui riigi alamad on kohustatud ülal pidama sõjaväge, omavalitsust, kohtuid, teid jne., siis on nad täpselt samuti kohustatud andma haridust oma lastele, sest see on vähemalt niisama tähtis riiklik vajadus kui kõik muud. Meil pole neid põhjusi, mis takistasid *Guizot*'d Prantsusmaal koolikohustust sisse seadmast, kuid parem oleks olnud, kui ka *Guizot* poleks peatunud tekkinud raskuste ees: siis poleks paljudki tema projekteeritud parandused ainult projektideks jäänud. Uus-Inglismaa osariikide valitsustele, kes nõuavad, et iga paikkond peaks vastavalt oma elanike arvule ülal kooli ja et iga perekonnaisa saadaks

oma lapsed sellesse kooli, ei saa ju ette heita, et nad rahva vabadust kitsendavad. Ja miks peaksid siis lapsed kannatama oma vanemate harimatuse pärast? Võib-olla osutub, et meil pole vaja koolis käimiseks kedagi sundida. Annaks jumal! Kuid vaevalt sünnib see niipea, kui koolikohustus on veel praegu vajalik isegi Preisimaal, kus mitte ainult pole olemas seadus, mis kohustab vaemaid oma lapsi kooli saatma, vaid kus seda seadust väga tihti ka tegelikult rakendatakse.

Järelikult arvame meie, et esiteks meie rahvas, täpselt samuti nagu iga teisegi riigi rahvas, on kohustatud koolitama oma lapsi, samuti kui ta on kohustatud makse maksma; teiseks, et meie rahvas on tekkimas tugev laste koolitamise vajadus, mis pehmendab seda kohustust; kolmandaks, et rahvakoolide asutamine on üks kõige kasulikumaid rahalisi operatsioone, ja lõpuks neljandaks, et ka juba praegu on meie rahval küllaldaselt jõukust, välja arvatud kõige väiksema elanike arvuga ja kõige vaesemad külad, selleks et asutada ja ülal pidada koole, ja et järelikult praegu on olemas kõik eeltingimused selleks, et asutada paljudes meie külades head rahvakoolid; kõik eeltingimused — *peale ühe: pole absoluutselt olemas õpetajaid rahvakoolidele.*

Rahvakooli-õpetaja on üks hilisemaid tsivilisatsiooni vilju. Mitte üksnes meil, vaid igal pool ilmuvad enne professorid, teadlased, kõrgemate õppeasutuste õppejõud, eeskujulikud kirjanikud, kunstnikud ja alles siis rahvakooli-õpetajad. Sellepärast pole sugugi hämmastav, et meil on küll nii palju ülikoole, akadeemiaid, gümnaasiume, seminare, maakonna- ja kihelkonnakoole, kuid pole rahvakoole ega rahvakooli-õpetajaid. Me rääkisime ka sellepärast rahvakoolide asutamise vajadusest nii, nagu poleks meil neid üldse olemas, sellest hoolimata et mitmesuguste ametkondade alluvuses on koole üldiselt üsna palju. Kuid need pole rahvakoolid, mis vastaksid sellele rahvakooli mõistele, mis *Pestalozzi* järgi Saksamaal välja töötati, vaid need on õppeasutused, mis on asutatud mitmesugustel ja vahel üldse mitte kasvatuslikel eesmärkidel, ning mis enamvähem täidavad oma ülesannet: need pole niisugused koolid, mis paneksid kindla aluse rahva mõistuslikule ja kõlbelisele arengule. Me tahtsime rahvast kasvatada meie enda eesmärkide jaoks ja sellepärast vaatabki ta nii suure umbusuga meie asutatud koolile. Ent kui me hakkame rahvast õpetama tema enda kasu pärast, siis muutub ka rahva arvamus koolide kohta. Me ei taha kellelegi etteheiteid teha, kui ütleme, et meil pole kogu ääretul Venemaal veel ühtki rahvakooli, et kui tõelise rahvakooli idee on juba välja kujunenud rahvastel, kes on tsivilisatsiooni poolest meist kaugelt vanemad, siis ka seal hakkas rahvakooli idee alles üsna hiljuti tegelikkuseks muutuma. Vähe sellest, me väidame, et vene rahvakooli ideed ennast on kirjanduses alles vaevalt kergelt puudutatud ja seda pole sugugi veel välja töötatud.

Ei või öelda, et kirjanduses poleks üldse esinenud selle idee selgitamise katseid, kuid arvesse võttes rahvakoolide idee tähtsust,

mitmekülgsust ja elulisust on neid katseid veel väga vähe. See on niisugune idee, mille selgitamiseks on vaja kõige mitmesugusemaid arvamusi, mis tuleksid väga erisugustest ühiskonnasfääridest, ja see vajaks vähemalt niisama elavat osavõttu kui talurahvaküsimus ise. Muidugi ei saa me nii lühikeses kirjutises teha omalt poolt selle küsimuse lahendamise katset ja me tahtsime siin ainult öelda, et meie arvates pole praegu ajakohasemaid ja tähtsamaid küsimusi kui küsimused sellest: missugused peavad olema vene rahvakoolid? Kuidas ja kus neid asutada? Mida ja kuidas neis õpetada? Kust võtta neile õpetajaid? Missugused peavad olema need õpetajad*? Missuguses vahekorras peavad rahvakoolid olema ühest küljest ühiskonnaga ja teisest küljest üldise õppealalise administratsiooniga? jne.

Kui nende küsimuste teoreetiline lahendamine Saksamaal väljatöötatud valmisideede järgi annabki mingit kasu, siis pole see veel kaugeltki piisav, sest kui kuskil peab avalduma rahvuslikkus, siis muidugi kõigepealt rahvakoolis, ja see, mida saab rakendada ja mis on kasulik teistes riikides, seda võib-olla ei saa meil rakendada ja see on meil võib-olla isegi kahjulik; seejuures tuleb nende küsimuste lahendamisel iga kord arvesse võtta meie praegusi võimalusi.

7. KOOLI KOLM ELEMENTI[27]

H a m l e t. Your bonnet to his right use: t'is for the head.

Igasuguse õppeasutuse tegevus, kui sel õppeasutusel on mingil määral kasvatuslik eesmärk, koosneb kolmest elemendist, mille esindajateks on: õppeasutuse administraatorid, kasvatajad ja õpetajad.

Need kolm koolitöö põhielementi, administratiivne, õppealane ja kasvatuslik element, võivad esineda ja esinevadki tegelikult kõige erinevamates kombinatsioonides. Mõnikord on nad enam või vähem tihedalt seotud, mõnikord jälle on nad hoopis mitme inimese vahel ära jaotatud ja sageli on nad omavahel isegi vaenulikus vahekorras. Praktiliselt on see kombinatsiooni küsimus, millele teooria on senini vähe tähelepanu pühendanud, meie arvates üks ühiskondliku hariduse kõige tähtsamaid küsimusi, ja kui see küsimus pole lahendatud alati just õnnestunult, siis selle eest on lahendused erakordselt mitmekesised. Kuid teooria pole sellele küsimusele kunagi erilist tähelepanu pööranud, kuigi nende põhielementide kombinatsioonist igas koolis oleneb kõige rohkem kooli kasvatuslik jõud, milleta kool kujutab endast ainult dekoratsiooni, mis varjab asjasse pühendamatute eest ühiskondlikus kasvatuses olevat lünka, nii nagu papist puud varjavad teatrilaval tühje kohti.

* Kust võtta rahvakoolidele õpetajaid ja missugused peavad need õpetajad olema? — nendele küsimustele püüdsime me oma parema äratundmise järgi vastata artiklis «Õpetajateseminaride projekt», mis ilmus ajakirjas «Zurnal Ministerstva narodnogo prosveštšenija» veebruari- ja märtsikuu numbris. (Vt. К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. II, стр. 513. — *Toim.*)

Selleks, et tutvustada hõlpsamalt ja paremini neid mõisteid, millega meil siin tuleb tegemist teha, esitame mõned näited erinevatest kombinatsioonidest, kusjuures võtame need näited kõikide haritud rahvaste õppeasutustest.

Kõigi kolme koolielu elemendi, administratiivse, õppealalise ja kasvatusliku elemendi kõige tihedamat ühendamist näeme Inglismaa õppeasutustes, eriti vanades kinnistes koolides (internaatides), akadeemiates ja instituutides, kus õpilased mitte ainult ei õpi, vaid ka elavad, ja kus neid tõepoolest kasvatatakse.

Nendes asutustes on juhataja amet enamasti ühendatud kooli ülemõpetaja ja ülemkasvataja ametiga. Majandusliku külje korraldamist kergendab tunduvalt eriline komitee, mis koosneb kooli hooldajaist (trustees), sest kõik need koolid on eraasutused, kuigi mõned neist on juba õige mitme sajandi vanused ja on omandanud täiesti ühiskondliku iseloomu, ilma et nad oleksid muutunud riiklikeks. Õpetajaamet on samuti enamasti ühendatud kasvatajaametiga, vähemalt alamates ja keskmistes klassides on see nii. Õpetajad elavad õppeasutuses endas, õpetavad, valmistavad kasvandikke tundideks ette ning jälgivad samal ajal nende käitumist ja arengut. Kui asutuse juhataja, rektor, direktor või *ülemõpetaja* (head master) on vaimulik, siis lisanduvad tema juhataja-, kasvataja- ja ülemõpetaja-ametile veel koolikiriku jutlustaja ja oma kasvandike vaimuliku isa kohustused.

On arusaadav, et niisugune kasvatuslike kohustuste ühendamine ühes isikus teeb kogu õppeasutuse saatuse täielikult sõltuvaks selle isiku iseloomust, kes täidab ülemkasvataja funktsioone, selle sõna täielikus ja jagamatus tähenduses. Kui selle kasvataja iseloom ja haridus on vastav pedagoogi kõrgele kutsumusele, siis võib õppeasutus tema juhtimisel muutuda varsti täiuslikuks. Niisuguseks kasvatajaks oli näiteks doktor Arnold, Rugby grammatikakooli rektor, kelle nimi on õigustatult väga kuulus Lääne-Euroopa ja Põhja-Ameerika pedagoogilistes ringkondades. Ta ei olnud mitte ainult kogu kooli juhataja, ülemkasvataja ja vaimne juht, vaid ka peaaegu ainus õpetaja kooli viimases klassis. Selle klassi kasvandikud alistusid oma kasvataja mõjule niivõrd, et muutusid tema parimateks ja ustavaimateks abilisteks kooli juhtimisel ja nooremate klasside üle õppealalise ja kõlbelise järelevalve teostamisel. Sellepärast ei unustanudki Rugby kasvandikud kunagi neid kõlbelisi õppetunde, mida nad koolis olid saanud, ükskõik kuhu saatus nad ka viis: mitte kool oma tummade seintega ei olnud neil meeles, vaid nende energilise ja voorusliku õpetaja inimlik kuju, kes õpetas neid rohkem isikliku eeskujuga, alatise innukusega, alatise valmidusega ennast ohverdada oma kasvandike heaks, kui sõnadega. Selle kohta ütleb Arnoldi õpilane Stanley, kes kirjutas hiljem Arnoldi eluloo, järgmist: «Koolis ja väljaspool kooli oli Rugby kasvandike silmade ees alati doktor Arnold ja nende jaoks oli olemas mitte kool, vaid üksnes nende kasvataja üllas eeskuju.»

Muidugi mõista oleks doktor Arnoldi taoline kasvataja igal pool

oma õpilastele mõju avaldanud, kuid ainult kooli niisuguse sisemise struktuuri juures, nagu Rugby's, kus kogu kasvatuslik mõjuvõim oli koondatud ühe inimese kätte, võis see väljenduda nii täielikult, valitseda nii piiritult ja kasvandike iseloomudesse nii püsivaid jälgi jätta.

Samasugust kooli kasvatuslike elementide koondamist ühe isiku kätte näeme Inglismaal ka teistes õppeasutustes.

Edinburghi akadeemia rektor ühendab õppeasutuse juhataja ja ülemõpetaja ametiga koolikiriku pastori ja kasvandike pihiisa kohustused.

Ühes kõige vanemas ja kuulsamas Britannia orbude instituudis, *Heriot'i varjupaigas* (Heriot's Hospital) on asutuse direktor kohustatud andma vanemates klassides vähemalt kolm tundi päevas ja just neid aineid, mis võivad kasvandikele suurt kõlbelist mõju avaldada, nimelt: Inglismaa ajalugu, filosoofiat ja kõlbelist usuõpetust. Direktor elab asutuse ruumes ja on kohustatud sööma koos kasvandikega. Pärast kasvandike asutusest lahkumist jälgib rektor kaua ja hoolega nende saatust, astub ühendusse nende peremeestega või ülemustega, võtab kasvandikke enda juurde haiguse puhul või siis, kui nad tulevad külastama oma endist varjupaika; abistab neid nõuannetega, protektsiooniga ja rahaga, peab hoolega silmas nende elukäiku ja on kaua aega Heriot'i varjupaigas üleskasvanud orbudele isa ja hooldaja asemel.

Mõnedes teistes Inglismaa õppeasutustes, näiteks *Beffasti kuninglikus akadeemias,* pole kooli juhtimine mitte ühe isiku käes, vaid seda teostab õpetajate nõukogu, kes valib enda hulgast teatud aja peale asutuse peakorraldaja ja asutuse huvide esindaja.

Majandusalaga võivad asutuste juhatajatel samuti mitmesugused vahekorrad olla. Mõnikord nad ise või neile alluvad eriametnikud annavad lühikeste ajavahemikkude järel rahanduslike ja majanduslike küsimuste kohta aru asutuse hooldajatekomiteele (trustees); palju sagedamini aga juhib see komitee, mille liige juhataja ise on, eriametniku (treasurer, steward) kaudu asutuse majandust.

Niisugustes asutustes on õpetajad ühtlasi ka kasvatajateks ja täidavad neid kohustusi, mis teistsugustes õppeasutustes on eriliste guvernööride, järelevaatajate või repetiitorite hooleks. Need kohustused toovad õpetajatele kaasa teise kohustuse — asutuses elamise kohustuse, mis mõnikord on väljendatud otse asutajate koostatud põhikirjas. Vähe sellest: kohustudes elama õppeasutuses, loobuvad õpetajad ühtlasi ka perekonnaelust ja peavad jääma vallalisteks. See raske kitsendus püsib Inglismaal* juba vanast ajast ja see on pärit Inglismaa vanimate ülikoolide katoliiklikust ajajärgust; vanematest ülikoolidest läks see üle ka vanematesse teise astme koolidesse, mis olid vanade ülikoolidega orgaaniliselt seotud või jälle olid nende eeskujul korraldatud. Oxfordi kolledžite tegevliikmetel,

* Niisugune kitsendus esineb ka Belgia internaatides ja mõnedes Saksamaa internaatides.

fellows, kes elavad kolledžites ja saavad kolledžite stipendiumi, pole samuti õigust abielluda.

Poolkinnistes õppeasutustes, kus kasvandikud ei ela küll õppeasutuses endas, kuid ka mitte erakorterites, vaid kooli õpetajate juures pansionis, on õpetaja, guvernööri ja repetiitori kohustused samuti koondatud ühe isiku kätte, kes täielikult vastutab oma kasvandike edusammude ja iseloomu eest. Akadeemiateks, seminarideks, kolledžiteks või lihtsalt koolideks nimetatavate keskkoolide vanemates klassides ilmuvad juba väljaspool kooli elavad õpetajad, kes tulevad kooli ainult õppetundide ajaks ja kelle kohustuseks on ainult aine õpetamine. Seda lubatakse ainult väheste ainete puhul, kui klassis peetakse loengut, mitte aga ei õpita tundi. Sel juhul on endised õpetajad ainult kasvatajateks ja repetiitoriteks, nad valmistavad kasvandikke loenguteks ette, seletavad neid loenguid, jälgivad õppetöö käiku ja kergendavad tunduvalt õpetaja tööd, kelle peamiseks ülesandeks on siis ainult aine esitamine. Niisugune korraldus võimaldab professoritel ja eriteadlastel võtta enda peale koolis õpetamise kohustust, millest nad keelduksid, kui sellega käiks kaasas kohustus jälgida kasvandike hoolsust ja arenemist.

Vaadeldes niisuguseid õppeasutusi, mis on koolielu kõigi kolme elemendi kõige tihedama ühendamise näiteks, peame tunnistama, et nende *kasvatuslik mõju* on erakordselt suur. Mis suunas seda mõju rakendatakse? Kui suured on teadmised, mida vanad inglise koolid annavad? Kas vastab see tänapäeva nõuetele? Need kõik on kõrvalised küsimused. Kuid et vanad inglise õppeasutused avaldavad kasvandike iseloomule tõepoolest suurt mõju, seda ei saa keegi eitada. Oxfordi, Cambridge'i, Westminsteri, Rugby jt. kasvandikkude hingesse ja iseloomu jäävad kuni raugaeani selle kasvatuse elavad jäljed. Kas ei näe me sedasama jesuiitide koolides ja kas ei tekitanud seal samad põhjused samu nähteid, ainult tugevamal kujul?

Ühiskond, mis koosnes munkadest, keda ühendasid omavahel samad raudsed sidemed, mis liitsid üheks lahutamatuks ja võimsaks koletiseks kõik jesuiitide ordu liikmed, kes olid oma ülemustele tingimusteta ja piiritult kuulekad, kes olid kantud samast vaimust, olid harjunud kuni pisiasjadeni ühesuguste maneeride ja käitumisviisiga, kes olid riietatud ühesugusesse rüüsse ja kaetud ühesuguse maskiga, selline ühiskond korraldas kooli, mida varjasid maailma eest kõrged ja läbitungimatud kloostrimüürid. On seal siis midagi imelikku, et laps muutub niisuguste raudsete käte vahel pehmeks kui vaha! Iga jesuiit oli teisega sarnane nagu kaks tilka vett ja võis alati ja igal pool asendada oma seltsimeest. Jesuiit oli oma kasvandiku õpetaja, kasvataja, seltsimees, ülemus, hingekarjane ja pihiisa. Jesuiidid täitisid oma jesuiitliku vaimuga kogu kooli atmosfääri, ja poisi noor hing, mis alles peamiselt muljeid vastu võttis, pidi sellele varsti alistuma, kuigi ta alguses värises nagu umbsesse õhku viidud tuvi, ja võtma vastu seda õpetust ja

selles peituvat mürki. Ükskõik kuhu jesuiidikolledži kasvandik ka ei pöördunud, igal pool oli tema ees üks ja seesama — ähvardav ja ühtlasi sõbralik, õpetav ja ühtlasi paluv kuju. Jesuiiti kohtas ta palvetamisel, klassis, jesuiit saatis teda, kui ta mängis või oma seltsimeestega juttu ajas, jesuiit luges ja dikteeris talle kirju omastele, hoolitses tema eest haiguse ajal, seletas talle õppetunde, lahutas tema muret, karistas ja ergutas, kuulas tema kõige varjatumaid saladusi ja võttis teda pihile, ümbritses teda isaliku hoolitsusega ja köitis hella käega märkamatult tema noored liikmed katkematute sidemetega. Seepärast pole sugugi ime, et jesuiitide kooli kasvandikku on kerge ära tunda ka siis, kui ta pea on halliks läinud, kui tal seljataga on pikk ja tormine elu, kui ta on kümme korda vahetanud oma maski, isamaad, maailmavaadet ja isegi usku!

Niisugune on kasvatuselementide täieliku ühendamise vastupandamatu ja kustumatu mõju!

Pärast seda on arusaadav, miks Prantsusmaa, kes on alati kummardanud jõu ees, ükskõik missugune selle allikas ka oleks, ja keda alati on pimestanud nähtuste väline hiilgus, ükskõik missugune nende sisu ka oleks, imetleb ka praegu jesuiitlikku kasvatust, on kütkestatud selle pedagoogilise mõjukuse võlujõust, eriti kui nad võrdlevad seda omaenda kolledžite ja pansionide kasvatusliku jõuetusega.

Selliste vahendite tõttu tegi jesuiitlik kasvatus palju halba ja teeb seda veel praegugi seal, kus ta on säilinud; kuid õigusega on avalikkusesse jäänud üldine arvamine, et jesuiidid oskasid meisterlikult õpetada. Ent kogu jesuiitide pedagoogika mõjukuse saladus on selles, et see pedagoogika ei hoolitsenud küll eriti palju didaktiliste võtete täiuslikkuse eest, kuid see-eest ei leppinud jesuiidid üksnes õpetamisega ja pealiskaudse järelevalvega, vaid püüdsid kõigepealt oma mõju alla saada kasvandiku hinge. Jesuiidid ei taganenud ka sel puhul oma reeglist ja ei valinud väga abinõusid. Meelitus, hirmutamine, pettus, ebausk, kavalus, ähvardused, luuramine, kasvandiku isiklikud puudused, isegi tema pahed — kõik mis ette juhtus, ilma valikuta, iga vahend oli hea, kui see ainult eesmärgile viis ja kasvandiku hinge kasvataja võimusesse andis. Pärast seda läks õppimine juba kindlate sammudega edasi.

Jesuiitide koolides omandatud teadmised paistsid silma erakordse põhjalikkuse, konkreetsuse ja kindluse poolest; mõistus omandas suurepärase painduvuse ja jõu, kuid sageli oli inimese kõlblus ja vahel ka tahe jäädavalt rikutud. Nõrgad loomused muutusid kogu eluks vaimulike mängukannideks, tugevad loomused muutusid veelgi tugevamaks pärast tingimusteta sõnakuulmise pika kooli läbitegemist; kuid et neil polnud kõrgemaid kõlbelisi püüdlusi, siis said neist seda kahjulikumad ja hädaohtlikumad loomused, mida suurema mõjuvõimu andsid neile nende võimed ja jesuiitlik kasvatus. Vähesed, absoluutselt head ja pehmed loomused, kes olid tugevad just oma pehmuse tõttu ja keda ei suudetud rikkuda, tulid jesuiitide sepikojast välja endiselt puhtatena ja naiivsetena.

Pärast niisugust jesuiitliku kasvatuse väärtuste hinnangut ei arva muidugi keegi, et me tahaksime jesuiitlikku kasvatust eeskujuks seada. Juba selle kasvatuse eesmärgid olid halvad, ebakõlblad ja täielikus vastuolus inimese vaba, kristliku kasvatuse mõistega. Sellest hoolimata ei saa eitada, et jesuiidikoolide kasvatuslik mõju on nähtus, mis väärib pedagoogide tähelepanu. Jõud on alati pime: ta läheb ühtmoodi nii vale kui ka õiget teed mööda; kuid midagi ei saa teha ilma jõuta. Ükskõik kui puhas ja ülev ka ei olekski kasvatuse eesmärk, tal peab siiski olema jõud, et selle eesmärgini jõuda; ja kui eesmärk on puhas ja ülev, siis on ka selle eesmärgi saavutamise vahendid samasugused. Selleks, et valmistada kasvandikku ordu tulevaseks passiivseks või aktiivseks tööriistaks, on vaja appi võtta ka kavalus ja luuramine; kuid selleks, et muuta ta tema enda kasuks ausaks ja õiglaseks inimeseks, tuleb temaga ainult alati käituda ausalt ja õiglaselt. Halbu vahendeid oli vaja halbade eesmärkide jaoks; kuid jesuiidikoolide kasvatuslik jõud jääb ikkagi tähelepanuväärivaks nähtuseks.

Sellepärast loodamegi me, et keegi ei heida meile ette paradoksaalsust, kui me ütleme, et vanades inglise koolides on rohkem kui kusagil mujal säilinud see *kasvatuslik jõud,* mis nii erakordselt tugevasti avaldus jesuiitide kolledžites. Nii siin kui seal on see kasvatuslik jõud tingitud koolitöö elementide täielikust ühendamisest ja oleneb ka sellest, et nii jesuiitidel kui ka vanades inglise koolides kasvatust peetakse kõige tähtsamaks. Aga kui jesuiidid alistasid kasvatuse oma ordu eesmärkidele, siis alistasid inglased kasvatuse ühiskonna nõuetele. Inglased kasutavad inglise kooli kasvatuslikku jõudu selleks, et arendada kasvandikes inglise haritud džentlmeni rahvuslikku ideed. Sellepärast polegi inglise koolis kasvatajal vajadust kõlblusele vastukäivate vahendite kasutamiseks. Nurga tagant kuulamine ja piilumine, üksteise luuramine kasvandike hulgas, igasugused ebakõlblad võtted, mida kasvataja rakendab kasvandike tahte alistamiseks ja — kahjuks küll! — mitte ainult pesuiitide koolides, on võõrad inglise kasvatuse vaimule, kuid inglise kasvatus ei piirdu siiski üksnes õpetamise formaalsusega, vaid oskab leida tee kasvandiku mõistuse ja südame juurde. Kasvatades kõigepealt inglise džentlmeni, kelle mõiste nii-öelda elab Inglismaa ajaloolises atmosfääris, on inglise koolide erakordne kasvatuslik jõud rajatud sellelesamale inglise džentlmeni mõistele. Püüdes kõigepealt inimest *kasvatada,* allutavad inglased koolis kõik kasvatuse mõistele ega lahuta üksteisest administraatori, õpetaja ja kasvataja ametit. Inglased kasutavad neile omase praktilisusega kooli selleks, milleks ta on määratud, ja nende koolis on kasvataja alati nii administraator kui ka õpetaja, või õigemini öeldes, nende koolis on ruumi ainult kasvatajatele ja kasvandikele.

Saksamaa jääb koolikorralduses truuks oma üldisele ajaloolisele suunale, mis väljendub teaduse poole püüdmises[28]. Saksa kool, vaatamata pedagoogilise teooria suurtele sõnadele, õpetab, aga ei kasvata; ja sellepärast Saksamaal domineerivad avalikud õppeasutused

ja teiseks, täiesti arusaadavalt on õpetaja koolis peategelane, õppeasutuse juhataja aga on kõigepealt õppeala juhataja. Administratiivala ehk puhtaineline külg, mis on avalikes õppeasutustes üldse väga väikene, on viimase piirini vähendatud ja on peaaegu täielikult koolikolleegiumide käes, nii et kooli juhataja, gümnaasiumi või seminari direktor või rektor on ennekõike õppeala peakorraldaja, õppenõukogu koosolekute juhataja, eeskujulik pedagoog ja enamasti ka kooli tähtsaim õpetaja. Väljaspool õppeala piirdub tema tegevus kõige tühisemate asjadega. Tema peaülesandeks aga on: õpetamise kooskõlastamine, õigete meetodite järele valvamine, eksamid, õpikute valimine, õppenõukogu tegevus jne. Ta ei valva mitte ainult õpetamismeetodite õige valiku ja nende õige tegeliku rakendamise järele, vaid ta on ka seaduse järgi* kohustatud õpetajatele isikliku eeskujuga nende meetodite kasutamist näitama. Õppeasutuse juhataja mõistest niisuguse saksapärase arusaamisega on täielikult kooskõlas ka need nõudmised, mida seadus esitab selle koha saamiseks. Preisi gümnaasiumidirektorit ei määra avalik arvamus, mis juhib inglise koolide hooldajaid koolijuhataja valikul, Preisimaal peab ta *sooritama kõrgema õpetajaameti eksami***. Kui ta teeb ära õpetajaeksami kõik kolm astet, pro facultate docendi, pro loco ja pro ascensione[29], siis võib ta hakata direktorikohta otsima. Järelikult saavad Saksamaal direktoriteks ainuüksi õpetajad, õigemini on direktori amet Saksamaal ainult õpetajaameti kõrgem aste ja direktor või rektor valvab kõigi õppeainete õpetamise järele ning jätkab ka ise mõnede ainete õpetamist. Kõik see vastab täiel määral saksa rahvuslikule arusaamisele kasvatusest kui õpetamisest, ja seetõttu on koolikorralduses ja koolitöös allutatud kõik õpetamise ideele. Õpetajad ainult õpetavad ja direktoril endal võib olla väga pealiskaudne ülevaade sellest, kuidas käituvad kasvandikud, kes elavad mööda linna laiali, kuigi seadus kohustab teda valvama selle järele, et nad asuksid kui mitte oma vanemate kodus, siis vähemalt niisugustes majades, millede korralikkuses pole kahtlust.

Saksamaal on kinnisi õppeasutusi võrdlemisi vähe ja ühiskondlikus kasvatuses nad *ei ole tooniandvad* (nagu näiteks Oxford Inglismaal), sisemise korralduse poolest on nad väga erinevad ja neil pole erilist iseloomulikku joont. Näiteks Pforta*** gümnaasium, mis on peamiselt kinnine õppeasutus, kuigi seal on ka väljaspool elavaid õpilasi, kes muide on kohustatud elama õpetajate juures, on Saksamaa üks kõige vanematest õppeasutustest, mille asutas Saksi Moritz juba 1543. a. kloostritelt ära võetud fondidest. Selles õppeasutuses, mis koosneb kolmest kõrgemast gümnaasiumiklassist, elavad õpetajad koolihoones ainult ühe nädala jooksul järjekorras. Sellest järjekorrast jäävad välja direktor ja inspektor (vaimulik isik). Õpilased määrab Magdeburgi koolikolleegium. Majandusala korraldab

* Handbuch der Preussischen Schulgesetzgebung, von Müller, Berlin, 1854, S. 58, 59, 61 jt.

** Sealsamas.

*** Pforta ehk Schulpforta, asus Preisimaal Naumburgi lähedal.

eriametnik, kes annab majanduslike asjade üle aru otse rahandusministeeriumile.

Suurem osa mitte ainult distsipliini järele valvamise, vaid ka kasvatamise kohustustest on esimese, s. o. vanema klassi õpilaste ülesandeks. Nad kulutavad kuus tundi nädalas noorema klassi õpilaste ettevalmistamiseks kreeka ja ladina keeles. See on neile ühtlasi ka nende keelte grammatika kordamiseks. Kooli kõik õpilased (kuni 180 inimest) jaotatakse tundideks ettevalmistamisel kaheteistkümneks rühmaks, kellel igaühel on oma eri tuba, kus on rohkem või vähem koolilaudu, toa suurusest olenevalt. Iga laua taga istub üks esimese klassi õpilastest. Tema kohustuseks on kogu laua korra järele valvata ja nooremaid õpilasi tundideks ettevalmistamisel aidata. Selle kohustuse täitmisel aitab teda teise klassi õpilane. Peale selle on igas toas üks esimese klassi paremaid õpilasi, kes valvab kogu õppetoa järele. Need õpilased etendavad õppeasutuses väga tähtsat osa. Professorite nõukogu valib need iga kuue kuu järel, nad valvavad nii nooremate õpilaste õppimise kui ka käitumise järele, võtavad osa õppeasutuse nõukogu koosolekust, abistavad valveõpetajat ja annavad koos temaga aru selle üle, mis nädala jooksul on juhtunud. Nad võivad nooremaid õpilasi isegi karistada, kuid karistus ei tohi olla suurem kui see, et süüdlane peab istuma õppetoas puhkuseks määratud ajal. Tõsisematel juhtudel pöördub õpilasest inspektor valveõpetaja või direktori poole.

Õpetajaid nimetatakse siin professoriteks; iga nädal on õpetajate nõukogu koosolek kõigi koolis aset leidnud sündmuste arutamiseks. Tähelepanu väärib veel korraldus, mille järgi iga uus õpilane antakse kogu koolis viibimise ajaks ühe õpetaja hoole alla, kes valvab tema järele igas suhtes ja on kirjavahetuses tema omastega. Õpetajaid on siin ainult kuus, peale selle on neli adjunkti.

Siit näeme, et selles üsna keerukas, kuigi väga hästi läbimõeldud kooli sisemises korralduses on õpetamine ja kasvatamine koondatud samade inimeste kätte, kuid pole sealjuures tehtud *ühe eri inimese kohustuseks,* vaid nõukogu ülesandeks. Järelikult on siin ühtset suunda võimalik saavutada ainult siis, kui õppeasutuse nõukogu koosseis on hea ning kui vanema klassi õpilased, kelle hooleks jääb suurem osa kasvatusest, suudavad oma kohustusi täita ja on innustatud õppeasutuse üldisest vaimust. Õpetajate järjekorras peetavad valvekorrad, mille ajal nad koolis elavad, ei võimalda neil muidugi seda mõjuvõimu omandada, mis neil võiks olla kasvandike üle siis, kui nad elaksid kogu aeg koolis ja valvaksid igaüks oma jaoskonna üle. Üldse on märgata, et ka selles õppeasutuses peetakse kõige tähtsamaks õppimist.

Õppeasutuse selline sisekord, nagu Pforta gümnaasiumis, mille puhul peamine osa järelevalvest kasvatuse ja õppeülesannete ettevalmistamise üle jääb sellesama kooli vanemate klasside kasvandike hooleks, on iseloomulik enamikule saksa internaatidest. See võimaldab muidugi kasvandike ülalpidamise eest määrata mõõduka hinna, mille poolest Saksamaa kinnised õppeasutused silma pais-

tavad; kuid selle juures märkame kohe, et niisuguse sisekorra puhul ei saa õppeasutuse kasvatuslik osa olla kunagi nii suurel määral kasvataja tahtele allutatud kui vanades inglise õppeasutustes. Inglise kolledžites elavad kasvatajad kasvandikega koos, juhivad nende kasvatust kogu nende kolledžis viibimise aja jooksul ja jätavad üksiku õpilase kasvatuse juhtimise kasvandike kollektiivi hooleks niivõrd, kuivõrd võib usaldada õppeasutuses väljakujunenud üldist vaimu.

Ülejäänud osas — õppeala ja kasvatusliku ala omavaheliste suhete osas, ülemkasvataja ja lihtkasvataja vaheliste suhete osas, kasvatajate ja õpetajate ning kasvandike vaheliste suhete osas — on saksa kinniste õppeasutuste sisekord erakordselt mitmekesine.

Näiteks suures Hamburgi vaestelastekodus, kus lapsi peetakse ainult kuni 14. eluaastani ja kus neile peale kooliõppuse õpetatakse ka käsitööd, ei ela õpetajad õppeasutuses ja õppimisest ülejäänud ajal vaatavad laste järele teenijad, mis on muidugi väga halb; kuid pearõhk on siin kokkuhoiul. Kasvandiku ülalpidamine, kõiki asutuse kulusid arvestades, läheb maksma mitte üle 75 rubla aastas.

Halles asuvas Francke orbudeinstituudis on kasvatus õpetusest täiesti eraldatud. Orvud elavad koos pansionäridega eriasutuses ja olenevalt sellest, missugune elukutse on neile määratud, käivad mitmesugustes koolides, mis on tekkinud järk-järgult selle tuuma ümber, mille asutas professor Francke. Neis koolides on ligi 3 000 õpilast.

Järelevalve õppetükkide ettevalmistamise üle on ka Francke orbudeinstituudis peamiselt vanemate klasside õpilaste kohustuseks ja on korraldatud samuti kui Pforta gümnaasiumis; seetõttu ei lähe ka kasvandiku ülalpidamine maksma üle 100 hõberubla aastas. Suurem osa õpilasi käib rahvakoolis (Bürger-Schule), need aga, kes oma andekuse tõttu on määratud õpetatud ametite jaoks, käivad gümnaasiumis ja nad valmistuvad ette ülikooli astumiseks.

Järelikult näeme, et Saksamaal ka seal leiduvates vähestes (avalike õppeasutuste hulgaga võrreldes) kinnistes õppeasutustes on igal pool esiplaanil õpetamine, kusjuures see pole kasvatusega lähemalt seotud. On endastki arusaadav, et avalikkudes õppeasutustes, kus kasvandikud elavad kas oma perekonnas või erakorteris, etendab ühiskondlik kasvatus veel väiksemat osa ja jääb tegelikult ainult õpetamiseks.

Prantsusmaal on koolielu elemendid veel rohkem lahus. Siin sammub õppeasutuse administratsioon tähtsalt ees, olles liiga uhke selleks, et alanduda tagasihoidlikuks õpetamisega või kasvatamisega tegelemiseks; õpetusel pole midagi tegemist kasvatusega, ja kasvatus ... kuid on raske öelda, mida teeb kasvatus, sest vaevalt ta Prantsusmaal eksisteerib.

Administratiivse osa täielik lahutamine õpetamisest ja kasvatusest torkab esimesel pilgul silma prantsuse lütseumis ja kolledžis. Riikliku lütseumi juhataja (proviseur) ja kolledži printsipaal (prin-

cipal) on muidugi ka õppe- ja kasvatusala juhatajad; kuid nad ei võta isiklikult osa ei ühest ega teisest: kunagi pole nad õpetajad ja kasvatuses kuulub neile ainult kõrgem järelevalve. Sealjuures esitab seadus (ja sedagi alles mitte kuigi ammu) väga väikseid nõudmisi, mida peab täitma selleks, et omandada õigus lütseumi juhataja koha saamiseks, ja veel väiksemad on nõudmised kolledži printsipaali suhtes. Lütseumi juhatajal peab olema keele ja kirjanduse või füüsika-matemaatikateaduste litsents (licencié és lettres või licencié és sciences). Eksam litsentsiaadikraadi saamiseks (examen de la licencé) kujutab endast umbes midagi meie gümnaasiumi lõpueksami ja ülikooli lõpueksami vahepealset. Kolledži (osaliselt linna poolt ülalpeetav gümnaasium, mis allub üldisele ülikooli valitsusele) printsipaal pole kohustatud isegi seda tagasihoidlikku nõudmist täitma; temale jätkub *bakalaureuse,* s. t. gümnaasiumieksamist, ja sedagi nõudmist ei täideta alati. Pansionipidaja võib isegi piirduda, kui ta pole ära teinud gümnaasiumieksamit, ainult brévet de capacité'ga[30]. Sakslastele, kes on harjunud oma eksamite *süsteemiga,* jääb arusaamatuks, kuidas tuleb õppeasutuse juhataja toime isegi ilma selle eksamita, mida on kohustatud ära tegema temale usaldatud õppeasutuse vanemate klasside õpetaja. Saksa arusaamise järgi, mis on samuti ühekülgne, on õppeasutuse juhataja ainult kõige vanem vanemõpetajate hulgas ja ta peab peale õpetajaeksami sooritama veel eksami pro loco[31]. Kuid prantslased vaatavad selle asja peale teisiti. Nad arvavad, et õppeasutuse juhtimiseks pole vaja suuri teaduslikke teadmisi, et hea õpetaja ei suuda mitte alati olla hea administraator, ja vastupidi, et suur õpetatus võib isegi kahjulik olla administratiivsel alal. On ka muid kaalutlusi. Mõned räägivad näiteks üsna avameelselt, et on kahjulik teha takistusi keskastme koolide juhatajate kohtade saamiseks niisugustele isikutele, kes on alama astme koole juhatades omandanud küllaldase pedagoogilise vilumuse, kuigi nende vanuse tõttu ja töö iseloomu tõttu ei saa neilt nõuda uusi eksameid. Kõik see on administratiivsest seisukohast lähtudes täiesti õige ja järeldub loogiliselt õpetamise ja administratiivse tegevuse lahutamisest. Kuid, mis peab olema õppeasutuses tähtsam, teadus või administratsioon? Oletame, et lütseumi juhataja või kolledži printsipaal on omandanud väga suured administratiivsed kogemused alama astme kooli juhatamises; kuid kas see vilumus annab talle õiguse suunata niisuguste teaduste õpetamist, mille olemasolust ta ise vaevalt teab? On arusaadav, et õppeasutuse niisuguse korralduse puhul on õpetus allutatud administreerimisele, ja see eesmärk, milleks õppeasutus olemas on, jääb tagaplaanile. Sealjuures tuuakse õpetamise huvid sageli ohvriks heale administratiivsele korrale, millele on kõige tähtsam hiilgus, väline kord ja lihv.

Prantsuse õppeasutuste juhatajate niisugune seisukord tegi paratamatult vajalikuks veel uue juhtkonnaliikme, kelle hooleks oleks üldine õppealane järelevalve; selleks on lütseumides tsensor (censeur) ja kolledžites *printsipaali abi* (sous-principal). Kuid ka see

on liitunud kooli administratiivse osaga kui kergema ja auväärsemaga. Tsensor ise ei õpeta, vaid ainult teostab *järelevalvet* õpetamise üle, *juhib* üldist distsipliini ja *on vahendajaks* õppeasutuse kõrgema ülemuse ja õpetajate vahel. Raske on aru saada tsensori ametit pidava inimese kohustustest: ta kas teeb kõike või ei tee midagi. Kui tsensor tõepoolest on vastutav kogu õppeala eest ja kui õppeala üldjuhtimine koos sinna juurde kuuluvate õigustega ja kohustustega on tema käes, siis on ta õppeasutuse ja peaaegu kõikide selles töötavate õpetajate ning guvernööride tegelikuks ülemaks. Niisugusel juhul satub lütseumi juhataja või kolledži printsipaal, kes valitseb ainult administratiivset, s. o. kõige tähtsusetumat osa igas õppeasutuses, imelikku ja raskesse olukorda; ta on ülem, kes on ilma võimuta ja tegevuseta. Kui aga võim jääb juhatajate ja printsipaalide kätte, nii nagu see tegelikult Prantsusmaal ongi, siis jääb tsensoritele tühine ja enamasti täiesti kasutu järelevalvaja ja nõuandja ülesanne. Peab märkima, et tsensori ameti saamiseks nõutavad eksamid on niisama väikesed kui kolledži printsipaaligi jaoks. See viimane asjaolu muudab täiesti arusaamatuks, mida prantslased nõuavad oma tsensorilt.

Mis puutub kasvatuse ja õpetuse vahekorda prantsuse kinnistes õppeasutustes, siis ainukeseks, ja tuleb tunnistada, väga nõrgaks lüliks nende kahe vahel on klassi guvernöör (maître d'études). Ta ei ole kunagi õpetaja, kuid ta peab *valvama* kasvandike järele tundideks ettevalmistamise ja puhkuseks määratud ajal. Milles seisab siis järelevalvamine? Kui klassiguvernöörid peavad ainult *vaatama*, kuidas kasvandikud raamatute taga istuvad, siis on see küll väga kasutu ja igav amet! Kui nad aga peavad kasvandikke abistama tundide ettevalmistamisel ja püüdma, et nad tõepoolest ja korralikult oma õppetükid ära teeksid, s. t. õppetüki ära seletama ja õpilast küsima, siis on arusaamatu, mis jääb õpetajale teha. Kooliõpetaja — see pole professor: ta ei pea loengut, vaid õpetab, s. o. ta seletab õpilastele õppetundi ja kontrollib, kas need said aru ja omandasid aine või ei. Niisugune olukord, kus kohustuste ja vastutuse piirid pole selged, põhjustab emba-kumba: kas õpetaja hakkab tundi seletama ükskõik kuidas ja hakkab tundi ainult õpiku järgi üles andma, hoolitsemata selle eest, kui paljud õpilased temast aru saavad, — või vaatab guvernöör ainult selle järele, et lapsed istuksid vaikselt sel ajal, mis neile on ette nähtud tundide ettevalmistamise jaoks. Kuid tegelikult tuleb niisuguse internaadikorralduse juures enamasti välja keskmine, mis sel korral pole kaugeltki kuldne: õpetaja ajab vastutuse õppetundideks ettevalmistamise eest guvernööri kaela ja ütleb halva õppeedukuse korral: «mis mina siis teha saan, kui õpilased ei õpi ülesandeid ära»; guvernöör aga süüdistab õpetajat, öeldes, et õpilased istusid virgasti raamatute taga. Sagedasti juhtub ka nii, et guvernöörid ja õpetajad, kes on töökaaslased ja võib-olla ka head tuttavad, õigustavad teineteist ning süüdistavad õpilasi taipamatuses ja laiskuses või õppeasutuse ülemaid selles, et karistused on nõrgad. Karistused ja ergutused muutuvad

siis ainukesteks õppimise stiimuliteks ja prantsuse pedagoogika leiab tahtmatult oma pääsetee selles, et hakkab kõigi võimalike vahenditega, — ordenitega, auastmetega, nimede lehes avaldamisega, trummipõrina ja pasunaheliga õhutama väikese prantslase sünnipärast auahnust. Seal aga, kus mingipärast ei mõju auahnus — seal töötab liineal, nälg, kartser ja vits. Kus siin siis ruumi jääb hinge ja iseloomu kasvatamiseks?!

Prantsuse internaatide (kõik prantsuse kolledžid ja lütseumid aga on enamikus internaadid või jälle on koolide ümbruses pansionid) guvernööride tühiste kohustustega seletub ka guvernööriameti saamiseks esitatavate nõudmiste tühisus. Ainult lütseumides nõutakse guvernöörilt bakalaureuse, s. t. gümnaasiumi lõpetamise eksamit, linna- ja eragümnaasiumides ei nõuta sedagi. Guvernööri ametit peavad sageli üsna noored inimesed ja mõnikord ka niisugused kelmid, kel pole mujale minna. Guvernööri kohustused nõuavad nii vähe peamurdmist, et neid võib täita igaüks, ja paljudes prantsuse õppeasutustes võib kohata niisuguseid guvernööre, kes ise oskavad vaevalt lugeda ja kirjutada, ja kellede kõlblus on enam kui kahtlane.

Kus on siin siis kasvatus? Kes sellega tegeleb? Printsipaal administreerib, tsensor jälgib õppetöö käiku, õpetaja küsib tunde ja paneb hindeid, guvernöör vaatab, et lapsed ei lärmitseks; aga kes siis kasvatab?

Kuid me võime leida näite, kus kooli elemendid on veel rohkem üksteisest lahus, ja meie imestuseks esineb see koguni Inglismaal. Prantsuse lütseumides ja kolledžites on vähemalt mingisugusedki eksaminõuded kasvatajate ja administraatorite jaoks, seal on näha nõrku kasvatamise katseidki guvernööride kohustuste näol; kuid Sandhursti sõjakoolis pole sedagi*.

Kuid vaatame, mis inglased ise sellest koolist arvavad**.

«Ühiskondliku kooli juhtimiseks on kaks meetodit, ja niisuguses koolis, millel on kaks eesmärki, nagu on Sandhursti sõjakoolil, tuleb rakendada mõlemaid meetodeid. Kooli saab juhtida kas otseselt õpetajate abil või kaudselt kuid mõjukamalt õpilaste endi õilsate tunnete ja kõlblusreeglite abil. Kahekordselt õnnetus Sandhurstis pole ei seda ega teist. Siin pole ülemõpetajat (head master). Kolledži juhataja on kõige kõrgem võim ja instants kõikides asjades; kuid ta ei õpeta ise ega ei võta *isiklikult* osa suure kasvatusasutuse juhataja kohustuste täitmisest. Ja ei saagi nõuda niisuguste kohustuste täitmist elatanud sõjamehelt, kes kogu oma elu aja on isamaa suureks kasuks ja enda auks teinud hoopis midagi muud. Tema abi ei pretendeeri samuti *ülemõpetaja nimele:* ta peab oma kohustused täiesti täidetuks, kui ta viibib õppeasutuses kella kümnest üheni. Mis puutub pärisõpetajatesse või professoritesse, siis rikastavad nad kasvandiku mõistust mitmesuguste teadusharudega, kuid ei kasvata ei tema keha, hinge ega iseloomu. Nad õpetavad matemaatikat, prant-

* Inglise ohvitseride halb kasvatus ja haridus, nii üldine kui ka tehniline, on viimasel ajal Inglismaal tähelepanu äratanud.

** The Westminster Review, 1856, January, Military Education.

suse või saksa keelt, kuid neil pole midagi tegemist ei kõlbluse ega harjumustega. Tõsi küll, kolledžil on oma kaplan, kuid ta peaaegu ei puutugi poistega otseselt kokku. Kiriklikku jumalateenistust peetakse ja usulist kasvatust teostatakse hoolimatult: mõned ühised hommiku- ja õhtupalved, iga poole aasta tagant katehhiseerimine, iga nädal kristlike kohustuste ja kristliku religiooni dogmade õpetamine — see on kõik; nii et kaplan, kes leiab, et tal jääb hingekarjase kohustuste täitmisest palju aega üle, õpetab veel ajalugu. Õpetajad ei ela õppeasutuses ega valva poiste eluviiside ja harjumuste järele. Õpetajad on äärmiselt sõltuvad ja alluvas olukorras; nad peavad sõjaväelist ülemust isegi selleks appi kutsuma, et neid tunnis tähelepanelikult kuulataks. Kolledži nõukogu, mis koosneb neljast ohvitserist, võib neid igal ajal ametist lahti lasta. Õpetajaile makstakse tundide eest ja sellega piirduvadki kõik nende suhted kolledžiga ja kogu nende osavõtt kolledži huvidest. Kui te ütlete inimesele, et ta võtaks oma raha ja käiks minema, kuidas te siis võite loota, et ta oleks südamega asja juures, või kuidas te saate teda vastutavaks teha mõne puuduse eest, mida te märkate? Kasvatuse kõige tähtsam osa — iseloomu kujundamine — on Sandhurstis täielikult sõjaväelaste käes, kes on oma pedagoogilised teadmised omandanud kasarmutes ja õppustel, ja nad rakendavad neid teadmisi kaheteistkümne- ja kolmeteistkümne-aastaste laste juures, kel on siis parajasti iseloomu kujunemise aeg ja kelle jaoks sel ajal otsustub, kas nad lähevad elus hea või kurja teed.»

«Kuid õpetaja moraalne mõju poisile pole kaugeltki nii tugev kui see mõju, mis poisid üksteisele avaldavad. Kool kujutab endast ühiskonda, millel on oma ühiskondlik arvamus, mis on niisama tugev kui seltskonna arvamus, isegi tugevam, sest saali või magamistoa nelja seina vahel pole leida peidupaika iseseisvale mõttele. Sellepärast on kooli heakorra huvides kõige tähtsam kasvandike omavahelises suhtlemises kujundada kõrgelt kõlblas toon ja muuta hüve tööriistaks see kooli ühiskondlik arvamus, mis võib igas suunas suurt mõju avaldada. Kui kooli ühiskondlik arvamus on tõusnud nii kõrgele tasemele, siis hakkavad õpilased häbiväärseks pidama petmist, alatuks usalduse kurjastitarvitamist, siis võib suure osa distsipliinist jätta kasvandike endi hooleks, ja nimelt nende kasvandike hooleks, kes oma iseloomu tõttu klassile mõju avaldavad ja oma käitumiselt seda väärt on. Niisugune kooliaristokraatia, kes õigusega juhtivat osa etendab, peab lugu endast, oma seltsimeestest, oma kasvatajatest ja õppeasutuse au võib julgesti nende kätte usaldada.»

Sandhurstis pole niisuguse korralduse algeidki.

«Asjaolu, et õpilaste järele valvavad seersandid, kes pole ei kasvatajad ega ülemused, vaid kes teenijaskonna hulka kuuludes spioonideks muutuvad, ei lase koolis õilsat ühiskondlikku arvamust tekkida.»

Me esitasime mõned näited koolielementide mitmesugustest kombinatsioonidest välismaade õppeasutustes selleks, et lähendada

lugejat meie arutluse objektile; kuid tahtmatult hoogu sattudes ütlesime oma arvamuse enne välja, kui me tahtsime. Me ei varjanud seda, et eelistame vanade inglise õppeasutuste sisekorda, ja me ei karda, et meile selle eest anglomaaniat ette heidetakse. Me oleme kindlasti veendunud, et ühiskondliku kasvatuse alal viib rahvaste üksteise jäljendamine paratamatult valele teele. Selles tões veenavad meid kõige rohkem need vanad inglise koolid ise, mis juba oma kasvandike sajandates põlvkondades kujundavad rangelt rahvuslikku džentlmeni ideaali. Kuid oleks ju naeruväärne kasvatada džentlmene Saksamaal, Prantsusmaal või Venemaal ja produtseerida neid väikseid, läbi hammaste vilistavaid karikatuure, kelle üle Gogol nalja heidab. Kuid igas ühiskondlikus nähtuses, välja arvatud selle ajalooline, puhtrahvuslik ja seetõttu jäljendamatu külg, on ka oma ratsionaalne külg, mida hüljata ainuüksi sellepärast, et see ilmnes enne teise rahva juures, oleks täiesti ebaloogiline. Niisuguse küljena inglise ühiskondlikus kasvatuses, mis on läbi imbunud rahva ajaloolisest iseloomust, näib meile just see kooli elementide tihe ühendamine. See annab kasvatusele jõu, jõud aga on üldine väärtus. Looge jõud ja suunake see millele tahes. Ilma jõuta, ükskõik kui hea ja rahvalik teie kasvatuse ideaal ka ei oleks, ei suuda te seda oma kasvandikkudesse sisendada.

Lõpuks püüame loogiliselt näidata selle koolikorralduse mõistlikkust, mida me oma ülevaates kõikidele teistele eelistasime.

Kasvatuses peab kõik olema rajatud kasvataja isiksusele, sest kasvatuslik jõud voolab välja ainult inimisiksuse elavast allikast. Mitte mingisugused põhikirjad ega programmid, ei mingisugune asutuse kunstlik organism, kui teravmeelselt see ka oleks läbi mõeldud, ei suuda asendada kasvatuses isiksust. Ega siis brahmiini pedagoogika muidu ei käsi õpetajal esmalt õpilane enda ette seisma panna ja niikaua tema peale vaadata, kuni õpilane täielikult õpetaja tahtele alistub. Me ei tea, kuivõrd edukalt toimus niisugune õpilaste magnetiseerimine, mis Vedad ette kirjutasid, kuid me oleme veendunud selles, et ilma kasvataja vahetu isikliku mõjuta ei saa olla tõelist, iseloomu kujundavat kasvatust. Ainult isiksus suudab mõju avaldada isiksuse arenemisele ja kujunemisele, ainult iseloom suudab kujundada iseloomu. Niisuguse kõlbelise magnetiseerimise põhjused peituvad sügaval inimese loomuses.

Just sellepärast ongi koolikasvatuse kõige tähtsamaks asjaks ülemkasvataja valik, millele Prantsusmaal, nagu me nägime, nii vähe rõhku pannakse. Instruktsioonid, põhikirjad, programmid — kõik see on teisejärgulise tähtsusega, ja mida vähem neid on, seda parem. Halba kasvatajat ei muuda nad heaks ja ei asenda teda mingil viisil: heale kasvatajale aga pole neid vaja ja need võivad teda ainult segada.

Ülemkasvataja peab olema ka ülemõpetajaks ja ta peab õpetama ainet, millel on kõige suurem kasvatav mõju, kõige kesksemat õppeainet, mille ümber kõik teised rühmituvad. Õpetamine on kõige võimsam kasvatusvahend, ja kasvataja, kellel see vahend puudub,

kaotab peamise ja kõige mõjukama abinõu kasvandikele mõju avaldamiseks. Kooli ülemkasvataja või juhataja peab sõna otseses mõttes kasvandikega koos elama, selleks et neid mõjutada mitte üksi sõnadega, vaid ka eeskujuga.

Õppeasutuse suurus ja kasvandike hulk ei tohi iialgi ületada ülemkasvataja isikliku järelevalve ja mõjutamispiire. Õppeasutuse vaimu tugevdamisega võib see suureneda; kuid kõige ohtlikum on õppeasutusele see, kui sinna on tuubitud nii palju kasvandikke, et nende järele vaatamine (ja vahel isegi nende nimepidi tundmine) muutub ülemkasvatajale võimatuks. Siis peab ta tahtmatult jääma lootma teistele, kes omakorda jätavad järelevalve kolmandate hooleks ja kooliellu hakkavad tungima kõige mitmesugusema päritoluga elemendid, milledega ülemkasvataja ei suuda enam hakkama saada ja paratamatult lakkab ta õppeasutust *juhtimast,* ja kool viib ta ise endaga kaasa. Kui suur võib olla ühe õppeasutuse kasvandike arv, et ükski ei jääks välja kasvataja isiklikust mõjupiirkonnast? Seda on raske arvuliselt määrata; kuid me arvame, et arukas kasvataja, kel on energiline iseloom ja kes on täiesti pühendunud oma alale, võib internaadi hea organiseerimise juures juhtida saja või isegi saja viiekümne kasvandiku kasvatamist. Aga kui õppeasutuse vaim on niisuguse korralduse mõjul juba välja kujunenud ja ennast selgelt avaldab, siis võib kasvandike arv tõusta kahekordseks ja isegi suuremaks. Õppeasutuse kasvatuslik jõud suureneb siis iga aastaga ja alistab endale uued isiksused. Niisugust õppeasutust tuleb kalliks pidada nagu erilist jumala-armu: teda tuleb hellitada ja hoida, nagu kallist viljarikast taime; ja uus, endise asemele tulev kasvataja peab alati meeles pidama, et niisuguse mahlarikka juure külge võib paljugi uut kasvatada, kuid juurt ennast ei tohi puudutada.

Ülemkasvataja seisund vähemtähtsate, guvernööride ja õpetajate suhtes peab olema selline, et ta ei oleks mitte ainult nende ülemus, vaid ka vanem seltsimees nende hulgas; et nad oleksid seotud omavahel nagu sama ala inimesed, kes sammuvad ühist teed mööda.

Õppeasutuse majandusala tuleb muuta võimalikult lihtsamaks, ja kui võimalik, siis ei peaks õppeasutuse juhataja sellest üldse kuidagi osa võtma. Pole midagi hullemat, kui kasvandikud mingil põhjusel, kas õigusega või mitte, hakkavad arvama, et nende juhataja ja kasvataja saab nende arvel mingeid ebaseaduslikke kasusid. Siis on kõik kadunud. Kasvataja, keda poisid kahtlustavad koolis, et ta kasutab nende riiete või toidu jaoks määratud raha, kui ta polegi selles ise süüdi kopika võrragi, pole enam kasvataja. Pole midagi imestada, kui moraal, mida ta oma kasvandikele jutlustab, ei avalda neile mingit mõju ja et õppeasutus hakkab ühiskonda iga aasta rikastama uue karja altkäemaksuvõtjatega ja silmakirjateenritega. Mida kaugemal on ülemkasvataja internaadi majanduslikust osast, seda parem. Sel juhul peab ta olema ainult kasvandike huvide esindajaks ja valvama selle järele, et nad saaksid kõik, mis neile on ette nähtud. Palju näiteid selle kohta, kus õppeasutuse majanduslikud asjad on niiviisi korraldatud, võime tuua Inglismaalt.

Õpetajad peavad olema ühtlasi ka kasvatajad, vähemalt gümnaasiumikursuse nooremate ja keskmiste klasside internaatides. Niisuguses ulatuses nagu seal ja selles eas on õpetamine ka kasvatamine, ja kui kasvatusel on ka muid abinõusid, siis jääb õpetamine siiski neist kõige võimsamaks. *Kasvataja pole õpetaja,* ta valvab korra järele, kuid ei kasvata; *õpetaja pole kasvataja,* ta õpetab, kuid samuti ei kasvata. Keskastme õppeasutuse õpetaja suurimaks väärtuseks pole kaugeltki mitte see, et ta tunneb oma ainet. Kas on siis raske tunda mingit üksikut ainet gümnaasiumikursuse ulatuses? Kas on raske tunda kolme või nelja niisugust ainet, kui tegeldakse aasta või kaks ainuüksi nendega? Gümnaasiumiõpetaja peamiseks väärtuseks on oskus õpilasi oma ainega kasvatada. Kuid selleks peavad õpilased olema täiel määral tema kasvandikud, ja ta peab neid tundma ning neid ise ülesseatud eesmärgi poole juhtima. Alamates klassides peab kasvataja õpetama kõiki või peaaegu kõiki aineid ja sealjuures elama koos kasvandikega. Kui õpetajal on suur klass, võib tal olla abiline. Kui niisuguses seisukorras olev kasvataja teeb oma tööd hoolega, siis hakkavad õppeedukuselt ja käitumiselt parimad õpilased teda varsti abistama ja ta teeb igast õpilasest kõik, mis temast on võimalik teha. Üks klass tuleb sama kasvataja hooleks jätta võimalikult kauaks: kolmeks või neljaks aastaks. Vanemates klassides võivad olla ka teised õpetajad ja siin on täiesti omal kohal ülemkasvataja, kes on ühtlasi ka ülemõpetaja. Ent kust leida niisuguseid kasvatajaid, kes suudaksid õpetada peaaegu kõiki aineid, ehkki nooremates klassides, ja kes sealjuures tahaksid ohverdada kogu oma aja kasvandikele? Aga miks siis mitte? Iga ülikoolikursuse lõpetanu, kes on saanud peale selle erieettevalmistuse pedagoogilises õppeasutuses, võib sellele kohale asuda ja ta teeb seda meelsasti, kui palk tasub talle mitte ainult tema töövaeva, vaid ka nende aastate eest, mis ta on kulutanud oma elust ühiskonnale kasulikuks tegevuseks. Kasvataja ja õpetaja ametite ühendamisega ja õppeainete ühe õpetaja kätte koondamisega antakse võimalus suuremate palkade maksmiseks ja täiesti küllaldaste ning kiiresti väljateenitavate pensionide määramiseks. Me oleme täiesti veendunud, et üks hea kasvataja 25 või isegi 30 kasvandiku kohta toob ühiskondlikule kasvatusele võrratult rohkem kasu kui seitse või kaheksa halba ja vähe palka saavat õpetajat ning üks või kaks ilma mingi tähtsuseta guvernööri, ja pealeselle läheb see õppeasutusele kaks korda vähem maksma. Õppeainete killustamine õpetajate vahel ja kasvatuskohustuste jaotamine mitmete isikute vahel toob ainult kahju. Niisuguse korralduse juures ei juhi klassi harilikult keegi ja klass läheb ise kuhu juhtub, longates kord ühest, kord teisest küljest. Poisid, kes on jäetud omapead ja kes pole alistatud ühele kasvatavale mõjule, ainult rikuvad üksteist ja metsistuvad. Umbrohi kasvab erakordselt kiiresti noorel, tugeval, kuid täiesti harimata jäetud pinnal, see lämmatab kõik headuse võrsed ja uus kurjuse allikas voolab rohkelt ühiskondliku elu rüppe.

8. TÕEKSPIDAMISTE KASVATAMISEST LAPSES[32]

Valmistada inimest ette ausale võitlusele iseendaga ja eluga — see on nähtavasti kasvatuse peamine eesmärk, nii nagu sellest saab aru N. I. Pirogov. Mitte oma tõekspidamiste ja ideede pealesundimine lapsele, vaid temas janu äratamine nende tõekspidamiste järele ja mehisuse kasvatamine nende tõekspidamiste kaitsemiseks nii iseenda madalate ihade vastu kui ka teiste vastu — niisugune oli see kasvatuse ideaal, mis meie arusaamise järgi autori silmade ees seisis, kui ta oma «Eluküsimusi» kirjutas. Ent küsime autorilt — kas võib last nii kasvatada? Kas ei tähendaks see, et me arendame välja hinge vormi, ilma et annaksime talle sisu? Kas ei pea kasvatus mitte ainult arendama janu mõtete järele, vaid andma ka mõtteid endid? mitte ainult arendama tunnete siirust, vaid andma neile tunnetele ka sisu? — ühe sõnaga, mitte ainult arendama siirate tõekspidamiste omandamise võimet, vaid andma ka tõekspidamisi endid? Inimest võitluseks ette valmistama? Väga hea! Kuid igaüks meist juba võitleb niikuinii; kuid milleks võitleb? milliste vahenditega? missuguse eesmärgi eest? Kas ei võitle igaüks meist omade, võib-olla iseenda eest varjatud tõekspidamiste eest? kuid missuguste tõekspidamiste eest?

...Me oleme täiesti nõus, et kasvataja ei tohi oma tõekspidamisi kasvandikule peale sundida, et see on kõige suurem vägivald, mida võib üldse ette kujutada: täiskasvanud inimese paljude vahenditega varustatud küpse mõistuse vägivald nõrga ja abitu mõistuse kallal... Kuid me teame väga hästi ka seda, et pole võimalik arendada lapse hinge, ilma et me ei sisendaks sinna mingeid tõekspidamisi. Kui me hakkame lastest kasvatama täielikke skeptikuid, siis istutame neisse ühe kõige äärmuslikuma tõekspidamise: tõekspidamise, et tõekspidamised on võimatud, rikume lapse hinge ja muudame ta võimetuks tõekspidamisi omandama; kuid autor nõuab kasvatuselt just seda siirate ja tugevate tõekspidamiste sisendamise võimet. Järelikult viib kasvatuse põhiküsimus meid kõige raskema kõlblusfilosoofia küsimuse juurde: missugune sisu peab olema tõekspidamisel selleks, et ta ei rikuks seda vormi, mis on vajalik igaks siiraks tõekspidamiseks, — et ta ei hävitaks vabadust?

Siin, selles küsimuses, tuleb nähtavale see lähedane seos, mis on kasvatuse ja filosoofiliste teaduste vahel ja millest paljud meist nii kangekaelselt aru ei taha saada.

9. ÕPETAMISE JA KASVATAMISE ERALDATUSEST[33]

(Ušinski märkmetest Gatšina instituudi reorganiseerimise projekti kohta)

10., 11. ja 12. paragrahvi kohta, mis määravad kogu õppeasutuse siseelu, mida ma nii hästi tunnen, ütlen ma oma arvamuse täiesti avameelselt välja, ilma et see kuidagi käiks nende isikute kohta, kes

praegu moodustavad instituudi kohaliku juhatuse ja keda ma üldse ei tunne.

Neis paragrahvides näen ma sedasama ametikohtade-vaheliste piiride puudumist, sedasama juhtkonna liikmete võimupiiride, kohustuste ja vastutuse kindlaksmääramatust, sedasama mõistete segiajamist, mis tekitasid õppeasutuses viiekümne aasta jooksul segadusi ja muutsid selle mitte kohaks, kus kasvatatakse orbusid ja rakendatakse pedagoogikat, vaid kõige skandaalsemate tšinovniklike intriigide arendamise kohaks. Kahtlemata on projekti koostajad uued inimesed ja nad ei tunne Gatšina instituudi arhiive, muidu oleksid nad püüdnud rohkem selgust ja täpsust anda paragrahvidele, mis määravad teenistuses olevate inimeste omavahelisi suhteid.

Pole kahtlust, et kinnises ja eriti orbude, s. t. rangelt kasvatuslike eesmärkidega õppeasutuses peab kõik olema juhitud ühest ideest, suunatud ühe eesmärgi poole, liikuma ühe tahte järgi ja et igasugused lahkhelid, igasugune võitlus kasvatajate vahel halvab kõigepealt kasvatamist ennast ja kajastub kõige kurvemate nähtustena kasvandike iseloomus. Gatšina istituudi kogu varjatud, s. t. tegelik, mitte aga ametlik ajalugu on täis seda lakkamatut võitlust võimu pärast: inspektor võitleb direktoriga, direktor inspektoriga, inspektor vanema järelevaatajaga, järelevaatajad õpetajatega, õppeosakond võitleb administratiivosakonnaga või kantseleiga. Kui Gatšina instituudis viiekümne aasta jooksul esinenud nurjumiste peamiseks põhjuseks on minu arvates õpetuse ja kasvatuse vale suund, siis teiseks niisama tähtsaks põhjuseks on minu arvates see tšinovniklik võitlus oma võimu ja huvide eest, mis on tingitud peamisell sellest, et ametiisikute vahekorrad, õigused ja kohustused on põhikirjas kindlaks määramata. Seesama kindlate piiride puudumine esineb ka uues projektis. Projekti 8. paragrahvis on öeldud: «Direktor võtab tarvitusele abinõud selleks, et leida väärikaid isikuid kasvatuse, hariduse ja juhtimise alal.» Kuid 9. paragrahvis on öeldud: «Kooli inspektori otsese juhtimise alla kuulub õpetajate valimine ja õppeala.» Kas projekt siis õpetajat ei peagi isikuks kasvatuse ja hariduse alal? Kes siis õieti valib õpetajaid, kes esitab, kes kinnitab? Kas direktor võib anda inspektorile õpetaja, keda see ei taha? Tekib väga palju küsimusi. Kel on kogemusi mitte ainult pedagoogikas, vaid lihtsalt ametialal, see märkab kohe, kui rohkearvulistes ebameeldivates, skandaalsetes lugudes kajastub see võimude kokkupõrge kõige tähtsamas asjas — kasvatajate valikus.

Paragrahvis 9 on öeldud: «Kooli inspektor on direktori otsene abiline kõikidel kasvatusaladel», ent paragrahvis 10 on öeldud: «Vanemkasvatajad on direktori lähimad abilised kõiges, mis puutub laste tervisesse, kombekusse, kõlblusesse ja samuti ka nende mõistuse arengusse.» Tekib küsimus, kes on siis direktori lähim abiline kasvatuse alal — kooli inspektor või vanemkasvataja?

Paragrahvis 9 on öeldud, et «kooli inspektor on direktori otsene abiline kõikidel kasvatusaladel», ja samas paragrahvis öeldakse, et «mitte ainult õpetajad, vaid ka vanemad järelevaatajad ja muud

teenistuses olevad järelevaatajad ning muud teenistujad on kohustatud arvesse võtma inspektori märkusi kõiges, mis puutub õppealasse». Tekib küsimus: kas on inspektoril õigus teha märkusi kasvatuse alal? Kas vastutab ta kasvatuse eest? Kas vanemkasvatajad on kohustatud kuulama tema märkusi ja neid arvesse võtma? Teiselt poolt, kas on kasvatajatel õigust segada ennast õppealasse, kuid neil peab olema see õigus, sest nad on projekti sõnade järgi kohustatud valvama laste mõistuse arenemise järele. Samasugused ebamäärased vahekorrad on õpetajate ja klassi järelevaatajate, või lihtsalt «kasvatajate» vahel, nagu projekt neid nimetab. Kes vastutab klassi õppeedukuse eest? Kas kasvataja või õpetaja, kas direktor oma kasvatajatega või inspektor oma õpetajatega? Ühe sõnaga, võimupiirid ja kohustused pole projektis sugugi kindlaks määratud ja see ähvardab tekitada palju niisuguseid küsimusi, millede lahendamine pärast seda, kui projekt on kõige kõrgemalt poolt kinnitatud, ei toimu enam seaduse järgi, vaid ülemuste suva ja isiklike kaalutluste järgi; jälle avaneb lai tegevusväli igasugustele intriigidele ja Gatšina instituudis jätkub seesama kurb lugu uue sildi all, kuid samasuguste tagajärgedega orbudele ja asjale endale. Muuseas on selge, et projekti koostajad olid sunnitud projektisse niisugust ebamäärasust jätma sellepärast, et tegelikult on võimatu eraldada niisuguses rangelt kasvatuslikus õppeasutuses, nagu seda on iga orbudekodu, kasvatusala õppealast, sest niisuguses asutuses on õpetus ainult kasvatuse peamine vahend; teisest küljest aga — õpetuse edukus ise oleneb teistest kasvatusvahenditest, mida tavaliselt ei loeta õppeala juurde kuuluvateks. Kuid mis tuleb sellest kindlate piiride puudumisest välja? See, et pole vastutavat isikut: direktor hakkab süüd inspektori kaela veeretama, inspektor jälle direktori ja vanemkasvatajate peale, õpetajad klassi järelevaatajate peale, klassi järelevaatajad õpetajate peale, süüdlast ei leitagi, ning süüdlasteks osutuvad jällegi lapsed, keda hakatakse jälle kümnete ja sadade kaupa ajama soldatiroodudesse selleks, et orbudekodu puhastada.

Ütlen veel kord, et niisuguses rangelt kasvatuslikus asutuses, nagu seda on orbudekodu, mis asendab orbudele perekonda, peab kogu võim ja kogu vastutus olema koondatud ühe isiku kätte ja mingisugusegi edu saavutamiseks peavad õppe- ja kasvatusala olema omavahel tihedalt ja lahutamatult seotud. Juhtiv isik peab olema kasvataja selle sõna kõige otsesemas mõttes, vaestelastekodu isa, nagu teda Saksamaal nimetatakse. Sellel isikul peab lasuma vastutuse kogu raskus, ta peab olema mitte ainult administraator, mitte ülemus ega ametnik, mitte teiste tegevuse kontrollija, vaid kasvataja, sellepärast et orbudekodu on rangelt kasvatuslik asutus, mitte aga departament, mitte vaestemaja, mitte kasarm ja isegi mitte lihtsalt õppeasutus. Õppeala peab alluma peamiselt direktorile sellepärast, et õpetamine on kõige tähtsam kasvatamise vahend, pigem juba võivad majandusala ja osalt ka administratiivala olla mingil määral iseseisvad, kuid nad peavad siis alluma ülemkasvatajale.

Tundub, nagu poleks midagi lihtsamat sellest tõest, et kasvatusasutuses peab kasvatusala ja kasvataja olema esiplaanil, kuid selle lihtsa tõe mittemõistmine ajab paljud kasvatusasutused hukka. Kas siis tõesti tahetakse juba viiendat või kuuendat korda Gatšina orbudeinstituuti ümber korraldades korrata jälle sama põhilist viga?

Ma olen täiesti veendunud, et asutuse juhatajaks tuleb panna kasvataja, kes oma teadmiste ja iseloomu poolest vastaks võimalikult rohkem neile nõuetele, mis sellele elukutsele esitatakse, kuid parem on siiski leppida siin mõõdukate nõudmistega kui jätta kasvatusasutuse juhtimine niisama ebamääraseks, nagu ta seniajani on olnud. Ülemkasvataja kätte peab olema koondatud kogu võim — nii kasvatuse, õpetuse kui ka administratiivsel alal, kuid ta peab olema niisugune, et ta suudaks tõepoolest juhtida kõiki neid alasid ega saaks ütelda, et ta seda või teist ala ei tunne ja et ta sellepärast ei saa nende eest vastutada. Pigem võiks majandusliku ja ainelise osa eest vastutada, nii nagu see on välismaade õppeasutustes, mitte üksnes direktor, vaid eriline, selleks otstarbeks määratud komisjon, kasvatuse ja õppeala eest peab aga tervenisti vastutama asutuse juhataja, järelikult peab ka temal üksinda olema õigus valida kõiki ametiisikuid neil aladel.

Direktorile antagu abiks tema enda valitud, igast osakonnast võetud vanemkasvatajad, kes juhiksid oma osakondades nii kasvatust kui ka õppeala, elaksid asutuses endas, nagu nüüdki, ja kes õpetaksid oma osakonnas üht tähtsamatest õppeainetest, selleks et tutvuda ligemalt oma õpilastega ja neile vahetut mõju avaldada.

Osakondade vanemkasvatajaile tuleb abiks anda klassikasvatajad, kes õpetaksid oma klassis üht olulist ainet ja oleksid klassi vanemõpetajaks, nii et klassi kõik ülejäänud õpetajad temale alluksid. Osakonna üks klassidest, eeskätt võib selleks olla kõige vanem klass, võib olla ilma erilise klassi-järelevaatajata ja vanemõpetajata; selle klassi vanemõpetajaks ja järelevaatajaks peab olema vanemkasvataja ise, selleks et ta võiks kontrollida kasvatuse tulemusi ja olla eeskujuks temale alluvatele klassikasvatajatele.

Klassikasvatajad peavad elama õppeasutuses endas, võimalikult koos oma kasvandikega. Ma arvan, et kui kasvandike arv vähendatakse 110 inimeseni, nagu projekt ette näeb, kusjuures mõned kasvandikest suunatakse gümnaasiumidesse ja mõned tehnilistesse õppeasutustesse, siis ei tee klassikasvatajate paigutamine instituudi enda ruumidesse raskusi.

Ja kui tekiksidki mõningad raskused, siis annab minu poolt ette pandud korraldus iga aasta nii suurt kokkuhoidu asutuse kuludes, et Hooldajate Nõukogul pole kahtlemata raske niisugust iga-aastaste kulude vähendamist silmas pidades teha ühekordseid kulutusi instituudi hoones vajalikkude ümberehituste tegemiseks ja laatsareti ning väikelaste kooli kohendamiseks, mida nüüd instituudi ruumidesse kavatsetakse üle tuua.

Peale vanemkasvatajate ja klassikasvatajate, kes ühtlasi ka

mitmeid aineid õpetavad, võivad olla veel erilised õpetajad, kes tegelevad ainult aineõpetamisega ja elavad muidugi väljaspool õppeasutust. Kuid niisugused õpetajad peavad täiesti alluma selle klassi kasvatajale, kus nad õpetavad.

Ainult niisuguse korralduse puhul võib orbudekodus orgaaniliselt jaotada seda suurt ja vaevalt nimepidi tuntud laste hulka, milles iga üksik laps oma individuaalsete võimetega absoluutselt nähtamatuks jääb ja metsistub, sest tal puudub igasugune hoolsam järelevalve ja vanemate inimeste kasvatuslik mõju; see tuleb sellest, et nii direktor kui ka inspektor käivad ainult klassidest läbi, õpetaja ilmub selleks, et tund ära anda ja koju rutata, valvekorral olev järelevaataja aga saab vaevalt sellegagi hakkama, et seda lastesumma mitte liialt käratseda ja karjuda lasta — seejuures on need mõjud kõik välised, mööduvad, tühised ega avalda mingit sügavamat kasvatuslikku mõju. Ja lõpuks võib ainult niisuguse korralduse juures tuua õppeasutusse seda perekondlikku elementi, ilma milleta orbude kasvatamine kinnises asutuses kunagi ei ole edukas.

38. paragrahvis, kus räägitakse laste kehalisest kasvatusest, tuleks nimelt rääkida aia- ja käsitööst.

Kõikide välismaiste kinniste õppeasutuste juhatajate üksmeelse otsuse järgi, eriti aga nende arvates, kes juhivad vaestelastekodusid, kuhu lapsed jäävad isegi pühadeks ja koolivaheajaks, on põllu-, aia- ja käsitöö kõige mõjukamaks ja õigemaks laste füüsilise ja isegi moraalse kasvatuse vahendiks, niisuguseks vahendiks, mis mõjub füüsilisele arenemisele isegi palju paremini kui kunstlik võimlemine, ja kõlbelisele arenemisele isegi paremini igasugustest moraaliõpetustest, mis lapse nii ruttu ära tüütavad; füüsiline töö arendab lastes harjumust pidevalt töötada ja äratab armastust töö vastu ning muudab tegevusetuse neile igavaks ja võimatuks, nii et hiljem on neile mõni tund tegevusetust kõige raskemaks karistuseks, aga tööarmastus ja harjumus töötada on just see pind, millel võivad hiljem edukalt areneda kõik head omadused. Asutused, mida tuntakse päästeasutuste (Rettungs-Anstalten) nime all, on rajatud üksnes füüsilise, kuid sealjuures mõistliku töö printsiibile. Selle printsiibi mõjul muutuvad isegi kõige rikutumad lapsed väga kiiresti. Mõnedes päästeasutustes tehti kord katset raamatulist õppetegevust töö arvel suurendada ja kohe ilmnes kõlbluse langus. Laps nõuab juba oma loomu poolest lakkamatut füüsilist tegevust ja seda nõuet ei saa rahuldada tunnipikkune võimlemine. Kui see lapse loomuse nõudmine pole rahuldatud, siis teeb lapse arenev energia talle kahju; on veel hea, kui laps muutub ainult vallatuks ja ulakaks, kuid vahel on sel veel halvemad tagajärjed — laps muutub onanistiks, kinniseks, tigedaks poisiks ja loob endale niisuguse salajase tegevussfääri, kuhu kasvatajal on raske ligi pääseda. Gatšina instituudis ei rikkunud ja ei hukutanud lapsi mitte miski nii palju, kui seal välja kujunenud hirmus jõudeelu. Õppetöö nõrkuse tõttu, mille põhjusi ma eespool näitasin, oli Gatšina kasvandikul isegi õppetöö ajal väga vähe tegemist, kuid pühade ajal ja õppevaheajal olid lapsed jäetud

täielikult laostava jõudeelu hooleks. Ent kuna pidev vaimne töö on poisieas ja isegi noorukieas mitte ainult kasutu, vaid täiesti kahjulik, siis tuleb instituudis hakata tegelema igasuguste füüsiliste töödega — kui mitte just põllutöödega, siis vähemalt aiatöö ning talvel käsitööga: nimelt raamatuköitmise, treimise, tisleri-, kingsepa-, rätsepa- ja lukksepatööga. Neid töökodasid, mis ka instituudile endale vajalikud on, võib väga väikeste kuludega sisse seada, ja kui kasvatajad lapsi vähegi osavalt sellele juhivad, hakkavad lapsed meeleldi ja õhinaga tegelema kõikide nende töödega, millest paljud on välismaadel kavasse võetud mitte ainult orbude instituutides, vaid isegi kõige rikkamates aristokraatsetes õppeasutustes, näiteks kuulsa pedagoogi Stoy erapansionis Jenas. Ajapuudusel ei saa ma siin kirjeldada nende tööde üksikasjalist korraldust.

Paragrahvis 45 on ära määratud kahekuuline õppevaheaeg, juuni keskelt kuni augusti keskpaigani. Õppevaheajal on mõtet kas ainult avalikes õppeasutustes või jälle niisugustes kinnistes õppeasutustes, kus lapsed õppevaheajaks vanemate juurde võetakse; niisugustes kinnistes õppeasutustes aga, kus suurem osa lastest jääb õppevaheajaks kooliseinte vahele, ei tuleks üldse täielikku õppevaheaega ette näha. Lastele, kasvatajatele ja õpetajatele puhkuse võimaldamiseks aga jätkuks sellest, kui vähendada puhkuse ajaks enamalt jaolt kordamisiseloomuga õppetundide arvu kahe kolmandiku võrra, sealjuures vajaduse korral isegi puhkuse aega pikendades, kusjuures ülejäänud kolmandiku õppetundidest võtaksid enda peale uus vahetus kasvatajaid ja õpetajaid, võimaldades sellega teistel puhkuse aega vabalt kasutada. Pedagoogidest praktikandid, kellest projektis edaspidi juttu tuleb, võivad selle juures suuresti abiks olla. Kogu õppevaheajaks tuleb õigesti organiseerida aiatöid ja samuti ka pikemaid või lühemaid jalutuskäike, mida tuleb ühendada õigesti korraldatud loodusvaatlustega, näiteks Lübeni süsteemi järgi taimede ja putukate arenemise kohta päevikut pidades. Mul on väga kahju, et ajapuudus ei võimalda mul neid mõtteid üksikasjalisemalt välja arendada.

Paragrahvis 45 öeldakse väga resoluutselt: «Ühest klassist teise üleviimisel ei ole kasvandikele lubatud üle kahe aasta samasse klassi jääda», kuid kolmandaks aastaks jäämise juhud on Gatšina instituudis üsna sagedased ja siin tuleks kohe öelda, mida teha nende kasvandikega, kes teistkordselt aasta lõppeksamitel ei osutu võimeliseks järgmisse klassi pääsema, sest selliseid mittevõimelisi on vähegi korralikkude eksamite korral väga palju, vahel üle poole klassi. Kui instituudi juhtkond kavatseb otsekohe, ükskõik mil viisil instituudist eemaldada need kasvandikud, kes ei ole kahe aasta jooksul jõudnud järgmisse klassi üleminekuks ette valmistuda, siis võib kindlasti öelda, et juhtkond põrkab selle juures kokku ületamatute raskustega ja lõpetab sellega, et vähendab eksaminõudeid, ja koos sellega tekib jälle jõudeaeg ja moraalne rikutus. Orbudekodus ei saa üles seada nii resoluutseid nõudmisi ühest klassist teise üleviimisel; see kõlbab ainult avalikes õppeasutustes, kus laste

peamine hooldamine on vanemate enda ülesandeks. Orbudekodus, kus kasvatajad vanemaid asendavad, ei tohi piirduda ainult eksamiteaegse kontrolliga, kas kasvandik on jõudnud vajalikult ette valmistuda või ei, vaid tuleb leida ebaõnnestumise põhjused ja katsuda kõrvaldada neid põhjusi, mitte aga kasvandikke. Liiga kerge oleks kasvataja ja vanema kohustus, kui nad omaenda kasvatuse tagajärgedega mitte rahul olles püüaksid ebaedukatest lastest lihtsalt lahti saada, jättes nende edasise kasvatamise teiste hooleks; kuid mispärast peaksid need teised olema paremad kasvatajad kui Gatšina instituudi kasvatajad? Ei, orbudekodu kasvataja ei tohi mõelda, et ebaedu korral jääb talle üle ainult kasvandikest lahti saada. Kui Saksamaa päästeasutused samuti talitaksid, siis ei vääriks nad seda lugupidamist, mis nende vastu tuntakse. Ei, leidke ebaedu põhjus ja võidelge selle põhjuse vastu; kui põhjuseks on näiteks lapse sünnipärane andevaesus, siis vähendage õppeainete hulka, andke talle jõukohane töö ja kasvatage siiski. Te võtate oma hooldamise alla lapsi ja sealjuures orbusid, aga mitte andekaid, poisse, kellega kasvatajal on nii kerge ja meeldiv töötada, ja orbudekodu käest pole kellelgi õigust nõuda, et iga laps omandaks tingimata kõik õppeained kogu kindlaksmääratud laialdase õppekava ulatuses. Sellepärast polegi orbudekodus vaja sisse seada kõikidele ühesugust õppekursust.

Kui ebaedu põhjuseks on kõlbeline rikutus, harjumus laiselda, siis peab õige kasvataja selle harjumuse vastu võitlema: harjutage vähehaaval last tööd tegema, olge leplikud selle haiguse vastu, milles on süüdi võib-olla kasvatajad ise või jälle lapse endine olukord orvuna, andke see laps kõige paremate kasvatajate hooleks, muutke ta oma pedagoogide-praktikantide hoolitsemise objektiks ja taotlege väsimatult võimalikult paremaid tagajärgi. Gatšina instituudi praeguse olukorra juures on see täiesti võimatu, kuid sellepärast tulebki see põhjalikult ümber korraldada tõeliseks orbudekoduks. Enneaegne orvu kõrvaldamine instituudist on lubatav ainult sel korral, kui kasvandik kõikidele abinõudele vaatamata ise ei parane ja ka teisi lapsi hakkab tunduvalt rikkuma. Need kurvad juhtumid peab instituut hoolega kirjalikult üles märkima, sest nad näitavad temale tema enda ebatäiuslikkust.

10. MÄLESTUSI NOVGOROD-SEVERSKI GÜMNAASIUMIS ÕPPIMISE AJAST[34]

Esimene vene ülikoolide hulgas, Moskva ülikool, pühitses juba oma saja-aasta juubelit; kui me aga võrdleme meie ülikoolide seisukohta ühiskondlikus elus sellega, mis on vanadel ülikoolidel Saksamaal ja Inglismaal, siis näeme siiski, et see Lääne-Euroopa elu ajaloolise väljendus, mis on sellest elust täiesti orgaaniliselt välja kasvanud, pole vene pinnale ülekantuna veel kuigi sügavaid juuri ajanud ja on pealeselle omandanud erilise vene elule iseloomuliku karakteri, mis mõnikord ei ole täiesti kooskõlas tema teadusliku ja

kasvatusliku tegevusega. Me ei hakka siin analüüsima selle nähtuse põhjusi ega ka mitmesuguseid tagajärgi, sest see viiks meid liiga kaugele sellest peamisest mõttest, mida me oma väikeses artiklis esitada tahame: jutustame parem omaenda ülikooliaegsest elust, ja seda sellepärast, et niipalju kui meie tähele oleme pannud, oli üliõpilaste elu siis ja on seda olnud ka hiljem peaaegu täpselt samasugune kui viieteistkümne aasta eest, ja niisugune on suurema osa vene üliõpilaste elu ka veel praegu. Palume lugejaid, et nad ei arvaks, nagu pretendeeriksime me oma autobiograafia trükis avaldamisele. Meile on täiesti selge niisuguste pretensioonide absurdsus; ja me räägime endast ainult sellepärast, et ka meie oleme läbi elanud ja tundnud seda, mida on läbi elanud ja tundnud enamvähem ühtemoodi need sajad vaesed noormehed, kes enne ja pärast meid on ülikooli auditooriumidest läbi käinud.

Haridus, mis me saime kolmekümnendates aastates vaese Väike-Venemaa linnakese Novgorod-Severski maakonnagümnaasiumis, oli õpetamise alal mitte ainult niisama hea, vaid isegi parem sellest, mis sel ajal saadi paljudes teistes gümnaasiumides. Selleks aitas palju kaasa kirglik teadusearmastamine ja isegi natuke pedantne teaduseaustamine N. gümnaasiumi kadunud direktori Ilja Fjodorovitš Timkovski poolt, kelle nimi on tuntud ka teaduslikus kirjanduses. Rahu sinu põrmule, auväärt vanake! Oma otsekohese, surmani kestva teaduseteenimisega, oma harda austusega teaduse vastu ja oma lakkamatu usuga teise, palju kõrgema pühaduse sisse külvasid sa oma kasvandike südametesse niisugused seemned, mida annaks jumal, et nad suudaksid neid edasi anda oma lastele ja kasvandikele. Tõelised teaduslikud püüded ja sügavad religioossed veendumused, mis olid ühendatud unustamatus Ilja Fjodorovitšis, avaldasid gümnaasiumile tugevat mõju. Auväärne vanake, kes läks kogu aeg Horatiuselt ja Vergiliuselt üle piiblile ja paastupalvetelt, mida ta ise gümnasistide ringis luges, tsitaatidele Tacituselt ja Cicerolt, polnud ka sel ajal päris tavaline nähtus, praegu aga on niisugune asi isegi väga ja väga haruldane. Sellepärast paistsidki Ilja Fjodorovitš Timkovski ajal N. gümnaasiumi kasvandikud kõikides ülikoolides eksamitel silma. Nende seas oli, me ei teadnud isegi mispärast, mingi harras lugupidamine teadusest ja nendest vähestest õpetajatest ning isegi oma seltsimeestest, kes teadusega täie innuga tegelesid. Oskus tõlkida raskeid kohti Horatiusest või Tacitusest oli üldise lugupidamise tagatiseks. Niisugust 7. klassi õpilast tundsid isegi üsna närused esimese (s. o. ettevalmistus-) klassi poisid, nad pidasid temast lugu ja nimetasid tema nime nii nagu mõne Humboldti oma. Teised ained olid nõrgemad ja uute keeltega oli lugu päris vilets, sest polnud ei häid õpetajaid ega õpikuid. Vanake-direktor ilmus gümnaasiumi väga harva; kuid tema ilmumine oli nagu viimsepäeva kohtuks kasvandikele, kuigi tuleb märkida, et ta peale ettevalmistusklassi ei lubanud kuskil vitsu tarvitada.

Kuid vaatamata suurepärasele direktorile, vaatamata sellele, et Novgorod-Severski gümnaasium oli tol ajal üks paremaid, kui mee-

nutada praegu kõike seda, mida ta suutis anda oma kõige hoolsamatelegi õpilastele, siis tuleb tunnistada, et seda ei olnud küll kuigi palju. Hea oli seegi, et suuremal osal õpilastest olid oma lemmikained; kuid üldiselt ei olnud õpetamine ettevalmistavate teadmiste poolest kaugeltki nii täielik, nagu võib ja peab nõudma gümnaasiumidelt. Me saime teada üht ja teist, küll ühest, küll teisest teadusest, kuid armastasime ja pidasime lugu sellest, mis me teada saime, ja see tähendas juba palju. Halvad, kehvad õpikud ja igasuguste pedagoogiliste teadmiste puudumine õpetajatel oli niisuguse teadmiste ebatäielikkuse kõige suuremaks põhjuseks, sellepärast et hea õpperaamatu ja mõistliku meetodiga võib ka keskpärane õpetaja olla hea õpetaja, ilma esimese ja teiseta aga jääb ka kõige parem õpetaja, kel on suured anded ja niisugune armastus asja vastu, mida inimeselt on raske nõuda, kauaks ajaks silmapaistmatuks õpetajaks kehva õpetajapalgaga ega jõua võib-olla kunagi oma õige tee peale välja.

Mis aga puutub tegelikku kasvatusse koolis, siis oli see sel ajal vaevalt olemas.

N. gümnaasium asus linnast väljas, vanas, viletsas majas, mis oli ehitatud juba Katariina II aegadel või isegi veel enne seda. Pikk, madal, kõdunenud, aastate mõjul mustaks tõmbunud hoone, inetu, tuulelippu kandva torniga, milles kõikus lakkamatult kõlisev kelluke, oli ümberkaudsete mõisnike arvates rohkem auruga töötava viinaköögi kui teaduse templi moodi: aknaklaasid vanades raamides tärisesid, pehkinud, tinti täis valatud ja kontsanaeltega kaabitud põrandad kägisesid ja nagisesid; pragunenud uksed käisid halvasti kinni, pikad koolipingid, millelt oli täiesti kadunud nende esialgne värv, olid paljude gümnasistide põlvkondade poolt lõigutud ja täis kritseldatud. Mida siin küll kõike leida võis nendel pinkidel! Väga keeruliselt pingi sisse tehtud karbid ja kavalad rennid tindi laskmiseks, kohmakad inimkujud, soldatid, ratsutavad kindralid, õpetajate portreed, lõputu hulk igasuguseid mõtteteri, ülesannete katkeid, mis õpilased, kes oma mälu ei usaldanud, kirja olid pannud, ruudud trips-traps-trulli mängimiseks, mis seisis selles, et gümnasist, kes jõudis panna kolm risti ritta, võis oma mängukaaslast halastamatult juustest kiskuda. Vanad Katariina-aegsete kangelaste mustunud portreed vanades, koitanud raamides kõikusid seintel, mida ilustasid tapeediräbalad. Vilets oli see hoone; kuid mul on temast kahju, nagu mul kahju on oma lapsepõlve esimestest elavatest unenägudest. Nüüd on selle hoone asemel suurepärane kivist maja, kuid annaks jumal, et ta oleks sisemiselt niisama palju paremaks muutunud kui välimuselt. Gümnaasiumi enda hoones ei elanud siis kedagi peale kahe õpetaja ja kolme või nelja vana invaliidi, kes olid gümnaasiumis valvuriteks. Kogu õppekari, nii lambad kui ka karjased, käisid gümnaasiumis kaks korda päevas, hommikul ja õhtul, tundide ajaks ja jooksid pärast kärarikkalt laiali mööda väikest, kuid maalilist linna, täis aedu, mis olid laiali pillatud väikestele, kääruliste lõhandikkudega mäenõlvadele Desnaa kaunil kaldal.

Ja see kari polnud sugugi väike! Kolmekümnendatel aastatel oli N. gümnaasiumis, kui ma ei eksi, üle neljasaja õpilase; ettevalmistusklassis olid isegi tüdrukud, pesemata, räbalates plikad, kes on nüüd N. poodide leti taga viimse võimaluseni rasva läinud. Nooremates klassides oli nii sumbunud õhk, et mõnigi värske õpetaja, kes polnud veel harjunud meie gümnaasiumi atmosfääriga, kaua aega nina kirtsutas ja sülitas, enne kui tundi alustas. Kuid vana Jakov Jakovlevitš, kellest juba korduvalt kirjanduses juttu on olnud, nähtavasti armastas väga seda atmosfääri, ja kui ta nimetaski meid kopšukkideks (s. t. kotikesteks), siis rohkem heast meelest kui viha pärast. Väike osa gümnasistidest oli pärit siitsamast Novgorod-Severskist, ülejäänud kogunesid kubermangust, ja mitte ainult sellest, kus N. asus, vaid isegi kahest või kolmest naaberkubermangust. Vaesele linnakesele, kus sel ajal oli vaevalt rohkem kui paarsada majakest, ja neistki suurem osa juutide hütte, oli neljasajahingeline gümnaasiumipere peamiseks sissetulekuallikaks. Polnud peaaegu ühtki ristiinimese majakest, kus ei oleks elanud kuus, seitse, mõnikord isegi kümme panitši (noorhärrat), nagu Novgorod-Severski elanikud neid hüüdsid. Kreeka templitega sarnaneda tahtvas puust lehtlataolises šopas*, mis asus keset igavesti porist platsi, olid siis õitseajad. Sinistes kitlites ja teravatipuliste rättidega naismüüjad, kes selle templi treppidele kogunesid, valmistasid eriti gümnasistide jaoks tohutul hulgal kringleid, moonisaiu, kukleid, pähkleid, arbuusiseemneid ja muud maitsvat kraami.

Kogu selle tohutu lastehulga eluviiside üle koolist vabal ajal ei teostanud gümnaasiumi juhtkond absoluutselt mingit järelevalvet, kui mitte arvesse võtta väga harvu ja ainult näiliselt ootamatuid inspektori külaskäike mingisse korterisse, kus oli suitsetatud juba nii palju, et suits akendest välja tungis, või jälle (oh häda!) kus viinakaupluste arved osutusid liiga pikkadeks. Kuid ettevaatlikud korteriperemehed, kes kartsid üürnikest ilma jääda, korraldasid enamasti asja nii, et inspektor sai pika nina. Guvernööre polnud alguses ühtki, ja kuigi neid hiljem tekkis üks või kaks, siis olid nad niisugused, et parem kui neid poleks olnudki. Enne õpetajate tulekut korraldati gümnaasiumis, nagu Gogoli kirjeldatud Kiievi burssaski, mitmesuguseid sõjakaid mänge, mis lõppesid mõnikord päris korraliku kaklusega. Kui aga rühm üleannetuse tegijaid või laisku jäeti lõunavaheajaks söömata gümnaasiumi, siis hoolimata sellest, et karistatuil võeti ära mütsid ja üks saabas, ei lasknud nad sellest tuju langeda. Siinsamas lähedal oli suur ja varjukas kloostriaed, kus hauaridade vahel kasvasid lopsakad õuna- ja pirnipuud, ning selleks, et ronida üle kõrge puutara ja et munkade äkilise pealetungi korral oleks kergem taanduda, võeti ka teine saabas jalast ära. Mõnikord korraldati naabruses oleval suurel tiigil väga põnevaid laevasõite, kusjuures saadi ka supelda; vanemad õpilased käisid vahel ka kloostri taga asuvas alevikus, mis oli kuulus oma lõbusate

* Šopa — turupoe nimetus väikevene keeles. *K. U.*

meeste ja veel lõbusamate naiste poolest. Kevadel mindi hiigelsuurtesse, käärulistesse lõhandikkudesse, mis lõhestasid Novgorod-Severski ümbruse kriidikaljusid; seal kasvasid suurepärased maasikad, ja sealsamas sain mina ja sajad minutaolised esimest õpetust tubakasuitsetamises roost piibuvarrega ja savist või kriidist kahaga omatehtud piibust; esimesed katsed lõppesid muidugi üpris mõnusa uimastusega ja isegi pööritusega; mõnikord aga anti palju paheli-semaid sõbrameheõpetusi ja korraldati üsna räpaseid orgiaid. Gümnaasiumis distsiplineeriti meid veel mingil moel joonlauahoopidega peopesale, põlvitamisega põrandal, kuhu herneste asemel liivakarbist jämedat liiva riputati, või ööbimisega vana valvuri onnis, kes hõõrus kogu linna jaoks tubakat ja oli kümnekopikalise eest valmis vaesele vangile igasuguseid teeneid osutama, kuid väljaspool gümnaasiumi olime me täiesti enda ja juhuse hooleks jäetud.

Pärast meie gümnaasiumielu niisugust kirjeldust olete õigustatud küsima, mis ma seal head leidsin ja mispärast ma nii hästi rääkisin tema õpetamisviisidest? Kuid ma ei kirjuta N. gümnaasiumile kiidukõnet, vaid lihtsalt jutustan oma gümnaasiumielu selle heade ja halbade külgedega. Enne ei vaadanud ma isegi kuigi hea pilguga selle peale, kuid tutvudes hiljem lähemalt tõeliste õppeasutustega nii kubermangudes kui ka suurtes linnades, nähes pärast elus väga mitmesuguste õppeasutuste kasvandikke ja piiritledes nende kasvatuse iseloomu üldist tüüpi, veendusin ma, et N. gümnaasiumis oli 30-ndatel aastatel tõepoolest palju head suure hulga halva seas. Hiljem nägin ma, et mõnes hiigelsuures lastekasarmus, kus kõik on nii ära lakeeritud, ära puhastatud, kus kõik läigib ja hiilgab, ning kipub uhkeldavalt esile oma läbimõeldusega ning korralikkusega, kus lapsi valvavad kogu aeg hoolsad ja väsimatud ülemad, kes oma valvsuse eest igasuguste aumärkidega on dekoreeritud, tekivad laste seas needsamad pahed, mis meil viletsates N-i hurtsikuteski esinesid, ainult et siin võtavad need pahed veelgi rohkem epideemiliste tõbede iseloomu, mida ülemad hoolikalt varjavad, kuid mida nad välja ei juuri. Ma olen näinud ka niisuguseid õppeasutusi, kus parimatele pealinna õpetajatele vaatamata uhkeldati kasvandike hulgas teaduse põlgamisega, ja niisuguseid, kus viieteistkümne-aastane poisike näeb ajaloo- või geograafia-õpiku taga teenistusjärku, auastet, tiitlit, ametikohta ja arvestab oma hoolsust vastavalt tulevase ameti kasulikkusele, ja niisuguseid, kus poisid, kes alles halvasti vene keelt lugeda oskavad, juba matemaatilise täpsusega, mis teeks au iga rindepolgu pealikule, arvestavad oma papakeste, onukeste ja tädikeste auastmeid ja sugukondi, kus üks kasvandik teisele käe annab alles pärast põhjalikku kaalutlemist, kuid milledes aristokraatsele orientatsioonile vaatamata oli nii joomist kui ka lagastatud koolimoraali, ja kus tuli ette isegi vargust ja üksteise laimamist. Olles kõike seda küllalt näinud ja kohanud mõningaid noormehi, kes olid lõpetanud mingi kuulsa õppeasutuse, seejuures kiitusega, kuid kellel polnud mitte ainult vähimatki armastust mingi teaduse vastu, vaid kes rääkisid ka põlgusega oma õppi-

misajast, oma professoritest ja isegi üldse teadusest, teadlastest, kui asjadest, mis on vajalikud lapsepõlve paratamatu komöödia jaoks, kuid mis on täiesti üleliigsed ja isegi ebasobivad praktilises elus; kui ma nägin habemetuid noorukeid, kes ei olnud veel päris kindlad, missugusel sajandil elas Karl Suur, kuid kes juba teotasid isamaa pühadust ... Oo! siis alles hakkasin ma õigesti hindama nii kadunud Ilja Fjodorovitši paastupalveid kui ka meie lugupidamist Horatiuse oodide vastu, meie armastust ajalooõpetaja vastu, meie uhkust oma väikeste teadmiste üle ja aukartlikku hirmu, mida me tundsime sõna «ülikool» ees!

Ja vabadus, avarus, loodus, linna kaunis ümbrus, need lõhnavad lõhandikud ja lainetavad väljad, roosavärviline kevad ja kuldne sügis — kas need ei olnud meie kasvatajateks? Võite mind nimetada pedagoogikas barbariks, kuid oma elu jooksul saadud muljetest on mul tekkinud kindel veendumus, et kaunis maastik avaldab noorele hingele nii tohutult suurt kasvatavat mõju, millega pedagoogil on raske võistelda; et päev, mille laps veedab metsas ja väljadel, kus tema pead täidab mingi joobnustav udu, mille soojas niiskuses avaneb kogu tema noor süda selleks, et muretult ja alateadlikult lasta endasse imbuda mõtetel ja mõttealgetel, mis loodusest hoovavad, et see päev on väärt mitut koolipingil veedetud nädalat. Suurte linnade õppeasutuste paksud kiviseinad, lõpmata pikad lastevoodite read, kellahelina või trummilöökide järgi seatud elu, ukse juures paks šveitser, see lastepõrgu kalk kerberos, ümberringi kivi ja raud, raud ja kivi mitte ainult ilma roheliseraasuta, vaid ka ilma ühegi maalapikeseta, üleval tükike alatiselt kaetud taevast, sees kas hauavaikus või ametlik jutukõmin, milles kaob iga isiksus, igal pool ostetud järelevalve tigedad Argose silmad; igal pool vorm ja väärikus, alatine puhastamine ja lakeerimine — kõiges selles tundub mulle mingit väljapääsmatut tuska, mingit piinavat mõttetust; mulle näib, et ma ei suudaks kuud aegagi niisugust elu elada!

See mulje on minus nii tugev, et kord, kui ma üliõpilaspõlves haiglasse sattusin ja mind pandi nummerdatud voodisse, siis näis mulle palavikus, et mind muudeti inimesest numbriks ja kasutatakse mingites piinavates matemaatilistes arvutustes. Minu õised hirmuned ja päevane tusk äratasid heasüdamliku arsti tähelepanu ja ta ütles, et ma ei saa haiglas terveneda. Ja tõepoolest hakkasin ma paranema alles sellest päevast peale, kui mind haiglast välja viidi.

Muidugi on minu niisugune omapärasus tingitud osaliselt sünnipärastest instinktidest ja lapsepõlve-oludest, ning kui ma siin räägin mõne sõnaga neist oludest, siis ainult sellepärast, et lapsepõlve-olukorda saab inimene kõige põhjalikumalt uurida iseendal ja lapse hingesse tungida saab ainult sel teel, et tuletatakse hästi meelde omaenese lapsepõlve ja oma esimesi lapsepõlve-muljeid.

Nagu ma juba ütlesin, oli Novgorod-Severski gümnaasium linnast väljas; aga minu isa majake oli teisel pool linna, versta neli gümnaasiumist eemal ja samuti linnast väljas, mägises ja väga maalilises ümbruses. Ema suri mul siis, kui ma polnud veel kahe-

teistkümneaastanegi, isa aga ei elanud pärast ema surma peaaegu kunagi kodus, nii et ma elasin koos oma noorema vennaga seal väikeses mõisakeses, kus keegi meid vaatamas ei käinud. Kaunis ümbrus, mis oli rikas elavatest ja mitmekesistest maastikupiltidest, hiigelsuur vana aed, mida lõhestasid rohelusega täidetud kuristikud, kõik see võis minus varakult arendada loodusearmastust. Sellest mõisakesest pidin ma iga päev käima gümnaasiumis, ja enne linna jõudmist tuli mul minna paar versta mööda Desnaa jõe maalilist kallast. Jumal hoidku, kuipalju sai unistatud sellel kaunil kaldal, jõe kohale ulatuvatel järsakutel. Talvel, eriti suure pakasega, oli üsna raske viletsas sinelikeses raamatu- ja vihikutepambuga iga päev gümnaasiumi minna; kuid ei pakane, ei tuisk ega lumi saanud mind kunagi sundida linna jääma, kus ma endale ülualuse oleksin võinud leida. Väljaspool kodu ööbimine oli mulle kõige rängemaks karistuseks, ja kui kord üks gümnaasiumis elav õpetaja mind mingi üleastumise pärast tahtis pühapäevaks enda juurde jätta, siis ma nutsin ja kippusin nii kangesti koju ning olin nii meeleheitel, nagu oleks mind surma mõistetud. Barbaarne õpetaja aga ei heitnud armu, ja ma ei oska väljendada seda masendavat igatsust, mida ma tundsin sel õhtul tema flöödimängu ja tema koera kaasaulumist kuulates. Õpetaja lagisev naer pärast iga puudlist kunstniku helipassaaži vaevas mind talumatult. Ma ei uinunud hetkekski ja hommikul pärast pikka võitlust ei kannatanud ma välja ja jooksin ära — jooksin ära selleks, et ainult minna korraks koju ja tulla uuesti gümnaasiumi.

Ent kuidas elustus ja rikastus muljetega minu elu siis, kui lähenes kevad: ma jälgisin iga tema sammu, iga kõige väiksematki muutust talve ja suve vahelises võitluses. Sula lumi, jõe mustav jää, laienevad lahvandused kallaste ääres, sulanud lumega kohad aias, lume alt kohati väljapaistev maapind, lindude tulek, mis metsa elustas, vulisedes mägedelt alla voolavad ojad — kõik see paelus mu kirglikku, erksat tähelepanu, ja «olemise muljed» täitsid mu hinge niivõrd, et ma käisin ringi nagu pooleldi joobnu. Ja siis — lund pole enam ning puude ebameeldiva alastuse asendas aias kõikjal saladuslik ja meelitav rohelus; juba purskasid kirsid oma õitepiima, roosatasid õunapuud, kastan ajas püsti ja laskis kohevile oma ilusad lehekimbud ja ma jooksin iga kord gümnaasiumist koju nagu ootaksid mind seal ei tea missugused aarded. Ja tõepoolest, kas polnud ma tohutu rikas, miljonär nende laste kõrval, keda peeti pealinna pansioni läppunud seinte vahel? Missuguseid muljeid võidakse neile anda nende elavate, tugevate hingearendavate loodusemuljete asemel?! Pärast on juba nende jaoks hilja, siis kui süda kaotab oma lapseliku pehmuse ja mõistus asetub inimese ja looduse vahele. On imelik, et looduse kasvatuslikku mõju, mida igaüks on ise suuremal või vähemal määral tunda saanud ja mida nii elavalt kirjeldatakse peaaegu igas väljamõeldud või tõelises eluloos, pedagoogikas nii vähe hinnatakse. Kui inimesed, kelle käes on noorte sugupõlvede saatus, mäletaksid paremini oma lapsepõlve, siis viidaks pealinnade

õppeasutused, mis järjest rohkem pealinnadesse ja suurtesse linnadesse koonduvad, vähehaaval riigi kaunimatesse maakohtadesse üle. Tean, et võib paljugi öelda: õppeasutusi on raske linnast välja asutada; kuid tean ka, et kõik need raskused on tühised võrreldes selle kasvatusliku ja hügieenilise kasuga, mis niisugune ümberpaigutus võib lastele tuua.

Kuid rääkides looduse rüpes veedetava elu heast mõjust lapse kasvatamisele ei taha ma vaikida ka sellest halvast mõjust, mida lapsele avaldab niisugune eraldatud elu. Liiga suur üksindus, milles ma veetsin suurema osa oma kodusoleku ajast, pikad, üle poolteise tunni kestvad jalutuskäigud gümnaasiumisse ja tagasi mööda Desnaa järske, üksikuid kaldaid, koos mitmekümne reisikirjelduse ja romaaniga, mis ma lugesin oma isa raamatukogust, mille ta meie kätte oli jätnud, kõik see arendas minus välja liiga vara ja liiga tugevasti kalduvuse unistusteks. Minu peas kujunes järk-järgult terve maailm pooleldi laenatud, pooleldi omaloodud kujudest, mida oli väga mugav paigutada mind ümbritsevasse üksindusse ja Desnaa ning meie aia suurepäraseisse maastikesse, kuid millel polnud midagi ühist selle eluga, millega ma kokku puutusin gümnaasiumis, õpetajate ja seltsimeeste ringis ning neis vähestes tuttavates kodudes, kus ma aeg-ajalt käisin. Minu mõtetes, eriti siis, kui ma aeglaselt, samm-sammult gümnaasiumist koju lonkisin, arenesid kuude ja isegi aastate kaupa pikad ja keerulised fantastilised sündmused ja kõige metsikumad romaanid, milles ma ise olin muidugi peategelaseks. Endastki mõista oli suurem osa neist fantaasiatest sõjaka sisuga; kuid vahel muutusid nad imelikult askeetlikeks. N-ski pärimused sõdade kohta, linna piiramine Vale-Dmitri poolt, Basmanovi kaitse, osavõtt Rootsi sõjast, rohkearvulised pärimused uljast kasakaseisusest, ilmsed kindluste jäänused — kõik see, segatuna Walter Scotti Napoleoni ajalooga ja rohkearvuliste sõjajuttudega, andis mulle ainet lõpmatu pika sündmusterodu loomiseks, millega ma mitu aastat oma pikka teed lühendasin. Tegevuskoht võeti siitsamast ja minu fantaasia töötas selle kallal. Poollagunenud vallid kerkisid uuesti üles, siin-seal tõusid sakilised müürid ja kõrged tornid, ümbrusest kõrgemale kerkiv vaikne klooster muutus ligipääsematuks tsitadelliks, järsakutele seati üles...*

---

* Siin katkeb käsikiri: selle jätkamisele autor nähtavasti ei asunudki. — *Toim.*

IV

KASVATUSE EESMÄRKIDEST[35]

11. ELU EESMÄRGI TÄHTSUSEST[36]

Püüdlus naudingule on muidugi üldine termin, mille all me peame mõistma arvutut hulka igasuguseid *soove,* millede suhtes on ühine see, et nad kõik taotlevad mingisuguste meeldivate, meie poolt varem kogetud aistingute kordamist. Inimene ei saa taotleda naudingut, mida ta ei tunne ega suuda endale ette kujutada. Ta taotleb naudingut pärast seda, kui ta on seda kogenud mingisuguse teise püüdluse rahuldamise tagajärjel. Toitu otsima õhutab inimest mitte püüdlus naudingule, vaid nälja *piinad,* ja alles pärast seda, kogenud nälja kustutamise õndsust üldse või mingisuguse toiduga eriti, hakkab inimene juba toitu igatsema, õhutatuna nii nälja piinadest kui ka naudingukujutlustest.

See *sünnipäraste* püüdluste erinevus *tuletatud,* kogemuste tõttu kujunenud püüdlustest ühtedele või teistele naudingutele, ei kuulu mitte ainult nende esmakordse ilmnemise juurde. Ka hiljem võib inimene iseeneses kergesti eraldada sünnipärast püüdlust vältida sünnipäraste vajaduste piina kalduvusest naudingule või eriti ühest või teisest naudingusoovist. Nii märkab inimene, keda mingi tegevus tugevasti kõidab, pahameele ja rahulolematusega eneses tekkivat vajadust toidu või puhkuse järele, samal ajal kui sübariit võtab samad tunded vastu rahuldusega. Vastupidi, inimene, kes enam ei tunne nälga, võib veel tahta nautida maitsvat rooga, ja just see tahe sundis rooma õgardit, kui ta oli end täis söönud, sisse võtma oksendusvahendit, et saada mõnu veelgi süüa. Niiviisi me näeme, et kui püüdlus vältida sünnipäraste vajaduste mitterahuldamise piinu ja kalduvus teatavaile naudinguile sageli ühinevad, siis esineb juhtumeid, millal nad ilmutavad kogu oma eraldatust, ja et järelikult psühholoog peab rangelt vahet tegema nende inimhinge nähtuste vahel.

Kalduvust naudinguile ei tohigi nimetada *püüdluseks.* See on juba soov, sest ta tekib aistingute kogemuste tagajärjel ja temaga kaasneb tingimata kujutlus, milleta soov ei ole võimalik (ignoti nulla cupido). Mistahes erilise naudingu soov tekib juba ühe või teise sünnipärase püüdluse tagajärjel. Just see püüdlus teebki meile meeldivaks oma rahuldamise; seda aga kord kogenud, me hakkame juba soovima tema kordumist. Soove, mis ei teki sünnipärastest püüdlustest, ei eksisteeri, ja kui mõni soov meile näib mitte loomulikuna,

vaid täiesti kunstlikuna, siis teda lähemalt vaadeldes leiame alati, et ta on tekkinud hinge sünnipärasest püüdlusest tegevusele.

Seejuures tuleb siiski märkida, et suurem osa soove inimeses ei ole mitte lihtsad soovid, mis on tekkinud ühest mingisugusest püüdlusest, vaid keerulised soovid, esile kutsutud mitmesugustest püüdlustest, mis on ühinenud ühe mingisuguse ulatusliku kujutluse kaudu või ulatusliku kujutluse süsteemi kaudu just sellepärast, et selle kujutluse mitmesugused küljed või selle kujutluse süsteemi mitmesugused liikmed rahuldavad inimese mitmeid erisuguseid püüdlusi. Nii näiteks austusavalduste soovi aluseš, mis kannab auahnuse nimetust, avastame ka orgaanilist püüdlust ühiskondlikkusele, millega kaasneb häbi ja enesega rahuloleva uhkuse tunne, kui ka püüdlust vabadusele, mis otsib meie tahte igasuguste kitsenduste kõrvaldamist, ja erilist, kuigi valesti mõistetud, juba puhtinimlikku püüdlust enesetäiustamisele. Kujutlus heast lõunasöögist rahuldab mitte ainult orgaanilist toitluspüüdlust ja sellest arenevaid maitsmisaistinguid, vaid ka püüdu ühiskondlikkusele, mispärast heaks lõunasöögiks on vajalik ka heade sõprade ja tuttavate ringkond; see rahuldab aga ka esteetilisi püüdlusi, mille tõttu inimene annab lõunasöögi lauale peentes nõudes, kaunistab iga rooga, ehib lauda lilledega, saadab lõunasööki muusikaga jne. Just sellepärast võib öelda, et söövad nii inimesed kui ka loomad, kuid lõunatavad ainult inimesed. Teinud aga kindlaks, et iga soovi aluseks on tingimata sünnipärane püüdlus, võime kõik oma elementaarsed soovid jagada püüdluste liigi alusel, milledest nad tekivad, *orgaanilisteks, hingelisteks* ja *vaimseteks* soovideks, pidades siiski seejuures alati meeles, et ühes ja samas keerulises inimsoovis võivad ühendatud olla kõik need kolm elementaarsete soovide liiki.

Tunnustamata naudingupüüdluste sünnipärasust, sest need on juba soovid, mis tekivad naudingute kogemustest, kas me ei peaks siiski tunnustama, et *püüdlus mitte kannatada* on sünnipärane? Kuid me juba tunnustasime teda, tunnustades püüdluste sünnipärasust ennast ja nende piinavust, kui neid ei rahuldata. Kui aga oleks vaja erilist nimetust inimese üldisele püüdlusele rahuldada *kõiki* oma püüdlusi, siis teeksime ettepaneku nimetada seda *püüdluseks õnnele.* Püüdlus õnnele on selles mõttes muidugi inimesele sünnipärane; kuid see ei ole enam mingil määral püüdlus naudingule, sest inimene võib sünnipärase õnnepüüdluse tõttu taotleda niisuguste püüdluste rahuldamist, millede rahuldamine ei tekita talle üldse naudingut. Näiteks me innustume niisugusest tegevusest, mis meile üldse pole meeldiv, mis võib meid isegi tublisti piinata, kuid mis siiski meie hinge haarab just sellega, et tundeliste kujutluste assotsiatsioonid, mis teda tingivad, moodustavad meie hinge sisus niisuguse määratu suure ja kaaluka süsteemi, et see isegi vastu meie tahtmist tõmbab enda poole meie hinge teadliku tegevuse. Nii innustab kurbade või vihaste kujutluste süsteem meie hinge kaugeltki mitte sellepärast, et nad võivad meile mõnu valmistada, vaid ainuüksi just sellepärast, et meie hinge, mis oma loomuse poolest nõuab võima-

likult laia ja tugevat tegevust, innustavad kujutluste need süsteemid, mis temale antud ajal annavad niisuguse tegevuse kõige suurema astme, — innustavad olenemata sellest, kas see tegevus toob temale lõbu või kannatust, ja *selle tagajärjel saab mitte naudingu või kannatuse, vaid tegevuse,* millega võib kaasneda nii nauding kui ka kannatus; kuid need teda saatvad tundmused on ainult juhuslikud, milledest püüdlus ise ei olene. Kes meist ei oleks üle elanud raskeid hingelisi olukordi, milledest me ei suuda end lahti kiskuda just sellepärast, et need avavad hingele määratu suure ja tugeva tegevuse sfääri, mille ees on kitsad ja nõrgad kõik teised? «Inimesel,» ütleb Reid, «tuleks ainult mitte mõelda sellele, mis teda piinab, et mitte piinelda: kuid seda ei saa kaugeltki alati teha.» Meie aga mõtleme, et põhiliseks nähtuseks selles suhtes on see võimatus mitte vaevelda igavuse ja nukruse käes, mida muidugi tunneb igaüks, kes on paigutatud üksikvanglasse. Kes aga ei püüaks lahti saada neist hirmsatest hingelise tegevusetuse piinadest, kui ta vaid saaks? *Kuid see on juba inimesele täielikult võimatu* — täpselt samuti võimatu, kuivõrd võimatu tal on lahti saada omaenese hingest; sest see tegevusnõue moodustab hinge olemuse. Inimene suudab asendada üht hingelist tegevust teisega; kuid see on temale seda raskem, mida rohkem ta peab rakendama oma tahtejõudu ning üht või teist hingelist tegevust selleks, et see võiks tasakaalustada ja välja suruda seda, millest ta tahab lahti saada. Kuid täiesti lahti saada püüdlusest tegevusele on inimesel niisama vähe võimalik, kui lahti saada püüdlusest toidule.

Me nägime juba, et inimese iga loomulik püüdlus sunnib selle mitterahuldamise puhul teda kannatama, rahuldamise puhul aga lisab temale mitmesuguseid enam või vähem meeldivaid aistinguid, olenevalt püüdluse enda pinevusest ja nende kannatuste pinevusest, mis kasvavad koos rahuldamatu püüdluse kasvuga. Me nägime samuti, kuidas sünnipäraste püüdluste rahuldamise kogemustest tekib tuletatud püüdlus ehk, selgemini, kalduvus naudingule. Nüüd aga peame erilist tähelepanu pöörama sellele, et *püüdlus tegevusele* moodustab märkimisväärse erandi selles üldises soovide tekkimise loos. Mis jääb rahuldamata, see piinab inimest, nagu kõik teisedki püüdlused, kui nad jäävad rahuldamata; kuid mis rahuldatakse, see ei anna inimesele mõnu. *See tähelepanuväärne hinge oluline püüdlus annab oma rahuldamise puhul tulemusena mitte teatava naudingu või mõnutunde, vaid ainult teadliku psüühilise või psühhofüüsilise tegevuse.* Muidugi võivad tegevust nii tema alguses, samuti ka tema lõpetamisel või lõpuks tema vaheaegadel saata meeldivad või ebameeldivad tundmused; kuid need tegevust saatvad tundmused on tema suhtes kõrvalised, mis iga kord nõrgenevad, kui tegevus intensiivistub, ja hakkavad selgemini esinema, kui tegevus nõrgeneb. *Pingelise tegevuse momendil ei esine ei kannatust ega ka naudingut, on olemas ainuüksi tegevus.*

Seda psüühilist fakti võib igaüks kergesti tähele panna nii enda kui ka teiste juures. Vaadelge last, kui ta on mingis teda tugevasti

haaravas tegevuses, — ja te ei näe tema ilmes ei mõnu ega ka kannatuse väljendust, vaid rahulikku, tõsist ja keskendatud tegevuse väljendust. Sama võite märgata ka kunstniku näol, samuti lihttöölise näol, kui nad on täielikult süvenenud oma töösse. Tegevuse katkestamise momendil, kui inimene on näiteks hetkeks peatunud ja tunneb imetlust selle üle, mida ta on teinud, või väljendab rahulolematust, märgates, et ta on teinud seda, mida ta ei tahtnud teha, või väljendab viha, nähes ees uut ootamatut takistust, mis tal tuleb ületada, — siis helgib tema näol mõnu-, kannatus- või vihatunne; kuid otsekohe, kui inimene uuesti asub tööle, kaovad nende tunnete väljendused tema näolt, tunded ise aga südamest: *ta ainult töötab jälle. Just seesama hingeline seisund ongi inimese normaalne seisund ja see kõrgeim õnn, mis ei olene naudingutest ega allu nende taotlusele.*

Inimene hakkab muidugi sageli töötama selleks, et saavutada töö kaudu mingisuguseid naudinguid, või selleks, et töö läbi pääseda mingisugustest kannatustest. Kuid töötades ei tunne ta ei üht ega teist, nii et töö rahuldab *iseenesest,* sõltumata neist eesmärkidest, mille jaoks teda võib ette võtta, ainult inimhinge vajadusi, tema püüdlust tegevusele, andmata temale ei kannatusi ega naudinguid. Psühholoogi ülesandeks on eristada nähtusi, mitte aga neid ära segada. Tööle enesele, olenemata eesmärkidest, millede nimel ta ette võetakse, õhutab inimest hinge sünnipärane püüdlus, mis nõuab tegevust; *kuid otsida tööd kui naudingut* inimene ei saa, sest töö omaette naudinguid ei anna. Järelikult tegevuse taotlemise rahuldamisest ei saa tekkida naudingusoovi, nagu see sünnib teiste püüdluste rahuldamise puhul. Kuid sellegipärast, andmata naudingut, on töös eneses, millele inimene on andunud, iseendast kütkestav omadus. Kellega ei oleks juhtunud, et asunud mingisugusele tegevusele ühtede ja teiste naudingute saavutamiseks või ühtede ja teiste puuduste vältimiseks, ta pärast innustub tegevusest endast niivõrd, et unustab isegi need naudingud, millede saavutamiseks ta selle töö ette võttis? Ja see ei ole mingisugune üksik, harv ja erandlik nähtus, vaid omadus, mis on üldine igasugusele tõsisele tegevusele ja mida me mõnikord ainult sellepärast ei märka, et see avaldub katkendlikult, momentaanselt segunedes teiste psüühiliste nähtustega, kord nõrgenedes, kord tugevnedes, vastavalt sellele, kuivõrd me innustume tööst enesest. See ei ole mitte ainult erandnähtus, vaid niisugune üldine nähtus, ilma milleta ei saa olla mingisugust tõsist ja viljakat tegevust. Kes midagi tehes *üldse* ei innustu tööst endast, välja arvatud need arvestused, mille tõttu ta selle töö ette võttis, see ei tee midagi mõistlikku ja ka töö ise ei rahulda tema püüdlust tegevusele, ei täida seda hingelist tühjust, millest kõneleb Mill. See nähtus, kordudes vahetpidamata inimese iga üksiku töö puhul, avaldub haruldase eredusega ka inimkonna tohutu tegevuse sfääris. Võtame näiteks teaduse. Kahtlemata on see inimesele andnud ja annab edaspidigi vahendeid paljude kannatuste eemaldamiseks ja paljude naudingute saavutamiseks. Kui aga ainult see kasu

teadusest muutuks teaduse eesmärgiks, siis ta ei liiguks sammugi võrra edasi ja lakkaks toomast kasu. Ainult teadusele andunud inimene võib teha temas sammu edasi, kuid niisugune teadusele andunud inimene innustub tegevusest endast, mida temale pakub teadus, mitte aga sellest *kasust,* mida teadus võib anda temale või teistele, ja mitte ka sellest *mõnust,* mida otsib teaduses diletant. Inimesed, kes teaduses otsivad kasulikku või meeldivat, on teaduste arenemisele kõige vähem kaasa aidanud ja neist kõige vähem ammutanud seda kasu või seda mõnu, mida nad ainuüksi otsisid. Tõeline teadlane aga tegeleb teadusega teaduse pärast ja nii-öelda muuseas avastab temas vahendeid kas kannatuste eemaldamiseks või uute naudingute omandamiseks, ja muidugi mitte enda jaoks: temale on neid kõige vähem vaja, sest kogu tema aeg kulub sellele, mis kõrvaldab kannatused ja naudingud, — kulub tõsisele teadlikule tegevusele.

Järelikult me nägime, et Mill, kõneldes mingisugusest kõrgemast õnnest, mis peab täitma inimelu *tühjuse,* s. o. muutuma tema sisuks, sattus õigele psüühilisele faktile. Kuid Mill eksib, mõeldes, et see inimelu tühjuse täitmine, see tema tõelise sisu otsimine on midagi, mis ootab inimest kauges tulevikus. Tõepoolest, tuleb soovida, et see täitmine tugevneks igaühe suhtes eriti ja inimkonna jaoks üldse; kuid et see nähtus ise ka praegu mitte ainult ei eksisteeri, vaid asub inimelu keskses kohas — selles ei saa olla kahtlust. Mill ise täitis oma elu tühjuse, koostades oma «Loogikat»; iga kunstnik teeb sedasama, töötades tõsiselt oma maali kallal; sedasama teeb ka lihtne põlluharija, kes armastab oma vähenõudlikku tööd; lõpuks, vähe on inimesi, kes suuremal või vähemal määral, kas või kõige tühisemal hulgal ei täidaks oma elu tühjust vaba armastatud tööga. Selles suhtes ei oota me tulevikult mingisuguseid imesid, mingisuguseid põhilisi reforme: inimeste ajaloos, samuti nagu loodusegi ajaloos, ei sünni midagi uuesti, ei toimu mingisuguseid äkilisi ja põhilisi reforme, vaid toimub juba olemasolevate elementide igavene reform, kusjuures oluline ja normaalne ulatub esile ebaolulise ja ebanormaalse ees. Tõsine ja vaba armastatud töö, mis ei taotle naudinguid, täidab suuremal või vähemal määral inimhinge tühjuse sellest momendist alates, kui inimene maa peale tekkis, ja jääb ainult soovida, et see inimloomuse põhiline seadus läheks üldisse teadvusse ja et igaüks oleks teadlik, et töö iseenesest, olenemata neist naudingutest ja kannatustest, milledeni ta võib viia, on inimese hingeliseks terviseks niisama vajalik, nagu värske õhk füüsiliseks terviseks. Kui Mill ise oleks sellest psüühilisest seadusest täiesti aru saanud, siis oleks ta seadnud inimesele omase vaba armastatud töö, mitte aga õnne inimelu kõigi praktiliste reeglite väärikuse kõrgeimaks mõõdupuuks.

See inimese psüühilise elu *kaheldamatu fakt* väljendub erilise selgusega selles tohutus tähtsuses, mis on inimese jaoks *elu eesmärgil,* olenemata selle eesmärgi sisust ja isegi selle saavutamisest;

sest elu *eesmärk* või *ülesanne* on ainult teine vorm ühe ja sama mõiste — *elutöö* — väljendamiseks.

Rahuldage inimese kõik soovid, kuid võtke talt ära elu *eesmärk,* ja vaadake, kui õnnetuks ja tühiseks olevuseks ta muutub. Järelikult mitte soovide rahuldamine — see, mida tavaliselt nimetatakse õnneks, vaid *elu eesmärk* on inimväärikuse ja inimõnne südamikuks. Ning mida kiiremini ja täielikumalt te rahuldate inimese püüdluse naudingutele, võtnud temalt ära *elu eesmärgi,* seda õnnetumaks ja viletsamaks te tema muudate.

Muidugi taotleb inimene tegevuse igal üksikul momendil *eesmärgile jõudmist,* s. o. et seda eesmärki *hävitada,* mitte aga, *et teda omada,* ja ei taotle iialgi seda, et teda edasi lükata, nagu ekslikult tahab Kant; kuid psühholoog, kes hingelistesse nähtustesse suhtub kui vaatlusobjektidesse, näeb selgesti, et inimesele on tähtsam *omada* elu eesmärki (ülesannet, elutööd), *kui seda saavutada.*

On endastmõistetav, et see eesmärk peab olema niisugune, et ta saaks olla inimese eesmärgiks, et tema saavutamine võiks inimesele anda katkematu ja pidevalt laieneva tegevuse, niisuguse tegevuse, mida nõuab tema hing, et mitte otsida naudinguid ja põlata kannatusi. Selle eesmärgi omadused on kindlaks määranud juba inimhinge iseärasused ja sellepärast kõneleme neist meie «Antropoloogia» kolmandas osas; kuid ka praegu on juba selge, et see eesmärk peab selleks, et alati täita pidevalt avanevat inimhinge *tühjust* (tema püüdlust tegevusele), olema niisugune, et pidevalt taotletavana ta ei saaks kunagi olla saavutatav, mille puhul inimene jääks ilma elu eesmärgist. Selle psüühikaseaduse kogu jõu sügav tunnetamine sundis Kanti ütlema, et kui temale tehtaks ettepanek valida tõe või tõe juurde viiva tee vahel, siis ta eelistaks tõe juurde viivat teed tõele endale. Selles filosoofi ühekülgses väljenduses, kes kõigele eelistab mõtteelu, on peale selle ka teine eksimus: Kant, nagu iga teinegi inimene, ei peaks kahtlemata vastu ja võtaks tõe, mitte aga tõe juurde viiva tee; kuid see tahtmatult väljapaiskunud hüüe väljendab suurepäraselt inimese tõelist seisukohta maailmas, sügavasti läbituntut, kuigi Kanti poolt mitte täielikult tunnetatut. Meile aga on tähtis mitte see, mis võiks olla, vaid see, mis tõeliselt on.

Nüüd tuleb meil meenutada seda suhet, mille me avastasime tegevuspüüdluse ja teiste inimesele sünnipäraste püüdluste, eriti *orgaaniliste* püüdluste vahel, milledest me siin peaasjalikult hakkamegi kõnelema. Igasugune orgaaniline püüdlus katkeb pärast tema rahuldamist; kuid hingelisel püüdlusel tegevusele või hinge püüdlusel vahetada oma seisundit ei ole niisugust omadust: see ei rahuldu iialgi ja nõuab peale selle veel progressiivsust oma katkematus rahuldamises.

Just seetõttu ei saaks kired ja kalduvused tekkida ainuüksi orgaaniliste vajaduste rahuldamisest, kui inimeses ei oleks hingelist püüdlust alatisele ja progressiivsele hingelisele tegevusele. Just see püüdlus, kui võib nii väljenduda, õhutab kirgede leegiks need naudingute sädemed, mis tekivad meie orgaaniliste vajaduste rahulda-

mise protsessis ja kustuvad, kui see protsess on lõppenud ning rahuldatud vajadus on vaikinud. Me nägime, et igasugune orgaaniline, samuti aga ka hingeline nauding ostetakse just temale võrdhinnalise kannatusega, loobumise kannatusega. Kui inimest tõmbab ligi nauding, siis tõukab teda samavõrra eemale kannatus.

Järelikult niisuguse suhtumise puhul naudinguisse ei taotleks inimene neid ja temas ei saaks tekkida kalduvus naudinguile. Inimene ei hakkaks end piinama näljaga ainult selleks, et tunda tema rahuldamise naudingut, ja mitte keegi, nagu märgib Brown, ei taha olla haige, et tunda mõnu tervenemisest. Järelikult, kui inimene taotleb seda katkestamatut kannatuste vaheldumist naudingutega ja naudingute vaheldumist kannatustega, siis oluliselt sellepärast, *et ta vajab seda vaheldumist ennast,* s. o. hingeliste seisundite muutust ehk, teiste sõnadega, vajab katkestamatut hingelist tegevust.

Siit on arusaadav, et kui inimesel ei ole elus *tõsist* eesmärki, s. o. eesmärki, mis ei naera ega nuta, niisugust eesmärki, mida ta taotleb mitte naudingute või kannatuste tõttu, vaid *armastusest* selle töö vastu, mida ta teeb, siis võib ta endale leida tegevuse ainult naudingute ja kannatuste vaheldumises, kusjuures ta muidugi taotleb naudinguid, püüdes kannatustest mööda hiilida, — ja jääb naudingust just sedavõrd ilma, kuivõrd püüab vältida kannatusi, s. o. satub elus *valele* teele: valele mitte mingisuguste kõrgemate filosoofiliste või kõlbeliste printsiipide poolest, vaid just sellepärast, et *see ei vii inimest sinna, kuhu ta ise tahab minna.* Just sellepärast ei saa selle tee valelikkuses olla kõige vähematki kahtlust. Just nende inimese kõrvalekaldumistega tõsise eesmärgi ja tõsise töö sirgelt teelt naudingute otsimise ja tööst kõrvalehoidmise valele teele hakkame tegelema järgnevas peatükis.

12. TÖÖ PSÜÜHILINE JA KASVATUSLIK TÄHTSUS[37]

Teadus on töö poliitilis-majandusliku tähtsuse täielikult selgitanud, ja talle on juba ammu antud auväärne koht looduse ja kapitali vahel. Töö sellele tähtsusele, mis torkab silma kõikjal, kuhu ka pilku ei heidaks, ei ole meil midagi lisada. Meile näib ainult, et ka majanduslikus suhtes tuleb töö paigutada kahe teise inimkonna rikkuse looja — looduse ja kapitali — etteotsa, mitte aga nende kõrvale. Kui loodus eksisteerib ja toodab inimesele kõlblikke rikkusi sõltumata tööst, siis näeb igaüks, et inimene, avastades loodusseadusi ja painutades oma võimu alla tema jõude, sunnib neid tegema midagi hoopis uut; kapital aga pole rohkem kui töö saadus, mis ei piirdu olemasolevate vajaduste rahuldamisega. Kuid ilma tööta avaldavad loodusvarad ja kapitalide küllus hukatuslikku mõju mitte ainult inimeste kõlbelisele ja vaimsele arenemisele, vaid isegi nende seisukorrale.

India arhipelaagi saarte loodusrikkused jätsid inimese paljaks, metsikuks ja jõuetuks; mõlema India varandused, vaatamata his-

paanlase loomupäraste omaduste kogu rikkalikkusele, surmasid hispaania tsivilisatsiooni võimsad eod; tühjale leetseljakule aetud hollandi kalurid võitsid endile maad merelaineilt ja panid aluse Euroopa kapitalile.

Tänapäeval näeme veelgi rabavamat näidet töö tähtsusest rahvaste elus. Võrrelge Põhja-Ameerika põhja- ja lõuna-osariike sada aastat tagasi ja praegu. Loodus, kapitalid, elanikkonna haritus — kõik see oli lõuna-osariikide poolel veel vähe aega enne iseseisvussõda: üksnes inglise pagulaste visa, võib isegi öelda kirglik töö rajas põhjapoolsete kolooniate eelise. Neegrite sissevedu vabastas lõuna-osariikide elanikud viimasestki vajadusest teha *isiklikku* tööd — ja missugused olid tagajärjed! Tibatillukeses Rhode Islandis on hariduse summa kaks korda suurem kui kõigis orjapidamisega tegelevates osariikides kokku! Lõuna plantaatori kogu olemasolu on rajatud kristluse põhiseaduse rikkumisele ja tsivilisatsiooni iga uus samm lähendab teda vältimatult hukkumisele. Ta peab muutuma inimestega kauplemise, kõlvatuse, metsikuse, harimatuse ja vaesuse kaitsjaks ning võitma selle ebainimliku võitluse — või asuma uuesti rajama oma elu. Missugune kohutav, vastik olukord! Selleni on viinud lõuna-osariikide elanikke nende rikas loodus, suured, mitte isikliku tööga saadud kapitalid ja poolharimatus, mis põlgab tööd.

Kuid on selge, et neis näidetes isikliku töö puudumine ei põhjustanud toodetavate väärtuste hulga vähenemist: kui Hispaania oleks avanud Kalifornia ja Austraalia kaevandused, oleks see teda ainult veelgi sügavamale langetanud. Ameerika plantaatorid on veel rikkad ja orjuse kaitsjad on veel väga tugevad; kuid haridus, kõlblus, see eluline energia, mis põleb lääne farmeri rohmakas elamus, on juba alatiseks lahkunud lõuna-osariikide uhketest istandustest, mida harivad neegrite käed. Veel üsna hiljuti köitsid Virgiinia elanike rüütellikud kombed reisijate tähelepanu; nüüd on need kadunud ja asendunud silmatorkava jõhkrusega; sõnavõtu asemel tõstab Washingtoni kaasmaalane senatis keppi, kasutab äraostmist või pussi seal, kus ei saa tõestada oma õigust. Sellistele metsikutele, barbaarsetele tegudele tõukab lõuna plantaatorit vajadus tõestada õigust kaubelda inimestega.

Kuid veelgi ilmekama näite selle kohta, et inimene vajab vaba tööd töö enda pärast, oma inimväärikuse arendamiseks ja kinnitamiseks, esitab meile Rooma ajalugu.

Meenutage Rooma kodaniku iseloomu sel perioodil, kui ta adramaa pärast läks konsuli või diktaatori teenistusse ja võrrelge seda Rooma õgardi iseloomuga Domitianuse ajal, kui kogu maailm saatis igavesse linna kõige kaugemate maade rafineeritumaid tooteid ja kui igasugust tegevust peeti põlgusväärseks mitte ainult Rooma suurnikule, vaid ka pätile Rooma pööbli hulgast; kui tuhanded orjad mitte ainult vabastasid roomlase vajadusest midagi teha, vaid isegi midagi mõtelda; germaani palgasõdurite jõugud aga võtsid talt kohustuse ise kaitsta oma isamaad. Ei maksa rääkidagi roomlaste

moraalsetest omadustest sel perioodil: Tacituse poolt kirjeldatud pildid näivad isegi praegu usutamatutena. Orjad, kes vabastasid roomlase vajadusest töötada, muutsid ta enda niisuguseks vabataht-likuks orjaks, missuguseid ajaloos ei varem ega hiljem pole kunagi esinenud. Kuid vähe sellest: missugusel neist kahest perioodist oli roomlane õnnelikum? Kas siis, kui ta ise kündis maad ja tema naine kudus talle riideid, või siis, kui ta ühe lõunaga õgis ära Aasia rii-kide aastased sissetulekud, kui ta teiste abita isegi ei söönud, ei liikunud ja ei mõelnud? Hämmastav, meile mõistmatu ükskõiksus elu vastu ilmub nagu mingi põrgulik peletis nähtavale arvutuis enese-tapmise piltides, mida on kujutanud Tacitus. Kogu Rooma elu vii-mastel sajanditel kujutab endast üht sünget orgiat, milles on nii-sama palju õnnetust ja leevendamatuid vaimseid kannatusi, kui kõl-vatust, orjust, mitte isikliku tööga saadud rikkust ja luksust, mis ei too õnne. Võib peaaegu väita: mida rikkamaks muutus Rooma, seda kõlvatum ja õnnetum ta oli.

Kuid kas ei näita meile ka lääne ühiskonna praegune seisukord, et rikkuse hulga suurendamine ei too veel endaga kaasa õnne hulga suurenemist? Vastupidi, kas me ei näe igal sammul, et rikkuse mõju toimib otse hävitavalt mitte ainult ühiskonna moraalile, vaid ka tema õnnele, *kui see ühiskond oma moraalse ja vaimse arene-misega ei ole veel ette valmistatud vastu pidama juurdevoolava rikkuse pealetungile?*

Karuteene osutaks riigile see, kes leiaks võimaluse talle välja anda iga aasta kogu rahasumma, mis läheb tarvis tema kodanikele, et osta välismaalt kõike, mis on vaja külluslikuks eluks.

Kui inimesed avastaksid tarkade kivi, siis poleks häda veel kuigi suur: kulda ei kasutataks enam rahana. Kui nad aga leiaksid võlu-koti, millest kargab välja kõik, mida süda soovib, või leiutaksid masina, mis täielikult asendab inimese igasuguse töö; ühe sõnaga, kui nad korraga saavutaksid need eesmärgid, mida taotlevad tehni-kud ja majanduspoliitikud, siis peatuks kogu inimkonna arenemine: kõlvatus ja metsikus vallutaksid ühiskonna, ühiskond ise laguneks ja mitte ainult poliitiline ökonoomia (milleks oleks teda siis tarvis?) ei tuleks maha tõmmata inimeste teadmiste nimekirjast; isikliku töö vajaduse häirimisega peab katkema ka ajalugu ise.

Minnes riikide juurest üle üksikute seisuste juurde, jälgides nende tekkimist ja langemist, näeme sedasama: niipea kui mingil seisusel kaob vajadus teha tööd — on see siis teadus, kaubandus, sõjaväeline või tsiviilne riigiteenistus, — hakkab ta kiiresti kaotama jõudu, kõlblust ja lõpuks ka oma mõju; ta hakkab kiiresti manduma ja loovutab oma koha teisele, kellele läheb koos töö ja energiaga üle ka kõlblus ja õnn.

Näited eraelust kinnitavad meile sedasama: kes on küllaldaselt elanud ja jälginud, et olla võimeline meenutama mõningate pere-kondade heaolu tekkimist ja kadumist oma eluajal, see on tõenäoli-selt mõnigi kord mõtelnud ühe kummalise, perioodiliselt korduva nähtuse üle. Isa, mees, kes on ise rajanud endale tee, näeb vaeva,

töötab palehigis, et säästa oma lapsed vajadusest töötada, ja tagab neile lõpuks kindlustatud seisundi. Mida aga annab see seisund lastele? See on väga sageli mitte ainult laste kõlvatuse põhjuseks, mitte ainult ei hävita nende vaimseid võimeid ja füüsilisi jõude, vaid teeb nad ka väga õnnetuteks, nii et kui võrrelda isa õnne, kes raske ja visa tööga kogus varanduse, laste õnnega, kes elasid vähimagi tööta, siis me näeme, et isa oli lastest võrratult õnnelikum. Ometi töötas see vaeseke kogu elu, et tema lastel poleks vaja tööd teha, — nägi kogu elu vaeva, et hävitada nende kõlblust, lühendada nende eluiga ja teha neil võimatuks õnne tundmine! Asjaliku kasvatuse eest ta ei hoolitsenud: milleks see? — raha oli ju küllalt! Las kasvatavad need, kellel pole raha. Ja ta ei mõtelnud sellele, et töö ja koos temaga ka õnn otsivad ise üles vaese; rikas aga peab oskama neid üles otsida.

Kõigist nendest näidetest on näha, et inimesest lähtuv ja loodusele suunatud töö mõjutab inimest mitte ainult tema vajaduste rahuldamisega ja nende ringi laiendamisega, vaid ka omaenese sisemise, üksnes talle omase jõuga, olenemata nendest materiaalsetest väärtustest, mida ta loob. *Töö materiaalsed viljad moodustavad inimese omandi; kuid ainult töö sisemine, vaimne, kosutav jõud on inimese väärikuse, koos sellega aga ka tema kõlbluse ja õnne allikaks.* Niisugune kosutav mõju on ainult isiklikul tööl sellele, kes töötab. Töö materiaalseid vilju võib ära võtta, pärida, osta, kuid töö sisemist, vaimset, kosutavat jõudu ei saa ei ära võtta, pärida ega ka osta kogu Kalifornia kulla eest: ta jääb sellele, kes töötab. Mitte sameti, siidi, vilja, masinate, veini puudus ei hukutanud Roomat, Hispaaniat, ei hukuta lõuna-osariike, ei põhjusta mandumist, hävita suguvõsasid ja riku paljude tuhandete inimeste kõlblust ja õnne, vaid just selle töö poolt toodetava nähtamatu väärtuse puudus.

Töö niisugune tähtsus peitub tema psüühilises aluses, kuid enne kui sõnastame töö psühholoogilise seaduse, peame veel ütlema, mida me mõistame sõna «töö» all, sest selle sõna tähendust on moonutanud seltskonna teenistusvalmis tõlgendus, kes varustab selle tõsise, ausa ja austusväärse nimetusega mõnikord hoopiski mitte puhtaid, tõsiseid, ausaid ja austusväärseid toiminguid.

Töö, nagu meie teda mõistame, on inimese niisugune vaba ja kristliku moraaliga kooskõlas olev tegevus, mida ta teeb viimase tingimatu vajalikkuse tõttu ühe või teise tõeliselt inimliku eesmärgi saavutamiseks elus.

«Igasugune defineerimine on ohtlik,» ütlesid roomlased, ja me ei pea oma kohmakat definitsiooni vääramatuks, kuid me tahtsime selles eristada täiskasvanud inimese arukat tööd ühelt poolt loomade tööst ja neegrite sunnitööst, teiselt poolt aga väikeste ja suurte laste meelelahutustest. Masin ja loom töötavad, töötab ka neeger, kes kardab ainult järelevaataja nuuti ega oota endale mingit kasu oma tööst: sunnitud töö mitte ainult ei ülenda inimest mingil määral kõlbeliselt, vaid alandab ta looma tasemele. Töö võib olla vaba ainult siis, kui inimene ise asub tööle, mõistes selle vajalikkust;

sunnitud töö teise kasuks aga purustab inimisiksuse sellel, kes töötab. Ei tööta ka kapitalist, kes ainult mõtleb, kuidas ära kulutada sissetulek oma kapitalist. Kaupmees, kes petab ostjat, ametnik, kes topib taskud täis võõrast raha, valemängija, kes palehigis tüssab kaardimängus — teevad kelmust. Rahamees, kes askeldab nõrkemiseni, et korraldada imetlustäratavat balli, pääseda kõrgemale ametikohale kui sõber, omandada talle meeldiv tühine asjake — mängib, kuid ei tööta ja tema tegevust, kui raske see talle ka ei oleks, ei saa nimetada tööks täpselt samuti, nagu laste mängu nukkudega, kuubikutega, tinasõduritega. Ihnuskoi, kes tegutseb kõigest jõust, et oma varalaegast läikivate kettakestega täita — toimib meeletult, kuid ei tööta samuti. On ka selliseid härraseid, kes, omamata elus absoluutselt mitte mingisugust tööd, mõtlevad endile välja tegevusi vaimse ja kehalise liikumise huvides: treivad, mängivad piljardit või lihtsalt jooksevad mööda tänavaid, et lõppu teha rikkalikule hommikueinele ja taastada isu lõunaks; kuid niisugusel tööl on samasugune ülesanne, nagu oksendusvahendil rooma õgardi laua taga: tekitades petlikku himu uute naudingute järele, aitab ta häirida inimese vaimset ja kehalist organismi. Töö ei ole mäng ega meelelahutus; ta on alati tõsine ja raske; ainult täielik veendumus vajaduses saavutada elus see või teine eesmärk võib inimest sundida endale võtma selle raskuse, mis moodustab iga tõelise töö vältimatu lisandi.

Tõelisel ja tingimata vabal tööl, sest teistsugust tööd ei ole ega saagi olla, on inimese elus niisugune tähtsus, et selleta kaotab elu kogu oma väärtuse ja kogu oma väärikuse. Ta on vajalikuks tingimuseks mitte ainult inimese arenemisele, vaid ka selle väärikusastme säilitamisele temas, mille ta on juba saavutanud. *Isikliku tööta ei saa inimene minna edasi, ei saa jääda paigale, vaid peab minema tagasi.* Inimese keha, süda ja mõistus nõuavad tööd, ning see nõue on nii tungiv, et kui inimesel miskipärast pole oma isiklikku tööd elus, siis ta kaotab õige tee ja tema ees avaneb kaks teist, võrdselt hukatuslikku teed: eluga vaigistamatu rahulolematuse, sünge apaatia ja põhjatu igavuse tee või vabatahtliku, märkamatu enesehävitamise tee, mida mööda inimene kiiresti laskub lapselikkude kapriiside või loomalike naudinguteni. Nii ühel kui ka teisel teel vallutab surm inimese elusalt, sest töö — isiklik, vaba töö — ongi elu.

«Palehigi sees pead sa oma leiba sööma,» ütles Jumal inimesele, jättes ta paradiisi väravate taha ja avades tema ees avara maa; töö sai inimese loomuse, nii kehalise kui ka vaimse, ja inimese maapealse elu, nii eraldi kui ka ühiskonnas, lõplikuks seaduseks, tema kehalise, kõlbelise ja vaimse täiustumise, tema inimväärikuse, tema vabaduse ja lõpuks tema naudingute ja tema õnne vajalikuks tingimuseks.

Et füüsiline töö on vajalik füüsilise jõu, tervise ja füüsiliste võimete arendamiseks ja säilitamiseks inimese kehas, seda pole vaja tõestada. Vaimse töö vajalikkust inimese keha jõudude ning terve,

normaalse seisukorra arendamisel aga ei mõista mitte kõik selgesti. Vastupidi, paljud arvavad, et vaimne töö mõjub organismile kahjulikult, mis on täiesti vale. Muidugi on liialdatud vaimne töö kahjulik, kuid ka liialdatud füüsiline töö mõjub organismile hävitavalt. Teisest küljest võib tõestada paljude näidete varal, et vaimsete võimete tegevusetus ka füüsilise töö ajal avaldab kahjulikku mõju inimese kehale. Seda on korduvalt märgatud neis vabrikuis, kus töölised on täienduseks masinatele, nii et nende tegevus ei nõua peaaegu mingit mõttepingutust. See ei saagi olla teisiti, sest inimese kehaline organism on kohandatud mitte ainult kehaliseks, vaid ka vaimseks eluks. Igasugune vaimne töö aga, vastupidi, rakendades tegevusse närvisüsteemi, mõjub kasulikult vereringele ja seedimisele. Inimesed, kes on harjunud kabinetitööga, tunnevad isu tekkimist pigem pärast mõõdukat vaimset tööd, kui pärast jalutuskäiku. Mõistagi ei saa vaimne töö arendada lihaseid, kuid närvisüsteemi tegevus ja eriline erksus on vastukaaluks sellele puudusele. Kui vaimne tegevus ka ei kõrvalda täielikult liikumisvajadust, siis ometi vähendab seda vajadust tunduvalt. Vaimse tegevuseta inimene tunneb palju tugevamini rohke istumisega seotud eluviisi kahjulikkust. See on eriti märgatav nende käsitööliste juures, kelle töö ei nõua olulisi füüsilisi pingutusi, vaid pikaajalist istumist ja väga vähe vaimset tegevust. Vaadates rätsepate kahvatuid, vahakarva nägusid, soovid tahtmatult õmblusmasina üldist kasutuselevõtmist.

Närvisüsteemi hoogne arenemine vaimse tööga annab inimese kehale ebatavalise vitaalsuse. Eriti teadlaste hulgas leidub palju inimesi, kes elavad väga vanaks, ja vaimse tööga harjunud inimesed taluvad kliimavahetust, halba õhku, toidupuudust, liikumispuudust mitte halvemini, vaid sageli paremini kui inimesed, kellel on lihased hästi arenenud, kuid kelle närvid tegutsevad nõrgalt ja loiult. Niisuguse nähtuse põhjust tuleb otsida selles tähtsuses, mis on närvisüsteemil inimese organismi ülejäänud süsteemide elus, ja selles osas, mis tal on kogu organismi talitlustes.

Muidugi oleks inimese tervisele kõige kasulikum, kui füüsiline ja vaimne töö tema tegevuses ühineksid, kuid täielik tasakaal nende vahel on vaevalt vajalik. Inimloomus on nii paindlik, et ta suudab kohaneda kõige mitmekesisema eluviisiga. Vaimse töö tugev ülekaal füüsilise suhtes ja vastupidi muutub varsti harjumuseks ega kahjusta inimese organismi: ainult täielikud äärmused on selles suhtes hukatuslikud. Peale selle on ühiskonna praeguse seisukorra tingimustes raske ette kujutada niisugust eluviisi, milles füüsiline ja vaimne töö tasakaalustuksid: üks neist on ainult puhkuseks.

Aga kui kehale on vaja isiklikku tööd, siis hingele on see veel vajalikum.

Kes poleks kogenud töö elustavat, värskendavat mõju meeltele? Kes poleks kogenud, kuidas pärast rasket tööd, mis on kaua aega neelanud kogu inimese jõu, näib taevas selgemana, päike heledamana ja inimesed paremateena? Nagu õised viirastused värske hom-

mikuse päikesekiire eest põgenevad töö helge ja rahuliku palge eest kurbus, igavus, kapriisid, tujud — kõik need piitsad jõudeinimestele ja romantilistele kangelastele, kes harilikult kannatavad inimeste kõrgeid kannatusi, kellel pole midagi teha. Lugedes mingit suurilmaromaani, milles vaene naiskangelane, eeterlik ja täiesti tegevuseta olend, piinleb seletamatus nukruses, näib meile iga kord, et see nukrus kaoks iseenesest, kui naiskangelane oleks sunnitud töötama. Romaanikirjanikud armastavad niisuguseid tegevuseta olendeid just seepärast, et just siin kasvabki üles kogu see kirgede, tujude, kapriiside, seletamatute kannatuste umbrohi, milles on nii lahe ekselda ähmasel kujutlusel, mis ei talu tegelikkuse valgust.

Kuid inimene unustab ruttu, et ta võlgnes suurte naudingute hetkede eest tänu tööle ega lahku neist meelsasti uue töö pärast. Ta nagu ei tunneks muutmatut psüühikaseadust, et kui naudinguid ei saada töö, siis nad mitte ainult ei kaota kiiresti oma väärtust, vaid rüüstavad niisama kiiresti inimese südame ja võtavad sellelt üks teise järel kõik selle paremad omadused. Töö on meile vastumeelne nagu valjad, mis on kinnitatud meie igavese, segamatu õnne poole püüdleva südame külge, kuid nende valjasteta eksib oma püüdluste ohjeldamatuse hooleks jäetud süda teelt ning, kui ta on tormakas ja ülev, jõuab kiiresti vaigistamatu igavuse ja sünge apaatia põhjatusse kuristikku; kui ta aga on väike, siis vajub ta päev-päevalt, vaikselt ja märkamatult tühiste, inimesele ebaväärikate askelduste ja loomalike instinktide mutta.

Seda töö muutmatut seadust võib igaüks kergesti enese juures kogeda naudingu vahetamise vajaduse näol, mis tekib üsna varsti pärast seda, kui töö on inimese maha jätnud. Selle vahetuse vajadus tõestab juba, et inimene ei ole võimeline a i n u l t nautima. See palliatiivne abinõu naudingu kinnihoidmiseks südames kaotab ise kiiresti oma jõu. Mida rohkem inimene vahetab naudinguid, seda lühemaks ajaks pakub igaüks neist talle rahuldust. Vahetus hakkab pidurdamatult toimuma üha kiiremini ja kiiremini ning muutub lõpuks mingiks tuulepööriseks, mis kiiresti laastab südame paljaks. Kui aga inimene on oma loomu poolest kalduv anduma mingile *ühele* naudingule, siis orjastab see nauding tema ja viib ta vähehaaval inimliku alanduse viimasele astmele. Asjata püüab inimene oma naudingutes rakendada mingit korda ja mõõtu; sellele korrale vaatamata kaotavad nad kiiresti oma väärtuse ja nõuavad tungivalt vaheldust, või nõuab üks neist tugevdamist, ja peatumata ühel astmel, kisub inimese enesega kaasa vaimse ja kehalise hävingu sügavikku. Nii näiteks mõjub tung viina, oopiumi, liiderlikkuse, tühise seltskonnaelu, kaardimängu jne. järele. See pööris kisub inimese paratamatult kaasa, kuni ta heidab oma südamest viimse inimliku idee ja viimse inimliku tunde.

See psüühikaseadus, mille järgi naudingud peavad olema tasakaalustatud tööga, kehtib igasuguste naudingute kohta, ükskõik kui ülevad ja üllad need ka poleks. Võtame näiteks kunsti nautimise: selle ülla naudingu täiuslikkus ja püsivus on samuti saavutatav

vaid tööga. Ainult kunstnik, kes on kogu oma elu pühendanud kunstialasele tegevusele, suudab täielikult, püsivalt ja ohutult nautida kunstiteoseid. Kui ta aga heidab kõrvale töö, lakkab uurimast kunstilise loomingu seadusi ja piirdub ainult imetlemisega, siis hakkab nauding tema jaoks kiiresti oma jõudu kaotama ja kaob lõpuks täiesti. Muutudes meelelahutuseks igavuse vastu, lakkab kunsti nautimine varsti olemast nauding, peatselt seejärel aga lakkab ta olemast ka meelelahutus. Kirglikud maalide ja skulptuuride kogujad alustavad võib-olla naudinguga, kuid lõpetavad kõige tühisema auahnusega, ja kallihinnaline maal, mis kunstnikule oleks võinud olla naudingu ja uurimise ammendamatuks allikaks, muutub sageli kahjulikuks rahamehe hingele, kes selle ostis. Poeesia, muusika, maalikunst, skulptuur võivad olla kas puhkuseks pärast tööd või peavad olema elavas seoses inimese tööga; kui nad muutuvad tühise tuju objektiks, siis nad mitte ainult kaotavad *kogu* oma arendava jõu, vaid ühtlasi mõjuvad negatiivselt kõlbelisele ja vaimsele täiuslikkusele.

Kuid läheme veel kõrgemale, inimlike naudingute kõrgeima astmeni. Inimsüdame üllaimate püüdluste rahuldamine, suuremeelsusest, patriotismist ja armastusest inimkonna vastu lähtuvad kangelasteod ei toimu nautimise eesmärgil ja kingivad inimesele ainult hetkelist õnne, mis välgatab nagu säde ja kaob. Kui aga inimene tahab oma üllalt kangelasteolt võtta rikkalikumat tribuuti, peatada seda hurmavat sädet, siis see mitte ainult ei hakka kohe tuhmuma, vaid, olles kustunud, täidab tema südame upsakuse lehaga ja kõige labasema enesega rahulolekuga. Kui aga inimene sellest hoolimata üha püüab säilitada kustuvat naudingut, siis on asi veel hullem: ta võib peatuda oma näiliste või isegi tõeliste vooruste püsival kaemusel ja muutuda kõige talumatumaks, kõige kasutumaks olevuseks ning kõlbeliselt päästmatult hukkuda.

Kuid võtame kõige rahulikuma, kõige kestvama naudingutest, perekonnaõnne-naudingu, ja me märkame samuti, et tööta on ka see võimatu.

On näiteks kaks noort inimest, kellele saatus on andnud kõike, peale vajaduse töötada ja võimaluse leida elutööd. Nad mõlemad on kena välimusega, rikkad, noored, lahked ja targad; nad armastavad teineteist kirglikult ja soovivad kirglikult teineteisele kuuluda. Nad *ujuvad* õnnejoovastuses, kuid kas see kestab kaua? Hoopiski mitte, väga lühikest aega! Varsti nõrgeneb rahuldatud kirg ja naudingute vaheaegadesse hakkab märkamatult poetuma igavus.

Jumal lõi naise mehele abiliseks, aga kuidas ta siis meest aitab, kui ka mees ise midagi ei tee? Nii ei saa naine täita oma peamist ülesannet, koos sellega aga kaob vähehaaval ka abielu tähtsus ise. Armastus nõrgeneb: kuidas ka abikaasad teda raputaksid, ta häälitseb üha nõrgemini ja vaikib lõpuks hoopis, süda aga ei lakka inimese kogu pika eluea vältel ühekski hetkeks nõudmast õnne, naudinguid. Siis hakkavad mõlemad abikaasad kõrvale vaatama, otsima naudinguid väljaspool kodust elu, ja seltskonna tuulepööris kannab

nad kiiresti lahku. Ilmuvad lapsed, kuid nende jaoks leidub teisigi järelevaatajaid peale ema: selleks on olemas lapsehoidjad, guvernandid ja guvernöörid. Aga mida teeb isa lastega? Hellitab, kui nad tema juurde tulevad, ajab ära, kui nad talle tüütavaks muutuvad — ja ongi kõik. Süda aga nõuab lakkamatult elu ja õnne, igal hetkel, pikki päevi, kuid ja aastaid! Mõlemad abikaasad, leidmata teineteises õnne, otsivad seda mujalt: naine ballides, rõivastes, romaanides, mis õhutavad õnne otsima, koketeerimises, uute tunnete, uue armastuse otsimises; mees klubides, pidudes, kaardimängus, traavlites, tantsijannades; veel üks samm ja abielu pühadus on hävitatud, see roosipärg, mida nad nii himustasid, on puruks rebitud, maha paisatud, tolmu sõtkutud ja alatiseks unustatud. Niisugune on kõigi kireabielude saatus inimeste juures, kellel pole midagi teha. Vaadake niisuguseid abikaasasid viie-kuue aasta pärast, ja te ei tule mõttelegi, et neid kunagi on ühendanud tugev armastus: ei ole märkigi mingisugusest tundest! Lihtsas talupojaperekonnas, kus mees valis naise ainult töötegijaks, naine aga otsis mehes toitjat ja peremeest, leiate te sageli hoopis rohkem nii tundeid kui ka tõelist abikaasalikku kiindumust. Nad töötavad koos: ühtlaselt, sõbralikult, nagu kaks tiislihobust, künnavad nad oma elutee rasket vagu, ning kõik tülid ja pahandused kaovad kiiresti iga päev üles kerkiva mõlemapoolse töö vajaduse ees. Neid ühendab töö ja just see toetab pühalt vastastikuse sümpaatia nõrka sädet ning viib selle ohutult läbi kõigi tülide ja isegi pattude ja kuritegude, mida abikaasad võivad olla teinud teineteise vastu, — viib altari juurest kuni kirstuni: nii on täis sügavat mõtet see väljend piiblist, kus Jumal määrab naise mehe abiliseks, nii toimub see iga päev meie silme ees, ja kui me ei taha olla pimedad, siis veendume, et ilma tööta, asjaliku, tõsise tööta pole perekonnaõnn midagi muud kui romaanlik kimäär. Lugedes mingist romaanist, kuidas kaks mitte millegagi tegelevat inimest põlevad vastastikuses kires ja kuidas seda kirge hiljem kroonib abielu, tahaks väga küsida, mis sai pärast? Thackeray naljajutu, milles ta joonistab lõpuni Walter Scotti pildi ning tutvustab meid Ivanhoe ja Rowena perekonnaeluga, sisendas kirjanikule südame põhjalik tundmine ja terav tähelepanu kõige selle suhtes, mida me elus igal sammul kohtame.

Kuid sellest on vähe: kui mees töötab, et muretseda eluks vajalikke vahendeid, naine aga ainult kasutab tema töö vilju, võtmata osa tööst enesest, siis ka niisugusel juhul on perekonnaõnn võimatu. Naine kui ebajumal, kes laiskusest igavesti puhkab roosidest asemel, on prantsuse kirjanike kõlbeliselt rikutud ettekujutuse kõige absurdsem looming. Niisugune moodsas seltskonnas üsna levinud arusaamine naisest on solvav nii naisele kui ka mehele.

Arutades niiviisi läbi kõik meeldivad aistingud, mida inimesel on antud maa peal kogeda, näeme palju naudinguid ega leia kusagilt õnne, sest õnneks nimetab inimene visalt häirimatu ja lõputu õndsuse ideaali, mis ei alandaks, vaid ülendaks tema inimlikku väärikust. Niisugust õnne maa peal ei ole. Naudingud, ükskõik kui palju

neid oleks kogunenud ühte ellu, ei ole veel õnn. See on ainult sädelev tolm selle tabamatu viirastuse tiibadelt, mida inimesed väsimatult taga ajavad. Pattude pärast kaotatud õnne asemele on inimesele antud töö ja väljaspool tööd pole tema jaoks õnne. Töö on ainus inimesele maa peal kättesaadav ja ainus talle vääriline õnn. Kahvatut, värelevat valgust heidab meie maapealsele elule see lamp, mille looja süütas inimkonna ajaloo alguses, kuid kustutage see, ja kõik mattub pimedusse. Naudingud lendlevad tema ümber nagu kuldsed liblikad, keda on juurde meelitanud valgus, ja mida heledamini ta põleb, seda rohkem neid tungleb, kuid kustutage lamp, ja need kuldsed liblikad muutuvad röövlindudeks, kes silmapilkselt röövivad kõik südame varandused ja jätavad ta ohvriks tühjusele ja meeleheitele.

Mis see siis on? küsib lugeja, kuhu viib see jutt? Kas pole see jutlus aabitsatõest, et *jõudeolek on kõigi pahede ema?* Kuid kas pole see aabitsatõde, mille esmakordselt väljendas keegi kreeka mõttetark, kes oli sügavasti järele mõtelnud inimese elu üle, muutunud meie jaoks tühjaks, arusaamatuks fraasiks? Millest on siis näha, et me mõistame seda aabitsalist fraasi, mis on meid ära tüüdanud kirjanäidetes, sügava ja igavese tõena, mis on rakendatav meie kõikide kohta? Kas me ei näita kõigis oma soovides, et see tõde ei ole tunginud meie südamesse, et me ei usu, et see on tõde? Kas meie hulgas võib kohata palju niisuguseid inimesi, kes ei vaataks rikkusele kui kadestamisväärsele privileegile mitte midagi teha, tööle aga kui raskele ja koguni alandavale vaesuse päraldisele? Kes ei soovi kindlustada jõudeoleku võimalust endale või vähemalt oma lastele? Kas laste haridus ise ei aseta enamikku allapoole nende sõltumatust seisundist? Kas on vähe niisuguseid inimesi, kes vaatavad haridusele ainult kui rahateenimisvahendile, ja kas näevad rikkad inimesed temas vahendit töö otsimiseks, mitte lõbu, mitte ehte, vaid asjaliku töö otsimiseks?

Kasvatus ise, kui ta soovib inimese õnne, peab kasvatama teda *mitte õnne jaoks,* vaid valmistama ette tööks elus. Mida rikkam on inimene, seda kõrgem peab olema tema haridus, sest seda raskem on tal leida tööd, mis vaesele ise peale surub, kandes turjal õnne sandipaunas. Kasvatus peab arendama inimeses harjumust tööks ja armastust töö vastu; ta peab andma inimesele võimaluse leida endale tööd elus. Kuid kas kasvatus on praegusel ajal selline?

Kas leidub palju emasid, kes ei püüaks oma tütardele luua jõudeelu? Kas on vähe selliseid, kes on valmis ostma oma armastatud tütardele õigust jõudeolekule, müües nende nooruse, ilu ja kuuma südame niisugusele inimesele, kellest nad teavad, et ta ei suuda sisendada mingit armastust?

«On üks kibe õnnetus, mis ma nägin päikese all,» ütleb Ekklesiastes: «rikkus, mida hoitakse ta isandale õnnetuseks.» Pole vaja palju tähelepanelikkust veendumiseks, et see õnnetus eksisteerib ka XIX sajandi päikese all. Just selle tõve vastu tuleb võidelda nii üksikisiku kui ka kogu rahva kasvatamisel. Mida suuremad rikkused

ootavad inimest, seda rohkem peab ta end kõlbelise ja vaimse arenemise teel ette valmistama selleks, et oma rikkust välja kannatada.

Silmitsege hallides räbalates talupoega, kes määrdunud käega pühib higi oma väsinud näolt; juba kaua hoiab ta vihma all rasket sahka ja sõtkub kõige varasemast hommikutunnist peale oma viiskudega märga põldu; ta on läbimärg, palav higi tema näol seguneb sügisvihma külmade piiskadega, käed ei taha väsimuse tõttu sõna kuulata; ta on räpane, sünge, tema nägu on uuristatud kortsudest, mis sarnanevad pigem vagudega, mida ta raske sahk veab põllule, kui aja kergete joonekestega; ta on üleni porine ja nõretab higist. Kuid vaadake ta näkku, tema väsinud, mõtlikesse silmadesse, ja te leiate neis inimväärikuse väljendust, mida te asjatult otsiksite pesukarunahkses kasukas oma poe ees edasi-tagasi kõndiva müüja valgelt, siledalt, krimmi õunana punaselt ja atlassina läikivalt näolt. Tegevusetuse tõttu mängleb see mahlakas härra oma samasuguse tursunud naabriga: sama poe aknast välja vaatava paksu kassi koon näib targemana!

Kui vaene ka oleks talupoeg, kes üksnes saha abil suure vaevaga hangib endale tükikese igapäevast leiba, kui raske ka oleks tema töö ja kui kehv tema tasu, ent kui ta pärast pikka tööpäeva pöördub tagasi koju, katab töö nagu loojuv tööpäeva päike purpuri ja kullaga kõige kehvemad, kõige kohmakamad esemed, mis teda kodus ootavad. Pole keerukas ka talupoja vaimne elu, kuid see on siiski olemas ja selles on palju tõeliselt inimlikku väärikust: ta armastab perekonda, süütab pühapäeval rõõmsalt küünla ikooni ees ja kerjust kohates murrab pooleks oma leivaviiluka või tõmbab saapasäärest räpase kukru, kus lebab kolm raske tööga teenitud vaskkopikat.

Kuid teile näib, et see vaeseke väärib paremat saatust? Heitke talle siis peotäis kulda, mis vabastaks ta korraga vaba töö vajadusest, ja imetlege muutust.

Kas te näete seda rasvunud lurjust? Tema rasvane ja mõttelage nägu, väikesed rasvavoltidesse uppuvad silmad täis kavalust, jultumust ja ühtlasi madalat orjameelsust teie kõrge isiku ees, meenutavad teile teie poeselli, kõrtsmikku punases särgis, teile tuttavat sissesõiduhoovi-pidajat, tursunud kaupmeest-miljonäri, keda te mäletate veel kõrtsileti taga, aga võib-olla ka kedagi teie sõpradest. See on sama talupoeg: ta on muutunud kavalamaks ja samal ajal rumalamaks, ahneks ja julmaks, riisub ja petab rahvast ning põlgab kogu hingest neid, kelle sarnane ta veel äsja oli. Ta ajab tublisti raha kokku, kuigi tema rautatud kirstus, millele ta on asetanud sulgkoti ja millel ta pikutab rabandust oodates, on juba hulk hõberublasid. Ta on täielikult andunud sellele harakainstinktile, mille arstiteadus oleks pidanud lugema parandamatu hullumeelsuse liigiks: iga uus kopikas näksab ära tükikese tema hingest, ja tema südamesse on parandamatult sööbinud see jälk haigus, mille kohta Juvenalis nii tabavalt ütles: «Crescit amor nummi, quantum ipsa pecunia crescit.»[38] Jumalaga, inimene! Järele on jäänud paks kott, mis on täidetud rasvaga ja millel on omadus raha sisse imeda.

Kes on jälginud lihtrahva elu, see teab, kui vältimatu on niisugune muutumine ja kui kiiresti valdab julmus talupoja, kes on vabastatud isikliku füüsilise töö vajadusest ja kes ei tunne vaimse elu tõid. Tema keha võimas loomus, mida on poputatud vene ahjul ja vene pakase käes, toodab üha uusi jõude, mis tööle minevate kulutuste puudumise tõttu muutuvad rasvaks, millesse upuvad tema silmad, tema süda ja tema aju.

Võib esineda ka teist liiki muutumine, mis meie arvates pole põrmugi parem esimesest: ootamatult rikastunud talupoeg, kui tema loomus on avaram ja süda õilsam, võib hoopis loobuda tööst ja niiöelda hakata pummeldama. Ta kaotab siis varsti inimese ilme: pundunud, sinetav nägu, huuled punased nagu tuli ja ähmased silmad väljendavad kehaliselt tema hinge vaigistamatut nukrust.

Need kaks muutumist, mis avalduvad lihtsas elu-olus nii teravates vormides, lähevad ka kõrgemale — tublisti kõrgemale! Vormid muutuvad, kuid mõte jääb samaks.

Kui vaimsed jõud, mis kutsuvad inimese vaba aktiivsust uuele tõsisele, eelmisest vaimsemale tööle, ei kasva koos materiaalsete vahenditega oma vajaduste ja tujude rahuldamiseks, siis mitte ainult inimese kõlbeline väärikus, vaid ka tema õnn väheneb samal määral, nagu suureneb tema rikkus, kas ta siis liidab kapitalile kapitale või kulutab neid naudingutele, on siis nendeks naudinguteks lihtne puskar või šampanja, orlovi traavel või balletikuulsus. Rikkus kasvab inimesele kahjutult ainult siis, kui koos rikkusega kasvavad ka inimese vaimsed nõuded, kui nii materiaalne kui ka vaimne sfäär korraga ja üksmeelselt avarduvad tema ees. On suur vahe selles, kas rikastunud talupoeg vajab raamatut, klaverit, maali või peent kalevit ja head veini, kas ta tahab anda oma lastele head kasvatust või soetab endale armukese; kas teda innustab uuele tööle soov laiendada oma seltskondliku tegevuse sfääri või soov koguda veel üks tuhat oma laekasse. Just seepärast peab vähemalt võrdselt poliitilise ökonoomia hoolitsusega sameti, peene kalevi ja tülli tootmise eest hoolitsema rahva vaimse ja kõlbelise arenemise, tema kristliku hariduse eest, muidu kõik need tüllid ja sametid ei suurenda õnne hulka, vaid vastupidi, vähendavad seda. Kuid milleks on siis vajalik kogu see tööstuslik sagimine, kui mitte õnne jaoks? Muidugi mitte selleks, et pakkuda majanduspoliitikule ja statistikule lõbu loendada vabrikuid ja kaubapakke. Luksus, mis viimasel ajal on nii kiiresti hakanud levima kõikide seisuste hulgas ja mille üle nii rõõmustavad mõned statistikud, majanduspoliitikud ja vabrikandid, võib niisama kiiresti hävitada inimeste kõlbluse ja õnne. Luksus arendab vabrikuid, vabrikud arendavad luksust; kapitalist kogub uusi kapitale; mittekapitalist rabeleb kõigest jõust ja teeb võlgu, et luksuses mitte maha jääda kapitalistist: inimene keerleb oma sametises tugitoolis, murdes pead, kuidas saada sametist draperiisid; suureneb iga iseseisva tööstuse vajadus suuremate ja suuremate kapitalide järele; iseseisvate tööstuste arv väheneb; üks hiiglasuur vabrik neelab tuhanded väikesed ja muudab iseseisvad peremehed päevatöö-

listeks; üks juhmub rasvast, teine metsistub vaesusest; ühe hukutab rikkus, teise muudab äärmine vaesus masinaks; nii üks kui teine läheneb looma seisundile, uued nõuded aga, mida pidevalt loob tööstus, suurendavad nende arvu, kes pole eluga rahul. Selliselt kulgeb ühiskonna majanduslik arenemine, *mis ei tugine oma sisu ja vormi vaimsele ja kõlbelisele arenemisele.*

Nii kirjutas Issand ette vaba töö seaduse välises looduses ja inimeses eneses, tema kehas, südames ja mõistuses. Pagendades inimese tööle, muutis looja töö füüsilise, kõlbelise ja vaimse arenemise vajalikuks tingimuseks, ka inimese õnne seadis ta sõltuvusse isiklikust tööst. Karistades oma loomingut, tundis Issand talle kaasa; saates talle surma, pani ta kasvama uue elu seemne. «Tööta!» ütles ta inimesele ja selles sõnas väljendus inimese langenud loomuse kogu ebatäiuslikkus ja tema maapealse elu kogu väärikus. Töö sai maa poja eraldusmärgiks, tema langemise tundemärgiks ja teenäitajaks täiustumise poole, jõuetuse tundemärgiks ja jõu pandiks, ahelaks, millega loodus kõitis inimese ja valjasteks inimese käes looduse isevalitsuse ohjeldamiseks, orjuse märgiks ja vabaduse pitseriks; elu ja õnn ise muutusid tööks; selle eest aga leidis inimene töös nii elu kui ka talle ainsana väärilise õnne.

Me ei hakka puudutama kõiki järeldusi, mis tulenevad töö niisugusest psüühilisest tähtsusest, — neid on lõputu hulk; meenutame neist ainult niisuguseid, mis on otseselt seotud kasvatusega.

Meie sajandi merkantiilne suund, mis pidevalt tugevdab oma pealetungi, on imbunud mitte ainult kõigisse ühiskonnakihtidesse, kõigisse elusfääridesse, vaid isegi teadusesse ja kooli. Niinimetatud «humaniora», filosoofia- ja ajalooteadused, on märgatavalt loovutanud oma positsioone tööstuslikele teadustele, mille eesmärgiks on inimese materiaalsete nõudmiste korraldamine ja vahendite otsimine nende rahuldamiseks. Filosoofia, mis veel üsna hiljuti mängis nii tähtsat osa Euroopa vaimses hariduses, on lahkunud esiplaanilt ja loovutanud oma koha materialistide sündsusetule õpetusele, kes püüavad luua süsteemi, milles võiks leida rahuldust inimene, kes on tööstuslikus saginas unustanud, et tal on hing. Loobunud oma väärikusest, püüab teadus jäljendada elu ja muutub tööstuse orjaks, millele ta varem heitis vaid raasukesi oma rikkalikult laualt. Ent kui tööstus veab teadust enda järel, kelle jälgedes sammub siis tööstus ise? Kuhu ta viib inimese?[39]

Kas tõesti on inimene kiires edasiliikumises aurikutel ja veduritel, ilmateadete või kaubahindade välkkiires edasiandmises elektritelegraafi abil, võimalikult suurema hulga kõige peenema sameti ja kõige paksema trikoo kulutamises, aromaatsete sigarite ja lehkavate juustude hävitamises lõpuks avastanud oma maapealse elu eesmärgi? Muidugi mitte. Ümbritsege inimene kõigi nende hüvedega ja te näete, et ta mitte ainult ei muutu paremaks, vaid isegi mitte õnnelikumaks, ja üks kahest: ta kas hakkab elu koormavaks pidama või langeb kiiresti looma tasemele. See on kõlbeline aksioom, millest inimene ei suuda välja rabelda. Inimese olemuse tuum, tema surematu

vaim nõuab teistsugust toitu ja kui ta seda ei leia, siis piinleb nälja käes või jätab inimese elusalt maha. Ainult ühelt poolt religioon, mis inimese südamega lahendab ülemaailmseid probleeme, ja teiselt poolt teadus tema kõrgemas, omakasupüüdmatus, filosoofilises tähenduses — võivad pakkuda ka maa peal toitu inimese surematule hingele. Just sellepärast ükski kool, mis unustab Õnnistegija sõnad: «Inimene ei ela mitte üksnes leivast», ja valmistab inimest ette ainult materiaalseks eluks, ükskõik kui rafineeritud see elu ka poleks ja kui palju ka poleks vaja selleks teadmisi, ei täida oma ülesannet: ta ei valmista inimest eluks ette, vaid juhib ta juba esimestel sammudel kõrvale õigelt teelt. Iga kool peab eelkõige näitama inimesele seda, mis temas on kõige väärtuslikumat, sundima teda tunnetama end kui surematu osakest ja inimkonna ülemaailmse vaimse arenemise elavat organit. Selleta on kõik faktilised teadmised, mingu need kas või kõige sügavamate matemaatiliste või mikroskoopiliste uurimisteni, mitte ainult kasutud, vaid toovad tõsist kahju inimesele enesele, kuigi võib-olla teevad ta kasulikuks, mõnikord aga ka väga kahjulikuks masinaks ühiskondlikus korralduses.

Teine, pedagoogikale mitte vähem tähtis järeldus, mis tuleneb töö psüühilisest tähtsusest, on reegel, et kasvatus peab mitte ainult arendama inimese mõistust ja andma talle teatava koguse teadmisi, vaid peab süütama temas janu tõsise töö järele, milleta tema elu ei saa olla ei väärikas ega õnnelik. Vajadus töö järele, nagu juba nägime, on inimesele kaasa sündinud; kuid see on imestusväärselt võimeline süttima või kustuma, vastavalt olukordadele ja eriti vastavalt neile mõjudele, mis ümbritsevad inimest lapsepõlves ja nooruses.

Et inimene siiralt hakkaks armastama tõsist tööd, tuleb talle kõigepealt sisendada tõsine vaade elule. On raske kujutleda midagi vastupidisemat tõelise kasvatuse eesmärgile kui see kerge naljatlev varjund, mille annavad õpetusele ja isegi kasvatusele üldse mõned pedagoogid, kes püüavad lastele magusaks teha kibedat pilli. Juba niigi on naljatlemine viimastel aastatel vallutanud nn. haritu seltskonna peaaegu kõik kihid; niigi on tõsine jutt võõrastetubades ja isegi kodustes sõprusringides muutunud peaaegu võimatuks või vähemalt kuidagi kummaliseks ning ebasündsaks. Haritud või haridusele pretendeerivad inimesed püüavad kõige tõsisemaist asjadest rääkida naljatledes, ja kõneluse aine peab olema juba väga tühine, — mingi uus riidemood või mingi preferansi-juhtum, et sellest oleks lubatud seltskonnas rääkida tõsiselt. Mitte ainult tõsist juttu, vaid isegi tõsist vaadet elule peetakse ebasündsaks, ja inimene, kohates teist inimest, püüab endale kõigepealt tõmmata ette narrimaski. Suurilma ja kõrgemasse seltskonda kuuluvad noored, kes pole veel lahkunud koolipingist, otsekui kardavad tõsiselt rääkida sellest, mida neile õpetatakse, ja matkides täiskasvanute tooni, halvustavad kergelt niihästi oma õpetajaid kui ka oma õppeaineid, lubades endal tõsiselt rääkida ainult paberossidest või kinnastest.

Me ei hakka juurdlema, millest on tingitud niisugune naljatle-

mise nõue seltskonnas — kas igasuguste tõsiste huvide kauaaegsest puudumisest meie seltskonnaelus, prantsuse kasvatuse mõjust, mis seniajani toodab meie suurilma korüfeesid, või isegi osalt ka kirjanduse üldisest, juba liialt üle soolatud humoristlikust suunast, — ütleme ainult, et selline kõikvõimas naljatlemismeetod pole mitte ainult võimetu toetama seltskondlikke suhteid, vaid mõjub erakordselt laastavalt, tõrjudes seltskonnast välja igasuguse mõistliku sisu.

Mõistlik kasvatus peab võitlema seltskonna niisuguse kahetsusväärse suunaga ja andma noortele tõsise vaate elule. Mängides võib õpetada ainult kõige väiksemaid lapsi kuni seitsmenda eluaastani, edasi peab teadus võtma juba tõsise, talle omase tooni. Me ei kõnele pedantsusest, rangusest; kuid isegi endine pedantne, eemaletõukav tähtsaks-tegemine tõi vähem kahju kui lokitud, iseenda üle naerev moodne pedagoogika. Praegusel ajal kardetakse sageli poissi ehmatada teaduse tõsise näoilmega, kuid veel rohkem tuleks karta, et ta õpib teadust põlgama ja seda kergelt halvustama. Julgus tuleb koos ajaga, kuid teaduse põlgamise seeme, mis on külvatud lapsesüdamesse, kannab kõige hukatuslikumat vilja. Kas ei kohta me igal sammul noori, kes alles äsja hakkasid õppima, kuid juba on õppinud põlgama õppimist ja naeravad nende juhatuste üle, mida see annab, kuulates ainult maailma juhatusi. Millest see kõik tuleb? Sellest pole küllalt, et õpetaja ise vaataks oma õppeainele ja räägiks sellest tõsiselt, et ta asuks oma tööle täie teadlikkusega selle tähtsusest; on tarvis veel, et õppeasutuste juhatajad, lastevanemad ise ja kõik last ümbritsevad täiskasvanud inimesed vaataksid austusega tema lapselikele pingutustele õpetaja abil läbida pikk tee, mille on läbinud inimkond. Nagu mürki, nagu tuld tuleb karta, et poisil juhuslikult tekib idee, nagu õpiks ta ainult selleks, et kuidagi petta oma eksaminaatoreid ja saada teenistusaste, et teadus on ainult pilet sissepääsuks seltskondlikku ellu, pilet, mis tuleb ära visata või unustada taskusse, kui uksehoidja on teid juba lasknud saali, kus piletita või võltsitud või võõra piletiga sissetulnud käituvad ühesuguse enesekindlusega. Ent tunnistage avameelselt, lugeja, kas pole teil tulnud elus kohata selliseid vaateid õppimisele?

Õpingu- ja kasvatuseas peavad õppimine ja kasvatus moodustama inimese elu peahuvi, kuid selleks tuleb kasvandik ümbritseda soodsa keskkonnaga. Kui kõik, mis ümbritseb last või noorukit, kisub teda õppimisele täiesti vastupidises suunas, siis on kõik õpetaja pingutused temale sisendada austust õppimise vastu asjatud. Just sellepärast õnnestub kasvatus nii harva neis rikastes, suurilma majades, kus poiss, välja pääsenud igavast klassitoast, ruttab valmistuma lasteballile või kodusele teatrietendusele, kus teda ootavad palju elulisemad huvid, mis on enneaegselt hõivanud ta noore südame; või papa kabinetis, kus käib tõsine mõtetevahetus uue traavli üle ja kus grammatika või ajalugu on niisamuti omal kohal nagu kerjuse viisk suurepärases võõrastetoas. Haletsusväärne on õpetaja osa niisuguses majas: kui tema üle just avalikult ei naerda, siis teda vähemalt ei austata, lapsed aga märkavad kiiresti seda

lugupidamatust, kuigi seda poolenisti varjatakse viisaka käitumise maskiga, ja mõistavad varsti, et õppimine ja õpetajad on leiutatud õigupoolest laste tarvis, suurtele aga leidub midagi paremat. Võrratult edukamalt toimub kasvatus nendes lihtsates kodudes, kus vanemad vaatavad sellele kui valgusele, millest nemad on kahjuks ilma jäänud, kuid mida nad tahavad anda oma lastele, kuid selliseid kodusid pole enam palju: peaaegu igal pool nähakse hariduses abinõu teenistuseks või kasuliku peigmehe leidmiseks, — piletit pääsemiseks seltskondlikule lavale.

Kasvatus peab mitte ainult sisendama kasvandikule austust ning armastust töö vastu: ta peab talle andma veel harjumuse tööks, sest asjalik, tõsine töö on alati raske. Selleks on palju abinõusid; me loetleme neist mõningaid.

Iga aine õpetamine peab tingimata minema seda teed, et kasvandikule jääks täpselt nii palju tööd, kui paljuga võib toime tulla tema noor jõud. Haiget ravides arst ainult aitab loodust; täpselt samuti peab kasvataja ainult aitama kasvandikul võidelda raskustega ühe või teise aine omandamisel; mitte õpetama, vaid ainult aitama õppida. Niisuguse abistava õpetamismeetodi peamiseks paremuseks peale paljude muude on veel see, et see meetod, harjutades kasvandikku vaimse tööga, harjutab teda ka ületama niisuguse töö raskust ja tundma naudinguid, mida see annab. Vaimne töö on inimesele tõenäoliselt kõige raskem töö. Unistada on kerge ning mõnus, mõtelda aga raske. Mitte ainult laste, vaid ka täiskasvanute juures kohtame kõige sagedamini mõttelaiskust. Poiss on meelsamini valmis terve päeva füüsiliselt töötama või ühe ning sama lehekülje kallal mitu tundi mõtteta istuma ning selle mehaaniliselt pähe tuupima, kui mõne minuti tõsiselt mõtlema. Vähe sellest, tõsine vaimne töö väsitab harjumata inimest kiiremini kui kõige tugevam füüsiline töö. See nähtus seletub füsioloogiliste seadustega närviorganismi töö ja ta jõudude taastamise kohta, mis keha ökonoomiale nii palju maksma lähevad. Et aga mitte vigastada inimese jõudusid vaimses töös, on vaja neid mitte lasta uinuda, on vaja harjutada neid selles töös. Inimese organism peab harjuma vaimse tööga vähehaaval, ettevaatlikult; kuid sel moel tegutsedes saab anda talle harjumuse kergesti ja ilma mingi kahjuta tervisele taluda kestvat vaimset tööd. Koos selle harjumusega vaimset tööd teha omandatakse ka armastus sellise töö vastu või, õigemini öelda, janu selle järele. Inimene, kes on harjunud vaimselt töötama, tunneb sellise tööta igavust, otsib seda ja muidugi leiab igal sammul.

Kasvandiku puhkustki saab selles suhtes edukalt kasutada. Puhkus pärast vaimset tööd ei seisa põrmugi selles, et mitte midagi teha, vaid selles, et vahetada tööd: füüsiline töö on mitte ainult meeldivaks, vaid ka kasulikuks puhkuseks pärast vaimset tööd. Puhkuse sellise kasutamise tulust on väga õieti aru saadud paljudes Saksa kinnistes kasvatusasutustes, kus kasvandikud õppimisest vabal ajal suure heameelega tegelevad eriti selleks välja mõeldud töödega: majapidamistöödega, klassitubade koristamisega, puu- või

juurviljaaia harimisega, tisleri- ja treialitööga, raamatute köitmisega jne. Nende tegevuste valikul ei tohi vastu rääkida mitte mingitele kasvandiku kahjututele kalduvustele, ja siis muutub tegevus ise tõeliseks ning kasulikuks puhkuseks. Vanusele vastavalt tuleb muidugi aega jätta ka mängudeks; selleks aga, et mäng oleks tõeline mäng, on vaja, et laps sellest kunagi ei küllastuks ning harjuks vähehaaval, raskusteta ning sunnita teda maha jätma tööle asumiseks. Kõige rohkem on tarvis, et kasvandikul *muutuks võimatuks* niisugune lakeilik ajaveetmine, kus inimesel jäävad käed tööta, pea mõteteta, sest et just need hetked rikuvad pead, südant ja kõlblust. Niisugune ajaveetmine on aga üsna tavaline paljudes kinnistes ühiskondlikes kasvatusasutustes, samuti ka paljudes perekondades, kus lapsed ja noored, jätnud õpingu, sugugi ei tea, mis endaga peale hakata, ja harjuvad vähehaaval aega *surnuks lööma.* See harjumus, olles omandatud juba nooruses, leiab endale hiljem rikkalikku toitu seltskonnas, kes harilikult üksmeelselt ja kõigest jõust püüab aega kuidagi *surnuks materdada:* nagu oleks seda inimesele antud liiga palju!

Kuid mitte ainult klassi ukse taga, vaid sageli ka klassis endas õpivad kasvandikud aega *surnuks lööma.* Õpetaja seletab uut tundi: õpilased, teades, et see leidub raamatus, püüavad ainult õpetajale otsa vaadata ja mitte ühtegi sõna kuulata sellest, mis ta räägib. Seletades kahekümnendat korda üht ning sedasama, ei saa õpetaja loomulikult kõnelda selle vaimustusega, mis äratab kuulajate tähelepanu: samal ajal aga ei ole tal mingit meetodit, mis aitaks kogeda ja säilitada seda tähelepanu. Ta hoolitseb ainult selle eest, et enamik tema õpilastest tunneks ainet, aga kuidas nad selle teadmise omandavad, on talle täiesti ükskõik. Teisel päeval küsib õpetaja õppetükki ühelt, kahelt, kolmelt, ülejäänud aga peavad end sel ajal vabaks igasugusest tööst. Sel viisil veedab mõni õnnelik poiss suurema osa nädalapäevadest ja omandab vastiku harjumuse veeta terved tunnid mitte midagi tehes ja mitte millelegi mõeldes. Loota huvile endale ja aine huvitavale esitamisele võib ainult ülikoolides, ja sedagi mitte alati; kesk- ja algkoolides aga ei saa oodata, et õpilane ise oleks õppeainest kaasa kistud, vaid peab omama meetodi, mis aitab õpetajal hoida *kõigi* oma kuulajate tähelepanu pidevalt ergutatud olekus. Ma ei vaidle vastu, et see on raske nii õpetajale kui ka õpilasele, kuid parem on lühendada õppeaega poole võrra. Me püüame peatselt esitada mõningaid selliseid klassi tähelepanu ergutamise meetodeid, siin aga ütleme ainult, et ükski õpetaja ei tohi unustada, et tema tähtsaimaks kohustuseks on kasvandike harjutamine vaimsele tööle ja et see kohustus on tähtsam kui õppeaine enda edasiandmine.

Niisiis peab kasvatus lakkamatult hoolitsema selle eest, et ühelt poolt anda kasvandikule võimalus leida endale kasulikku tööd maailmas, ja teiselt poolt — sisendada temale kustumatut tööiha. Mida kindlustatum on kasvandiku tulevik, mida vähem on talle ette näha tungivaid vajadusi, mis teda tahtmatult tööle sunniksid, seda rohkem peab tema ees avarduma maailma horisont, milles igaühele,

kes mõistab inimese elu eesmärki ja on õppinud inimkonna huvidele kaasa tundma, leidub küllalt auväärset ja kasulikku tööd. Mida rikkam on inimene, seda kõrgem, seda vaimsem, seda filosoofilisem peab olema tema haridus, et ta oskaks leida endale väärikat tööd südame järgi. Vaese leiab töö ise üles: sellest on küllalt, kui ta on valmis seda tegema.

Võimalus tööd teha ja armastus töö vastu — see on parim pärandus, mille võib oma lastele jätta nii vaene kui ka rikas.

Töö on muidugi koorem, kuid koorem, milleta inimliku väärikuse ja õnne võimalik ühinemine on võimatu, — koorem, mida inimene peab kandma, kui ta tahab jõuda selle häirimatu rahuni, kuhu jõuavad vaid *vaevatud ja koormatud.*

13. KÕLBELINE MÕJUTAMINE KUI KASVATUSE PÕHIÜLESANNE[40]

Väga paljud, kui mitte kõik kuigivõrra tähtsad ja alatised nähtused meie ühiskondlikus elus on viimastel aastatel kutsutud meie kirjanduse kohtu ette ja ainult vähesed neist on kõrvale libisenud kõige rängematest süüdimõistvatest otsustest. Kuid kõigis neis süüdistustes kostab enam või vähem selgesti muide üks üldine süüdimõistmine. Millist asutust ja millist põhikirja me ka ei arutaks, peaaegu alati tuleme järeldusele, et kui antud asutuses või põhikirjas ongi ühed või teised puudused, peamine puudus kõikjal ja kõiges on üks ja seesama — *inimeste puudumine.* Pärast kõigi asutuste ja põhikirjade ajalooliste muudatuste läbiarutamist, millede osaliseks nad meil saavad sagedamini kui kusagil mujal, — viimasel ajal on kujunenud peaaegu reegliks kuulutada iga uus kehtestus välja *katsena* teatavaks tähtajaks, — me oleksime pidanud nähtavasti jõudma selgele ja kindlale veendumusele, et ei ole ega saagi olla niisugust laitmatut asutust, põhikirja või seadust, mida halvad täitjad ei oleks saanud ära rikkuda nii, et isegi tema head küljed muutuvad ühiskonnale kahjulikuks; ja et ei ole niisugust halba seadust, asutust või põhikirja, mida heatahtlikud täitjad ei saaks muuta kui mitte heaks, siis vähemalt talutavaks. Meie administratsioonid, meie politseid, meie kohtud, meie külavalitsused, meie ülikoolid, gümnaasiumid, iga liiki õppeasutused, hoolimata puudustest oma põhikirjades ja määrustikkudes, puudustest, mis on omased kõigele inimese kätest tulevale, võiksid palju rohkem kasu tuua, kui nad on senini toonud ja toovad praegu, kui meie administraatorid, suured ja väikesed, meie kohtunikud, meie politseiametnikud, meie õpetajad ja lõpuks meie linna- ja külakogukondade liikmed, ühe sõnaga meie kõik saaksime ühelt poolt paremini aru oma kohustustest, ja teiselt poolt, — mis on palju tähtsam, sest mõistmatust ei saa venelastele eriti ette heita, — kui meil oleks rohkem tahtmist täita oma kohustusi ja nii öelda rohkem kõlbelist võimalust neid täitmata jätta.

Me oleme kogemuste najal tulnud täielikule veendumusele, et edusammudeks ühiskondlikus elus ei jätku iga liiki kontrollide otsa

kuhjatud kontrollidest; kuid siiski iga uue projekti puhul, mis puudutab ühiskondliku elu üht või teist külge, meie, usaldamata kontrolli, ei usalda samal ajal ka inimesi ja lõpetame peaaegu kõik ühe ning sellesama refrääniga: kõik see on hea, aga kust võtta selleks inimesi: inimesi, inimesi ju ei ole; inimesi ei jätku kusagil ja millekski!

Aga kuidas siis nii — ei ole inimesi? Te kuulake ainult, millise ohjeldamatu agarusega paljud tuhanded inimesed nii trükis kui ka suusõnal esinevad palavalt igasuguste kuritarvituste vastu. Kus aga praegu, millises ajakirjas, millises hiilgavas võõrastetoas, millises departemangus või kohtus, millises tagasihoidlikus ametnikukorteris, millises külakolkas ei arutata niidikeste kaupa lahti igasuguseid ühiskondlikke kuritarvitusi? Kui kogu see üliagarate paljastajate mass, kes nii palavalt ja nii väsimatult sõdib tõe eest ja kurja vastu, kokku koguda, siis olekski teil terve armee kõige paremaid avalikke tegelasi, kes mitte ainult ei saa asjast kõige paremini aru ega ole osalised üheski ühiskondlikus patus, vaid kes on valmis ka kõige visamalt võitlema ühiskondliku pahe vastu. Tõepoolest, lugedes meie paljastavaid artikleid, kuulates meie paljastavaid vestlusi, näib mõnikord, et meid kõiki on haaranud mingisugune räuskamistõbi või et mingisugune võlur on meile udu silmadesse puistanud ja meie, kavatsedes nagu La Mancha sangargi võidelda kurjade hiiglastega, tõstame piigi tuulikute vastu ja mõeldes, et me viibime igasuguste roimarite ja lurjuste jõugus, istume tõeliselt oma sõprade ringis, kes on valmis surema tõe- ja hüveürituse eest, nii et ei olegi tõeliselt võidelda kellegagi ega millegagi. Praegu me kõik, eranditult kõik, kaasa arvatud ka Gogoli linnapealik, kui ta on veel tervise juures, sõimame nii agarasti kodumaa kasuks, et tõesti raske on öelda, keda me sõimame: ega ometi mitte halli külamehikest, sest tema üksi, ainult tema üksi ei liitu üldise paljastava kontserdiga.

Kuid kahjuks ei! Meie ees ei ole tuulikud, me ei viibi ausate trahteripidajate ja muulaajajate keskel, me ei ole donkihhoted ega selles olukorras, et pidada rahulikku karja vaenlase sõjaväeks: kurja on tõepoolest kõikjal väga palju, sellest hoolimata et inimesi, kes keelega relvastuvad igasuguse kurja vastu, on samuti väga palju. Sellest tähelepanuväärsest, olgugi kaugeltki mitte rõõmustavast nähtusest võib ammutada, kuna ei ole võimalik sellest midagi paremat teha, kaks psühholoogilist tõde; esimene, et sõimelda ligimese kasuks ja tema kasuks midagi teha — on kaks täiesti erinevat asja, ja teine, et kurja kaotamiseks ei ole küllaldane kurja tunda ja temast aru saada isegi siis, kui vahendid tema hävitamiseks on meie kätes, et headuse tundmise ja tema soovimise vahel on sügav kuristik, sügavam isegi Sokratese mõistusest.

Aga kuhu siis ometi kadusid inimesed ja milliseid inimesi me veel vajame? Mida me lõpuks nõuame oma kahejalgsetelt vendadelt, et tunnistada neid inimesteks? Kas ei ole me päris normaalsed nagu see kreeka tark, kes päeva ajal ja koguni küünlaga ei suutnud rahvarikkal väljakul inimest leida? Ei, me ei ole nii tujukad ja meie

nõuded ei ole nii suured. Nagu võib aru saada, meie paljastustes, mis läbivad trükipressi või hajuvad laes koos sigari- ja paberossisuitsuga, heidetakse inimestele enam või vähem ette selle tsemendi puudumist, mis üksikud isiksused liidab üheks sõbralikuks ühiskonnaks, ühiskonnale kasulike ühiskondlike veendumuste puudumist, niinimetatud ühiskondliku kõlbluse puudumist. Tõsi küll, me hurjutame oma ligimest mõnikord ka rumaluse eest; kuid esiteks juhtub seda hoopis harvemini; teiseks aga hurjutada inimest rumaluse eest on niisama ratsionaalne kui hurjutada teda selle eest, et tema näoilme meile ei meeldi.

Kuid milles seisneb siis see üksikisiku ühiskondlik kõlblus? Vastuses sellele küsimusele lähevad arvamused lahku: ühed oletavad, et ühiskondlik kõlblus seisab kõige rafineeritumas egoismis ja oleneb ainuüksi inimese vaimse arenemise astmest, nii et inimesel on vaja ainult õppida, targemaks saada, ja ta veendub, et tema isiklik heaolu oleneb ühiskondlikust heaolust. Kuid selleks, et niisugusele veendumusele jõuda, on vaja juba väga targaks muutuda, muutuda targaks näiteks ideeni, et puudest, milledega meie lapselapsed või meie ligimese lapselapsed kunagi kütavad oma maju, hakkab meil soe, või et tulevaste põlvede rahandusliku heaolu tõttu muutuvad ka meie rahalised tingimused hiilgavaks, või et me oma lastelastelaste haridusest saame isiklikult tohutut kasu. Ja kui niisugune mõistus olekski võimalik, siis ainult üksikuil väljavalituil; mis aga puutub meisse, siis me märkame nii enestes kui ka teistes võimalust omada paljusid niisuguseid üksiku inimese seisukohti ühiskonna suhtes, kus isiklik huvi on otse vastupidine ühiskondlikule; kus mõistus ja isegi väga arenenud mõistus, saades väga hästi aru pahest, mis tekib ühiskonnale ühtede või teiste isiklike huvide teostamisest, otsustab siiski nende teostamise kasuks just sellepärast, et nad on isiklikud. Gogoli linnapealik, veel rohkem aga Pavel Ivanovitš Tšitšikov, samuti maailma loomist arutlev kohtunik Tjapkin-Ljapkin kõverdavad hingega mitte sellepärast, et nad ei saa aru, et ei ole vaja temaga kõverdada; nad moonutavad seadusi ja pööravad oma ametlikku seisundit oma isiklikuks kasuks mitte sellepärast, et nad ei saa aru seaduste ja nende õige täitmise ühiskondlikust kasust. Muidugi tehakse ka meil niisugust pattu, kuid väga harva; kõige sagedamini aga saame väga hästi aru, et seadus on kasulik, et tema täitmine on vajalik ühiskonna kasuks; kuid mõistame ka väga hästi, et seaduste mittetäitmine on väga kasulik meile endile. Et selles veenduda, tuleb ainult kuulatada, mida kõnelevad linnapealik ja tema auväärsed kaasteenijad ebarevidendile, — tuleb ainult vaadata meie ametlikesse paberitesse, meie aasta-aruannetesse, pidulikesse kõnedesse: milline üllas vooruslikkus, milline range arusaamine kohuse pühadusest!

Ei! Tõesti, rumaluses meid, venelasi, ei tule eriti süüdistada. Meile on osaks langenud korralik tükk paradiisiõunast ja me saame väga hästi aru, mis on headus, mis pahe: kuid me teame samuti liiga hästi, missuguse kivi all peituvad vähid. Muidugi, mõistuse hari-

mine ja tema rikastamine teadmistega toob palju kasu, kuid kahjuks ei saa ma kuidagi oletada, et botaanilised või zooloogilised teadmised või isegi kõige lähem tutvumine Vogti ja Moleschotti sügavamõtteliste teostega võiksid Gogoli linnapealiku muuta ausaks ametnikuks, ja olen täiesti veendunud, et kui Pavel Ivanovitš Tšitšikov oleks pühendatud orgaanilise keemia või poliitilise ökonoomia kõigisse saladustesse, ta jääks ikka samaks, ühiskonnale üsna kahjulikuks pugejaks. Muutub mõnevõrra tema välimus, ta lakkab inimestesse uuristumast peaaegu sõjaväelase osavusega, omandab teised maneerid, teise tooni, maskeerib end veel rohkem, nii et veab alt mõnda targematki kui kindral Betrištšev, kuid jääb ikka samaks kahjulikuks ühiskonnaliikmeks, muutub isegi veelgi kahjulikumaks, veelgi tabamatumaks. Vaadake Hegeli elulugu, mis on ära toodud selles-samas ajakirjas, ja kui on õige kümnendik osagi sellest, mida jutustab Haym, — me aga arvame, et pooltki on võimatu ümber lükata —, siis kas ei ole kõikide aegade kõige suuremas, ääretumas, sügavamas filosoofis ka üsna korralik portsjon tšitšikovlust? Kuid eks olnud ta ju tark, arenenud, sügavmõtteline ja õpetatud? Eks meenuta ta oma rännakutel ühe võimu juurest teise juurde mõnevõrra Pavel Ivanovitši surematuid rännakuid? Teame, et neid sõnu meile ei kingita ja et meid süüdistavad võib-olla needsamad isikud, kes niisuguse innukusega maha teevad meie vene kuulsaid isiksusi — Deržavinit, Karamzini, Puškinit, Gogolit; kuid ülemaailmse saksa kuulsuse kaitsjad satuvad üsna raskesse olukorda: kas seletada filosoofiliselt mitmesuguseid murranguid, millede osaliseks sai Hegeli filosoofia koos poliitiliste tingimuste ja filosoofi isiklike suhete muutumisega, või heita Hegelile ette seda, et ta ei saanud ise aru, mida kirjutas. Kuid me ise olime Berliini filosoofi tõeliselt ääretu geeniuse ees nii aukartlikud, et me kategooriliselt ei oletanud viimase tõlgenduse võimalikkust, ja kui meenutame tema elulugu, siis kaugeltki mitte eesmärgiga teda süüdistada — meil ei ole enam mingit õigust temale kiviga visata —, vaid just selleks, et terava näite najal tõestada, et kõige suurem vaimne arenemine ei eelda veel vajalikult kindlat ühiskondlikku kõlblust. Kas siis Hegel ei saanud aru vankumatu kõlbelise väärikuse tähtsusest, tõest ja ilust?

See üllas näide, mis meile meenutab evangeeliumi nõuannet käia jutlustajate sõnade ja jälgede järgi, mitte aga nende tegude järgi, päästab meid vajadusest hankida teisi näiteid, kuigi me võiksime tuua neid rohkesti, alates surematust Baconist, kes võttis altkäemakse, suurest Marlborough'st, kes varastas paljaks oma sõdureid, kuni tarkpea Skvoznik-Dmuhhanovskini. Ja kuigi me ei mõtle koos Gribojedoviga, *et tark inimene ei saa olla mittekelm,* oleme siiski veendunud, et väga tark inimene võib olla ka väga suur kelm. Ei, üksnes mõistusest ja üksnes teadmistest on veel vähe, et meisse juurutada seda kõlbelist tunnet, seda ühiskondlikku tsementi, mis mõnikord koostöös mõistusega, sageli aga vastuolus temaga seob inimesi ausasse sõbralikku ühiskonda.

Ühiskondlikkusetunne ehk teiste sõnadega kõlbeline tunne elab igaühes meist täpselt samuti nagu isiksuse-, egoismitunnegi.

Need mõlemad tunded sünnivad mikroskoopiliste loodete näol koos inimesega. Kui aga esimene, s. o. kõlbeline tunne, inimhinge kõige õilsam ja õrnem taim, nõuab suurt hoolitsust ja järelevalvet, et üles kasvada ja tugevneda, ei vaja teine, nagu iga umbrohigi, oma arenemiseks ei hoolitsust ega ka järelevalvet, ja õigel ajal ohjeldamata jäänuna lämmatab ta varsti kõik paremad ja kõige õrnemad taimed. Jumalik südametundja ise pidas mittevajalikuks hoolitseda selle tunde eluea eest: mitte keegi ei suru selletagi isiklikul ajel maha oma visa hingega liha, seda igasuguse egoismi allikat, «*vaid toidab ja soojendab teda*».

Veendununa selles, et kõlblus ei ole õpetatuse ja vaimse arenemise vajalik järeldus, oleme veendunud ka selles, et perekondlik ja ühiskondlik kasvatus koos kirjanduse, ühiskondliku elu ja teiste ühiskondlike jõududega võib avaldada tugevat ja otsustavat mõju kõlbelise väärikuse tekkimisele inimeses. Peale selle väljendame julgelt veendumust, et kõlbeline mõjutamine moodustab kasvatuse peaülesande, mis on palju tähtsam kui mõistuse arendamine üldse, pea täitmine teadmistega ja igaühele tema isiklike huvide selgitamine...

* *
*

... Tasub vaadelda ühiskondlikke suhteid meie aadli- ja teenistusringkondades, et märgata, kuidas siingi kõlbluse mõistetes on patriarhaalne element tugevas ülekaalus või vähemalt oli seda senini, võrreldes riikliku ja kodanliku elemendiga. Inimene, kes oskab seltskonnas korralikult käituda ja kes ühtlasi peab rangelt kinni väikese ühiskondliku aususe tujukatest tingimustest, hea perekonnainimene, kes samal ajal väliselt täidab usukombeid, külalislahke pereniees ja inimene, kes ei murra oma aadlikusõna, oma ausõna peale tehtud võlgade, eriti kaardimänguvõlgade aus maksja, inimene, kes ei luba endale karistamatult astuda varbale, võib kindlasti arvestada täielikku seltskondlikku austamist paljudes ringkondades, kuigi tema tulude allikad oleksid kõige kahjulikumad, kuigi tema heaolu põhineks kroonuvargusel, altkäemaksudel ja isiklike talupoegade rõhumisel. Siin ei seisne asi uuesti mitte selles, et eksisteerivad altkäemaksuvõtjad, kroonuvargad ja südametud inimesed, kel ei ole arusaamist mitte ainult armastusest, vaid isegi kristlikust kaastundest väiksemate vendade vastu, vaid selles, et ühiskond sageli lepib niisuguste inimestega, et ta neile laialt avab oma uksed, et niisugused isikud on sageli paljude ühiskondlike ringkondade kõige armastatumad liikmed, kõige meeldivamad vestluskaaslased, kõige kasulikumad kosilased, meelelahutuste juhtijad, avaliku arvamuse seaduseandjad ja nii edasi... Häda ei seisne selles, et eksisteerib see riiki jõuetuks tegev paise, vaid selles, et me nimetame neid paiseid väikesteks patukesteks, mida me väga ker-

gesti vabandame nii enda kui ka teiste juures. Häda seisneb selles, et meie kristlikud veendumused lepivad nii kergesti nende hirmsate paisetega ja et meie südametunnistus, mis meid piinab mingisuguste perekondlike suheterikkumise pärast, tuleb sageli kerge ohkega, mis rohkem sarnaneb haigutusega kui kahetsuseavaldusega, toime kõige raskemate ühiskondlike pattudega. Kui sageli oleme võinud kuulda, kuidas mingisugune auväärt perekonnaisa, kes on teenistusega endale varanduse soetanud, kõneleb oma lähedastele tuttavatele ja lastele, et vaat, *tänu jumalale,* ta on korraldanud seda ja toda, et tal on maja ja kapital ja auastmed ja ordenid, et tal on seltskondlik austus ja et teda armastavad tema sõbrad; ja et ka teie, lapsed, ärge unustage jumalat, paluge usinamini, ja ta ei jäta teid maha jms. Niisuguseid kõnesid on igaühel meist korda läinud kuulda ja avalik arvamus õigustab sageli neid kõnesid ning inimene, kes oma olukorras ei saa endale ette heita ainsatki ebaõigel teel hangitud krossi, avab sageli pärani oma uksed niisuguste *ausalt omandatud* vara omanike ees. Kui sageli oleme võinud näha, kuidas mõni hoolikas ema otsib oma tütre jaoks just niisugust kosilast, kellel oleks või vähemalt võiks olla soe kohake, *soliidset* inimest, mis teenistuslikus keeles peaaegu alati tähendab inimest, kes oskab muuta oma ametliku seisundi oma isikliku kasu allikaks. «Te olete nüüd juba perekonnainimene,» õeldakse sageli värskele mehele või perekonnaisale, «ja teil on juba aeg maha jätta nooruse fantaasiad, muutuda *soliidseks* inimeseks, hoolitseda perekonna eest.» Ja need perekonna eest hoolitsused viivad inimese tihti kõige räpasemasse mülkasse.

Naised lähevad hoolitsemisel perekonna eest meestest loomulikult veelgi kaugemale. Saanud pealiskaudse, suuremalt osalt välise hariduse, olles mitteküllaldaselt arenenud selleks, et aru saada mingisugustest tõsistest ühiskondlikest suhetest või ühendada isikliku ja ühiskondliku hüve ideesid, imbuvad nad perekonnas veel erandlikumalt kui mehed läbi egoistlikest algetest. Neile näib sageli, et kogu maailm, kogu riiklik korraldus, kogu teenistus eksisteeribki selle jaoks, et nende armsatel lastel oleks hea. Nende perekond muutub neile universumi keskpunktiks ja isegi religioonis eneses näevad nad ainult perekondliku heaolu ja jõukuse vahendit. Nad palvetavad palavalt, kuid palvetavad üksnes oma laste õnne eest, s. o. nende tervise, rikkuse, tulevaste auastmete, aumärkide, mõisate ja palju muu niisuguse eest. Riigi huvid, rahva huvid, teaduse, kunsti, kirjanduse, tsivilisatsiooni ja kristluse huvid on neile võõrad ehk paremini öldes, kõik see eksisteerib nende jaoks ainult niivõrd, kuivõrd see võib kasu tuua nende lastele. Lakedaimonlanna ütles oma pojale kilpi andes: «Tule tagasi koos sellega või selle peal.» Meie kaasaegne ema, valmistades poega ette eluks, mõtleb vastupidi sageli ainult tema õnnele, mitte aga tema kõlbelisele väärikusele ja soovib temale tihti õnne, mingu see mis tahes maksma riigile, inimkonnale või tema poja isiklikule kõlbelisele väärikusele. Me saame aru spartalanna vaadete kogu kitsusest; kui aga kristlus laiendas erandliku

ühiskonna kitsad piirid mitte ainult inimkonna piirideni, vaid ka kuni ääretu kosmoseni, siis muidugi ei võtnud ta sellega meilt ära kohustust elada hüvele ja tõele ning teenida neid samuti, nagu teenis spartalane oma kodumaa kitsast ideed. Kuid kas leidub meie vanemate hulgas palju niisuguseid, kes tõsiselt, mitte ainult fraasina ütleksid oma pojale: «Teeni kristluse ideed, tõe ja headuse ideed, tsivilisatsiooni ideed, riigi ja rahva ideed, kuigi see nõuaks sinult kõige suuremaid pingutusi ja ohvreid, kuigi see tõmbaks sinule õnnetuse, vaesuse ja häbi, kuigi see nõuaks sinult elu ennast.» Kuid niisugused sõnad poleks midagi rohkem kui lakedaimonlanna sõnade kristlik tõlgendus ja, ütleme rohkem, neis sõnades väljenduv idee on ainus idee, millel võib põhineda tõeline kristlik kasvatus. «Otsige kõigepealt jumalariiki,» ütleb Õnnistegija, «ja kõik muu antakse teile iseenesest.» Aga mis siis on jumalariik muud, kui mitte usu-, tõe- ja headuseriik? Kuid me ei toimi nii: me ei valmista oma lapsi ette mitte eluvõitluseks, vaid ainult selleks, et neil oleks mugavam ujuda pärivoolu. Kui me soovitamegi neil palvetada, siis lisame selle juures: palu ja sa saad õnnelikuks, s. o. saad olema terve, tark, rikas, auastmetes jne., unustades need evangeeliumi sõnad, kus on öeldud, et kõiki neid hüvesid otsivad paganad, ja kus kristlik arusaamine õnnest on alatiseks lahutatud paganlikust. Jah, me ütleme julgesti välja, et meie perekondlik egoism mürgitab juba juures meie ühiskondliku kasvatuse, — see on tema sügavaim paise, millest meie arvates tekivad kõik ülejäänud haigused, ja neid haigusi ei saa ravida mingisuguste egoistlike filosoofiliste teooriatega ega mingisuguste materialistlike vaadetega elule. Kui me räägime inimesele, et ta on üleni pori, et kõik ja inimkonna kogu elu on juhuseasi, et kõik kaob koos meiega, et tõe ja headuse arenemise progress on surmakartva haigusliku fantaasia sünnitis, — siis ma ei mõtle, et niisuguste fraasidega me saaksime selle ühiskondliku paise terveks teha.

Muidugi ei nõua meilt mitte keegi, et me ühes lühikeses ajaleheartiklis kirjeldaksime kogu seda mitmeharulist kurja puud, mis kasvab üles perekondliku egoismi viljakast terast. Me juhime tähelepanu ainult mõnedele, kõige rohkem silmahakkavatele nähtustele.

Vene perekonnaisadele ja -emadele aadliringkonnast ei saa kuidagi ette heita seda, et nad on vähe tegelnud oma laste kasvatamisega: vastupidi, enamikus aadliperekondades on laste kasvatamine vanemate peamiseks hooleks, nende elu eesmärgiks, mille ees jäävad sageli kõrvale kõik teised eesmärgid ja ajed... Kõikides tubades ja kõikides nurkades, kappidel ja peeglite taga, laudadel ja laudade all te märkate kõige ägedama kasvatustegevuse jälgi: seal nuubib poiss prantsuse grammatikat, seal õpib tüdrukuke tähti, seal neelab Petruša lehekülge piibliloost, seal kordab Vanjuša kõvasti Euroopa jõgesid, seal kostab Saša kisa, kelle laiskuse üle kaebas õpetaja. Isa ja ema võtavad laste õpingutest kõige tegevamalt, kõige elavamalt osa. Isa püüab meelde tuletada pooleldi unustatud aritmeetikareegleid; ema jälgib näpuga igast klassidaamist hoolikamalt

raamatut, kuulates poja või tütre õppetööd, ja ainult aeg-ajalt ohkab vaeseke sügavasti, mõeldes sellele, kui kaugel on veel see õnnelik aeg, millal tema lapsed lõpuks saavad õiguse kõrvale heita kõik need piinavad raamatud ja unustada alatiseks see, mis neis on kirjutatud; millal tema lapsed, täitnud viimaks kõik eksamite kapriissed nõuded, saavad pääsme astumiseks ühiskondlikule lavale ja hakkavad tegelema elu-oluliste huvidega: soojade ja väljapaistvate kohtadega, kasuliku abiellumisega ning teiste kaunite ja tõeliselt kasulike asjadega. Meie esivanemad ei saanud aru Peeter Suure tujust, kes neid vägivaldselt ajas haridusele, kuid ka meie ise oleme vaevalt täielikult aru saanud hariduse vajalikkusest: me vaid tunneme, et praegusel ajal ei saa ilma temata läbi, et ilma temata läheb meie lastel seltskondlikus elus, peamiselt aga teenistuses halvasti, ja allume õhates sellele kurjale vajadusele. Siit tulenebki see nii apaatne, sünge pilk, millega meie ühiskond senini vaatas oma pedagoogidele: niisuguse pilguga võtab haige vastu habemeajajat, kes tuli tema hammast välja tõmbama.

Tänu jumalale, viimasel ajal on tugevasti ärkama hakanud elavam ja mõistlikum vajadus hariduse järele; kuid senini on see veel mingisugune ebaselge tunne, pigemini pimeduse kartus, milles meil kõigil oli halb olla, kui armastus tõelise valguse vastu. Sellest esimesest impulsist on hariduse tõelise, kristliku tähtsuse tunnetamiseni veel palju maad.

Ei, hoolitsuse puudumist laste kasvatamisel ei saa meie vanematele ette heita: seda hoolitsust on nii palju, et kui see oleks suunatud õigele teele, siis meie kasvatus oleks saavutanud kõrge taseme. Kuid perekondliku egoismi allikast lähtudes viivad need hoolitsused tihti kurbade tagajärgedeni ja pigemini takistavad, kui abistavad õiget ühiskondlikku kasvatust. Suuremalt osalt lapsi ei kasvatata, vaid peaaegu hällist peale *valmistatakse ette* astumiseks sellesse või teise õppeasutusse või selle ühiskondliku ringkonna tinglike nõuete täitmiseks, milles vanemate arvates tuleb nende lastel hiilata. Siit tekibki see tõepoolest absurdne hoolitsus prantsuse keele eest, mis nii kahjulikult on mõjunud paljude kasvatusele; siit tekivadki need veidrad küsimused, mida meil sageli on tulnud kuulda: «Milliste õpikute järgi võetakse läbi aritmeetika või geograafia selles ja selles õppeasutuses? Ma valmistan sinna astumiseks ette poega või tütart» jms. Ja asjata püüaksite küsijast lahti saada vastusega, et vajatakse teadmisi, mitte aga nende või teiste õpikute tundmist. «Ei, nii on siiski õigem,» vastab teile lapsevanem. Ja juba sellest tähtsusetust asjaolust võite järeldada, mislaadi on tema kasvatuslik hoolitsus. Asjata püüaksite veenda mõnd ema, et liiga varane võõrkeelte õppimine kahjustab tugevasti lapse õiget vaimset arengut. Ja kui teil lähebki korda temale seda tõde täiesti selgelt tõestada, siis ta võib-olla ohkab, kuid ütleb: «Kõik see on nii, aga kuidas siis on võimalik läbi saada ilma prantsuse keeleta; kui lapsed hakkavad seda õppima hiljem, siis nad ei omanda kunagi õiget hääldamist.» Ja sellele õigele hääldamisele ohverdab ta mõnikord

mitte ainult oma laste vaimse arenemise, vaid ka kõlbelisuse, usaldades oma lapsed välismaiste mees- ja naisavantüristide kätesse. «Miks te õpetate oma tütrele muusikat?» küsite teiselt emalt. «Tal ei ole ju mingisuguseid muusikalisi andeid ja ta ei hakka iialgi muusikat armastama.» Kuid hoolika ema peas vilguvad juba kosilased, kelle jaoks muusikaga mõrsja on niisama vajalik kui prantsuse keelega mõrsja Anutškini jaoks Gogoli «Naisevõtus». «Läheb mehele, võib-olla jätab muusika maha,» mõtleb hoolitsev ema enda ette, «seni aga las mängib.» Ja piinab asjata nii õpetajat kui ka tütart. Kas ei teki samast allikast põlgus emakeele ja kodumaise muusika vastu? Kas ei ole veel praegu emakesi, kellele poeg või tütar valmistavad suurt mõnu, tehes vene keeles vea, mis näitab, et välismaine element hakkab nende peades otsustavalt domineerima; nende viga prantsuse keeles aga viib mõnikord nõrganärvilise emakese hüsteeria ja pisarateni. See, vaadake, on nii armas, nii aristokraatne — eksida vene keeles: ja kahjuks on see tõepoolest väga aristokraatne. Kas mitte samast allikast ei teki ka see, et meie kaunid vene laulud ja meie imepärased slaavi motiivid, mida nii kõrgelt hindas suur Beethoven, on täieliku halvakspanu osalised ja surevad välja isegi meie ammede ning lapsehoidjate huultel, olgugi et nad nende lauludega on kaua aega äiutanud vene inimest tema lapsepõlves. Kõige totramad romansid, kõige haledamal kombel esitatud itaalia aariad — kõik see on aga aristokraatne!

Aristokraatsus, püüe trügida üles, anda oma lastele niisugune haridus, et nad seltskonnas tõuseksid meist kõrgemale, et nad pääseksid välja sellest seisundist, milles viibime meie ise, — see on üks peamisi motiive meie perekonna kasvatuslikus tegevuses. Iga mõnevõrragi terve pedagoogika kõneleb meile: kasvatage oma lapsi nii, et nad suureks kasvanutena oleksid rahul mitte üksnes selle seisundiga, milles olid nende vanemad, vaid palju tagasihoidlikumagi seisundiga. Kuid meie praktiline perekondlik pedagoogika räägib teist. Me mõtleme kõik vähe selle üle, et olla kasulikud sel kohal, millel me asume, vaid püüame ronida ikka kõrgemale ja kõrgemale, ja kui me ise ei suuda enam kõrgemale trügida, siis tahame redeli ette upitada vähemalt oma lastele. See perekondlik auahnus on vene kasvatuse iseloomustavamaid jooni, ja milliste absurdsete ning haledate nähtusteni ta meid sageli viib! Siin on isa ja ema, kes ei saa üheski võõrkeeles ainsastki sõnast aru, täitnud oma maja välismaalastega ning käivad omaenda perekonnas nagu metsas, saamata aru millestki, mis nende ümber kõneldakse ja tehakse. Siin papake, kel on polgukirjutaja kõige tooremad maneerid, hoolitseb aristokraatsuse eest oma laste maneerides ja kolgib oma pojakest selle eest, et see oli mänginud kojamehe pojaga. Siin härra, kes on end välja tirinud riiginõunikuni, rabeleb kogu jõust, et oma poega aristokraatsesse õppeasutusse sisse pressida, jne. Kui palju haledaid, veidraid ja inetuid nähtusi! Kui vanemad hoolitseksid selle eest, et nende lapsed saaksid parema kasvatuse, kui nad ise said, — siis oleks see väga lohutav nähtus. Kuid kas see on hoolitsemine

kasvatuse eest? Ei, see on vaid soov paista teistele silma, tõusta teistest kõrgemale.

Kui sageli raiskavad kõige vaesemad inimesed oma viimased veeringud, et anda oma lastele *hiilgavat* kasvatust, ja imestavad siis: mispärast need lapsed, keda kasvatati rikaste ja lugupeetud inimeste laste hulgas, muutuvad kas õnnetuks või mitte millekski kõlblikuks või isegi väikesteks kelmideks, kes mitmesuguste viguritega säilitavad oma positsiooni kõrgemas ringkonnas. Kui sageli ütlevad niisugused vanemad südamesse kuhjunud kibedustundega oma kannatavatele või kõlvatutele lastele: «Me ei hoidnud kokku teile kasvatust andes, me keeldusime tükist leivast, et anda teile kõige hiilgavam kasvatus, millise saavad üksnes vürstide ja krahvide lapsed, — ja mis on teist saanud?» Vaesed vanemad, haletsusväärsed lapsed! Kas see siis oli kasvatus, mitte aga lihtsa talupojahobuse dresseerimine kalli inglise hobuse maneeride järgi, olgugi et temale oli määratud maad künda? Kas kasvatus on seda parem, mida aristokraatsem ta on?

Vähem kuid samuti küllaldaselt kahju põhjustab teine, siiski väiksem auahnuse väljendumine kasvatuses. Mõnes perekonnas ei jäeta vahele ühtki tuttavat, et temale näidata, kui hästi lapsed deklameerivad luuletusi, kui hästi nad tantsivad, kui hästi kõnelevad prantsuse keelt jms. Need perekondlikud avalikud eksamid on veel naeruväärsemad ja kahjulikumad kui avalikud eksamid paljudes meie õppeasutustes. Kui tihti võitleb kasvatus neil eksameil nii loomuvastaselt laste sünnipärase, väärtusliku häbelikkusega; kui tihti õhutatakse neis enesearmastust, kadedust, auahnust, jultumust ja koketeerimist niisuguse hoolikusega, nagu oleksid need kõige paremad inimlikud voorused.

Just selle perekondliku egoismi ja temast tuleneva auahnuse mõjul nurjubki meie laste mitte ainult vaimne, vaid ka kõlbeline kujunemine: kui sageli surume neis maha inimhinge kõige kallihinnalisemaid omadusi ainuüksi sellepärast, et need avalduvad mitte neis vormides, mida me oleme kokku leppinud nimetama viisakaiks. Egoism, enesearmastus ja auahnus muutuvad kasvatuse kõige ajendavamaiks motiivideks. «Õpi hästi, siis saad teistest targemaks, saad rikkaks, saad auastmeid, tõused inimeste hulka, muutud inimeseks.» Kuid sellest sõnast *inimene* saadakse aru kaugeltki mitte kui kristlikust mõistest. See *inimeste hulka tõusmine* on meil juba ära rikkunud rohkem kui ühe põlvkonna. Meie arusaamise järgi on inimesed kusagil ülal, meist kõrgemal, mitte aga meiega ühekõrgusel ja seda vähem meist allpool. «Sulle ei sobi,» — see on lause, mida võib meie perekondlikus kasvatuses kõige sagedamini kuulda. «Hästikasvatatud poiss ei tohi käia köögis; hästikasvatatud tütarlaps ei tohi igale vastutulijale tõtt öelda,» jne.

Muide ka köögist: köögi, eestoa ja tüdrukutetoa mõju on vene aadli kasvatamisel olnud väga tugev ja on toonud küllalt palju kahju. Meie pärisorjastatud talupojad erinevad enamikus oma olustiku ja kõlbluse poolest vähe kroonutalupoegadest; kuid meie mõisa-

teenijad moodustavad täiesti erilise seisuse, kellel on suur mõju olnud vene aadli kasvatamisele. Kui meie aadlile oleks kallis lastetõeline, mitte aga võlts kasvatamine, siis ei ole niisuguseid ohvreid, millele nad ei peaks valmis olema, et aga pärisorjusest lahti saada.

Nõuda kõlblust mõisateenijailt ja eriti neilt, kes seisavad lähedal härrastele, tähendaks nõuda psühholoogilise võimatuse teostamist. Kõlblus ja vabadus on kaks niisugust nähtust, mis teineteist vajalikult tingivad ega või teineteiseta eksisteerida, sest kõlbeline on ainult see tegevus, mis tuleneb minu vabast otsusest, ja kõik, mis tehakse mittevabalt, kas võõra tahte mõju all või hirmu mõju all või ka loomaliku kire mõju all, on kui mitte kõlblusetu, siis vähemalt mitte kõlbeline tegevus. Kuivõrd te annate inimesele õigusi, sedavõrd olete õigustatud temalt nõudma kõlblust. Õigusteta olevus võib olla hea või kuri, kuid kõlbeline olla ta ei saa.

Kui aga kõlblus on võimatu õigusteta jäetud olevuse suhtes, siis on ta võimatu ka selle suhtes, kelle kasuks inimene on oma inimõigustest ilma jäetud. Oma slaavi loomusele ja kristlusele oleme tänu võlgu selle eest, et pärisorjuslik kord ei ole meil muutunud orjuseks. Me ütlesime «slaavi loomusele» just sellepärast, et kõige suuremaks kahetsuseks näeme kristlikke rahvusi, kelle juures ka praegu on säilinud orjuslik kord. Kuid kas saab päästja kõrget õpetust süüdistada selles, et seda ei ole südames täielikult omaks võtnud need või teised inimesed või et seda on moonutatud silmakirjalike, kavalalt põimitud tõlgendustega? Kristlus ei kihuta orja üles isanda vastu; see on tõde ja suur tõde; kuid ta teeb palju rohkem: ta hävitab võimaluse omada orje. Ori võib, jäädes orjaks, olla kirstlane, kuid tõeline kristlane ei või olla orjade omanikuks; kui aga ameerika plantaator hiilib sellest aksioomist mööda, siis mitte sellepärast, et ta sellest aru ei saaks. Kõige suuremaks õnneks on orjus olnud võõras slaavi hingele isegi varem, kui seda hakkas valgustama evangeelium; nüüd varsti aga kaob ka tema nõrk vari. Meie valitsus ja aadel (vene aadlikud muidugi võivad seda öelda: kus siis mujal kui mitte aadliklassis küpses mõte talupoegade vabastamise vajadusest?) — valitsus ja aadel panevad pärisorjust hävitades esimese nurgakivi vene ühiskonna kõlbelisele kasvatusele, ja kõneldes pärisorjadest teenijate halvast mõjust laste kasvatamisele, kõneleme kõige suuremaks õnneks juba sellest, mis on valmis kaduma.

See mõju väljendus pärisorjadest teenijate otseses mõjuvalduses lapse arenemisele, kuid tulenes veel rohkem neist suhetest, mis valitsesid väikemõisniku ning tema amme, hoidja, toapoisi ja toatüdruku vahel. Ärgem hakakem meenutama neid hinge häirivaid pilte, milledest on tulvil lapsepõlv paljudel meie hulgast; ütleme ainult, et see oma õiguse tunnetamine minuga sarnaneva olevuse isiksuse üle ja tema õiglusetuse tunnetamine minu suhtes oli üks hukatuslikumaid mõjutusi, mis mürgitas vene aadli kasvatamist tema aluses. Siin just kasvas meie arvates vara üles see harjumus omavoliks, mis muutis meile kitsendavaks igasuguse piiramise seadusega; siin võib-olla juurdubki mitteaustamise idu riigi seaduste ja

teiste isikute õiguste suhtes, samuti ka oma isiklike õiguste mitteaustamine. Kes rikub teise õigusi, see ütleb tahtmatult oma südame põhjas lahti ka oma isiklikust õigusest. Just siit võib-olla lähtuski see suhete õigusetus, see omavoli, juhuse ja kapriisi, kavaluse ja jõu, orjalikkuse ja libitsemise, altkäemaksude, onupojapoliitika iga liiki kaudsete teede mäng, mille poolest on nii rikas meie teenistusliku tegevuse ajalugu kõigil võimalikel tööpõldudel. Me peaaegu ei uskunud seadusliku, otsese tee võimalikkusesse ja eelkõige, vahel isegi ilma igasuguse vajaduseta, otsisime kõikjal ja kõiges kaudset, varjatud rada. Meile näis mõnikord isegi imelikuna, kui mingisugune veidrik kutsus meid minema avalikult otsest teed mööda, ja sageli koolipingist alates otsis noor inimene, keda juhtisid tema vanemad ja sugulased, mõnikord isegi ülemad, juba kaudseid radu elus. Kurbusega meenutame paljusid meile tuntud fakte, kus noored inimesed, kellele kateedrilt alles loeti austust seaduse ja töö vastu, nuuskisid tasahilju sooja kohakest ja mõjukaid inimesi; tegid visiite ja püüdsid luua sidemeid, mis võiksid omal ajal elus vaja minna. Isegi kasvatajate suhtes paistis sageli läbi samasugune iseloom, ja kui mõni äge noormees murdis otsesihis, siis vangutasid vanamehed kahtlevalt pead ja arvasid sageli tõesti õigesti ära, et ta kaugele ei jõua. Kuid ebaõnnestunud katsed esimestel sammudel näitasid noorukile, et need väiklased loomused tema seltsimeeste hulgast, keda ta mõnitas, vaatasid elule palju targemini kui tema. Me oleme niivõrd harjunud selle nähtusega, et vana isa õpetab oma last otsima kaudseid teid elus, nii et me ei suudagi endale ette kujutada selle nähtuse inetuse kogu sügavust. Muidugi ei omista me kõiki seda liiki nähtusi ainuüksi pärisorjadest teenijate poolt kasvatusele avaldatud mõjule; kuid siiski allub enamik neist just sellele mõjule. Mida siis imestada, kui ümbritsetuna kõige varasemast noorusest meie suhtes õigusteta olevustega, harjusime ise varakult õigusetusega? Pärisori-amm, pärisori-lapsehoidja, pärisori-toatüdruk õpetasid meile lapsepõlvest peale omavoli meiega sarnaste olevuste suhtes, ja kui raske oli kasvatajal arendada lapses, kes elas niisuguses sfääris, inimese kõlbelise väärikuse tunnet. Kas võiski kasvataja kõnelda venna ja ligimese kristlikust mõistest, õhutamata last teda ümbritseva sfääri vastu? Aga eitav suund kasvatuses on kahtlemata kõige ohtlikum ja võltsim. Kuid veel võltsim ja ohtlikum on see, kui laps märkab, et religiooni ja teaduse sõnad on ainult sõnad, milledel on tähtsus õppetunnis ja mitte mingisugust tähtsust elus. Siin ei lähe asjatult kaduma mitte ainult kõlbeline õppetund, vaid see toob olulist kahju, harjutades lapse kuulmist ja hinge niisuguste sõnadega, mis ilma selleta võib-olla kunagi oleksid vapustanud tema teadvust. Kõike seda on ta kuulnud juba korduvalt, kuulnud ja harjunud mitte kuulma, näinud ja harjunud mitte nägema, s. o. omandanud just selle hukutava harjumuse, mis rohkem kui kõik muu takistab inimest minemast kõlbelise täiuslikkuse teed. Parem on lapsele üldse mitte kõnelda ühest või teisest kõrgest tõest, mida teda ümbritsev elu välja ei kannata, kui õpetada teda nägema selles tões fraasi, mis

kõlbab ainult õppetunni jaoks. Meil on võimalik olnud kuulda mitmeid koduseid kasvatajaid, kes õudusega hindasid neid takistusi, millede vastu põrkas nende kasvatuslik tegevus pärisorjadest teenijate mõju tõttu kasvandikule. Tõsi küll, paljudes aadliperekondades, eriti rikastes, püüti neid pärisorjuslikke suhteid võimalikult varjata; kuid see kunstlik humaansus võib harva petta lapse hinge erksust; ja kord juba avastatuna tõi ta uut kahju just oma võltsusega. Avastades kavatsetult tema eest varjatud pahe, õpib laps korraga tundma nii pahet kui ka selle varjamise vahendit.

V

KASVATUSE PSÜHHOLOOGILISED ALUSED[41]

14. PSÜÜHILISTE PROTSESSIDE MATERIAALSEST ALUSEST[42]

a) Püüdluste hüpotees[43]

Eelkõige vaatleme seda, missuguse mõiste tähistamiseks me tarvitame sõna *püüdlus.*

Märgates, et magnetnõel, kuidas me teda ka pööraksime, pöördub enese hooleks jäetuna alati ühe oma otsaga põhja poole, ja mitte teades niisuguse nähtuse tõelist põhjust, me ütleme, et magnetnõelal on *püüdlus* pöörduda ühe oma otsaga põhja, teisega aga lõunasse. Me nimetame järelikult püüdluseks mitte nõela tegevust ennast, vaid *meile tundmatut põhjust,* mis antud juhul sunnib magnetnõela liikuma ja seejuures liikuma nii, mitte aga teisiti. Märgime siinjuures, et kui me näeksime, et keegi lükkas nõela ühe otsa põhja poole, siis me ei nimetaks seda püüdluseks. Järelikult me nimetame püüdluseks mitte ainult meie poolt märgatud tegevuse meile tundmatut põhjust, vaid sealjuures ka niisugust põhjust, mida me oletame eksisteerivat üht või teist tegevust avaldanud olendis eneses, mitte aga väljaspool teda.

Kui meie poolt märgatavat tegevust avaldab elusolend, siis tarvitame sel puhul sõna *püüdlus* asemel sageli teist sõna: *instinkt,* kuid mõistame selle sõna all täpselt sedasama, mida mõistame sõna «püüdlus» all, s. o. mõistame meile tundmatut põhjust elusolendi meie poolt märgatud tegevuses ja sealjuures põhjust, mis asub elusolendis eneses, mitte aga väljaspool teda. Ja on tähelepanuväärne, et kui meil läheb korda avastada looma tegevuse põhjus, mis peitub kas tema organismis või tema elukogemustes ja oletatavas mõistuses, siis me enam ei nimeta seda põhjust instinktiks. Järelikult instinkti ja animaalse püüdluse all me mõistame alati ja tingimata *meile tundmatut tegevuse põhjust, mis peitub olendis eneses, kes avaldab seda või teist tegevust.* Märgates näiteks, et liivasel mereleetel äsja munast koorunud kilpkonn ruttab otsekohe mere poole, me ütleme, et niisuguse nähtuse põhjus peitub selle looma instinktis, just sellepärast, et me ei või oletada, nagu oleks kilpkonn saanud munas viibides midagi teada merest ja tema asukohast, sellest, et meri on just see element, kus temale on määratud elada, ja lõpuks

sellest, et kaldal viibida on talle väga ohtlik, sest hulk linde tahab maitsta tema pehmet keha. Et meil puudub võimalus oletada äsja munast koorunud kilpkonnas niisuguseid keerulisi kogemuslikke teadmisi, siis me ütleme, et kilpkonna sihikindla mere poole liikumise põhjus peitub tema sünnipärases instinktis, s. o. lihtsamini väljendudes, me ütleme, et *selle nähtuse põhjus on meile tundmatu,* kuid et see põhjus meie usu tõttu kõigi nähtuste põhjuslikkusesse* peab tingimata eksisteerima ja sealjuures kilpkonnas eneses, mitte aga temast väljaspool.

See viimane püüdluste ja instinktide omadus, s. o. et nad peituvad tegutsevas olendis eneses, andis Spinozale põhjuse püüdlust ennast tuletada olendi olemusest. Ja tõepoolest ei ole meie mõistete *olemus* ja *püüdlus* vahel suurt vahet. Olemuse nimetuse all mõistame ühe või teise olendi iseloomuliku tegevuse rahulikku põhjust või rahulike põhjuste kogumit. Püüdluse nimetuse all aga mõistame juba tegevuse tegutsevat põhjust. Nii näiteks me ütleme: niisuguse kahe keha kuumutamisel ilmneb neis püüdlus keemilisele ühinemisele. Kuid ka siin ei tea me samuti, kas olemus ise ei olegi seesama tegevus, kuid ainult varjatud meie vaatluse eest, järelikult me ei saagi mõistet *olemus* loogiliselt eristada mõistest *püüdlus.* Juba Spinoza ütles, et kehad erinevad üksteisest liikumise või rahu, liikumise kiiruse või aegluse poolest, mitte aga «olemuse» poolest**. Seda geniaalse filosoofi mõtet tõendab väga laialt kaasaegne loodusteadus, mis samuti püüab tõestada, et nähtuste mitmekesisus oleneb mitmekesisusest liikumises, ning on jõudnud seda täielikult tõestada vähemalt soojuse ja liikumise suhtes***.

Järelikult *püüdluseks me nimetame mingi olendi poolt avaldatava tegevuse meile tundmatut põhjust ja sealjuures niisugust põhjust, mida me oletame peituvat antud olendi olemuses eneses.* Niisugune on püüdluse idee loogiline tekkimine. See idee on järelikult *subjektiivne,* kuid ühtlasi ka *loogiliselt vajalik* idee, niisama vajalik, nagu olemuse või põhjuse idee.

Kui me püüdluse vaatlemise kanname üle psüühilisse sfääri ja hakkame teda vaatlema iseendal, siis jõuame täielikult samasugustele tulemustele. Ka iseendal me nimetame püüdluseks meile tundmatut põhjust, mis kutsub meis esile ühtesid või teisi psüühilisi või psühhofüüsilisi nähtusi. Nii näiteks ei nimeta me püüdluseks või instinktiks seda põhjust, mis sunnib meid maja ehitama, sooje rõivaid õmblema, vilja tulevaks aastaks varuma, — ei nimeta just sellepärast, et me näeme oma niisuguse tegevuse põhjust teadlikus mõttes tema vajaduse kohta või tema kasulikkuse kohta meie jaoks. Kui me aga nimetame instinktiks ehk animaalseks püüdluseks põhjust, mis sunnib äsjasündinud last otsima toitu ema rinnast ja sooritama seejuures väga keerulist ning mitte kerget imemisprotsessi, siis just sellepärast, et me ei saa oletada äsjasündinud lapses ei

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. XXXIX.
** Spinoza, Eth. P. II. Prop. 13. Lem. I.
*** Psycho-Physik, von T. Fechner, Leipzig, 1860. Th. I, S. 29.

teadlikku mõtet toitumise vajadusest ega neid teadmisi füüsikast, mis on vajalikud selleks, et moodustada oma suust pneumaatiline masin. Sel alusel me eristame teadlikku tegevust instinktiivsest tegevusest.

Kuid siiski, kui me hakkame tähelepanelikult analüüsima oma teadlikku tegevust, s. o. niisugust, mille põhjust me tunneme, siis märkame, et iga niisuguse tegevuse aluseks on peale rea teadlike põhjuste alati ka mittemõistetav, ebateadlik põhjus või instinkt. Nii näiteks künnab inimene põldu ja külvab vilja teadlikul põhjusel, et rahuldada järgnevaks aastaks oma toiduvajadust. Toiduvajadust õppis ta tundma ka rohkearvulistest näljakogemustest, kuid mitte keegi ei ütle muidugi, et inimene tundis nälga selle tõttu, et sai aru toiduvajadusest elu jätkamiseks. Järelikult on terve ahela teadlike põhjuste aluseks, mis tingivad põlluharija keerulise tegevuse, ka ebateadlik põhjus: inimese instinktiivne toidupüüdlus. Teadus, näidates meile vajadust uuendada meie keha kudesid meie elutegevuse jätkamiseks, laiendab teadlike põhjuste ahelat, kuid kas on praegu palju inimesi, kes selgesti aru saavad, mispärast inimene peab sööma ja jooma? Aga siiski tahame kõik süüa ja juua. Täpselt samuti, kas on palju neid, kes on teadlikud õhu tähtsusest toitumisprotsessis? Kuid sealjuures ei tungi inimene võib-olla millegi juurde nii ahnelt kui õhu juurde, isegi teadmata tema olemasolu. Toidupüüdlus ärkab väikelapses varem, kui tal tekib mõiste mitte üksnes toiduvajadusest, vaid ka üldse mõiste toidust. Me muidugi ei suuda meenutada oma hinge tolleaegset olukorda*, aga ka praegusel ajal äratab näljaimpulss meis viivitamatult kujutluse toidust; kuid esimene püüdlus ei saanud avalduda teisiti kui Locke'i väljendust mööda «puudusetundes». Täpselt samuti istutame reseedat, sest ta lõhnab hästi, kuid mispärast meile reseeda lõhn meeldib, see jääb meile teadmatuks, ja see teadmatus on terve rea meie teadlike tegevuste aluseks. Isegi meie esteetilised naudingud redutseeruvad lõppude lõpuks ebateadlikeks püüdlusteks. Kõigil inimestel on enamvähem olemas esteetiline tunne, kuid mitte keegi ei ole veel senini ära määranud, mis on ilu muusikas, luules, maalikunstis. Me võime tundma õppida ilu tingimusi, s. o. tõstma neid teadvusse, kuid mispärast just niisugune, mitte aga teine joonte ja värvide ühendus, mispärast just niisugune, mitte teine helide ühendus meile meeldib, — seda me ei tea. Ja kui lõpuks teadus meile kõik selle avaks, ka siis peaksime ikkagi tunnistama, et *tundsime* ilu enne, kui saime teada selle tundmuse põhjuse.

Sedasama peame tunnistama ka oma kõlbelise tegevuse põhjuste suhtes. Kas veel praegugi ei vaielda inimese kõlbeliste püüdluste põhjuse üle, pärast seda, kui need kõlbelised püüdlused on inimkonnas avaldunud juba paljude ja paljude aastatuhandete vältel? Sedasama võib öelda ka religioossete püüdluste suhtes. Kas veel praegugi ei looda igal aastal teooriaid nende püüdluste

* «Mõnu- ja kannatuseolukorda,» ütleb Bain, *«ei ole nii kerge* reprodutseerida, kui välise maailma kujusid» (The Will, p. 432).

tekkimise kohta, millised on loonud tuhandeid liike religioosseid uskumusi, mis ulatuvad vana aja sügavusse, kaugemale igasugustest ajaloolistest uurimustest?

Kas ei pea me järelikult tunnistama, et meie igasuguse teadliku tegevuse aluseks on siiski *ebateadlik püüdlus? Tahetakse, meeldib, ei taheta, ei meeldi* — see on meie jaoks viimane põhjus kogu meie teadlikule tegevusele. Võtke mistahes tegevus ja kuidas ta teile ka näiks läbi imbununa teadvusest, analüüsige teda viimaste piirideni, ja te leiate tema aluses ebateadliku püüdluse. Oletame näiteks, et tungides helide harmoonia tingimustesse me avastame, et need kooskõlad meeldivad meile seda rohkem, mida rohkem nad meile annavad tegevust helide sfääris ja mida takistamatumalt ja samal ajal laiemalt võib toimuda see tegevus*. Kuid ka siis jääb põhjus, mispärast hingele meeldib avar ja takistamatu tegevus, meile tundmatuks ja me oleme jälle sunnitud nimetama seda tundmatut saladusliku nimega — *sünnipärane püüdlus teadlikule tegevusele,* sest see põhjus peitub *meis enestes,* mitte aga väljaspool meid.

Ei ole raske veenduda, et selle põhjus, mida me *tahame* ja mis meile *meeldib* ning mis järelikult moodustab meie teadliku tegevuse ebateadliku aluse, peitub mitte esemes, mis äratab meis meeldivaid aistinguid, vaid meis enestes. Minu soov süüa teeb mulle leiva meeldivaks, mitte aga leib ei ärata minus näljatunnet, kuigi muidugi leiva väga sagedane nägemine võib minu tähelepanu teistelt esemetelt ära tõmmata ja sellega anda mulle võimaluse tunda seda juba olemasolevat minu organismi seisundit, mis kajastub hinges näljatundena. «Me soovime eset,» ütleb Spinoza, «mitte sellepärast, et ta meile näib heana, vaid ese näib meile heana sellepärast, et me teda soovime.»** Seda mõtet tuleks selgitada järgnevalt: me *soovime* eset mitte sellepärast, et ta näib meile heana, vaid ta näib meile heana meis eksisteeriva ebateadliku püüdluse tõttu tema poole. Ei tohi ära segada neid kaht mõistet: *soov* ja *püüdlus.* Muidugi on iga soovi aluseks ebateadlik püüdlus, kuid siin lisandub temale juba teadlik kujutlus soovitavast, mis on ammutatud esialgu ebateadliku püüdluse rahuldamise rohkearvulistest kogemustest.

Kogu esemete jaotamine meie poolt *kasulikeks, kasutuiks* ja *kahjulikeks, meeldivaiks, ebameeldivaiks* ja *ükskõikseiks* toimub meie loomuse niisuguste ebateadlike püüdluste alusel, s. o. meis tekkivate niisuguste psüühiliste seisundite alusel, millede põhjused peituvad väljaspool meie teadvust.

Ebateadlikud püüdlused muutuvad teadlikeks soovideks mitte teisiti kui tundmuste vahendusel. Ebateadlik toidupüüdlus, mida nimetatakse näljaks, muudab meile leiva *meeldivaks,* ja pärast seda *soovime* juba teadlikult ja otsime *leiba.* Järelikult *mõnutunne,* mis kaasnes ebateadliku püüdluse rahuldamisega, muutis selle *ebateadliku püüdluse teadlikuks sooviks.* Me taotleme ebateadlikult helide harmooniat ja harmoonilisi helisid kuuldes tunneme mõnu, hiljem

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. VII, пп. 10—12.
** Spinoza, Eth. P. III. Prop. 9 u. 39. Schol.

aga soovime neid helisid juba teadlikult, sest me teame, et nad valmistavad meile mõnu. *Niisugune on psüühiline akt kogu oma lihtsuses ja täpsuses.* Püüdlus, tundmus ja kujutlus* — need on kolm psüühilist nähtust, mis ühinevad soovi keerulises aktis. Muidugi, selle ahela *esimest liiget* me *ainult oletame,* kuid siiski on tema oletamine meile loogiliselt möödapääsmatu: me *ei saa* muidu seletada meis ühtede või teiste *tundmuste* tekkimist, kui oletades meie loomuses neid või teisi ebateadlikke püüdlusi; meis teadlike soovide tekkimisele peame samuti eelduseks seadma meis tundmuste tekkimise, mis tingivad kõiki meie soove ja mittesoove**. *Soovis* juba ühinevad mälestus kogetud tundmustest ja kujutlus esemest, mis tekitas meis need tundmused.

b) Sünnipärased püüdlused[44]

Oma tundmuste ja soovide analüüsi teel jõuame arusaamiseni täielikust vajadusest tunnustada sünnipäraste *püüdluste* olemasolu, kuigi need püüdlused ise on väljaspool teadvuse ala ja me saame neist teada ainult oma tundmustes ja veel rohkem oma soovides. Kuid me mitte ainult et saame teada püüdluste olemasolust üldse, vaid peame nad ära määrama kui püüdlused millelegi kindlale, sest ebamäärase püüdluse tunnustamine, püüdluse tunnustamine kõigele, mis on sama kui mitte millelegi, nagu Schopenhaueri tahe, millele järgneb idee, kuid millele ta ei eelne, on vastuolus püüdluse mõiste endaga, — hävitab selle mõiste ja joonistab kujutlusele ette mingisuguse, inimesele juba arusaamatu olevuse. Teadus aga ei tohi ühelgi juhul väljuda inimliku arusaamise raamidest.

On endastmõistetav, et inimese sünnipäraseid püüdlusi võime ära määrata ja klassifitseerida ainult nende tundmuste ja eriti soovide analüüsimise alusel, milledes püüdlused ilmnevad teadvusele, jõudes meie analüüsis iga kord vajalikkuseni tunnustada seda või teist sünnipärast püüdlust, milleta tundmus või soov ise oleks seletamatu. Loetledes kõige lihtsamaid ja kõigile inimestele ühtemoodi omaseid soove ning sealjuures niisuguseid, millede jälgi leiame ka loomadel (eraldades järelikult soovid, mis on omased ainult inimesele), ja ühendades need animaalsed soovid sarnasuse printsiibi järgi üksikutesse gruppidesse, leiame mitu määratu suurt püüdlust, mis on sünnipärased kui mitte igale elavale organismile, siis kõigile enamarenenuile neist.

Niisuguste sünnipäraste, ebateadlike püüdluste hulka tuleb arvata *esiteks* püüdlus *individuaalsele eksisteerimisele,* kuhu kuulu-

* Soovi keerulisuse ja soovide tekkimisloo mittetundmine viib kõige moonutatumate ja praktiliselt kahjulikemate oletusteni. Niisugune on näiteks arvamus roima sünnipärasest soovist, arvamus, mida jagasid ka kuulus Quételet ja paljud teised (Sur l'homme, par Quételet. Paris, 1833. T. II, p. 108).

** Olles ühel arvamisel Spinozaga, ütleb Müller: «Tundmused on teadlikuks muutunud soovid» (Man. de Phys. P. II, p. 511). Me ju näeme, et tundmus on hinge iseseisev akt, mis temas tekib püüdluste rahuldamise või mitterahuldamise tõttu.

vad nii *toidupüüdlus* kui ka kõik individuaalse enesesäilitamise instinktid; *teiseks* püüdlus *ühiskondlikule* ja *liigilisele eksisteerimisele*, kuhu kuulub ka suguinstinkt; *kolmandaks* püüdlus *teadlikule tegevusele,* mis avaldub kõigepealt tegevusetuse tusas. Esimest kaht püüdluste liiki võime iseloomustada nimetusega *vegetatiivsed,* sest nad lähtuvad vegetatiivse organismi vajadustest*, kolmas liik on omane aga ainult olenditele, kellele on antud elu ja kes sellepärast püüdlevad *elada.* Schopenhaueri filosoofia alustele rajatud psühholoogia leiab püüdlusi otsides neid arvutul hulgal. Nii leiab Fortlage kõrgemaid ja madalamaid, närvi- ja verepüüdlusi, repulsioonipüüdlusi, püüdlusi assimilatsioonile ja rohkesti teisi**. Kuid selle asemel et püüdlusi luua, me peame paremaks tundma õppida kõigile tuntud püüdluste avaldumist.

Püüdlus individuaalsele eksisteerimisele

Meie kehal, nagu igal teiselgi vegetatiivsel organismil, on tarve *toituda,* et arendada oma organeid. See toimub keha suhtes välise looduse elementide assimileerimise teel tema poolt. Toitumisprotsess nii inimeses kui ka taimes toimub ühtemoodi, modifitseerudes, kuid mitte muutudes oluliselt***. Kuid taimes, sest tal puudub hing, toimub see protsess, ilma et teda saadaks teadvus. Elusolendis aga aistib hing neid protsesse: aistib alguses toitumistarbe tekkimist, pärast tema rahuldamist, aistib nii öelda protsessi algust ja lõppu.

Ei ole kahtlust, et keha vegetatiivsete tarvete, samuti nende või teiste rahuldamise protsessi faaside aistimine hinge poolt toimub sellesama vahendaja kaudu, mille kaudu, nagu me seda nägime ülalpool, kehalised muljed muutuvad hingelisteks aistinguteks, s. o närviorganismi vahendusel****. Seda vahendust tuleb oletada ja temale osutavad paljud anatoomia ning füsioloogia faktid, olgugi et teadus ei ole veel kaugeltki täielikult avastanud, missugused muutused toimuvad närviorganismis, millede mõjul hing tunneb nälja- ja januaistingut või hingamisevajadust, mis samuti kuulub toitumisprotsessi hulka.

Me nägime ülalpool samuti, et loomorganismis lisandub keha *vegetatiivsetele toiduvajadustele* veel üks, mis on juba tingitud looma eripärasusest. Loomas tekib toiduvajadus juba mitte enam organite arenemis- ja paljunemisvajaduse tagajärjel nagu taimes, vaid ka selle tagajärjel, et loomorganismi koed, mida vahetpidamata tarvitab elutegevus, nõuavad katkematut uuendamist, nii et loomas tuleks toitumisprotsessi pärast kasvu lõppu nimetada õigupoolest *uuendusprotsessiks*****.

---

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. VI.

** System der Psychologie, von K. Fortlage. 1855. Erst. Th. §§ 33, 38 et cet.

*** «Педагогическая антропология», т. I, гл. IV.

**** Menschen und Thierseele, von Wundt. 1863. B. II, S. 24.

***** «Педагогическая антропология», т. I, гл. IV.

Nälga ja janu aistime täpselt samuti nagu värvi, heli, valgust, lõhna jms., s. o. me aistime närviorganismi erisugust olukorda, ja sellepärast paigutasime need aistingud *üldiste aistingute** eri kategooria hulka; siin aga ei huvita meid mitte need *aistingud* ise, vaid nendega kaasnevad *tundmused;* need kannatused, mis näiteks saadavad kaua rahuldamata jäänud nälga, ja see mõnu, mis kaasneb nälja rahuldamisega. Mispärast on nälja kestev mitterahuldamine piinav, tema rahuldamine aga meeldiv? Neile lihtsatele küsimustele peamegi vastama niisama lihtsalt — *ei tea.* Kui magnetnõelale oleks antud hing, siis näiks talle väga loomulikuna püüelda ühe otsaga põhja, teisega aga lõunasse; kui talle oleks antud võime tunda, siis üsna tõenäoliselt näiks ka temale täiesti loomulikuna tunda mõnu, kui see püüdlus rahuldatakse, ja ebamugavust, kui tema püüdluse rahuldamine põrkab vastu takistust, kuid siiski see loomulik oleks täiesti arusaamatu.

Me võime ainult *oletada,* et hing oma püüdluses *elutegevusele,* kohates puudust kehalises jõus, mis on vajalik selleks tegevuseks, tunneb kannatusi, teadmata nende kannatuste põhjusi. See on igal juhul looduse päästev hääl, milleta elutegevus varsti kurnaks ära keha jõud ja peaks ise peatuma; taimed ei vaja seda häält, sest neil puudub elutegevus. Kuid see hinge ja keha tihe seos asub *väljaspool meie teadvust,* ja mitte teadvus oma vahetul kujul, vaid üksnes uusim teadus on üsna keeruliste katsete ja vaatluste abil avastanud, et keha koed muutuvad elutegevuses. Mitte ainult loom, vaid ka inimene hukkuksid möödapääsmatult, kui nad saaksid jätkata elutegevust jõudude täieliku kurnamiseni, isegi tundes nälga, mitte aga tundes seda saatvate kannatuste ajendavat jõudu, või kui nad näiteks ei tunneks kannatusi õhupuudusel, mis on vere tekitamiseks niisama vajalik kui toitki.

Toidupüüdlus koos sellega seoses oleva hingamisprotsessiga on ümbritsetud paljude *reflektiivsete protsessidega,* mis võivad toimuda ilma teadvuse igasuguse osavõtuta, nagu: süljenäärmete eritustegevus, neelamine, mao liigutused, südame tuksumine, hingamine jt. Imiku rinnaga söötmise keeruline akt on samuti paljude organite keeruline *refleks,* millised asuvad liikumisse refleksi rahuldamiseks määratud püüdluse ärkamisel.

Näljaaistingut ei saa iseenesest nimetada kannatuseks, isu kergel astmel võib ta isegi olla meeldivaks ja erutavaks tundeks, eriti kui ees ootab hea lõunasöök; vastupidi, isu puudus on raske ja ebameeldiv tunne. Täpselt samuti hakkab ka isu rahuldamine, olenemata toidu maitsest, pakkuma mõnu alles siis, kui isu on kasvanud rahutu aistingu astmeni; nii et me võime omaks võtta, et hing tunneb kannatusi nälja aistimisel õieti sellepärast, et närvisüsteemi normaalne seisund, mis on vajalik elutegevuseks, on ikka rohkem ja rohkem rikutud. Kas see oletus on õige või mitte, kuid kaheldamatu on siiski see, et toidu nautimise tunde intensiivsus (olenemata toidu

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. VII, п. 27.

maitsest) on otseses sõltuvuses nälja astmest, mida me rahuldame; selles mõttes just nimetataksegi nälga maailma kõige paremaks kokaks. Me peame mõningal määral kannatama, et saada naudingut, ja mida intensiivsem oli kannatus, seda intensiivsem on ka mõnu; rahuldades aga iga kord ainult tekkivat isu või isegi ennetades tema tekkimist, nagu seda sageli juhtub, me koos sellega ei naudi ka nälja rahuldamist, kuigi võime veel nautida toidu erilist maitset.

Erinevusel toidu maitses ja meie erineval suhtumisel mitmesugustesse maitsetesse on oma alus samuti toitumisprotsessis, kuid see alus on veel keemia ja füsioloogia poolt avastamata. Näib, et peavad olema *primitiivsed maitsed* ja *lõhnad,* mis on meeldivad või ebameeldivad inimesele üldse; seda annab vähemalt mõista sõnade tuletamine, mis on nähtavasti ühine kõigile keeltele ja mille järgi magusa mõiste on üle kantud ka hingelistele mõnudele, kibeda mõiste aga hingelistele kannatustele. Kuid ülemaailmne gastronoomia ja võib-olla osalt ka inimlikud idiosünkraasiad, mis sageli antakse edasi pärilikult, on primitiivseid maitseid niivõrd muutnud, et nende juurde on praegu väga raske pääseda. Mõru meeldib gastronoomile sageli samuti nagu hapugi, ja mida üks rahvas peab vastikuks, see moodustab teisel maiuspala. Siia lisandub nähtavasti veel teadliku protsessi puhtpsüühilise tegevuse mõnu, protsessi, mis pööratuna maitseaistingute poole, leiab mõnu äratundmises, võrdlemises ja kombineerimises — omamoodi maitsemuusikas; suurt osa etendab siin nähtavasti ka auahnus, mis üldse on omane asjatundjaile kõigis kunstides. Meile on tähtis ainult see, et ka maitsmis- ja haistmisnaudingu puhul saadakse naudingu suurem või väiksem intensiivsus mitte teisiti kui ilmajäämise suurema või väiksema intensiivsuse arvel; ei ole niisugust meeldivat maitset, mis ei lakkaks olemast meeldiv alatise rahuldamise puhul ja mis ei oleks vürtsitatud rahuldatava näljatundega.

Kuid juba maitsmis- ja haistmismõnude muutlikkusest enesest näeme, et neid ei saa kuidagi kõrvutada rahuldatava nälja mõnudega. Nad on looduse mitteolulised nõuded ja sellepärast ärkavad ning kustuvad nad rahuldamisest ja mitterahuldamisest. Võib arvata, et kui last mitte kunagi sööta magusaga, siis tal ei teki ka püüdlust maiustamisele, kuid tõenäoline on seegi, et magus toit, mida tarvitatakse alati, kaotaks alguses tema jaoks igasuguse veetlevuse, hiljem aga muutuks vastikuks. Kuid peamine ei ole siin mitte magusas ja mõrus, vaid selles, et mitte pöörata laste intensiivset psüühilist tegevust niisugusesse kitsasse ja viljatusse sfääri, millist kujutavad endast teadvusele maitseaistingud.

Näljatunde ebameeldivus on psüühiliselt seletatav sellega, et hing oma püüdluses tegevusele põrkab kurnatud kehas raskustele. Kui meie närvisüsteem on millegagi tugevasti ärritatud, siis me ei tunne kaua ka kõige tungivamat toiduvajadust, kuid lõpuks muutub see vajadus niivõrd intensiivseks, et me ei suuda teda märkamata enam mõteldagi. Kui aga nälg ulatub kõrge astmeni, siis tema spetsiifilised piinad lakkavad ja tekib mitte peatus närvisüsteemi

tegevuses, nagu oleks pidanud ootama, vaid tema intensiivistunud tegevus, mis kiirendab organismi surma, hävitades tema viimse jõu. Järelikult ei saa kuidagi öelda, nagu tahavad mõned, et hingelisele tööle kulub ainult keha orgaaniliste jõudude ülejääk: vastupidi, nende jõudude mittepiisavuse korral kuluvad nad kõik hingeliseks tegevuseks, s. o. närvide selleks tegevuseks, mis, nagu me nägime, on vajalik hingeliste tööde puhul. Kui see oleks vastupidi, siis mitte-küllaldase toitumise korral katkeks kõigepealt hingeline tegevus; me aga näeme vastupidi, et see tugevneb ja näljapiinu saadavad arutud unistused, milles nii öelda põlevad ära toidu viimased aatomid*.

Uuenemisprotsessi loomas saadavad peale näljatunde veel väsimuse- ja erksuseaisting, nende orgaaniliste aistingutega aga kaasnevad tundmused: kannatus, mis võib ulatuda tugeva intensiivsuseni, nagu näiteks siis, kui inimesel ei lasta kaua aega magada, ja mõnu, mida igaüks meist tunneb keha reipa seisundi korral. Kuid see füüsiliste jõudude küllus võib, kui me teda ei kuluta tegevuseks, ise muutuda kannatuste põhjuseks.

Selle katkestamatult koguneva füüsilise jõu ülejäägi kulutamiseks on loodus eelkõige kätte näidanud *kehalised liigutused.* Püüdlus kehalistele liigutustele ilmneb inimesel ja loomadel juba looteseisundis ja me oleme osaliselt nõus Bainiga**, kes nende liigutuste põhjuse omistab ajuenergia kuhjumisele, kuid arvame, et teistel juhtumitel võib liikumisvajadust otse seletada veremassi kuhjumisega. Me kõik tunneme väga selgesti liikumisvajadust liikmetes, kui nad on kauaks jäänud ühte ja samasse asendisse, ja selle püüdluse mitterahuldamisel võib kannatustunne ulatuda kõrgele astmele. Just sellele liikumisvajadusele osutabki Herbart***, märgates seda eriti lastel ja noortel loomadel, õigemini noortel loomorganismidel, kellede juures füüsiliste jõudude väljatöötamine toimub väga kiiresti, kuna aga nende kulutamine hingelistele protsessidele ei ole veel suur. On loomulik, et koos füüsiliste jõudude väljatöötamise nõrgenemisega ja hingelise tegevuse kasvuga, mis ikka rohkem ja rohkem neid jõude neelab, väheneb ka kehaliste liigutuste vajadus ise.

Kuid seda püüdlust kehalistele liigutustele, mis tuleneb füüsiliste jõudude ülejäägist, tuleb rangelt eristada püüdlusest teadlikule tegevusele, mis võib jätkuda ka siis, kui füüsilisi jõude ei piisa isegi vegetatiivse organismi õigeteks normaalseteks talitlusteks, nii et teadlik tegevus, jätkates toimimist, toimib kahjuks kehalisele organismile, hävitades tema toitumiseks vajalikke jõude****.

Nendesamade toidupüüdluste hulka, mis tekivad vegetatiivsest ja uuenemisprotsessist, tuleb muidugi arvata ka niiskusetarve ehk *janu,* õhutarve, mis on vajalik vere loomiseks, samuti ka teatava

* Nälga surnud loomade lahkamine on näidanud, et kõige vähem on oma kaalust kaotanud *närvid* («Физиологические письма Фогта», стр. 180). Kuid kas ei tähenda see, et närvid toituvad keha teiste elementide arvel? Ilma toitumiseta ei saaks nad oma talitlust jätkata.

** B a i n, The Will.

*** Lehrbuch der Psychol.

**** «Педагогическая антропология», т. I, гл. XI, п. 5.

temperatuuri tarve, mis avaldub mõnus, mida me aistime sooja ja jaheduse puhul, ning ebamõnus, mida me aistime külma või kuuma puhul. Me taotleme sooja ja jahedust mitte sellepärast, et me (nagu seda tahab Bain) oleme ühest või teisest juba mõnu tundnud, vaid sellepärast, et tunneme kannatusi, kui temperatuur ületab teatava piiri.

Kas neid looduse näpunäiteid on küllaldaselt selleks, et uuenemisprotsess võiks toimuda takistamatult, seda me ei hakka otsustama. Hegel peab püüdlust eksimatuks: kuid see on ontoloogiline oletus, mida ei saa faktidega õigustada. Mida nimetatakse meie jaoks välise looduse suhtes eksimatuks, seda me ei või teada; mis aga puutub selle looduse hääle eksimatusse meie elu säilitamise ja kindlustamise suhtes, siis on põhjust niisuguses eksimatuses kahelda. Tõepoolest, mõnedel loomadel on see looduse hääl väga õige, kuid inimesel märkame mõnikord niisuguseid püüdlusi, mille rahuldamine on organismile otse kahjulik. Nii näiteks armastavad nõrkade kopsudega lapsed üleliia tugevaid hüüdeid ja liigutusi, mis on neile kindlasti kahjulikud; skrofuloossed armastavad jahutoite ja kõike teravat, mis on samuti neile kahjulik. Kas ei taotle seejuures loodus omaenda keha hävitamist või on see juba moonutus, mille organismi on toonud haigus, — niisuguste ontoloogiliste küsimuste lahendamiseks ei ole meil mingisuguseid andmeid.

Toidupüüdlused on loomadel mõnikord seadeldud harukordsete instinktidega, milliseid inimesel märgatakse palju vähem. Kas selles tuleb näha loomise arvestust, mis peab silmas inimese vaimseid võimeid, või on inimese vaimsete võimete kasutamine võib-olla vähehaaval lämmatanud tema looduslikud instinktid, — ka seda ei hakka me andmete puudumisel otsustama. Märgime ainult, et haistmine, aga võib-olla alamatel loomadel ka kompimine, etendab toiduinstinktides väga tähtsat osa. Haistmine, mis on nii lähedane maitsmisele ja kompimisele, et nende tegevust sageli ei saagi eristada*, on juba iseendast toidupüüdluse rahuldamine, kuid nii tähtsusetu rahuldamine, et see võib olla ainult näpunäideks, et antud toit võib kustutada nälja, mis looma juba piinab. Haistmine annab loomale kogemusi rahuldada nälga ühe või teise toiduga, kogemus aga, millega kaasneb rahuldamise meeldiv tunne, muudab teatavaks kujutluseks muutunud ebateadliku *püüdluse* toidu järele ühe või teise toidu kindlaks *soovimiseks.*

Sama individuaalse eksisteerimise püüdluse hulka peame arvama ka need *enesesäilitamis-* ehk õigemini *enesekaitseinstinktid,* mida võib rohkesti märgata mitmesugustel loomadel, kuid mida vaevalt leidub inimesel. Vähemalt lapsi vaadeldes märkame, et nad omandavad enesekaitsevahendid kogemustega: kogemuse tagajärjel saab laps teada, et tuli põletab ja kukkumine on valus. Võib-olla võiks tähelepanelikuma vaatluse korral märgata, et ka lapsel on mõnesugused sünnipärased enesekaitsevõtted; kuid sellel ei ole meie eesmärgi suhtes mingisugust erilist tähtsust.

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. XII, пп. 15, 17 и 18.

c) Püüdlused ühiskondlikule eksisteerimisele[45]

Kui arukana meile näikski püüdlus ühiskondlikkusele inimeses ja kui palju ka inimene pärast ei paneks sellesse püüdlusse selget arvestust nende kasude kohta, mida ta saab ühiskondlikust elust, siiski fakte tähelepanelikumalt vaadeldes peame tunnistama, et selle ühiskondlikkusele püüdluse aluseks on looduslik instinkt, mis inimeses tegutseb varem, kui temas võimalikuks saavad egoistlikud arvestused. See on seda ilmsem, et samasugune ühiskondlikkuse-instinkt tegutseb ka loomades, kellel me ei saa oletada niisugust määratu suurt mõistuse arenemist, millist oleks vaja, et aru saada ühiskondliku elu kasust.

Aristoteles nimetas arvatavasti esimesena inimest *ühiskondlikuks loomaks,* tema järel aga kordasid seda fraasi paljud kirjanikud. Eitamata inimeses muidugi püüdlust ühiskondlikkusele, peame siiski märkima, et see püüdlus ei ole kaugeltki ainult inimesele kuuluv eriomadus. Mitte ainult inimene, vaid ka paljud loomad elavad ühiskonniti, mõned neist niisuguste ühiskondadena, mille ulatus ja keeruline korraldus tahtmatult hämmastavad inimest ennast: niisugused on sipelgate, mesilaste ja teiste putukate, mõnede kala- ja linnuliikide ja lõpuks mõnede neljajalgsete loomade, eriti näriliste ühiskonnad. Järelikult oletades inimeses instinktiivset püüdlust ühiskondlikkusele, me ei saa nägemata jätta samasugust püüdlust ka loomades.

Juba meie antropoloogia esimeses osas leidsime organisme vaadeldes neid olevat kaht liiki: *üksikud* organismid ja *ühiskondlikud* organismid*. Me leidsime samuti, et ühiskondlikud organismid on samasugused iseseisvad loodusnähtused nagu üksikud organismidki, nii ühtede kui ka teiste tekkimine on ühtemoodi tundmatu ja et ühiskondlikud organismid erinevad selle poolest üksikutest, et kui viimastes organismi liikmed on seotud materiaalselt, siis esimestes, s. o. ühiskondlikes, on nad omavahel ühendatud mitte materiaalse seosega, vaid elu- ja arenemistingimustega. Me leidsime peale selle, et ühiskondlike organismide olemasolu võib märgata juba taimeriigis, neis *kahekojalistes* taimedes, kes olemata omavahel materiaalselt seotud, on siiski teineteisele vajalikud, nii et nende sugukondlik olemasolu on tingitud kahe erisoolise eksemplari naabrusest ja sellest, et tuul või putukad kannavad viljastavat tolmu ühe eksemplari *tolmukatelt* teise *emakale.* Sellessesamasse nähtuste kategooriasse arvasime ka perekonna, sugukonna, suguharu ja rassi nähtused — nähtused, mis on ühised inimesele, loomadele ja taimedele.

Seda *ühiskondlikkuse tarvet,* mis eksisteerib nii taimedes kui ka loomades, ei tundu olevat esimestes, sest neis puudub tundev hing, ja tundub olevat teistes, täpselt samuti nagu toidu- ja joogitarve, mis on olemas ka taimedel, muutub üksnes loomadel näljaks ja januks, s. o. muutub aistitavaks. Järelikult me tunnistame, et ühis-

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. I, пп. 5 и 6.

kondlikkuse-instinkt on ainult keha vegetatiivsete tarvete aistimine hinge poolt. Vegetatiivse organismi tarvete hulka aga arvasime mitte ainult üksikorganismide olemasolu ja arenemise, vaid ka nende sugukondliku ja ühiskondliku olemasolu, mille eest hoolitseb seesama loodus.

Tavaliselt nähakse püüdlust sugukondlikule olemasolule ainult *ühes,* niinimetatud sugulises impulsis, kuid see ei ole õiglane. Muidugi aitavad suguline impulss ja suguinstinktid kõige ilmsemalt kaasa olemasolu sugukondlikule jätkamisele, kuid mitte nemad üksi. Loomade ühinemist tohututeks ja selgeteks ühiskondadeks ei saa kuidagi panna ainuüksi suguliste impulsside arvele, milledest samuti ei saa järeldada ka vanemate hoolitsust oma järeltulijate eest. Selle paremaks tõendiks võib olla *sugutu* töölismesilane. Ta hävitab lese pärast seda, kui ema sigitamine on toimunud, ja hoolitseb tõukude eest, s. o. *järeltulijate* eest, *kaugeltki mitte* suguliste impulsside tõttu. Sedasama märkame ka sipelgate ja paljude teiste putukate juures. Sugulised impulsid arenevad teataval vanuseperioodil ja mööduvad koos sellega, kuna aga ühiskondlikkuse-instinkt avaldub ammu enne suguliste impulsside tekkimist ja elab nad üle. Koduloomad otsivad hellitusi ja hakkavad hoidma koguni teist liiki loomi ning inimest ammugi enne suguliste impulsside arenemist; vastupidi, koos nende impulsside arenemisega otsivad paljud loomad üksindust. Linnud kogunevad enne äralendu parvedesse kaugeltki mitte suguliste impulsside tõttu; vastupidi, paljud neist lendavad mitmele poole laiali siis, kui hakkavad pesa ehitada. See ja paljud seda liiki faktid võivad igaüht veenda, et ühiskondlikkuse-instinkt on tunduvalt laiem suguinstinktist ja et suguinstinkt on ainult ühiskondlikkuse-instinkti üks liike.

Just sellega on seletatav nende kirjanike eksitus, kes, nagu näiteks Bain*, seletavad vanemate ja laste vaheliste suhete õrnust suguinstinktidega, mida faktid täielikult ümber lükkavad. Bain näiteks tuletab emaarmastuse *õrnadest tundmustest* (tender emotions) ja seletab neid lapse õrnusega, tema ümarate vormidega, tema heledate silmakestega, järelikult tuletab ema armastuse lapse vastu otseselt suguinstinktidest: nagu armastaks ema vähem oma haiget, kõhna, skrofuloosset, pimedat ja kõigile, peale ema enda, värdjalikku last. Tõsi küll, Bain pehmendab hiljem seda mõtet, öeldes, et ematunne kasvab koos hoole kuhjumisega lapse eest, kes muutub emale seda kallimaks, mida rohkem hoolt on ta temale kulutanud. See viimane mõte on täiesti õige, kuid asi ei seisne siin selles, et seletada, kuidas ja mispärast *kasvab* ja areneb ematunne naises, vaid selles, et näidata, kuidas ta üldse *tekib elusolendis.* Enne kui ema hakkab lapse eest hoolitsema, tunneb ta juba selle hoolitsuse tarvet, ja selle tarbe tekkimise seletamises seisnebki asi.

Paljud loomad hoolitsevad oma poegade eest enne nende ilmaletulekut, hoolitsevad isegi siis, kui nad neid iialgi ei näe. Järelikult ematunnet selle tunde objektist tuletada on võimatu. See tunne järel-

* B a i n, The Emotion, p. 106.

dub organismi enese olukorrast, täpselt samuti nagu nälja- ja janutunne, ja kui me ei suuda endale selgeks teha esimese tekkimist, siis pole midagi imestada, et me ei suuda endale seletada ka viimase tekkimist. Meie ülesandeks on ainult fakti märgata, temast kõik kõrvalised lisandid eraldada ja anda talle vastav koht teiste samasuguste faktide hulgas. Selgitades niimoodi naises instinktiivse emaarmastuse nähtusi ja juhindudes ainult faktidest, mitte aga eelarvamuslikest teooriatest, me ei sega seda armastust ühelt poolt suguinstinktidega ja teiselt poolt juba puhtinimliku armastusega, mis ei ole loomadele omane.

Emaarmastuses on suguinstinktidega ühine ainult üks, nimelt see, et nii emaarmastus kui ka suguinstinktid järelduvad orgaanilisest ühiskondlikkuse tarbest, mida hing aistib mitmesugustes vormides: nii eri sugude püüdluse kujul teineteise poole, emaarmastuse kujul, püüdluse kujul seltsimehelikkusele, ühe sugukonna olevuste lähenemise kujul, olenemata soost, kui ka õrnusetarbe kujul. Mis aga puutub kõigele elavale omase instinktiivse emaarmastuse erinevusse naise emaarmastusest, siis seisab see selles, et siis, kui instinktiivne armastus katkeb koos nende orgaaniliste olukordade lõppemisega, milledest ta sugenes, ei tunne puhtinimlik armastus piire.

Kõige lahkem koerake hakkab urisema ja oma armastatud peremehele hambaid näitama sel momendil, kui talle sündis poeg. Ta ei ole teda veel näinudki, kuid armastab juba, sest sel juhtumil on viha üksnes armastuse avaldus. Kuid otsekohe, kui lõpeb söötmisperiood, ei tunne koer enam oma poega. Siin me näeme selgesti armastuse tekkimist orgaanilistest seisunditest, mille algusega koos algab kiindumus ja mille lõppemisega see katkeb. Kui selline kiindumus tekiks ema hoolitsusest oma lapse eest, siis oleksid tema niisugune tekkimine ja katkemine selgitamatud. Ka inimese emal on kahtlemata olemas see instinktiivne kiindumus; kuid temas on ka teine, puhtinimlik alus, alus, mis on võõras loomariigile.

Leides, et emaarmastuses on peale puhtinimliku külje, mis on seletatav ainult hingeliste tarvetega, veel ka instinktiivne külg, mis järeldub orgaanilistest tarvetest, me ei alanda mingil määral armastust, vaid vastupidi, anname talle kõige suurema, ülemaailmse tähtsuse. Kehalise looduse hääl on ka tema looja hääl ja ainult ehk pime võib mitte näha, kui kõvasti kõneleb see jumalik hääl naise loomuses otsekohe, kui ta saab emaks. «Kui sageli võib näha,» ütleb Reid, «kuidas noor naine oma elu kõige lõbusamal perioodil, kui ta ilma igasuguse hooleta veetis oma päevad lõbudes ja ööd sügavas unes, muutub äkki oma kalli lapse hoolitsevaks, hooldavaks, unetuks ammeks, kes oma päeva veedab ainult sellega, et vaatab oma lapse järele ja hoolitseb tema kõige väiksemategi vajaduste eest, öösiti aga jätab end kuude kaupa uneta ainult selleks, et laps võiks ohutult tema kätel uinuda. Unustades enda, koondab ta kogu oma hoole sellele väikesele olevusele. Kui me ei oleks korduvalt näinud niisugust äkilist harjumuste ja tegevuse ning mõistuse suuna enese muutumist

naises, siis näiks see meile rohkem imestusväärsena kui missugune tahes metamorfoosidest, millest on jutustanud Ovidius.*» Kuid on võimatu mitte näha, et see imestusväärne metamorfoos toimub liiga äkki ja kiiresti, et seda seletada ema *hoolitsusega* lapse eest, ja et just selle hoolitsuse enese tekkimine võib endale leida seletuse ainult orgaanilistes muutustes, milles tugevasti alandab oma nõudmisi looduse hääl. Ei saa ju seletada seda välist muutust hinge hoolitsusega, kui me just märkame järsku muutust selle hoolitsuse enda suunas, mis kuidagi ei ole seletatav eelnenud hoolitsusega.

Need on põhjused, mis meid mõjutasid kõrvuti toidupüüdlustega, mida hing aistib kui närviorganismi seisundeid, käsitlema ka püüdlust ühiskondlikkusele kui samasugust orgaaniliste seisundite kajastumist hinges. Esimene püüdlus kõigi oma vormidega — nälja, janu ja hingamistarbega, püüdlusega teatavale temperatuurile ja valgusele, kõigi oma enesesäilitamisinstinktidega — on nähtavasti looduse poolt määratud nii taimse kui ka loomse *üksiku* organismi säilitamiseks ja arendamiseks, ainult selle vahega, et taim neid püüdlusi ei tunne, loomas aga hing aistib tarvet neid rahuldada. Teine püüdlus — *püüdlus ühiskondlikkusele,* järeldudes neistsamadest orgaanilistest seisunditest, millest järelduvad kõik instinktid, on nähtavasti looduse poolt määratud organismide sugukondliku ja ühiskondliku eksisteerimise säilitamiseks ja arendamiseks. Kui sugulised suhted on vajalikud organismi sugukonna jätkamiseks, siis ka need ühiskondlikud suhted, mida ei tingi sugulised, on vajalikud sellekssamaks. Mesilane ei saa teisiti elada kui sülemis, aga kuidas sülem algas, — see on meile niisama teadmatu kui see, kuidas algas organism. On endastmõistetav, et kõneldes siin sellest, et need püüdlused on määratud organismide üksiku, ühiskondliku ja sugukondliku eksisteerimise jätkamiseks, me ainult konstateerime fakti, üldse mitte personifitseerides loodust, s. o. teiste sõnadega, me kõneleme *ainult,* et nende instinktidega tõepoolest kindlustatakse organismide sugukondlik ja ühiskondlik eksisteerimine.

Rahuldades toidu- ja ühiskondlikke tarbeid, aistib loom neid mitte kui tema suhtes välise looduse tarbeid, vaid kui oma isiklikke tarbeid, millede tähtsusest ta looduse üldises majapidamises üldse aru ei saa. Loom otsib toitu mitte selleks, et jätkata oma olemasolu, vaid sellepärast, et ta tahab süüa; liblikas korraldab oma tulevase järelpõlve saatust, keda ta kunagi ei näe, muidugi mitte selleks, et säilitada entomoloogiale teatavat liiki liblikaid, vaid sellepärast, et tunneb ületamatut tarvet toimida nii, aga mitte teisiti. Inimene kui loom ja niivõrd, kuivõrd ta on loom, allub samuti looduse häälele, aru saamata selle hääle ülemaailmsest tähtsusest. Rahuldades oma toidu- ja ühiskondlikke instinkte, rahuldab neid inimene kui loom lihtsalt ainult sellepärast, et tunneb tarvet neid rahuldada nende mitmekesises vormis.

Siit on juba näha nende teooriate kogu alusetus faktide ees, teooriate, mis näevad ühiskonnas ainult inimese meelevaldset asu-

* Reid, Vol. II, p. 561.

tust, mis on korraldatud mõistuse egoistlikel kaalutlustel, ja mis eeldavad ühiskonna alusena mingisugust sotsiaalset lepingut, nagu oletas Rousseau, või mingisugust provisoorset kõikide sõda igaühe vastu ja igaühe sõda kõikide vastu, nagu oletas Hobbes. Meie aga näeme, et kui inimesel ei olekski neid hingelisi iseärasusi, mis tema teevad inimeseks, siiski ta elaks nagu paljud teised loomad ühiskondades ja ühiskondadena. Mis liiki need ühiskonnad oleksid — seda me ei tea: inimlikud iseärasused hakkavad otsekohe muutma looduslikke instinkte, ja ei rännakud ega ajalugu ei näita meile inimest sel kujul, milline ta peaks olema, kui ta juhinduks ainult oma animaalsetest instinktidest, muutmata neid hingeliste, puhtinimlike eripärasustega. Inimene on meie jaoks kõikjal juba inimene, mitte aga loom, kuid see ei tohi siiski meid takistada inimeses eristamast seda, mis tal on ühine loomaga, sellest, mis moodustab tema inimliku omapära. Kuidas olekski muudetud ja edasi arendatud animaalset instinkti inimloomuse iseärasustega, meil on siiski alati võimalus otsida selle instinkti primaarseid aluseid ehk, teiste sõnadega, kui mõistlikuna ja arukana näikski meile inimelu üks või teine nähtus, me peame alati proovima, kas me ei leia selle mõistliku nähtuse aluseks olevat mingit mittearukat instinkti. Niisuguste analüüside jaoks on meile suurepäraseks vahendiks faktid loomade elust. Missuguses metsikus olekus olevana me võtaksimegi inimest, meile võib alati jääda kahtlus, et faktid, mida pakub tema elu, ei ole enam primaarsed faktid, et neis on juba palju muudetud inimese omapära poolt; kui me aga leiame neidsamu fakte loomade elus, isegi kõige madalamatel liikidel, siis ei jää meisse kahtlust, et need üldised faktid kuuluvad ka inimeses tema animaalsele loomusele.

Kuna loom ei ole tema poolt rahuldatavate instinktide ülemaailmsest tähtsusest teadlik, jõuab inimene vähehaaval selle teadvuseni ja oma instinktiivseid püüdlusi rahuldades saab enam või vähem aru, missugune tähtsus maailma elus on faktidel, mis tulenevad sellest rahuldamisest. Instinkti poolt juhitud inimene loob ühiskonna, kuid siis, saades aru ühiskonna kasust enda jaoks ja tema vajalikkusest kõigi inimeste jaoks, kes elavad ja järgnevad, muudab seda ühiskonda vastavalt oma arusaamisele, muudab niikaugele, et esimesel pilgul näib isegi imelikuna omistada selle puhtaruka töö alust pimedale instinktile; kuid siiski ei tohi psühholoog selle imelikkuse ees peatuma jääda ja peab analüüsiga vahet tegema, mis keerulistes ühiskondlikes nähtustes kuulub inimese enda teadmiste ja mis tema animaalse instinkti hulka.

Instinktiivsetest püüdlustest ühiskondlikkusele tuleneb rohkesti nähtusi, milledest me loetleme ainult kõige suuremaid. Temast lähtuvad: 1) suguline püüdlus, mis paljudel loomadel on omakorda ümbritsetud kõige imestusväärsemate instinktidega, 2) püüdlusest ühiskondlikkusele tuleneb nii vanemate õrnusetunne kui ka ajendav põhjus vanemate kogu hoolele laste ja järeltuleva põlve eest, mis meid üllatavad, eriti putukate riigis, kus võib kõige vähem oletada mõistuslikku arenemist, 3) püüdlusest ühiskondlikkusele tulenevad

ka need seltsimehelikkuse või õigemini assotsiatsioonide nähtused, mida meile rohkesti pakub loomariik, 4) samast püüdlusest ühiskondlikkusele järeldub ka see hellitusetarve, mida me märkame mitte ainult inimesel, kus ta on tugevasti arenenud, vaid ka paljudel loomadel ja mida ei saaks teisiti kuidagi seletada.

Õrnuse- ja armastusetarve ei tulene armastuse objektist, vaid on inimese orgaaniline vajadus, mis avaldub ka paljudel loomadel. See on loomade elu peaaegu kõige kõrgem avaldus, mis, nagu me edaspidi näeme, omandab inimeses täielikult hingelise kuju. Kuid millisena ka näiks hingeline tarve, et meid armastataks, oma sügavaimas aluses on ta siiski orgaaniline instinkt. See on looduse suur hääl, mis kõneleb igale elusolendile, et ta on ainult osa maailmast ja et tema olemist ning hüvangut tingib kogu maailm. Loom allub sellele häälele ebateadlikult, ebateadlikult allub temale ka inimene. Kuid õppides tundma maailma, õppides tundma omaenda ajalugu, saab inimene lõpuks aru selle looduse hääle suurest ja sügavast tähtsusest, saab teadlikuks, et ta on tegelikult ainult maailma elu organ, ja valgustades tumedat instinkti ideede valgusega, otsib hüvangut mitte ainult teistele inimestele, vaid ka kogu maailmale. Muidugi võime seda ümberkujunemist selgitada alles siis, kui hakkame esitama eneseteadvuse nähtusi ja jälgima seda, kuidas inimese iseärasused kujundavad temas ümber kõik animaalsed instinktid, kuidas see iseärasus muudab arukaks ideeks vegetatiivsete organismide kõik need vajadused, mis annavad end tunda loomas instinktiivsete püüdlustena rahuldada oma toidu- ja ühiskondlikke tarbeid, mille otstarvet ta ise ei tea, kuid millede hädavajalikkust ta *tunneb*. Inimene, nii nagu loomgi, allub sel juhtumil ainult looduse häälele, kui aga loomadele on see hääl ainult sundivateks helideks, siis inimesele muutub see olenevalt tema arenemisest arusaadavaks sõnaks, koos sellega aga muutub vajalikkuse seadus arukaks seaduseks, mida täidetakse sellepärast, et ta on arukas, mitte aga ainult sellepärast, et temale ei saa jääda allumata.

d) Püüdlus teadlikule tegevusele[46]

Kõik meie poolt eelmises peatükis loetletud püüdlused moodustavad oma olemuselt ühe püüdluse — *püüdluse olla,* püüdluse *eksisteerida* ning laiendada seda eksisteerimist ruumis ja ajas, s. o. sigineda ja jätkuda järeltulijates. See, nagu me juba nägime, on *vegetatiivse organismi** iseloomulik joon, mis on ühine nii loomale kui ka taimele, sest ka loom on eelkõige taim, mis kasvab, areneb ja paljuneb. Kuna aga taim neid orgaanilisi tarbeid ei aisti, aistib neid loom kui orgaanilisi püüdlusi, olgugi mitte püüdluste kujul, vaid tundmustes ja soovides, mis tekivad vegetatiivse loomuse orgaanilistest püüdlustest.

Need *orgaanilised püüdlused* avalduvad eeskätt puuduse- või

* «Педагогическая антропология», т. I, гл. III, пп. 1—4.

kannatusetundes, siis rahuldus- ja lõbutundes ning lõpuks teatavate soovide kujul, milledes on juba soovitava kujutlus.

Kõrvuti selle orgaanilise püüdlusega *olla,* mis kuulub hingetule loodusele ja mida siiski hing tajub, märkame teist püüdlust — püüdlust, mis on risti vastu esimesele, — *püüdlust elada,* mis on üldine kõigele *elavale,* s. o. kogu tundvale maailmale.

Seda püüdlust rahuldatakse vegetatiivsetest protsessidest saadud jõudude arvel, nii et jõudu, mida varuvad vegetatiivsed protsessid, kulutatakse mitte ainult kasvule ja paljunemisele, vaid osalt ka animaalsetele protsessidele ehk lihtsalt eluprotsessidele, sest elada ei tähenda mitte midagi muud kui tunda, mõtelda ja tegutseda.

Elav hing esineb selles oma suhtes organismi vegetatiivsete protsessidega Herbarti väljendust mööda «parasiidina, kes elab keha arvel»*.

Vegetatiivse organismi püüdlus arendada individuaalset eksisteerimist, laiendada seda ruumis ja jätkata ajas avaldub hinges *üldiste* nälja-, janu-, puhkuse- ja liikumisvajaduse-aistingutega ning lõpuks ühiskondlikes ja eriti sugulistes püüdlustes. Vegetatiivse loomuse selle hääle tähtsus ei ole inimese teadvusele vahetult kättesaadav, kuigi inimene on sellele häälele kuulekas: inimene tahab süüa ja juua üldse mitte selleks, et jätkata oma eksisteerimist, vaid sellepärast, et ta tahab süüa ja juua; ta puhkab mitte sellepärast, et ta oleks teadlik puhkusevajadusest keha terveks eksisteerimiseks, vaid sellepärast, et ta aistib kannatust ebanormaalsest seisundist, millesse satub närviorganism liigse kurnamise puhul; täpselt samuti otsib inimene sugulisi lähenemisi, üldse mitte mõteldes oma soo jätkamisele, ja asutab esimesi ühiskondi, üldse mitte arvestades ühiskondliku elu kasu, vaid ainult alistudes oma vegetatiivse organismi häälele. Hing alistub sellele häälele mitte sellepärast, et ta *saaks aru* tema mõttest, — kuigi võib temast aru saada hiljem —, vaid sellepärast, et tunneb kannatusi, mis kaasnevad temale mittealistumisega. Me näeme isegi, et arenenud, juba *oma* isiklike *hingeliste* huvidega täitunud hing võib mitte alistuda vegetatiivse loomuse häälele: võib sundida töötama jõudude täieliku kurnamiseni, võib täielikult maha suruda sugulised püüdlused, võib isegi kehale keelata toitu ja haaratuna mingisugusest kirglikust ideest viia keha kurnatuse kuni näljasurmani. «Kes võib surra, seda ei saa millekski sundida,» ütles roomlane, ja see väljendus on õige mitte ainult inimese suhtes teiste inimestega, vaid ka inimese suhtes looduse enesega. Inimene võib vastu panna tema võimsale olemise nõudmisele ja purustada tema arvestused tema kehaliste püüdluste jõule.

Püüdlus *elada* ehk püüdlus teadlikule tegevusele, s. o. püüdlus mõtelda, tunda ja tegutseda, on arvatavasti omane mitte üksnes inimesele.

Me näeme, et ka loom ei jää pärast kõigi oma kehaliste tarvete rahuldamist rahulikuks, ta võib tunda igavust, armastab mängida,

* Lehrbuch der Psychol., § 68.

hullata, häälitseda, avaldada ilmseid uudishimu tunnuseid, otsida hellitusi.

Mida kõrgem on looma liik, seda märgatavam on teadliku tegevuse tarve. Koer ei hooli isegi kehaliste tarvete rahuldamisest, toidu- ja puhkusetarbest psüühiliste naudingute pärast või psüühiliste kannatuste vältimiseks. Kaotanud armastatud peremehe, kannatab koer nähtavasti psüühiliselt, keeldub kõige maitsvamast palast ja vahel isegi sureb murest ning näljast. Hobused on võimelised samasuguseks kiindumuseks. Lõvi Pariisis Jardin des plantes'is oli nukker ja keeldus toidust, kui lõppes väike koerake, kellega ta ühes puuris istus.

Kui me madalamatel loomaliikidel psüühilise tegevuse tarbeid vähem tähele paneme, siis võib-olla sellepärast, et nende psüühiline maailm on meile liiga suletud, ja võib-olla ka sellepärast, et neile annavad liiga palju teadlikku tööd juba püüdlused üksi, mis tekivad vegetatiivsetest protsessidest: liblikas kasutab kogu oma lühikese elu selleks, et kindlustada oma tulevaste järeltulijate koorumine munadest ja nende arenemine, olgugi et ta neid kunagi ei näe, ja neid ohutuks teha nende juhuslikkuste suhtes, milledest tal aimugi ei ole. Isegi inimesel, nagu õigesti märgib Buckle*, näeme puhtpsüühiliste huvide progressiivset suurenemist olenevalt sellest, kui võrd kehaliste tarvete rahuldamine muutub talle kergemaks ja hõivab vähem tema tegevust. Teadus ja kunst tekivad siis, kui kapitalide kuhjumine ja tööriistade leiutamine on juba tunduvalt kergendanud inimese teadlikku tööd tema kehalise elu tarvete rahuldamiseks. Ka üksikinimeses märkame sedasama. Inimene, kes hommikust õhtuni kogu oma elu vältel sõdib igapäevase leivatükikese eest, areneb halvasti, — kuid halvasti areneb samuti ka see inimene, kelle psüühilist tegevustarvet rahuldatakse külluslikult kehaliste naudingute kaudu, ja õigel ajal arenemata jäänuna harjub ta selle sfääri kitsaste piiridega.

See nähtus on üsna arusaadav. Hing nõuab teadlikku tegevust, hoolimata asjaolust, kust see ülesanne ka tuleks. Kui selle tegevuse ülesandeid annavad keha või tema loomulikud või kunstlikult loodud tarbed ja seejuures niisuguses külluses, et hing neid vaevalt jõuab rahuldada, siis on psüühiline püüdlus rahuldatud, kuigi mõnikord kõige viletsamal kujul, kuid siiski rahuldatud.

Kuid vaevalt on inimesel hirmsamat karistust, kui, rahuldanud kõik tema füüsilised tarbed, samal ajal jätta teda *võimalikult* ilma igasugusest psüühilisest tegevusest, millest täielik ilmajätmine on siiski õnneks võimatu. Vaevalt võib olla raskemat karistust kui vangistus üksikkongis ja ilma tööta. Härg, kes on asetatud niisugusesse olukorda, rasvub veelgi, kuid inimene satub varsti täielikku meeleheitesse ja hullub, kui ta ei leia iseendas allikat hingeliseks tegevuseks.

Veel rohkem hindame seda, missugune põhiline tähtsus on

* История цивилизации в Англии. Перев. Бестужева (изд. 1864 г.), стр. 31.

inimhingele psüühilise tegevuse tarbel, kui vaatleme meie tegevuse tavalisi motiive.

Kui inimene ei kuulu kahest kategooriast ühte, kellede psüühiline tegevus on täielikult kindlustatud materjalide küllusega, kui iga hommik ei küsi inimeselt — «aga mis sa täna sööd?», või kui ta ei ole hõivatud mingisuguse *kirgliku* tööga, mille jaoks kõiki elupäevi näib talle vähe olevat, — siis on inimese tegude üheks kõige tavalisemaks motiiviks niinimetatud meelelahutuste otsimine ehk, teiste sõnadega, materjali otsimine psüühiliseks tegevuseks. Raamatud, mida kasutatakse kui meelelahutuse vahendeid ja mis neelavad ära nii tohutu osa ajast igal haritud inimesel, kaardid, mis neelavad paljudel peaaegu niisama tunduva osa ajast, piduõhtud, jalutuskäigud, iga liiki mänguasjad nii väikestele kui ka täiskasvanutele, vein ja lõpuks uni kui meeleheitlik vahend mittemidagitegemise vastu, — kõigel sellel ja paljudel-paljudel teistel *ajaveetmistel* ei ole oma olemuselt teist tähendust kui rahuldada inimhinge sünnipärast püüdlust katkematule tegevusele.

Hirmus ja vilets fraas — *aega surnuks lööma,* mida me nii sageli kuuleme, iseloomustab kõige paremini seda hinge *põhilist* ja *suurt* püüdlust. Näib, et inimesele on antud nii vähe aega, tema aga otsib igasuguseid vahendeid, et *seda surnuks lüüa.* Mispärast on siis inimene aja peale nii vihane, mida tal on varuks niigi vähe? Mitte aja peale ei ole inimene vihane, vaid ta väljendab selle fraasiga üksnes mitte millegagi hõivatud hinge piina.

Kes on jälginud lapsi, see teab, et laps on õnnelik mitte siis, kui teda lõbustatakse, olgugi et ta rõkkab naerda, — vaid siis, kui ta täiesti tõsiselt tegeleb teda haaranud asjaga. Rousseau ütleb, et laps kas naerab või nutab*, ja unustab lapsehinge kõige normaalsema olukorra. Kellesse kiindub laps rohkem: kas sellesse, kes temale naeru toob ja maiustusi annab, või sellesse, kes temale oskab anda teda haaravat tööd?

Missugust mänguasja eelistab laps, kas seda, mis teda lõbustab oma hiilguse, helisemise ja eredate värvidega, või seda, mis tema hingele annab jõukohast, kuid iseseisvat tegevust? Ja pange tähele, et pärast lõbusust tunnevad lapsed tingimata igavust ja et ohtrale naerule peaaegu alati järgnevad pisarad, kuna aga iseseisev tegevus jätab hinge normaalsesse, tervesse olukorda.

Neist tähelepanekutest, mida teevad kõik pedagoogid, on meil õigus järeldada, et lapse hinges avaldub kõige tugevamini püüdlus iseseisvale tegevusele.

Kui me analüüsime inimhinge kirglikke (afektiivseid) seisundeid, siis leiame nende seisundite aluseks olevat ikkagi hinge sünnipärase püüdluse tegevusele.

Võtame näiteks suure kurbuse tunde, mida me üle elame armastatud inimese kaotuse puhul, ja me näeme, et ka siin üks meie kannatuste põhjustest peitub hinge häirimises tema püüdluses

* Émile, p. 250.

psüühilisele tegevusele. Mida rohkem meie hing leidis tegevust kiindumuses taganutetavasse inimesesse, mida rohkem lõi ta mitmekesistest suhetest temasse mitmesuguseid *jälgede kombinatsioone**, mida laialdasem ja harurikkam oli nende kombinatsioonide võrk, seda rängem on meile kaotus. Peaaegu kõiges, mis me tegime, mõtlesime või tundsime, peaaegu kogu meie tundmustest ja soovidest läbiimbunud kujutluste reas oli see inimene vajalikuks lüliks, punaseks niidiks meie hinge kõigis arvututes töödes. Ja äkki langes kokku ja lamab rusudes kogu see keeruline hoone, mille ehitamise kallal oli meie hing nii palju vaeva näinud ja mis moodustas võib-olla meie hinge kogu sisu! Meie mõte teeb katseid pöörduda harjunud teele, kuid temale kostavad vastu julmad sõnad: «Teda ei ole enam ja siia tulla on asjatu.» Inimene püüab tõsta mingisugust pikka, ammu sepistatud kujutluste rida, ja kogu see rida laguneb tükkideks: temast on välja rebitud peamine siduv lüli; inimene tahab ette võtta midagi uut ja jääb peatuma: ei ole enam seda, kes on igas tema soovis ja igas ürituses. Ühe sõnaga, kogu avar hingelise tegevuse väli on muutunud varemeteks, laialdaseks kalmistuks, ja murdes igal minutil läbi selle kalmistu poole, pöördub inimene igal minutil hingelise kannatustundega tagasi.

Inimesel tuleb nüüd alustada uut hingelist ehitust, kuid iga uus hingeline ehitus, mis on kiire käega tavalisest materjalist kokku klopsitud, on algul liiga kitsas ja samuti ka liiga lai, ühe sõnaga, ta ei ole mugav, võrreldes avara ja samal ajal hästi tuttava elamuga, kus hing nii kergesti ja samal ajal nii avaralt töötas. Kuid uus barakk saab vähehaaval valmis, ruum lisandub ruumile ja korrus korrusele. Iga aastaga töö üha laieneb ja läheb järjest lõbusamalt, inimene süveneb üha rohkem oma töösse ja õhkab ikka harvemini ja harvemini endise õnne järele.

Sellepärast elavadki jõudeinimesed kurbust raskemini üle kui inimesed, keda sunnivad väsimatule tööle materiaalse elu tarbed. Sellepärast nukrutsebki noorus nähtavasti tugevamini vanadest, kuid toibub kurbusest kiiremini: noorus on palju võimelisem kui vanadus siduma kokku jälgede uusi kombinatsioone, punuma nende uusi võrke ja ehitama uusi hooneid, vanadusel aga ei jätku sageli uuteks hingelisteks ehitusteks materjale.

Gogol märkas ja väljendas eredalt seda raugaliku kurbuse joont oma vanapõlve mõisnikes. Vanaeide kuju on niivõrd põimunud sellesse võrku, mis moodustab Afanassi Ivanovitši hinge sisu, et otsekohe, kui saatus selle punase niidi katkestab, laguneb ka kogu see sisu, kuigi vanamees jätkab veel liikumist.

Palju kurbust elab üle inimsüda, kuid vaevalt on väljapääsmatumat muret kui see, mille elab üle elatanud naine, kes on kaotanud armastatud ja juba täiskasvanud poja. Kõik selle naise hinge liigutused, kõik tema mõtete, soovide, lootuste ja ettevõtete read olid läbi põimunud ideega sellest kaotatud inimesest. Ta hakkas temaga

* «Человек как предмет воспитания», ч. I, гл. XXV.

elama juba siis, kui tundis tema elu oma südame all, ja põimis sellest ajast peale iga minut ja kümneid aastaid tema kuju igasse oma hinge liigutusse. Tema hinge ei jäänud ühtegi nurgakest, kuhu ta ei oleks paigutanud seda kallist, kõikevalgustavat kuju, ja mida rohkem mõte pojast põimus tema hinge kõige salajasemate radadega, seda kallimaks poeg temale muutus. Ühel maalil Vatikanis on püha neitsi kujutatud vanaeidena, kes suudleb oma äsja ristilt mahavõetud poja käel haigutavat haava. Võib-olla tuleb süüdistada kunstnikku, et ta liiga inimlikult kujutas tema poolt valitud süžeed, kuid heitke pilk selle naise näkku, mida on kujutatud erakordse jõuga, ja te saate otsekohe aru, et kogu maailm — nii taevas kui ka maa, kõik elulised suhted, kogu pidulik ja argipäevane elu, kõik soovid ja lootused — kõik, mis on loonud selle naise hing oma pika elu jooksul, — on rebestatud, muljutud, hävitatud, ja et nüüd on tema jaoks kogu maailm selles ühes surnud käes, mis lamab tema põlvedel, ja selles ühes tuhmunud, korbaga kaetud haavas.

Kuid mitte ainult mure ei näita meile hinge sünnipärast püüdlust tegevusele. Sedasama märkame ka kõigis teistes tundmustes, nagu selgub allpool. Kuid ka praegu ei saa me toomata jätta mõningaid näiteid, mis lugejale selgitaksid, mispärast me seadsime kõigi hingeliste püüdluste aluseks hinge püüdluse tegevusele.

Üks kõige raskemaid tundmusi inimesele on kahtlemata hirmutunne, ja just sellepärast on üks suuremaid naudinguid, mida on inimesele üldse tunda antud, vabanemine rõhuva hirmu talumatu surve alt. Kuid mispärast on siis hirm ja eriti hirm õnnetuse ees, mis ei ole veel täielikult välja selgunud ja mille ulatus ei ole veel määratav, nii raske? Vaadelge selle tundmuse tekkimist ja te märkate, et ta on raske just sellepärast, et põhjustab ületamatu tõkke edasiseks hingeliseks tegevuseks. Hirm viskab rasked kivid kõigile neile teedele, mida mööda on harjunud käima meie hing, ja ei anna talle sellepärast võimalust tegutseda vabalt. Tugev hirm põimub tuhandehaarmelise polüübina meie hingelisse töösse ja peatab selle, ning pange tähele, et mida tugevamini, laialdasemalt ja kauemini rõhus meid hirm, seda suurem vaimustus süleleb meid, kui me ületame hirmu ja kui hing, milles asub tegevustarve, mis oli suletud hirmu tammi taha, kogub jõudu ja lõpuks selle tammi purustab. Nii kogub mägioja, mille tee on ajutiseks tõkestanud laviin, kaua jõudu, kui ta aga viimaks lumest läbi murrab, siis paiskub ta edasi ja valgub laiali jõuga, mis on võrdne takistusega, mille ta ümber tõukas.

Kui me pöördume mitmesuguste kiindumuste ja vihkamiste juurde, siis näeme varsti, et ka nende aluseks on hinge sünnipärane püüdlus tegevusele.

Kõige tugevam on muidugi inimese kiindumus inimesesse ja just sellepärast, et miski asi ei suuda anda inimhingele nii laialdast tegevust, kui teine inimene. Kui aga ihnur kiindub kullasse, siis ei kiindu ta muidugi metallisse, vaid neisse mõtetesse, tundmustesse, lootustesse ja unistustesse, mida temas välja kutsub raha, nagu

seda eredalt näitas Puškin oma «Ihnsas rüütlis». Selles alatises rikkuse kogumises avanes ihnurile juba ammu pidev ja sealjuures progressiivne psüühiline tegevus, ja just sellega on seletatavad Juvenalise sõnad: «Crescit amor nummi quantum ipsa pecunia crescit.»*

Kellega me sõbruneme kõige kiiremini? Sellega, kelle mõtted, tunded ja soovid avavad rohkem uusi sfääre meie psüühilises tegevuses. Kelle vastu tunneme suurimat vihkamist? Just selle vastu, kes on igal pool takistuseks progressiivsele liikumisele meie sellessamas psüühilises tegevuses, selle vastu, kelle kuju või mõte peatab meie isiklikud mõtted. Mõtte türannia, millist mõtet me, olgu mispärast tahes, ei või vastu võtta, unustada ega ka ümber lükata, äratab vist küll kõige tugevamini meie vihkamist.

Meie poolt psüühilise elu kohta toodud üldtuntud nähtustest on küllalt, et õigustada, mispärast me omistame nii suurt tähtsust hinge püüdlusele teadlikule tegevusele, millist tavaliselt ei omistata. Seda püüdlust tunnustavad muidugi kõik psühholoogid (ei saa ju seda mitte näha!), kuid tavaliselt antakse talle koht paljude teiste püüdluste hulgas. Nii näiteks paigutab Brown ta inimeste kümne kõige tähtsama sooviliigi hulka ja omistab talle muidugi suurt tähtsust, kuid siiski mitte niisugust, millele tal on täielik õigus. Muide, me ei saa endale keelata mõnu siin ära tuua Browni sõnad, mis tõestavad hinge tegevuspüüdluse sünnipärasust.

«Alustades tegevust või tundes huvi teiste tegevuse vastu,» ütleb Brown, «ei mõtle me norust, mida peame vältima, ega ka õnnest, mida peame tundma. Me olime juba tegevuses enne, kui tundsime lõbu tegevusest, me olime tegevuseta juba enne, kui tundsime norgu, mis tekkis sellest, et me millegagi ei tegelnud. Loodus ei oota meie mõtisklusi ja arvestusi, ta, tõsi küll, annab meile võime arutada ja arvestada, et me saaksime parandada oma soovide kuritarvitusi, kuid soovi, mis on vajalik meie isiklikuks õnneks ja meid ümbritsevate õnneks, äratab loodus meis ilma meie kaasabita.»**

Heitnud kõrvale fatalistliku varjundi, mis vilksatab selles Browni mõttes, leiame temas suurepärase tõestuse teadliku tegevuse poole püüdluse *ürgsusele*. Hing püüdleb tegevusele mitte sellepärast, et tundis tegevusest tekkinud lõbu või tegevuse puudumise tõttu kannatust, vaid otse sellepärast, et see püüdlus moodustab tema olemuse, sest hing, enese teadmata ja olenemata tema soovidest, olenemata mistahes järgnevatest arvestustest või kaalutlustest, on ise selle püüdluse ammendamatuks allikaks.

Herbart, kes ei tunnustanud mingisuguseid sünnipäraseid püüdlusi, ei saanud muidugi tunnustada ka hinge sünnipärast püüdlust tegevusele. Kuid seetõttu sundis niisuguse selge psüühilise nähtuse eitamine teda langema vasturääkivusse iseendaga. Nii omis-

* Vt. märkus 38.

** Lectures on the philosophy of the human Mind, by Th. Brown, Twentieth Edition. London, 1860, p. 445.

tab ta selle püüdluse (eristamata teda füüsilisest liikumistarbest) mitte hingele, vaid elule*, ja seda kõneleb seesama Herbart, kes juba enne füsiolooge lükkas ümber *elujõu* hüpoteesi! Veel selgemini ilmneb see vasturääkivus, kui Herbart teises kohas isegi tundmused (Gefühle) tuletab mõnel viisil püüdlusest tegevusele**.

Beneke ei saa kõrvale hoiduda tegevuspüüdluse sünnipärasuse tunnustamisest, kuid paigutab selle oma «primaarsete jõudude» hulka. Aga kui sünnipäraste püüdlustega hing on hüpotees, siis primaarsed jõud oma hoogsusega on samuti hüpotees, ja me eelistame inimkonna ülemaailmset hüpoteesi ühe teoreetiku mitte millegagi õigustatud hüpoteesile.

Niiviisi me tunnustame, et hingele on külge sündinud püüdlus tegevusele ja et iga inimene, kellele on antud eneseteadvus, leiab tingimata selle püüdluse oma südames. «Monarh,» ütleb Brown, «kes tegeleb nende vabatahtlike töödega, mida ta nimetab meelelahutusteks, peab tundma oma loomuse ühtsust päevatöölise loomusega.»*** Kuid on imelik, kuidas Brown, kes oli teadlik selle püüdluse ühtsusest ja tema ürgsusest, leppis ainult sellega, et paigutas ta vististi *kaheksandaks* oma kümne peasoovi hulgas. Kas ei ütle Brown ise teises kohas: «Kui õnnetu olekski inimene, aga kui meil läheks korda kuidagi tema meelt lahutada, siis on ta juba õnnelik»? Kas ei võinud seesama mõte ergutada Browni mitte ainult paigutama tegevuspüüdlust õnnepüüdlusest allapoole, vaid ka mitte paigutama neid kõrvuti, sest esimene on oma ürgsuse tõttu kahtlemata eespool teisest?

Püüdlus *õnnele* ehk püüdlus lõbule, mille paljud psühholoogid ja filosoofid tõstavad hinge põhilise püüdluse kohale, millest lähtuvat kõik muu, on kahtlemata juba *tuletatud* püüdlus, mis on tingitud selle kujutlusest, mille poole püüad, tingitud järelikult lõbu ja noru kogemustest, mis peavad eelnema õnne soovile. Kantil on täielik õigus, kui ta ütleb, et «igale lõbule peab tingimata eelnema kannatuseolukord»****. See Kanti mõte on kooskõlas ka Locke'i mõttega, kes kõik meie esmased tegevused ja järelikult ka need, mis meile oma tulemusena pakuvad lõbu, tuletab «kõige suuremast praegusest norust (the greatest present uneasinesse)»*****. On tähelepanuväärne, et see Locke'i mõte läheb kokku tema suure antagonisti Leibnizi mõttega ja et oma kuulsa teose (Of human understanding) esimestes väljaannetes pooldas Locke tol ajal üldtunnustatud mõtet, et inimese tegevust määrab ära kõige suurem hüve idee, kuid hiljem, «pärast ranget uurimist», ütles ta sellest ideest lahti ja võttis omaks, et püüdlus pääseda ebameeldivast olukorrast on inimese tegevuse primaarne allikas.

Me juba nägime, et need ebameeldivad olukorrad, millest ini-

---

* Herbart, Lehrbuch der Psych., § 110, S. 70.
** Sealsamas, § 52.
*** Brown, p. 445.
**** Kant, Anthropologie. 1838, § 59, S. 145.
***** Locke, Works. P. I. Ch. XXI, p. 33.

mene püüab pääseda, kehtestab loodus ise närviorganismi neis olukordades, mis hinges kajastuvad noru või kannatusena; kuid selle noru allikat, mida tunneb hing teadliku tegevuse puudumisel, tuleb otsida hinges eneses, tema püüdluses teadlikule elule, mida ta veel ei tunne, kuid mille puudumine teda vaevab. Sellepärast arvatavasti nimetabki Kant elupüüdlust ennast raskeks. «Tunda elu,» ütleb ta, «pole mitte midagi muud, kui tunda end olevat sunnitud vahetpidamata väljuma olemasolevast olukorrast. See vaevav impulss jätab maha momendi, milles me viibime, ja läheb üle teise, omab endas midagi kiirustavat ja võib inimese viia otsustavuseni lõpetada oma elu, kui ta on juba maitsnud igasuguseid naudinguid ja tema jaoks ei ole enam jäänud mingisuguseid uusi aistinguid.»* Kuid kas ei ole vahendit, et pääseda niisugusest ebameeldivast taganttõukavast hinge püüdlusest, kasutamata selliseid energilisi vahendeid? Selle peale vastab meile Kant järgnevalt: «Kui me endas märkame aistingu puudumist, siis tekitab see meis mõnesugust tühjusehirmu (horror vacui) ja moodustab nagu surma eelaimuse, aeglase ja rusuvama surma oma kui see, kui saatus järsku läbi lõikab meie elu niidi.»

Meile näib, et Kanti mõtet saab väljendada selgemini, kui me asendame tema filosoofilise keele psühholoogilise keelega. Kui *miski* sunnib meid ühelt hingeliselt tegevuselt üle minema teisele ja isegi otsima seda teist, veel mitte tundes teda, siis on selge, et see miski ei ole lõbu uuest tegevusest, mida me veel ei tunne, vaid rahuloleolematusetunne vana üle, mis hakkab meid juba tüütama. Kuid mispärast hakkab ta meid tüütama? Just sellepärast, et ta on *vana,* s. o. sellepärast, et ta on meile tuntud, või lõpuks, teiste sõnadega, sellepärast, et ta kui tuntud annab meie hingele vähe tegevust; järelikult hinge peamiseks äratajaks elutegevusele on sellesama tegevuse puudumine, s. o. hinges elav püüdlus tegevusele.

Nii me tunnustame püüdluste kaht allikat: üht *kehalist,* s. o. meie vegetatiivset organismi kõigi tema orgaaniliste tarvetega, ja teist *hingelist,* s. o. hinge tema ammendamatu püüdlusega teadlikule tegevusele. Mõlemad need püüdlused moodustavad kokku ühe üldise, endasse kõike haarava püüdluse — *olla* ja *elada.* Kehale on tähtis *olla,* hingele aga — *elada.* Olemasolul ilma elamiseta ei ole hingele mingisugust tähtsust. Hiljem me avastame veel püüdluste kolmanda allika: neis iseärasustes, mis on omased ainult inimese hingele ja millede kogumit me nimetame *hingeks;* kuid tunnustades seda kolmandat allikat juba praegu, me raskendaksime oma uurimist, ja sellepärast, jättes inimese *hingeliste* püüdluste vaatlemise pärastiseks, me heidame pilgu praegu tundmuste tekkimisele kahest esimesest allikast: püüdlustest, mis tulenevad keha tarvetest, ja püüdlustest, mis järelduvad hinge ainsast tarbest.

---

* Kant, Anthropologie, § 60, S. 147.

15. INIMESE TUNDMUSTE KUJUNEMISEST[47]

a) Tundmuste tekkimine teadlikest kujutlustest[48]

Kui oli vaja tõestada tundmuste tekkimise võimalust kehalise organismi seisundite vahetust mõjust hingele, siis vaevalt on vaja tõestada, kuidas võivad tundmused sündida kujutlustest. Õudne ese sisendab meisse hirmu, sellest hoolimata et me enne seda viibisime kas või kõige rahulikumas ja rõõmsamas meeleolus; lõbus mõte sunnib meid sageli naeratama hinge kõige kurvema meeleolu puhul. Siit on selge: tundmus tekib kujutlusest või õigemini öeldes meie suhtes kujutlusesse, et üks ja seesama kujutlus võib ühes isikus äratada hirmu, teises viha, kolmandas naeru jne.

Lühiduse mõttes hakkame nimetama kõiki tundmusi, mis tekivad kujutlustest, *hingelisteks,* erinevalt neist, millest me kõnelesime eelmises peatükis ja milliseid me selle tõttu, et nad meie teadmata tekivad meie hinges ühtedest või teistest organismi seisunditest, nimetame *orgaanilisteks.* Me ei omista erilist tähtsust neile termineile endile, kuid praegu kõlbavad nad meile meie kõige lähemaks eesmärgiks.

Oma *kvaliteedi poolest* ei erine orgaanilised tundmused *hingelistest.* Viha, mille hinges on esile kutsunud mingisugune orgaaniline põhjus, ja sellepärast orgaaniline viha, on täpselt samasugune viha nagu seegi, mille põhjusest me ühes või teises kujutluses selgesti aru saame. Kuid *orgaanilised* tundmused erinevad *hingelistest* oma tekkimisviisilt, sest kui esimesed, *orgaanilised,* eelnevad kujutlustele ja valivad neid välja vastavalt oma spetsiaalsele iseloomule, siis teised, s. o. *hingelised,* arenevad ise meie teadvuses tekkinud kujutlustest ja juhinduvad neist.

Kuid inimesele on mitteküllaldane ainult teadlik olla kujutlusest, et sellest tekiks tema hinges see või teine tundmus: ta peab veel *aru saama* selle kujutluse suhtest iseendasse, oma isiksusse. Inimesele ei ole küllaldane näha temale suunatud püssi, et tunda hirmu: ta peab veel *aru saama,* missugune oht ähvardab teda sel juhtumil; kui ta aga sellest aru ei saa, siis ei tunne ta ka hirmu.

Kuid ainuüksi sellestki arusaamisest on veel vähe, et see või teine kujutlus kutsuks inimese hinges välja selle või teise tundmuse. Kui me endale kujutleme inimest, kes üldse *ei karda surma,* siis temale suunatud laetud püss ei ärata temas mingisugust hirmu. Järelikult selleks, et tunda antud juhtumil hirmu, on veel tarvis karta surma, s. o., teiste sõnadega, tuleb endas *kanda püüdlust* elule. Kuid just seda viimast tingimust ei märganudki Herbart ja tema pooldajad, kes lükkasid tagasi kõik sünnipärased püüdlused ja järeldasid kõik tundmused ainult kujutluste vastastikusest suhtest. Meie aga näeme selgesti, et missugusesse võitlusse me kujutlused asetaksimegi, neist ei teki hingelisi tundmusi, kui me ei eelda inimeses mingisuguseid sünnipäraseid püüdlusi.

Tundmuste spetsiaalne iseloom ise oleneb samuti mitte kujut-

lusest, mis tekitab tundmuse, vaid tekib selle kujutluse suhetest sellega, kes kujutleb. Sellepärast võibki üks ja seesama kujutlus mitmesugustes inimestes esile kutsuda kõige vastandlikumaid tundmusi. Nii näiteks ootamatu külalise tulek, mis äratab külalislahke ja helde inimese hinges rõõmu, tekitab ihnuris nördimust ja hirmu. Kuuldused lähenevast näljast, mis panevad kurvastama ka niisugused inimesed, kel ei ole vaja nälga karta, võivad täita rahaahne hinge kõige rõõmsamate lootustega. Isegi ühes ja sellessamas inimeses võib üks ja seesama kujutlus eri ajal esile kutsuda erisuguseid tundmusi: mis äratas hirmu lapsepõlves, see võib hiljem nalja teha, ja isegi see, mis meid hommikul vihastas, võib meid pärast lõunat lõbustada. Millest siis oleneb niisugune tundmuste mitmekesisus, milliseid äratab üks ja seesama kujutlus? Sellele vastatakse tavaliselt: hinge mitmesugustest *meeleoludest,* ja vastatakse täiesti õigesti.

Vaadeldes mitmesuguste tundmuste avaldumist lastel, märkame, et suuremalt osalt mõjuvad ühesugused kujutlused lastesse ühtemoodi, kuid aja jooksul omandab inimese hing oma erilise, ainult temale omase korra, — ja siis hakkab juba üks ja seesama kujutlus mitmesugustel inimestel esile kutsuma mitmesuguseid tundmusi. Järelikult on hingeline kord peamiselt elu sünnitus ja kujuneb välja elulistest kogemustest, mis igale inimesele on erinevad. Muidugi võtab sellest väljakujunemisest suurel määral osa ka inimese sünnipärane temperament, kuid praegu ei huvita meid see küsimus.

Alguses on püüdlused — nii hingelised kui ka kehalised — kõigis inimestes ühed ja samad. Iga inimene tahab süüa ja juua, otsib omasuguste seltsi, taotleb hingelist ja kehalist tegevust. Tõsi küll, ta otsib hiljemgi kõike sedasama, kuid nende püüdluste rahuldamise viisis võib juba märgata suurt mitmekesisust. Võtame näiteks kõige lihtsama püüdluse — püüdluse toidule. Alguses on see ainult *üldine* püüdlus — rahuldada kehalist toitumistarvet ja rahuldada seda millega tahes. Äsjasündinud laps ei vali toitu. Kuid koos rahuldamisega hakkab määramatu *püüdlus* toidule kujunema ühe või teise toidu kindlaks *soovimiseks,* nii et hiljem võib üks ja seesama toit äratada ühes rahuldust, teises aga vastikust.

See, mida me ütlesime kehaliste püüdluste kohta, on veel rohkem rakendatav ka selle ainsa hingelise püüdluse suhtes, mida me seniajani otsisime, ja nimelt hinge püüdluse suhtes teadlikule tegevusele. Alguses on see ainult *üldine* püüdlus ja hinge rahuldab igasugune teadlik tegevus, peaasi kui see oleks hingele jõukohane. Kuid aja jooksul hakkab inimest loomulikult kaasa tõmbama see tegevussfäär, mille ta ise oli eelnevalt välja töötanud ja milles selle tõttu tema hing töötab avaramalt, kergemini ja edukamalt kui kõigis teistes. Et aga need tegevussfäärid on lõpmatuseni mitmekesised, niisama mitmekesised nagu inimelud, siis tekib siit soovide, kalduvuste ja kirgede lõpmatu mitmekesisus, sellega koos aga ka lõpmatu mitmekesisus tundmustes, mis äratavad mitmesugustes inimestes ühtesid ja neidsamu kujutlusi. Inimese püüdlustes teadlikule tegevusele on inimese soovide ja kalduvuste mitmekesisus veelgi suurem kui

kehaliste tarvete rahuldamises, millised tarbed säilitavad teataval määral oma sarnasuse kõigi inimeste juures.

Meil ei ole veel paras aeg kõnelda siinkohal kindlate soovide, kalduvuste ja kirgede väljakujunemisest sünnipärastest püüdlustest, sest need psüühilised nähtused kuuluvad tahte valdkonda. Kuid sellegipärast tuleb meil silmas pidada seda väljakujunemist, millest me juba eespool ütlesime mõne sõna, et aru saada, kuidas inimestel ühtedest ja neistsamadest püüdlustest võivad välja kujuneda hinge kõige mitmekesisemad meeleolud. Sellest on tingitud ka erinevus tundmustes, mida mitmesugustel isikutel kutsub esile üks ja seesama kujutlus. Nende juba elu poolt kujundatud soovide, kalduvuste ja kirgede kogum moodustabki selle, mida me nimetame hinge *korraks*.

Oma teadliku elu alguses suhtub inimene kõigisse võimalikesse kujutlustesse ühtemoodi, kuid see kestab elu esimeste kogemusteni. Esimesest korrast peale näitavad need kogemused temale, et ühed esemed rahuldavad tema püüdlusi, teised mitte, ühed rahuldavad rohkem ja paremini, teised vähem ja halvemini, kolmandad üldse ei rahulda, neljandad takistavad seda rahuldamist jne. Siis juba lõpeb inimese osavõtmatus kujutlusest ja ühed neist äratavad tema hinges rõõmu, teised viha, kolmandad hirmu jne. Siit on arusaadav, kuidas mitmesugustel inimestel võib hinge kord elu jooksul mitmekesistuda.

Veel arusaadavamaks muutub see meile, kui me, olgugi peaaliskaudselt, jälgime mingisuguse kire arenemist hinges. Ei ole kahtlust selles, et inimene ei sünni ei ihnsana ega ka heldena; kuid olenevalt sellest, millest ta leiab rohkem lõbu ja toitu oma teadlikule tegevusele, kas raha hoidmises või selle raiskamises, võib temas kujuneda see või teine kalduvus. See vaatekoha erinevus ise, nagu erakordselt tabavalt märkis Brown, võib oleneda isegi juhuslikkusest ja nähtavasti väga väikesest juhuslikkusest. Raha on ainult naudingu sümbol või vahend. Meie taskusse jäänud rubla kujutab enesest paljusid kõige mitmekesisemaid naudinguid: seesama meie poolt kulutatud rubla annab meile ühe naudingu, väga väikese ja sageli väga kiiresti unustatava. Kui poisikesel näiteks tuli juhus kulutada oma esimest krossi, millest ta oli nii palju unistanud, niisugusele lõbule, mis jälgi jätmata kiiresti kadus, ja kui laps meenutab seda oma hinge õnnelikku olukorda, mida ta tundis krossi omades, siis võib tema hinge täita kahetsus kaotatud raha üle. See kahetsus võib aga sageli kordudes panna hingesse ihnsuse esimesed alused. Kui aga poisike ostab esimese raha eest püsiva ja haarava asja, mis annab temale palju naudinguid, nii et ta unustab õnnelikud minutid, millal ta veel oli oma raha valdaja, siis võib tema kalduvuste suund olla teine*. Kui aga inimeses on lõppude lõpuks üks või teine kalduvus välja kujunenud, siis hakkab ka tema hing oma erilise, ainult temale omase tundega vastama kujutlustele.

---

* Brown, pp. 461 ja 462.

Hinge kord on muidugi tingitud tema poolt üleelatud kujutluste jälgedest: mitte iseloomututest jälgedest, millest me kõnelesime oma antropoloogia esimeses osas, vaid jälgedest, mis on läbi immutatud neist tundmustest, millega kujutlused läksid inimese hinge. Kui inimeses ei oleks mingisuguseid sünnipäraseid püüdlusi, siis suhtuks ta osavõtmatult igasugustesse kujutlustesse ja nende igasugustesse kombinatsiconidesse ning hinges säiliksid nende kujutluste jäljed, mis on kokku rautatud ridadesse ja võrkudesse mälu reeglite alusel, kuid milledel ei ole mingisugust *tundmuslikku* iseloomu. Kuid otsekohe, kui me oletame inimeses sünnipäraseid püüdlusi, omandavad välismaailma esemed ja tema hinge vähehaaval täitma hakkavad kujutlused tema jaoks tundmusliku mitmekesisuse, ühtlasi aga peavad kujutluste jälgede read ja võrgud, mis säilivad mälus, olema läbi immutatud neist tundmustest, millega koos neid kujutlusi tajuti. See ei kehti mitte ainult mingisuguste üksikute, vaid eranditult kõigi kujutluste jälgede suhtes. Isegi kõige abstraktsem teaduslik mõtlemine ei ole suure mõtleja ja füsioloogi Mülleri õige märkuse kohaselt vaba sellest kirglikkuse varjundist. Teadlane, kes on kabineti vaikuses koostanud mingisuguse hüpoteesi ega ole sellest kellelegi teatanud, tunneb ikkagi nördimust, kui see hüpotees osutub valeks*.

Igal uuel kujutlusel, mis tungib lapse hinge, on tingimata oma eriline sensuaalne iseloom, ja lapse mälus säilib mitte ainult kujutluse enda jälg, vaid ka selle tundmuse jälg, millega tema vastu võttis hing. Neist *sensuaalsetest* jälgedest tekivad kõige mitmekesisemaist tundmustest immutatud read ja võrgud ning kõik nad kokku moodustavad selle, mida me nimetame *hinge korraks*. Uus kujutlus, tungides inimese hinge, kuulub juba mitte otseselt tema sünnipäraste püüdluste hulka, vaid sellise hinge korra hulka, mis kujunes neistsamadest sünnipärastest püüdlustest elukogemuste abil. Ja just sellepärast kutsubki iga uus kujutlus, iga uus lüli, mille inimene põimib oma kujutluste võrku, igas hinges välja oma erilise heli, oma erilise hingelise tunde, nii et selles suhtes oli Bainil täielik õigus, kui ta kinnitas, et tundmused võivad mitmesugustel inimestel ulatuda niisuguse individuaalsuseni, et üks inimene ei saa teisele täielikult edasi anda seda, mida ta ise tunneb**.

Nüüd saab meile juba arusaadavaks, mispärast Spinoza nimetas tundmusi uute kujutluste suhteks inimese püüdluste kogumiga, mis moodustab inimese olemuse***. Spinoza ainult ei eraldanud püüdlusi soovidest, kalduvustest ja kirgedest, nagu seda tegime meie, märkides muide, et kui keerulised oleksidki inimese püüdlused ja kalduvused, me leiame neid analüüsides alati nende aluses sellesama sünnipärase püüdluse, kuid ainult elukogemuste poolt ühte või teise vormi väljakujundatuna.

---

* Man. Physiol. P. II, p. 512.
** Bain, p. 46.
*** Spinoza, Eth. P. II, P. IV, prop. 5.

Selle uue kujutluse suhtumise vanade kujutluste jälgede assotsiatsioonidesse, mis on läbi imbunud teatavate tundmustega, otsib teadvus üles mõistuslikus protsessis. Kohtudes uute kujutlustega, sobitab inimene neid mõnikord kaua ja kõhklevalt kord ühtede, kord teiste varasemate kujutlustega: seejuures annab tema hing alati isesuguse heli. Järelikult kohtudes uue nähtusega, võivad meil tekkida kõige mitmekesisemad tundmused, mis oleneb sellest, missugusest küljest me neile nähtustele vaatame. Sellel sobitamisel juhindub teadvus muidugi oma võimest võrrelda ja eristada, kuid kujutluse meeleline hinnang ise ei teki mitte sellest *loogilisest* protsessist, olgugi et tekib tema abil. «Loogilise tunnustamise tunne,» ütleb Herbart, «erineb täielikult esteetilisest (kõlbelisest) eelistusest või hülgamisest (Vorziehen und Verwerfen).»* Me võime mõistusega väga hästi aru saada, et teatav nähtus moodustab meie jaoks hüve, kuid samal ajal võib see nähtus meis välja kutsuda hirmu- või vastikustunde, olenevalt meis tol ajal valitsevate kujutluste assotsiatsioonide meelelisest iseloomust. Nii võib haige, kes väga hästi saab aru operatsiooni vajalikkusest, samal ajal seda karta ja vaadata selle riistu vastikus- ning õudustundega. Kui aga haige hakkab sügavamalt järele mõtlema oma haiguse ohtlikkuse ja operatsiooni vajalikkuse üle, suhtub neisse nii, et tema hing hetkeks täitub nende mõtetega ja neile vastavate tundmustega, siis vaatab ta opereerija käele hoopis teise tundega, olgugi et ta hetke pärast võib olla andub uuesti hirmutundele.

See sobitusprotsess, mille tulemuseks on mitmesugused tundmused, toimub mõnikord väga aeglaselt ja märgatavalt, mõnikord aga nii momentaanselt, et me oleme valmis tunnistama, et tunne tekkis meis enne kaalutlust ja et me näiteks alguses *tundsime ohtu,* nagu seda tavaliselt öeldakse, pärast aga alles *saime temast aru.* Kuid see ei ole midagi muud kui viga, mis tekib meie kaalutluste kiirusest ja sellest, et need toimuvad meis sageli, omandamata sõnade kuju. Aga kui me üldse ei saa aru mingisuguse nähtuse ohust, siis vaatame temale väga rahulikult ja võime naeratusega näol ära juua klaasi mürki. Kui viimaks mitte inimestel, niipalju kui meile on teada, vaid mõnedel loomadel võib märgata võimet tunda ohtu sellest aru saamata, siis tuleb seda liiki tundmused arvata *instinktide,* s. o. *orgaaniliste,* mitte aga hingeliste hulka kuuluvaks. See on looduse hääl, millele on ebateadlikult kuulekas loom, samuti nagu ta on kuulekas näljatundele ja oma maitsete iseärasustele, mis talle kätte näitavad temale kahjuliku või kasuliku toidu, või nagu on kuulekas veekartuse all kannatav inimene, kes tahtmatult tunneb vastikust iga vedeliku vastu. Inimesel me ei märka tema praeguses olukorras niisuguseid päästvaid instinkte.

Selgitanud, kuidas tekivad eri inimestel hingelise korra erinevused, selgitasime ühtlasi, kuidas võib muutuda hingeline kord ühel ja samal inimesel tema eluea jooksul. Kuid see muutus võib olla üldine

* Herbart, Lehrbuch der Psych., § 85.

ja üksik. *Üldine,* põhiline muutus toimub aeglaselt ja raskesti, ja mida vanemaks inimene muutub, seda raskemaks läheb ka see muutus. *Üksik* muutus aga võib oleneda paljudest põhjustest, niihästi orgaanilistest kui ka hingelistest. Nii muutub üksik, ajutine hinge meeleolu organismi haiglase või terve olukorra mõjul, ilmastiku, päeva-aja või hetkeliste muljete mõjul. Kuid need üksikud muutused ei riku hinge põhilist korda ja ta püüab, olles ajutiselt oma tasemest välja viidud, seda põhilist korda tagasi saada.

Mitte ainult üksikisiksustel, vaid ka tervetel rahvastel võime märgata mitmekesisust hingelises korras, ja siit tulenebki ühtede ning samade kujutluste poolt esilekutsutud tundmuste mitmekesisus. Mis vihastab ja kurvastab hiinlast, see võib prantslasele nalja teha, ja vastupidi, millest prantslane satub marru, see võib hiinlasele väga nõrka mõju avaldada. Rahva hingeline kord muutub ka ajaloo vältel; mis meie esivanemaid hirmutas, see teeb meile praegu nalja. Rahva hingelises korras, eriti kõrgemates ühiskonnakihtides võib vahetpidamata märgata üksikmuutusi, mis ei puuduta põhilist meeleolu. Mis viis aastat tagasi meie ühiskonnas vastu võeti kiiduavaldustega, see võib praegu välja kutsuda muigeid. Seda ühiskonna hingelist meeleolu mõista ja juhtida on poliitika peamine ülesanne, kuid kaasa aidata selleks, et lapse hinges tekiks niisugune põhiline kord, mis on inimese vääriline, — see on kasvatuse ja kasvataja kõige suurem ülesanne.

b) Südame tundmuste praktiline tähtsus[49]

Meie teod lähtuvad meie soovidest, meie soovid aga tundmustest, mis meil tekivad oma püüdluste rahuldamise või mitterahuldamise puhul. Siit järeldub juba iseenesest meie tundmuste praktiline tähtsus. «Iga ese,» ütleb Bain, «mis meile meeldib, hinge veetleb ja hurmab, kas ta on tõeline, tulev või kujutletav, primitiivne või assotsiatsioonidest tekkiv, on jõud, mis meid ergutab tegevusele.»* Kuid teises kohas märgib seesama psühholoog õigesti, et tundmus peab selleks, et muutuda meie tegevuse alatiseks motiiviks (ehk, meie järgi, muuta püüdlus sooviks), jätma mällu oma jälje**. Need tundmuste jäljed mälus muutuvadki teadlike soovide motiiviks. Kuid hoolimata tundmuste praktilise tähtsuse niisugusest silmanähtavusest eksisteerivad seltskonnas selles suhtes kõige muutlikumad arusaamad.

Seltskonnas võib sageli kuulda fraasi, et «inimeses ei hinnata midagi nii, kui tema tundmust», aga selle kõrval on kuulda ka teist, hoopis vastupidist, et «oma tundmuste üle ei ole inimene peremees». Kui aga inimene ei ole oma tundmuste peremees, siis panna tema teeneks või talle ette heita neidsamu tundmusi on niisama ratsionaalne, kui tema teeneks pidada või talle ette heita tema füüsilisi

* The Will, p. 396.
** Sealsamas, lk. 423.

eeliseid või puudusi. Kuid mõlemas neis käibel olevas arvamuses, kui vastuolus nad teineteisega ongi, peitub palju õiget.

Arvamus, et tundmused on inimeses kõige kallimad, on täiesti õige selles suhtes, et mitte milleski ei avaldu niiviisi tõeline, võltsimatu inimene, kui oma tundmustes: avaldub iseenesele ja teistele, kuivõrd tema tundmused on teistele kättesaadavad. Mitte miski — ei sõnad ega mõtted ja isegi mitte meie teod ei väljenda nii selgelt ja õigesti meid endid ja meie suhet maailmasse, kui meie tundmused: neis tuleb nähtavale mitte üksiku mõtte ja otsuse, vaid kogu meie hinge ja tema korra sisu. Oma mõtetes me võime iseennast petta, kuid meie tundmused ütlevad meile, mis me oleme: mitte see, mida me tahaksime olla, vaid see, mis me tõeliselt oleme.

Näiteks inimene näib sageli omakasupüüdmatu ja heatahtlik teiste inimeste suhtes ning armastab tõsiselt oma sõpru, kuid las ta tähelepanelikult kuulatab seda, millise heliga vastab tema süda oma sõbra ootamatule rikastumisele või ametikõrgendusele. Kui tema süda annab rõõmsa heli, siis võib ta järeldada, et tal on tõepoolest hea süda ja et ta tõsiselt armastab oma sõpra; kui aga see heli on nukker, siis las inimene muudab arvamust oma südame üle ja oma suhtumise üle sõpradesse. Me võime mõtetes pidada end suurteks kangelasteks, kuid ainult oma tunnete kaudu, mis kajastavad hädaohte, me võime teada saada, kas me tõepoolest oleme kangelased. Sellepärast ütleski Beneke üsna õnnestunult, et meie mõtetes kajastub meie *teoreetiline,* tundmustes aga meie *praktiline* suhtumine maailmasse. Muide, samasuguse mõtte väljendas enne teda Kant oma «Antropoloogias».

Meie tundmuste ajalugu on meie hinge kõige intiimsem ajalugu. Kõigi mõnevõrra tähtsate mälestustega on meil tingimata seotud mingisugused märgatavad ja selgesti äramääratud tundmused. Meie hinge asuvad mitte lihtsate, vaid tundmustega läbi imbunud kujutluste jäljed, mitte teadvuse lihtsad kontuurid, vaid tundmustega üle värvitud pildid. Raputades aga oma mälestuste ahelat, me kuuleme kas endisi helisid, mis kostsid siis, kui see ahel põimus, või on nad juba tunduvalt muutunud. Selle ahela ühed lülid, mis kunagi kõlasid nii õndsalikult või valuliselt, annavad nüüd summutatud, ebamäärast, vaevalt kuuldavat heli, teised ei anna peaaegu enam mingisugust heli, kuigi me hästi mäletame, kui tugevasti nad kõlasid varem. Kolmandad, lõppeks, on meie imestuseks täiesti oma tooni muutnud ja kõlavad näiteks kurvalt, kuna varem nad kõlasid rõõmsalt. See endiste tundmuste muutumine on kõige õigem mõõt meie hingeliste muutuste jaoks: muutuste jaoks meie hinge korras, mille tõttu muutub ka tema resonants, kui hinges kajastuvad uued muljed.

Võitlus mitmesuguste tundmuste vahel ühes ja samas hinges on nähtus, mis on tuttav igaühele. Niisuguse võitluse võimalikkus on seletatav sellega, et mitmesugustest orgaanilistest püüdlustest ning ühest ja sellestsamast hinge põhipüüdlusest kujuneb elus välja palju mitmesuguseid soove, kalduvusi ja kirgi, mis ei ole omavahel

veel ühtlusele jõudnud ja võivad eksisteerida hinges korraga, üksteisele vastu rääkides. Uus kujutlus, tungides teadvusse, võib üht soovi rahuldada, teisele aga samal ajal vastu rääkida ja järelikult meie hinges välja kutsuda mitmesuguseid tundmusi, olenevalt sellest, missuguse lülide rea külge sobitab meie mõistus uue lüli. Sellepärast võivadki meie tundmused nagu meie mõttedki, üksteisele vastu rääkida.

Missugune püüdlus ületab siis selles võitluses tundmused? See oleneb kahest põhjusest: esiteks kujutlusest enesest, mis kutsub meis välja ühe või teise tundmuse; teiseks hinges võitlevate kehaliste ja hingeliste primaarsete püüdluste ning hinge poolt kujundatud vastandlike soovide võrreldavast jõust. Igas kujutluses on palju külgi, ja kui antud kujutluses on rohkem külgi, mis rahuldavad püüdlust A, kui püüdlust B, mis on teineteisega vastuolus, siis liitub uus kujutlus loomulikult jälgede reaga, mis on välja kutsutud püüdluse A toimega, muidugi kui me võtame mõlemaid püüdlusi või mõlemat jälgede rida võrdjõulistena. Siin otsustab võitluse järelikult kujutluste laad ise. Kui aga hoogsuse jõud on afektiivsete (s. o. tundmustega läbi imbunud) kujutluste kahes reas erinev, siis otsustub võitlus muidugi kujutluste selle rea kasuks, mille hoogsus on tugevam. Niiviisi, kui me ühel ja samal ajal tunneme väsimust ja nälga, siis jääb võit sellele püüdlusele, kumb on tugevam.

Kõigest sellest järeldub iseenesest, et oma tundmustes ei ole me tõepoolest vabad, sest tundmustes mõjub kaasa ka meie hinge möödunud ajalugu. Enne kui me järele mõtleme, kas meie tundmus on hea või halb, on ta juba toimunud. Me võime oma hinges kajastunud tundmusest teha või mitte teha praktilisi järeldusi, kuid sellest hoolimata see tundmus juba oli. Oma tundmustes ei ole me järelikult vabad, kuid kas me oleme samuti mittevabad selle hingelise korra suhtes, mis määrab tundmuste laadi?

Filosoofid ja psühholoogid, kes isegi eitavad tahtevabadust inimeses (näiteks Spinoza, Bain, Locke jt.), tunnistavad siiski (ja me ei saa jätta selles nägemata vastuolu), et inimene võib kasvatada oma tundeid, s. o. võib anda oma hingele ühe või teise korra. Spinoza juhib otse tähelepanu sellele, et kirg, mida toetab mõistus, on alati tugevam kirest, mida mõistus ei toeta, ja et sellepärast võime kirgede võitluses võidu kallutada sellele poolele, millele me anname abiks oma mõistuse; ta tunnistab, et meil on võime suunata oma mõtet niisugustele kujutlustele, mis nõrgendavad või tugevdavad antud kirge. Samal arvamusel on ka Locke ja Bain*.

Siin ei ole veel koht analüüsida vastuolusid, mis peituvad nende kirjanike psühholoogilistes vaadetes, kuid pole kahtlust, et kui niisugune mõistuse ja vaba tahte toime tundmustesse on võimalik, siis mitte vahetult, vaid ainuüksi mõju kaudu meie kujutluste valikule ja nende kaudu hinge kogu korrale. Niiviisi tegutsedes me võime

---

* Eth. P. IV. Prop. 10. Sch. Vt. ka Browni, p. 427. Locke, The Cond. of the Und., p. 83.

anda toitu ühtedele kalduvustele ja neid tugevdada teiste arvel ning järelikult oma hinge meeleoludest tahtega osa võtta, millest, nagu me nägime, oleneb ka tundmuste laad ise. Igaüks võib kergesti enda juures korraldada selle vaatluse, kui üks ja seesama kujutlus kutsub temas esile erisuguseid tundmusi, olenevalt sellest, missugusele kujutluse küljele ta pöörab eelistatud tähelepanu: on vaja ainult muuta rida mõtteid, et tunda näiteks tänulikkust sellesama inimese vastu, kelle üle me veidi enne seda vihastusime; on vaja ainult vahetada rida mõtteid, et tunda põlgust sellesama teo vastu, mida me veel hiljuti imetlesime, jne. Muidugi ei saa mingisuguse vägivallaga muuta armastust vastikustundeks ja vastikustunnet armastuseks, kuid seda võib saavutada kujutluste kannatliku valikuga. Tihti on kannatlikul keelepeksjal kujutluste märkamatu valikuga korda läinud teises inimeses muuta kõige heatahtlikum poolehoid vihkamiseks.

Just teadlikkus sellest inimese võimust oma hingelise korra üle, millest on tingitud tundmuste mitmekesisus, ja samal ajal teadlikkus tema jõuetusest üksikute äkki avalduvate tundmuste suhtes sundiski Rousseau'd roimade süüdivusest kõneldes ütlema kurjategijatest: «Muidugi, neist ei olene enam mitte olla tige ja kõrk, kuid neist olenes mitte muutuda niisuguseks.»* Selles mõttes on sofistlik varjund, kuid oma olemuselt on see psühholoogiliselt täiesti õige.

Kui me võtame arvesse, et meie tundmused määravad ära meie soovid, soovid aga määravad ära meie teod, siis sellest järeldub juba iseenesest meie tundmuste ebaharilikult suur praktiline tähtsus. Me ei ütle koos Browniga, et «kogu ajalugu ei ole muud midagi kui jutustus inimkonna väheste juhtijate kirgedest»**, sest pärast Browni kujundatud vaade ajaloole ei luba enam niisugust väljendust. Kuid siiski ei saa jätta tunnistamata, et inimkonna arvutud ja vahetpidamatud kõrvalekaldumised õigelt ajalooliselt teelt toimuvad kirgede mõjul.

Mis puutub aga individuaalsesse elusse, siis teab igaüks meist omaenda kogemustest, kui sageli me allume sisendusele ja kui sageli kirg võidab meie mõistuse tema töös enda poole. Ja kui ühelt poolt, Spinoza väljendust mööda, kirg, mida tugevdab mõistus, on tugevam kirest, mida mõistus ei tugevda, siis ka teiselt poolt võib olla üpris veendunud, et arukas otsus, mida toetab südame soov, saab kindlamini teoks kui selline otsus, mis on südame sooviga vastuolus. Ainult inimene, kelle *mõistus* ja *süda* on head, on täiesti hea ja kindel inimene.

Õeldust järeldub iseenesest, kuivõrd tähtis on kasvatajale tunda inimtundmuste tekkimise ja kujunemise ajalugu, neist aga soovide, kalduvuste ja kirgede tekkimist. «Juba tekkinud pahe,» ütleb Brown, «on peaaegu väljaspool meie võimu; ja ainult sel ajal, kui ta on veel varjatud püüdluse seisundis, võime loota temast moraal-

---

* Émile, p. 330.
** Brown, p. 339, ja Bain, The Will, p. 396.

sete motiividega üle saada. Kuid et eristada seda püüdlust enne, kui ta on levinud, ja isegi enne, kui ta on saanud teatavaks sellelesamale hingele, milles ta eksisteerib, et ohjeldada kirge enne, kui ta hakkab märatsema, ja õigeaegselt ette valmistada hilisemate aastate voorused, selleks on vaja hingelise organiseerimise niisugust tundmist, mida võib omandada ainult meie tundmuste loomuse, progressi ja järjekindlate ümberkujunduste hoolika tundmaõppimisega.»*

Oma tundmuste muutumisele, nagu me ütlesime, võime avaldada kaudset mõju ja just kujutluste valiku teel. Kuid peale selle kaudse mõju võime avaldada veel otsest mõju, kuid nüüd mitte enam tundmuste muutumisele, vaid nende *mahasurumisele,* nende ülemineku katkestamisele orgaanilisteks olukordadeks. Et endale selgitada ka seda nähtust, peame pilgu heitma *orgaaniliste* ja *hingeliste* tundmuste vastastikusele suhtele.

c) Hirm ja julgus[50]

Aristoteles määratleb *hirmu* kui tunnet, mis on vastandlik *lootusele***, kuigi samal ajal osutab ka *julgustundele* kui *hirmu* vastandile***. Descartes heidab oma kuuest elementaarsest tundmusest hoopis välja hirmutunde sellel ontoloogilisel, üldse aga mitte loogilisel alusel, et mainitud tundes ei ole midagi «ei kiiduväärt ega ka kasulikku inimesele»****, ja paigutab selle «erakirgede» (les passions particulières) hulka, s. o. niisuguste hulka, mis ei mahu tema teooria alla. Ta vastandab samuti nagu Aristoteleski hirmu lootusele. «*Lootus,*» ütleb Descartes, «on hinge kalduvus end veenda, et see, mida ta soovib, läheb täide; *hirm* aga on hinge teine kalduvus, mis teda veenab, et see, mida ta soovib, ei lähe täide. Ja on tähelepanuväärne, et kuigi need kired on vastandlikud, võib neid omada koraga. Kui aga hirm eemaldab igasuguse lootuse, siis muutub ta *meeleheiteks,* kui aga lootus saab hirmust täielikult jagu, siis muutub ta kindlustundeks.»*****

Spinoza kordab peaaegu Descartes'i määratlust, kuid tahab kooskõlas oma tunnete teooriaga nii hirmu kui ka lootust eemale viia rõõmu ja kurbuse ideest. «Hirm,» ütleb ta, «on mittetugev kurbus (millega kaasneb nõrk veendumus), mis tekib mingisuguse sündmuse ideest tulevikus või minevikus, mille saabumises me veel kahtleme,» kuna aga «lootus on eneses mittekindel rõõm, mis tekib tuleviku või möödunud sündmuse ideest, mille saabumises me veel kahtleme». Siit järeldab Spinoza otse, et «hirmu ei saa olla ilma lootuseta ja lootust ilma hirmuta». Kuid meis asuvale hirmule ja

* Brown, p. 17.
** Rhetorika. B. II. Cap. V, § 14.
*** Sealsamas, § 6.
**** Descartes, Les passions. Art. 69.
***** Sealsamas. Art. 165, 166.

lootusele kui võitlusele vastandab ta neist tekkiva *kindlus-* või *meeleheitetunde*. «Kindlustunne on niisugune rõõm, mis tekib tuleviku või mineviku sündmuse ideest, mille kohta igasugune teadmatus on juba kadunud; meeleheide on aga kurbusetunne samas olukorras.»*

Brown ja Bain vastandavad samuti hirmu lootusele**. Kuid tähelepanuväärne on see, et kui Descartes heidab hirmu üldse välja elementaarsete tunnete hulgast, siis nimetab Bain just ainult *hirmu* ja *armastust* täielikult algtegureiks lahutamatuiks tundmusteks***. Nii kõikuvad on psühholoogide arvamused kõige eredamate tundmuste suhtes! Reid ei puuduta oma tohutus psühholoogias üldse ei hirmu ega ka lootust, kuigi need mõlemad psüühilised nähtused on nähtavasti nii tüüpilised, et nad oleksid pidanud endale tõmbama psühholoogi tähelepanu. Hegeli kooli psühholoogid järgivad muidugi Spinozat ja määratlevad hirmu kui «kujutlust veel mitte saabunud kannatusest». Erdmann viitab sel juhtumil otse Spinozale****. Herbart ja tema järelkäijad, omaks võtnud tundmuste kunstliku eristamise afektidest, millele me tähelepanu juhtisime ülal*****, paigutavad hirmutunde füsioloogia****** valdkonda ja lubavad endale õiguse teda mitte nimetada. Aga isegi siis, kui eksisteeriks niisugune eriline teadus, mida Hegel projekteerib «füsioloogia-psühholoogia»******* nime all, ei peaks psühholoogid kirjeldamata jätma neid füsioloogilisi nähtusi, millel on nii ilmne mõju inimese kogu hingeelule. Et aga niisugust teadust, mis asub füsioloogia ja psühholoogia vahepeal, ei eksisteeri, kes peaks siis tähelepanu pöörama neile nähtustele, mille uurimisest hoidub kõrvale nii füsioloog kui ka psühholoog, kuid mis hoolimata kõigest siiski eksisteerivad ja avaldavad kõige tugevamat mõju inimese ning inimkonna psüühilisele elule? Arvatavasti paigutavad mõned herbartiaanlased hirmutunde tema niisuguse praktilise tähtsuse tõttu oma psühholoogiakursustesse, kuid pühendavad talle vaevu mõned fraasid ja needki sealjuures kõige ebamäärasemad. Nii näiteks määratleb Drobisch hirmu kui «hinge tühjust (Die Leere des Gemüths), mis tekib mitte niivõrd kujutluste puudusest, kuivõrd nende sügavast mahasurutusest»********. Kuid tekib küsimus: mis siis surub maha need kujutlused? Kui seesama hirm, siis mis määratlus see ometi on? Niisuguste määratluste tühisus on seletatav sellega, et tunnustamata mingisuguseid hinge sünnipäraseid püüdlusi ei ole võimalik seletada südame tundmuste tekkimist üldse ja hirmu tekkimist eriti. Need herbartiaanlastest on juba järjekindlamad, kes, nagu näiteks Waitz, oma kursustest niisugused psüühilised nähtused üldse välja heidavad, kuigi nad samal ajal on väga hästi teadlikud nende täht-

* Eth. P. III. def. 12, 13, 14 u. 15.
** Brown, p. 433.
*** The Emotion, p. 209.
**** Grundriss der Psych., v. Erdmann. 1862, 149.
***** Vt. ülalt, ptk. III, pp. 9, 10.
****** Herbart, Lehrb. der Psych., § 106.
******* Hegel, Werke. VII, t. § 401.
******** Empirische Psych., v. Drobisch, § 86.

susest nii elu kui ka kasvatuse suhtes*. Beneke ei meenuta kogu oma psühholoogias üldse ei lootust ega ka hirmu**. Nii jätab see *kogemuslik* psühholoogia vahele *kogemused,* mida on kogenud kogu inimkond ja iga inimese hing, kuid mis on vastuolus psühholoogi teooriaga!

Märgime kõigepealt, et peamine segadus hirmu iseloomustamises tekib sellest, et see elementaarne, igaühele niivõrd tuttav tundmus ei ole nii nagu vaja eristatud neist intellektuaalsetest kombinatsioonidest, kuhu ta mõnikord kuulub ja mis tema mõnikord välja kutsuvad, kuid milliseid ta, vastupidi, ka ise mõnikord välja kutsub. Hirmutunne — see on tüüpiline ja igaühele tuttav tunne, mida otsekohe, kui ta hakkab end hinges liigutama, tunnistab igaüks hirmuks ega sega teda ära viha ega kurbusega, milledest võib hirmu tuletada ainult vägivaldne teooria. Hirmutunne, nagu me nägime juba varem, on väga sageli otse järelduseks meile tundmatuile muutustele meie orgaanilises seisundis, järelikult tekib ilma igasuguste kujutlusteta, nende poolt välja kutsumata, kuid otsib nad ise välja. Aga kas võib sel puhul öelda, et hirmu põhjus peitub eelolevate kannatuste ja õnnetuste ootuses? Mõni haige kardab kõike ja kõik sisendab temasse hirmu, ta ei oota midagi, vaid lihtsalt kardab kõike. Isegi tervetena me sageli tunneme hirmu, enne kui meis moodustub mingisugune arusaam hirmu põhjusest. Tõsi küll, seda nimetatakse *ehmatuseks*, kuid ehmatus on ainult äkiline hirm. Kui me oleme ette valmistunud lasu kostmiseks, siis see meid ei ehmata, kuigi võime võpatuda närvivapustusest; järelikult oli siin närvivapustus, kuid ei olnud hirmutunnet. Kuid me aistime selgesti hirmu, kui meie kõrva juures äkki kisendatakse: siin on juba koos nii närvivapustus kui ka hirmutunne. Niisugust hirmu, mis tekib organismi ühest või teisest seisundist, mitte aga mingisugusest meie poolt tunnetatud hädaohust, me nimetame erinevalt *hingelisest* hirmust *instinktiivseks* ehk *orgaaniliseks* hirmuks.

Hingelise hirmu esimesel astmel on palju ühist imestusega, kuid ta erineb viimasest siiski oluliselt. Imestuses kuulub meile ootamatu nähtus ainult meie mõistuse protsessi juurde, hirmu puhul me aga veel ei tea, kuidas suhtub uus nähtus meie elulistesse püüdlustesse, ja siit tekib see südame *rahutus,* mis vastab mõistuse rahutusele ehk kahtlusele. Sellepärast ajaski Spinoza kahtluse ja kartuse segi. Sel astmel me võime hirmu nimetada südame rahutuseks ehk *südame kahtluseks.*

Kui aga enam ei ole kahtlust selles, et uus nähtus kujutab endast mingisugust takistust meie elutegevusele ja järelikult nende püüdluste rahuldamisele, milledest ta on tingitud, siis tekib meis kas tung ületada takistust, mis kajastub hinges vihatundena, või kui takistused meile millegipärast näivad meie jõude ületavaina, siis tunneme hirmu teist astet. Niisugune hirm võitleb veel

* Lehrbuch der Psych., v. Waitz, § 45.

** Kursusele juurdelisatud sõnastikus ei leidu kumbagi sõna.

julgusega või hinge kindlusega tema jõudude piisavuses takistuse ületamiseks. Kui see hinge kindlus põhineb omaenda jõududel või neil, mis on tema käsutuses, nagu näiteks füüsilised jõud, siis nimetatakse seda *enesekindluseks;* kui aga hirmuga võitlev kindlus põhineb millelgi, mis ei ole hinge võimuses, siis nimetatakse seda *lootuseks.*

Veel ühe astme oma arenemises teeb hirm, kui me enam ei püüa ületada meie ees seisvaid ohte ega neid vältida, kuid veel kahtleme, kuivõrd nad võivad peatada meie elutegevust ja tõkestada teed meie eluliste püüdluste rahuldamisele. Seejuures kasvab hirm talumatu nukruse tundeni. Kuid kõrgem hirmu aste on see, kui me juba oleme teadlikud ohu vältimatusest ja tema piiritusest kõigi meie eluliste püüdluste suhtes, ühe sõnaga, kui ta vältimatult ähvardab meie elu või seda, mis on meile kallim kui elu. Sel kõrgemal astmel nimetatakse hirmu juba *õuduseks.*

Õudus vähemalt ei saa kauaks hinge jääda: ta kas tapab äkki inimese või viib ta meeltesegaduseni või tekitab meelemärkusetuse, või lõpuks vaheldub *meeleheitega,* kuigi asendab seda varsti. Need on inimhinge kaks kõige hirmsamat türanni; nemad asuvadki suuremalt osalt roimari hinge pärast surmaotsuse väljakuulutamist, kui mingisugune kõrge tunne teda ei toeta. Kuid mis vahe on *õuduse* ja *meeleheite* vahel? Välise ilmnevuse järgi tohutu: üks jäätab verd, teine erutab seda; üks avaldub keha kangestumises ja täielikus jõuetuses, teine hirmsates sõõstides; üks võtab hääle ära, teine purskub välja hädakisas. Psüühilist vahet aga teooria järgi, mis vastandab hirmu lootusele, ei saa leida; nii õudus kui ka meeleheide on ühteviisi lootusetuse kõrgemaks astmeks. Asja otsustab see, kuidas õnnetu vaatab tema ees seisvale õnnetusele: kui ta mõõdab tema suurust, siis tunneb ta *meeleheidet;* kui ta aga mõõdab tema lähenemist, siis valdab teda *õudus.* Mõlemal juhtumil ta kannatab, kuid erisugustel põhjustel: meeleheites õnnetuse enda tõttu, õuduses tema mõõdapääsmatuse ja tema lähenemise tõttu, mille ees jõud nõrkevad, nagu kaoksid hinge sisemusse, ja veri soontes tardub. Sellel äärmisel astmel paljastavad kannatus ja hirm oma erinevused: esimene on haiglane takistustunne, teine — hinge jõudude põgenemine takistuse eest.

Raske on otsustada, kuidas tekib meis esimest korda hirmutunne: mispärast meie hinge jõud, kui võib nii väljendada, selle asemel et tungida edasi ja taotleda takistuse ületamist või lihtsalt tema tõttu kannatada, äkki kuidagi nagu põgeneksid tema eest tagasi, jättes keha ilma oma toetuseta. Arvatavasti tutvub inimene eelkõige orgaanilise hirmu ehk ehmatusega, mis lihtsalt oleneb närvide kiirest ja äkilisest vapustusest. «Lapse tugevnemata närvisüsteem,» nagu õigesti märgib Bain, «on hirmule kerge saak.»* Aga kuidas ehmatus, see orgaaniline hirm, muutub hingeliseks hirmuks? Millest tekib esimene aisting, et takistuse ületamiseks

* The Emotion, p. 81.

ei jätku jõudu? Mispärast hakkab vankuma inimhinge sünnipärane julgus? Võib olla, et vihatunne, mis hinges areneb takistustega võideldes, kurnab lõpuks lihaste pingutuste kaudu keha jõud niivõrd ära, et füüsiline kurnatus ise juba kajastub hinges orgaanilise hirmutundena, kuna paljud patoloogilised vaatlused näitavad, et keha jõudude kurnatus vähendab inimese julgust. Sellest ajast peale aga, kui inimene tunneb, et on takistusi, mida ta ületada ja millest ta mööda minna ei suuda, muutub ta kättesaadavaks hirmule.

Silmas pidades *hingelist,* mitte aga *orgaanilist* hirmu, me mitte ainult ei tunnista lapsi loomu poolest kartlikeks, vaid märkame neis, vastupidi, palju julgust. Mõned, nagu Reid ja osalt ka Rousseau, arvavad, et lapsed juba loomu poolest kardavad pimedust, kuid me oleme pigemini nõus Bainiga, kes seda kartust eitab. Pimedus, varjates meie eest meid ümbritsevat, võib tugevasti soodustada meis igasuguste hirmutunnete arenemist, mis olenevad juba teistest põhjustest; kuid pimedus ise omaette võib vaevalt olla hirmu põhjuseks. Arvatavasti juhtumid pimeduses, nagu näiteks vigastused, mille põhjust me ei tunne, võivad mitu korda kordudes meis seostuda pimedusekujutlusega, kuid sel juhtumil muutuks ehmatus ehk orgaaniline hirm hingeliseks hirmuks. Üldse on raske selle üle otsustada, kas looduses on esemeid, mis inimesesse või loomasse sisendavad hirmu isegi siis, kui nad näevad neid esemeid esimest korda. Näib, et niisugused esemed eksisteerivad loomade jaoks: tuvi, kes kunagi pole näinud madu, avaldab kõiki tugeva hirmu tunnuseid, kui madu temale oma silmad suunab. Aga kas on niisuguseid esemeid inimesele, seda me ei tea. Näib, et me võime võtta tõena, et inimene ei karda midagi seni, kuni tema enda kogemused või teiste jutustused talle ei näita, et tal mitte alati ei jätku jõudu takistuste ületamiseks, ega tutvusta teda hingelise hirmuga, jõu tundega, mis taganeb takistuste ees, selle asemel et neile kallale söösta.

Bain nimetab hirmutunnet õigusega inimese kõige õnnetumaks seisundiks. Jõudnud õuduse viimasele astmele, kui inimene enam ei kahtle ei oma täielikus jõuetuses ega ka ohu kõikvõimsuses mille piire ta ei näe, peatab hirm psüühilise elu teda lõpetamata. Sellepärast personifitseerisidki vana aja inimesed hirmu Meduusa peas, vaade millele muutis inimese kiviks. Hirmu või õuduse äärmise astme füüsiline mõju on rabav. Inimestel, kes on neid minuteid üle elanud, lähevad sageli juuksed mõne minuti jooksul halliks, neile jääb kogu eluks külge pea võnkumine või liigeste värin. Mõnikord on niisuguse hirmu tagajärjeks meeltesegadus, hüsteerilised hood, langetõbi; kuid kes võib meile seletada, missugune side on ühe ööga halliks muutuvate juuste ja õudust tundva hinge vahel?

Hirmu kehastumine on väga iseloomulik, kuid selle kehastumise kirjeldustes, mida leiame psühholoogidel ja füsioloogidel, on palju segasust ja vasturääkivust. See on tingitud kahtlemata asjaolust,

et hirmu tekkimist vaadeldakse tema mitmesugustes astmetes. Sellepärast arvatavasti me kohtamegi selle kehastumise kirjelduses kord lihaste kramplikku pingutumist, kord, vastupidi, nende täielikku lõtvumist. Kui inimene püüab ohuga võidelda või isegi tema eest ära joosta, siis ei ole see veel hirmu kõrgem aste ja sel puhul ilmnevat lihaste pingutumist võib vaevalt kirjutada hirmu arvele. Kuulnud aga enda suhtes piiritult hirmsat uudist, ei suuda inimene paigalt liikuda, temalt ei kosta ühtegi hüüet, tema käest kukub maha hoitav ese, alumine lõualuu langeb alla, lihased värisevad nagu kiiresti lõdvendatud pillikeeled, hingamine peatub, süda jääb seisma, sõnad ei tule suust välja, sülje eritumine lakkab, seedimine nõrgeneb, vereringe aeglustub, nägu kahvatub, muutub roheliseks, omandab omapärase laiba varjundi, käed värisevad, põlved nõtkuvad ja näib, et kõik füüsilised jõud on kehast lahkunud!

Bain seletab seda hirmutunde puhul hämmastamapanevat jõudude langust sellega, nagu oleksid füüsilised jõud kurnatud eelnenud tormilistes liigutustes*. Kuid see on üks kõige ilmsemaid pingutusi, mille Bain tegi oma «emotsionaalsete voolude» teooria kasuks. Kus on siis need *tormilised* liigutused, millede jõuga saaks seletada kõigi füüsiliste jõudude kadumist just sel momendil, kui hinge haaras õudus? Palju, tugevasti ja kaua oleksid pidanud liikuma lihased, et kulutada nii palju jõudu, kuid me üldse ei näe neid eelnevaid liigutusi. Aga nüüd lähenes arst haigele, keda vältimatu surma õudus oli jätnud täielikult ilma jõust, ja ütles temale kindla tröösti va sõna, ning hetke pärast juba tuleb haigele tagasi hääl, ta tunneb eneses jõudu, tõuseb voodist. Kust siis tekkis see jõud, kui ta oli kurnatud tormilistes liigutustes? Ei, jõudude tõelist kaotust pärast kauast tööd või isegi pärast tormilisi vihasööste ei kaeta toitumisprotsessi arvel. Kas ei ole selge, et jõudude kadumine hirmus on ainult näiv, et need jõud säilivad organismis, kuid et hing hirmu ajal kaotab võime neid valitseda? Just see tekitabki lihaste selle *toonilise* seisundi äkilise hävimise, mida pidevalt võib märgata igas elavas organismis**.

Ja kui me hirmuperioodil märkamegi kramplikku pingutust mõnedes lihastes, siis tuleb see panna kahe põhjuse arvele: kas vaibuvatele katsetele võidelda ohuga, või lihtsalt sellele füsioloogilisele nähtusele, mille puhul ühtede lihaste lõdvendamine kutsub reflektiivselt esile teiste krampliku kokkutõmbumise, kuid igal juhul ei ole need liigutused kaugeltki nii energilised ja kestvad, et nendega võiks seletada seda hirmsat ja äkilist jõudude langust, mis ilmneb õuduse äärmisel astmel ja mõõdub niisama kiiresti, nagu mõõdub õuduski. Mitte ainult füüsiliste jõudude tõelise kurnamisega, millised jõud võivad uueneda ainult aeglaselt toitumisprotsessis, tuleb seletada seda jõudude langust, vaid selle mõju katkemisega, mida hing pidevalt avaldab närviorganis-

* The Emotion, p. 76.
** Man. de Phys., par Müller, T. II, p. 74.

mile ja mis lõpeb ainult surmaga ning katkeb ajutiselt äärmise õuduse seisundis. Sellega on seletatav lihaste äkiline lõdvenemine, silmade ebaharilik suurenemine, värisemine, mis sarnaneb sellega, mida märkame pillikeeles, kui see äkki lahti lastakse, hingamise katkemine, kramplikud valuhood kõris, mao tegevuse lakkamine ja nõrgenemine, sest kõik need orgaanilised talitlused on närvisüsteemi alatise mõju all, närvisüsteem aga on hinge pideva mõju all, mis õuduse korral lakkab. Hakkab vilkuma esimene lootusekiir vabaneda ohust, ilmub nähtavale esimene tung temaga võidelda — ja me märkame endas ebaharilikku jõudu. Järelikult ei olnud see ära kurnatud, vaid tema valdamine oli peatatud.

Hirm on nii vastik tunne, et ei tule imestada, kui mõned psühholoogid omistavad temale üksnes halba mõju. Kuid meie nimetame hirmutunnet samuti ka päästvaks, kui me võtame arvesse, kui paljude rumaluste eest kaitseb meid see tunne ja kui targaks on ohu kartus inimesed teinud. Kuid samal ajal me peame ekslikuks Baini arvamust, nagu oleks hirmul tahet ergutav mõju*. Kui hirmu läbi mõjutatud loom hakkab põgenema, siis ei ole see hirmu mõju, vaid hirmu poolt tekitatud reaktsiooni mõju, — püüdlus eemalduda ohust. Kui inimesel on veel küllaldaselt jõudu, et joosta, siis tõestab see, et hirm ei ole temas kõrgema astmeni jõudnud. Olles aga õudusest täielikult haaratud, jääb inimene nagu maa külge naelutatuna seisma, tal puudub jõud joosta, end kaitsta, isegi kisendada. Peale selle võib igaüks meist ennast vaadeldes veenduda, et igas ürituses avaldab hirm märgatavalt tahet nõrgendavat mõju — hirm sunnib inimest olema ettevaatlik ja ainult julgus annab talle jõudu ning energiat.

Bain arvab, et meile hirmu sisendavad esemed tungivad tugevasti meie mällu, kuid me teame, et see on kõigi *afektiivsete kujude* omadus, missuguse hingelise tundega nad oleksidki läbi imbunud. Kui aga Inglismaal, nagu ütleb Bain, täpselt samuti nagu meilgi, peksti poisse piiripeenral sel eesmärgil, et nad põldude piire kindlamini meeles peaksid, siis seda kahtlemata sellepärast, et on üldse lihtsam ja vähem kulu nõudev peksta last, kui teda rõõmustada. Seejuures ei tohi silmast lasta, et kui hirmutav kuju ise, nagu näiteks piiripeenra nägemine, millel poissi ootab karistus, süveneb mällu, siis ei saa sellest kuidagi järeldada, et õpetaja võib näiteks kisendamisega või ähvardustega sundida last meeles pidama seletatavat õppetundi. Lapsele jäävad kindlasti meelde ainult õpetaja vihane nägu, tema hirmutavad liigutused ja sõnad, mitte aga tunni sisu, mis, vastupidi, niisuguste eredate kujude naabruses kahvatub. Et mingisugune kuju langeks sügavasti mällu, on vaja, et tunde ärataks see kuju ise, või vähemalt, et meeldejäetav kuju oleks tihedas seoses selle kujuga, mis on läbi imbunud tundega; seejuures on ükskõik, mis laadi see tunne on, kas hirm, armastus, viha, häbi või imestus. Kuid missugune seos on õpetaja vihase näo ja ladina täh-

* The Emotion, p. 78.

tede vahel, või usuõpetaja poolt puistatavate etteheidete ja ähvarduste ning selle vahel, et poiss ei õppinud ära mäejutlust, — selle jutluse mõtte endaga? Kui ongi seos, siis ehk ainult vastandlikkuse seos, kuid on vaja, et laps pööraks tähelepanu sellele vastandlikkusele, see aga vaevalt meeldib õpetajale. Kuid omistada hirmule, nagu seda teeb Bain, mingisugust, kas või mitte alati edukat mõju mälu ergutamisele, on suur viga. Vastupidi, hirmuga unustame isegi selle, mida hästi mäletasime, ja teaduse sõnad, mida saadavad ähvardused, on kõige vähem võimelised mällu jääma. Kui aga mõni õpetaja sunnib lapsi rangusega tunde ära õppima, siis ei ole see enam hirmu mõju, vaid tema poolt väljakutsutud reaktsiooni mõju — hirmu piinadest vabaneda ihkava tahte pingutuse mõju. Seepärast mõjubki kuri õpetaja ühe ja sellesama klassi lastesse väga mitmesuguselt, ja kui ühed neist tõesti hakkavad õppima paremini, siis teised, nõrgad ja närvilised, lakkavad üldse õppimast. Õppides tundi ei suuda nad koondada oma tähelepanu õpitavale — nende silmade ees seisavad jonnakalt õpetaja tige kuju ja tema poolt tõotatud karistused. Hirm omaette, olenemata reaktiivsetest katsetest temast vabaneda, rõhub hoopis maha hinge jõu; seda võib üllatavalt hästi näha lastel, kelle kasvatajaks on olnud ainult alatine hirm üksi.

Hirmu pedagoogiline mõju on väga kaheldav — kui seda võibki kasutada, siis väga ettevaatlikult, pidades alati silmas, et julgus on hinge eluline energia. Piibli väljenduses aga «*jumalakartus on tarkuse algus*», mida nii armastavad meie kasvatajad ja õpetajad, kes väga hindavad odavaid vahendeid hirmu sisendamiseks, peitub sügav mõte, millest harva aru saavad need, kes seda väljendust sageli tarvitavad. Nad ei mõtle selle üle, et siin ei öelda, nagu oleks *iga* kartus tarkuse algus, vaid ainult *jumalakartus*. Kui inimene saavutab selle kõlbelise kõrguse, et kardab ainult jumalat, siis tähendab see, et ta kardab ainult omaenda südametunnistust — ja ei karda midagi muud maailmas. Kas jäi see südametunnistus oma loomulikku olekusse või on ta avatud «ilmutamise» õpetuse poolt, ta on inimesele igal juhul jumala hääl, ja kui inimene, tähele panemata maailma ähvardusi ja meelitusi, hakkab tähelepanelikult kuulatama ainult seda häält, siis avanebki temas *tarkuse allikas*, s. o. kõlbluse või kõrgema praktilise tarkuse allikas. Aga kui haledasti kuritarvitavad seda sügavat piibli mõttetera kõik need, kes armastavad *lastele hirmu anda!* Nad varjavad sellega oma oskamatust tagasi hoida viha, oskamatust, mis peaks neid kasvatajate nimekirjast maha kustutama, ja sisendavad lastesse mitte *jumala*-hirmu, vaid *õpetaja*-hirmu, millest tekivad vale, teesklemine, kavalus, argus, orjus, nõrkus, südame tühisus, mitte aga tarkus.

Sellest, mida me juba ütlesime, on endastmõistetav, et hirmu suurendab ohu ebamäärasus. Selles suhtes märgib Bain täiesti õigesti, et miski ei alanda ega riku inimest nii, «nagu orjalik hirm, just sellepärast, et ori ei tunne oma isanda võimu piire, kes võib temaga teha kõik, kuna maa kodanik, mida valitsetakse seaduste,

mitte aga omavoli järgi, teab alati, mis teda ootab»*. Kuid asjata nimetab Bain orjalikku hirmu «hirmu eri liigiks». Iga hirm muutub piirid kaotanuna piirituks, ja kui «sõduritel suurtükipalavik möödub», siis mitte harjumusest, vaid sedamööda, kuidas sõdur märkab, et mitte iga kuul ei tapa ja et võib tunde seista tule all ning sealt puutumatult pääseda. Vastavalt sellele, kuidas ohu piirid selguvad, väheneb ka hirm: «vaata hirmule otse silma», ütleb vene vanasõna, «ja hirm pilgutab silma». Kuid hirmu omaduste hulka just kuulubki ohu piiride laiendamine, nagu seda väljendatakse teises vanasõnas — «hirmul on suured silmad», mis võib-olla vihjab silmade erilisele suurenemisele hirmutunde puhul. Kui aga algab selge arusaamine ohu piiridest, siis tekivad ka katsed sellest piinavast tundest vabaneda ja tugevnedes võivad need katsed hingest hirmu välja tõrjuda, asendades teda vihaga, mis on just võrdne väljatõrjutud hirmu jõuga. Sellega ongi seletatav inimese raev türannide vastu, kelle ees ta kaua värises. Ka loomadel vahetub kangestav hirm väga tihti tormilise raevuga. Kuid selle tormi tõstis mitte hirm, vaid võitlus hirmuga, selle meie hingelise tegevuse kõige vihatavama rõhujaga.

Hirmu mõju just sellepärast ongi õudne, et ta, peatades hinge tegevuse, aheldab tema tähelepanu hirmu objektile. Neil minuteil ei ole me rahvapsühholoogia tabavat väljendust mööda «ei elus ega surnud» — *me ei ela sellepärast,* et meie hinge tegevus on peatatud, tegevus ongi hinge elamine, *me ei ole veel surnud* sellepärast, et tunneme kogu jõuga seda õudselt piinavat elu peatumist. Surmahirm, nagu õigesti märgib Bain, on hirmu kroon, kuid ka temas ei näe me samuti mingisugust erilist *hirmu liiki.* Õieti öelda, nagu märkis juba Descartes, on iga hirm surmahirm, s. o. niisugune hinge tegevuse katkemise kartus, et hinge tegevus tõepoolest lakkab; kuid kohe, kui me hakkame võitlema ohu vastu, hakkab ka hirm mööduma.

Et hirmu põhjuseks võib olla kõik, mis ähvardab kaudselt või vahetult meie või meile lähedaste inimeste elu, ohu ebamäärasus aga suurendab tunduvalt hirmu, siis on ka arusaadav, et haridus vähendab ohtude arvu, mis ähvardavad meie elu, vähendab hirmu põhjuste arvu, ja andes võimaluse mõõta ohtu ning kindlaks määrata tema tagajärgi, vähendab hirmu pinget nende ohtude ees. Selles oleme täiesti ühel nõul Baini** ja Buckle'iga. Kuid me arvame, et need kirjanikud juba üleliia suurendavad kaasaegse inimese kindlustatust hirmu suhtes. Me ei tunne, samuti nagu meie esivanemadki, meile kõige ohtlikumate nähtuste — ei katku, ei tüüfuse, ei koolera ega ka trihhiinide tekkimise põhjust, ja kui me ei pane neid tundmatute jõudude vahelesegamise arvele, siis mitte sellepärast, et me tunneksime nende nähtuste põhjust. Kas kaasaegne inimene on muutunud julgemaks, see on alles küsimus. Vürst Igor, kes läheb sõjakäigule, hoolimata õudsetest märkidest, mille hukutavat tähendust

* The Emotion, p. 81.
** S e a l s a m a s, lk. 85.

ta usub, ületab veel ühe liigse hirmu, mida kaasaegsel väejuhil pole enam ületada vaja. Macbeth, kes kutsub välja vaime, kellesse ta usub, ja Banquo vari, mida ta ei seleta muidugi mitte viirastusega, näitab ainult veel selgemini tema taltsutamatut julgust, kui ta ületab eelarvamusi, mida meie jaoks nüüd enam ei eksisteeri. Mitte teadmised ja mitte eelarvamuste puudumine ei võimalda skandinaavia kangelasel öelda sõnu, mis meile on praegu peaaegu arusaamatud: «Raiu mind otse näkku,» ütleb ta oma seltsimehele, kes ei ole seda liiki inimene, et mõtleks täita sõbra palvet: «Raiu mind otse näkku ja vaata, kas ma pilgutan silmi.» Niisugustest nähtustest ei ole raske näha, et *julgus,* olenemata vaimsest arenemisest, pole mitte mõistuse vili, vaid inimese sünnipärane tunne.

Julgustunde vastandab Aristoteles õigesti *hirmutundele**. Kuid julgustunne on inimesele niivõrd omane, et me märkame tema eraldi olemasolu ainult siis, kui ta eelnevalt hirmu poolt mahasurutuna hakkab uuesti tekkima. Igaüks meist on arvatavasti endal tundnud seda kasvava julguse *elustavat* mõju. Kuivõrd hirmutunne meilt ära võtab jõu, sedavõrd julgustunne annab meile seda, ja oma kehastuseski iseloomustub julgus joontega, mis on täielikult vastupidised hirmule: lihased pingulduvad, jõudmata viha puhul esineva krampliku pingeni, rüht sirgub, pea tõuseb, näo värv muutub elavaks, omandamata aga veel viha värvingut või kahvatust, silmad hakkavad hiilgama, kogu ilme omandab mingisuguse julge, otsustava iseloomu, väljendamata aga veel ühegi oma joonega viha. Midagi pidulikku, kaunist ja kerget, mida nii imeliselt on vana aja kunstnik idealiseerinud Belvedere Apolloni kujus, paistab julgusest innustatud inimese igast näojoonest, igast liigutusest.

Julgustunde sõltumatust, millise tunde psühholoogid tavaliselt tundmuste nimestikust välja heidavad, tõendab peale igaühele tuntud tundmuse spetsiaalsuse ja peale kehastumise erilisuse veel ka selle tundmuse tekkimine hinges orgaanilistel põhjustel. Kõik väepealikud teavad, et söönud inimene on lahingus julgem näljasest, kuigi näljane on samal ajal tigedam söönust. Selles üldtuntud faktis väljendub korraga nii julgustunde tekkimine orgaanilistest põhjustest kui ka tema eraldatus vihatundest, millega teda on sageli ära vahetatud. Samuti on teada, missugust mõju avaldavad julguse äratamisele joovastavad joogid. Suguliste püüdluste eriline täiuslikkus avaldab samasugust mõju, kuna tugev kurnatus selles suhtes muudab inimese, vastupidi, argpüksiks.

Me oleme täielikult nõus Bainiga, kes nimetab julgust inimhinge üheks kõige suuremaks omaduseks, milleta ei ole võimalik ei õilis tegevus, ei korralik mõtteviis ega ka iseloomu sõltumatus. Täpselt samuti oleme veendunud, et hirm on pahede kõige külluslikum allikas, mille kõige paremat tõendust me näeme neis despootlikes riikides, kus ühe inimese mitte millegagi piiratud omavoli oht ripub Damoklese mõõgana igaühe pea kohal. Kuid me kinnitame samuti,

* Rhetorika. B. II. Cap. V, § 6.

et ainult hirm oma reaktiivse mõjuga kujundab inimese sünnipärase julguse ümber arukaks mehisuseks, ja kui inimene on õppinud ohte võitma, neid vältima või neist vähemalt kõrvale hoiduma, siis on ta selle eest samavõrra tänu võlgu nii julgustundele kui ka hirmutundele. Inimesed, kelle iseloomus on ülekaalus instinktiivne julgustunne, on muretud ja mitte-ettenägelikud, ja ei ole raske aru saada, et kui inimesel ja loomal üldse ei oleks hirmutunnet, siis oleks vaevalt kindlustatud nende eksisteerimine — nad oleksid kergeks saagiks mitmesugustele ohtudele, ja ohud, millest nad juhuslikult pääsevad, ei tungiks nende mällu ega õpetaks neile midagi. Hulljulgus ja kabuhirm on ühtemoodi hukatuslikud. Kogu asi seisab järelikult *mõistuses,* mis võiks mõõta ohtu ja otsida teid temast pääsemiseks, ning *tahtes,* mis oleks küllalt tugev, et takistada hirmutundel ümber kujunemast orgaaniliseks afektiks ja, mõjudes närvide kaudu hingele, segamast teda rahulikul töötamisel. Mitte see ei ole *mehine,* kes hirmu tundmata tükib ohtudesse, vaid see, kes võib maha suruda kõige tugevama hirmu ja mõelda ohule, allumata hirmule.

Loomulik julgus on see rahn väärtuslikku marmorit, millest hirm välja töötab mehisuse ülla kuju. Kuid asi seisab selles, kuidas toimub see töö ja mis on peitliks selle kuju väljatöötamisel? Selles suhtes on arvamustes väga imelik vastuolu. Bain näiteks peab harjumust võita hirmu julguse arenemise üheks peamiseks põhjuseks*, Buckle aga kinnitab vastupidi, et «hirmu tugevdab harjumus»**, kuigi see nähtus, nagu arvab Buckle, on vastuolus psühholoogiaga. Oma seisukoha tõestuseks toob Buckle nähtuse, et Mehhikos näiteks on maavärisemise ajal «pärismaalased iga maa-aluse tõuke suhtes palju tundlikumad kui välismaalased ja erutuvad viimastest rohkem»***. Kuid see märkus näitab ainult, et Buckle oli väga halb psühholoog. Hirm, nagu iga teinegi südame tunne, mis on võimeline kujunema orgaaniliseks afektiks, võib tugevdada kalduvust sellesama orgaanilise tunde kõige kergemaks tekkimiseks. Sellele nähtusele, nagu me nägime ülalpool, juhtis tähelepanu juba Aristoteles viha suhtes. Sedasama tuleb öelda ka hirmu kohta, mis on tarmukalt väljendatud vene vanasõnas: «hirmutatud vares kardab põõsastki». Peale selle on psühholoogiliselt hästi seletatav, et inimene, kes esimest korda elab üle maavärisemise ja näeb laava purskamist, pöörab suurt tähelepanu neile, temale ebaharilikele nähtustele, mõtlemata nende tagajärgedele, mida ta endale ette kujutab kuulduste või raamatute järgi, järelikult kaugeltki mitte niisuguse eredusega ja nii reljeefselt kui see, kes ise neid tagajärgi on näinud ja võibolla nende läbi kannatanud.

Mitte harjumus hirmu *taluda,* vaid harjumus teda *ületada,* suurendab julgust, nagu õigesti märgib Bain. Kuid milles siis seisneb see harjumus ise? Me arvame, et sõna *harjumus* on Bain siin kasu-

* The Emotion, p. 89.
** Бокль, История цивилизации в Англии, стр. 92, прим. 191.
*** Sealsamas, lk. 91 ja 92, märkus 191.

tanud ebakohaselt. Harjumust siin õieti ei ole, on aga inimeses kasvav kindlus võimaluse kohta ületada ühtesid või teisi takistusi; see kindlus aga tekib just sellest, et inimene on juba mitu korda ületanud antud ohtu ja mitu korda oma hinges maha surunud seal tekkinud hirmutunde. Julgus aga pole iseenesest, nagu me nägime, midagi muud kui inimese sünnipärane kindlusetunne oma jõududes. Iga uus katse, mis meile tõestab nende jõudude olemasolu, võrreldes ohtudega, suurendab seda kindlust ja järelikult ka meie julgust. See julguse suurenemine võib oleneda kahest põhjusest: kas sellest, et me veendusime võimaluses ületada mingisugust ohtu või seda vältida, või sellest, et surudes üldse hirmutunnet sageli maha, me veendusime oma jõudude tohutuses. Esimesel juhul võib tekkida ainult osaline julgus, ja inimene, kes on näiteks väpper merel, võib osutuda argpüksiks kuival maal, ja vapper sõjamees — araks kodanikuks. Teisel juhul kujuneb välja üldine julgus, mis võib inimese sageli meelitada pöörastele üritustele, kuid tihti viib tema ka niisugusele teele, millele veel keegi ei olnud varem läinud ainult piiritu julguse puudumise tõttu. «Julgus vallutab linnad,» ütleb vene vanasõna, kuid ta «hõõrub ka vangiraudu», lisab teine*.

Spinoza ütleb, et «inimene, kes kujutleb, et ta ei saa teatavat asja teha, ei riski tegutseda ega ole sellepärast tõesti võimeline antud asja tegema»**. Just selle kindluse sisendabki kas inimese sünnipärane julgus, mis veel ei ole tundnud hirmu reaktsiooni, või tegevuse kogemused. Laps sünnib piiritu julgusega, ja me märkame selgesti, et mida vähem on laps hirmutatud, seda julgem ta on, nii et julgus väljendub igas tema näojoones ja liigutuses. Seejuures tuleb veel silmas pidada, missuguses olukorras on lapse närvid, aga ka seda, missugused on last ümbritsevad inimesed, sest hirm on, nagu iga teinegi südame tunne, nakkav, kandudes inimeselt inimesele kehalise kehastuse ja närvi-kaastunde abil. Kasvataja peab seda sünnipärast julgust hoidma, kuid mitte jätma teda ürgsesse olekusse, milles ta võib tuua niisama palju kahju kui kasu. Ta peab seadma lapse niisugustesse olukordadesse, et ta ületaks oma hirmu, ja kaitsma teda niisuguste eest, milledes laps võiks alluda kõikvõimsale hirmule, ühe sõnaga, kasvataja peab hoidma väärtuslikku julgustunnet, kuid ühtlasi muutma mittearuka julguse hirmu ületamise kogemuste abil arukaks mehisuseks.

Nüüd, õppinud tundma hirmu ja julguse avaldusi, püüame ära määrata nende kahe tähtsa tundmuse vastastikuse suhte. Näib, et me peame nad tunnistama samasuguseks kaheks otseseks antagonistiks, milleks me tunnistasime lõbu- ja norutunde, kuid vastupidises suhtes omavahel. Norutunne järeldub vahetult meie püüdluste mitterahuldamisest ja eelneb sellepärast lõbutundele; järelikult eelneb siin negatiivne tunne positiivsele, kuna aga vastupidi me peame oletama *julguse* (positiivse tunde) eelnevaks hirmu tekkimisele (negatiivsele tundele). Kuid see vasturääkivus on ainult näiv —

* «Пословицы Русского народа», собр. Даля, стр. 274.
** Eth. P. III. App. § 28. Expl.

me ei tunne julgust, kuigi ta juhib meie tegevust, seni kui me ei tunne hirmu. Me tajume julgust ainult juba kui reaktsiooni hirmule. *Julgus* on ühe sõnaga hinge sünnipärane olukord, mis avaldub temas erilise tundmusena alles siis, kui ta millegagi rikutuna, mida saadab hirmutunne, astub uuesti oma õigustesse.

Me arvame, et see julguse olukord vastab sellele tüüpilisele närvide ja lihaste olukorrale, milles nad viibivad igas elavas organismis seni, kui see elab, ja mille ajutiste rikkumiste puhul avaldub hirmutunne, nagu me juba ülalpool nägime.

Järelikult ei ole julgustunne midagi muud kui omaenda jõudude tajumine hinge poolt, hirmutunne on aga julgustunde mahasurumine, mis tekib mõnikord orgaanilistel põhjustel, mõnikord aga ka sellest, et lööb vankuma meie sünnipärane usk oma jõusse.

d) Häbitunne ja enesega rahuloleku tunne[51]

Häbitunnet on uuritud peaaegu vähem kõigist teistest elementaarsetest tunnetest, mis oleneb peamiselt sellest, et teda segatakse ära mõnede keeruliste tundeolukordadega, nimelt *kahetsusega, südametunnistusega* ja lõpuks *häbelikkusega,* milles mõned, nagu näiteks Bain, näevad hirmu alamat astet. Aga kuigi häbi tõepoolest sageli ühineb hingeliste tundeolukordade kõigi nende keeruliste liikidega, eksisteerib ta siiski eraldi neist kui täiesti elementaarne tunne, millele loodus on määranud ka erilise kehastuse organismis. Õigemini teistest on vaadanud sellele tundele siiski Aristoteles ja Spinoza.

Need mõlemad mõtlejad pööravad eelkõige tähelepanu sellele, et häbitunne on võimalik ainult inimese elamisel teiste inimeste seltskonnas ja sealjuures niisuguste hulgas, kelle arvamust ta rohkem või vähem hindab. «Häbi,» ütleb Aristoteles, «on teatav ebameeldiv tunne, mis käib niisuguse pahe kohta, mis meie mõistete kohaselt põhjustab halba kuulsust.»* Spinoza määratleb häbi peaaegu samuti; tema arvates «häbi on kurbustunne, mida saadab idee meie mingisuguse tegevuse kohta, mida me peame hukkamõistmise vääriliseks teiste poolt»**.

Mõlemas neis arvamustes on meile tähtis ainult see, et häbitunnet peetakse niisuguseks tundeks, mis vastab inimese püüdlusele koos elada, ja eraldatuna sellest tundest peetakse teda võimatuks. Aristoteles juhib sellele otse tähelepanu, öeldes, et keegi ei häbene väikelapsi ja loomi*** ning et häbi, mida me tunneme teiste inimeste juuresolekul, on niisama suur kui see austus, mida me tunneme nende arvamuse suhtes. On näiteks teada, kuidas roomlased ja «roomlannad häbenesid vähe oma orje». Vana-aja inimene, hävita-

* Rhetorika. Cap. VI, § 1.
** Eth. P. III, § 31.
*** Rhetorika. B. II. Cap. VI, § 23.

des orjas isiksuse, kaotasid ühtlasi tema suhtes peaaegu igasuguse häbitunde*.

Kuid nii Aristoteles kui ka Spinoza, märgates õigesti häbi iseloomustavat joont, ei arendanud seda edasi ega teinud vahet *häbi* ja *kahetsuse* vahel, kuigi erinevus nende vahel on ilmne. Kahetseda me võime ka siis, kui oleme kindlad, et keegi ei saa meie teost teada, ja kui meil ei ole vaja silmas pidada teiste inimeste arvamust; häbi on aga niisugusel tingimusel võimatu. Veel selgemini väljendub kahetsuse ja häbi erinevus nende kahe hingelise olukorra vahelises võitluses, mida me tihti võime märgata nii eneselkui ka teistel. Väga tavaline on nähtus, et häbitunne sunnib inimest oma tegu varjama, kahetsustunne aga mõjutab seda avalikuks tegema. On tegusid, mida ei saa muidu parandada, kui neid paljastades, ja just niisugused ei ole väga sageli parandatavad, sest neid lämmatab häbitunne. Sel juhul me näeme, et häbitunne on samavõrra kahjulik, kuivõrd ta teistel juhtumitel on kasulik, ja et järelikult kõlbelises suhtes, vaadelduna sõltumatult neist kujutlustest, millega ta ühendatakse, on see tunne ükskõikne — ta ei ole hea ega halb, nagu kõik teisedki elementaarsed tunded.

Kahetsustundest tuleb meil veel kõnelda oma antropoloogia kolmandas osas, kuid arusaamatuste vältimiseks peame juba siinkohal tähelepanu juhtima kahetsustunde erinevusele südametunnistuse piinade tundest. Me kahetseme mõnikord ka head tegu, mille me tegime, kuid ei või hea teo pärast tunda südametunnistuse piinu. «Kahetsus,» ütleb Spinoza, «on nukrustunne, mis saadab ideed tegevuse kohta, mida me *peame* teostatuks oma hinge vaba otsuse järgi.»** (Tuleb meeles pidada, et Spinoza ei tunnusta tahtevabadust.) Niisugune määratlus käib ühtemoodi nii südametunnistuse piinade kui ka kahetsuse kohta, mis võib olla ka kahetsuseks hea teo üle.

Eristades häbitunnet kahetsustundest ja südametunnistuse tundest, mida sageli saadab häbi, kuid mis mitte alati ei saada häbi, saame juba kergesti aru, milles seisneb nende mõtlejate viga, kes märgates, kui erinevad on häbi objektid mitmesugustel inimestel ja mitmesugustel rahvastel, peavad häbi ennast inimelu mingisuguseks kunstlikuks moodustiseks, ei tunnista teda iseseisvaks, inimesele sünnipäraseks tundeks, arvates, et häbitunne tekib sellest, kui inimest häbistatakse sellega, mis on tunnistatud häbiväärseks inimeste ühes või teises ringkonnas, mitte aga sellest, et inimesele on sünnipärane häbeneda. See sageli korduv arvamus viitab tavaliselt neile kaheldamatutele nähtustele, et see, mida häbenevad ühed, ei näi põrmugi häbiväärsena teistele, ja ühed isegi tihti kiitlevad sellega, mida teised häbenevad. Selles nähtuses ei saa tõepoolest kahelda. Mõni häbeneb tegevusetust, teine häbeneb tööd ja kiitleb

---

* Muide, täielikku häbi kaotust ühel inimesel teise suhtes, kui teda tunnistatakse ainult olendiks, kes saab teiste tegudest aru, me peame võimatuks.

** Eth., § 27.

sellega, et ta mitte midagi ei tee. Üks häbeneb kõlvatust, teine kiitleb sellega; üks häbeneb naiselikkust iseloomus, teine näitab seda enesega rahul olles avalikult välja. See häbi objektide mitmekesisuse ja sageli vastandlikkuse nähtus avaldub veel selgemini, kui me hakkame tundma õppima erinevust ja sageli vastandlikkust kujutlustes, mis selle tunde välja kutsuvad mitmesugustel rahvastel ja eriti rahvastel, kes seisavad mitmesugusel hariduseastmel. Raske on kujutleda, et võib näiteks häbeneda rõivastust, kuid on olemas metslasi, kes ei häbene oma alastiolekut ja häbenevad rõivastust, ning on teisi, kes peavad kõige suuremaks häbiks paljastada oma nägu, jätavad aga paljaks kogu keha, või pidades teotuseks eurooplase arvates kõige süütumaid tegusid, peavad samal ajal süütuks niisuguseid tegusid, mille üle punastab kõige jultunum eurooplane*.

Kõik need on õiged faktid ja mitmesugustel inimestel häbitunnet esilekutsuvate kujutluste niisuguse mitmekesisuse põhjus on väga arusaadav. «Vanemad,» ütleb Spinoza, «mõistes hukka ühtesid tegusid ja noomides lapsi nende eest, ja vastupidi, kiites teisi tegusid ning soovitades neid, saavutavad seda, et esimesi saadab alati kurbus, teisi rõõm. Kombed ja usk ei ole kõigil inimestel ühesugused — sellel, mis näib ühtedele pühana, ei ole mingit tähtsust teistele, ja tegusid, mida peetakse kiiduväärseteks ühe rahva juures, peetakse häbiväärseiks teise juures; niisiis kiitleb ja kahetseb igaüks olenevalt kasvatusest, mille ta on saanud.»**

See on täiesti õige, kuid kõik need faktid, tõestades, et inimesed häbenevad mitte ühte ja sedasama, tõestavad samal ajal, et kõik inimesed ikkagi midagi häbenevad: igaüks aga häbeneb seda, mida tunnistatakse häbiväärseks inimeste hulgas, kelle arvamust ta austab. Järelikult annavad häbi objekte inimesele ajalugu ja kasvatus, kuid häbitunde on temale andnud loodus. Kõige jultunum lurjus, kes kiitleb oma nurjatute tegudega kui kangelastegudega, võib tunda häbi, kui isegi mõni neist kangelastegudest, millega ta kiitles, osutub väljamõeldiseks või kui ta, lubanud kiideldes midagi teha, ei suuda seda täita. Niisugune inimene võib isegi punastuda, kui temas märgatakse mingisugust head püüet, kuid häbitunne on siiski ka temasse jäänud. Ühe sõnaga, häbitundest ei saa lahti, nagu ei saa lahti ka hirmutundest. Mõisted häbi objektist ise võivad olla väga moonutatud, kuid häbi jääb. Ka viha ja hirmu sisendavad kujutlused on sageli erinevad ja isegi vastandlikud, kuid sellepärast ei jäeta nii viha kui ka hirmu pidamast tunneteks, mis on ühised kõigile inimestele ja isegi loomadele.

Kui oleks peale ülaltoodud tõestuste veel vaja tuua uusi selle kohta, et häbitunne ei ole kunstlik, vaid sünnipärane, siis me juhiksime tähelepanu selle tunde iseloomulikule kehastusele. Kui inimene olekski häbi välja mõelnud, siis ei oleks ta saanud välja mõelda selle kehastust. Kehastus aga avaldub mitte niivõrd näkku paisku-

* Huvitavaid näiteid niisuguste nähtuste kohta vt. Anthrop. der Naturvölker, v. Waitz, Th. I, S. 357—360.

** Eth. P. III. Appendix. Def. 27. Explic.

vas punas, sest nägu kaotab naha omaduse tõttu sageli võimaluse punastuda, vaid mingisuguses erilises, tabamatus füüsilises tundes, mida meist kahtlemata on tundnud igaüks. Seda erilist tunnet, mingisuguse ärevuse tunnet närvides, tajume kõige tugevamini silmades, mis sellepärast häbitunde puhul tahtmatult langevad inimesel, kes ei ole veel täielikult harjunud oma tundmuste kehastumist maha suruma. Aristoteles toob peatükis «Häbist» väga õigel kohal ära kreeka vanasõna «häbi elab silmades» ja seletab seda asjaoluga, et inimene häbeneb teiste inimeste silmi, s. o. häbeneb seda, mida teised inimesed võivad märgata. See seletus on õige, kuid mitte täielikult. Meie aga arvame, et see kreeka vanasõna, täpselt samuti nagu meie rahva väljendusedki, mis kõnelevad «häbitutest» või «jultunud silmadest», lähtuvad peamiselt rahva tabavast tähelepanelikkusest selle puhtfüüsilise aistingu suhtes, mida inimene tunneb silmades häbitunde puhul ja mis sunnib häbi tundvat inimest kas silmi langetama, kõrvale pöörama või lõpuks neid tugevasti pilgutama.

Neil alustel tunnistame häbitunde inimese sünnipäraseks elementaarseks tundmuseks, mis seejuures on täielikus seoses temale samuti sünnipärase püüdlusega ühiskondlikkusele. Loodus ei andnud inimesele mitte ainult püüdlust ühiskondlikkusele, ei asetanud teda mitte ainult sõltuvusse omasarnastest olenditest ja ei sisendanud temasse püüdlust otsida nende kaastunnet, heakskiitu ja hellitust, vaid andis sellele püüdlusele lisaks erilise häbitunde, mis avaldub iga kord, kui seda püüdlust ei rahuldata, ja lõpuks varustas selle tunde erilise kehastusega. Sellepärast ongi häbitunne alati *ebameeldiv,* nagu on ebameeldiv meie sünnipäraste püüdluste igasugune mitterahuldamine.

Häbitunne kehtib ühiskondlike püüdluste kõikide alade suhtes, milles need püüdlused ka avalduksid, mitte aga nende püüdluste ühe liigi suhtes — nimelt suguliste püüdluste suhtes. Sugulise häbi tunne on tunne, mis kehtib ainult suguliste püüdluste avaldamise suhtes, milliseid inimene millegipärast peab häbiväärseks nähtavale tuua. Kui see arvamus mingil põhjusel aga muutub, siis kaob ka suguline häbi. On olemas metslasi, kes seda häbi üldse ei tunne, on laostunud loomusi, kes selle täiesti on kaotanud, ja lõpuks lapsel, kellel need püüdlused ei ole veel milleski nähtavale tulnud, ei ole sugulist häbi.

Väga kitsas ja ekslik on nende kirjanike arvamus, kes pimesi päi kristluse vastu relvastudes ja klassikalist vana aega liialt ülistades omistavad kristluse askeetlikele mõistetele sugulise häbelikkuse ülemäärast arenemist, milleni see ei olevat ulatunud vana aja inimeste juures. On ainult vaja pilk heita Cicero raamatusse «Kohustustest», et näha, kuidas suguline häbelikkus oli täpselt samuti arenenud tema aja roomlaste juures, nagu ta on arenenud meie juures, ja et sedasama, mida peetakse selles suhtes häbiväärseks meil, peeti häbiväärseks ka Cicero-aegsete roomlaste juures.

Tunnistades täiesti õigeks selle hukkamõistu, mille Cicero annab selles suhtes küünilisusele, ei saa me siiski märkimata jätta, et Ci-

cero poolt toodud tõestused ei ole õiged ja on vabandatavad ainult tolle aja etnograafiliste andmete piiratusega.

Loodus andis inimesele häbitunde mitte ainult ühtede mingisuguste esemete ja suhete jaoks, vaid kõige jaoks, mis näib inimesele häbiväärsena. Kuid otsekohe, kui inimene hakkas arendama oma hingelisi, puhtinimlikke iseärasusi, said tema jaoks häbiväärseks kõik need olukorrad, milles need tema hingelised iseärasused allusid täielikult tema animaalsele loomusele. Just sellepärast, muide, hakkaski suguliste suhetega varsti kaasnema häbelikkusetunne, ja see algas kõige mitmesugusematel rahvastel, kelle suhtes ei saa eeldada mingisugust traditsiooni, õige vara. Me leiame seda seost suguliste suhete ja häbi vahel peaaegu kõigil metslastel ja kõige iidsemad pärimused kõnelevad selle olemasolust kõige kaugemas minevikus.

Kõigest häbitunde kohta öeldust on näha, et meil on õigus teda nimetada *ühiskondlikkusetundeks,* ja on kerge veenduda, et ta etendab väga tähtsat osa kõigis meie ühiskondlikes suhetes. Kui aga kellelegi näib, et see tunne on niisuguse tähtsa osa jaoks liiga nõrk ja ebakindel, siis pööraku ta tähelepanu sellele, missugust suurt osa etendavad ühiskondlikus elus *pilge* ja *häbi. Pilke* mõju kõigis tema avaldustes, alates kergest teravusest ja lõpetades kõige mürgisema, tapvama sarkasmiga, ning *häbi* mõju põhinevad inimese võimel häbeneda, mis omakorda põhineb tema püüdlusel ühiskondlikkusele. Muidugi ei parandata ühiskonna kombeid ainuüksi pilkega, kuid kes siis ei näeks, missugust tähtsat osa etendab pilge nende parandamises ja rikkumises. Nende rikkumises, ütleme meie, sest sageli tuleb inimestel võidelda õige asja eest pilke ja häbitunde vastu. Pilge on niisama võimeline inimest parandama, kui rikkuma, kuid selleks, et ületada häbitunnet, pole mõnikord vaja mitte vähem sangarlikkust, kui selleks, et ületada hirmutunnet. Häbi ja tema poolt tekitatav häbipiin on kõigis seadusandlustes alati tunnistatud üheks kõige tugevamaks karistamise ja kasvatamise abinõuks.

Häbitundele vastandab Aristoteles häbituse*, kuid häbitust võib vastandada häbelikkusele, mitte aga häbitundele, häbitundele aga tuleb vastandada *enesega rahuloleku tunne,* andes muidugi sellele sõnale mõnevõrra muudetud tehnilise mõtte. Me tunneme häbi iga kord, kui meie instinktiivne püüdlus ühiskondlikkusele, teiste inimeste austusele, armastusele ja hellitusele saab tugeva tõuke etteheites, põlguses või pilkes, samuti ka meie niisuguste tegude puhul, milledele meie arvates peab järgnema etteheide, pilge või põlgus. Me tunneme *enesega rahulolekut* iga kord, kui see püüdlus ühiskondlikkusele saab mingisuguse märgatava rahulduse, s. o. iga kord, kui meid kiidetakse või hellitatakse. Selle tundmuse eriti pingelises olukorras, kui näiteks «meelituse magus mesi tilgub meie südamesse», aistime, et sel tundel, mis on vastandiks häbitundele, on samuti oma eriline kehastus mingisuguses magusas kõditavas füüsilises aistingus, mis väljendub näos eriti enesega rahuloleva naeratusena.

---

* Aristoteles, Rhetorika. B. II. C. VI, § 27.

Enesega rahuloleku tunnet tuleb lahus hoida uhkustundest, mis on juba keeruline psüühiline olukord ja psüühilise elu saadus, mis tekib meie endi võrdlemisest omataoliste inimestega. Enesega rahuloleku tunne on aga lihtne tunne, mis tekib igasugusest austuse, armastuse või hellituse avaldamisest ja mis võrdluse kaudu võib kujuneda uhkuseks, kuid on olemas ka ilma igasuguse võrdluseta. Enesega rahuloleku tunnet tuleb samuti lahus hoida südametunnistuse rahulikkuse tundest, mis on inimeses võimalik ilma igasuguse osavõtuta teiste inimeste poolt, milleta aga enesega rahuloleku tunne ei ole mõeldav. Kui me aga ka üksinda tunneme enesega rahulolekut, siis ainult sel juhtumil, kui me oma kujutluses samal ajal end ette kujutame suhetes omataoliste inimestega ja mõtleme näiteks, kuidas nad on üllatatud selle üle, mida me tegime või mõtlesime jms. Sel juhul annab kujutlus meile võimaluse tajuda inimeste tulevast heakskiitu nagu käesolevat.

Tuleb nähtavasti tunnistada, et mõlemaid meie poolt käsitletavaid tundmusi, häbitunnet ja enesega rahuloleku tunnet, kogevad mitte ainult inimesed, vaid ka loomad. Vähemalt märkame nende tundmuste avaldumist koduloomadel. Vaevalt oleks õige oletada, et nad on need tundmused meilt üle võtnud. Elementaarset tundmust on võimatu üle anda, ja kui ta ei oleks loomadele sünnipärane, siis me ei märkaks tema avaldusi. Kui me aga ei märka meie poolt käsitletavaid tundmusi metsloomadel, siis kahtlemata sellepärast, et nende psüühiline maailm on meile liiga suletud ja et meil ei ole võimalust neid samuti vaadelda, nagu me vaatleme koduloomi.

e) Tegevuse puudumise tunne[52]

Ülalpool nägime täielikku vajadust tunnustada inimeses püüdlust teadlikule tegevusele kui puhtale tegevusele, olenemata neist eesmärkidest, mida võib selle tegevusega saavutada, olenemata neist ülesannetest, mida võivad sellele tegevusele kätte näidata inimese nii füüsilised kui ka hingelised tarbed. Selle puhta tegevuse põhjuseks on hingeline püüdlus tema poole, mis väljendub piinavas *igavus-, tusa-* ja *apaatiatundes,* kui see püüdlus ei ole rahuldatud, ja nende ergutavate tundmuste rahustumises, kui inimene on endale tegevuse leidnud. Selle tegevuse eesmärgiks on ainult tegevuspüüdluse rahuldamine, kui inimest ei juhi mingisugune teine eesmärk, mis tuleneb teistest püüdlustest. Tegevus meelelahutuseks, tegevus igavusest kujutab endast *puhta* tegevuse liiki.

Me nägime samuti, et selle tegevusega tegevuse enda jaoks on seletatav paljude inimese talituste tekkimine, mis kõik kannavad *meelelahutuse* või *ajaveetmise* üldist nimetust, sest aeg hakkab inimest vaevama, kui ta on tegevuseta, kuid muidugi ei vaeva inimest mitte aeg, see inimmõistuse enese abstraktne mõiste, vaid teda vaevab temas elav ja toitu nõudev püüdlus tegevusele. Igasugune tegevus ainult enda meelelahutuseks või aja surnukslöömiseks näib

meile tühjana ja isegi põlastusväärsena, ja see meie vaade on õiglane — ei ole inimese väärtiline mitte leida mingeid ülesandeid elus ja seada oma ülesandeks aja surnukslöömine või aeglane enesetapmine. Kuid psühholoog ei ole moralist, ja tema jaoks on igavuse peletamiseks kasutatava tegevuse niisuguse avaldumise võimalus ise juba erakordselt tähtis fakt. Oletame, et analüüsides niinimetatud meelelahutusi psühholoog leiab, et igaühes neist ilmneb peale püüdluse aega surnuks lüüa suuremal või vähemal määral ka teine ülesanne, mis järeldub inimese teistest püüdlustest, kuid ta suudab juba vahet teha, mis selles tegevuses kuulub inimese füüsilistest või hingelistest tarvetest järelduvale ühele või teisele püüdlusele ja mis puhtale tegevuspüüdlusele.

Nüüd aga huvitab meid mitte püüdlus tegevusele ise, vaid see spetsiifiline (sui generis) tundmus, millega avaldub hinges selle püüdluse mitterahuldamine. See tundmus on tuttav igaühele nagu iga teinegi, kuid on täpselt samuti väljendamatu. Tal on pinge mitmesugused astmed ja nende astmete järgi ka mitmesugused nimetused: *igavus, tusk* ja *apaatia* ehk *spliin*. Igavustunne võib ereda viha- või hirmutundega võrreldes näida liiga kahvatuna, kergena ja vähe vastavana selle ainsa *hingelise* püüdluse tähtsusele (erinevalt füüsilistest ja vaimsetest), mille me leidsime. Kuid niisugune vaade oleks ekslik. Et aru saada selle tunde inimesele rõhumise kogu *püsivusest,* on vaja ainult pilk heita, nagu me seda ülalpool tegime, kõigele sellele loendamatule inimtalituste hulgale, millede tekkimise peamine põhjus peitub soovis vältida piinavat igavustunnet, s. o. kõigile neile niinimetatud *meelelahutustele* ja *aja surnukslöömistele.* Siis me veendume, et mitte ükski tunne ei rõhu inimest nii püsivalt kui igavustunne — see mõjub temale igal tegevusetusehetkel ja tingib suure hulga tema tegusid. Selleks aga, et hinnata *pinguldatuse* kogu jõudu, milleni võib ulatuda see tunne, peame arvesse võtma, et niinimetatud *spliin* ei ole midagi muud kui igavustunne, mis on oma pinguldatuses kasvanud niisuguse astmeni, et inimene ise tõstab enda vastu käe, et aga pääseda selle tunde poolt esilekutsutud rõhumisest. Siis me saame aru, et kui igavustunne ei näi meile nii tugevana kui näiteks hirmu- või vihatunne, siis ainult sellepärast, et ta meid vahetpidamata sunnib kasutama ühte või teist meelelahutust ja et neid meelelahutusi on inimesel küllaldaselt, nii et me surume maha vaevalt tekkinud igavustunde, laskmata tal jõuda märgatavate kannatuste astmeni. Aga kui meelt lahutada muutub inimesele võimatuks, siis pinguldub seesama tundmus niisuguse astmeni, mis teeb elu enese väljakannatamatuks.

Mitte tunnustades hinge sünnipäraseid püüdlusi, olid herbartiaanlased sunnitud hinge igavust seletama kõige otsitumal viisil. Nii nimetab Waitz igavust väsimuseks*; kuid väsimus ei avaldu meis kaugeltki mitte igavuses, vaid, vastupidi, püüdluses puhkusele, millele üle minnes me tunneme väga mõnusat tunnet, kaugeltki

* Psychol., v. Waitz, § 34, S. 35.

mitte piinavat igavustunnet. See imelik eksitus on osaliselt seletatav sellega, et Waitz ei suutnud igavuse tõelisi põhjusi eristada tema näilistest põhjustest. Igavus tõepoolest tekib nähtavasti mitmesugustest isegi vastandlikest põhjustest, kuid tegelikult on tema põhjus alati üks ja seesama — mitteküllaldane hingeline tegevus. Nii tekib igavus muljete üksluisusest ja ka nende liiga suurest mitmekesisusest, kuid mõlemal juhul tekib ta ühest ja sellestsamast.

Igavus tekib üksluisusest just sellepärast, et üksluised kujutlused ja kujutluste kogumikud, kordudes tihti ja kaua, ei anna hingele küllaldast tegevust, sest igavus on need kujutlused juba täielikult vallanud ja hingel ei ole nendega enam midagi teha. Kuid täpselt samuti tekib igavus ka vastupidisest nähtusest, nimelt liiga kiirest mitmesuguste muljete vaheldumisest. Näiteks joostes kiiresti läbi suurest maaligaleriist tunneme selgesti igavust ja sõit raudteel tekitab meis igavust just maastikkude kiire vaheldumise tõttu. Need nähtused on vastandlikud, kuid igavuse põhjus on nende nähtuste puhul üks ja seesama. Esimesel juhul tunneb meie hing tegevuse puudust kujutluste vähesuse tõttu, teisel juhul nende liigkülluse ja nii kiire vaheldumise tõttu, et me ei jõua nendega toime tulla, ei jõua neid viia oma juba valmis kujutluste assotsiatsioonidesse. Vaadeldes mitme tunni jooksul üht ja sedasama maali, saame hingeliseks tegevuseks rohkem materjali, kui pikka maaligaleriid läbi joostes; aga kui me oleme selle materjali täielikult omandanud, siis ühe ja sellesama muutmatu pildi nägemine tekitab meis samuti igavust.

Kõik meid *mittehuvitav* tekitab meis igavust just sellepärast, et meid *huvitab* ainult see, mis võib anda meie hingele tööd. Me määratlesime juba ülalpool, mida inimene nimetab *huvitavaks**, ja sellepärast ei ole meil vajadust selle juurde tagasi pöörduda. Kordame ainult, et täiesti huvitab meid see, mis annab meie hingele jõukohast tööd. On tähelepanuväärne, et püüdlus tegevusele ise ei jää muutumatuks, vaid kasvab koos tegevuse laienemisega ning üha suuremate ja keerulisemate sfääride kujundamisega hinge poolt tema jaoks. Mida rohkem omandab hing oma tööks materjali, seda laialdasemaks muutub tema tegevus ja seda nõudlikumaks muutub ta tegevuse suhtes üldse. Metslane, nagu märgib Kant, ei saa nii tugevasti igavust tunda kui arenenud inimene, kuid metslaste meelelahutusi vaadeldes ei saa haritud inimene aru, kuidas võib meelelahutust leida nii üksluistes ja kitsastes sfäärides. Hiljem me hindame *selle tegevuspüüdluse progressiivsuse* kogu suurt psüühilist tähtsust, kuid praegu ainult märgime, et kui mingisugune südame poolt kujundatud hingelise tegevuse laialdane sfäär äkki miskipärast laostuks või inimesele sulguks, siis näiks tema hingele väljakannatamatult kitsas olevat ka teistes, piiratud sfäärides ja rõhuv *igavustunne* kasvab äkki suruvaks *tusatundeks*.

Tusk on igasuguse sügava ja laialdase kurbuse vajalik kaaslane, kuid lihtsat tusatunnet ei tule segada keerulise kurbustundega, kuigi

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XIX, пп. 15 и 16.

tusk peaaegu alati saadab kurbust. Me nägime juba ülalpool, kuidas mingisuguse meile tähtsa kaotuse poolt esile kutsutud hingelise tegevuse peatumine tekitab kurbuse psüühilise nähtuse, kuid *kurbusel* pole mitte üks, vaid kaks külge: *tusk* ja *mure,* milliseid hing selgesti eristab. Me tunneme muret (mis omaette on jälle keeruline tunne), kui mõtleme oma kaotusele, ja tunneme tuska, kui me temale ei mõtle. *Mures* on midagi teravat, hinge salvavat — see on mure peaelemendi, kannatuste astel, *tusk* aga on midagi nüri, rõhuvat, südant ängistavat. Me nutame oma kaotuse üle, mõeldes sellele, millest me ilma oleme jäänud; me tusatseme, leidmata oma hingele niisama laialdast tegevust, milline äkki muutus tema jaoks võimatuks. Vaadelge inimest, keda äsja valdas sügav mure, ja te märkate selgesti hetki, kus mure saab valdavaks tusa suhtes ja kus tusk saab valdavaks mure suhtes. Esimene väljendub hüüetes, nuuksumises, tugevates kehalistes liigutustes, terava südamevalu kõigi tunnustega, teine — mingisuguses jõudude languses, tuhmunud pilgus, visas vaikimises. Me nägime samuti, kuidas raske kaotuse osaliseks saanud hing hakkab endale vähehaaval korraldama uut laialdast tegevust ja kuidas koos sellega kaob tusk; aga kui uue sfääri ehitamine hingeliseks tegevuseks osutub millegipärast võimatuks, siis langeb hing *meeleheitesse*, mure, mitte aga tusa kõrgemasse astmesse.

Meeleheide, s. o. lootuse puudumine, on terav tunne just sellepärast, et ta on mure tunne. Meeleheites ei näe inimene endale võimalust teiseks psüühiliseks tegevuseks, sest tema silmade ees seisab mälestus sellest, millest ta on ilma jäänud. Ta ei saa end lahti kiskuda sellest kujust ja tema süda peksab vastu kallist mälestust nagu merelained vastu kaljust kallast — nad viskuvad temale ja taganevad, taganevad ja viskuvad uuesti. *Apaatias* me näeme juba teist nähtust. Siin hing, mis ei leia endale tegevust, vaevleb kaotatud tegevust taga kahetsemata. Siin ei ole mitte saatus inimest ilma jätnud tegevusest, mille mälestusest ta ei suuda oma pilke lahti rebida, vaid inimene ise, ära proovinud paljud tegevusalad, keeldub edasistest proovimistest. Sellepärast ongi apaatia iseloom teine kui meeleheite iseloom, kuigi need mõlemad tundmused võivad inimest mõjutada oma elu lõpetama.

Inglise *spliin* ei ole midagi muud kui *apaatia.* Kui me aga peaasjalikult inglastel märkame apaatia ehk spliini näidete sagedast tekkimist, siis kahtlemata sellepärast, et sellele rahvale on omane ebaharilik tegevus. Arstid märkavad, et hüpohondria, spliin ja apaatia, need täiesti sugulaslikud nähtused, tekivad kõige sagedamini tegevusest lahkunud rikastel inglastel. Mingisugune kaupmees töötab mitukümmend aastat, et endale saada varandust, mis temale annaks võimaluse oma kapitali protsentidest luksuslikult elada kusagil Inglismaa õitsvas nurgakeses. See ahavtlev pilt sunnib teda töötama, öösiti vähe magama ja puudulikult sööma. Ja viimaks lõpetabki ta oma äri ja asub oma ammu ettevalmistatud eedenisse. Aga kuidas pettub ta oma ootustes! Siin just ootavad teda need piinad,

millega võrreldes kõik tema poolt elus üleelatud ebameeldivused olid tühised, — nii tugevad piinad, et see rikas, kes oleks endale võinud osta maailma kõiki lõbusid, osutub vaesemaks kui kõige vaesem kehvik, suleb end oma kabinetti ja lõpetab oma elu kõige häbiväärsemal viisil. Ja see juhtub just nende inimestega, kes olid oma eelnevas elus väga tegevad ja keskendasid sealjuures kogu oma tegevuse mingisugusesse ühte sfääri — unustasid armastuse, sõpruse, kunsti ja teaduse kaupmehelike arvestuste ja poliitiliste kaalutluste taga.

Püüdluses tegevusele eksisteerib *suur antinoomia* ehk vastuolu, mis elus siiski nii või teisiti tasandub. Ja just see vastuolu, mitte niivõrd teadvusega kui tunnetega tabatav, on mitmesugustel mõtlejatel esile kutsunud äärmiselt vastandlikke vaateid tegevusele ja tööle üldse. Vana aja mõtlejad pidasid, ja väga õigesti, tööd ennast naudinguks (labor est ipsa voluptas). Kuid Locke ütleb seda väljendust ümber lükates, et töö töö pärast on meie loomusele vastik*. Kuulus mõtleja ja matemaatik Euler vaatas tööle ühest küljest, kui ta ütles, et «tõeline õnn seisab puhkuses ja rahulolus iseendaga»**. Niisama kuulus mõtleja ja matemaatik Pascal vaatas samale asjale teisest küljest, kui ta ütles: «Me mõtleme, et otsime rahu, otsime aga, vastupidi, rahutust.» Rousseau osutub halvaks vaatlejaks, kui ütleb, et «laps ainult nutab või naerab»***, või kui mõtleb saavutada õnne, vähendades inimlikke soove****, unustades seejuures, et soove vähendada võib, kuid püüdlust elada ei ole võimalik hinges maha suruda. Palju sügavamaks lapse ja inimloomuse vaatlejaks osutub Fröbel, kes märgib, et «tegevus püüdlusele on samavõrra ajendiks naudingute puhul kuivõrd töögi puhul»*****, ja otsib vahendeid mitte lapse lõbustamiseks, vaid talle niisuguse tegevuse andmiseks, mis teda huvitaks. Me võiksime selliste vastuoluliste vaadetega tegevuse ja töö tähtsusele täita mitu lehekülge. Kuid jätkub, kui heidame pilgu Kanti antropoloogiasse, et näha, kuidas selles avaldub see vastuolu kogu oma äärmuses. «Igasugune töö on rusuv ja ebameeldiv,» ütleb Kant oma antropoloogia ühes kohas******, kuna ta teistes kohtades kordab mitmel korral, et «meie elu õnne ennast mõõdetakse selle tööga, mida me teeme», et väljaspool tööd ei ole õnne ja et inimese ainus terve nauding seisab puhkuses pärast tööd*******. Kui Kant oleks järele mõelnud selle psühholoogilise vastuolu üle, siis ta arvatavasti oleks selle pidanud seadma oma loogiliste antinoomiatega kõrvuti. Püüame siis esitada ja selgitada, niipalju kui see on võimalik, seda suurt psüühilist antinoomiat.

Hing püüdleb tegevuse poole, kuid mõistes *tegevus* endas peitub nähtavasti lepitamatu vastuolu. Mida me nimetame tegevuseks? Kui

* Of the Understanding, p. 58.
** Lettre LIV, p. 383.
*** Émile, p. 250.
**** Sealsamas, lk. 280.
***** Die Arbeit und die neue Erziehung nach Froebel's Methode, v. Bertho, v. Marenholz. Berlin, 1866, S. 265.
****** Anthropologie, § 85.
******* Sealsamas, § 62.

me ütleme, et *tegevus on takistuste ületamine,* siis võib see täiesti õige aforism näida lugejale ebaselgena, sellepärast püüame teda selgitada näidete varal. Missugust inimest me nimetame tegutsevaks? Just niisugust, kes ühe või teise eesmärgi saavutamiseks ületab neid või teisi takistusi. Kui kõik sel hetkel, millal soov tekib, toimuks inimese soovi mööda ilma igasuguste pingutusteta soovija poolt, siis me ei nimetaks niisugust inimest tegutsevaks ja täiesti õigustatult. Me kõneleme isegi veduri tegevusest (muidugi ülekantud mõttes) ainult sellepärast, et auru jõul liikuv vedur ületab takistusi, mida põhjustab rongi raskus ehk, teiste sõnadega, maa külgetõmme. Kui ei oleks neid takistusi, ei oleks ka tegevust ennast. Järelikult *takistuste olemasolu on tegevuse olemasolu vajalik tingimus, niisugune tingimus, milleta tegevus ise ei ole võimalik.*

Kanname siis tegevuse kui takistuste ületamise mõiste üle hingele. Hing, nagu me ütlesime, püüdleb oma loomuse poolest tegevusele. Järelikult püüdleb ta takistuste ületamisele. Ilma tegevuseta inimene piinleb. Järelikult piinleb ta ka ilma takistusteta, milledeta tegevus ise ei ole võimalik. Kuid kas võib inimene takistuste üle rõõmu tunda ja neid armastada? Muidugi *ei,* sest takistus peatab tegevuse, mille poole inimene püüdleb. Inimene püüdleb takistuste ületamist, ja järelikult on loomulik, et ta rõõmustab, kui see püüdlus rahuldatakse, ja kurvastab, kui seda püüdlust millegipärast ei rahuldata. Kas on inimesele loomulik kiinduda sellesse, mis eemaldab takistuse tema tegevusele? Muidugi *jah.* Kuid kõigi takistuste eemaldamine ise on kõige suurem, absoluutne takistus tegevusele, mis ilma takistusteta on absoluutselt võimatu. Nii asub inimene oma püüdluses tegevusele vastuollu iseendaga. Niisugusest hinge vastandlikust suhtumisest ühelt poolt tegevusse, mille poole ta püüdleb, teiselt poolt aga takistustesse, mida ta väldib, kuid milledeta tegevus ise ei ole võimalik, tekivadki need vastuolulised vaated tegevusele ja tööle, millised me ära tõime ülalpool ja mis esinevad sageli mitte ainult mitmesugustel inimestel, vaid ka ühel ja sellelsamal inimesel. Me armastame *tööd,* kuid ei armasta töö *raskusi,* andmata endale aru, et töö ilma raskusteta ei ole võimalik, sest raskus moodustab töö kogu olemuse, olenemata eesmärkidest, mida tööga taotletakse. Otsides tööd ja põrgates tagasi töö raskuse eest otsib inimene võimatut. Kuidas siis tasandub see *psüühiline antinoomia* elus?

Olles teadlik, et küsimus tööst on kasvatusteooriale väga tähtis, me pöördume veel korduvalt tema juurde tagasi, seda enam, et selle küsimuse ekslik lahendamine, nagu me näeme allpool, viib mitte ainult teoreetiliste, vaid ka määratu suurte praktiliste vigadeni ja annab kogu kasvatusteooriale sageli vale suuna. Siinkohal aga rahuldume sellega, et osutame ainult meie poolt esitatud psüühilise antinoomia elulise tasandumise näidistele. Olgu meile niisuguseks näidiseks Kant ise. Küsitakse, mispärast niisugune ebaharilikult tark ja energiline inimene, sõitmata kordagi välja oma kõige igavamast Königsbergist, tegeles nii visalt oma filosoofiliste uurimistega,

keeldudes nende heaks perekonnast ja maailma kõigist lõbudest ning surudes eneses maha isegi inimloomuse kõige visamad tarbed? Kas ta tõesti kõike seda tegi selleks, et pääseda igavusest? Muidugi mitte, ja oletatavasti ei tundunud talle tema töö kergena, kui ta juba ise sageli nimetab iga tööd raskeks. Võib-olla töötas ta kuulsuse lõbu pärast? Ka seda ei ütle keegi, kes on tuttav Kanti elulooga. Järelikult töötas ta kaasa kistuna neist ideedest, mida ta uuris ja arendas. Niiviisi tasandus nähtavasti Kanti elus lepitamatu antinoomia. Muidugi tundis ta nagu iga teinegi inimene oma tööst ka lõbu, kui ületas mingisuguseid takistusi, ja kannatusi, kui tekkisid uued. Kuid tema tähelepanu ei olnud pööratud ei lõbule ega ka kannatusele, vaid oli tervenisti kontsentreeritud tema töö ideele endale. Lõbud ja kannatused saatsid tema tööd, nagu sädemed saadavad sepa tööd. Need kaunid sädemed süttivad ja kustuvad, kuid sepp ei tõsta rasket vasarat ega lase teda hõõguvale rauatükile langeda mitte sellepärast, et neid sädemeid välja kutsuda, — tõsine inimene töötab, lapsed aga püüavad sädemeid endid. Täpselt samasugust suure psühholoogilise antinoomia täielikku tasandumist näeme ka kõigi nende inimeste elus, kes kaasa haaratuna mingisugusest ideest andsid sellele ideele kogu oma elu, pööramata tähelepanu sellele, kas see pakkus neile naudinguid või kannatusi.

Aga kui me niisugust oma tegevuspüüdluse *täielikku* tasandumist oma vastikusega takistuste vastu, milledeta see tegevus on võimatu, kohtame väheste, erakordsete isiksuste juures, keda neid haarava idee omaduste, sageli aga ka nende töö edu poolest nimetatakse kas hulludeks või geeniusteks, siis selle antinoomia *osalist* tasandumist kohtame enamiku inimeste juures. Oma maali taha istuv kunstnik mõtleb muidugi ka rahale ja kuulsusele, kuid halb on see kunstnik, keda hetkekski kaasa ei tõmba töö ise, maali loomise protsess ise; niisugune kunstnik ei loo midagi suurt, midagi originaalset. Taluperemees töötab muidugi raha pärast, kuid halb on see peremees, keda kaasa ei tõmba tema majapidamine ise. Nii toimub suuremas osas inimestes osaline, enam või vähem täielik, enam või vähem kestev või katkendlik hinge tasandumine tema püüdlustega tööle ja tema vastikusega raskuste vastu.

Kuid ei ole kahtlust, et on ka niisuguseid inimesi, kes ei ole endale suutnud leida tegevust, mis neid kaasa tõmbaks oma ideega, ja kes ei ole tegevusülesannet saanud saatuselt, mis ühtemoodi määrab väsimatule tööle nii neid, kes peavad toitma ennast ja perekonda oma isikliku tööga, kui ka neid, kellele keeldumine neid haaranud ideest tähendab keeldumist elust. Inimesed, kes on aga ilma niisugusest tööülesandest, tunnevad siiski hinge sünnipärase tegevuspüüdluse kogu õhutavat jõudu ja *otsivad raskusteta tööd,* ühe sõnaga, otsivad lõbusid. Kuid sellel naudingute taotlemise teel kohtab inimene teist, niisama muutmatut psüühilist seadust, mis ühtemoodi lasub loomal ja inimesel, kuid millest ainult inimene üksi püüab eemale hiilida. Kõik naudingud, nagu me nägime ülalpool, ostetakse kannatustega. Ja inimene tahab petta loodust, tahab või-

malikult vähendada kannatust ning looduselt selle asemel välja kaubelda võimalikult suuremat naudingut. Kuid loodust ei saa petta niisuguse vale ja kergekaalulise rahaga, ja ta tasub pettuse eest raske *küllastumistundega,* siis aga väljakannatamatu, enesetapmiseni viiva apaatiatundega, vastikustundega kõigi naudingute ja kogu elu vastu, või paneb inimese kallal sarnanevalt klassikalisele võlutarile toime samasuguse moondamise, millise pani toime Circe Ulixese kaaslaste kallal. Nende looduse pihtide vahelt ei ole inimesel võimalik pääseda.

Igavustundel ei ole antagonisti teises tundes — tema antagonistiks on tööprotsess ise, milles ei ole juba ei lõbu ega norgu, vaid on tegevus. Lõbud ja kannatused, samuti nagu teisedki tundmused — hirm, viha jm., võivad tegevust saata, tungides tema vaheaegadesse või tähistades tema algust ja lõppu, kuid tegevuses endas nende teaduslikkust ei ole, temas on aga teised tunded, mida meie erinevalt tunnetest, mis kaasnevad teadliku tegevusega, nimetasime *hingelis-vaimseteks.*

Nüüd on lugejale selge, mispärast me ei arvanud igavustunnet ei südametunnete ega ka vaimsete tunnete hulka, vaid asetasime ta piirile hingeliste tunnete nende kahe liigi vahel. Püüdlus hingelisele teadlikule tegevusele oma äratussignaaliga — igavustundega — on põhjus, mis sunnib inimest otsima hingelist tegevust isegi väljaspool tema hingelise ja füüsilise loomuse mõjutust. Kuid igavustunne ise ei kuulu sellesse tegevusse, kuigi tekib, kui tegevus nõrgeneb, ja katkeb, kui tegevus tugevneb. Kuid kogu teadlik tegevus toimub väljaspool neid ülesandeid, mis temale võivad kätte näidata inimese füüsilised või hingelised tarbed, ühe tundmuse abil, mille tegevust me õppisime tundma oma antropoloogia esimeses osas: *erinevuse-* ja *sarnasusetunde* abil — teadvuse puhta tegevuse ainsa tunnuse abil.

Kui hinge teadlik tegevus ehk, lihtsamalt, teadvuse tegevus toimuks peatumatult, siis me ei märkakski temas mingisugust teist tundmust peale *erinevuse-* ja *sarnasusetunde.* Et see tegevus aga, nagu me näeme allpool, tema materjalide omaduse enese järgi, millede kallal hing töötab, võib raskusi tunda või ajutiseks seisma jääda, siis tekivadki mitmesugused *hingelis-vaimsed* tunded. Teadliku protsessi raskus väljendub *vaimse pingutuse tundes,* tema seismajäämine aga eesmärgiga jätkata tööd — *ootamistundes.* Ootustest tekib juba *ootamatusetunne, imestamistunne* ja *pettusetunne,* kui meie ootus ei täitunud. Pettusetundest aga tekib *kahtlusetunne,* kui teadvusele esitatavad materjalid on seda liiki, et juhindudes sarnasuse- ja erinevusetundest inimene paigutab need materjalid oma kujutluste kord ühe ja kord teise rea külge. Kui aga lõpuks teadvusele esitatud materjalid on niisugused, et teadvus ei leia võimalust neid ei purustada ega ka ühendada, siis selle võimatuse tunne väljendub erilises *leppimatu kontrasti tundes.* Teadvuse lõpetatud protsess avaldub *vaimse edu tundes,* mis ütleb inimesele: *nii!,* kuigi võib teda väga petta.

16. INIMESE TAHTE JA ISELOOMU KUJUNEMINE[53]

a) Tahe kui hinge võim keha üle[54]

Hinge võim keha üle on *fakt,* mida igaüks meist tunneb, kuid mida keegi ei oska seletada. Eriti saladuslikuna selles kõigile tuntud ja samal ajal kõigile mõistmatus faktis näib see, et hing, mittemateriaalne olend, mõjub mateeriale ja närvisüsteemile. See on täpselt niisama mõistmatu kui mateeria vibreerimise mõjugi, s. o. käesoleval juhtumil sama närvisüsteemi mõju hingele. Kuid mõlemad need kaheldamatud faktid on samavõrra arusaamatud, kui ühe materiaalse keha mõju teisele materiaalsele kehale, mis temast on eraldatud tühja ruumiga*. Kant märgib õigesti oma «Puhta mõistuse kriitikas», et me võiksime ratsionaalselt tegelda küsimusega mateeria mõjust hingele ja hinge mõjust mateeriale, kui me teaksime, mis on mateeria ja mis on hing oma olemuses. Et aga nii see kui ka teine on meile ühteviisi teadmatu, et nii see kui ka teine on teadusele ainult *kahe mitmesuguse nähtuse sfääri hüpoteetilised printsiibid,* mis on loodud nende sfääride vastandlikkuse väljendamiseks, siis küsimus nende vastastikuse mõjutuse viisist jääb küsimuseks, mis ei anna meie käsutusse andmeid mitte ainult tema lahendamiseks, vaid ka tema õigeks ülesseadmiseks. Mispärast ei peaks hing mõju avaldama mateeriale ja mateeria hingele? Missuguseid hinge või mateeria omadusi me tunneme, mis ei luba nende vastastikust mõjutamist? Ei mingisuguseid. Et see mõjutamine toimub aga väljaspool meie teadvust, mis valgustab ainult selle mõjutuse tulemusi (ühelt poolt aistingud ja tundmused, teiselt poolt soovide tõttu tekkivad tahtelised kehaliigutused), siis jääb meile ainult üle tunnustada olemasolevat fakti ja samal ajal tunnustada ka tema seletamise võimatust ning siis tundma õppida selle fakti järeldusi. Nii me toimimegi.

Hinge võim keha üle on väga suur: see võib ulatuda isegi keha jõudude niisuguse kurnamiseni või nende ja teiste tahteliste liigutuste jõuetuseni, nende jõudude niisuguse ammutamiseni organismi vegetatiivsetest protsessidest, et need protsessid ise juba lakkavad, millele järgneb kas haigus või isegi surm. Seesama hinge võim keha üle annab meile võimaluse mõjuda kehalise organismi tervisele mitte ainult laostavalt, vaid ka päästvalt, millest tulenebki võimlemise kogu arstlik tähtsus. Suunates füüsiliste jõudude väljatöötamise protsessi *tahteliselt* ühtede või teiste lihaste juurde, me eemaldame need jõud organismi teistest osadest ja protsessidest ning saame sellega *tahteliselt* mõjutada füüsilise organismi tervist. Nii avaldavad kehalised harjutused märgatavat mõju ärrituse vähendamisele kesknärvisüsteemis, ja vaevalt on paremat vahendit rahustada ärritatud pea- või seljaaju, kui tegelda mõõdukate võimlemisharjutustega.

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XXXVIII, пп. 5—10.

Kuid võimlemise tähtsus ravivahendina ei piirdu ainult niisuguse jämeda, *üldise* mõjutusega. Praktika näitab, et võimlemine, spetsialiseerides nii või teisiti inimese *tahtelisi* liigutusi, ravib paljusid vananenud haigusi. Psühholoogia jaoks on aga selles võimlemisega ravimises tähelepanuväärne see, et siin inimene *ravib end täiesti ainult oma tahtega,* mis igal juhul ongi kõigi võimlemises ravivahendina tarvitatavate tahteliste liigutuste lähim põhjus. Võttes aga arvesse, millisele suurele hulgale organismi füüsilistest protsessidest avaldab enam või vähem tugevat mõju inimese tahe, ei kahtle me põrmugi, et *tahet* kui kõige võimsamat arstlikku vahendit hakatakse meditsiinis ikka rohkem ja rohkem kasutama. Et veenduda, kui suur võib olla tahte mõju füüsilistele protsessidele, tuleb meenutada, missuguseid tahte poolt kehale mõju avaldamise imesid näitavad meile india fanaatikud ja veiderdajad. Muidugi käsutavad neil juhtumeil inimtahte võimsat vahendit fanatism ja šarlataansus; kuid sellest ei jää vahend ise nõrgemaks, ja see jõud annab meile täie õiguse mõelda, et temaga võib saavutada tähtsaid tulemusi, kui teda suunab eurooplase selge ning tõsine mõistus.

Kuid peale selle, et me, suunates tahteliselt füüsiliste jõudude väljatöötamise protsessi neisse või teistesse füüsilistesse liigutustesse, juhime need jõud organismi teistest osadest ning protsessidest kõrvale, me aitame veel tahteliselt ja võimsalt kaasa nende lihaste erilisele arenemisele, millede juurde suuname omavoliliselt suurema osa verest väljatöötatud füüsilisi jõude. Me tugevdame lihaste toitmist ja suurendame sellega nende mahtu, lihase maht aga on, nagu me nägime, temas areneda võiva jõu hulga tingimus*. Selles nähtuses, mida kinnitab iga sepa lihasterikas käsi või tantsija tugevasti arenenud jalapõid, leiab Lamarcki mõte, mida on liialt retušeerinud Darwin, endale hiilgava ja ilmse kinnituse. Organite niisuguse, inimese tahtelise pingutuse poolt teostatava modifitseerimise pärilikus üleandmises aga saab vaevalt kahelda. Kas ei näita meile töölisklassi laste lihasterikkad käed ja aristokraadi õrn käsi, et tahteliste füüsiliste pingutuste jäljed on samuti põlvest põlve edasiantavad nagu näojooned või isegi miimika?**

Bain leiab, et kehalised liigutused on meile iseenesest meeldivad; kuid see ei ole päris õige. Kehalised liigutused võivad meile olla meeldivad ja ebameeldivad. Meeldivad on nad meile siis, kui me neis avastame väljapääsu füüsiliste jõudude *üleküllusele,* mis närviorganismi iseenesest viib hinges raske tundena peegelduvasse ebanormaalsesse olukorda. Andes aga väljapääsu oma jõudude ülekküllusele me kergendame seda rasket tunnet, rahuldame kehalist liikumistarvet, ja *niisugune* liikumine peab muidugi meile olema meeldiv. *Pingutustunne,* s. o. tunne, mis tekib siis, kui hing

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. VIII, пп. 11—12.

** Sealsamas, XIV ptk., p. 5—10.

ammutab organismilt jõudu, on iseenesest alati ebameeldiv tunne ja selle ebameeldivuse pinge on seda tugevam, mida raskemini hing organismilt jõude ammutab, s.o. mida kurnatum on organism, võrreldes selle liigutusega, millele hing teda kutsub.

Kuid väga sageli võib pingutustunde ebameeldivus neutraliseeruda nii, et pingutus ise muutub meile meeldivaks selle tähtsuse tõttu, mille me anname liigutusele. Olles näiteks teadlik kehaliste harjutuste kasust organismile, allume meeleldi pingutuse raskusele, nagu me meeleldi tunneme sinepiplaastri, kaani, mõru ravimi jms. poolt tekitatavat valu. Pingutuseaisting jääb *raskeks,* kuid tema *ebameeldivus* kaob. Olles teadlik, et jõukulutusele järgnevad väsimus kogu kehas ja hea söögiisu, kulutame jõudu meeleldi, pidades silmas söögiisu rahuldamist ja puhkuse mõnusust, s. o. jõudude tagasitulekut. Saanud endal tunda lõbu, mis kaasneb jõudude ahne neelamisega kurnatud, kuid mitte täieliku korrast äraolekuni viidud organismi poolt, me meeleldi raiskame jõudu, pidades silmas eelolevaid naudinguid. Juba neist põhjustest üksi, peale nende eriliste eesmärkide, mille jaoks me võime ühtesid või teisi liigutusi sooritada, on küllalt selleks, et muuta meile meeldivaks iseenesest alati raske pingutustunne, millega hing ammutab jõudu vegetatiivsetest protsessidest tahteliste liigutuste tekitamiseks.

Siin kerkib iseendast küsimus: kas ulatub hinge võim ainult lihaste süsteemile ja sellega seotud liigutusnärvidele või avaldab ta mõju ka tundenärvidele? Bain pooldab esimest arvamust, kuid see sunnib teda langema vasturääkivusse iseendaga. Kui võib veel, olgugi suure pingutusega, oletada, et me avaldame mingisuguste tundmatute lihaste abil tahtelist mõju meie kuulmisorganile, kuulates *tahteliselt* ühtesid helisid ja mitte kuulates teisi*, või et me tahtlikult, muutmata silma seisundit, võime keskendada tähelepanu eseme teatavale joonele, siis missuguste lihastega me võime endale seletada võimalust *tahteliselt* mõjuda meie kujutluste käigule? Seda võimalust aga, mida igaüks märkab endas, tunnustavad ühtemoodi kõik psühholoogid ja ka Bain ise**. Missuguste lihastega me võime seletada võimalust tahtelist mõju avaldada meie tundmuste peatamisele või vähemalt nende levimisele ja kehastumisele närviorganismis? Nii sunnivad meid selged faktid tunnistama, et tahte võim levib kogu närvisüsteemile, mitte aga ainult *liigutusnärvidele,* kui liigutusnärvideks pidada ainult neid, mis lähevad lihastesse. Näib olevat ratsionaalne oletada, et närvisüsteemi igasugune tegevus, kas see avaldub kehalistes liigutustes või neis vajalikult oletatavates närvimolekulide liigutustes, mis saadavad nii vaimseid kui ka tundelisi protsesse, et kõik need närviliigutused tekivad enam või vähem hinge mõjul, mille ala ei ole füsioloogia veel ära märkinud. Teinud niisuguse oletuse, me

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. VII, п. 8 и прим.
** Sealsamas, ptk. XXIX.

saame aru, kust tekib see märgatav pingutustunne, mida me kogeme mitte ainult tahteliste kehaliste liigutuste korral, vaid ka tahteliste vaimsete või tundeliste aktide puhul, kui me näiteks püüame oma teadvusest välja suruda mingisugust meid rahutuks tegevat mõtet või seisma panna mingisuguse meie hinges tekkinud tundmuse levimist organismis. Iseennast tähelepanelikult vaadeldes veendume, et niisugune vägivaldne, s. o. *tahteline* meie endi mõtete ja tundmuste mahasurumine meie endi poolt, samuti ka meie tähelepanu tahteline suunamine ei toimu meis tasuta ja me tunneme täielikku füüsilist väsimust, järelikult füüsiliste jõudude kaotust füüsilistele liigutustele, mis on esile kutsutud meie vaimsete protsesside poolt, kuigi need ei ilmne lihaste nähtavates kokkutõmbumistes.

Me oleme nõus nende psühholoogidega, kes nagu Herbart ja Beneke arvavad, et tahe kui hinge võim närviorganismi üle *areneb ja kujuneb kogemustest,* kuid me ei ole nõus omistama kogemustele tahte tekkimist ennast. Niisugune arvamus põhineb sel üldisel loogika veal, mis sunnib näiteks oletama, et võime näha või kuulda on kogemuste sünnitis, s. o. nägemis- või kuulmistegevuse enda kogemus. Juba Aristoteles märkis, et selleks, et mingisugune võime võiks areneda tegevuse kaudu, on seesama võime vajalik juba eos. Selleks näiteks, et valguse mõju loomorganismile võiks arendada temas nägemisvõimet ja kujundada nägemisorganit, nagu seda oletavad mõned füsioloogid ja psühholoogid, on juba vaja, et organism võiks endal tunda valguse mõju ja sealjuures valguse mõju mitte soojusena, vaid valgusena, s. o. teiste sõnadega, et organismil juba oleks võime näha*. Seesama käib ka hinge võimu kohta keha üle. Et selle võimu kogemused muutuksid võimalikuks, tuleb tingimata juba eeldada seda võimu ennast. Kui asjatud oleksid kõik meie katsed vallutada närviorganismi, kui ta ei oleks seatud erilisse suhtesse meie hingega, kui asjatud oleksid kõik katsed ainuüksi tahtega, ilma närvide ja lihaste vahenduseta ühelt kohalt teisele asetada väljaspool meid asetsevat eset.

«Elu alguses,» ütleb Bain, «ei eksisteeri mingisugust seost missuguse tahes füüsilise kannatuse ja tegevuse vahel, mis on arvestatud sellest kannatusest pääsemiseks. Seda fakti peab kindlasti märkima, sest selle kaudu selgub tahte kui *äärmiselt aegamööda loodava saavutuse* loomus ise.»** Kuid seesama Bain tunnistab veidi eespool, et ei ole selle fakti täpseid tõendusi. Mis fakt aga see siis on, mille olemasolu ei saa tõestada? See ei ole järeli-

* Principles of Psychologie, by Spencer, p. 397—404. Spencer tahab näidata, kuidas valguse *kompimine* võib vähehaaval üle minna nägemiseks. Kuid esiteks tuleb valguse kompimist oletada juba eksisteerivana, teiseks aga kombitakse valgust nüüdki, kuid soojusena, aga soojuse kompimise ja nägemise vahel on piir siiski ületamatu. Kui me aistime suure kella löömisel värinat, kas me siis ei erista värinaaistingut heliaistingust? Spenceri psühholoogilise teooria analüüs on meie poolt avaldatud ajakirjas «Отечественные записки» (arvatavasti) 1866. a.

** The Will, p. 251.

kult enam fakt, vaid oletus, mis on saadud vaatlustest, kuidas lastes järk-järgult kujuneb nende võim kehaliste liigutuste üle. Fakt on järelikult see, et hinge võim keha üle ehk tahe areneb vähehaaval katsete abil. Selles ei saagi kahelda. Kuid küsimus seisab selles, mis sunnib hinge neid katseid tegema? Kui need katsed lähtuvad, nagu oletab Bain, aju energia ülekülluses, mis sunnib keha liikuma, siis ei ole need tahteliste liigutuste katsed; tahtmatu tegevuse juurest tahtelise juurde ei ole üleminekut. Selle jätsid kahe silma vahele nii Müller kui ka Lotze, kes tegid selle oletuse. Kui palju tahtmatuid liigutusi teekski organism, siiski jääb talle üle osutada tahtelise tegevuse *initstatiivi:* panna pingutusega liikuma lihased, mida ei sunni sellele liigutusele refleks. Oletame, nagu eeldab Lotze, et kannatus, näiteks näljakannatus, viib organismi vahetult, omaenese jõuga, kõige mitmekesisemate, kuigi täiesti otstarbetute liigutusteni ja et nende liigutuste puhul organism juhuslikult satub esemele, mis rahuldab nälga ja vaigistab kannatusi; kuid ka pärast seda peab hing osutama tahtelise liigutuse initsiatiivi. Ta teab, missugust eset ta vajab, aga kuidas saab ta teada, missuguseid närve ta peab tegevusse panema ja et ta võib seda teha, kui tahab? Muidu jääb talle üle *jälle oodata,* kuni kannatus viib organismi otstarbetute liigutusteni ja kuni üks neist liigutustest satub rahuldavale esemele. Kuidas seda oletust ka seada, ikkagi ei ole üleminekut *tahtmatutelt* liigutustelt *tahtelistele,* ja meile jääb ainult üle tunnistada: *tahtevõime* kui hinge võim keha üle kuulub hingele samuti nagu tundmusevõimegi, ja see on *fakt,* mis ei ole osadeks jaotatav ega millestki järeldatav.

Ei ole kahtlust, et hinge võimu keha üle laiendatakse katsetega; kuid ei ole võimalust mitte tunnustada *sünnipärast* võimu, mis lisatuna juba organismi loomuse enda poolt seatud keerulistele refleksidele osutub väga ulatuslikuks. Kui laps oleks pidanud katsetega jõudma rinna imemise keerulise aktini, siis oleks ta kiiremini õppinud käima, kui rinda imema ja neelama. Sellepärast võimegi ainult ülemäärase innustusega seletada Baini seisukohta, kui ta ütleb, et inimene õpib isegi hingama. Hoopis loomulikum oleks tunnistada, et niisuguseid keerulisi reflekse, nagu imemine, neelamine või hingamine, kutsub alguses esile mingisugune füüsiline põhjus, näiteks õhu kokkupuutumine kopsuga, rinna või isegi sõrme kokkupuutumine huultega, toidu kokkupuutumine kõriga jms. Neis aktides ei ole alguses tahet; kuid nad võivad viia tahte esimese avaldumiseni lapses. Tundes nälga ja siis selle rahuldamist, võib laps juba ka ise *katsetada* liikuma panna keerulist toitumisrefleksi. Aga kuidas algab see katse ja missuguste vahenditega ta teostatakse, see jääb meile täiesti teadmatuks. Selle üle võib vahest palju fantaseerida, kuid jõuda mingisuguse positiivse tulemuseni on vaevalt võimalik.

Keeldudes seletamast keha üle valitseva hinge võimu esimeste katsete ilmumise saladuslikku sündi, me siiski näeme selgesti, kuidas see südamele antud, mitte aga tema poolt omandatud võim,

täpselt samuti antud, nagu võime tunda, kujuneb hiljem vähehaaval just katsete vahenduse kaudu. Nii märkame tõepoolest, et laps omandab vähehaaval võime alguses suunata silmade liikumist väliste esemete liikumise järgi, siis käte liikumist eseme poole, sõrmede liikumist eseme hoidmiseks jne. Me näeme samuti, kuidas vähehaaval, katsete kaudu, kujuneb lapsel seos kuulmis- ja hääleorganite vahel, millest tekib füüsiline kõnevõime. Sellepärast muutubki kuulmisorganite tegevusetuse puhul kõne ise võimatuks, olgugi et hääleorganid on arenenud nagu vaja. Kurttummal puudub võimalus kontrollida tema poolt tekitatavaid helisid ja ainult see üksi takistab teda kõnelemast. Kurttummade koolides asendatakse seda kuulmise kontrolli, kuigi mitte täielikult, nägemise ja kompimise kontrolliga, sundides kurttumma oma kõri kompimise ja peeglisse vaatamise teel jälgima omaenda suu ning kõri liigutusi sel ajal, kui ta aistib pingutust ühtede või teiste helide tegemiseks, kuigi ta neid helisid ei kuule.

Me oleme samuti täielikult nõus Bainiga, kui ta tõendab, et needsamad tegevused, mis me aeglaselt omandasime tajumise ja katsete teel, muutuvad hiljem keeruliseks refleksiks, mis toimub juba kiiresti ja ilma igasuguse raskuseta, ainult selle soovi mõjul, millest me juhindusime, kui me ta selgeks õppisime*. Nii õpib laps rohkearvuliste, üsna märgatavate katsetega tõstma kätt või seda eseme poole sirutama. Neist katsetest võtavad osa nii nägemine, kompimine kui ka mälu; kui see liigutus aga muutub kordamise kaudu harjunud refleksiks, siis ei ole lapsel vaja enam kogu pikka õppimisprotsessi korrata, on ainult tarvis *tahta* sirutada kätt lille järele, et käsi tõuseks ja selle nopiks. Jälgides laste arenemist märkame, et alguses ei oska nad isegi neile suhu sattunud mõru või vastikut asja välja sülitada, nii et ema või lapsehoidja peavad neile seda lihtsat tegevust õpetama, mida nad aga hiljem vanemaina ja täiskasvanuina teevad peaaegu täiesti reflektiivselt.

Mitmesuguste organite liigutuste *kooskõlastamine* omandatakse katsetega, kuid katsetega omandatakse ka võime *lahutada* niisuguseid liigutusi, mis juba loodus ise on sidunud üheks refleksiks. Üks raskusi, mis seisab klaverimängu õpetaja ees, on see, et lahutada sõrmede kooskõlastatud ja reflektiivsed liigutused, mis loodus ise on kehtestanud, ja õpetada õpilasel iga sõrmega silmapilkselt tegema *eraldi* üht või teist liigutust. Näib, et ei ole raske keerutada mõlema käega korraga eri külgedesse, kuid ainult üksikud veiderdajad omandavad pärast kauakestvaid harjutusi selle triki. India veiderdajad näitavad meile, et inimese võim ei ole selles suhtes kaugeltki veel ammendatud. Raske on otsustada, mispärast mõned inimesed saavad liigutada kõrvu või nina, teised aga ei saa. Bain seletab seda närvilöögi juhusliku suunaga niisuguste lihaste juurde, mille juurde see teiste puhul ei suundu, kuid *juhus* seletab kõike, s. o. ei seleta tõeliselt midagi, ja oleks

* The Will, p. 394.

juba aeg lahti saada selle sõna ebateadlikust kasutamisest, kuna see sõna tähendab täpselt sedasama, mida sõna «ei tea», ja petab paljusid, sundides neid mõtlema, et nad ütlesid midagi, olgugi et nad tegelikult mitte midagi ei öelnud.

b) Soovide üleminek veendumusteks, kalduvusteks ja kirgedeks[55]

Eelmises peatükis me nägime, kuidas vähestest inimesele sünnipärastest püüdlustest tekib temas loendamatu hulk soove ja mittesoove, mis võivad väga sageli üksteisele vastu rääkida. Et aga soov tekib hinge *tahtel* või tema *otsustuse* kohaselt ainult sel tingimusel, kui ta haarab kogu hinge, muutub hinge *ainsaks sooviks* antud ajamomendil, siis on iseenesest arusaadav, et otsustuseks üleminemiseks peab soov välja kannatama võitluse temale vastandlike soovide või mittesoovidega ja neist jagu saama. Jälgime seda soovi väljakujunemist otsustavuseks, mis väljendub juba hinge võimuga keha üle ja kujuneb täitmiseks, kui inimese suhtes välise tegelikkuse tingimused ei tee sellele takistusi.

Peaaegu kõik psühholoogid alates Aristotelesest teevad vahet soovi ja otsustavuse vahel ning ütlevad, et «ma soovin» ei tähenda «ma tahan». Kuid see pole õige inimese iga vanuse suhtes. Lapseeas, nagu me märkisime eespool, tähendab soovida ja tahta ühte ning sedasama. Kuid mida vanemaks inimene saab, seda kaugemal on temas otsus soovimisest. See nähtus, nagu meil juba oli juhus märkida, on seletatav nende kombinatsioonide vähesusega, katkendlikkusega ja lihtsusega, millised on olemas lapse hinges, võrreldes rohkearvuliste, seotud ja ulatuslike kombinatsioonide võrkudega, mis täidavad täiskasvanu hinge. Lapse hinges tekkinud soov, leidmata seal vastupanu teistelt kujutlustelt ja nendega seotud soovidelt, valdab silmapilkselt kogu hinge ja muutub sellepärast vahetult tahte aktiks. Hoopis muud näeme täiskasvanu hinges. Et vallata seda hinge (ainult sel tingimusel muutubki soov tahteks), peab soov üle saama paljudest üksteisega võitlevatest kujutlustest, ja kui mitte kõigist neist, mis asuvad hinges, siis vähemalt neist, milledega ta kohtub oma väljakujunemise teel, sest ainult siis muutub ta võib-olla kas või ühekski hetkeks *hinge ainsaks sooviks,* s. o. tahteks ehk otsuseks. Selgitame seda näidetega.

Inimene tahab võtta asja, mis talle meeldib, s. o. mis nii või teisiti rahuldab temas olevat püüdlust. Kui selle asja kujutlusega ei ole seotud mingisuguseid teisi vastuvõitlevaid kujutlusi, siis läheb soov viivitamatult üle tahte aktiks, s. o. hakkab teostuma, kui ta ei kohta mingisuguseid takistusi mitte enam hinges, kus ta neid ei leidnud, vaid hingest väljaspool asuvas maailmas. Laps tahab üles tõsta liiga rasket eset ja teeb kohe pingutuse. Kuid ese ei allu neile pingutustele. Paljude niisuguste ebaõnnestunud kat-

sete tagajärjel seostub kujutlusega esemest juba teine kujutlus — kujutlus tema raskusest. *Alles siis eristub lapse hinges soov otsusest.* Laps *soovib* ikkagi veel eset tõsta, kuid ei saa seda enam *tahta,* ei saa *otsustada* eset tõsta, sest vastuvõitlev kujutlus eseme raskusest ei luba soovil üle minna täitmise katseks. Mida rohkem laps elab, seda rohkem koguneb tema hinge tundmustega läbiimbunud kujutlusi, seda keerulisemaks muutuvad nende tundmuslike kujutluste kombinatsioonid, seda raskem on tekkinud soovil läbi murda kõigist neist tundmuslikest kombinatsioonidest, ületada ühtesid, mööda minna teistest ja, vallutanud hinge, muutuda *otsuseks,* millele möödapääsmatu järeldusena järgneb tahte akt, s. o. täitmise katse.

Esitame veel teise, keerulisema näite. Poisike tahab võtta eset, mis talle meeldib, s. o. mis lubab rahuldada tema seda või teist püüdlust. Kuid juba sel soovil on raske läbi tungida tervest hulgast hinge kuhjunud kujutlustest. Oletame, et ese, mida laps tahab võtta, on võõras omand. Koos kujutlusega esemest tekib ka kujutlus võõrast omandusest. See kujutlus on erakordselt keeruline — see on juba terve kujutluste tohutu assotsiatsioon ja sealjuures niisugune, millel igas hinges on eriline ajalugu. Üks tutvus omandi mõistega, tundes iseendal kibedat tunnet, kui temalt lõbu tekitanud ese ära võeti; teine tutvus omandi mõistega sellepärast, et teda karistati, kui ta puutus võõrast eset; kolmandale sisendasid omandi mõiste täiskasvanud, öeldes: «See on sinu oma, too aga ei ole sinu oma», «Võõrast eset puutuda on häbi» jne. Igaühel on peale selle kujutlusse võõrast omandist põimunud paljude kõige mitmekesisemate kogemuste jäljed. Ühel läks sageli korda kasutada võõrast omandit; teine saadi iga kord kätte ja teda karistati; kolmandat ainult ähvardati, aga ei karistatud; neljandat sõimati, aga eset ära ei võetud; viiendat isegi kaitsti, olgugi et ta oli võõra eseme võtnud; kuuendat isegi kiideti osavuse ja julguse eest jne. Kõik need kogemused jätsid omavahel segunedes inimese hinge oma jäljed, aga kõigist neist jälgedest põimus tundmuslike kombinatsioonide keeruline võrk, mida me nimetame mõisteks võõrast omandist. Tekkinud soov võtta võõrast eset jookseb läbi kas kogu selle kujutluste võrgu või ainult ühest tema osast, kuna teised jäljed on liiga nõrgad ega tõusnud õigel ajal teadvusse. Kui soovil läheb korda seda kujutluste võrku võita, siis on võõras ese võetud; kui ei lähe korda, siis jääb soov sooviks, üle minemata otsuseks.

Kuid sel kombel võidetud soov ei ole alati lõplikult võidetud. Oletame, et võõral esemel on lapse jaoks palju meeldivat, ja laps, keeldunud teda võtmast, jätkab temale mõtlemist — seab end mitmesugustesse suhetesse temale meeldiva esemega, muudab teda oma kujutluses nii või teisiti, kujutleb võimalust võtta teda vargsi jne., ühe sõnaga, punub juba kujutluste laialdase assotsiatsiooni, mis on seotud ainsa sooviga — võõra eseme soovimisega. Kuid see assotsiatsiooni avarus iseenesest ei otsusta veel tegu,

nagu seda oletab Herbart, — ta ainult määrab ära soovi püsivuse, mitte aga tema pinguldatuse, mis on tingitud juba soovile alguse andnud püüdluse pinguldatusest enesest. Püüdluse pinguldatus aga oleneb omakorda mitmesugustest põhjustest: kas püüdlus on tugev omaette, nagu näiteks maiasmokas, kes ei ole ammu maiustanud, või on ta tugev sellepärast, et teised on nõrgad, sest poisil ei ole näiteks tegevust ja tema hinges ei ole teisi, tugevamaid huvisid, mis võiksid tema hinge enda poole tõmmata. Sel viimasel juhul tugevdab antud soovi rahuldamata tegevuspüüdluse kogu jõud. Sellepärast ongi laste jõudeolek paljude ebamoraalsete tegude põhjuseks. Kui mingisuguses asutuses lapsed kannatavad igavuse all, siis tuleb tingimata oodata, et tekivad vargad, valetajad, rikutud himutsejad ja tigedad võrukaelad. «Vastandlikkuse suurendatud rõhumine,» ütleb Volkmann, «võib avaldada soovile kahesugust mõju: ta võib tumestada kujutlust, milles soovil on oma koht (?), ja võib tõsta ta pinguldatuse *maximum*'ini. Esimene juhtub, kui kujutlus on küllalt isoleeritud; teine, kui ta on juba muutunud kogu kujutluste võrgu keskpunktiks, kuna aga vastandlik seisab üksikuna. Siit järeldub tõde La Rochefoucauld' tuntud väljenduses, et «eemaldamine mõjub meie kirgedele nagu torm tulele: nõrga kustutab, tugeva muudab aga leegiks».»* See kirjeldus on täiesti õige, kuid üksnes soovide puhul, mis tekivad hingelisest püüdlusest tegevusele. Seal otsustatakse tõepoolest asi soovide võitluses assotsiatsioonide suhtelise avarusega; kuid soovides, mis tekivad kehalistest püüdlustest, otsustab samuti ka püüdluse enese pinguldatus. Kui üksik olekski soov süüa, kui aga nälg on tugev, siis see üksik soov lükkab ümber kõige laialdasemad kujutluste assotsiatsioonid.

Selsamal teel toimub soovide võitlus ka täiskasvanud inimese hinges, ainult et see võitlus muutub veelgi keerulisemaks tema hinge täitvate tundeliste assotsiatsioonide suurema keerulisuse tõttu. Kuid siin tekib väga tähtis küsimus. Me ütlesime, et mõnikord läbib kujunev soov tema vastu võitlevate kujutluste *kogu* võrgu ja saab nende üle võidu või võidetakse nende poolt, vahel aga võitleb soov ainult mõnede kujutlustega, hoidudes kõrvale ühtedest ja üldse mitte märgates teisi, mis võivad tekkida teadvuses alles pärast seda, kui tegu on toimunud. Selles suhtes on inimeste iseloomud erinevad ja ka soovide käik ühes ning sellessamas hinges on erinev. See erinevus väljendubki selles, mida me nimetame teo suuremaks või vähemaks *kaalutletuseks.*

Herbart omistab kaalutluse üsna põhjendatult kogemusele. Rahuldanud oma mingisuguse soovi kaalutlemata, tunneb inimene üsna pea, et ta toimis oma mõne teise soovi vastu. Nii rahuldanud näiteks hetkelise vihasõõsti, me haavasime järelemõtlematu sõnaga armastatud inimest, kuid tunneme selle järel üsna kiiresti, et ühe oma soovi rahuldamisega me ajasime nurja teise, palju laialdasema

* Volkmann, Lehrb. der Psych., § 132.

soovi, mis on seotud kujutluste väga ulatusliku võrguga, kuid millest kuidagi mööda libises tormakas soov rahuldada vihatunnet. «Niiviisi,» ütleb Herbart, «saab inimene vähehaaval teada, kui sageli ta võib olla iseendale truudusetu»*, s. o. inimene saab kogemuste najal teada, et tihti, rahuldades mingisugust soovi, mis antud momendil näib temale kõige suuremana, tegutseb ta samal ajal vastu teisele, mis on temas palju tugevam ning laialdasem. Tihti kordudes jätavad need kogemused hinge enam-vähem tugeva ja kindla jälje, mida saab väljendada mõne sõnaga, mis ütlevad, et soovi kiire rahuldamine, kui me rahuldame teda enne, kui ta on saanud jõudu katsuda teiste meis elavate soovide ja mittesoovidega, tekitab meile sageli kannatust, mis on palju kindlam ja laialdasem kui see lõbu, mille me saime järelemõtlematu soovi rahuldamisest. Kui niisugune keeruline tundeline kujutlus seostub mitmesuguste omade ja võõraste kogemuste jälgede laialdaste assotsiatsioonidega, siis on ta hinges võimsaks *tõkkeks* igasugustele soovidele, tõkkeks, millest ükski neist ei saa jõudu katsumata mööda minna. Niisugune kujutlus, mis tervenisti tekib kogemustest, moodustabki *kaalutluse aluse* inimese iseloomus ja *ettevaatuse* tema tegudes. Kui inimese elus on olnud palju niisuguseid rahuldatud soove, mille rahuldamise üle ta hiljem sügavasti kahetses, siis võib inimese kogu iseloom muutuda äärmiselt kõhklevaks. Sellest on juba näha, et kaalutlus sõnades ja tegudes on kogemuse vili; kuid ei ole raske veenduda, et selle kogemuse aluseks on ainult inimesele omane võime enesevaatluseks. Sellepärast teebki Aristoteles kaalutluse abil vahet täiskasvanud inimeste hinge ning laste ja loomade tegude vahel, kuigi ta ei ütle, et kaalutluse aluseks on *eneseteadvus***. Ainult ennast ja oma hinge möödunud ning käesolevat olukorda vaadeldes võib inimene endas välja töötada mitte «kaalutluse harjumuse», nagu väljendub Bain***, vaid keerulise ja laialdase tundelise kujutluse vajadusest anda aega igasugusele tekkinud soovile katsuda jõudu hinge kõigi teiste soovide ja mittesoovidega.

Kaalutluse protsess eelneb *veendumuste ja otsuste* tekkimisele. Veendumuse kujunemine aga hoiab ära pöördumise tagasi ja kahetsuse. «Veendumus,» ütleb Herbart, «saavutab seda sellega, et lubab kujutluste igale võimalikule reale ja igale soovile, mis võib kokku põrgata teistega, täielikult teadvuses esineda ja avaldada nii palju vastumõju või kaasabi teistele, kui palju tal selleks on jõudu. Kui seejuures midagi unustatakse või miski ei avalda veendumusele nii palju mõju, kui ta võiks, siis tekib oht, et järgneb hinge teine meeleolu, mille puhul esimene otsus näib halvana. Praktiline veendumus komplitseerub veelgi vahendite ja eesmärkide seose tõttu. Ta (s. o. veendumus ise?) peab mitte ainult kaaluma mitmesuguseid soove

---

* Lehrb. der Psych., von Herbart, § 229.

** Arist. Eth. B. III. Cap. II, § 16.

*** The Will, p. 459. Muide, niisama järelemõtlematult tarvitab ka Herbart sel juhul sõna «harjumus». Lehrb. der Psych., § 117.

ja välja valima eesmärgi mitmete eesmärkide hulgast, vaid ka läbima rea eesmärkidega seotud võimalikke tagajärgi.»*

Heites kõrvale mõiste mõtlevatest ja iseennast kaaluvatest veendumustest, mis on omane Herbarti teooriale, me näeme, et see teooria annab meile väga õige pildi äärmiselt keerulisest kaalutlusprotsessist, millest teoreetilises mõttemaailmas järeldub *veendumus*, praktilises tegevusmaailmas aga *otsus*. Kuid konstateerides kujutluste assotsiatsioonide äärmiselt suurt komplitseeritust, kujutluste, mis on seotud ühtede või teiste soovidega, millised moodustavad täiskasvanud inimese hinge sisu, tekib tahtmatult küsimus: kas on inimese jaoks võimalikud niisugused otsused, mis oleksid matemaatiliselt õigeteks järeldusteks *kõigi* kujutluste kaalumise mehaanilisest protsessist, millised moodustavad tema hinge sisu, tema püüdluste või tema huvide (mis on üks ja seesama) kogu terviku kaaludel? Herbart peab niisugust hinge täielikku ja lõpetatud organiseerimist võimalikuks ainult hauataguses elus**. Siinses elus peab ta aga võimalikuks ainult sellele rohkemat või vähemat lähenemist.

Kuid ka otsuse *suhteline* täius, mis väljendab endas kui mitte hinge kogu sisu, siis tema suuremat osa, ei oleks võimalik, kui selleks oleks vaja, et iga meis tekkivat soovi sobitataks kõigile üksikkujutlustele üksikult, sest neid on loendamatu hulk. Asi aga seisneb selles, et üheski hinges ei jää need tundelised kujutlused üksikuiks, vaid elu ise liidab nad enam-vähem laialdasteks kujutluste tundelisteks massideks, millede kokkuvõtted on juba esialgselt tehtud teatavates soovides ja mittesoovides, teatavates veendumustes ja eelarvamustes ning lõpuks teatavates elureeglites. Selle tõttu tuleb tekkinud uuel soovil jõudu katsuda mitte üksikute tundeliste kujutlustega, vaid nende tervete massidega, mis varem on välja kujunenud tundelisteks mõisteteks, veendumusteks, eelarvamusteks ja reegliteks, ning soovide ja mittesoovide tervete süsteemidega. Ühed neist kujutluste tundelistest süsteemidest toetavad uut soovi kogu oma jõuga, teised panevad temale vastu, kolmandad jäävad tema suhtes ükskõikseks. On endastmõistetav, et mida rohkem on hinge tundelised kujutlused süstematiseerunud, seda kergemini ja edukamalt võib toimuda kaalutlusprotsess, mille edukust tähistab kahetsemisvõimaluse vähenemine, mis aga siiski alati jääb, sest ainult niisugune otsus, mis oleks õigeks matemaatiliseks järelduseks hinge *kogu* sisust, kaotaks igasuguse võimaluse kahetsemiseks.

Kaalutlusprotsessi kiirus ja täiuslikkus olenevad muide mitte ainult hinge organiseerimise astmest, vaid ka paljudest teistest põhjustest: mõtlemisprotsessi sünnipärasest kiirusest; tahtejõust, mis käsutab seda protsessi antud eesmärgiks; soovi tekitanud püüdluse visadusest: kõige tugevam nälg võib näiteks viia kiirele ja järelemõtlematule teole ka niisuguse inimese, kellele on omane äärmine kaalutlus ja ettevaatlikkus kõigis oma tegudes.

---

* Lehrb. der Psych., §§ 114 ja 116.
** Sealsamas, § 251.

«Anda kaalutlusprotsessile,» ütleb Bain, «täpselt õige aeg ja mitte midagi liigset, see on mõistuse ja tahte ühendatud tegevuse suurim täiuslikkus.»* Sel juhtumil märgib Bain Franklini järel, et mitmesuguste, ettevalmistatavat otsust tingivate asjaolude kaalumise protsessis on viimasel kaalutlusel kui kõige uuemal oma värskuse tõttu meile suurem mõju kui eelmistel, mispärast me sageli teeme vigu, aga kui elu on meid juba hästi õpetanud, siis hakkame kõhklema, sest kogemus on meid veennud, et *viimane mõte ei ole alati kõige parem.* «Väga raske,»ütleb Bain, «on mingisuguse keerulise otsuse korral meeles pidada kõigi vastandkaalutluste õiget kaalu, et arve lõpetamise momendil saada kummalgi poolel õiget kokkuvõtet.»**

Mõistuslike arvestuste suur geenius Benjamin Franklin soovitab oma kirjas Joseph Priestleyle pealkirja all «moraalne algebra» kasutada üldse tõsiste otsuste kaalutlemisel sama viisi, mida kasutatakse rahaliste arvete puhul. Ta soovitab paberilehe pooleks jaotada ja päevadel, mis on määratud arutluseks, kirjutada kõik veendumused *pro* ühele poolele ja veendumused *contra* teisele. Siis, kui kummalgi poolel on kaks vastandlikku ja ühevääarset argumenti, need maha kriipsutada; kui ühel poolel on kaks või kolm kogusummas ühega teisel poolel võrdset argumenti, need samuti maha kriipsutada jne. Nii saame kokkuvõttes otsuse. Sellele mõistlikule nõuandele lisab Bain veel väga asjaliku praktilise märkuse. Kui otsus on meile väga tähtis ja me võime kaalutleda kuu aja jooksul või kauem, siis peame iga päeva lõpus meie poolt üleskirjutatud argumendid läbi vaatama; sel juhul märkame, et «mõnedel päevadel mõjuvad meisse ühed argumendid rohkem kui teised, millega me vähendamegi niisuguse teo võimalust, mida me pärast võiksime kahetseda»***, sest kahetsemine, nagu me nägime eespool (kahetsemine, mitte aga südametunnistuse piin), tekib siis, kui meie tegu osutub mittevastavaks meie endi soovidele, mida me ei taibanud tol ajal, kui tegu toimus. Nii võib ihnur, kes äkilises tuhinas andis kerjusele raha, pärast oma tegu kõvasti kahetseda, kuid muidugi ei ole see südametunnistuse piin.

Franklin ja Bain jätavad aga muide tähele panemata, et mitte ainult meie mõisted, nagu me seda püüdsime näidata «Antropoloogia» esimeses osas, vaid selle tagajärjel ka meie *kindlakskujunenud* soovid juba kui meie hinges varem toimunud võitluse kokkuvõtted võivad oma olemuselt olla halvasti tehtud kokkuvõtted, mis endas sisaldavad olulisi vigu. Nii võib inimene hakata millegi — kas mõne tegevuse, eseme, teaduse või inimese vastu vastikust tundma vale arusaamise tõttu neist asjadest, mis omakorda on tekkinud mitmesugustest põhjustest tingitud ekslikest vaatlustest. See vastikustunne ja tema tekitatud soovid või mittesoovid lähevad

---

* The Will, p. 461.
** Sealsamas, lk. 462.
*** Sealsamas, lk. 462.

juba igasse uude otsusesse kui valmis kokkuvõte. Niisuguseid valesid kokkuvõtteid on palju igas inimeses; kuid mõnes inimeses on neid nii palju, et eranditult igas nende otsuses on tingimata viga, viga nende endi soovide vastu. On mõned vähesed mõisted, mis nii suures ulatuses tungivad inimese peaaegu igasse otsusesse, samuti ka igasse tema veendumusse, et kui need mõisted on tuletatud valesti ja selle tõttu ka läbi imbunud soovide ning mittesoovide valest kokkuvõttest, siis ajavad nad segi kogu inimese elu. Niisugused *peamõisted* peavad oma ebahariliku tähtsuse tõttu inimese kogu praktilisele ja teoreetilisele tegevusele tõmbama kasvatajate kogu tähelepanu, sest neil põhinebki peamiselt kogu inimese elu suund. Kahjuks peetakse neid mõisteid suuremalt osalt nii tuntuiks, et neid ei taheta arutada; neis aga peitubki meie peamiste, nii teoreetiliste kui ka praktiliste vigade põhjus.

Need peamõisted ja peasoovid — kujutluste tervete masside kokkuvõtted — kannavad kõigil inimestel sageli ühte ja sedasama nimetust; kuid see asjaolu viib meid ainult eksitusse, nagu oleksid nad identsed. Vastupidi, kui me võiksime igast hingest ammutada kujutluste kogu massi, millised moodustavad kõige üldtuntuma mõiste, näiteks *inimene,* ja saaksime neid eri hingedes kujunenud masse analüüsida, siis märkaksime imestusega, kui erinevad nad on, ja saaksime aru, kust tekivad kõik erinevused inimeste suhtes üksteisega. Ühele on inimene vaenlane, kellega ta alati ja kõikjal peab võitlema; teisele — ekspluateerimisobjekt; kolmandale — meeldiv kaasvestleja; neljandale — põlastusobjekt; viiendale jumaldamisobjekt jne. lõpmatuseni ja lõpmatutes muutustes. Siit on näha, et kui niisugune tunnete, soovide ja mittesoovide süsteemiga seotud mõte kuulub peaaegu igasse inimese teo kaalutluse protsessi, siis ka selle protsessi tulemuses — otsuses — peavad avalduma selle tunnetega läbiimbunud mõiste õiged ja ekslikud iseärasused ehk, paremini öeldes — selle kujutluste ulatusliku massi kokkuvõte, milledest igaüks kandis oma erilist tundmust ning oma erilisi soove ja mittesoove. Võib kindlusega öelda, et kui kasvataja annab oma kasvandikule tõelise, mitte ainult teoreetilise, vaid ka praktilise, s. o. tundmustega ja soovidega läbiimbunud vaate inimesele, siis ta paneb vankumatu aluse kõlbelisele kasvatusele. Siit, nagu me näeme allpool, järeldubki kristliku kasvatuse ebaharilik psüühiline tähtsus, kui see kasvatus toimub nii, nagu vaja, s. o. kui evangeeliumi poolt meile antud inimese ideaal langeb lapse ja nooruki hinge mitte surnud, külmade joontega, vaid joontega, mis kõnelevad tunde ja sooviga. Me oleme veendunud, et kui paganlik filosoof, hüljanud oma mütoloogia, kuid saanud hästi aru inimhingest ja tema vajadustest, kohtab evangeeliumi, siis viib ta selle temale kõige kallimate olendite kasvatusse.

Ühed ja needsamad vead kujutluste, tundmuste ja soovide laialdaste masside kokkuvõtetes võivad olla ühised tervele sajandile, tervele rahvale või tervele ühiskonnaklassile. Sellest on tingitud kõige suurem raskus, millega uus idee, mis on tuletatud uutest, õige-

matest vaatlustest, imbub inimkonna veendumustesse ja kantakse siis kui uus või uuesti parandatud funktsioon tema otsustesse ja tegudesse. Et vastu võtta äsjakujunenud vaimset mõistet, tuleb analüüsida ja välja juurida vana, juba juurdunud mõiste, milleks on vaja nii aega kui ka vaeva. Kuid *tundeliste* mõistete suhtes — selle kujutluste, tundmuste ja soovide keerulise massi kokkuvõtte suhtes on vaimsest läbivaatamisest üksi vähe; sest vana kokkuvõte kujunes mitte ainult külmadest, vaimsetest kontseptsioonidest, vaid elavatest tunnetest, soovidest ja mittesoovidest, mida oli vähe *läbi mõelda,* vaid mida oli vaja *läbi elada,* et nad läheksid üldisse kokkuvõttesse. Sellepärast tungibki uus idee, eriti see, millel on praktiline tähtsus, inimese ellu ainult aeglase ja haiglase protsessiga. Mitte kohe ei saada tast aru kogu tema täpsuses, kuid veel aeglasemalt tungib ta inimese iseloomu. On vaja tuhandeid kogemusi, mis jätaksid inimhinge tuhandeid tundmuste ja soovide jälgi, et see uuesti kontrollitud peamõiste võiks asuda vana asemele. Utopistid, kes unistavad inimsoo kiirest reformist, ei tunne inimhinge ajalugu; kuid need utopistid ise on vajalikud — ainult nende leegitsev agarus viib edasi seda aeglast protsessi, ja uus idee läheb, kuigi aeglaselt ja raskesti, aga siiski läheb inimese ja inimkonna *iseloomu.* Ilma nende utopistideta kääksuks maailm oma vanadel, roostetanud alustel ja kohanedes ikka rohkem ning rohkem oma juurdunud eelarvamustega, langeks neisse üha sügavamale nagu mädasoosse.

Soov on nähtavasti igasuguse kalduvuse ja kire peaelement. Kuid nagu soov ise on keeruline psüühiline nähtus, mis kujuneb elukogemustest, nii tuleb kalduvusi ja kirgi, sest nad on soovide terved süsteemid, seda enam tunnistada komplitseeritud hingelisteks nähtusteks, mis tekivad kogu elu jooksul. Kui aga inimese *sünnipärastest kirgedest* kõneldakse harva, siis seda sagedamini kõneldakse *sünnipärastest kalduvustest,* ja see arvamus ei ole täielikult vale.

«Antropoloogia» esimeses osas me nägime, et pärilikkuse fakti võib märgata mitte ainult keha nähtavate iseärasuste suhtes, vaid samuti ja veel suuremal määral neis iseärasustes, millede põhjusi me ei näe ega tunne, kuid mida me eeldame meile tundmatutes organismi iseärasustes ja eelkõige närvisüsteemi iseärasustes*. Niisuguse salapärase pärilikkuse ilmseteks faktideks on paljud päritavad haigused ja eriti närvihaigused, näiteks päritav hullumeelsus, mis mõnikord avaldub üle ühe või kahe põlvkonna kolmandas, jms. Igaühele on selge, et need õnnetud pärilikud iseärasused olid kunagi omandatud, ja sellepärast ei ole midagi imestusväärset, et me peame tunnistama mitte ainult vanematelt päritud, vaid ka omandatud iseärasuste pärilikkust. Kuid neile faktidele tähelepanu juhtides me märkisime otsekohe, et see vanemate poolt päritud või nende poolt omandatud haiguste ja harjumuste pärilikkus tuleb panna organismi pärilikkuse arvele, kuna me puhthingeliste saavutuste pärilikkust, teadmiste, ideede, hingeliste püüdluste pärilikkust kusagil ei märka.

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XIV, пп. 5—10.

Inimese kõik hingelised ja vaimsed saavutused antakse edasi teadliku *järgivuse,* mitte aga ebateadliku *pärilikkuse* teel.

Öeldust järeldub juba iseenesest, et kuivõrd sünnipäraste kehaliste püüdluste rahuldamise kogemused on muutnud neid püüdlusi endid ja kajastunud kehal, niivõrd on neil ka tõenäosust pärivuse teel vanematelt lastele üle minna. Niisugusel teel antakse pärilikult edasi mitmesugused idiosünkraasiad, mis muidugi olid kunagi omandatud; samal teel võivad kahtlemata pärilikult edasi kanduda ka *närvikalduvused:* kalduvus vägijookidele, teatavale salapatule, iga liiki hasardile jms. Kuid ei ole kahtlust, et kui inimene, kes on saanud niisuguse õnnetu pärandi, oleks juba lapsepõlves eemaldatud halvast eeskujust ja kui tal ei oleks kunagi juhust olnud proovida alkohoolseid jooke ja hasartmängu erutusi, siis ei oleks temas tekkinud ei üht ega ka teist kalduvust või kirge; kuigi ei või olla kindel, et tema poolt päritud haiglased kalduvused ei oleks avaldunud mõnes teises iseloomu vigasuses. Just sel alusel me hülgame täielikult kalduvuste sünnipärasuse, kuigi ei hülga kalduvuste ja eelduste päriliku üleandmise võimalust. Kalduvusi ja kirgi endid aga on samuti võimatu pärilikult edasi anda nagu soove, elukogemusi ja teadmisigi. Suur mõistus ei lähe pärivuse teel edasi, nagu laialdane õpetatus või laialdane kogemuski; kuigi laps võib pärandiks saada õnneliku ja tugeva närviorganisatsiooni, mis aitab võimsalt kaasa teadmiste omandamisele ja suure mõistuse tekkimisele; kuid niisugune õnnelik pärija võib kasutada oma pärandit ja võib ka hoopis mitte kasutada või tema pisiasjadele ära raisata.

Öeldust on samuti näha, et kalduvus, millel on ettevalmistus päritud närvisüsteemis, areneb palju kindlamini ja kiiremini, kui see, millel niisugust ettevalmistust ei ole. Kuid nii üks kui ka teine võivad tekkida ainult elukogemuste tagajärjel kui nende kogemuste jälgede süsteem, kogemuste, mille säilitavad inimese nii kehaline, hingeline kui ka vaimne mälu. Aga kas võib inimene võidelda kalduvuste niisuguste sünnipäraste algetega, kui ümbritsev sfäär ei kõrvalda neile kalduvustele vastavate elukogemuste olemasolu võimalust? Kas võib inimene endas maha suruda seda päritud iva, kui ümbritsev atmosfäär sisaldab endas toitu, mis on vajalik selle iva arenemiseks? Kahtlemata võib, võib niivõrd, kuivõrd tal on teadvust ja vabadust. Pärilik hullumeelsus on vastupandamatu, sest inimene kaotab temas nii teadvuse selguse kui ka tahtevabaduse; kuid kes on teadlik temas tekkiva kalduvuse kahjulikkusest, see suudab temaga ka võidelda, olgu tema sünnipärased eeldused kui tahes tugevad. Selle helge idee tõi maailma kristlus, purustades patu ja kuriteo pärilikkuse, mis raskelt lasus mitte üksnes juutidel, vaid oli üldiseks veendumuseks ka paganate seas, nagu me seda leiame Hiinas, Indias, Egiptuses, Kreekas ja Roomas. Kuidas ka inimene ristiusu dogmadesse suhtuks, kui ta aga on omandanud kristliku tsivilisatsiooni viljad, siis ei saa ta enam jätta hülgamata päritavaid kuritegusid, ei saa jätta õudusega pöördumata mõttest järeltulijate hukkamõistmisest vanemate pattude eest ja juutide kisast, mis kut-

sub laste peade peale kättemaksu vere eest, mille valasid nende vanemad. Isegi juutide endi kasvatus, kui see pretendeerib kaasaegsusele ja euroopalikkusele, peab olema üles ehitatud sellele *kristlikule* ideele.

Õieti öeldes tekib iga kalduvus sünnipärastest püüdlustest, kas nende püüdluste teisendid on inimene pärinud või mitte, kuid tekib juba nende püüdluste rahuldamise või rahuldamata jätmise kogemustest, mis jätavad hinge rahuldamise kujutluste jäljed, teda saatvate tundmuste jäljed, soovide jäljed. Kalduvused tekivad mitte teisiti kui soovide rahuldamise abil ja selle rahuldamise kujutluse abil ning sealjuures niisuguste kujutluste abil, mis, kuigi nad ei ole omavahel täiesti identsed, on siiski oma suguluse tõttu võimelised moodustama kujutluste laialdast kombinatsiooni, nende süsteemi, mis on läbi imbunud ühest soovist. Sellepärast ei võigi mingisuguse perioodiliselt tekkiva kehalise püüdluse täiesti identsest rahuldamisest moodustuda kalduvus ja kirg, kuigi võib moodustuda tugev kehaline tarve just niisuguse, aga mitte teise rahuldamise järele. Kui aga meie hing hingelise või isegi kehalise tegevuse mittepiisavuse tõttu pöördub tegevuse saamiseks aistingute juurde, mis saadavad meie kehaliste püüdluste rahuldamist, alles siis algab temas tulevase kehalise kalduvuse või kire aluse panemine. Mida rohkem koguneb mitmesuguseid ühe või teise orgaanilise püüdluse rahuldamise kujutlusi, seda laialdasema assotsiatsiooni moodustavad need jäljed hinges ja seda kergemini hing neist innustub. Et ainult ühtede ja samade jälgede kordumine ei rahulda aga *isiklikku* tegevuspüüdlust, mis laieneb sedamööda, kuidas teda rahuldatakse, siis otsib inimene igasuguseid vahendeid, et anda olemuselt ühe ja sama püüdluse rahuldamisele võimalikult suurt mitmekesisust. Seda nähtust võib tähele panna mitte ainult toidupüüdluses. Sedamööda, kuidas suurenevad ühest ja samast looduslikust juurest, s. o. lihtsast orgaanilisest püüdlusest väljakasvanud kujutluste assotsiatsioonid, mis tekitavad identseid soove, läheb hingel ikka raskemaks teha midagi muud, kaldumata sellesse külge, kus tal on juba nii palju tehtud. Ta hakkab oma tegevuses *kaotama tasakaalu,* ja see ongi just see hinge seisund, mida me nimetame kalduvuseks.

Kui hing tegutseb mitte ühes, vaid mitmes eri suunas, siis võib üks kalduvus temas tasakaalustuda teisega, ja see on kõige tavalisem inimhinge seisund. Siis on ka kalduvused juba enam mitte kalduvused, vaid ainult mitmesugused kujutluste massid, mis on läbi imbunud ühelaadiliste soovide süsteemidest. Järelikult on kalduvus sõna ranges mõttes tundeliste kujutluste niisugune mass ehk suur assotsiatsioon, mis enda poole tõmbab kõik teised. Niisuguse vaate puhul kalduvuse tekkimisele ja tähtsusele on võimalik panna mõnesugust piiri *kalduvuse* ja *kire* vahele. Kui mingisugune soovidega läbi imbunud kujutluste mass tõmbab enda poole ükshaaval kõik teised massid, siis me võime seda nimetada kalduvuseks; kui aga antud ühelaadiliste soovide süsteemiga läbi imbunud mass tõmbab enda poole kõik samasuguste kujutluste ülejäänud massid nii

üksikult kui ka kokkupanduna, siis võime seda nimetada kireks. Kalduvuses hing alles hakkab kaotama tasakaalu, kires on ta selle juba kaotanud. Järelikult mitte ühe või teise tundeliste kujutluste süsteemi jõud ja ulatuslikkus omaette, kujutluste, mis tekitavad meis ühe või hulga ühelaadilisi soove, vaid selle süsteemi suhe teistesse hingeliste kujutluste süsteemidesse, mis meis selsamal ajal elavad, muudab selle süsteemi kalduvuseks või kireks*.

Eelnevast on arusaadav, et tundeliste kujutluste antud süsteem võib samuti osutuda kalduvuseks mitte omaenese jõu ja ulatuslikkuse tõttu, vaid teiste samasuguste kujutluste tundeliste süsteemide nõrkuse tõttu. Täpselt samuti võib kalduvus muutuda kireks mitte ainult sellepärast, et ta ise kiiresti kasvab, vaid ka sellepärast, et teised kasvavad nõrgalt ja oma nõrkuse tõttu mitte üksnes ei avalda temale vastumõju, vaid annavad temale isegi ära kõik need oma elemendid, mis temale vähegi sobivad. Siit järeldub ka selle märkuse õigsus, mille tegi Spinoza, et kalduvuse võidab ainult kalduvus ja kire kirg. Sellega seletub samuti nähtus, et nõrgas hinges, s. o. niisuguses, milles kujutluste tundelised süsteemid on üldse nõrgad, võib ka nõrk kalduvus osutuda tugevaks, jäädes oma olemuselt siiski nõrgaks. Ta on tugev sellepärast, et hinges ei ole temale vastukaalu: kuid samal ajal ta võib olla nõrk, kui teda võrrelda samasuguse tundelise süsteemi jõuga teises hinges, kus seesama kirg on ainult kalduvuseks. See kire absoluutne nõrkus võib oleneda püüdluste nõrkusest, millede rahuldamisest ta välja kasvas. Ja kui need kired oma sisu poolest on halvad, siis on nad samal ajal ka kõige põlgusväärsemad kired, sest inimene ei leia õigustust isegi teda haaranud püüdluste jõus.

Võttes arvesse, et ei kehalised ega ka hingelised püüdlused ei saa iseenesest muutuda kalduvusteks ja kirgedeks, vaid et neid niisugusteks muudab hing, kes otsib nende rahuldamises toitu oma tegevuspüüdlusele, me näeme, et kui kasvataja tahab, et tema kasvandikus ei tekiks *juhuslikult* kalduvusi ja kirgi, siis peab ta andma toitu tema hingelisele tegevusele. Üldse ei saa kujutluste tundelised süsteemid jääda hinges tekkimata ja kasvamata; ilma selleta ei saaks hing elada; kuid senikaua kui ühelaadiliste soovide mitmesuguste masside vahel säilib tasakaal, ei saa ühtegi neist massidest nimetada kalduvuseks. Aga sellest ei järeldu siiski kuidagi, et me peaksime igasugust kalduvust hinges kahjulikuks. Vastupidi, kui kalduvused hukutavad, siis nad ka päästavad hinge. Asi seisneb nende sisus, mitte aga nende kujus. Kõik nad on oma kuju poolest ühelaadilised, kõik nad on enam-vähem ulatuslikud kujutluste mas-

* Hegel eristab soovi kalduvusest selle poolest, et esimese äratab ese, teise aga juba ka kujutlus esemest, kire aga määrab ära see, et kires muudab hing kalduvuse oma subjektiivsuseks (Phil. d. Sub. Geist., 2 Abth., § 241). Beneke eristab kalduvuse kirest selle poolest, et esimene tekib teadvuse juurde, kui seda puudutatakse, teine aga iseenesest (Lehrb. der Psych., § 175). Kuid siin pole mitte kalduvuse ja kire määratlemist, vaid on õigesti haaratud nende iseloomustavad iseärasused.

sid, läbi imbunud nendest või teistest ühelaadilistest soovidest, ja kaaluvad üles teised samasugused kujutluste massid; kuid oma sisu poolest on kalduvused, olles inimhinge elu, tema individuaalsete kogemuste, kujutluste, tundmuste ja soovide saadusteks, lõpmatult mitmekesised.

Inimese tahe võib kalduvusi maha suruda; kuid see on talle seda raskem, mida tugevam on see püüdlus, millest tekkis kalduvuse moodustanud ühelaadiliste soovide süsteem, ja mida suuremaks see kalduvus kasvas. Aga kui kalduvusele on raske otse vastumõju avaldada, sest mahasurutav püüdlus muutub ikka tugevamaks ja tugevamaks, siis on vaja silmas pidada, et kalduvuse jõud oleneb mitte ühest, vaid kahest põhjusest: esiteks püüdluse enda jõust, mille juurest kalduvus hakkas arenema, ja teiseks selle kujutluste ja soovide võrgu ulatuslikkusest, mille hing on juba punundud sellel alusel. Kui *esimene* põhjus, püüdlus, muutub rahuldamata jätmisest veelgi pingelisemaks, siis seevastu *teine,* mis jääb unustusse, nõrgeneb. Seepärast peamegi ühe või teise kalduvuse ja kire vastu võideldes ühelt poolt rahuldama seda püüdlust, millest ta välja kasvas, teiselt poolt aga suunama oma hinge tegevuse millelegi muule ja kõige parem sellele alale, kus meil juba on tekkinud mingisugune kalduvus, kuid mis on veel nõrk selleks, et meie tahte kaasabita võidelda selle vastu, mida me tahame maha suruda.

Seletanud ära kirgede tekkimise, näitab psühholoogia kätte nende filosoofide ja moralistide vea, kes, nagu näiteks Descartes ja Kant, üldse relvastuvad kirgede vastu. Palju õigemini vaatas kirgedele Aristoteles, kes juba näeb inimese väärikust mitte selles, et mitte omada kirgi, vaid selles, et säilitada tasakaal nende vahel. Sellele tasakaalule, sellele kuldsele keskteele on üles ehitatud Aristotelese kogu eetika. Kuid ka see vaade ei ole täiesti õige — kired ei ole üksteist tasakaalustades enam kired, vaid ainult tundeliste kujutluste süsteemid, enam või vähem tugevad, olenevalt neid tekitanud püüdluste jõust. Niisugune kõlbeline õpetus võis tekkida ainult kõhklevusest anda inimesele elus see või teine suund, kõhklevus ise aga võis tekkida sellest võnkumisest *ühe kõlbelise printsiibi* tunnustamisel, mille poolest klassikaline maailm erineb kristlikust. Kui niisugune printsiip oleks leitud, siis peaks kire, mis on läbi imbunud soovist täita ja arendada niisugust printsiipi, tunnistama kireks, mis peab kujunema raskuspunktiks hinge sisus; kuid niisugust printsiipi klassikaline maailm ei leidnud.

Kalduvuste ja kirgede aluseks olevad kujutluste süsteemid võivad viibida kolmesuguses olukorras: kas teadvusest väljunud jälgede hüpoteetilises kujus, kas kujutluste näol, mis on mingisuguses suhtes inimese püüdlustega ja äratavad temas sellepärast ühtesid või teisi tundeid, või lõpuks tundeliste kujutluste näol, mis on seotud mälestusega mingisuguste püüdluste rahuldamise kogemustest ja mis seepärast inimeses äratavad üht või teist soovi või terveid soovide süsteeme.

Tundeliste süsteemide esimesest kujust võime kõnelda ainult

oletavalt; kuid siiski sunnivad meid faktid tunnistama, et meis on olemas tundeliste kujutluste niisuguseid jälgi, kuigi nad säilivad kusagil väljaspool teadvust. Kes meist siis ei tea, et meis võivad säilida kalduvused ja kired nii, et me antud ajal sellest ei tea? Kuidas nad säilivad, seda me faktiliselt ei tea; kuid et nad tõepoolest säilivad ja võivad kord tekkida teadvuses, kord temast väljuda — see on kaheldamatu fakt, mille tõelisust võib igaüks endal proovida.

Kujutluste süsteemide teist kuju, mitte enam väljaspool teadvust olemasolevate jälgede näol, vaid teadlike kujutluste näol, mis hinges äratavad tema püüdluste suhtes ühtesid või teisi tundmusi, me nimetasime *hinge tundeliseks seisundiks* ning me peame selle keerulise nimetuse alles jätma, sest teist meil ei ole. Selles seisundis kujutluste süsteemid, äratades meis ühtesid või teisi tundmusi, ei ärata soove, ei ärata just sellepärast, et meie soovid on juba rahuldatud. Niisugusteks hingelisteks seisunditeks tuleb tunnistada rõõmu, kurbust, kiindumust, vihkamist, hirmu, austust, hardust, põlastust — niikaua kui need tundelised seisundid ei ärata meie hinges mingisuguseid soove ja mittesoove. Me otse kogeme tundeid, lihtsaid ja keerulisi, ning terveid tunnete süsteeme, mida äratavad kujutluste niisugused süsteemid.

Kuid on kerge aru saada, et hinge niisugune *tundeline seisund* võib millegi poolt häirituna äkki meie hinges äratada terveid soovide masse ja ilmuda temas mitte ainult tundetu seisundina, vaid kalduvuse või kirena. Meie kiindumus inimesesse, kellega me pidevalt koos elame, ei ole veel iseenesest kirg; kuid see kiindumus võib osutuda kõige tugevamaks kireks, kui saatus meid sellest inimesest lahutab. Sellepärast ei saagi tõmmata teravat piiri *tundeliste seisundite* ja *kirgede* vahel ning isegi keel ei tee seda vahet. Võtame näiteks *auahnuse:* oma rahuldamise hetkel on ta tundeline seisund, mis tekib sellest elementaarsest tundest, mida me nimetasime enesega rahulolekuks, ühenduses eriliste, ainult inimesele omaste püüdlustega, milledest me räägime allpool; oma mitterahuldamise hetkel on seesama auahnus kirg. Tundes rõõmu, me ei tunne seejuures mingisuguseid soove — me ainult rõõmustume ja ei või sellepärast nimetada rõõmu kireks; kui aga miski meilt selle rõõmu võtab, siis me võime tema tagasitulekut *kirglikult soovida,* ja siis võib rõõmu tundelisest seisundist tekkida mingisugune kirg, mille nimetuse määrab ära meie endise rõõmu sisu. Kurbus jääb niikauaks tundeliseks seisundiks, kuni me temast ei välju, ja siis võib meis tekkida kirglik vastikus, kirglik soov eemaldada enda juurest kõik, mis võib meid viia kurbuse tundelisse seisundisse.

Ebaselge arusaamine sõnast «kirg» on aluseks paljudele ebaselgustele ja vigadele psühholoogias. Nii nimetab Descartes sõnaga *kirg* (passion) nii seda, mida meie nimetame *kireks,* kui ka seda, mida meie nimetame *hingeliseks seisundiks.* Temal on ka rõõm kirg ja auahnus kirg. Hiljem võeti tarvitusele sõna «afekt», kuid selle sõna tähendus ei ole välja kujunenud ja seda tarvitavad mitmesugused kirjanikud erinevalt, tarvitavad mõnikord isegi täiesti vastu-

pidistes tähendustes. Sel alusel pidasime paremaks mitte kasutada meile võõrast sõna *afekt,* vaid tarvitusele võtta otse sõna *kirg,* ja kuigi keeruline, kuid siiski selge termin *hinge tundeline seisund.* Kireks me nimetame iga niisugust keerulist hinge seisundit, milles peamiseks valdavaks jooneks on soov või mittesoov; tundeliseks seisundiks aga nimetame hinge niisugust seisundit, milles on ülekaalus tundmus.

Kõigis inimese kirgedes ja kõigis inimhinge tundelistes seisundites on midagi erilist, midagi ainult inimesele omast, mis tuleneb inimese iseärasustest. Nii võib näiteks *nauḍingut* tunda nii inimene kui ka loom, kuid *rõõmu* võib tunda ainult inimene, sest rõõmuga seguneb tingimata tulevikunauding, vaade ette ja sealjuures lõpmatusse kaugusse. Aga otsekohe, kui me näeme kas või kauges tulevikus oma rõõmu lõppu, hakkab see rõõm tumenema. Sellepärast saabki puhtinimlike kirgede ja tundeliste seisundite analüüsi anda alles siis, kui me oleme tundma õppinud inimhinge iseärasusi.

c) Iseloomu kujunemine ja tema peamised tegurid[56]

Temperament

Sõnaga *iseloom* tähistatakse tavaliselt nende eripärasuste kogusummat, millede poolest ühe inimese tegevus erineb teise tegevusest, ilma suhtumiseta selle tegevuse sisusse, mis võib olla rumal või tark, moraalne või ebamoraalne. Vaadeldes tähelepanelikumalt, mida inimesed nimetavad iseloomuks, märkame kergesti, et nad ei vii sellesse mõistesse seda, mida nad ise nimetavad harilikult inimese vaimseks arenemiseks. Kaks isikut, kellel on täiesti erinev vaimne areng ja täiesti erinev teadmiste varu nii kvantiteedilt kui ka kvaliteedilt, võivad olla väga sarnased iseloomu poolest. Teiselt poolt inimesed, kes on ühtlaselt arenenud ja kel on ühesugused teadmised, võivad olla täiesti erinevate iseloomudega. Väga haritud inimesel võib olla väga närune iseloom ja üsna harimatul inimesel väga tugev iseloom. Sellest me näeme, et iseloomu mõiste kujuneb peamiselt vaatlustest *tunde-* ja *tahte*-tegevuse iseärasuste üle, olenemata inimese vaimsest rikkusest või vaesusest. Kuid viies tundmuse ja soovi mõistesse *iseloom,* me harilikult ei vii sinna nende *sisu,* vaid ainult nende avaldumise *kuju.* Kurjal ja heal, moraalsel ja ebamoraalsel inimesel võib ühtemoodi olla nõrk või tugev, püsiv või heitlik, külmavereline või äge, kindel või kõhklev iseloom jne. Järelikult ei kuulu mõistesse *iseloom* inimese ei vaimne ega ka kõlbeline seisund — ei kuulu tundmuste ja soovide sisu, vaid ainult nende avaldumise *kuju.* Et aga tundetegevus avaldub vaatlemiseks ainult inimese tegudes, millede hulka me arvame ka kõne enda, siis peame muidugi tulema järeldusele, et iseloomu mõiste saadakse erandi-tult vaatlustest inimtegevuse iseärasuste üle ja sealjuures mitte

selle tegevuse sisu üle, mis oleneb välistest asjaoludest, samuti ka inimese mõistusest ja kõlblusest, vaid tema kuju üle. Sellepärast me ühendamegi iseloomu tekkimise tundmaõppimise *tahte* valdkonnaga. Just iseloomus avaldubki tahtetegevuse iseärasus mitmesugustes indiviidides. Selle tõttu tarvitatakse väljendusi *iseloomu jõud* ja *tahte jõud* kui sünonüüme, kuigi see kasutamine ei ole päris õige, nagu me seda näeme allpool.

Kuid inimeste vaadetele iseloomu tekkimise kohta ei ole enam omane niisugune ühtsus. Me kuuleme sageli, et räägitakse iseloomu sünnipärasusest, kuid niisama sageli kuuleme ka, et kõneldakse iseloomu rikutusest, sellest, et üks või teine iseloom tekkis inimeses elutingimuste tagajärjel, kasvatuse tagajärjel jms. Kõneldes iseloomust nimetavad inimesed seda halvaks ja heaks ja sugugi mitte selles mõttes, millises kõneldakse heast või halvast tervisest. Inimese iseloomuga seletatakse tema tegusid; kuid iseloomu ennast pannakse sageli temale süüks, kuigi vahel mõnede iseloomujoontega kergendatakse suutelisust teo eest vastutada. Kasvatus soovitab ühelt poolt koduneda ja kohaneda kasvandiku iseloomuga, teiselt poolt annab aga reeglid, kuidas kasvatada inimeses iseloomu. Sellest on meil õigus järeldada, et *üldinimlik* psühholoogia, millel on igal juhul tohutu tähtsus kui inimeste loendamatute vaatluste summal psühholoogiliste nähtuste üle, näeb iseloomus ühel ja samal ajal midagi inimesele sünnipärast ja midagi temas kogu elu jooksul kujunevat — ja see vaade on täiesti õige, sest inimese iseloom kujuneb just temale sünnipäraste omaduste mõjul ühelt poolt ja elu mõjul teiselt poolt.

Tunnustanud, et iseloomu kujunemisest võtavad osa kaks tegurit: — inimese loomus ja elutingimused, peaksime uurima, kuivõrd kumbki neist võtab sellest protsessist osa ja siit tuletama inimiseloomu kujunemise seadused üldse, mis kahtlemata peavad ju olema. «Inimkonnal,» ütleb Mill, «ei ole üldist iseloomu, kuid on olemas üldised iseloomu kujunemise seadused.»* Mill arvab, et need iseloomu kujunemise seadused peavadki moodustama peamise objekti inimloomuse teadusliku uurimise valdkonnas. Aga kust võttis Mill selle kindla veendumuse, mida meiegi täielikult jagame, üldiste seaduste olemasolust inimiseloomu kujunemisel? Kas need seadused on juba leitud ja kas nende ümberlükkamatus on tõestatud faktidega, kas nad on viidud teaduslikku süsteemi? Nendele küsimustele oleks ka Mill sunnitud vastama eitavalt. Kuid ei saa öelda, et need seadused oleksid niivõrd tundmatud, et nende olemasolu ennast saaks ainult oletada üldisest usust kõigi nähtuste põhjuslikkusesse, mis juhib inimest niisama palju füüsilise looduse seaduste otsimisel kui ka psüühiliste nähtuste seaduste otsimisel. Kas me ei imetle inimiseloomude tundmist suurte kirjanike juures? Ja mitte ainult need suured kirjanikud ei tunne inimiseloomu seadusi, vaid neid tunnevad ka need, kes imestust

* Mill, Logic, v. II, p. 444.

avaldavad iseloomude õige väljajoonistamise üle nende kirjanike poolt. Kui me ei teaks üldse midagi iseloomude kujunemise seadustest, siis ei saaks me ka otsustada selle üle, kas Shakespeare või Molière joonistavad inimeste iseloomusid õigesti. Järelikult peame igaühes meist tunnistama inimiseloomude tekkimise seaduste teadmise ulatusliku massi olemasolu. Tundes inimese iseloomu, me sageli ennustame väga õigesti, kuidas temale mõjuvad teatavad muljed, missuguseid tundeid ja soove need temas esile kutsuvad ja missugustes tegevustes avaldub see soov. Praktiline pedagoogika annab väga sageli, kui mitte alati, väga õigeid nõuandeid, kuidas muuta üht või teist joont kasvandiku iseloomus. Nende nõuannete õigsust tõendab praktika, mis näitab samuti, et meile ei ole tundmatud paljud inimiseloomu kujunemise seadused. Nende teadmiste praktilises tähtsuses ei saa olla kahtlust. Sellele me juhtisime tähelepanu juba oma «Antropoloogia» esimese osa sissejuhatuses. Tuleb küsida, mispärast aga ei ole need teadmised, mis on nii tähtsad praktilisele inimesele üldse ja kasvatajale eriti, kokku kogutud ning seatud selgesse ja ülevaatlikku süsteemi? Kas mitte sellepärast, et me neid tunneme juba liiga hästi, nii et ei ole enam vajadust neid läbi vaadata? Kuid praktiliste tegelaste, eriti kasvatajate loendamatud eksisammud, mis olenevad peamiselt inimiseloomu kujunemise seaduste mittetundmisest, on kõige paremaks vastuseks sellele küsimusele. Aga võibolla ei ole me oma teadmisi iseloomu kujunemise seadustest kokku kogunud sellepärast, et see kogumine on võimatu? Kuid mispärast võimatu? Mida inimene teab, seda võib ta ka sõnades väljendada; mida võib väljendada, seda võib kontrollida ja süsteemi seada: ühed teadmised tunnistada kaheldamatuteks, teistes kahelda, peatuda vasturääkivustel jne. Kas võib kahelda inimiseloomu kujunemise üle peetud vaatluste niisuguse kogumise, kontrollimise ja kordaseadmise praktilises kasus? Mispärast siis, küsime me uuesti, Milli poolt välja mõeldud nimetuse järgi *etoloogia* ehk poolvene tõlkes *karakteroloogia* on siiamaani projektis olev teadus, kuigi muidugi mitte ainult Mill saab aru selle teaduse kogu ebaharilikust praktilisest tähtsusest ja kogu tema tähendusest kasvatuskunstile?*

Vastuse sellele küsimusele annab meile osaliselt Mill ise. «Iseloomu kujunemise seadused,» ütleb ta, «on tuletatud seadused, mis tekivad hinge üldistest seadustest ja peavad olema saadud kui järeldused neist üldistest seadustest. Selleks peame võtma mingisuguse antud rea asjaolusid ja siis kaalutlema, missugune on nende asjaolude mõju vastavalt hinge seadustele iseloomu kujunemisele.»** Põhilist teadust, teadust hinge üldistest seadus-

* Mill, Logic, v. II, p. 449. Mill ütleb otse, et *etoloogia* on teadus, mis vastab kunstide valdkonnas kasvatuskunstile, võttes seda sõna kõige laiemas tähenduses, s.o. mitte ainult kui individuaalset, vaid ka kollektiivset kasvatust, s.o. rahva iseloomu kasvatust.

** Sealsamas, lk. 449.

test nimetab Mill *psühholoogiaks,* mille suhtes *etoloogia* ehk iseloomu ühtede või teiste väliste asjaolude mõjul kujunemise üldiste seaduste esitamine on *tuletatud* teadus ja sealjuures niisama täpne nagu matemaatika. Milli järgi on psühholoogia peamiselt vaatlemise ja katsetamise teadus; *etoloogia* aga on *deduktiivne* teadus. Üks esitab lihtsaid seadusi üldse, teine aga kujutab nende mõju asjaolude keerulistes kombinatsioonides*. Tunnustades suures osas Milli mõtte õigsust võime juba sellest mõttest järeldada lihtsa seletuse, mispärast *karakteroloogia,* hoolimata rikkalikust materjalist oma sisu jaoks üldinimlikes vaatlustes ja niisuguste teraste inimeste vaatlustes nagu Homeros, Dante, Cervantes, Shakespeare ja Goethe, samuti hoolimata oma mõõtmatust praktilisest tähtsusest, jääb projektis olevaks teaduseks ja ka selle teaduse projekt ise kerkib alles nüüd üles erilise selgusega.** On arusaadav, et deduktiivne ehk tuletatud teadus saab tekkida ainult siis, kui see teadus, millest ta tuletatakse, on ise enam-vähem kindlaks kujunenud. Kuid kas me saame psühholoogia tunnistada niisuguseks teaduseks? Tõsi küll, ta kuulutas end juba ammu kogemuslikuks teaduseks, mis kogu oma sisu ammutab vaatlustest ja kogemustest; kuid analüüsides Herbarti, Beneke, Waitzi, Baini ja teiste kogemuslikku psühholoogiat, on meil korduvalt olnud võimalik veenduda, et psühholoogia sammub kahjuks senini filosoofiliste spekulatsioonide jälgedes ja et tema seisukohad on väga sageli tingitud rohkem kirjaniku filosoofilisest maailmavaatest kui tõelistest vaatlustest ja kogemustest. Psühholoogia alles püüab end lahti tõmmata selle puksiiri küljest, mille järel teda seni veab metafüüsika saksa filosoofia skolastilistes terminites või terminites, mis on laenatud loodusteaduselt, nagu Bainil ja Spenceril. Kui neid pingutusi kroonib edu, kui võib hakata kõnelema psühholoogiast kui tõeliselt katselisest teadusest, mis on täielikult välja kujunenud, alles siis saab asuda tema etoloogiliste seaduste väljatoomisele.

Kuid mitte üksnes psühholoogia ei ole süüdi selles, et inimiseloomu kujunemise tähtis teadus on jäänud senini projektis olevaks teaduseks. Mill avaldab lootust, et füsioloogia märgib varsti ära need iseärasused aju ja närvisüsteemi tekkimises, mis avalduvad sünnipärastes iseloomujoontes***. Kuid soovides täielikult selle lootuse kõige kiiremat teostumist, ei saa me jätta teda tunnistamast mõnevõrra sangviiniliseks, kui vaatame läbi õpetuse *temperamentidest,* mida senini esitatakse füsioloogiates ja antropoloogiates. See õpetus, mille uusaeg on pärinud klassikaliselt vana-

* Mill, Logic, v. II, p. 450.

** Märgime muuhulgas, et see projekt on omandanud erilise selguse briti mõtleja peas. See ei ole juhuslik nähtus. Rohkem kui kõik teised rahvused on briti rahvus tegelnud ja jätkab tegelemist psühholoogiaga, ainult tema üksi on juba ammu aru saanud selle teaduse kogu praktilisest tähtsusest ja tema üksi on viinud selle teaduse isegi alamatesse koolidesse. Selles ei saa nägemata jätta inglaste erilist praktilisust, mis muidugi omakorda põhineb inimiseloomude tundmisel.

*** Mill, Logic, v. II, p. 339.

ajalt, on niivõrd uute füsioloogiliste teadmistega ühte viimata, niivõrd vankuv ega põhine positiivsetel faktidel, et meil on isegi raske teda faktilisse antropoloogiasse sisse tuua. Juba Galenos jagas inimiseloomud nelja temperamendi järgi *sangviinilisteks, koleerilisteks, melanhoolseteks* ja *flegmaatilisteks.* Kuid, nagu õigesti märgib Beneke, «need on pigemini tuntud, elus esinevate iseloomude lihtsad pildid kui nende iseloomude täpne geneetiline liigendamine»*. Aga ka elus ei esine need neli iseloomuliiki kunagi üksikult, vaid ühe jooned on alati läbi põimitud teise joontega. Isegi igaüks märkab eneses, orienteerudes oma tunnetes, soovides ja tegudes, ühtedes neist melanhoolset, teistes sangviinilist joont jne., seda enam, kui hakkab võrdlema oma mitmesuguseid vaimu meeleolusid. Ainult abstraheerimisvõime, mis märkab teo peamisi, valdavaid jooni ja jätab kõrvale väiksemad, neile vasturääkivad ja neid nõrgendavad jooned, andis võimaluse visandada need temperamentide tüübid. Selleks aga, et neid jooni analüüsida ja mingisugusesse süsteemi viia, tuleks teada, millele omistada nende iseloomujoonte erinevus; seda aga me just ei teagi, sellest hoolimata et meie anatoomilisi ja füsioloogilisi teadmisi ei saa võrreldagi klassikalise maailma teadmistega.

«Temperamente tunnustav õpetus,» ütleb Müller, «pärineb kõige sügavamast vanaajast. Ta on suurepärane ja võib-olla ei saa tema täiustamiseks enam rohkem teha. Kuid alused, millele tema rajasid vanaaja inimesed, olid niisma valed, kui nende arvamused inimkeha põhielementide suhtes. Galenose temperamendid — *sangviiniline, flegmaatiline, koleeriline* ja *melanhoolne,* põhinesid kreeka vanaaja filosoofide hüpoteesidel neljast elemendist: õhust, veest, tulest ja maast ning neile vastavatest soojusest, külmast, kuivusest ja niiskusest. Neile elementidele vastasid organismis neli põhivedelikku, millede ülekaaluga seletati mitmesuguseid temperamente.» Müller jätkab: «Me aitaksime vähe kaasa asja selgitamisele, kui me tooksime siin ära mitmesugused teised temperamentide klassifikatsioonid.»** Kust siis, tuleb küsida, võtsid vanaaja inimesed niisugused õiged inimiseloomude tüübid, kui nad need tuletasid niisugustest valedest alustest, nagu on mõisted maailma neljast stiihiast ja organismi neljast põhivedelikust? Muidugi mitte neist valedest alustest, milledest oleks saanud teha ainult valesid järeldusi. Järelikult on need tüübid võetud otse inimese vaatlustest enese ja paljude mitmesuguste inimiseloomude üle, kusjuures valitsevad jooned ühes või teises iseloomus või teos viidi oma suguluse poolest ühte tüüpi. Juhendajaks oli sellel tüüpide loomisel aga mitte ainult loogiline abstraktsus, vaid ka poeetiline tunne. Siin esines sama looming, mis juhtis Molière'i Tartuffe'i iseloomu loomisel või Gogolit, kui ta lõi oma linnapealiku. Selle loomingu protsessi, mille puhul inimene võtab labasuse jooni samavõrra teistelt inimestelt, kuivõrd ise-

* Lehrb. der Psych., von Beneke, § 345.
** Man. de Physiol., T. II, p. 546.

endalt, on suurepäraselt väljendatud Gogoli enda poolt. Kuid asjatu oleks teil otsida Tartuffe'e, Hamleteid, Falstaffe, Gogoli linnapealikuid ja Hlestakove teid ümbritsevates inimestes: tuhnige tähelepanelikult iseendas ja te leiate nad kõik üles — sellepärast puudutavadki nad nii sügavasti meie hinge, sellepärast näivadki kõik need nii erinevad iseloomud meile nii tõepärastena. Täpselt samuti ja selsamal põhjusel rabavad meid vanaaja inimeste poolt loodud temperamentide tüübid oma tõepärasusega, kuid nõuavad täpselt samuti nagu kõik poeetilised kujud tegelikkusse rakendatuna viivitamata loendamatuid erandeid. Et saavutada temperamentides faktilist tõde, tuleks avastada nende füüsilised põhjused, kuid seda ei ole kõigist katsetest hoolimata senini korda läinud teha.

«Me muidugi püüdsime,» ütleb Müller, «õpetust temperamentidest rajada orgaanilistele talitlustele ja orgaanilistele süsteemidele, näiteks toitumis-, liikumis- ja tundesüsteemile, ning omistada temperamendid nendest süsteemidest ühe üleolekule. Nii saadi vegetatiivne, ärrituv ja tundeline temperament. Kuid välja tuua hingelisi iseärasusi, mis iseloomustavad iga temperamenti, ühe orgaanilise süsteemi üleolekust on täiesti võimatu. Tõepoolest, lihaste jõud ei tee inimest veel sapiseks ja flegmaatiline iseloom kaasneb täpselt samuti nii hea kui ka halva toitumusega. Lõdvad ja lihavad inimesed ei ole alati flegmaatikud ja sageli võime kohata üsna kõhnu isikuid häirimatu flegmaga. Sapiseid ja sangviinilisi inimesi on nii paksude kui ka kõhnade, nii tugevate kui ka nõrkade hulgas. Üldse on kõik katsed omistada igale temperamendile erilist orgaanilist omadust osutunud ebaõnnestunuiks.» «Erilise korralageduse õpetusse temperamentidest tõi patoloogiliste haigusnähtude segamine neisse. Kujutleti, et flegmaatik peab tingimata olema paks, lümfaatiliselt kahvatu, et sapisel peab olema kalduvus maksahaigusele, jms.» Müller jätkab: «Minu arvates olenevad temperamendid rohkem või vähem asetusest tundmuste või kirgede suhtes, mis tekivad ärritusest või kalduvustele vastumõjust, see tähendab, et nende põhjus peitub mitmesuguses asetuses lõbu, kannatuse ja soovi seisundite suhtes.»* Sellest üsna segasest vihjest on näha, et füsioloog Müller on valmis küsimust temperamentidest üle viima psühholoogilisele pinnale. Kuid mida siis võib öelda psühholoogia sellest, *mis on sünnipärane,* sellest, mis käib ees, järelikult teadvuse tegevusest, mis tingib selle tegevuse laadi ega ole tingitud temast?

Muidugi jätkusid ka pärast Müllerit katsed kohandada temperamente organismi mingisugustele faktidele. Frenoloogid püüdsid leida neid fakte peaajus, tema osade kombinatsioonide erinevuses, teised otsisid temperamentide põhjusi kudede ehituse iseärasustes, valge- ja hallolluse suhtelises hulgas peaajus ning vere omadustes, kuid see ei viinud absoluutselt kuhugi, ja Mülleri vaade

* Man. de Physiol. T. II, p. 547.

temperamentidele on senini jäänud kõige loogilisemaks. Me võime ainult imestada, kuidas mõned psühholoogid ja pedagoogid, kes on tuttavad selle suure teadlase ja mõtleja kaine ning tagasihoidliku vaatega, jätkavad kinnitamist, et näiteks närvilise temperamendiga inimestel peab olema väike nina ja ümmargune lõug, sapise temperamendiga inimestel mustad läikivad silmad ja lokkis juuksed, ning kõnelevad muid sääraseid lollusi* või lisavad oma teostele temperamentide joonistatud kujusid, kus flegmaatik on tingimata esitatud vesitõve all kannatava inimesena ja melanhoolik tiisikushaigena**. Sellepärast, tunnistanud ebaõnnestunuks kõik katsed leida temperamentide erinevuse füsioloogilisi põhjusi, esitame ainult nende iseloomustavad pildid, järgides seejuures Müllerit.

Flegmaatilist temperamenti nimetab Müller vastandina kolmele ülejäänule *mõõdukaks*. Tundmused ei valda flegmaatikut ruttu ega levi temas kergesti. (Meie terminoloogia järgi ei lähe flegmaatiku hingelised tundmused kergesti üle orgaanilisteks.) Flegmaatiku mõtted ei kulge aeglasemalt kui teiste inimeste omad ja tema mõistus võib saavutada samasuguse arenemisastme. Kuid tal ei ole vaja teha enda kallal suuri jõupingutusi, ei füüsilisi ega ka kõlbelisi, et säilitada oma külmaverelisust. Temal on kergem kui teistel hoiduda kiirest otsustamisest, et seda enne läbi mõelda. Temalt ei saa oodata niisuguseid otsuseid, mis väljuvad kiiresti sügavatest ja elavatest tundmustest; kuid temalt võib oodata kõike, mida saab saavutada kannatlikkuse ja visadusega. Ta ärritub raskesti, kaebab harva, talub oma kannatusi kannatlikult ja teda erutavad vähe teiste kannatused. Ta ei sõbrune kiiresti, kuid on sõpruses püsiv. Kui on vaja midagi saavutada kiiruse ja suure jõu arendamisega lühikese aja jooksul, siis lähevad teiste temperamentidega inimesed temast kergesti mööda; kuid selle eest saavutab ta kauge eesmärgi kindlamini. Ta teab alati, mida ta tahab ja võõrastesse asjadesse segab ta end vastu tahtmist. Laiskus, apaatia, muretus, igavus ja arusaamise raskus kuuluvad juba haiglaste nähtuste hulka.

Mittemõõdukateks temperamentideks peab Müller *koleerilist, sangviinilist* ja *melanhoolset.*

Koleeriline temperament avaldab tähelepanuväärset jõudu tegevuses, energiat ja püsivust, kui ta on mingisuguse kire võimuses. Tema kired hakkavad kõige väiksema takistuse puhul leegitsema ja tema uhkus, armukadedus, kättemaksuhimu ning auahnus ei tunne piire, kui tema hing on kire rõhuva mõju all. Ta mõtleb vähe ja tegutseb kiiresti, viivitamata, nii sellepärast, et ta peab end alati õigeks, kui ka sellepärast, et niisugune on tema tahe. Ta tunnistab oma vigu vaevaliselt ja andub kirele, kuni see viib teda tema enese või teiste hukkumiseni.

---

* Die Wissenschaft von Menschen, von K. Schmidt, 1865, S. 201—202.
** Vt. jooniseid, mis on lisatud samale Schmidti raamatule.

Sangviiniku põhiliseks püüdluseks on püüdlus naudingule, mis on ühendatud tundmuste kerge ärritatavusega ja nende väikese kestusega. Sangviinik innustub kõigest, mis talle meeldib, väljendab teiste vastu suurt sümpaatiat ja on kiire sõbrunema; kuid tema kalduvused ei ole püsivad ja neid ei saa väga palju arvestada. Teda on kerge vihastada, kuid niisama kergesti läheb ta üle kahetsusele. Helde lubadustele, unustab ta need otsekohe, kui ei täida neid samal hetkel. Usaldavana ja kergeusklikuna armastab ta ehitada projekte, kuid heidab need varsti kõrvale. Leebena teiste puuduste vastu nõuab ta seda leebust ka oma puuduste suhtes. Teda on kerge rahustada; ta on avameelne, lahke, heasoovlik, armastab seltskonda ega ole võimeline egoistlikeks arvestusteks.

Melanhoolikul on valitsevaks kalduvuseks kalduvus nukrusele. Ta ärritub niisama kergesti kui sangviinik, kuid ebameeldivad tunded ilmnevad temas sagedamini ja kestavad kauemini, kui lõbutunded. Teiste kannatused kutsuvad temas kergesti esile sümpaatia. Ta on kartlik, otsustamisvõimetu, usaldamatu ja andub kergesti kõigele, mis vastab tema valitsevatele ideedele. Iga pisiasi solvab teda; talle näib ikka, et temast ei hoolita. Elus esinevad takistused viivad ta meeleheitele, võtavad ära energia ja muudavad ta võimetuks raskustest välja pääsema. Tema soovidel on nukker varjund; tema kannatused näivad talle talumatutena ja kõrgemal igasugusest trööstist.*

Vaadelge aga teile silmapuutuvaid tõelisi iseloome, uurige neid tähelepanelikult, üksikasjaliselt, ilma igasuguse eelarvamusliku teooriata, ja te näete, kui palju ebaõiget on neis kurikuulsates temperamentide kujutustes. Võtame näiteks Rousseau iseloomu ja mõtleme, missuguse hulka *neljast* temperamendist võib teda arvata. Ta kütkestub lõbudest nagu sangviinik; põgeneb seltskonnast nagu melanhoolik; ta on ärrituv ja kättemaksuhimuline nagu koleerilise temperamendiga inimene; ta on kiire sõbrunema, kuid selles ebakindel jälle nagu sangviinik; kannatamatu, tõsi küll, kõiges, välja arvatud see, mis teda tõeliselt kütkestab. Näib, et on raske nimetada teda flegmaatikuks, kuid ta töötab oma teoste kallal niivõrd aeglaselt ja kannatlikult, et temperamentide kirjeldusest kinni pidades oleks seda võinud teha ainult kõige tugevam flegmaatik. Naeruväärsuseni mitteusaldavana ja kahtlustavana võib teda isegi nimetada hüpohondrikuks, mitte ainult melanhoolikuks; kuid vaadake, kui palju tõeliselt lapselikku lõbusust ja usalduslikkust on temas puhuti! Ta on kalduv nutma niisuguste pisiasjade üle, millede üle teine inimene naerab; kuid tema nali on lõbus ja salvav. Ta on heatahtlik oma vigade suhtes nagu tõeline sangviinik, kuid ei ole heatahtlik teiste vigade suhtes nagu väga koleerilise iseloomuga inimene. Tema kiindumused on muutlikud, kuid samal ajal me näeme, et temas elasid kõrge vanaduseni lapsepõlve kiindumused ja vihkamised. Ja peale selle, kui vähe

---

* Die Wissenschaft von Menschen..., S. 547—549.

on laps-Rousseau, lõbus, usaldav ja vallatlev, sarnane sünge vanamehega, kes inimeste eest põgenes Šveitsi järve asustamata saarekesele! Aga ärge unustage, et ka genflased on muutunud ja püstitavad Rousseau mälestussamba sellele samale kohale, kus vaest filosoofi kividega loobiti. Siit te näete, et mõistuse ja südame elu on temperamentide kõik jooned kokku seganud kõige kirjumaks, kuid täiesti arusaadavaks pildiks.

Me valisime Rousseau iseloomu just sellepärast näiteks, et tema geniaalne autobiograafia avab meile selle täiesti inimliku iseloomu kõik käänud kõigi tema väärikuste ja puudustega. Kuid tulemusele temperamentide suhtes jõuate te uurides esimese teile lähedase inimese iseloomu mitte mingisugusel ühel momendil, mis annaks teile valed tulemused, vaid vaadeldes, kuidas see iseloom avaldub pikema ajavahemiku jooksul, kui mitte kogu elu jooksul. Te kohtate vahetpidamata inimesi, kes teid hämmastavad oma kalduvuste muutlikkusega ja samal ajal visadusega mingisuguse ühe kalduvuse suhtes, inimesi, kes kergesti ärrituvad ühes ja on väga flegmaatilised teises, kes kergesti andestavad ühte ja iialgi ei andesta teist, egoiste, kes samal ajal on valmis eneseohverduseks, inimesi, kes armastavad seltskonda ja samal ajal temast eemale hoiduvad, jne., ühe sõnaga — te kohtate igas iseloomus vastuoksusi temperamentide kuulsate piltide suhtes.

Kasvataja-kriitik veendub inimloomuse harilikust vaatlejast praktiliselt veelgi rohkem, et needsamad iseloomujooned, mis omistatakse ühele või teisele temperamendile sünnipärasena, on väga sageli kasvatuse tagajärg. Muidu ei kõneleks kasvataja teile vahetpidamata, et last võib ära hirmutada ja araks muuta, et last võib muuta tuimaks, laisaks ja tigedaks ning et kõik see oleneb perekonna, kooli ja üldse elu kasvatuslikust mõjust. Kuid ka kasvataja teab, et on *midagi niisugust,* mis on inimesele sünnipärane ja mis avaldub tema mõtlemise, tundmuse ning tegevuse viisis, mille iga laps toob kaasa kui millegi valmi ja mida võib kas tugevdada või nõrgendada elu ja kasvatuse mõjudega, kuid mida ei saa täielikult välja juurida ja mida kasvatus igal juhul peab vastu võtma kui midagi valmit, mille laps on kaasa saanud juba sünnimomendist. Sellest võime vastupidiselt eelöeldule järeldada, et kuulsates temperamentide piltides on omajagu tõtt, kuid et seda tõtt ei ole kerge kätte leida.

Dogmaatilistesse psühholoogiatesse ja pedagoogikatesse viidi õpetus temperamentidest varem sisse peaaegu ilma igasuguse analüüsita ja esimese katse au ammutada sellest õpetusest kas või mingisuguseid inimeste psühhofüüsilise tegevuse sünnipäraste erinevuste kindlaid ja selgeid jooni kuulub arvatavasti Benekele. Üle võtnud Herbarti teooria hinge kogu sisu moodustumise kohta kujutlustest, oli Beneke, nagu me juba nägime, sunnitud taganema sellest õpetusest ja andma hingele midagi sünnipärast. See sünnipärane on tema *ürgjõud* (Urvermögen). Muidugi moodustab neid ürgjõude pidevalt hing, kuid järelikult neid moodustav jõud ise on hingele

sünnipärane ja koos sellega on temale sünnipärased ka need iseärasused, mille poolest ühe inimese ürgjõud erinevad teise ürgjõududest. Need iseärasused on: esimene — nende ürgjõudude suurem või väiksem *tugevus,* teine — suurem või väiksem *tundlikkuse* aste ja kolmas — suurem või väiksem *elulisuse* aste. Need ürgjõudude sünnipärased iseärasused — *tugevus* (Kräftigkeit), *tundlikkus* (Reizempfänglichkeit) ja *elulisus* (Lebendigkeit) — võivad olla ühes ja sellessamas hinges mitmesugustes omavahelistes ühendustes, millega erinebki juba loomuse poolest ühe hinge tegevus teise tegevusest. Muidugi võiksime näidata, et ka Benekel on varjatud vihjeid, et need ürgjõud oma iseärasustega tekivad keha orgaanilistest protsessidest ja et järelikult meie poolt märgatud psüühilise tegevuse iseärasuste põhjusi mitmesugustel indiviididel tuleb otsida organismi sünnipärastes iseärasustes. Et aga Beneke tulised järelkäijad kaitsevad teda selle mõtte eest, siis ei omista ka meie seda temale. Me muide ei saa aru, mille eest on siin vaja Beneket õieti kaitsta. Mis aga puutub meisse, siis, näidanud täielikku võimatust seletada puhtpsüühilisi nähtusi mateeria meile tuntud omadustega, ei ole meil mingit põhjust jätta kehalise organismi mõjule omistamata neid iseärasusi inimese psühhofüüsilises tegevuses, mis on ilmselt *sünnipärased* ja juba sellepärast rohkem omistatavad keha kui hinge mõjule.

Sünnipärased iseärasused[57]

Eelmises peatükis me tunnistasime organismide sünnipäraste iseärasuste mõju iseloomu kujunemisele kaheldamatuks faktiks, kuid niivõrd vähe uurituks nii füsioloogia kui ka psühholoogia poolt, et me absoluutselt ei saa määrata ei selle mõju piire ega osutada ka organismi neile iseärasustele, milledele tuleb omistada need sünnipärased iseärasused, mis väljenduvad ühe või teise inimese psüühilise elu iseärasustes ega ole seletatavad psüühiliste põhjustega.

Niisama kaheldamatud faktid, mis on saadud eriti pedagoogilisest praktikast, veenavad meid, et kasvatus ja üldse elu võivad kõigi oma mõjudega inimesele tugevasti muuta tema psüühilise tegevuse sünnipäraseid iseärasusi. Kellel siis inimestest, kes on vaadelnud inimese kasvatamist ja arenemist, ei ole kindlat veendumust, et kodune ja koolikasvatus, pärast aga elu avaldavad inimese iseloomule võimsat mõju? Kas me ei näe inimeste tervetel põlvkondadel selle kooli selget pitserit, kus nad õppisid? Kas me ei näe väga tihti iseloomude kõige teravamaid näidiseid, keda elu on kas murdnud või, vastupidi, karastanud? Tunnistades selle mõju olemasolu liiga ilmseks, et seda oleks vaja tõestada, peame samuti tunnistama, et ka *elulise* mõju piirid, mõistes selle mõju all inimesele tema teadvuse vahendusel mõjuvate kõigi elu muljete mõju kogu tervikut, on samuti ära määramata nagu looduslike iseärasuste mõjude piiridki. Kuid psühholoog on selles suhtes füsioloogist paremas seisundis ja saab paljudel juhtumitel õigesti osutada ühe või teise mõju põh-

justele ning seda seletada, kui muidugi on tuntud kõik elulised faktid ja välja selgitatud inimese sünnipärane temperament.

Kui aga kahe esimese iseloomu kujundaja (teguri) olemasolu suhtes ei ole kahtlust, kuigi nende mõju piirid ei ole veel ära määratud, siis *kolmanda* teguri, nimelt *inimese isikliku tahte* olemasolu ühed tunnustavad, teised aga eitavad. Ühed tunnustavad, et hoolimata mis tahes mõjust, lähtub see siis inimese sünnipärastest iseärasustest või elumuljetest, mis temast ei olene samuti nagu sünnipärased iseärasusedki, võib inimene vabalt välja töötada oma iseloomu. Teised kinnitavad vastupidi, et tahte suund ise või õigemini tahte sisu on täielikult tingitud kahest esimesest tegurist ja et järelikult ei saa inimene peale nende viia oma iseloomusse mingisugust uut elementi. See küsimus kuulub oma sisu poolest meie «Antropoloogia» kolmandasse ossa, kus meil tuleb kõnelda tahtevabadusest, ja kui seda võibki tunnustada, siis ainult kui *eneseteadvuse* tulemust, järelikult kui ainult inimesele kuuluvat omandit, tema *vaimset* iseärasust. Siin aga hakkame tegelema ainult kahe esimese teguriga, mis mõjuvad mitte ainult inimeses, vaid ka loomades.

Küsimuse täielik läbitöötamatus inimiseloomude kujunemise kohta ühelt poolt organismi sünnipäraste iseärasuste mõjul ja teiselt poolt elu ning tema iseärasuste mõjul seletab, mispärast me sõandame siin edasi anda mitte teadusliku uurimise, vaid ainult isiklike vaatluste tulemused. Kui lugeja ei jää rahule nende tulemuste nappuse tõttu, siis las ta meenutab, et «karakteroloogia» on ainult projektis olev teadus ja sealjuures nii laialdane teadus, mis nõuaks suurt, eriliselt temale pühendatud teost, mitte aga kahte-kolme peatükki, millised me saame siin pühendada sellele ainele, mille süstemaatilise uurimisega me peale selle ei saa kuidagi kiidelda. Ta kuulus meie töö ringi koos psühholoogia ja pedagoogika teiste ainetega, oleks aga oma ülesande ulatuse tõttu võinud haarata paljude inimeste kogu jõu.

Organismi sünnipäraste iseärasuste mõju iseloomu kujunemisele võiks, nagu meile näib, jagada: 1) organismi seisundi üldine mõju, 2) toiteprotsessi iseärasuste mõju, 3) ajuorganite ehituse mõju, 4) närvikoe iseärasuste mõju ja 5) organismi patoloogiliste seisundite mõju.

Organismi üldisele tervele või haigele, tugevale või nõrgale seisundile omistatakse suurt mõju psüühilise elu suhtes, ja ladina kõnekäändu «terves kehas terve vaim» korratakse viimasel ajal eriti nii sagedasti, et see pole kellelegi tundmatu. Kui me pöörame aga tähelepanu mitte teooriatele, milledele see kõnekäänd on armastatumaks kinnituseks, vaid faktidele, siis leiame, et selle kuulsa aforismi õigsus võib langeda väga tugeva kahtluse alla. Isiksuste elulood, kelle üle inimkond on uhke, tõestavad selgesti, et kaugeltki mitte kõik need isiksused ei olnud terved inimesed, alates Aristotelesest, kes sageli kaebas oma haiglase seisundi üle, ja lõpetades Darwiniga, kes ruttas oma veel mitte valmis oleva teooria trükkimisega, kartes, et tervis takistab tal seda nii nagu vaja edasi aren-

damast ja korraldamast. Neis laiades piirides, ja võttes inimese *hingelise* tervise ideaaliks suure mõistuse ning suure iseloomu (missugust muud saaks siis veel valida), võime loetleda paljusid suuri inimesi, kellel oli terve vaim haiges kehas. Kas ei ole meil silmade ees meile kõigile tuttavaid näiteid? Meenutage Gogolit, Belinskit. Teiselt poolt, kui võib osutada niisugustele isiksustele nagu Goethe, tervetele nii keha kui ka hinge poolest, siis võib samuti osutada ka loendamatule hulgale kõige tervematele härrastele kõige tühisema hingelise tegevusega ja selle kõige tühisemate tagajärgedega. Ja seda kuulsat kõnekäändu ei saa kasutada vaimse rikkuse ega ka iseloomu suhtes. Kas me ei näe sageli nõrku ja haigeid inimesi, kes ilmutavad kaheldamatut kangelaslikkust ja kindlust, ning terveid ja tugevaid, kelle iseloomus avaldub häbiväärne argus ja tühisus? Iga tähelepanelik kasvataja aga veendub kahtlemata, et ka koolis ei ole nõrgad, skrofuloossed ja haiglased lapsed kaugeltki tingimata nõrgad iseloomu ja mõistuse poolest, vaid sageli hoopis vastupidi. Kaalutledes kõiki neid kaheldamatuid fakte, on raske endale seletada, kuidas võivad inimesed klassikalist väljendust «terves kehas terve vaim» tänaseni korrata veendumusega tema täielikus õigsuses.

Kuid me ei taha sellega öelda, et organismi üldine terve või haiglaslik seisund ja tema sünnipärane jõud või nõrkus ei avaldaks hingeelule ja tema tulemustele — mõistusele ja iseloomule — *mingisugust* mõju. See mõju *ei saa olla olemata.* Kui inimene tunneb haiglasi aistinguid ja oma kehaliste jõudude mittepiisavust, siis need, juba *hingelised* kogemused jätavad kindlasti jäljed tema hinge tegevusse ja avalduvad selle tegevuse tulemustes — mõistuses ja iseloomus. Ei ole kahtlust, et laps, kes sageli tunneb oma kehalise jõu nõrkust, võrreldes oma seltsimeeste jõuga, pareerib need kogemused oma hingeelus ja tema tulemustes; aga kuidas ta neid pareerib ja mida ta ammutab neist kogemustest, see on veel küsimus. On väga võimalik, et laps, keda tema kehalise jõu nõrkus sunnib eemale jääma kehalistest mängudest ja harjutustest oma eakaaslastega, keskendab oma psüühilise tegevuse vaimsesse sfääri, mispärast selle arenemine läheb tunduvalt kiiremini. Võib olla ka nii, et nõrk laps, kellele liiga teevad tema tugevad seltsimehed, mõtleb oma jõudude nõrkuse tasa teha mõistusega, ja sellest tulenebki kavalus. Võib sündida ka nii, et nõrk laps loobub võistlemast kehalises jõus oma seltsimeestega ja temas areneb viha-, hiljem ka tigedustunne. Võib olla ka vastupidi, et laps, keda ei erguta kehalistele harjutustele lapsepõlve kiiresti kuhjuv jõud, vaatab teiste mängudele kui meelelahutusele ja sellest kujuneb heasüdamlik joon iseloomus. Täpselt samuti on tugeval ja tervel poisil tema jõudude külluse enese näol tingimus heasüdamlustunde arenemiseks, kuid temas võivad areneda ka uhkus- ja tigedustunne, olenedes tema lapsepõlve tingimustest ja sellest, kuidas laps neisse suhtub. Tugev ja terve poiss võib vaimselt väga nürilt areneda just sellepärast, et tema kehaliste jõudude küllus tõmbab teda peaasjalikult kehalisele tegevusele, ja

see, mitte aga vaimne tegevus, rahuldab hinge sünnipärast püüdlust elule. Kuid kas sellest võib järeldada, et kehaliste jõudude küllus on nõrga vaimse arenemise tingimatu põhjus?

Sellest võime ainult järeldada, et üldine tervislik seisund avaldab kahtlemata mõju psüühilisele elule ja selle tulemustele, kuid et see mõju võib olla lõpmatult mitmekesine, olenevalt välistingimustest ja sellest, missugused esimesed hingelised tööd hakkavad ladestuma lapse hinges. Kasvataja ei tohi järelikult silmist lasta organismi tervet või haiglast seisundit kui mõju avaldavat põhjust ja peab igal antud juhtumil välja selgitama, milline oli see mõju, teades juba ette, et see mõju võib anda mitte ainult mitmesuguseid, vaid isegi otse vastupidiseid tulemusi.

Vaadelge näiteks, kuidas lonkamine mõjus Byroni iseloomule, ja te veendute, et seesama kehaline puudus võib teises inimeses ja teistes elutingimustes anda täiesti vastupidiseid tulemusi.

Erinevus toitumisprotsessi teostumise ja organismi kudede uuenemise kiiruses mitmesugustel indiviididel on fakt, mida meie teada on tähele pannud arstid. Lapsi ja täiskasvanuid vaadeldes märkame, et isegi organismi ühtlaselt normaalse ja terve seisundi puhul teostab üks organism *kogu* toitumisprotsessi, mis algab toidu vastuvõtmisest ning lõpeb tema muutmisega kudedeks ja kudede varjatud (potentsiaalseteks) jõududeks, kiiremini kui teine. See on märgatav mitte niivõrd mao töö suhtelises kiiruses, kuivõrd vere kaotuse enam või vähem kiires taastamises toitevarude arvel või kõigi kudede ja neis peituvate jõudude enam või vähem kiires uuenemises vere arvel. Ühel tekib veri märgatavalt kiiremini kui teisel ja märgatavalt kiiremini uueneb ka kulutatud jõud. Sellepärast taluvad lapsed ja isegi täiskasvanud neidsamu haigusi nii erinevalt. See erinevus kudede ja neis peituvate jõudude kiires uuenemises vere ja lõpuks toidu arvel ei saa avaldumata jääda ka psühhofüüsiliste protsesside erinevas kiiruses mitmesugustel isikutel, mida võib kergesti märgata iga tähelepanelik kasvataja. Kui, nagu me seda juba nägime, iga kujutluste valdkonnas toimuva hingelise tegevuse puhul on vaja eeldada mõnesugust närvisüsteemi tegevust, siis on iseenesest arusaadav, et närvikoe ja tema jõudude aeglasem või kiirem uuenemine vere arvel ei saa jätta mõju avaldamata kujutluste enam või vähem kiirele kulgemisele meie hinges, nende kustumise ja tekkimise protsessile teadvuses ning nende ereduse kestusele; kõik need aga on psüühilise protsessi niivõrd tähtsad tingimused, et nad ei jäta temale mõju avaldamata. Kuid oleks vägagi ekslik oletada, et üldiselt terved ja täidlased lapsed uuendavad oma jõudu kiiremini kui kõhnad. Pigemini juhtub vastupidist sagedamini. Mõni kõhn ja näiliselt nõrk laps hämmastab just oma jõudude energilise kulutamisega ja nende energilise taastamisega, kuna aga, vastupidi, mõni vererohke ja täidlane laps hämmastab meid sageli jõudude ringluse, s. o. nende kulutamise ja taastamise loiduse ning aeglusega. See on muidugi seletatav selle tähtsa mõjuga, mida närvikava avaldab keha vegetatiivsetele protsessidele. Selles suhtes ei ole tunnus, mille

alusel sakslastest peremehed hindasid tööle võetavaid teenreid, *mitte päris* aluseta, kuigi kiire ja ahne söömine võib muidugi olla ka apluse tagajärg, mis ei osuta kaugeltki mitte jõu energilisele kulutamisele, vaid mao halvale harjumusele. Last on väga kerge muuta aplaks, ja apluse tagajärjeks pole mitte energia, vaid laiskus. Kuid kasvatusega võib jõudude ringlust ka kiirendada, muidugi ületamata sünnipäraseid piire.

Viimasel ajal on üha sagedamini püütud osutada *erinevusele aju mahus ning ehituses* kui mõistuse ja iseloomu sünnipäraste iseärasuste põhjusele. Kuid kõik need püüded ei ole andnud mingisuguseid positiivseid tulemusi. Mis puutub peaaju mittesuhtelisesse mahusse, siis näitavad kaheldamatud faktid, et suuremat ajuhulka omavad loomad võivad olla märgatavalt rumalamad loomadest, kellel on kõige väiksem aju. Kõik looduseuurijad imetlevad sipelgate mõistust; tuntud materialist Vogt nimetab neid väikesteks tarkadeks ja on valmis neile isegi kõneannet omistama*, samal ajal aga koosneb sipelga kogu närvikava ainult ühest mikroskoopilisest sõlmekesest, mis on liiga väike isegi putuka mahuga võrreldes. Peale selle ei avaldunud inimestel, kellede puhul lahkamised näitasid tervelt poole aju kahjustust, eluajal vähimatki mõistuse korratust. Sellele faktile tähelepanu juhtides ütleb teine tuntud materialist Moleschott, et inimesed, kes kannatasid ajupoole atroofia all, väsisid kiiremini; kuid kas ei ole see iga haiguse tagajärg? Siis arvati, et vaimse tegevuse suhtes on erilise tähtsusega suuraju suurem või väiksem hulk käärusid. Kuid «kahjuks», nagu hüüab naiivselt Bain**, on ühel rumalamal loomadest — lambal (nagu kõigil mäletsejatel) — palju rikkalikumalt ajukäärusid kui koeral, kes on neljajalgsetest kõige targem. Moleschott ei taha veel omistada erilist tähelepanu väikeaju suuremale või väiksemale katmisele suuraju poolt***; aga kui seda fakti saakski aju võrdlevas anatoomias kinnitada, siis milline on side väikeaju katmise ja vaimsete võimete jõu vahel? Mis aga puutub frenoloogilistesse fantaasiatesse, siis võib ainult imestada, kuidas need veel tänaseni eksisteerivad, ja veel rohkem võib imestada, et mõnikord isegi praktilised inimesed, millised peavad olema arstid ja pedagoogid, annavad neile fantaasiatele oma pedagoogilistes süsteemides auväärse koha, nagu seda tegi tuntud saksa pedagoog Karl Schmidt. Me ei eita, et võib olla mingisugune vastavus ajuorgani ehituse ja selle tegevuse vahel, mida avaldab hing nimetatud organi vahendusel ja teda kasutades, kuid me ei arva, et see vastavus oleks käesoleval ajal avastatud.

Kui milleski selles suhtes ei saa kahelda, siis ainult selles, et ühtede või teiste välistunnete organite eriti õnnelik, tugev ja peen arenemine seoses nende juurde kuuluvate ajuosade arenemisega peab tingimata avaldama tähtsat mõju psüühilisele tegevusele ja andma temale mõnikord isegi otsustava suuna. Me märkisime juba eespool

* «Физиологические письма», 1864, стр. 458.
** The Senses and the Intellect. p. 12. Märkus.
*** Circulation de la vie, par Moleschott. T. II, p. 158.

sel puhul* ega pea liigseks ka siin korrata, et näiteks kuulmisorgani tugev ja õnnelik arenemine võib inimhinge tõmmata peaasjalikult helide sfääri täpselt samuti, nagu nägemisorgani tugev ja õnnelik arenemine võib teise hinge tõmmata peaasjalikult värvide ja kujude maailma, kuna võib-olla lihasetundeorgani eriti peen ja õnnelik arenemine — matemaatiliste liigutuste maailma, selle järel aga ka matemaatiliste kaalutluste maailma. See oletus omandab meie jaoks erilise tähtsuse nüüd, kus me juba tutvusime hinge püüdlusega vahetpidamatule ja pidevale laienevale tegevusele. On loomulik, et hing suunab oma tegevuse peaasjalikult sellesse tegevussfääri, mille eriline küllus on tingitud ühe või teise tundeorgani eriti õnnestunud, peenest ja tugevast arenemisest. On loomulik, et kui antud organi eelistatud arenemine annab hingele rikkalikuma, mitmekesisema ja sirgjoonelisema materjali, mis tingib tema esimese põhilise tegevuse, siis hakkab ta kaldumagi eelistavalt sellesse tegevussfääri, kus tegevuse ühesuguse raskuse korral saadakse edukamaid tulemusi ja kus hingeline tegevus toimub selle tõttu ühel ning samal ajal kergemini, ulatuslikumalt, edukamalt ning progressiivsemalt. See on nähtavasti kõik, mida võib saada ratsionaalset kõigist katsetest leida ajuorganite ehituse iseärasustes tingimusi, mis määravad ära psüühilise tegevuse iseärasused mitmesugustel inimestel.

Erinevus aju kudede ja kogu närvisüsteemi ehituses mitmesugustel indiviididel on muidugi ainult *oletatav* erinevus, mida ei kinnita mingisugused meile tuntud mikroskoopilised vaatlused; kuid psühholoogilised vaatlused osutavad nii tugevasti just selles suunas, et me ei saa keelduda üsnagi tõenäolistest oletustest. Vaadeldes psüühilise tegevuse *sünnipärast* erinevust mitmesugustel inimestel, tuleme tahtmatult mõttele, et neil iseärasustel, milledele osaliselt nii tabavalt viitas Beneke ja mida me ei oska teisiti seletada kui sünnipärasusega, peavad olema põhjuseks mingisugused erilised tingimused närvikoe ehituses. Nii võib näiteks igaüks veenduda, et üks laps satub kergemini ärritatud närvilisse olekusse kui teine, kes viibib samasugustes elu- ja kasvatustingimustes. Seda märgates on loomulik tulla mõttele, et see oleneb juba närvikoe sünnipärastest, kuid võib-olla ka haiguslikest omadustest. Selles suhtes me lubame endale Beneke järgi esitada mõned omadused, mida me ei saa seletada psüühiliselt, kuid mis väga võivad oleneda närvikoe sünnipärastest või patoloogilistest iseärasustest. Näib, et niisuguste omaduste hulka tuleks arvata: 1) rohkem või vähem tugev muljete vastuvõtlikkus, see, mida Beneke nimetab tundlikkuseks (Reizempfänglichkeit); 2) suurem või väiksem jõu aste muljete jälgede ja hiljem aistingute jälgede kinnipidamises (Kräftigkeit); 3) suurem või väiksem aste muljete levitavuses või nende piiramine mingisuguse ühe närvisüsteemi osa poolt, mis oleneb närvisüsteemi ärrituvuse astmest, ja 4) suurem või väiksem närvisüsteemi molekulide liikuvuse

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. VII, п. 11 и гл. XVI, п. 23 и др.

aste, see, mida Beneke nimetab elulisuseks (Lebendigkeit). Vaatleme igaühte neist meie poolt oletatavatest närvikava sünnipärastest või patoloogilistest iseärasustest.

Kes on jälginud lapsi ja eriti neid õpetanud näitliku meetodi järgi, see on kahtlemata märganud erinevatel lastel mitmesugust *tundlikkuse astet.* Üks laps on kas *üldse* märgatavalt tundlikum teisest või ta väljendab tunduvalt suuremat tundlikkust *ühe meeleorgani* muljete sfääris, võrreldes teisega. Siin muidugi ei kuulu kõik sünnipärase iseärasuse juurde, vaid palju on tingitud lapse varemast hingelisest tegevusest; kuid on nähtavasti mingisugune looduslik piir, mida juba enam ei saa ületada ja mida ei saa ka seletada psüühiliselt. Tugev ja peen tundlikkus, kas üldine või eriline, on muidugi kiire ja eduka psüühilise arenemise tähtis tingimus. Muljed annavad kogu materjali psüühiliseks tegevuseks ja sellepärast on arusaadav, et mida rohkem meil seda materjali on, seda peenemini ja õigemini haaravad teda meeleorganid, seda rohkem on tingimusi avaraks ja edukaks psüühiliseks tegevuseks.

Kuid avar ja peen *tundlikkus* omaette, närvisüsteemi teistest soodsatest tingimustest toetamata, ei kindlusta veel lapse edukat psüühilist arenemist. Kui kiiresti omandatavad muljed kiiresti vahelduvad teistega, jätmata endast püsivaid jälgi, siis võib see hingelist arenemist isegi takistada. Sageli tuleb soovida, et laps oleks vähem tundlik ja et väiksem tundlikkus annaks talle võimaluse rohkem keskenduda seesmiseks hingeliseks tegevuseks, omandatavate muljete kombineerimiseks täpseteks kujutlusteks ja kujutluste kombineerimiseks õigeteks mõisteteks: ühe sõnaga, annaks hingele võimaluse läbi töötada seda materjali, millega ta on üle kuhjatud, omamata jõudu ja ka aega nendega nagu vaja toime tulla. Liiga tundlik laps areneb aeglaselt sageli just selle tõttu. Niisugune laps vajab võrdlemisi rohkem aega, et tema hinges tekiks küllalt tugev seesmine tegevus, millega ta võib juba vastu minna uutele muljetele, suhtumata neisse ükskõikselt, innustumata nende läbi ühelt tegevuselt teisele, vaid valides nende lõpmatust mitmekesisusest neid, mis temale on vajalikud juba tema iseseisvaks tegevuseks. Tihti öeldakse, et laps on üldse täiskasvanust tundlikum; kuid see on liiga pealiskaudne märkus. Laps allub rohkem välistele muljetele kui täiskasvanu — see on õige; kuid ta allub neile sellepärast, et temas on liiga vähe hingelist sisu, nii et iga uus kuigivõrd tugev mulje tõmbab ta tervenisti kaasa. Vastupidi, me märkame, et teatavas suunas visalt töötades võime isegi märgatavalt laiendada oma tundlikkust, kuigi ei suuda muidugi üle minna teatavast sünnipärasest piirist. Tugev sünnipärane tundlikkus, mida ei piira närvisüsteemi teised sünnipärased omadused, ei lase inimest sageli vastandada temale seesmise iseseisva tegevuse jõudu ja avarust, nii et isegi küpses eas võime tihti märgata selle sünnipärase omaduse kahjulikku mõju, omaduse, mille kasu on niivõrd ilmne, et selle üle pole vaja pikemalt kõnelda.

Veel ilmsem on närvisüsteemi *kindluse* või *mälukuse* suurem või väiksem aste. Muidugi ei ole rohkem või vähem hea mälu ainult sünnipärane omadus. Me näitasime juba omal kohal, kuidas areneb inimese mälu* ja et hing oma tegevusega arendab mälu nende aistingute jälgede omandamise suhtes, mis on seoses selle tegevusega. Kuid esimeste, hingelise tegevuse aluseks langevate omandamiste kindlus ja hiljem järgmiste, alanud tegevusega mitte seoses olevate omandamiste kindlus on tingitud mälukuse suuremast või väiksemast sünnipärasest astmest. Võib kergesti märgata, et üks laps omandab kiiresti ja kindlalt; teine omandab samuti kiiresti, kuid unustab ruttu; kolmas omandab aeglaselt, kuid kindlalt; neljas lõpuks, kõige õnnetum, omandab aeglaselt, unustab aga kiiresti. See nähtus ei ole sageli seoses vaimse arenemisega, sest leidub täielikke idioote, kes ühtlasi ebaharilikult kiiresti omandavad tohutud read aistingute jälgi ja neid kindlalt säilitavad, nagu see Drobischi poolt kirjeldatud idioot, kes, saamata aru sõnastki ladina keelest, võis sõna-sõnalt korrata kord tema poolt läbiloetud ladinakeelset meditsiinilist dissertatsiooni. Mälu on kahtlemata igasuguse hingelise arenemise vajalik tingimus. Kui ei oleks mälu, ei saaks inimene üldse juuksekarva võrragi areneda: ta keerleks alati hetkelise hingelise tegevuse ühes ja sellessamas kitsas sfääris. Kuid tugev mälu ei ole veel iseenesest tugeva hingelise arenemise võimalikkuse tagatis, kui teda ei toeta ühelt poolt niisama tugev hingeline tegevus, teiselt poolt aga närvisüsteemi teised omadused ja nimelt tema osakeste eriline liikuvus. Niisuguses olukorras võib tugev mälukus avaldada isegi kahjulikku mõju, kuhjates inimese üle loendamatu hulga kindlalt omandatud jälgedega, mis ainult takistavad tema nõrka hingelist tegevust. Siit järeldub mõttetu pähetuupimise kahjulikkus, mis on hukutanud rohkem kui ühe noore, veel nõrga hinge, kuhjates ta üle mitte kuhugi kõlbava materjaliga, millega hing ei suuda toime tulla. Kuid tugeva ja kindla mälukuse kahjulik mõju ei piirdu ainult lapseeaga: tutvudes mõne teadlase töödega võib ainult kahetseda, et tal oli nii tugev mälu, kuna hingelise tegevuse teised omadused olid seejuures nõrgalt arenenud. Siinöeldust ei järelda muidugi ükski mõistlik inimene, et tugev mälukus on üldse kahjulik. Vastupidi, ta on geniaalse mõistuse vajalik tingimus; kuid ta on sageli ka vaimsete võimete nõrga arenemise põhjuseks. Kogu asi seisab siin närvisüsteemi mitmesuguste omaduste harmoonias ja hingelise tegevuse jõus. Mõned psühholoogid tahavad omandamise erilises nõrkuses leida psüühilise tegevuse erinevuse alust meestel ja naistel; kuid see on *jäme* viga: kes on õpetanud tütarlapsi, see teab, et neil on niisama tihti kui poistelgi kiire ja tugev mälu. Pigemini võib juba tütarlastele ette heita seda, et nad õpivad pähe liiga kindlalt**.

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XXV.

** Niisuguse kindlalt omandamise puuduse leiab naistel näiteks Dittes, Beneke poolehoidja. Vt. «Практическая педагогика» Диттеса, перев. Паульсона (стр. 89), 1869.

Lapsi ja täiskasvanuid jälgides märkab igaüks kergesti, et ühel isikul on närvide *ärrituvus* tugevam, teisel nõrgem. See väga märgatav iseärasus võib oleneda patoloogilistest põhjustest, sest paljud haigused avaldavad otsest ja ilmset mõju närvilise ärrituvuse tugevnemisele; kuid see võib olla ka sünnipärane ja püsib inimeses, kuidas ka elu ja kasvatuse mõju teda tugevdaksid või nõrgendaksid. Muidugi on kasvatusel ja tervislikul seisundil suur mõju näiteks inimese äkilisuse astmele; kuid siin on ka midagi sünnipärast ja üsna märgatavalt vanematelt pärivuse teel lastele edasiantavat. Vaevalt oleks siin ratsionaalne kõnelda vere ja tema suhtelise külluse mõjust, sest täieverelised ja isegi rabanduse kalduvusega inimesed on sageli psüühilises suhtes väga külmaverelised, ja vastupidi, verevaesuse all kannatavad inimesed on väga tihti tugevasti äkilised ja anduvad takistamatult nii vihale kui ka teistele kirglikele liigutustele. Kui kaks esimest meie poolt oletatavat närvikoe iseärasust avaldavad tugevat mõju vaimsele arenemisele, siis närvide ärrituvuse suurem või väiksem aste avaldab peaasjalikult mõju tundmuslike ja tahte nähtuste alal ning võtab sellepärast eriti tegevalt osa selle kujundamisest, mida me tavaliselt nimetame inimese iseloomuks. See mõju avaldub kõige rohkem kiiruse ja tagasihoidmatuse astmes, millega mõni hingeline tundmus — viha, hirm, rõõm jne. — läheb üle orgaaniliseks tundmuseks, ja kiiruse astmes, millega see orgaaniline tundmus levib nii öelda kogu närviorganismis, kutsudes seal välja kramplikke, puhtnärvilisi nähtusi, milledele allub mingisugusest hingelisest tundest haaratud ärrituv inimene. Ei ole kahtlust, et palju suudavad selles suhtes ära teha tahe, kasvatus ja elu; kuid siiski ei saa tunnistamata jätta, et kõigil neil tingimustel, mis on nii öelda inimese kätes, tuleb võidelda millegi sünnipärasega. Muidugi kajastub ka mitteärrituval inimesel iga tugev närviline vapustus närviorganismis; kuid see kajastus on nõrk, toimub aeglaselt ja piirdub nii öelda teatava kohaga, levimata üle kogu närvisüsteemi ja seda vallutamata. Hingelise tunde jõu astmega, mida närvisüsteem on võimeline taluma, sattumata ärritusse, mõtleb Bain mõõta inimese tervise astet; kuid see vaade on liiga kitsas. Me näeme selgesti, et sellest nähtusest võtavad osa paljud tegurid: närvisüsteemi ärrituvuse sünnipärane aste, inimese kasvatus, elu ja tahe. Kuid sünnipärase iseärasuse osavõttu, tugevat osavõttu ei saa eitada. Mõni laps on niivõrd ärrituv, et see ärrituvus torkab juba iseenesest silma, kui me võrdleme teda teise lapsega, kes kasvas üles samades tingimustes. Seda ärrituvuse sünnipärasust, mille vastu võib ja tuleb võidelda, kuid mis siiski on omaette, lapse tegusid tingiv jõud, peab iga tähelepanelik kasvataja tingimata silmas pidama. Me ei kahtleks nimetada närvide ärrituvust otse kahjulikuks omaduseks, kui ei oleks märganud, missugust kasulikku mõju avaldab seesama närviline ärrituvus vaimsele tegevusele, kui inimese tahe teda teatavates piirides hoiab.

Näib, et närvilist ärrituvust tuleks lahus hoida *närvikoe osakeste kergliikuvusest,* kuigi muidugi need mõlemad omadused võivad

mõnedes nähtustes kokku sattuda. Närvilise ärrituvuse puhul me märkame närvide mingisugust *massiivset* tegevust, mis haarab hinge üldise orgaanilise tundega, kuna aga närviosakeste kergliikuvuse puhul jookseb hingeline tunne kuidagi jaotatult läbi närvisüsteemi molekulidest, nagu peatatuna nende elastsusest. Ärrituvate närvidega inimene allub üldisele ja tumedale tundmuste mõjule; inimene, aga, kellel on närvisüsteemi kergliikuvus, tunneb tundmuste kõige väiksemaidki varjundeid. Sellepärast ongi see närvisüsteemi osakeste kergliikuvus muide vajalik omadus luuletajaile ja üldse kirjanikele, kes väljendavad inimtundmuste kõige peenemaid varjundeid.

Niihästi närvisüsteemi *ärrituvus* kui ka tema liiga suur *liikuvus* võivad inimese tegudele avaldada nii head kui ka halba mõju. Nemad annavadki võimaluse haarata niivõrd peeni *sarnasusi* kujutluste vahel, mis teistele on tabamatud; aga kui inimene annab järele neile oma närvisüsteemi iseärasustele, siis nad takistavad tal nägemast lähendatavate kujutluste vahelist *erinevust,* mis hakkab silma igale külmaverelisele inimesele.

Kui paljudest vigadest oleks inimene päästetud, kui ta näiteks vihahoos teise inimese vastu ei unustaks tema häid külgi, samal ajal kui ta säärase tähelepanelikkusega otsib ainult halbu!

On endastmõistetav, et kõik need närvitegevuse iseloomulikud jooned võivad sattuda omavahel mitmesugustesse kombinatsioonidesse. Närvisüsteemi tundlikkus võib ühineda tema mälukuse mitmesuguste astmetega, ärrituvuse mitmesuguste astmetega jne. Tugevasti ärrituv närvisüsteem võib olla samal ajal kas väga tugev või väga nõrk mälukuse suhtes. Esimesel juhtumil soodustab ta kestvate, sügavate ja tugevate kirgede tekkimist, teisel — tormaka iseloomu kujunemist, mis kergesti allub tunnete orgaanilisele arenemisele, kergesti aga vahetab neid tundeid.

Mis puutub *patoloogilistesse mõjudesse,* siis on need liiga selged, et neist pikemalt kõnelda. Nägemise puudumine või kuulmise nüridus ei jäta muidugi hingelisele tegevusele mõju avaldamata. Haiglane tujutus, millega kaasneb üks või teine orgaaniline tunne, kajastub muidugi hingelisel tegevusel ja, kui ta kestab kaua, siis ka selle tegevuse tulemustel — mõistusel ja iseloomul. Lapsi jälginud inimesed teavad, missugust märgatavat, sageli mitte kunagi täielikult kustuvat mõju jätavad neisse pikaajalised ja rasked haigused. Lõpuks need patoloogilised aju ja närvisüsteemi seisundid, mis toovad hinge tegevusse täieliku segaduse ja milliseid sellepärast väga iseloomustavalt nimetatakse *nõdrameelsuse* seisunditeks, vajavad ainult seda, et neile osutada. Kui me sellele lisame veel esinevad sünnipärased kalduvused uimastavaile jookidele, hasartmängudele, liiderlikkusele jms., siis oleme loetlenud kõik närvisüsteemi meile tuntud *patoloogilised* seisundid, sünnipärased või omandatud, mis avaldavad mõju inimese hingelisele elule.

Aga kui tugevad oleksidki kehalise organismi iseärasuste mõjud psüühilisele elule ja tema tulemustele — mõistusele ja iseloomule,

me ei tohi siiski unustada, et need on ainult ühe poole, nimelt inimese kehalise loomuse tingimused, mida ta võib kasutada väga mitmekesiselt nii hea kui ka halva poole juba hoopis teiste tingimuste mõjul: elu ja kõigi nende muljete mõjul, mis elu kannab inimese hinge. Kui närvisüsteem tingib hingelise tegevuse *vormi*, siis annab elu sellele tegevusele *materjali*, materjali omadused muudavad aga väga sageli vormi ennast.

Elu muljed[58]

Kui inimese sünnipäraste iseärasuste mõju tema iseloomu kujunemisele on ilmne fakt, siis on elu muljete mõju samale iseloomule veelgi ilmsem. Igal tähelepanelikul inimesel, seda enam aga igal tähelepanelikul kasvatajal on kahtlemata olnud võimalus paljusid kordi veenduda selles faktis, et missugused oleksidki iseloomu sünnipärased alged, kogu laialdase elu kasvatav mõju, sealhulgas mitte kõige tähtsamana ka kooli kasvatav mõju, muudab tugevasti iseloomu sünnipäraseid algeid, kui ta neid üldse teiseks ei muuda.

Kuid selleks, et jälgida elu mõju ühe või teise iseloomu kujunemisele, peame mitte ainult iseloomu mõiste eraldama vaimse arenemise ja kõlbluse ideest, mida me tegime eespool, vaid tõmbama ka terava joone mõistete *iseloomu jõud* ja *tahtejõud* vahele, mida sageli kasutatakse sünonüümidena. Oma kirgedes visa iseloom, millele ka inimene ise täielikult allub, võib oma visaduses avaldada imeväärset jõudu; kuid kas võib seda jõudu nimetada tahtejõuks? Niisugune keskendatud, visa kirg just vastupidi võtabki sageli inimeselt ära igasuguse tahte. Juba sellest me näeme, et nimetuse all *iseloomu jõud* tuleb pigemini mõista tema terviklust, tema ühtsust ja keskendatust, tema enam või vähem täielikku organiseeritust; *iseloomu nõrkuse* all aga tuleb mõista tema hajutatust, lõhestatust, tema organiseerituse mittetäielikkust, millega aga võib kaasneda väga suur tahtejõud. Muidugi võib iseloomu organiseerimisele suunatud tahtejõud väga ruttu saavutada hiilgavaid tulemusi ja hajutatud iseloomu muuta keskendatuks; kuid ta võib seda ka mitte teha ja suunatuna mingisugusele ühekülgsele tegevusele jätta iseloomu üldse kõige kurvemasse korratusse.

Lahutanud tahtejõu iseloomu jõust, me leiame, et iseloomu jõu suurem või väiksem aste on inimese tundmuste ja soovide organiseerituse astme, nende külluse ja jõu astme otsene väljendus. Selles suhtes esinevad *mõistuse jõud* ja *avarus* ning *iseloomu jõud* täielikult *analoogiliste* nähtustena, kuna mõlemais neis nähtustes olenevad nähtuse jõud ja avarus hingeliste jälgede organiseerimise suuremast või vähemast küllusest ja täiuslikkusest. Ja kui, nagu me juba tõestasime oma «Antropoloogia» esimeses osas, tugev ja avar mõistus ei ole midagi muud kui avar ja hästi organiseeritud teadmiste kogu*, siis ei ole täpselt samuti tugev iseloom midagi

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XLIII.

muud kui avar ja hästi organiseeritud kogu tundmuste ja neist tekkinud soovide jälgedest.

Mida rohkem korjub hinge tundmuste ja soovide jälgi, seda rohkem koguneb sinna materjali iseloomu kujundamiseks. Et aga inimeses tundmusi ja soove kutsuvad esile ühelt poolt temas elavad kehalised, hingelised ja vaimsed püüdlused, teiselt poolt aga nende püüdluste kõige mitmekesisem rahuldamine elu muljetega, siis on loomulik, et iseloomu materjalid kogunevad inimesse proportsionaalselt elu muljete küllusele, mis temas välja kutsuvad soovi tunde. Nagu selleks, et moodustada avarat ja tugevat mõistust, peab palju vaatlema ja mõtlema, s. o. vaimselt elama, täpselt samuti on vaja selleks, et koguda rikkalikku materjali tugeva iseloomu jaoks, võimalikult palju tunda, soovida ja tegutseda, s. o. teiste sõnadega, praktiliselt elada. Mõistuse teoreetiline elu kujundab mõistuse; kuid ainult südame ja tahte praktiline elu kujundab iseloomu. Selle lihtsa ja ilmse tõe unustavad sageli vanemad, kasvatajad ja õpetajad, kes mõtlevad moraalsete õpetustega kujundada lapse südant ja tahet. Need õpetused annavad ainult oma osa mõistuse tekkimisse ja arenemisse, kuid mõistus võib nad omandada nii, et ei avalda kõige vähematki mõju lapse südamele ja tahtele, milledes võivad samal ajal tekkida moraalsete õpetuste mõttele äärmiselt vastandlikud alged. Et lapses kujuneks iseloom või vähemalt koguneks selleks rikkalik materjal, on vaja, et laps elaks südamega ja tegutseks tahtega; seda takistavad aga sageli vanemad inimesed oma vahelesegamisega lapse kasvatamisse: kas sulgedes lapse terveks päevaks kooli või nendesamade alatiste moraalsete sententside ja iga liiki kitsendustega takistades tal tunda ja soovida, ühe sõnaga, praktiliselt elada. Sellepärast iseloomustabki meie sajandit, *paljuõppimise* sajandit, tühiste iseloomude küllus; ja just sellepärast tulevadki kõige iseloomutumad inimesed neist perekondadest, kus vanemad ja kasvatajad, aru saamata inimhinge omadustest, segavad end vahetpidamata lapse ellu ega lase tal vabalt ei tunda ega ka soovida. Selles suhtes võib vähe õppinud, kuid liiga tegev pedagoogika olla isegi ohtlikum kui endine mõttetu karmus. Viimane kirjutas mõnikord ette mõttetuid reegleid, karistas sageli karmilt, mõnikord isegi ebainimlikult nende rikkumise eest; kuid ta ei tunginud selle eest siiski kuigi sügavale lapse ellu, ei urgitsenud tema hinges, ja laps elas iseseisvalt, kuigi neis kitsastes raamides, millesse ta oli asetatud, kuid siiski elas. Sellepärast tõidki lapsed, elades üle mõttetu raske rõhumise keskaegses koolis, sealt sageli kaasa tugeva, väljakujunenud iseloomu. Tõsi küll, sajad hukkusid ja ainult kümned pääsesid; kuid iseloomu tugevuse poolest olid need kümned väärt sadu. Muidugi ei kahtlusta meid keegi skolastilise kooli pooldamises; kuid me osutasime ainult faktile, mis tõestab, et kaasaegne kool ja kasvatus ei tohi langeda teise äärmusse ning peavad jätma aruka avaruse laste südame ja tahte iseseisvale elule, milles just ainult võibki koguda materjali tulevase iseloomu jaoks.

Kuid täidetud või täitmata soovide ja tundmuste jälgede *küllus*

üksi ei moodusta veel omaette tugevat iseloomu, täpselt samuti nagu ainult teadmiste kogumine ei moodusta endast tugevat mõistust*. Nagu mõistuse jõuks on vaja materjalide ümbertöötamist ja nende head organiseerimist, nii on ka tugeva iseloomu jaoks vaja tundmuste ja soovide jälgede head organiseerimist. Kõneldes soovide võitlusest ja hiljem neist kirgede ning kalduvuste väljakujundamisest me juba nägime, et *meeleliste kujutluste* jäljed nagu *vaimsetegi kujutluste* jäljed organiseeruvad enam-vähem laialdastesse kogumikesse ning enam-vähem ühtlastesse ja avaratesse kogumike võrkudesse või massidesse, nii et inimesel on tegemist juba mitte tundmuste ja soovide üksikute jälgedega, vaid tundmuste ja soovide tervete süsteemide *summadega*. Mida laialdasemaks kasvavad need meeleliste jälgede massid, seda rohkem määratakse ära ja seda tugevamini avaldub inimese iseloom. Kui kõik need tundmuste ja soovide erisummad viidaks ühte üldisse, siis saaks inimese iseloom täieliku *ühtsuse;* inimene *tervenisti* taotleks ühte ja sama ning tema iseloomus ei oleks enam kõikuvust ja vastuolusid, mida me nimetamegi *iseloomutuseks*. Herbart peab niisuguse ühtsuse saavutamist võimatuks, vähemalt selles maailmas; kuid selle saavutamise suurem või väiksem aste määrab ära iseloomu väljakujunemise suurema või väiksema astme.

Nüüd on meile juba selge, et meie poolt kasutatav väljendus *iseloomu jõud* ei vasta isegi erinevalt *tahtejõust* täielikult oma eesmärgile ja et temaga väljendatud mõiste laguneb uuesti kaheks, milledest ühele võib vist jätta nimetuse *iseloomu jõud,* teisele tuleb aga anda nimetus *iseloomu ühtsus,* sest need kaks nähtust, kuigi tingivad teineteist, ei ole siiski alati identsed. Püüdluste, eriti kehaliste püüdluste sünnipärane jõud ning tunde ja tahte külluslik praktiline elu võivad kujundada tugeva iseloomu, s. o. meeleliste jälgede laialdased ja tugevad massid; kuid samal ajal tegutsevad need massid igaüks eraldi ja tugeval iseloomul puudub ühtsus. Need on kõige ohtlikumad ja kõige õnnetumad iseloomud. Antud momendil nad tunnevad, soovivad ja tegutsevad tugevalt; aga ei saa kuidagi vastutada, et nad mõne aja pärast ei tunne, soovi ja tegutse hoopis vastassuunas. Niisugused iseloomud kujunevad väga tihti inimestel, kes lapsest peale on ümbritsetud orjameelsuse ja lõmitamisega, mis takistasid elukogemuste valulist mõju ja selle tõttu ka kahetsuse päästvat mõju; sest ainult kahetsemine, nagu me juba nägime, s. o. täielik ja puhtsüdamlik rahulolematus oma endise teguviisiga oleks võinud ühtsusele viia säärased tugevad, kuid hajutatud iseloomud, milliseid täie õigusega võib nimetada *metsikuiks*. Vaimses sfääris vastab iseloomude niisugusele metsikusele, nagu me nägime, halvasti läbitöötatud ja halvasti seotud faktide küllus, mis takistavad mõtlemise käiku paljude teadlaste peades.

Vastupidine nähtus, s. o. iseloomu üldine nõrkus isegi tema hea organiseerituse puhul, võib tekkida mitmesugustel põhjustel. See

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XLIV, пп. 5 и 6.

võib tekkida närviorganismi vähesest *mälukusest,* aga ka selle tõttu, et temas on vähe *kindlust* (Kräftigkeit), millest me kõnelesime eespool. Niisugune inimene elab palju üle, kuid üleelatu jäljed püsivad temas nõrgalt. Samuti võib olla ka närviorganismi ülemäärase *ärrituvuse* tõttu, mille puhul tekkiv tunne haarab kiiresti inimese kogu närvisüsteemi ja takistab järelemõtlemisprotsessi täielikku toimumist, jättes tähele panemata rohkesti vastuvõitlevaid kujutlusi ja soove. Juhtub ka nii, et tugev vaimne elu jätab üldse vähe aega ja võimalust tunde ning tahte praktiliseks eluks, mille tõttu iseloom areneb üldse nõrgalt, nii et meeleliste jälgede massid jäävad nõrgaks ja ulatuselt piiratuks; kuid samal ajal võib niisugune üldiselt nõrk iseloom endast kujutada ühtsuse suurt astet.

Iseloomu eduka ja kiire organiseerumise parimaks tingimuseks on niisugune keskus, mis ei oleks lapsele liiga kitsas, kuid mille piiride taga seisaks kindel, järeleandmatu elu, kes lapse hoolimatult tagasi tõukab, kui ta tahab temale mõõdetud alast välja sammuda. Siis tugevneb ja organiseerub lapse iseloom temale määratud sfääris ja laiendab mitte ilma raskusteta selle sfääri piire. Niisugune elu pakub rohkesti lapsest endast olenevate õnnestumiste ja äpardumiste, edu ja edutuse kogemusi, need on aga parimad vahendid, et keskendada kujutluste meelelised massid ühte tugevasse iseloomu. Selles suhtes toimub talupoegade laste kasvatamine palju normaalsemalt kui rikka klassi laste kasvatamine.

Tugev ja hästi organiseeritud iseloom ei tähenda veel *kõlbelist* iseloomu. Iseloom võib olla tugev ja täielikult ühte suunda keskendunud, nii et inimene tugevalt tahab ja teab, mida ta tahab, kuid see suund ise võib olla täiesti halb. Niisugused iseloomud on väga sageli paadunud kurjategijail; kuid niisugused iseloomud on ka inimkonna suurtel praktilistel heategijatel. Selline võimas iseloom on kahe teraga mõõk, kõlblik nii hukutamiseks kui ka kaitsmiseks. Niisugused iseloomud kujunevad *kahesuguse* mõju all: kas ühe tugevasti väljakasvanud kire mõjul või tugeva ja pikaajalise seesmise võitluse mõjul, mille kutsub välja tegevusrohke praktiline elu sageli järskude seisunditega, mis sunnivad inimest tegema kokkuvõtteid oma soovidest ja mittesoovidest: andma endale täpselt ja puhtsüdamlikult aru, mida ta tõepoolest tahab, millistest soovidest peab ta loobuma ja milliseid mittesoove taluma, et saavutada seda, mida ta tõepoolest ja kõige rohkem taotleb. Esimesel juhul on võimas iseloom, mis on kujunenud mingisuguse kire mõjul, samal ajal ka ebateadlik või väheteadlik iseloom: tervenisti keskendununa ühele kirele, ei suuda ta suhtuda sellesse kiresse kui objektiivsesse nähtusesse. Teisel juhul saame samuti võimsa iseloomu, kuid selle poolest kindlama, et inimene, kellel see iseloom on, tunneb seda ise.

Kuigi mõistuse kujunemise ja iseloomu kujunemise vahel on täielik analoogia, kuigi nii üks kui ka teine on närviorganisatsiooni ja hingeelu saadused, on need kaks nähtust sellegipärast täiesti erinevad. Mõistuse kõige kõrgem arenemine, nagu me juba märkisime, võib ühineda kõige viletsama ja täielikult hajutatud iseloomuga ja

vastupidi — mõistuse kõige keskpärasem arenemine ei takista inimesel omamast tugevat ja hästi organiseeritud iseloomu. Juhtub väga sageli, et inimese iseloom on jäänud nõrgaks ja arenematuks ning et iseloomu elemendid on täielikus korratuses just sellepärast, et see inimene elas peamiselt vaimses sfääris. Elades eeskätt mõistusega, elas ta mitte ainult vähe südame ja tahtega, vaid mõtles ka vähe selle üle, kuidas ta elas. Ta teab kõigest palju, kuid iseendast ei tea ta peaaegu midagi. Tema südameelu tulemused olid vähesearvulised ja nõrgad, ning nendegi üle ei olnud tal aega hästi järele mõelda. Tõsi küll, ka temal tuli oma tegusid kahetseda; kuid ta unustas otsekohe oma kahetsuse ega omistanudki sellele kunagi suurt tähtsust, sest tema elu peahuvi oli vaimses sfääris. Seal aga oli tal välja kujunenud tugev iseloom, kuid ühekülgne ja kitsas, mis rahuldas ainult vaimse elu vajadusi; seal mäletas ta kindlalt iga õnnestunud ja ebaõnnestunud katset; oma kõlbelist elu ei ole ta aga kunagi kõrgelt hinnanud, ei ole tegutsenud tema kujundamisega, ja sellepärast ei tule imestada, et tema iseloom on jäänud metsikuks ja arenematuks. Siit järgneb võimalus omada peenelt ja avaralt arenenud mõistust koos metsiku küünilisusega tegudes ja tunnetes. Niisugust kõlbelist kasimatust esineb kahjuks väga tihti teadlastel ja isegi haruldaselt tarkadel teadlastel. Meid paneb imestama, et me kohtame rohkem mõtet lihtsa töölise iseloomus kui niisuguse targa inimese iseloomus; kuid me ei tunneks imestust, kui me teaksime, et see tööline on iseloomu kujundamise kallal palju rohkem vaeva näinud kui see mõnikord kuulus mõtleja ja teadlane. Mille kallal keegi on töötanud, seda tal ka on.

See vastuolu mõistuse arenemise ja iseloomu arenemise vahel saab meile veel selgemaks, kui me meelde tuletame, mis on öeldud meie «Antropoloogia» esimeses osas kujutluste assotsiatsioonide kohta *südametundest**. Ühed ja samad kujutlused võivad kuuluda mitmesugustesse assotsiatsioonidesse. Seesama kujutlus, mis *mõistuslikes* assotsiatsioonides etendas üht osa, võib hoopis teist osa etendada *südametunde* assotsiatsioonides. Just sellepärast, nagu õigesti märkis Aristoteles, ei tarvitse inimene, kes voorusest hästi oskab kõnelda, olla vooruslik, ja inimene, kes on õiglane mõtetes, olla ka õiglane tegudes. Mõistuslikud assotsiatsioonid tekivad ka mõistuse protsessis, kuid assotsiatsioonid, mis on seotud ainult südametundega, ainult soovi või mittesooviga, tekivad ainult tunde kogemustest, soovist või mittesoovist, s. o. praktilise elu, südame ja tahte elu *kogemustest*. Tundmuste, soovide või mittesoovidega seotud meeleliste kujutluste võrgud võivad ühes ja samas isikus täielikult mitte sarnaneda nendesamade kujutluste vaimse võrguga, ja niisugune inimene kujutab endast kurba ning kahjuks tavalist pilti täielikust ebakõlast mõistuse ja südame vahel.

Kasvatus, mis peaaegu täielikult hoolitseb mõistuse arendamise eest, teeb sel juhul suure vea, sest inimene on rohkem inimene selles, kuidas ta tunneb, kui selles, kuidas ta mõtleb. Tundmused, nagu me

* «Педагогическая антропология», г. I, гл. XXIII, пп. 23 и 24.

nägime, mitte aga mõtted, moodustavad psüühilise elu keskpunkti, ja just nende harimises peab kasvataja nägema oma peaeesmärki. Ma ei hakka siin näitama, kuidas seda eesmärki saavutatakse; kuid peame juba ka siin endale välja selgitama kogu tema tähenduse. «Südamest tulevad kurjad mõtted» — ja südamesse asetavad nad oma tagajärjed.

On endastmõistetav, milline hiiglasuur mõju peab olema füüsilise organismi omadustel ja eriti närvisüsteemil, milliseid me mainisime varem, sellele iseloomude kujunemisele elukogemustest. *Tundlikkus, ärrituvus, kindlus* ja *liikuvus* nende omavahelistes mitmesugustes kombinatsioonides määravad ära ka inimese erineva suhtumise elukogemustesse, nii et elu, mis võib ühe murda, ainult karastab teist, ja kogemused, mis ühe jaoks peavad korduma sadu kordi, jätavad teise iseloomu kindla jälje otsekohe. Inimesed, kelle temperament on kas ärrituv või flegmaatiline, kindlalt või nõrgalt omandav, kiiresti või aeglaselt oma kulutatud jõude uuendav, ei suhtu elukogemustesse ühtemoodi ja sellepärast ei saa ka nende tagajärjed olla ühesugused.

Kui me *juhuse* nime all ei mõista mitte nähtust ilma põhjuseta, mis on mõeldamatu, vaid inimesest olenematut nähtust, kas ei pea me siis tunnistama, et inimese iseloom on juhuslikkuste — sündimise juhuslikkuste ja elu juhuslikkuste tagajärg? Need juhuslikkuste kaks seeriat, milledest üks eelneb inimese teadlikule elule, teine aga moodustab samuti temast sõltumatu elusfääri, on meie jaoks senini ainsateks teguriteks iseloomu kujunemisel. Kuid kas see on tõepoolest nii? Kas inimene tõesti ei võta ise üldse osa omaenda iseloomu kujundamisest, millest hiljem nagu matemaatilised järeldused tulenevad kõik tema soovid, otsused ja teod? Niisugusele rõõmutule ja alandavale järeldusele peab jõudma iga psühholoogia, mis inimeses eitab tahtevabadust. *Niisuguse psühholoogia* jaoks on inimelu keskmine matemaatiline joon, mis tõmmatakse kahe mõju vahel — temperamendi sünnipäraste iseärasuste ja elu juhuslikkuste mõju vahel. Kui psüühiliste nähtuste uurimine jääks sellele astmele, mille me praegu oleme saavutanud, siis peaksime tunnistama seda saatuslikku fatalismi iga inimiseloomu kujunemises, millest kasvavad välja teod nagu viljad puul. Niisugusele astmele ongi tegelikult seisma jäänud *saksa kogemuslik psühholoogia;* niisugusele astmele oleks seisma jäänud ka Baini psühholoogia, kui Bain vasturäägivalt iseendale ja oma õige rahvusliku tunde rahuldamiseks ei oleks üksikjuhtumitel tunnustanud inimese võimu iseloomu üle, samal ajal seda printsipiaalselt eitades. Kuid õpetus tahtevabadusest või mittevabadusest või õigemini *hinge vabadusest* peab endale leidma koha meie «Antropoloogia» kolmandas osas.

d) Tahe kui püüdlus vabadusele[59]

Eelnenud peatükkides vaatlesime tahet kahest küljest: kui hinge *võimu* keha üle ja kui tahtmist või *soovi,* mis hinges kujuneb võimu aktiks. Nüüd jääb meil üle vaadelda sama nähtust kolmandast kül-

jest: uurida mõistet *tahe* kui vastandit mõistele *sund.* Seejuures tuleb meil eelkõige eemaldada takistused asjast õigeks arusaamiseks, millised tekivad tahte alasse kuuluvate nimetuste ükskõiksest ärasegamisest, mille üle kaebas juba Leibniz.

Märgime eelkõige, et mõistet *tahe* kui vastandit *sunnile* ei tohi ära segada selle mõistega *vabadus,* millel on oma spetsiaalne filosoofiline ja psühholoogiline tähendus ning mis on rakendatav vaid inimese suhtes, sedagi ainult juhul, kui me tema puhul tunnustame tahtevabadust. See filosoofiline arusaamine tahtest kui piiritust valikuvabadusest mitmesuguste motiivide või soovide vahel, mis õhutavad inimest ühele või teisele teole, ei ole täiesti võõras ka seltskonna keelele. Näiteks kui inimene oli oma teos haaratud mingisugusest kirest, siis me kõneleme temast, et ta ei tegutsenud vabalt, vaid kire mõjul; kuid ei või öelda, et ta tegutses *tahtmatult;* sest oma tegevuses juhindus ta *omast,* mitte aga võõrast soovist, *omast,* mitte aga võõrast tahtest. Järelikult teeme sel juhul vahet mõistete *oma* tahe ja *vabadus* vahel.

Teiselt poolt kasutame sõna *vabadus* sageli selles mõttes, mis ei oleks võimalik, kui me annaksime sellele sõnale ainult filosoofilise tähenduse, — piiritu valikuvabaduse motiivide vahel. Niisuguses *mittefilosoofilises* mõttes me kõneleme rahva vabadusest, vabaduse-armastusest, orja vabastamisest ja isegi, ülekantud mõttes, jõudude vabastamisest, vabast flogistonist jms. On näiteks selge, et kõneldes orjale vabaduse andmisest me ei mõtle sugugi, et talle oleks antud piiramatu valikuvabadus tema tegude või tema soovide motiivide vahel, mida temale keegi anda ei või; me tahame ainult öelda, et talle anti võimalus oma tegusid kooskõlastada oma soovidega. Täpselt samuti, kõneldes vabadusearmastusest me ei kasuta siin sõna *vabadus* tema filosoofilises mõttes ja tahame üksnes väljendada, et inimene armastab, et teda ei takistataks tema soovide täitmisel, ja hoidub igasugusest hingele kõrvalisest vägivallast. Kõigil neil juhtudel me tarvitame sõna *vabadus* mõiste *oma tahe* märkimiseks. Kuid sõnal *omavoli* on meie juures eriline *kõlbeline* ja sealjuures *halb* kõlbeline tähendus, nii et ta annaks meie ainele erilise iseloomu, mida me temale hoopiski ei tahtnud anda. Samasugune kõlbeline tähendus on ka sõnal *meelevald.*

Kuid mispärast ei ole siis keeles sõna mõiste *tahe* kui *sunni* vastandi tähistamiseks? Sel lihtsal põhjusel, et see mõiste peitub juba sõnas *tahe* eneses, mis igaühel võib olla ainult *oma,* mitte aga võõras. Tõsi küll, keeles kasutatakse mõnikord epiteeti *hea:* «selleks oli sul hea tahe»; et aga *hea* tahe võib samal ajal olla ka väga *kuri* tahe, siis ei saa me väljendusi *hea tahe, vabatahtlik tegu* jne. tunnistada teaduslikeks terminiteks. Mitte andes erilist nimetust *oma tahtele,* ilmutab rahvakeel tugevat psühholoogilist fakti; sest juba mõistes *tahe* eneses peitub vajalikkus, et ta kuuluks teda omavale isikule, — isiksuse ja tahte lahutamatu seos. Selles mõttes nimetas

rahvas talupoegade vabastamist pärisorjusest lihtsalt ja energiliselt *vabaduseks**.

Sõna *tahtevabadus* on raamatuline ühendus ja sealjuures ebaõige. Tahe on alati vaba, muidu ta ei olekski tahe. Sõna *vabadus* all aga tuleb täpses mõttes mõista kitsendavate tõkete puudumist sel alal, kus antud momendil keerleb meie tahe, ja kui me ütleme, et inimene armastab vabadust, siis me väljendame sellega ainult, et ta ei armasta oma tahte piiramist. Filosoofiline termin *tahtevabadus,* kui teda on vaja, tuleb asendada sõnaga *hingevabadus,* sest selle terminiga tahame märkida, et *hing,* mis ei juhindu millestki, võib valida oma tegude motiivide vahel, s. o. oma soovide vahel või omaenda kujunenud tahete vahel.

Selgitanud niiviisi, mida me mõistame sõna *vabadus* all, võime juba loota, et meist saadakse aru täpselt, kui me ütleme, et *püüdlus vabadusele on inimesele sünnipärane,* mis temas avaldub juba imikueas, esimeste katsete juures piirata mähkmetega tema tahtelisi liigutusi. Kant tunnistab samuti vabaduspüüdluse inimesele sünnipäraseks ja nimetab seda «kõige tugevamaks kõigist inimese looduslikest kalduvustest»**. Brown ütleb peaaegu sedasama: «Püüdlus vabaneda kitsendustest,» väidab ta, «on kõige tugevam kirg, mida inimene võib tunda ja mis on seda leegitsevam, mida kõrgem on inimese hing.»*** Tunnustades täielikult selle püüdluse sünnipärasust inimese suhtes, ei ole me nõus üksnes sellega, et see kuuluvat eranditult ainult inimesele. Paljud loomad avaldavad selgesti visadust, mis oma olemuselt ei ole midagi muud kui püüdlus vabale tahte avaldamisele ehk vabadusele. Paljud vabaduse kaotanud loomad keelduvad toidust ja hukkuvad, hoolimata igasugusest hoolitsemisest; teised lakkavad kinnipidamisel sigimast, kuigi neid ümbritsetakse kõigi nende vaba elu tingimustega. Muidugi ei saa siin täie kindlusega öelda, et need nähtused olenevad nimelt loomadele sünnipärasest püüdlusest vabadusele. Aga kui me kõneleme loomade tigedusest, nende kiindumusest jne. ühtede või teiste nähtuste alusel, mis on analoogilised meie omadega, kas ei ole meil siis mingisugust alust tunnustada loomadel püüdlust vabadusele; see ilmneb ju niisama kaheldamatute analoogiliste tunnustena, nagu needki, mille järgi me omistame loomadele ka teisi tundmusi ja püüdlusi.

Niiviisi tõi meid tahte nähtuste analüüsimine veel ühe sünnipärase püüdluse tunnustamisele, mille me peame lisama juba eespool loetletutele. On endastmõistetav, et *püüdlus vabadusele* on *hingeline,* mitte aga orgaaniline püüdlus; sest tahe ise, nagu me nägime, on täielikult ja eranditult hingeline nähtus. See püüdlus on kõige tihedamas seoses teise hingelise püüdlusega, mida me juba analüüsisime, — hinge püüdlusega elule ehk teadlikule tegevusele. Rangelt öeldes moodustavad need kaks püüdlust sisuliselt ühe. Ühest küljest taotleb inimene ainult niisugust tegevust, mis oleks *tema* tegevus,

* «Воля» tähendab vene keeles nii «tahet» kui ka «vabadust».
** Kant, Anthropologie, § 81.
*** Brown, p. 458.

tema poolt valitud, armastatud, ühe sõnaga, tema *vaba* tegevus; teisest küljest aga saab inimene oma püüdlusest vabadusele aru ainult siis, kui tema *vaba* tegevus põrkab kokku kitsendustega; ilma selleta ta ei teakski, et ta armastab vabadust, ja vastupidi, ainult *vabas* tegevuses tugevneb ja areneb inimese püüdlus vabadusele.

Püüdlustunne vabadusele sünnib ainult kui piiramise *eitamine*, ja sellepärast olevus, kes iialgi ei tunneks kitsendusi oma vabas tegevuses, ei saaks kunagi teada, kas temas on või ei ole püüdlust vabadusele. Alles siis, kui miski kitsendab *meie* tegevust, tekib meil raske, kannatusrohke tundmus, olenemata isegi sellest, kas meie soov täitus või mitte. Me ei kannata mitte üksnes sellepärast, et üks või teine meie soov ei täitunud, vaid sellepärast, et üldse ei täitunud *meie* soov, olgu tema sisu missugune tahes. Oletame, et võõrast soovi täites saan ma mingisuguse naudingu osaliseks, omaenda soovi täites tekitan aga endale kannatusi; kuid *oma* soovi täitmises eneses on juba nauding, mis mulle tasub selle kannatuse eest, mida ma tundsin, täites oma ja lükates tagasi võõra soovi. Hinge niisugust seisundit nimetatakse tavaliselt *jonnakuseks;* kuid psühholoogile on ainult tähelepanuväärne psüühiline nähtus, milles kogu oma puhtuses, olenemata soovide sisust, avaldub inimese püüdlus vabadusele. Juba jonnakuse võimalus ise näitab, et inimesele ja isegi loomale on omane püüdlus vabadusele, olenemata neist eesmärkidest, mis temas ja temaga saavutatakse. Kuid siiski on jonnakus juba vale tee, millele inimene satub, kui ta oma püüdluses vabadusele lahutab selle püüdlusest tegevusele.

Tahe, kasutades Schopenhaueri väljendust, on isiksuse radikaal ja tema samasugune vahetu avaldumine nagu tunnegi, kaasa arvates sellesse mõistesse ka teadvuse kui ühe tunnetest. Tunne ja tahe on isiksuse kaks poolt, ja sellepärast on arusaadav, et igasugune *minu* tahte kitsendamine, kust see ka tuleks, sunnib mind kannatama. Sellestsamast tahte suhtest isiksusse on arusaadav, et see suhe võib tulla ainult hinge seisukohalt välisest maailmast. Minu tahet kitsendab kas teiste inimeste tahe või minu suhtes välise looduse vägivald, millesse, nagu me nägime eespool, inimene paneb ka midagi tahte taolist. Kuid nii ühel kui ka teisel juhul kitsendab minu tahet minu suhtes väline vägivald. See vägivald ei lakka minu suhtes olemast väline ka siis, kui ta avaldub isegi *minu enese* orgaaniliste püüdluste — nälja, janu jm. kujul. Olenemata kannatustest, mis inimesel tekivad tema orgaaniliste püüdluste mitterahuldamisel, ei tunne ta veel nende puhul oma tahte rasket kitsendamist. Näiteks inimene, kes tegeleb oma armastatud tööga, tunneb meelepaha nälja, janu, väsimuse või lihtsalt valutunde puhul, mis teda takistavad tema vaba tööd jätkamast. Niisuguse hingelise seisundi korral ruttab inimene kuidagiviisi kustutama oma nälga või janu ja tunneb rõõmu kannatuste lõppemise üle mitte kui ebameeldiva tunde lõppemise üle, vaid ainult kui oma tahte kitsendamise eemaldamise

üle. See on inimese kõige seaduspärasem, kõige normaalsem tunne ja püüdlus ning seda ei saa kuidagi nimetada jonnakuseks.

Kuid on *üks* vägivald, mis lähtub mitte enam hinge suhtes välisest maailmast, vaid hingest enesest, ja millest ta sellepärast ei saa vabaneda, — see on püüdlus teadlikule tegevusele ise. See *seesmine vägivald* moodustab hinge olemuse, mis elustab keha just sellepärast, et ta püüab elada, lõpuks sellepärast, et ta on elu ise. Püüdlus vabadusele leiab oma seletuse ja õigustuse ainuüksi selles püüdluses. Kui aga inimene, tundnud kitsenduse eemaldamise naudingut, tahab tunda seda naudingut ka ilma tegevuspüüdluseta, siis satub ta valele teele, jonnakuse, omavoli ja meelevalla teele, mille tagajärjel temas võib tekkida *kalduvus omavolile või meelevaldsele tegevusele,* mida tuleb rangelt eristada *sünnipärasest püüdlusest vabadusele,* nagu püüdlust maiustamisele püüdlusest toidule.

Jonnakus, nagu püüdlus maiustamiselegi, ei ole inimesele sünnipärane, vaid on elukogemuste tagajärg. Nagu maiustamine tekib sünnipärasest normaalsest püüdlusest toidule, selle püüdluse rahuldamise kogemustest, kuid võib hiljem eksisteerida juba ka eraldi, olenemata toidupüüdlusest, täpselt samuti tekib ka jonnakus sünnipärase *vaba* tegevuse rahuldamise kogemustest; kuid ta võib hiljem eksisteerida ka eraldi kui soov tunda mõnu sellest naudingust, mida inimesele valmistab iga tema poolt kõrvaldatud kitsendus. Niisugune on jonnakuse iseloom tema puhtuses, tema eraldatuses eneseармastusest, auahnusest, kahjurõõmust ning teistest hinge olekutest ja kirgedest, mis temaga sageli ühinevad. Jonnakas ei taha seda, mida ta peale ajab, vaid tahab seda mõnu, mida ta saab sellest, et viis oma tahtmise läbi, või väldib seda ebamõnu, mida ta tunneks, kui tal ei läheks korda oma jonni läbi viia. Sellepärast otsibki jonnakas juhtumeid jonnida ega püüa neid vältida. Kui reast rohkearvulistest kogemustest tunda naudingut *oma tahtest* kujuneb keeruline hinge tundmuslik seisund, mis seda juba kaasa tõmbab oma ulatuslikkusega, siis tekib *omavoli* kui kalduvus ja *despotism* kui kirg. Ja kui lõpuks, eemale heitnud kõik kitsendused, inimene või terve rahvas hakkab neid otsima, välja mõtlema ja looma, et *tunda naudingut* nende kõrvaldamisest, siis on niisugune kirg *türanluse* üheks tähtsaks elemendiks. Türanniks võib olla nii rahvas kui ka despoot, kes ei näe enam kitsendusi oma tahtele ja hakkab neid otsima ning looma, et neid veel kord ümber lükata ja veel kord täita oma hinge ahnet tühjust omavoli piiride laiendamise naudinguga. Ivan Julm ja Pariisi pööbel suure revolutsiooni ajal toimisid sageli ühe ja sellesama psühholoogilise seaduse järgi, et tekivad mõõdapääsmatud järeldused, kui moonutatakse inimese seaduspärast ja põhilist püüdlust vabadusele. Sama seaduse järgi toimib ka perekonna türann, kelle ees on ammu paindunud kõik kodused ja kes otsib ning mõtleb välja ükskõik mida, et saada naudingut veel kord painutada maani kedagi neist, ja vihastub seda rohkem, mida rohkem tema perekonna liikmed ja kodused osutuvad tema enda poolt murtuks.

Need õudsed moonutused ongi just sellepärast nii õudsed, et neis

moonutub mitte mingisugune üksik psüühiline nähtus, vaid inimhinge *põhiline* püüdlus. Vabadus on inimtegevuse niisugune oluline tingimus, et selle tingimuse rahuldamiseta on tegevus ise võimatu. Võtta inimeselt vabadus tähendab võtta temalt võimalus *oma* tegevuseks, ja temale pealesunnitud tegevus, mida ta täidab vastu tahtmist, on tema jaoks mitte *oma,* vaid võõras, ja inimesele jääb selles olukorras üle kas otsida naudinguid või petta despooti ning asendada tema tegevus omaga. Sellepärast muudavadki despotism ja türanlus nii kiiresti kõik nende tegevussfääri sattunud inimesed kas kelmideks või liiderlikeks, kõige sagedamini aga liiderlikeks kelmideks, ümbritsevast sfäärist meeletult ära heites kõike, mis ei mahu selle mõõdu alla. Vabale hingele on mõningane rõõm näha, kuidas niisugune ühiskondlik või perekondlik despoot muutub vanaduses nende mängukanniks, kelledes ta ise hävitas inimväärikuse, ja kes viletsuse minutitel asjatult otsib enda ümber inimest; kuidas ta piinleb lõpuks selle kõrbe üle, mida ta ise enda ümber nii agaralt lõi.

Tunnustades vabadusepüüdluse sünnipärasust ei tohi me koos sellega silmist lasta, et see sünnipärane püüdlus ilmneb ainult iseseisva tegevuse kogemustes ja areneb siis nii või teisiti just nende kogemuste tagajärjel. Kui inimene lapsepõlvest peale kunagi ei oleks teadnud, mis on vabaduse kitsendamine, siis ta ei õpiks kunagi tundma ka vabadusetunnet. Teiselt poolt, kui inimest lapsepõlvest peale sundida täitma võõrast tahet ja kui tal iialgi ei lähe korda seda maha heita või sellest mööda minna (mis õnneks ei ole võimalik), siis ei arene temas püüdlust vabadusele; kuid ühtlasi ei arene ka püüdlust iseseisvale tegevusele. Rahuldades kehalisi vajadusi läheb niisugune inimene, kui teda sunnitakse, tööle — ta on juba peaaegu masin. Sellepärast tekitab lõbu orjapidajate imestus, et orjad on laisad, — see on orjuse paratamatu tagajärg. Kui aga ori peale laiskuse näitab veel jonnakust, kavalust, tigedust ja meelepaha teda rõhuva võimu suhtes, siis tähendab see, et ta ei ole veel täielikult ori. «Orja tõeline langemine,» ütleb briti psühholoog Brown, «algab mitte siis, kui ta kaotas vabaduse, vaid alles siis, kui ta kaotas vabadusejanu enese ja hakkab endale rahulikult vaatama kui teise soovide elusale vahendile.»* Kui aga Brown sellele lisab, et «on hingesid, kes on harjunud rikkumisega ja kes näevad despoodis kergesti saadavate heategude allikat»**, siis ei ole see enam otsene orjus, sest sel juhul muutub ori oma isanda isandaks, ise aga omakorda oma kehalise organismi arenenud vajaduste orjaks — kõlvatuse orjaks. Selles sünges pildis on kõik orjad, tõelisteks isandateks on aga keha äärmiste piirideni arenenud mõttetud vajadused, ja sellepärast hakkabki selles lämmatavas õhkkonnas ikka sagedamini ja sagedamini tekkima nagu välk enesetapmine. Niisugused pildid paistavad meile silma Tacituse ajaloo lehekülgedelt. Täielik ja otsene orjus aga viib niisuguse loomastumi-

* Brown, p. 452.
** Sealsamas, lk. 453.

seni, mida, nagu räägitakse, võib mõnikord märgata neegrite seas, kusjuures inimene sööb ja töötab nagu loom*.

Nende kahe ühevõrra hukutava äärmuse vahel — piiritu omavoli ja piiritu orjuse vahel, mis ühtemoodi viivad inimese, nii orja kui ka despoodi, täieliku tõpruse solgiaugu juurde, on keskmine, tõeline tee — vaba tegevuse tee, mis nõuab vabadust sedavõrd, kuivõrd on sisu selles tegevuses eneses. Terroriaegne prantsuse pööbel otsis vabadust siis, kui juba keegi teda enam ei kitsendanud, otsis sellepärast, et teda nautida, ja läks ühe despoodi käest teise kätte. Inglise rahvas, see tegevaim rahvastest, ei vajanud naudingut vabadusest, vaid otsis teda sedavõrd, kuivõrd tema tegevus ise seda nõudis, ja mida rohkem see tegevus laienes, seda rohkem laienes ka vabadus. Kõik ühiskondlikud nähtused tekivad üksikutest psüühilistest nähtustest, ja seda, mida meil on soodne vaadelda ühiskondlike nähtuste laialdases sfääris, võime, kuigi suurte raskustega, märgata omaenda hinges. Ja seal leiame, et inimesele on kasulik ainult see vabadus, mis otseselt tuleneb tema poolt armastatud tegevuse vajadustest. Selles kõige tihedamas ühenduses tegevusega on püüdlus vabadusele inimelu toiduks ja inimväärikuse aluseks; kuid tegevusest eraldatud püüdlus vabadusele põletab ja hukutab nagu need keemilised elemendid, mis saaduna kõige kasulikumatest taimedest on kõige tugevamad mürgid. Iseseisev, armastatud tegevus on just see teadvuse ja tahte ühendus, milles püüdlus vabadusele on inimõnne juur.

Inimese kõlbeliseks eluks on vabadus niisama vajalik nagu hapnik füüsiliseks eluks; kuid nagu õhuhapnik vabastatuna lämmastikust põletaks kopse, nii ka vabadus, mis on vabastatud tegevusest, hukutab kõlbelise inimese. Ainult iseseisvas, armastatud tegevuses õpib inimene ümber käima vabaduse elemendiga, mis on niisama vajalik kui tuli ja niisama ohtlik kui tuli. Asudes tegevusele armastusest tema sisu vastu, tema idee vastu, kitsendab inimene ise vahetpidamata *vabatahtlikult* oma vabadust ja võidab vahetpidamata neid kitsendusi, mis temale peale paneb seesama tema armastatud töö. Niiviisi teeb inimene igasuguses armastatud töös alatisi katseid nautida vabadust, kui ta eemale tõrjub ühtesid või teisi teda kitsendavaid takistusi, ja katseid keelduda neist naudinguist, kui ta asub uuesti teda haaranud töö kallale, uute takistuste võitmisele. Neis arvututes katsetes arenevadki ja tugevnevad tahe, püüdlus vabadusele, oskus kasutada seda ja selleks vajalik iseloomujõud. Sellepärast arenebki tõeline vabadus just ettevõtlike ja tegevate rahvaste juures, kes otsivad tööd kirega, kes nagu otsiksid ohtusid, raskusi, puudusi ja takistusi, et neid ületada; kuid ei otsi

---

* Kuid kas ei ole olnud ausaid, heasüdamlikke orje? On olnud, kuid ainult ühel juhul — kui need orjad armastasid oma isandaid. Armastus on ainuke vahend inimese hinge allutamiseks endale, kitsendamata tema tahet, mis on niisama vajalik hinge terviseks nagu puhas õhk keha terveks olekuks. Kes allub teisele armastusest, see allub juba oma isiklikele soovidele ja muudab võõra asja omaks.

mitte hingeliseks erutuseks (niisugustest otsijatest tulevad ainult avantüristid), vaid kaasa haaratuna kas loodusest enesest või mingisugusest ideest. Šveitsi vabadus algas mägikantonites, kus grandioosne loodus kutsus inimese katkematule võitlusele endaga, seades ta vahetpidamata niisugustesse olukordadesse, kus inimese ja tema perekonna elu olenes tema julgusest, jõust, osavusest ja leidlikkusest. Hollandi meremehed, kelle elu ise sageli olenes nende hinge julgusest ja nende käte jõust, panid aluse Hollandi vabadusele. Põhja-Ameerika esimesed asunikud, kes kõiges olid tänu võlgu ainult iseendale ega oodanud kusagilt mingisugust abi, panid aluse Ühendriikide praegusele vabadusele. Sellepärast ongi energiline väljend «aita iseennast!» jäänud tänapäevani põhja-ameeriklaste juhtlauseks. Ja ei ole midagi naljakamat, kui kuulda ilukõnet vabadusest niisugustel inimestel, kes ei saa päevagi ära elada võõra abita. Niisugune on juba kord möödapääsmatu psüühiline seadus — vabadus on vaba, visa ja väsimatu töö seaduslik tütar, vaba töö aga areneb laialdaselt ainult vabaduse katte all; sest nii see kui ka teine moodustavad ainult *elu* — selle teadliku ja vaba tegevuse püüdluse — kaks külge.

Selgitanud kasvatuse ja elu mõju vabadusepüüdluse õigele arenemisele inimeses, näidanud selle püüdluse kogu vajalikkust inimese kõlbeliseks, s. o. inimlikuks eluks, näidanud neid hirmsaid inimloomuse moonutusi, millele viivad nii selle elulise püüdluse mahasurumine kui ka tema lahtirebitus igasugusest hingelisest tegevusest, mis temata ei ole võimalik, me ühtlasi juba näitasime kasvataja kohustuste kogu mõõtmatut tähtsust selles suhtes. Ta peab teravalt eristama jonnakust ja kapriisi vaba tegevuse vajadusest ning kartma kõige rohkem, et ta esimesi maha surudes ei suruks maha ka viimast, milleta inimhing ei saa endas arendada mingisugust inimväärikust, ühe sõnaga, ta peab kasvatama tugevat *püüdlust vabadusele* ja mitte laskma areneda kalduvust *omavolile* ning *meelevallale.*

Lõpetame selle peatüki briti psühholoogi tähelepanuväärsete sõnadega: «Kes võib taluda orjust,» ütleb Brown, «tundmata tema vastu südames meelepaha, see ei vääri enam vabadust, ja kui despotism (ükskõik kas kodune, ühiskondlik või kooli oma) tekitaks ainult selle hingelise languse pahe ilma teiste pahedeta, mida ta tekitab otseselt või mitteotseselt, ka siis vääriks ta vaevalt vähem vihkamist, kui ta väärib praegu inimestelt, kes teavad, milleks võib muutuda vaba inimene ja missugune vilets olevus on tõeline ori.»* Kuid kasvatus ja elu tekitavad mitte ainult orje, vaid ka despoote ja kõige sagedamini niisuguseid inimesi, kelle hinges orjus ja despotism moodustavad kõige vastikuma segu. Sellepärast ongi kasvataja kohustuseks teha mitte ainult kõik, mis on võimalik, et arendada kasvandikus armastust iseseisva, meeldiva, vaba töö vastu, vaid ka ära hoida omavoli ja despotismi arenemist, seda enam, et

* Brown, p. 452.

neid maha surudes siis, kui nad on juba arenenud, on *äärmiselt raske, kuigi võimalik* jätta puudutamata püha ja seaduspärast püüdlust vabadusele. Märgime muu hulgas, et meie vene kasvatuses on pärisorjusliku korra hävitamine, millise korra puhul suurem osa haritud klassi lastest oli ümbritsetud pärisorjadest-teenijatest, kõige tähtsam reform, mille headtegevad viljad ei jäta kiiret mõju avaldamata selle klassi kõlbelise taseme tõstmisele. Tuhandete kõige läbimõeldumate pedagoogiliste asutuste korraldamisega ei saa teha ka sajandikku osa sellest, mida tegi pärisorjadest teenijate kaotamine üksi.

e) Tahtejõuetus ja sellest tekkivad kalduvused[60]

Näidanud, et hingelise tegevuse normaalne tee seisab teadlikus ja vabas töös, me osutasime eelmises peatükis kaht liiki kõrvalekaldumisele sellelt normaalselt teelt. Esimest liiki kõrvalekaldumisi me nimetasime *tahtejõuetusteks* just sellepärast, et need kõrvalekaldumised tekivad tahtejõuetusest; teist liiki kõrvalekaldumisi me nimetasime *tahte eksimusteks,* sest nad tekivad juba valest eesmärgi valimisest, millist eesmärki siiski võib mõnikord taotleda haruldase tahtejõuga. *Tahtejõuetuste* analüüsimiseks on meil nüüd juba kõik vajalikud andmed; kuid *tahte eksimuste* analüüs nõuab eelnevat inimelu eesmärkide vaatlemist, mis on kõige tihedamas seoses inimhinge iseärasustega. Tõeliseks eesmärgiks tuleb pidada seda eesmärki, mis kõige rohkem vastab inimese hingele, ja sellepärast võime selle eesmärgi üles leida ainult siis, kui me õpime tundma inimese hingelisi iseärasusi.

Kõik tahtejõuetused tekivad objektiivses mõttes ühest allikast — sellest antinoomiast tegevuse mõistes eneses, millele me eespool tähelepanu juhtisime. Iga tegevus seisab takistuste ületamises. Inimene oma loomu poolest taotleb tegevust ja hoidub takistustest. Takistustest ülesaamisele võivad teda ergutada ainult kaks motiivi: kas tugev soov (tugev tahe soovi mõttes) saavutada üht või teist eesmärki või nukrus, mis tekib hinges tegevuse puudumisel. Siit on arusaadav, et kui inimesel ei ole mingisuguseid tugevaid, kindlaid soove, siis püüab ta ergutatuna tegevusetuse nukrusest millegagi, *kuid võimalikult väiksema tööga* kustutada seda hinge nälga. Niiviisi tekib inimeses püüdlus *kõige kergemale* tegevusele, mis avaldub vahetult kas niinimetatud *laiskuses* või omandab mitmesugused vormid: püüdluse harjumusele, matkimisele, meelelahutustele ja uudsustele.

K a l d u v u s l a i s k u s e l e. Laiskus ilmneb inimeses nii vara, et pedagoogid, kellel sagedamini teistest tuleb võidelda selle psüühilise nähtusega, on loonud isegi tuntud kõnekäänu, et «laiskus sündis enne inimest» ehk, teiste sõnadega, et inimene juba kannab koos endaga teadlikku ellu püüdlust laiskusele kui sünnipärast kalduvust. Seda arvamust laiskuse sünnipärasusest pooldavad mõned psühholoogid ja filosoofid, kuigi nad samal ajal tunnustavad ka

tegevuspüüdluse sünnipärasust. Nii räägib Kant oma antropoloogia ühes kohas laiskuse sünnipärasusest, teises kohas sünnipärasest püüdlusest tegevusele. Tuleb muide märkida, et Kant lepitab ka selle näiva vasturääkivuse, tunnustades hinge suhtes püüdlust ühest seisundist teise üle minna ja samal ajal nimetades seda püüdlust «raskeks». Kuid see Kanti lepitamine nõuab selgitust, ja meil on pärast tahte nähtuste esitamist kõik andmed, et sügavamini tungida sellesse näivasse vasturääkivusse, analüüsides kõige üldtuntumaid nähtusi.

Märgime eelkõige, et kõige laisem inimene ei ole laisk kõige vastu — ta ei ole laisk unistama, kuulama, üldse tundma niisuguseid meeldivaid aistinguid, mis ei nõua temalt kõige vähematki tööd. Vastupidi, laiskus just avaldubki inimese püüdluses anduda meeldivaile või isegi tema suhtes ükskõikseile aistinguile, kuid niisugustele, mis ei nõua temalt mingisuguseid jõupingutusi. Järelikult võib laiskust määratleda kui *inimese vastikustunnet jõupingutuste vastu.* Kuid muidugi ei oleks inimesel põhjust tunda vastikust jõupingutuste vastu, kui nendega kaasneks meeldiv tunne ja kui jõupingutus iseenesest, ilma suhtumiseta sellesse eesmärgisse, mida temaga võib saavutada, ei oleks inimesele alati raske, nagu me seda nägime eespool. Mis on jõupingutus omaette, seda me ei tea; kuid igaühele meist on hästi tuntud see ebameeldiv jõupingutustunne, mis saadab iga meie *tahtlikku* tegevust ja mis esineb seda selgemini, mida raskem on meile see tegevus. Tegevuse raskus aga suureneb selle järgi, mida raskem on ammutada neid jõude, mida me peame võtma keha füüsiliste jõudude varudest, et neid muuta üheks või teiseks tahteliseks aktiks. Juba sellest me näeme, et laiskus tekib hinge kehasse suhtumise sfääris ja on *psühhofüüsiline* nähtus, mille seletamiseks peame meenutama neid vastandlikke omadusi, mida tavaliselt omistatakse hingele ja kehale ning mida me juba meenutasime varem*.

Mateeria oluliseks omaduseks on *inerts;* inerts on iga keha omadus, mille kohaselt ta püüab jääda alati ühte ning samasse seisundisse, olgu see siis paigalolek või liikumine. Sellel *inertsiseadusel* põhineb kogu mehaanika, mis arvestab, et liikumatu keha ei saa iseenesest liikuma hakata, teatavas suunas liikuma pandud keha ei saa aga iseenesest peatuda ega ka suunda muuta. «See visadus püsida oma olekutes,» nagu ütleb Reid oma kirjades James Gregoryle, «on inertsi niisugune oluline tunnus, et me ei saa seda sõna anda sellele, milles me märkame selle visaduse puudumist»**. Inerts õieti ongi just see iga keha visadus püsida selles olekus, milles ta viibib.

Hoopis vastupidise omaduse avastame hinges: ta püüab, vastuoksa, alati väljuda sellest olekust, milles ta viibib, mitte sellepärast, et teda tõmbaks uus olek, mida ta veel ei tunne, vaid sellepärast, et tal on raske viibida ühes ja sellessamas olekus. See hinge püüdlus

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XXXVIII, п. 13.
** Reid's Work, v. I, p. 85.

väljuda sellest olekust, milles ta viibib, püüdlus, mille rahuldamata jätmine avaldub igavus- ja nukrustundes, rahuldamine aga ainult tegevuses, moodustabki selle, mida me nimetasime hinge püüdluseks vahetpidamatule tegevusele. Selles suhtes inertne mateeria, mis püüab alati viibida selles olekus, milles ta on, ja pidevalt tegev hing, kes vahetpidamatult püüab väljuda oma praegusest olekust, on kaks täielikku vastandit. Kuid et seda seisukohta vastu võttes mitte teha temast ekslikke järeldusi, tuleb *inertsi* mõistet teravalt eristada *liikumatuse* mõistest ja *tegevuse* mõistet *liikumise* mõistest. Me nimetame keha inertseks mitte ainult sellepärast, et ta ei saa iseenesest liikumatuse olekust üle minna liikumise olekusse, vaid ka sellepärast, et liikuma panduna ei või ta iseenesest liikumise olekust üle minna liikumatuse olekusse. Inerts ei ole sedavõrd liikumatus, kuivõrd ta ise on igasuguse liikumise vajalik tingimus: ainult inertset keha võib liigutada ja liikumises peatada, ainult inertne keha allub mehaanikaseadustele, mis põhinevad inertsil. Ja vastuoksa, tegevuse mõiste on otse vastupidine inertsi mõistele ning sellest tuletatavale liikumise mõistele. See on juba puht-psühholoogiline mõiste, mis sageli kantakse üle inimese suhtes välisesse materiaalsesse maailma. See ei ole enam liikumine, vaid liikumise põhjus — see olekute vahetus, millega liikumised kas välja kutsutakse või peatatakse. Meie jaoks välises maailmas me niisugust põhjust ei tunne, kuigi oletame seda kord ühes, kord teises; enda sees aga me niisugust põhjust tunneme ja nimetame seda tahteks või üldse hingeks. Vaatlused sunnivad meid tunnustama mateeria suhtes inertsi, liikumise materjali, enesevaatlus aga sunnib meid tunnustama hinge suhtes tegevuse algust — püüdlust vahetpidamata väljuda oma olekutest.

Pingutustunne just ilmnebki selle *tegeva* hinge ja *inertse* mateeria kohtumisel, inertse niihästi oma liikumatuses kui ka liigutustes. Mispärast see mateeria inertsi *ületamine,* mis iseenesest ei ole varjatud teiste teda saatvate nähtuste poolt, on hingele alati *ebameeldiv,* seda me ei tea, kuid niisugune on fakt, mida igaüks meist tunneb iseendal. Ja mida tugevam on mateeria vastupanu kas oma liikumises või oma liikumatuses, seda *raskem* on hingel seda vastupanu ületada. Et aga samal ajal hinge äratab temale omane püüdlus muuta oma olekuid, siis on temale alati meeldiv niisugune lahendus, kui ta mitte ületades mateeria inertsi ja andudes tema liigutuste voolule, mis on välja kutsutud mingisuguste teiste põhjuste poolt, võib muuta oma olekuid. Järgnedes mateeria mitmesugustele liikumistele, mis ei nõua hingelt mingisugust pingutust, annab hing endale võimaluse täielikult rahuldada ka oma püüdlust oma olekute vahetamisele ja oma vastikustunnet mateeria inertsi ületamise puhul. Selles täielikult *passiivse* tegevuse võimaluses peitub laiskuse ja kõigi tema eri kujude algus.

Avastanud enda jaoks võimaluse rahuldada niisuguses *passiivses* tegevuses, ilma ühegi vaevata endale, oma püüdlust muuta oma olekuid, rahulduks inimhing selle passiivse tegevusega, kui tal puuduks sünnipärane püüdlus selle tegevuse progressile: kui inimese,

nagu loomadegi hing võiks rahulikult keerelda ühe ja sellesama tegevuse ringis. Kuid inertse mateeria liigutuste ühetaolisus ise tüütab varem või hiljem hinge; kordudes rahuldavad need liigutused ikka vähem ja vähem hinge püüdlust väljuda temale tuttavatest olekutest. Sellepärast ongi *absoluutne* laiskus inimese jaoks võimatu. Ta ei saa leppida ühtede ja samade perioodiliselt tekkivate aistingutega, mida talle pakub keha, vaid *otsib* võimalusi suurendada nende aistingute hulka ja mitmekesisust ning igati paisutab ja vaheldab keha lihtsaid vajadusi. Kuid ta *peab* juba otsima ja järelikult olema tegev — ületama pingutuse ebameeldivat tunnet. Sellepärast ongi inimene nii rõõmus, kui keegi teine, mitte aga tema ise, hoolitseb selle eest, et mitmekesistada tema hinge passiivset tegevust. Kuid õnneks ei ole seegi inimesele täielikult võimalik. See passiivne, muljetest sõltuv hinge olek, muljetest, mida ta ei käsuta, kuid milledele ta allub, on vastuolus hinge sünnipärase püüdlusega vabadusele ja on ikkagi üksluine mittevaba olek: otsekohe, kui hing tunneb seda oma oleku üksluisust ja omaenda mittevabadust, püüab ta sellest olekust väljuda. Kuid mitmesugustel põhjustel võib üks inimene rohkem ja kauem kui teine eemale hoiduda pingutuse raskuse ületamisest ning pikemaks venitada oma passiivse hingelise tegevuse perioode. Need põhjused on väga mitmekesised ja vaevalt suudame meie neid kõiki esitada. Ühtesid neist põhjustest võib nimetada rohkem *füüsilisteks,* teisi *psühhofüüsilisteks* ja kolmandaid *psüühilisteks.*

Laiskuse füüsilised põhjused peituvad kahtlemata organismis eneses, tema protsesside toimimise jõus ja nende suunas ühele või teisele poole. Mida tugevamini on näiteks keha protsessid suunatud organismi kasvule ja arenemisele, seda raskem on hingel ammutada sealt füüsiliste jõudude varust jõudu ja suunata seda tema poolt valitud hingelisele tegevusele või tahtelistele liigutustele. Sellepärast ongi paksud või tugevasti kasvavad lapsed väga sageli laisad. Sellepärast ongi samuti iga kasvataja kahtlemata märganud, et mõnikord muutub hoolas laps äkki laisaks ja et see sünnib just sel ajal, kui füsioloogiale tundmatul põhjusel keha arenemine, mis oli alguses aeglustunud, hakkab jälle kiiremini kulgema. Neil lapsepõlve perioodidel, mis sakslastel kannavad isegi erinimetusi, väljendab laps mitte ainult laiskust, mida temal varem ei märgatud, vaid ka kalduvust vallatusteks, mis ei ole teineteisega vastuolus, sest need vallatused ei teki mitte hinge püüdlusest tegevusele, vaid kujuneva jõu küllusest, mis juba looduse enda nõudel peab minema lihaste arenemisele, milleks on vaja nende liikumist. Need on, kui nii võib öelda, reflektiivsed vallatused, mida nõuab organism ja mida kõige paremini rahuldab õige võimlemine. Märgates, et lapsel algas niisugune füüsilise arenemise periood, ei tohi katkestada tema õpinguid, vaid peab oma nõudmistes alati arvestama seda füüsilise loomuse erisugust ja ajutist nõudmist. Niisugune tugev ja laialdane orgaaniliste protsesside muutumine ja suunamine ei piirdu sageli ainult lapsepõlve ühe perioodiga, vaid jätkub ka hiljem ja säilib

mõnikord kogu elu jooksul. Paksude inimeste keskel esineb rohkem laiskusele kalduvaid inimesi kui kõhnade keskel. Rahva väheharitud klassides, kus hing ei ole endale loonud laialdast tegevussfääri, toimub inimese rasvumine peaaegu alati koos laiskuse arenemisega, nii et rasvuda ja laisaks muutuda tähendab talupoegade ja kaupmeeste seas peaaegu ühte ja sedasama. Neil juhtudel rasvub rikastunud talupoeg kiiresti just sellepärast, et kogu keha tegevus äkki katkes koos töötamisvajaduse lõppemisega, ja jõud, mida rikkalikult tekib, läheb kulutuste puudumise tõttu vaimsele elule keha arenemiseks, pärast aga muutub inimesele juba raskeks ammutada seda jõudu laialiarenenud orgaanilistest protsessidest ja ta muutub laisaks.

Kui aga eriti tugev organismi arenemine viib laiskusele, siis võib ka tema eriline nõrkus viia sellelesamale, kui hing ei ole enne tugevasti tööle hakanud. Nõrk laps, kelle tervis vajab kõiki toidust saadavaid füüsilisi jõude, võib samuti osutuda laisaks just oma füüsilise nõrkuse tõttu. Niisugusel lapsel on raskem kui tervel võtta füüsilistelt protsessidelt osa jõudu oma hingeliseks tegevuseks. Seal orgaaniliste protsesside laialdasus ja jõud, siin aga jõu puudumine elu vajalike protsesside jaoks kutsuvad välja ühe ja sama nähtuse. Muidugi peab kasvataja viimasel juhul veel rohkem kui esimesel nõudma lapselt suure ettevaatlikkusega hingelist tegevust ja peab mõnikord neist nõudmistest isegi täielikult loobuma. Kuid seejuures peab alati kartma, et laps on tervenenuna juba laiskusega harjunud. Laste pikaldaste haiguste tagajärjeks on sageli laiskus ja kapriisid. Sellepärast peab kasvataja haige lapsega olema väga ettevaatlik, et mitte nii ühes kui ka teises suunas üle pakkuda, et mitte kahjustada lapse füüsilist ega ka hingelist tervist.

Neilsamadel füüsilistel põhjustel tunneb inimene ajutist kalduvust laiskusele iga kord pärast toitvat lõunat — toidu seedimise ajal on inimesel raskem oma orgaanilisi jõude eemale tõmmata sellest füüsilis-keemilisest protsessist. Sellepärast põhjustabki tugev lõuna inimesel liikumatust ja und. Pärast seedimise lõppemist aga, kui füüsiline jõud on juba valmis, muutub tegevus inimesele kergeks. Siit on arusaadav, mispärast laste ülemäära küllaldane toitmine toob endaga kaasa kalduvuse laiskusele, ja kui liiga väljavenitatud kõht nõuab hiljem ning alati suurt hulka toitu, siis muutub inimene laisaks kogu eluajaks. Just sel põhjusel on kodune kasvatus meie varakates klassides, mõisnike ja kaupmeeste hulgas, sageli loonud täielikke laiskvorste. Õudne on mõelda, mida päeva jooksul ära sõi mõni mõisniku või kaupmehe laps! Ta mälus ja seedis seda toitu peaaegu terve päeva. Siit on arusaadav, mispärast laiskus oli meie varakate klasside väga märgatavaks eriomaduseks. Kuid mitte kusagil võib-olla ei toimunud söömine hommikust õhtuni, mida nii reljeefselt kirjeldas Gogol, nii tohutus ulatuses kui Väikevenes. Kas siit ei pärinegi veel tugevam laiskuse varjund väikevenelastel? Kuid selles suhtes avaldas muidugi oma mõju ka soojem kliima — eriti

pikk ja palav stepisuvi. Palavuse ajal on igasugune tahteline liigutus inimesele raskem kui külmal ajal.

Laiskuse *psühhofüüsiliste* põhjuste hulka tuleb arvata iga liiki meeldivate kehaliste aistingute jälgede eriline rikkus ja mitmekesisus. Kui inimesele võimaldati lapsepõlves külluses mitmesuguseid kehalisi naudinguid, siis nende naudingute jälgede mitmekesisus ise annab temale juba võimaluse rahuldada *neis* oma hingelise tegevuse vajadust. Beneke omistab sellele laiskuse allikale erilise tähtsuse ja süüdistab teda inimese rikkumises isegi rohkem, kui võib süüdistada*. Kuid muidugi, kui inimese kujutluste esimesed assotsiatsioonid võetakse peamiselt meeleliste naudingute maailmast, siis võivad nad tugevasti tingida inimese hinge kogu edasist tegevust. Niisuguste meeleliste naudingute hulka arvab Beneke täiesti õigesti mitte ainult maiustamise, vaid üldse igasuguse kehalise hellituse ja isegi vallatused kui kehalise liikumisvajaduse rahuldamise. Kui laps väga tugevasti sukeldub kehalise elu sfääri, kui tema hinges tekivad laialdased ja tugevad assotsiatsioonid, millede sisu on võetud sellest sfäärist, siis on lapses raske äratada hingelise elu janu. Kuid seejuures tuleb märkida, et aplus tekib mitte niivõrd maiustuste küllusest, kuivõrd järskudest muutustest toidu suhtes. Õgardeid kasvatatakse eelkõige neis õppeasutustes, kus nälja abil sunnitakse lapsi mõtlema ainult toidule, kuna aga kodus topivad vanemad neidsamu lapsi täis kõigega, mis aga kätte juhtub. Meie seminarid teevad selles suhtes palju pattu.

Laiskuse *psüühilised* põhjused peavad peituma juba tegevuskatsetes enestes, nende katsete ühes või teises tulemuses. Lapsel ei ole tema loomu poolest hingelist laiskust, mida me kergesti märkame, vaadeldes, kuidas laps armastab mitte ainult tegevust üldse, mida võiks veel kuidagi seletada füüsiliste jõudude produtseerimise küllusega, vaid kuidas ta armastab iseseisvat tegevust. Laps tahab teha kõike *ise,* ja seda püüdlust tuleb temas hoida kui kõige väärtuslikumat, ohverdades selle heaks ka viisakuskombed, mille nimel emad ja lapsehoidjad sageli suruvad maha iseseisva hingelise tegevuse esimesed nähtused, muidugi mitte teades, missugust kahju nad sellega lapsele teevad. Kui last takistada või teda karistada kõigi tema sõõstide puhul iseseisvale tegevusele, siis tähendab see veel ühe välise raskuse lisamist sellele tegevusele peale selle, mida endast kujutab juba füüsiline organism ise; seepärast ongi arusaadav, et laps võib lõpuks sattuda tema jaoks liiga suure raskuse ette. Seesama hingelise laiskuse väline põhjus mõjub ka siis, kui kasvataja nõuab lapselt üle jõu käivat tööd. Äpardused katsetes rahuldada seda nõuet ning liiga raske ja ebameeldiv tunne, mis saadab neid katseid, võivad lapse ära hirmutada ja ta hakkab laisalt vaatama juba igasugusele tööle. Sellepärast viibki ülemäära nõudlik õppimine, kuigi see alguses võib anda hiilgavaid tulemusi, hiljem vastikustundele töö vastu ja tekitab kalduvuse laiskusele.

---

* Erziehung- und Unterrichtslehre.

Samasugune kalduvus laiskusele areneb ka täiesti vastupidisel põhjusel, nimelt siis, kui lapsega vahetpidamata tegeldakse, tema meelt lahutatakse ja teda lõbustatakse, nii et peaaegu ainult *passiivne* tegevus täidab tema hingeelu ja rahuldab tema tegevusvajadust. Sel puhul, tõsi küll, kasvatatakse tegevusjanu, ja laps tunneb igavust, kui miski teda ei lõbusta, kuid ei arendata julgust ja kindlust, mis on vajalikud selleks, et ületada iseseisva hingelise tegevuse raskusi. Selles suhtes patustab ka kõrgema seltskonna laste elu ja üleliia hoolitsev, kuid mitte päris arukas pedagoogika, mis topib lastele kätte tegevuse ega anna neile võimalust seda ise otsida. Sel põhjusel võivad Fröbeli lasteaiad, kui ratsionaalselt neis oleksidki korraldatud laste tegevus ja mängud, mõjuda lapsele kahjulikult, kui ta seal veedab suurema osa oma päevast. Kui tark olekski see tegevus või mäng, mida laps õpib lasteaias, kuid nad on halvad juba sellepärast, et laps ei õppinud neid ise, ja mida pealetükkivam lasteaed selles suhtes on, seda kahjulikum ta on. See ei tähenda, et me üldse sõdime lasteaedade vastu või Fröbeli idee vastu, vaid tähendab ainuüksi, et kogu selle ürituse praeguse olukorra puhul ei saa me kindlasti öelda, kas lasteaiad toovad käesoleval ajal rohkem kasu või kahju, ja arvame igal juhul, et laste viibimise aega lasteaedades tuleb tunduvalt vähendada. Lapse tahet ei tohi vedada lõa otsas, vaid talle on vaja anda avarust endal kasvamiseks ja tugevnemiseks. Kui aga lapsi saadetakse lasteaeda sellepärast, et neid ei ole kuhugi panna, siis tuleb lasteaedades enestes anda lastele võimalikult rohkem vaba aega, mille jooksul neil lastakse teha, mida nad tahavad. Isegi laste kärarikas seltskond, kui laps viibib selles hommikust õhtuni, võib mõjuda kahjulikult. Ajutine üksiolek on lapsele niisama vajalik nagu täiskasvanulegi. Lapse täiesti omaette ja iseseisvad tegevuskatsed, mis ei ole välja kutsutud teiste laste või kasvatajate matkimisest, on täiesti vajalikud ja äärmiselt viljakad, kui tühine täiskasvanule see tegevus näikski. Ei ole kahtlust, et lapsed õpivad kõige rohkem matkides, kuid ekslik oleks arvata, et matkimisest iseenesest kasvab välja iseseisev tegevus. Matkimine annab iseseisvaks tegevuseks rohkesti materjali, kui aga ei oleks iseseisvat, matkimisest sõltumatut tegevust, siis ei oleks ka, mida matkida. Iseseisev tegevus ei teki hiljem, eluaastatega, kuid tema iva juurdub inimese vabas tahtes, mis sünnib koos hingega, ja sellele ivale tuleb arenemiseks anda nii aega kui ka pinda. Sellepärast peabki kasvataja aeg-ajalt lapsest eemalduma ja jätma ta täielikult enda hooleks. Iseseisvuse iva peitub nii sügaval lapse hinges, et kasvatus ei suuda sinna tungida ja katsed ise sinna tungida võivad ainult takistada iva arenemist. Kasvatus suudab palju, mitte aga kõike.

K a l d u v u s h a r j u m u s e l e. Püüdlus harjumusele on ainult kõige kergemale tegevusele püüdluse eri vorm. See on seletatav harjumuse omaduse endaga. Füüsiliste jõudude suunamine ühele või teisele tööle, mida annab hing, muutub inimesele seda kergemaks, mida sagedamini see töö kordub. Selle nähtuse füsioloogilist põhjust, nagu üldse harjumuse füsioloogilist põhjust, me ei tunne, kuid

siiski on nähtus ise fakt, milles ei saa kahelda. Andes füüsilistele jõududele suuna ühele või teisele tema poolt valitud tööle, õpetab hing organismi vähehaaval ikka kergemini eraldama ja suunama oma jõude sellele tema jaoks uuele funktsioonile, mitte enam loomupärasele, vaid hinge poolt loodule, nii et aja jooksul füüsilised jõud juba peaaegu iseenesest eralduvad, et teha seda või teist psühhofüüsilist tööd. Ühtlasi muutub pingutus, mida inimene pidi tegema selleks, et füüsilisi jõude kutsuda ühele või teisele hinge tahtelisele tööle, üha nõrgemaks ja ületatakse hinge poolt ikka kergemini ning märkamatult. Siit järeldub mitte ainult *harjumus,* vaid on seletatav ka *inimese kalduvus* harjumusele.

Me nägime juba esimeses osas harjumuse väga suurt tähtsust inimese elus ja tema niinimetatud areneemises*. Siin aga piisab, kui öelda, et harjumus ei kergendaks hinge pingutusi keha füüsiliste jõudude ümberpaigutamisel ja suunamisel ning kui alati ja tegevuse igal kordamisel inimene peaks, nagu esimesel korralgi, ületama pingutuste neidsamu raskusi, siis igasugused kas või mõnegivõrra keerulised tahtelised psühhofüüsilised protsessid, nagu näiteks käimisprotsess, kõnelemisprotsess jms., oleksid võimatud. Inimene just sellepärast õpibki ära need keerulised, tahtelised aktid, et tema närviorganismil on harjumisvõime. Sooritades mingisugust keeru list äraõpitud psühhofüüsilist akti, hing nii öelda ainult laseb käiku keerulise *masina,* mis on varem juba rohkearvuliste harjumuste poolt üles ehitatud. Harjumuste võrdlemine meie poolt masinaga ei ole juhuslik. Inimorganismi kokkuhoius etendab harjumus täpselt seda sama osa, mida masin etendab majanduses. Ei harjumus ega ka masin astu iseenesest tegevusse. Kuid nad säilitavad, hoiavad kokku inimjõudu. Seesama pingutuse aste, mida inimene vajab, et lasta käiku vedurit ja juhtida tema liikumist, oleks mitteküllaldane, et viia versta taha viiepuudast kivi; sama pingutuse aste, mida nüüd inimene vajab, et pidada pikka kõnet, ei oleks küllaldane selleks, et öelda kaks-kolm sõna, kui inimene peaks kordama ühesuguse raskusega kõiki neid pingutusi, mida ta tegi esimeste häälikute hääldamisel. Kui jõuetu oleks inimene majanduselus, kui tal ei oleks teisi riistu peale oma käte, nii jõuetu oleks ta ka psühhofüüsilises elus, kui tal puuduks harjumisvõime. Nagu masinad annavad inimesele võimaluse tema poolt tehtavate pingutuste ühesuguse hulga puhul saavutada tohutuid tulemusi, nii ka harjumus annab inimesele võimaluse mõõtmatult laialdaseks psühhofüüsiliseks tegevuseks hingeliste pingutuste ühe ja sellesama hulga puhul. Lastes käiku tohutult keerulise kõnemasina, ei hoolitse inimene iga tema vedru ja ratta liikumise eest, see aga võimaldab tal keskendada oma pingutusi juba kõne mõttele, suunale ja eesmärgile. Laps, kes hakkab lugemist õppima, ei suuda, kui suured oleksidki tema pingutused, haarata mõnevõrragi pika kõne mõtet just sellepärast, et tema jõu neelavad ära ja purustavad väikesed raskused iga tähe ja sõna hääldamisel.

---

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XIII, пп. 8—13.

Inimene, kes on palju ja mitmes keeles lugenud, ei märka sageli isegi, millist keelt ta loeb, ja kui ta on süvenenud raamatu sisusse, siis ei suuda ta kohe öelda, mis keeles raamat on kirjutatud. Mõlemal juhul on pingutuse aste ühesugune, kuid tulemusi ei saa võrreldagi.

Tunnustades, et inimene taotleb ühel ja samal ajal võimalikult kerget ja võimalikult laialdast psüühilist tegevust, saame juba aru, mispärast ta tahtmatult kaldub harjunud tegevuse poole. Kui aga inimene otsib harjumuses mitte astmeid oma psühhofüüsilise tegevuse laiendamiseks, vaid kõrvalehoidumiseks töö raskustest, siis paljastub selle suuna valelikkus iseenesest. Korduv tegevus muutub tõepoolest ikka kergemaks ja kergemaks, kuid hõivab ühtlasi üha vähem ja vähem hinge. Harjumustes keerlev elu muutub rutiinseks ja hingeline tegevus aheneb ikka rohkem ja rohkem. Selles suhtes meenutab harjumus jälle majanduslikku kapitali, mida võib tarvitada nii tegevuse laiendamiseks kui ka selleks, et elada tema protsentidest. Kuid see kapitalisti õnnis elu ei osutu üldse õndsaks just sellepärast, et inimese hing satub olukorda, mis on täiesti vastupidine tema loomusele, kuna ta peab mitte laiendama oma tegevust, vaid seda järk-järgult kitsendama; mida sagedamini harjunud tegevus aga kordub, seda vähem ta annab toitu hingele. Seda harjumuse tähtsust inimelu kokkuhoius on tarvis kasvatajal alati silmas pidada. Ta peab selgesti aru saama, et harjumustel põhineb võimalus inimese tegevust järk-järgult laiendada ja et see järkjärguline tegevuse laiendamine ise on eesmärk, mis vastab inimhinge loomusele, harjumused aga on ainult vahendiks pideval liikumisel selle eesmärgi poole. Just sellepärast peab kasvataja, andes inimesele suure hulga harjumusi, hoolitsema selle eest, et inimene ise ei vajuks sellesse hulka ja et, lakanud tarvitamast masinat, milleks see on määratud, inimene ei muutuks ise masinaks. Kaasaegne kasvatus teeb selles suhtes palju suuri ja väikesi vigu ning sageli, õpetades inimest leppima harjunud tegevusega, õpetab talle vähehaaval hingelist laiskust.

K a l d u v u s m a t k i m i s e l e. Matkimine nagu harjumuski põhineb tahtmatu matkimise seletamatul füsioloogilisel nähtusel, millest me kõnelesime eespool. Tugevad liigutused ja tugevad tundmuste väljendused kutsuvad *tahtmatult* välja matkimise neis, kes neid näevad. Mõned loomaliigid ja lapsed panevad hämmastama oma matkimisega, milles aga ei ole kõik tahtmatu. Nõrkade närvidega inimesed, eriti naised, ei või näha ja kuulda energilisi tundmuste väljendusi, et mitte peegeldada neid nagu peeglis oma näoilmes ja liigutustes. Tugevate närvidega inimestel ei avaldu matkimine nii teravalt, kuid ka nendel võib pika perioodi jooksul märgata matkimise jälgi. Me omandame tahtmatult inimeste maneerid, kellega me elame, ja nemad omandavad meie maneerid, ise sellest aru saamata. On märgatud, et mehe ja naise käekiri muutub vähehaaval sarnaseks. Kuid siin tuleb meil rääkida mitte matkimisest endast, vaid sellest *kalduvusest,* mida inimene osutab matkimis-

tegevuse vastu. See kalduvus tuleneb samast hingelisest allikast nagu kalduvus harjumuselegi, nimelt hinge püüdlusest *kõige kergemale* tegevusele: matkides leiab inimene võimaluse rahuldada oma hingelist püüdlust tegevusele, ise töötamata leida või leiutada neid vahendeid. Sellega on kergesti seletatav tugev matkimine lastel: lapsel on oma mõistuse vähese arenemise ja oma hinge üldiselt vaese sisu tõttu vähe võimalusi iseseisvalt avastada sfääri oma hingeliseks tegevuseks. Sellepärast haarabki ta nii meeleldi kinni matkimistegevusest. Sellepärast ongi ka küpses elueas matkimine eriti tugev nendel inimestel, kelle hinge sisu on niivõrd vaene, et ei suuda rahuldada nende isiklikku hingelise tegevuse vajadust. Siit järeldub moodide möll klassides, kellel puudub vajadus töötada ja kes ei ole osanud endale otsida iseseisvat tööd.

Matkimine läheb kergesti üle iseseisvaks tegevuseks, ja sel viisil antakse hõlpsasti üle ning suurendatakse inimteadmiste varu ja kohanemist elutingimustega. Kuid on iseloome, kes kogu oma eluaja ainult ahvivad, leides matkimises kerge rahulduse hingelisele tegevuspüüdlusele. Mida tugevam aga on hing, seda kiiremini tüütab teda rutiinne, harjunud matkimistegevus, seda varemini ja selgemini ilmneb temas püüdlus originaalsusele, s. o. niisugusele hingelisele tegevusele, mis täielikult kuuluks hingele ja rahuldaks tema tugevat vajadust tegevusele. *Originaalsust* ei tohi ära segada *originaalitsemisega.* Originaalsus on tugeva hinge loomulik vili, hinge, mille sisu kujunes iseseisvast hingelisest tegevusest, ja sellepärast avaldub see sisu iseendast, nii et inimene on originaalne üldsegi mitte soovides seda olla. Originaalitsemine aga on, vastupidi, kõige tühisema auahnuse vili. Matkimine võib olla instinktiivne ehk sümpaatiline ja teadlik, kui inimene matkib suurema või vähema arusaamisega selle väärilisusest, mida ta matkib, või lõpuks armastusest selle vastu, keda ta matkib. Mida rohkem on matkimine mõtestatud, seda lähem on ta üleminekule iseseisvaks tegevuseks; matkimisest üksi aga iseseisvat tegevust välja ei kasva, ja matkimise hea tähtsus seisneb üksnes selles, et ta annab materjali iseseisvaks tegevuseks.

Hinge kalduvusest harjumusele ja matkimisele leiab kasvatus kõige tugevama vahendi kasvandiku mõjutamiseks — eeskuju kogu jõud põhineb neil. Kuid lühinägelik on see kasvatus, mis piirdub ainuüksi nende vahenditega, aitamata kaasa iseseisva tegevuse kujunemisele ja võib-olla seda isegi takistades, kas või näiteks sellega, et hõivab lapse kogu ajaks matkimis- või harjumistegevusele, andmata temale aega ja sfääri iseseisvaks eluks.

K a l d u v u s m e e l e l a h u t u s t e l e. Kalduvus meelelahutustele on õieti hinge püüdlus *passiivsele* tegevusele, tegevusele, millega ei kaasne töö raskused. See püüdlus on suuremal või vähemal määral omane igale inimesele; kui ta aga ühtedel etendab vähetähtsat osa, moodustab ta teistel iseloomu kõige väljapaistvama joone ja määrab ära nende elu kogu suuna. Mida tugevam on seesmine iseseisev tegevus inimhinges, seda vähem otsib inimene meelelahu-

tusi. Kui aga inimest lapsepõlvest peale alati lõbustati ja tema meelt lahutati; kui nende lõbustuste ja meelelahutustega eemaldati tema hingest vaevav igavustunne, mitte et inimene oleks selle tunde võitnud iseseisva, armastatud tööga; kui sel või mingisugusel teisel põhjusel inimese hinges ei kujunenud laialdast, vaba ja armastatud tööd, — siis leiab ta ainsa vahendi rahuldada oma hingelist püüdlust tegevusele muljete vahetamisega, millised samuti nagu nende mitmekesisuski olenevad mitte hingest enesest, vaid tema suhtes välisest maailmast. Siit tuleneb ahne kalduvus uudistele, keelepeksule, iga liiki meelelahutustele, asukoha vahetamisele jms., ühe sõnaga — muljete vahetamisele.

Uudishimu on inimhingele omane: see on tahtmatu püüdlus niisugusele sfäärile, kust ta loodab endale tegevust leida. Kuid uudishimu võib välja kujuneda *teadmishimuks* ja võib jääda ainult uudishimuks. «Uudishimulik otsib haruldusi,» ütleb Descartes, «ainult selleks, et nende üle imestust tunda; teadmishimuline aga selleks, et neid tundma õppida ja neid lakata imetlemast.» Kuid seejuures tuleb silmas pidada, et *teadmishimu* ise algab *uudishimust.* Alguses on inimene ainult uudishimulik; kui tema hinges aga tekib iseseisev töö ja selle tõttu kujunevad ka iseseisvad huvid, siis inimene lakkab olemast juba uudishimulik ükskõikselt kõige vastu ja on uudishimulik ainult selle vastu, mis võib olla mingisuguses seoses tema hingeliste huvidega. Kui aga inimene ka küpses eas jääb ahnelt uudishimulikuks vahet tegemata kõige vastu, siis on see hingelise tühjuse kindel tunnus. Lapsed on üldse uudishimulikud, kuigi mitmesugusel määral, mis oleneb juba ülalesitatud põhjustest, ja see on muidugi nende hinge väärtuslik omadus. Kuid kasvataja peab ühelt poolt kasutama laste uudishimu, et seda muuta teadmishimuks, teiselt poolt aga mitte laskma areneda tühjal uudishimul ja ohtlikul kalduvusel — passiivse muljete vahetamisega vältida iseseisva hingelise tegevuse vajalikkust. Rahuldada *nii nagu vaja* laste uudishimu on kasvatuse tähtsamaid ja raskemaid ülesandeid.

Kalduvus mitut liiki meelelahutustele üldse on ainult sellesama sihitu ja ükskõikse, kalduvuseks või isegi kireks muutunud uudishimu eri vorm. Kui hingelise tegevuse vajadus on inimesel lapsepõlvest peale arenenud ainult passiivse tegevusega, siis on arusaadav, et ta seda passiivset tegevust ahnelt otsib muljete vaheldumises, ikka uutes ja uutes muljetes. Et aga neid uusi muljeid ei ole tegelikult millekski vaja niisugusele hingele, kel ei ole isiklikke tõsiseid huvisid, et ta ei saa neid uusi muljeid siduda oma isikliku tegevusega, siis ta püüabki neid kas kiiresti vahetada või nende jõudu kunstlikult üles puhuda. Selle viimase püüdlusega ongi seletatav kirg, mis on märgatav inimestel, kes millegagi tõsiselt ei tegele, üles puhuda iga uue nähtuse tähtsust, ülistada taevani uut keskpärast annet, mis juba homme unustatakse, otsida iga liiki skandaale ja liialdada nende tähtsust või isegi neid välja mõelda. Läinud seda teed mööda, jõuab inimene uskumatu keelepeksuni, nagu selle linna daamid, kus debüteeris Tšitšikov. Kui seda kirge võib märgata ter-

ves seltskonnas, siis on see kindel tunnus, et see seltskond on tühine, et tal on igav, et tal ei ole tõsist tegevust. Seltskonna armastatud meelelahutuste iseloom ja seltskonna kalduvus neile võivad olla parimaks juhtivaks niidiks seltskonna hingelise seisundi avamisel. Kurb on ka nende inimeste ja selle seltskonna seisund, kes elavad üksnes meelelahutuste passiivsest tegevusest ja ainult neilt ootavad oma hingelise tühjuse täitmist!

Kalduvusel asukoha vahetamisele on sama allikas ja sama lõpp. Tekkiva hingelise tegevusega inimesel on see kalduvus püüdluseks laiendada oma hingelise tegevuse sfääri; ilma niisuguse hingelise tegevuseta inimesel on see kalduvus ainult püüdluseks välja pääseda kohalt, kus tal on raske, ja proovida, kas teises kohas olla ei ole parem. Kuid ka teises kohas ilmneb seesama raskus. Niisugune inimene, sõitku ta või terve maailm läbi, kannab kõikjale endaga kaasa oma piinavat hingeigatsust, ja see tõeline, mitte aga enam kujutletav *horror vacui* ajab teda ühest kohast teise. Reisijate hulgas, kes rändavad oma isamaa piiride taga, leidub vahetpidamata niisuguseid isikuid. Nad kas otsivad üht haruldust teise järel, et igaühe ees nendest teha tähtsat nägu (peamiselt inglased), või sõidavad paigast paika nähtavasti ainult selleks, et neid üksteise järel manada (peamiselt venelased). Need inimesed jooksevad nukruse eest, märkamata seda, et veavad nukrust endaga kaasa oma hinge tühjuses ja pungil rahakottides. Neile rikastele vaestele oleks suureks õnneks, kui nad satuksid lõpuks niisugusesse kohta, kus ei oleks luksuslikke hotelle, kus midagi ei saaks osta raha eest, vaid tuleks kõik hankida isikliku tööga, — alles siis saaksid nad lahti oma piinavast reisikaaslasest.

Näiv püüdlus laiskusele. Tõelisest püüdlusest laiskusele tuleb lahus hoida näivat püüdlust temale. Inimene võib vägagi väljendada suurt laiskust mingisuguse tegevuse suhtes just sellepärast, et tema hing on haaratud juba teisest tegevusest, mille sfäär, võrreldes sellega, mida talle praegu pakutakse, on palju laialdasem. Nii võib arenenud laps just sellepärast, et ta on juba hästi arenenud ja et tal on juba tekkinud tugev hingeline tegevus, osutuda laisaks tema jaoks mingisuguse uue teaduse igavate ja kitsaste algete suhtes. Sellega on seletatav, mispärast paljud geniaalsed inimesed ja suured kirjanikud olid laisad gümnaasiumides ja ülikoolides; kuid muidugi on see ainult näiv laiskus.

Püüdlust laiskusele ei tohi samuti segi ajada õigustatud püüdlusega puhkusele. Olles hoolikalt läbi vaadanud kõik naudingud ja nad kõik hüljanud kui endas vastuolu sisaldavad, peatub Kant puhkusenaudingul ja nimetab seda «inimese kõige kõrgemaks füüsiliseks hüveks»*. Siiski ei saa puhkust nimetada hüveks — hüve on töös eneses, puhkus on aga õigustatud, normaalne nauding, mis tuleneb sellest hüvest. Puhkus on tõepoolest *füüsiline* nauding, sest hing ei saa väsida; väsib aga närvisüsteem, kuivõrd ta võtab osa

* Kant, Anthropologie, § 86.

psüühilisest tegevusest, väsib sellepärast, et tema jõud kahaneb ja nõuab uuendamist. See närvisüsteemi jõu kurnamine kajastub hinges väsimustundena, sest hing teeb ikka rohkem ja rohkem jõupingutusi, et juba kurnatud kehast ammutada lisajõudu ja seda suunata närvitegevuse ühte või teise piirkonda. Närvijõudude normaalne uuenemine toiduvarust sünnib, nagu me seda nägime, ainult nende närvide tegevuse katkestamise teel, millede jõud vajavad uuendamist*. Sellepärast saabub, kui suured oleksidki hinge jõupingutused, lõpuks möödapääsmatu puhkamisaeg. Kuid võib juhtuda ka nii, et liiga ärritatud närvid ise hakkavad neelama jõudu toiduvarudest, ja siis algab tahtmatu närvitegevus, millega kaasnevad temale vastavad psüühilised nähtused. On arusaadav, et niisugune tegevus võib juba jätkuda kuni keha täieliku ärakurnamiseni. Niisuguse reflektiivse tahtmatu tegevuse kahjust, mille on välja kutsunud mitte hing, vaid närvisüsteemi kohalikud ärritused, me juba rääkisime eespool**.

Me rääkisime ka sellest, et närvijõudude osaline uuenemine võib toimuda ka üksnes tegevuse vaheldamisega. See ongi puhkuse kõige tavalisem vorm. Füüsilise töö vaheldamine psüühilisega ja psüühilise vaheldamine füüsilisega on kõige normaalsem vaheldamine; kuid kahjuks on kaasaegse elu seltskondlikud tingimused inimese liiga eemaldanud sellest normaalsest ja tervest jõudude uuendamisest. Ühtede pärisosaks on jäänud ainult füüsiline töö, teiste pärisosaks ainult psüühiline töö. Niisugune ilma eranditeta tegelemine ainult ühe või teise tööga on küll võimalik, kuid ei vasta inimloomusele ja avaldab kahtlemata oma halba mõju nii tema füüsilisele kui ka kõlbelisele tervisele. Harjumus võib muide ka selles suhtes palju ära teha.

Aga kuidas inimene oma tööd ka vaheldaks, kuidas ta seda ka mitmekesistaks, siiski tekib lõpuks tarve täieliku puhkuse — une järele. Une tähendust inimese jõudude kokkuhoius ei ole füsioloogia kaugeltki veel ära seletanud. Psüühiline enesevaatlus aga näitab ainult, et füsioloogiline unetarve tekib hingel sel ajal, kui ta tunneb raskust juhtida psühhofüüsilist tegevust, anda *tahtlikku* suunda mõtetele, sõnadele ja kehalistele liigutustele. Psüühiliselt ilmneb une algus just hinge võimu katkemisega psühhofüüsilise tegevuse üle. Alguses toimub see katkemine vaheaegadega, mida me nimetame suigatuseks. Hing nagu haaraks juhtimistüüri, sealsamas laseks aga selle käest ära: peas vilksatavad puhtreflektiivsed mõtted, mida inimene välja ei kutsunud ega oodanud; tahtlikult koostatud sõnade ridadesse tekivad mõttetud sõnad, mis näivad reflekside poolt vaheletopituina; liigutustes ilmneb selgesti seesama tahte tegevuse katkendlikkus. See viib tahtmatult mõttele, et uni, kas või lühike, on möödapääsmatu, sest une ajal uuenevad need meile tundmatud närvisüsteemi keskorganid, millede abil meie hing avaldab

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. V, п. 2.
** Sealsamas, XI ptk. p. 4.

oma tahet organismis. Tunde ja teadvuse (kui ühe tunnetest) tegevus on veel võimalik, ja see tegevus tõepoolest jätkub meie unenägudes; kuid hinge teise võime, tahte avaldumine ei ole enam võimalik, sest selle edasiandmisorgani koed, mille kaudu ilmneb hinge mõju organismile, on juba lõplikult kurnatud. Tundel ja teadvusel kui ühel tunnetest on enda jaoks palju organeid, ja siis, kui ühed neist väsivad ning töö katkestavad, võivad teised seda tööd veel jätkata ja jätkavadki seda nii hajameelsuses kui ka unenägudes ja unistustes, kuid aju kesktahteorgan peab olema üks, nii nagu tahegi võib olla ainult üks. Sellepärast tulebki uni selle organi kurnamise puhul möödapääsmatult, sest hinge kõik jõupingutused närvides tahtlikku liigutust välja kutsuda osutuvad jõuetuks. Sellepärast ei saagi tahtlik tegevus, nii vaimne kui ka kehaline, minna teatavast piirist kaugemale ja nõuab kas või hetkelist katkestamist, hetkelist und; kuid reflektiivne tegevus, mida saadab teadvus, võib kesta katkemata erakordselt kaua, lahkumata inimesest isegi unes. Siit unenäod, siit kestev unetus, mille puhul inimene enam ei juhi ei oma mõtteid ega ka oma liigutusi, kuid ka ei maga. Just sellepärast ongi une ja ärkveloleku vahel raske piiri tõmmata, et unenäod juba näitavad ärkvelolekut, teadvuse tahtmatu tegevuse jätkamist, see tegevus aga võib olla enam või vähem laialdane. Siit võimalus niisuguseks poolunes olekuks, et inimene ei tea, kas ta magab või mitte.

Kui aga tegevus on selline oluline hinge tarve, kust siis tekib see meeldiv tunne, mida me üle elame, kui andume osalisele puhkusele, vahetades tegevust või üle minnes tahtmatule tegevusele, milleks on suurem osa meelelahutusi, või andudes lõpuks täielikule puhkusele, s. o. unele. See meeldivus tekib otseselt, kui väheneb raskus, mida hing ikka rohkem ja rohkem tundis orgaanilise jõu tahtlikus edasiliikumises varujõust elavaks jõuks — varjatud keemilisest vormist avalikku, mehaanilisse vormi. Puhthingelise naudingu määrab siin aga tulevase tegevuse perspektiiv, tegevuse, mille jaoks see füüsilise jõu uuenemine on vajalik. Väsinud inimesele meeldib uinuda; kuid öelge talle, et ta enam ei ärka, ja mõnus tunne muutub silmapilkselt kõige vastikumaks. Kellel ei ole juhtunud, et andudes pärast rasket tööd meeldivale uinumistundele, nautides mingit sukeldumist teadvusetu looduse merre, kus igavesti ja katkematult käib jõudude uuenemine, ta äkki võpatab ja ärkab üles? Seda juhtub siis, kui inimene sel momendil mõtleb omaenda olukorra üle, — hingele on nii vähe omane vajuda teadvusetu looduse rüppe!

Puhkus on kahtlemata inimese kõige seaduspärasem ja kõige normaalsem nauding. Kui aga inimene, märganud puhkuse meeldivust, hakkab taga ajama just seda naudingut, siis võib sellest puhkamisnaudingu tagaajamisest, samuti nagu iga teisegi naudingu tagaajamisest, tekkida meie loomuse moonutamine ja nimelt püüdlus laiskusele. Puhkus ei ole veel rahulolek; rahulolek ise peitub aga

ainult töös. Sellepärast inimesed, kes on töötanud kogu elu jooksul selleks, et pärast nautida puhkust, eksivad oma arvestuses rängalt. Küsige neilt, millal nad olid õnnelikumad, kas siis, kui nad töötasid, et saada võimalust puhkuse nautimiseks, või siis, kui nad lõpuks hakkasid seda nautima?

VI

KASVATUSE METOODIKAST[61]

17. KASVATUS[62]

Poiss nägi, kuidas isa istutas oma aeda metsõunapuu. «Milleks sa seda teed?» küsis ta isalt. «Niisugusele kõlbmatule puukesele ei oleks ma andnud kohta aias.»

«Aga kust sa tead, et see puuke kuhugi ei kõlba?» küsis isa.

«See on ju esimesest pilgust näha,» vastas poisike.

«Jah, ta on muidugi väike ja vilets, kuid temas peitub suur jõud; aja jooksul võib ta suureks kasvada ning vilja kanda.»

Mõne aja pärast nägi poisike uuesti, et tema isa askeldab hoolikalt uue õunapuu ümber — paneb püsti tugiteibad, seob nende külge ühed oksad, teised aga lõikab maha.

«Miks sa ei lase puukesel vabalt kasvada?» küsis poisike.

«Sellepärast, et tuul teda maha ei murraks ja et ta võiks kasvada otse ning sirgeks.»

Siis kobestas isa juure ümbert maa ja ümbritses puukese teivastega, et loomad teda ei purustaks.

«Vaata,» ütles ta pojale, «kuidas ma armastan seda noort puukest, ma armastan teda aga selle elujõu tõttu, mis temas peitub, ja selle eest ma hoolitsengi.»

Järgmisel kevadel tuli isa puu juurde pookoksaga, mis oli võetud teiselt, healt õunapuult, ja, nuga käes, lõikas korraga noorel puul terve ladva maha.

«Mis sa teed?» hüüdis poisike hirmunult, «nüüd on kogu su töö asjatu.»

Kuid isa naeratas, lõhestas veidi puukese tüve ja, paigutanud sinna toodud oksakese, määris lõikepinna vahaga ja mässis hoolikalt riideribaga kinni.

«Noh, näed nüüd,» ütles ta pojale, kui töö oli lõpetatud. «Kui puu oleks metsa jäänud, oleks ta kõveraks ja okslikuks jäänud ning oleks omal ajal kandnud nii hapusid õunu, et neid poleks süüa saanud. Kuid ma hoolitsesin, et ta kasvaks sirgelt, nüüd aga, kevade saabumisel, andsin temas peidetud jõududele uue, parema suuna, pookides tema külge oksakese heast puust, mille viljad on juba tuntud.»

Varsti kasvas noor puuke suuremaks, ajas välja uued oksad ning

kattus pungade ja õitega; sügisel paindusid tema oksad juba suurte punaste õunte raskuse all.

«Noh, mida ütled sa nüüd?» küsis isa pojalt.

«Oh,» vastas see, «kui kaunis ja õilis puu see on, ja sinu vaev ei läinud asjatult kaotsi.»

«Annaks jumal,» jätkas isa, «et sa mind samuti tänaksid hoole eest sinu kasvatamisel.»

18. TEADLIKUST JA LÄBIMÕELDUD MÕJUST KASVAVALE SUGUPÕLVELE[63]

Kõik meie avalikud kasvatusasutused kannatavad ühe üldise puuduse all — teadliku ja läbimõeldud kasvatusliku mõju puudumise all neisse igal aastal asuvaile uutele laste hulkadele. Niisuguste õppeasutuste noorematel klassidel on tavaliselt rohkesti paralleelklasse ja need on väga rahvarohked. Kasvatuslik osa usaldatakse neis klassides harilikult mitmete nimetustega mitme kasvataja kätte. Need kasvatajad ei ela asutuses ja puutuvad lastega kokku ainult oma ametitegevuse ajal. Ilmudes klassidesse korrapidamisele, näeb kasvataja enda ees kärarikast ja vallatlevat laste hulka, ja kogu tema kasvatuslikku tegevust võib väljendada ainsa energilise sõnaga: «Valvel!» Siin ei saa juttugi olla sellest mõjust, mida täiskasvanud, hästi arenenud ja kõlbeline inimene peab lapsele avaldama. Selle tõttu kasvavad lapsed meie internaatides suuremalt osalt omaette. Kuid enese hooleks jäetud lapsed arenevad enamikus aeglaselt ja valesti, alluvad lastehoidjate ja teenijate mõjule ning rikuvad vastastikku üksteist, ühe sõnaga, metsistuvad, ei saa aga kasvatuse osaliseks. Sellepärast peetaksegi paremates inglise internaatides reegliks, et kasvatajad elaksid asutuses eneses, jaotades enda vahel kasvandikud, ja oleksid nendega kõige lähemas ning intiimsemas suhtlemises. Seal, kus kohalikud olud lubavad, elavad kasvandikud sageli isegi kasvatajate korterites; kuid üldse hoolitsetakse selle eest, et anda kasvatajale võimalus isiklikult mõjutada kasvandikku, mõistusele isiklikult mõjutada mõistust, kõlblusele kõlblust, iseloomule iseloomu, tahtele tahet; sest inglased on neile omase praktilise läbinägelikkusega veendunud, et ainult kasvataja isiklikus mõjus kasvandikule ja ainult selles üksi peitub esmase kasvatuse jõu allikas. Kui aga kasvataja on lastega ajutistes, ametlikes suhetes, ja seejuures niisuguse hulga lastega, et ei saa juttu olla mingisugusest isiklikust mõjust igaühele neist, siis ei tule imestada, et niisuguse kasvataja kogu kasvatuslik mõju avaldub ainuüksi piiramistes, kitsendustes, keelamistes ja välises distsipliinis, mis kergendab tema tööd. Kuid koos sellega omandab kogu laste elu niisuguses asutuses mingisuguse formaalse, kasarmulise ja ettevaatliku iseloomu, millel muidugi ei ole midagi ühist kõlbelise kasvatuse üritusega. Lapse elu muutub alatiseks tseremoniaaliks, mis on tervenisti varakult ette kirjutatud: kell 6 tõustakse kellahelina või trummipõrina järgi, kuni kella poole

7-ni rõivastutakse, minnakse palvusele, korratakse õppetunde, tulevad õpetajad, minnakse einele, istutakse uuesti õppetöö juurde, minnakse lõunale, marsitakse lõunalt ära jne. jne. Kuid millal siis elavad need lapsed, millal nad arenevad? — Kusagil varjul kasvataja eest, mingis pimedas nurgas, kuhu ei tungi tema kõike nivelleeriv pilk, vaikses sosistamises seltsimehega, vihikus või mänguasjas, mida antakse edasi pingi all, käimlas peetud vestlustes, kusagil põõsa taga aias paistab aeg-ajalt välja see elu, ja avaldub muidugi mitte sel viisil, nagu seda tahaks arukas kasvataja. Niiviisi kulgeb vormikohane elu asutuses omal viisil, tõeline, tegelik kasvatus aga eksleb tuhandete muude viiside hulgas. Ja tunnistame avameelselt, et me tunneksime kaasa niisuguse asutuse kasvandikele, mille kasvatajail läheks korda tõkestada kõiki neid kõrvalisi, varjatud lapseelu teid. Kujutlege endale last, kes kogu oma päeva veedab laitmatult, ei astu sammugi kõrvale vormikohasest, ette äramääratud tseremoniaalist: ärkab kindlaksmääratud ajal, läheb sinna, marsib siia ja lõpuks läheb kella järgi magama, ühe sõnaga, marsib käskluse järgi kogu oma lapsepõlve jooksul. Nõustuge ise, et niisugune elu ei tõota palju.

Just neil alustel soovitame suurte kinniste õppeasutuste kasvandikud jaotada võimalikult väikesteks ringideks ja korraldada nende ringide seesmine elu nii, et see läheneks võimalikult perekonnaelule, kasvatajad aga seada võimalikult lähedastesse, intiimsetesse ja perekondlikesse suhetesse lastega.

Veel kahjulikum mõju on nii meie kinnistes kui ka avalikes õppeasutustes sel kasvatusliku tegevuse eraldamisel õppetegevusest, mida meil peaaegu kõikjal peetakse reegliks ja mis inglise õppeasutustes, vastupidi, on harvaks erandiks. Meil on kasvataja ja õpetaja ühes ning samas klassis kaks mitte ainult erinevat, vaid ka teineteise vastu võitlevat isikut. See viib selleni, et ei kasvatajal ega ka õpetajal ei ole mingisugust kasvatuslikku mõju. Õpetaja tuleb klassi õppetundi ja tunnist lahkudes unustab kasvandikud; kasvataja vahetab õpetaja välja oma hirmuäratavate hüüetega «vait», «valvel» jne.

Kus siis on siin õpetuse kasvatuslik mõju ja kasvatuse hariv mõju? Selle jaotuse tõttu valitakse kasvatajateks ja kasvatajannadeks sageli inimesed, kes mitte ainult pole teadusele võõrad, vaid on sellega sageli ka vaenulikes suhetes. Õpetajad vajavad ainud teadmisi ja muud mitte midagi; kasvatajad — *kombelisust,* mis annab võimaluse oma kohustuste täitmise ajal tukkuda. Kas on siis põhjust imestada, et selle korra puhul valitsevad laste vaimse ja kõlbelise kasvatuse vahel lahkhelid ja nad mõlemad on jõuetud?

Kolmas puudus meie õppeasutuste nooremate klasside korralduses, mis seisab õppeainete jaotamises ühes ja samas klassis mitme õpetaja vahel, toob samuti palju kahju, jättes meie asutused ilma kasvatavast jõust. Õpetajad vilksatavad laste silma all nagu kivikesed kaleidoskoobis ja ükski neist ei avalda lapsele kasvatavat mõju. Mitme õppeaine koondamine alamates klassides ühe õpetaja kätte ei ole sugugi raske; see koondamine on aga vajalik tingimus teaduse

kasvatuslikuks mõjuks lapsele, kelle jaoks teadus ja õpetaja ei ole veel lahutatud ning usuõpetus ja usuõpetaja, maadeteadus ja maadeteadlane esinevad ühes ning samas olevuses.

Kõigi nende kolme puuduse olemasolul kinnises asutuses kujutab see endast mida soovite, mitte aga kasvatusasutust; siin lapsed kasvavad, marsivad klasse mööda, õpivad tunde, kuid neid ei kasvatata. Kasvatatakse neid aga neis varjatud nurgakestes, kuhu ei tungi kasvataja pilk.

Orbude asutuse heas elementaarkoolis: 1) peavad lapsed olema jaotatud võimalikult väikesteks ringikesteks; 2) need ringikesed tuleb anda heade kasvatajate otsese ja kõige lähema mõju alla; 3) kasvatajad peavad elama koos kasvandikega. Inglismaal ja Šotimaal ei kasutata paljudes asutustes sel eesmärgil abielus olevaid kasvatajaid; kuid see on liigne äärmus, mis pärineb skolastika aegadest. Vastupidi, oleks väga kasulik, et kasvatajad orbude asutustes oleksid perekonnainimesed, nii et kasvandikud kas või osaliselt võiksid kuuluda nende perekonda; 4) kasvataja peab olema mitte ainult guvernöör, vaid ka õpetaja, kui mitte kõigis, siis vähemalt mõnedes ainetes. Kohustuste ühendamine toob endaga kaasa ka palga ühendamise, mis toob kasvataja ametisse väärilisi inimesi. Isegi laste majandus, nende rõivastus ja toit peavad olema võimalikult samade kasvatajate mõju all, sest, kordame veel, last kasvatatakse, arendatakse vaimselt ja kõlbeliselt ainult inimisiksuse otsese mõju all, ja mitte mingisuguste vormidega, mingisuguse distsipliiniga, mingisuguste määrustega ja tunnikavadega ei saa kunstlikult asendada inimisiksuse mõju. See on viljakas päikesekiir noorele hingele, ja seda ei saa millegagi asendada.

19. LAPSE VÕIMU KASVATAMISEST OMA ORGANISMI ÜLE[64]

Inimene ei valitse kaugeltki mitte kõigi nende jõudude ja võimete üle, mis peituvad tema närviorganismis, ja sellepärast kuulub sellest rikkast aardest tema käsutusse ainult see ja nimelt just see, mille ta on allutanud oma teadvusele ning tahtele ja mida ta järelikult võib käsutada oma soovi kohaselt. Üks kasvatuse peamisi ülesandeid seisnebki just selles, et allutada närviorganismi jõude ja võimeid inimese selgele teadvusele ning vabale tahtele. Mittetahteline närvitegevus on iseenesest, kui hiilgavad võimed temas avalduksidki, mitte ainult viljatu ja kasutu, vaid koguni täiesti kahjulik. Just seda ei tohi unustada kasvatajad, kes sageli väga ettevaatamatult imetlevad lapse organismi närviärrituse avaldusi, nähes selles suurte võimete ja isegi geniaalsuse algeid, ja kes suurendavad lapse närvide ärrituvust, selle asemel et seda arukate abinõudega nõrgendada.

Kui paljud lapsed, kellel lapseeas oli väikeste geeniuste kuulsus ja kes põhjustasid tõepoolest kõige hiilgavamaid lootusi, osutuvad

pärast mitte millekski kõlblikeks inimesteks! See nähtus kordub nii tihti, et on lugejale kahtlemata tuttav. Mainitud nähtuse põhjus peitub just selles, et niisuguste laste närviorganism on tõepoolest väga keeruline, rikas ja tundlik ning võiks tõepoolest olla inimese tähelepanuväärse tegevuse allikaks, kui ta oleks allutatud inimese selgele teadvusele ja tahtele. Kuid selles peitubki häda, et nimelt oma rikkusega suruski ta maha subjekti tahte ja muutis selle oma kapriissete, juhuslike väljenduste mänguasjaks, ja ettevaatamatu kasvataja, selle asemel et toetada inimest võitluses tema närviorganismiga, ärritas ja õssitas seda organismi veel rohkem.

Missuguste kirevate õite poolest hiilgakski mittetahteline närvitegevus, kui meeldivalt avalduksidki temas mälu, kujutlus ja teravmeelsus, see kõik ei vii millelegi asjalikule, kui selles närvitegevuses ei ole seda selget teadvust ja ennastvalitsevat tahet, mis ainüksi annavad meie mõtetele ja tegudele asjalikkuse ning tegelikkuse iseloomu. Ilma selle juhtijata ei ole kõige hiilgavamad kontseptsioonid mitte rohkem kui unistused, mis hõljuvad tujukalt nagu pilved ja mille, nagu pilvedki, ajab laiali tegeliku elu esimene puhang.

Muidugi on rikas tundetegevus, sügav ja keeruline närviorganisatsioon möödapääsmatu tingimus igasugusele suurele mõistusele ja andele, kuid ainult sel juhtumil ja sedavõrd, kuivõrd inimene on jõudnud vallutada selle organisatsiooni. Mida rikkam ja tugevam on närviorganism, seda kergemini pääseb ta välja inimese eneseteadvuse kontrolli alt ning allutab inimese, selle asemel et temale alluda; sellepärast me võimegi suurtel inimestel märgata mitte ainult närviorganismi rikkust, vaid ka suurt tahtejõudu.

Lugedes kuulsate kirjanike elulugusid, tutvudes nende teoste mustanditega, märkame jälgi teravast tugeva tahte ja tugeva eneseteadvuse võitlusest tugevasti ärrituva ja rikka närviorganismi vastu; me märkame, kuidas kirjanik järk-järgult vallutas oma närviorganisatsiooni ja millise ületamatu kannatusega ta võitles selle organisatsiooni vastu, tõrjudes tagasi tema kapriise ja kasutades tema aardeid.

Suured kirjanikud ja kunstnikud, seda rohkem aga suured mõtlejad ja teadlased sünnivad samavõrra, kuivõrd nad ise kujunevad. Ja selles kujunemises, selles keerulise ja rikka närviloomuse järkjärgulises vallutamises ilmutavad nad seda kõige suuremat visadust, mis hakkas silma Buffonile, kui ta ütles, et «geenius on kõige suurem kannatlikkus».

Mida rikkam on lapse närviorganisatsioon, seda ettevaatlikumalt peab temaga käituma kasvataja, mitte kunagi ja mitte millegi pärast lastes tal ärrituda. Kasvatajal tuleb meeles pidada, et närviorganism harjub ainult vähehaaval taluma ärritumata kõige suuremaid ja laialdasemaid muljeid ning et koos närviorganisatsiooni arenemisega peavad tugevnema inimeses ka tahe ja teadvus. Närviorganismi järkjärguline rikastamine, tema jõudude järkjärguline arendamine, mis ei luba kunagi tema normaalsel tegevusel üle minna ärritatud olekusse, oma närvisüsteemi rikkuse järkjärguline vallutamine

kasvandiku poolt peab olema kasvatuse tähtsamaid ülesandeid, ja selles suhtes seisab pedagoogikal ees piiritult avar tegevus.

Kasvataja ei tohi kunagi unustada, et mittenormaalne närvitegevus on mitte ainult viljatu, vaid täiesti *kahjulik*. Kahjulik on ta esiteks füüsilisele tervisele, sest ei ole kahtlust, et ärritatud närvitegevust hoitakse ülal igal juhul keha üldise toitumise arvel, ja kehale tehakse niiviisi, eriti tema arenemise perioodil, tunduvat kahju. Teiseks on niisugune mittenormaalne tegevus veel kahjulikum sellepärast, et sageli kordudes muutub ta vähehaaval organismi harjunud olekuks ja et organism iga korraga ikka kergemini ja kergemini langeb ärritatud olekusse ning muutub lõpuks üheks neist nõrganärvilistest organismidest, milliseid on käesoleval ajal nii palju.

Laste endine lihtne elu aitas rohkem kaasa tugevate ja sirgjooneliste inimeste kasvatamisele, kes olid võib-olla mitte nii tundlikud ja erksad kui praegu, selle eest aga kindlamad. Ei ole kahtlust, et meie sajandi nõrganärvilisust põhjustavad mitte vähesel määral mitmesugused kunstlikud laste meelelahutused, lastejuttude ja romaanide varane lugemine ning muidugi ka kõige rohkem erakordselt varane mõistuse tegevus, millele lapsi sunnivad liiga hoolikad vanemad ja kasvatajad ning mida osaliselt nõuab inimteadmiste tohutu areng. «Kasvataja,» ütleb inglise arst Brigham, «nähtavasti mõtleb, et hinge erutades sunnib ta tegevusse midagi kehast täiesti sõltumatut ja kiirendab äärmuseni erakordselt delikaatse organismi liigutusi, saamata kahjuks aru tema lähedasest seosest kehaga.» «Närvisüsteem,» ütleb moodne (?) šoti pedagoog James Currie, «mille keskuseks on aju, jääb, kui teda lapsepõlves liiga erutatakse, alatiseks ärritus-tegevuslikuks ja ühtlasi nõrgaks: ta hakkab valitsema kogu organismi üle ja jääb ise kontrollist eemale. Seesama toimub ka ja veelgi kiiremini tunnete liiga tugeva erutamise puhul. Sellepärast ongi laste nii kehalise tervise kui ka iseloomu suhtes erakordselt tähtis neid varajastel aastatel kaitsta igasuguste tugevate kirgede eest nii tegevuses kui ka mängudes.» (Джемс Керри, Основания воспитания в общественных училищах, 1862, стр. 149—150).

«Igasugune enneaegne vaimne arenemine, mis sammub keha jõudude arenemise eel, on juba iseenesest suuremal või väiksemal määral närviärritus, ja sellel nähtusel põhinebki nimelt samaaegse vaimse ning kehalise arenemise vajadus. Võimlemine, iga liiki kehalised harjutused, kehaline väsimus, mis nõuab und ja toitu, jalutuskäik värskes õhus, jahe magamistuba, külmad suplused, mehaanilised tööd, mis nõuavad kehalist vilumust, — need on parimad vahendid selleks, et hoida närviorganismi alati normaalses seisundis ja rahustada isegi seda, kes oli juba ettevaatamatult erutatud, ning koos sellega tugevdada tahet ja anda sellele üleolek närvide suhtes.»

Inglise ja ameerika kasvatajad on juba aru saanud selle ülesande tähtsusest ja teinud palju selleks, et hoida kõigi hingeliste ja kehaliste jõudude arenemist alatises tasakaalus. Saksa kasvatus,

pannes liiga suurt rõhku ainult vaimsele arenemisele, on seni veel vähe ära teinud kehalise arenemise suhtes, kuigi ta oma raamatutes palju kõneleb selle vajalikkusest; kuid mitte ükski kasvatus ei riku nii jubedalt tasakaalu lapse organismis, mitte ükski ei ärrita niivõrd laste närvisüsteemi, nagu meie vene kasvatus. Meie juures on senini kogu tähelepanu pööratud ainuüksi õpetamisele, ja paremad lapsed veedavad kogu oma aja ainult sellega, et loevad ja õpivad, õpivad ja loevad, ei proovi ega harjuta oma jõude ja oma tahet ühegi iseseisva tegevusega, isegi mitte sellega, et selgelt ja arusaadavalt kas või sõnades edasi anda seda, mida nad on õppinud või lugenud; nad muutuvad varakult mingisugusteks ainult unistavateks passiivseteks olevusteks, kes ikka kavatsevad elama hakata ja kunagi ei ela, kes valmistuvad tegevuseks ja jäävad alatiseks unistajateks.

Istuv eluviis toas 20-kraadilises soojuses, kasukais ja flanellis, hellitatud, maiustav elu ilma mingisuguste võimlemisharjutusteta, jalutuskäikudeta, ujumiseta, ratsutamiseta, ilma tehniliste töödeta jms., ikka raamatu ja raamatu taga, kord õppetöö taga, kord romaani taga, — see on meil peaaegu normaalne nähtus keskklassi laste kasvatamisel. Mida siis on võimeline sünnitama niisugune kasvatus? Raamatukoisid, kes kümnete kaupa neelavad alla raamatuid ja kelle lugemisest ei tule mingit kasu, sest isegi selle jaoks, et kirjutada korralikku artiklit, on vaja tahet ja harjumust, ning et väljendada sõnades selgelt ja kaunilt oma mõtteid, on samuti vaja tahet ja vilumust; meie kool aga annab neile ainult teadmisi, teadmisi ja veel kord teadmisi, minnes kiiresti ühtedelt üle teistele. Pea arenemine ja iseloomude täielik jõuetus, võime kõigest aru saada ja kõige üle unistada (ma ei saa isegi öelda — mõtelda) ning võimetus midagi teha — see on niisuguse kasvatuse vili. Nähes niisugust iseloomu soovid sageli kogu hingest, et ta võimalikult vähem teaks ja oleks vähem arenenud, nii oleks temast võib-olla rohkem kasu. Niisuguse kasvatusega, mis rikub ja ärritab laste närvisüsteemi, oleme ära rikkunud terveid sugupõlvi ja kõige suuremaks kahjuks me ei näe, et ka käesoleval ajal oleks midagi ära tehtud selle vene kasvatuse kõige põhilisema vea parandamiseks. Loodame muide, et pärisorjuse kaotamine, mis kord vene aadlipoisikese vabastas isegi vajadusest puhastada oma saapaid ja rõivaid, toob kaudselt suure paranemise ka selles suhtes.

Loetleme nüüd mõningaid kasvatusvahendeid, mis aitavad vältida lastel närviärritusi või rahustavad neid, märkides ühtlasi, et neid vahendeid võib olla väga palju ja et arukas kasvataja, kes hästi taipab pahe põhjust, leiab ise rohkesti vahendeid sellele pahele vastumõju avaldamiseks.

Füsioloogilis-psüühilise põhjuse alusel, mida me püüdsime selgitada ülalpool, terve pedagoogika:

1) keelab lastele andmast teed, kohvi, veini, vanilli, igasuguseid vürtse, ühe sõnaga — kõike, mis spetsiifiliselt närve ärritab;

2) keelab närve ärritavad mängud, nagu hasartmängud, mida praegu laste jaoks on nii palju tekkinud; keelab lasteballid jms.;

3) keelab varajase ja liigse romaanide ning jutustuste lugemise, eriti vastu ööd;

4) katkestab lapse tegevuse või tema mängu, kui märkab, et laps väljub normaalsest olukorrast;

5) keelab üldse millega tahes erutada tugevasti laste tundeid;

6) nõuab pedantlikult ranget lapse päeva jaotamist, sest miski muu ei korrasta närve nii, kui range kord tegevuses, ja miski muu ei riku närve nii, kui korratu elu;

7) nõuab vaimsete harjutuste pidevat vaheldamist kehalistega, jalutuskäike, suplusi jms.

Lapse õpetamisel, kelle närvikava on juba liiga erutatud, suudab tark kasvataja headtegevalt mõjuda selle haiguse vastu. Ta annab võimalikult vähe toitu lapse fantaasiale, mis niigi on juba üles ärritatud, ja pöörab erilist tähelepanu külma arukuse ning selge teadvuse arenemisele lapses; harjutab temas selget lihtsate asjade vaatlemise võimet, mõtete selget ja täpset väljendamist; annab talle pidevalt jõukohast iseseisvat tööd ja nõuab ranget täpsust täitmises, ühe sõnaga, arendab igal soodsal võimalusel lapse tahet ja annab talle vähehaaval võimu tema närviorganisatsiooni üle, mis võib-olla sellepärast ongi nii alistamatu, et ta on liiga rikas. Kuid seejuures ei tohi kasvataja ja õpetaja unustada, et mida rohkem närvid olid harjunud langema ärritusolekusse, seda aeglasemalt nad saavad sellest hukatuslikust harjumusest lahti, ja et igasugune kannatamatu tegevus kasvataja ning õpetaja poolt põhjustab tagajärgi, mis on risti vastupidised neile, mida nad ootavad: selle asemel et lapse närve rahustada, ärritavad nad last veel rohkem. (Пед. сборн. 1865 г., апрель, кн. VII, стр. 546—549).

20. HARJUMUSTE KASVATAMISEST[65]

Me peatume harjumuse juures nii kaua sellepärast, et peame seda meie olemuse nähtust kasvatajaile üheks kõige tähtsamaks. Kasvatus, mis täielikult hindab harjumuste ja oskuste tähtsust ning neile oma hoone ehitab, ehitab selle kindlalt. Ainult harjumus võimaldab kasvatajal viia ühtesid või teisi oma põhimõtteid kasvandiku iseloomusse, tema närvisüsteemi, tema olemusse. Vana kõnekäänd ei ütle asjata, et harjumus on teine loomus; kuid, lisame meie, loomus, mis on kuulekas kasvatuskunstile. Kui kasvataja on osanud harjumuse vallutada, siis võimaldab see tal liikuda oma tegevuses üha edasi ja edasi, alustamata ehitust lakkamatult otsast peale ning koondades kasvandiku teadvuse ja tahte uute, talle kasulike põhimõtete omandamisele, sest eelmised talle enam raskusi ei valmista, olles muutunud tema loomuseks — ebateadlikuks või poolteadlikuks harjumuseks. Lühidalt, harjumus on kasvatusliku jõu alus, kasvatusliku tegevuse hoob.

Mitte ainult iseloomu kasvatamisel, vaid samuti ka mõistuse kujundamisel ja selle rikastamisel vajalike teadmistega on harjumuse närvijõul esmajärguline tähtsus, kuigi teisel kujul, oskuse kujul. Igaüks, kes on lastele õpetanud lugemist, kirjutamist ja teaduste algeid, on kahtlemata märganud, kui tähtsat osa etendab seejuures oskus, mille õpilane on omandanud harjutustega ja mis vähehaaval on juurdunud tema närvisüsteemi reflektoorsete, ebateadlike või poolteadlike liigutuste kujul. Lugemise ja kirjutamise õpetamisel torkab oskuse suur tähtsus iseenesest silma. Te märkate siin pidevalt, et hetkest, millal laps mõistab, kuidas midagi tuleb teha (hääldada, kirjutada) kuni selle tegevuse kerge ja puhta sooritamiseni, kulub tunduv ajavahemik, ja et ühe ning sama tegevuse lakkamatu harjutamisega see vähehaaval kaotab teadlikkuse ja vabaduse iseloomu ning omandab poolteadliku või hoopis ebateadliku refleksi iseloomu, vabastades lapse teadlikud jõud teisteks, tähtsamateks vaimseteks protsessideks. Kuni laps peab meenutama iga häälikut, mida kujutab üks või teine täht, ja mõtlema, kuidas neid häälikuid ühendada, ei saa ta samal ajal koondada oma tähelepanu selle sisule, mida ta loeb. Täpselt samuti, hakates kirjutamist õppima, mõeldes sellele, kuidas joonistada iga tähte ja kulutades oma tahte käe harjumatutele liigutustele, mida nõuab õpetaja, ei saa laps koondada oma tähelepanu ja tahet selle sisule, mida ta kirjutab, mõtete seosele, õigekirjale jne. Alles siis, kui lugemine ja kirjutamine on lapsel juba muutunud mehaaniliseks ja harjumuseks, ebateadlikuks refleksiks, alles siis saab lapse vähehaaval vabanevaid teadvuse ja tahte jõude kasutada uute, kõrgemate teadmiste ja oskuste omandamiseks. Seepärast on väär ka see äärmus, mida uusim pedagoogika osaliselt harrastas, võideldes endiste skolastiliste meetodite vastu lugemise ja kirjutamise õpetamisel, mis olid rajatud ainult ebateadlikule oskusele ega puudutanud mingil määral lapse vaimseid jõude. Mõistagi on vaja rakendada vaimset tegevust ka lugemise ja kirjutamise õpetamisel, ometi ei tohi seejuures unustada, et algõpetuse eesmärgiks on lugemise ja kirjutamise muutmine ebateadlikuks oskuseks, selleks et neid oskusi valdav laps võiks vabastada oma teadlikud vaimsed jõud teisteks, kõrgemateks tegevusteks. Ka siin, nagu pedagoogikas kõikjal, asub tõde keskel: lugemise ja kirjutamise õpetamine ei tohi olla ainult mehaaniline, kuid samal ajal ei tohi lugemise ja kirjutamise mehaanilisust mingil tingimusel silmist lasta. Arendagu lugemise ja kirjutamise arukas õppimine last nii palju kui suudab, kuid muutugu lugemise ja kirjutamise protsess ise harjutuste varal samal ajal vähehaaval ebateadlikuks ja mittetahtlikuks oskuseks, vabastades lapse teadvuse ja tahte teisteks, kõrgemateks tegevusteks.

Isegi kõige teadvuslikumas teaduses, matemaatikas, etendab vilumus tähtsat osa. Muidugi peab matemaatika õpetaja hoolitsema eelkõige selle eest, et õpilane täielikult mõistaks kõiki matemaatilisi tehteid; kuid seejärel peab ta hoolitsema ka selle eest, et selle tehte sagedane harjutamine muudaks ta õpilasele poolteadlikuks vilumu-

seks, nii et õpilane mingit kõrgema algebra ülesannet lahendades ei kulutaks oma teadvust ja tahet madalamate matemaatiliste tehete meenutamiseks. On halb, kui õpilane võrrandi lahendamisel jääb mõttesse korrutustabeli juures, kuigi korrutustabeli tundmaõppimine ei tohi muidugi olla mehaaniline. Just sellepärast peavad mingi matemaatilise tehte selgele mõistmisele järgnema tingimata arvukad harjutused, mille eesmärgiks on muuta see tehe poolteadlikuks vilumuseks ja vabastada õpilaste teadvus võimalust mööda uuteks, keerukamateks matemaatilisteks kombinatsioonideks.

Harjumuse orgaanilise iseloomu selgest mõistmisest võib tuletada nii suure hulga pedagoogilisi reegleid, et need üksi moodustaksid mahuka raamatu. Et need reeglid tulenevad iseenesest väga kergesti, kui ainult harjumuse mõiste on õigesti defineeritud ja antud juhtum, milliseid on lõputu hulk, on küpselt läbi arutatud, — siis siinkohal me ütleme ainult mõne sõna selle kohta, missuguste vahenditega harjumusi juurutatakse või välja juuritakse.

Õeldust on selge, et harjumus juurutatakse mingi tegevuse kordamisega, selle kordamisega, kuni tegevuses hakkab mõju avaldama närvisüsteemi reflektoorne võime ja kuni närvisüsteemis tekib kalduvus sellele tegevusele. Ühe ja sama tegevuse kordamine on järelikult vajalik tingimus harjumuse loomiseks. Kordamine peab eriti alguses olema võimalikult sagedane, seejuures aga tuleb silmas pidada närvisüsteemi omadust väsida ja oma jõude uuendada. Kui tegevust korratakse nii sageli, et närvide jõud ei jõua uueneda, siis võib see ainult ärritada närvisüsteemi, mitte aga luua harjumust. Tegevuse perioodilisus on üks harjumuse loomise olulisi tingimusi, sest see perioodilisus on märgatav kogu närvisüsteemi elus. Kasvandiku õppetöö ja kogu päeva õigel jaotusel on selles suhtes väga suur tähtsus. Me ise märkame endi juures, kuidas teatud kellaaeg kutsub meis esile ebateadliku harjumuse, mis on välja kujunenud just sellel kellaajal.

Tegeldes sageli ja pika aja vältel mingi küsimusega, me otsekui väsime sellest, hakkame paigal tammuma, ei jõua edasi; jättes ta aga mõneks ajaks kõrvale ja pöördudes seejärel tema juurde uuesti tagasi, märkame, et oleme teinud tunduvaid edusamme: leiame, et meis on kindlalt juurdunud see, mis meile näis ebakindlana; meile on selge see, mis näis segasena, ja kerge see, mis meile oli raske. Närvisüsteemi niisugusel iseärasusel rajaneb vajadus teha õppetöös lühemaid või pikemaid vaheaegu. Kuid uus õppeperiood peab tingimata algama läbivõetu kordamisega, ja ainult niisugusel kordamisel omandab õpilane varemõpitu täielikult ning tunneb endas jõudude kogunemist, mis võimaldavad tal minna edasi.

Harjumuse olemusest järeldub juba iseenesest, et tema juurutamiseks on vaja aega, nagu seda kulub maasse külvatud seemnete idanemiseks, ning kasvataja, kes kiirustab harjumuste ja oskuste juurutamisel, riskib võimalusega neid üldse mitte juurutada.

Iga harjumuse juurutamisel kulutatakse jõudu, ning kui me hakkame juurutama paljusid harjumusi ja oskusi korraga, siis võime

iseendale vastu töötada; nii näiteks võõrkeelte õppimisel, kus oskus etendab nii tähtsat osa, takistame me ise õpilaste edusamme, kui õpetame neile mitut võõrkeelt korraga. Muidugi, keelte võrdlev tundmaõppimine toob suurt kasu mõistuse arenemisele; kui me aga peame silmas mitte ainult mõistuse arendamist, vaid keele tegelikku tundmist ja selle praktilist oskamist, siis peame õppima üht keelt teise järel ja võrdlema algul esimest võõrkeelt meie emakeelega, seejärel aga juba teist võõrkeelt sellega, milles me eelnevalt oleme omandanud küllaldase oskuse. Üks ebaedu peamisi põhjusi võõrkeelte õppimisel meie gümnaasiumides seisis just selles, et me õppisime mitut võõrkeelt korraga, õppimata enne korralikult tundma isegi oma emakeelt; määrasime igale keelele võrdse hulga tunde ja järelikult mitteküllaldase hulga; paigutasime ühe tunni teisest kolme, nelja päeva kaugusele. Kui me sellesama tundide hulga, mis meie gümnaasiumides on määratud võõrkeelte õppimisele, jaotaksime pedagoogilisemalt, hakkaksime õppima algul üht keelt, seejärel aga teist, õpiksime iga päev, vältides niiviisi unustamisvõimalust, lühidalt, kui me oma võõrkeelte tundide jaotamisel peaksime silmas oskuse orgaanilist, närvilist loomust, siis oleksid meie õpilaste edusammud tublisti suuremad nendesamade vahendite tingimustes, mis on meie käsutuses. Me ju häirime üht oskust teisega ja ajame kõiki jäneseid korraga taga.

Kõnelematagi on selge, et harjumused ja oskused, mida me kasvandikes juurutame, peavad olema neile mitte ainult kasulikud, vaid ka vajalikud, nii et kasvandik, kes on omandanud mingi harjumuse või oskuse, võiks neid hiljem kasutada ega oleks sunnitud neid kui mittevajalikke hülgama. Kui aga näiteks vanema klassi õpetaja jätab tähele panemata harjumused või oskused, mis lastesse juurutas noorema klassi õpetaja, või mis veel halvem, juurib need välja uute, vastupidiste harjumuste ja oskustega, siis sellega mitte ei looda iseloomu, vaid ainult rikutakse teda. See ongi põhjuseks, miks nendel õppeasutustel, kus vanemates klassides ei pööratud tähelepanu sellele, mida tehti nooremates, ja kus arvukaid kasvatajaid ja õpetajaid ei seo omavahel mingi üldine kasvatussuund ja mingi üldine kasvatustraditsioon, ei ole mingit kasvatavat jõudu. See ongi põhjuseks, miks kasvatus, millel endal ei ole tugevat iseloomu ega ole läbi imbunud traditsioonidest, ei saa kasvatada tugevaid iseloome, ja nõrga, väljakujunemata iseloomuga kasvataja, kellel on püsimatu mõtte- ja tegevuslaad, ei arenda kunagi kasvandikus tugevat iseloomu; see ongi lõpuks põhjuseks, miks mõnikord on parem jääda vanade kasvatusabinõude juurde, kui pedagoogilise tegevuse abil ilma eriti tungiva vajaduseta võtta kasutusele uued.

Kui me tahame kasvandikus juurutada mingit harjumust või mingeid uusi oskusi, siis me järelikult tahame talle ette kirjutada mingi tegevuslaadi. Me peame selle tegevuslaadi hoolikalt läbi mõtlema, väljendama selle lihtsas, selges, võimalikult lühikeses reeglis ja siis nõudma selle reegli kõrvalekaldumatut täitmist. Neid reegleid peab üheaegselt olema võimalikult vähe, et kasvan-

dik võiks neid kergesti täita ja kasvataja kergesti jälgida nende täitmist. Ei maksa katsetada niisugust reeglit, mille täitmist ei saa jälgida, sest ühe reegli rikkumine viib teiste reeglite rikkumisele. Meie loomus ei omanda mitte ainult harjumusi, vaid omandab ka kalduvuse neid omandada, ja kui kas või ainult üks harjumus on tugevasti juurdunud, siis rajab ta tee ka teiste samasuguste juurdumisele. Harjutage last alluma esialgu 2—3 kergele nõudele, kitsendamata tema iseseisvust ei nende hulga ega raskusega, ja te võite olla kindlad, et ta allub kergemini kui teie uutele korraldustele. Kui te aga, olles kitsendanud last korraga paljude reeglitega, sunnite teda rikkuma üht või teist reeglit, siis olete ise süüdi, kui teie poolt esitatavad harjumused ei juurdu ja te jääte selle suure kasvatusliku jõu abist ilma.

Harjumuse juurutamisel ei mõju miski nii tugevasti kui eeskuju, ja lastele on võimatu anda mingeid kindlaid, kasulikke harjumusi, kui neid ümbritsev elu ise kulgeb nagu juhtub. Mingite reeglite esmakordne kehtestamine õppeasutuses ei ole kerge, kui need aga on seal juba kord kindlalt püsima jäänud, siis uustulnuk, nähes, et kõik kõrvalekaldumatult täidavad mingit reeglit, ei mõtlegi sellele vastu seista ja omandab kiiresti talle kasuliku harjumuse. Juba sellest on näha, kui kahjulikult mõjub kasvatusele kasvatajate sagedane vahetamine, eriti siis, kui ei saa kindel olla, et nad jälgivad oma tegevuses ühtesid ja samu reegleid.

Sellele võib kindel olla ainult siis, kui kasvataja, nagu näiteks Inglismaal, tahtmatult allub tugevasti vastu panevale avalikule arvamusele kasvatuse suhtes ja traditsioonidele, milles teda ennast kasvatati, — traditsioonidele, mis on ühised igale Inglise koolile või, äärmisel juhul, nende koolide tervele klassile. Igas välismaises koolis, mitte ainult Inglismaal, otsitakse tähelepanelikult reegleid ja võtteid, mis on pärit veel sellest ajast, kui kool oli kiriklik asutus, ühine lääne katolikule maailmale, reformatsiooni ajast, esimeste kooliasjanduse ümberkorraldajate ajast. Lühidalt, Läänes on kool täiesti ühiskondlik, ajalooliselt üles kasvanud nähtus. See ajaloolisus annabki koolile kasvatusliku jõu, vaatamata kasvatajate vahetusele. Samuti võib arvestada kasvatajate tegevussuuna ühtsust, kui nad ise on tulnud ja ka edaspidi tulevad ühest ja samast pedagoogilisest koolist. Niisugune on Saksamaal niinimetatud pedagoogiliste seminaride mõju. Kui aga pole ei üht ega teist, ei ajaloolist ega spetsiaalset ettevalmistust, ja kui õpetajad vahetuvad, sealjuures veel sageli üksteist välja vahetades, kusjuures igaüks toob ühte ja samasse kooli oma uued võtted, siis on täiesti loomulik, kui niisuguses koolis ja koguni mingi riigi kõikides koolides üldse ei teki kasvatuslikku jõudu ja nad küll veel kuidagi õpetavad, kuid ei kasvata üldse.

Sageli tuleb kasvatajal mitte ainult juurutada harjumusi, vaid ka välja juurida juba omandatuid. Viimane on esimesest raskem: nõuab rohkem kaalutlemist ja kannatust. Vastavalt oma iseloomule kaob harjumus kas toidu puudusel, s. t. nende tegevuste lakkami-

sel, milledele viis harjumus, või siis teise, vastupidise harjumuse mõjul. Võttes arvesse laste sünnipärast tarvet lakkamatult tegutseda, tuleb harjumuste väljajuurimisel mõlemaid neid vahendeid korraga tarvitada, s. t. võimalust mööda eemaldada igasugune põhjus tegevusteks, mis lähtuvad kahjulikust harjumusest, ja samal ajal suunata lapse tegevus teisale. Kui me aga harjumust välja juurides ei anna lapsele samal ajal tegevust, siis hakkab laps tahtmatult tegutsema vanaviisi.

Kasvatusasutustes, kus valitseb laste lakkamatu ja õige tegevus, vaibub ja hävineb hulk halbu harjumusi iseenesest; kasarmulise korraga asutustes aga, kus valitseb ainult väline kord, arenevad ja paljunevad halvad harjumused kohutavalt selle korra enda katte all, mis ei haara ega eruta lapse siseelu.

Harjumuse väljajuurimisel tuleb tungida põhjusesse, millest harjumus tekkis, ja tegutseda põhjuse, mitte aga tagajärgede vastu. Kui näiteks harjumus valetada arenes lapses liigse vallatuse tõttu, teenimatu tähelepanu tõttu tema tegudele ja sõnadele, mis on kasvatanud temas enesearmastust, soovi hoobelda ja olla tähele pandud, — siis tuleb asi korraldada nii, et laps ei tahaks hoobelda, et ta valelikud jutud ärataksid umbusaldust ja naeru, mitte aga imetlust jne. Kui aga harjumus valetada on juurdunud liigse ranguse tõttu, tuleb sellele harjumusele vastu töötada pehme kohtlemisega, võimalikult kergendades karistusi eksimuste eest ja raskendades seda ainult vale eest.

Harjumuste liiga järsk väljajuurimine, mida mõnikord võtab ette kasvataja, kes ei mõista pikkamööda areneva ja pikkamööda ka närbuva harjumuse orgaanilist iseloomu, võib äratada kasvandikus viha kasvataja vastu, kes selliselt vägistab ta loomust, võib arendada kasvandikus kinnisust, kavalust, valet ja muuta harjumuse enese kireks. Seepärast tuleb kasvatajal sageli teeselda, nagu ei märkaks ta halbu harjumusi, arvestades seda, et uus elu ja uus tegevuslaad kisuvad lapse vähehaaval endasse. Suure hulga sügavalt juurdunud halbade harjumuste puhul on mõnikord kasulik täiesti muuta lapse elu: viia ta teise kohta ja ümbritseda teiste inimestega.

Paljud harjumused mõjuvad nakkavalt ja seepärast on arusaadav, kui halvasti talitavad need kinnised asutused, kes lapse harjumusi tundmata paigutavad uue kasvandiku kohe kokku vanadega.

Ent me ei lõpetaks iialgi, kui tahaksime esitada kõik kasvatusreeglid, mis iseenesest tulenevad harjumuse orgaanilisest iseloomust, seepärast, jättes nende tuletamise lugeja enda hooleks, pöörame tähelepanu veel ühele tähtsale küsimusele.

Et iga juurutatav harjumus peab olema kasulik, mõistlik ja vajalik, iga väljajuuritav harjumus aga peab olema kahjulik, — see on iseenesest mõistetav. Kuid siin tekib küsimus: kas tuleb kasvandikule endale selgitada harjumuse kasulikkust või kahjulikkust või tuleb talt ainult nõuda nende reeglite täitmist, mille abil

harjumust juurutatakse või välja juuritakse? Selle küsimuse lahendamisel arvestatakse kasvandiku vanust ja arenemist. Muidugi on parem, kui kasvandik, olles saanud aru reegli mõistlikkusest, omaenda teadvuse ja tahtega abistaks kasvatajat, kuid paljud harjumused tuleb lastesse juurutada või neist välja juurida niisuguses eas, millal neile pole veel võimalik selgitada harjumuse kasulikkust või kahjulikkust. Selles eas peab laps juhenduma tingimusteta alistumisest õpetajale, ja selle alistumise tõttu mingit reeglit täites omandama või välja juurima harjumust. Millega ja kuidas saavutatakse niisugune alistumine ning missugune on selle tähtsus, sellest räägime peatükis tahtest: siin puudutame mööda minnes ainult ergutuste ja karistuste tähtsust harjumuste juurutamisel või väljajuurimisel.

Muidugi lapse igasugune tegevus hirmu mõjul karistuse eest või soovi mõjul selle eest midagi saada on juba iseenesest ebanormaalne, kahjulik tegevus. Muidugi võib last nii kasvatada, et ta oma esimestest eluaastatest peale harjuks tingimusteta alistuma kasvatajale ilma karistuste ja ergutusteta. Muidugi võib last ka hiljem nii enda külge köita, et ta alistuks meile ainuüksi armastusest. Kuid me oleksime utopistid, kui me kasvatuse praeguse seisukorra tingimustes näeksime võimalust toime tulla ilma karistuste ja ergutusteta, kuigi tunneme nende mürgist loomust. Kas ei tule ka arstil sageli anda mürgiseid aineid, mis organismile kahjulikult mõjuvad, et nendega tõrjuda haigusi, mis võiksid organismi hävitada? Me süüdistaksime arsti ainult sel juhul, kui ta kasutas mürgiseid aineid hoolimata sellest, et tema käsutuses olid kahjutud, mis oleksid saavutanud sama eesmärgi. Oletame näiteks, et lapsed on omandanud kahjuliku laiskuse-harjumuse* ja et kasvatajal pole võimalik sellest harjumusest jagu saada ilma karistusteta laiskuse eest ja ergutusteta töö eest. Sel juhul talitab ta halvasti, kui loobub ka sellest viimasest vahendist, sest selle vahendi kahjulik mõju võib vähehaaval kustuda, aga juurdunud laiskus hakkab vähehaaval kasvama ja kannab hukatuslikke vilju. Oletame, et laps, kes töötab karistuse kartuse mõjul või soovi mõjul saada selle eest mingit tasu (mis on halb), omandab vähehaaval harjumuse töötada, nii et töö muutub talle loomulikuks vajaduseks: siis hakkab temas töö mõjul arenema nii teadvus kui ka tahe, ning ergutused ja karistused muutuvad tarbetuks, nende kahjulikud jäljed aga kustuvad teadliku tööka elu mõjul.

Niiviisi me näeme, et juurutades kasvandikusse harjumusi, annab kasvataja tema iseloomule suuna, mõnikord isegi kasvandiku tahte ja teadvuse kaastegevuseta. Kuid mõned küsivad, missugune õigus on kasvatajal seda teha? Selle kummalise küsimuse on jõudnud juba esitada ka vene pedagoogika.**

---

* Hästikorraldatud koolis ei saa seda harjumust tekkida, nagu me seda väidame teises kohas. Vt. «Emakeel» (raamat õpilastele).

** Selle küsimuse esitas ja jättis vastamata krahv Tolstoi «Jasnaja Poljanas».

Vastamata sellele küsimusele üldiselt, mille juurde me hiljem veel tagasi pöördume, rääkides kasvatuse õigustest üldse, me vastame sellele siin ainult harjumuse suhtes ja vastame peaaegu ühe kõige kogenenuma šoti pedagoogi sõnadega:

«Harjumus on jõud,» ütleb James Currie, «mida me ei saa ellu kutsuda ega tagasi tõrjuda. Me võime seda jõudu tarvitada või kuritarvitada, kuid ei saa tema mõju vältida, ei saa takistada harjumuste kujunemist lastes: lapsed kuulavad, mida me räägime, näevad, mida me teeme ja matkivad meid tingimata. Täiskasvanud mõjutavad paratamatult laste loomust; sellepärast on parem avaldada teadlikku ja mõistlikku mõju, kui jätta kogu asi juhuse hooleks.»*

Kui pöördume nüüd meie vene kasvatuse juurde ja vaatleme seda sellelt seisukohalt, mille me püüdsime luua, rääkides harjumusest ja selle tähtsusest, siis leiame endi juures selles suhtes peaaegu ainult puudusi, ja eriti meie ilmlikes koolides, nii avalikes kui ka kinnistes. Meie vaimulikel koolidel on oma iseseisev ajalugu: nad on iseenesest välja kasvanud ühiskonna vajadustest, neid värskendavad inimesed, keda on kasvatatud nendessamades koolides, sellessamas vaimus, seepärast ongi neil oma iseseisev ajalugu, oma pedagoogiline traditsioon, lühidalt, neil on kasvatuslik iseloom ja kasvatuslik jõud, mis jäävadki teravalt kajastuma nii oma heade kui ka halbade külgedega kasvandike iseloomus, sugupõlved sugupõlvede järel. Kas see jõud on suunatud heale või halvale — see on teine küsimus, mida me siin ei hakka lahendama, kuid see on ikkagi jõud.

Kuid meie ilmalikud koolid ei ole hoopiski tekkinud ühiskondlikest vajadustest ega kiriku katte all, nagu Läänes; nad on enamalt jaolt administratiivsed asutused, mis pole orgaaniliselt rahva ajaloost välja kasvanud ja millel on oma eriline kroonika (mitte ajalugu), mis on vaene järjekindla arenemise poolest ja rikas lakkamatute muutuste poolest, millest üks räägib teisele vastu. Oma ilmalikes koolides ja koguni rahvahariduses üldse oleme me nii vähe järjekindlalt edasi liikunud ja nii sageli muutnud aluseid ja olulisi nõudeid endid, nii sageli ümber korraldanud hoone vundamenti ennast, pidades kõike varemtehtut mitte ainult ebaküllaldaseks, vaid koguni täiesti halvaks ja kahjulikuks, et ka praegu, poolteistsada aastat pärast Peeter Suurt, seisame ilmaliku, rahvaliku hariduse alal peaaegu tee alguses; veel praegugi esitame endile küsimuse — kas see on vajalik või mitte?

Niisugustes ajalooliste traditsioonide puudumise tingimustes ilmalikes koolides, niisugustes kasvatuse printsiipide endi ja tema peamiste taotluste lakkamatute muutumiste tingimustes pole mõtet otsida neis koolides, nende kasvatajates ja kasvandikes mingit üldist kindlakskujunenud iseloomu.

* The Principles of Common School. Education, by J. Gurrie, p. 17. Teiste sõnadega: täiskasvanud kasvatavad lapsi tahtmatult, seepärast on parem kasvatada neid teadlikult ja mõistlikult, kui nii nagu juhtub.

Kõrvaldanud ülikoolidest filosoofiateadused, tegelemata peaaegu mitte kusagil psühholoogiaga, lugedes ainult siin-seal, niisama vormi pärast, pedagoogikat, omades pedagoogilisi instituute, mida oldi sunnitud sulgema samal ajal, kui tunti kõige suuremat puudust õpetajatest, me pole ei teaduses ega elus välja töötanud mingeid kasvatuslikke reegleid, mis oleksid juba käesoleval ajal muutunud avaliku arvamuse omanduseks, ja me pole seniajani hästi selgusele jõudnud selles, millist inimest me tahame valmistada vene kooli kasvandikust.

Vähe sellest — me pole hoolitsenud isegi selle eest, et kümneaastasel lapsel oleks koolis üks kasvataja, aga mitte kümme õpetajat; pole hoolitsenud isegi selle eest, et laps kaheteistkümnendal eluaastal kasutaks seda, mille ta on omandanud kümnendal, täiendaks ja arendaks varemomandatut, mitte aga ei heidaks kõrvale ega unustaks. Me pole isegi püüdnud siduda oma kasvatusasutusi ühiskondliku eluga, istutada neisse ümber ja arendada neis rahva iseloomust seda, mis väärib ümberistutamist ja arendamist, ning vastupidi, mõjutada kooli kaudu rahva iseloomu.

Meil on üsna tavaliseks nähtuseks, et ühes ning samas klassis ühe aine õpetaja kisub ühele, teise aine õpetaja teisele poole, kolmanda õpetaja kolmandas suunas, ja kõigil neil on erinev arvamus kasvatuse põhiprintsiipidest endist, kui nad üldse peavad vajalikuks neile mõelda; ülemus aga vaatab ainult välise korra järele, mille katte all lokkab kõige kirjum kasvatuslik korralagedus. Ühiskondliku kasvatuse sellise seisukorra juures on meie koolid küll kuidagi õpetanud ja arendanud, kuid neil pole olnud mingit mõju iseloomude ning veendumuste kujunemisele noortes põlvkondades, nad on jätnud selle puhta juhuse hooleks ega ole andnud oma kasvandikele isegi neid oskusi ning teadmisi, mis võiksid neil elus tarvis tulla. Niisugused koolid on küll andnud pealiskaudselt arenenud ja üht-teist teadvaid inimesi, kuid ei ole andnud asjalikke inimesi reeglitega, veendumuste alustega, iseloomu algetega, ja pole midagi imestada, et sellistel asjaoludel on isegi meie ajakirjadel olnud märksa rohkem mõju noorte põlvkondade kasvatamisele kui meie koolidel.

Siin pole koht rääkida sellest, kuidas välja pääseda niisugusest kurvast seisukorrast, aga kui mõned loodavad sellest välja pääseda nii lihtsa abinõuga, nagu seda on ühtede või teiste asutuste väline ülevõtmine välismaistest koolidest, siis näitab see ainult, kui vähe on meil veel seniajani mõelnud kasvatusele ning tema psüühilistele ja ajaloolistele alustele isegi need inimesed, kes peavad end asjatundjateks selles suhtes. Oleks hea, kui nii lihtsa abinõuga, nagu seda on klassikaliste keelte ükskõik missuguse õpetamise üldine rakendamine koolides, võiks meie koolidele anda selle kindla ajaloolise ja kasvatusliku iseloomu, mis tal puudub. Kuid kahjuks ei ole see hoopiski nii — ka ükskõik missuguste õppeainete õpetamine ei paranda asja. Kõik meie klassikofiilide argumendid põhinevad ainult sellel, et välismaised koolid kasva-

tavad paremini kui meie omad, ja et suuremas osas välismaistes koolides õpetatakse klassikalisi keeli; kuid kas see välismaiste koolide kasvatuslik eelis tuleneb klassikalistest keeltest, seda nad ei ole arutanud.

Me mõistame täiesti neid välismaisi pedagooge (ja tunneme neile isegi osalt kaasa), kes kaitsevad klassikaliste keelte õpetamist oma koolides. See konservatiivne element pedagoogilises ilmas on täiesti mõistetav Läänes ja teda õigustab see psühholoogiale rajatud reegel, mille me avaldasime eespool, nimelt: kasvatuses on igal vanal juurdunud meetodil juba seepärast kaheldamatu eelis uuega võrreldes, et ta on vana ja juurdunud ning omab seetõttu kasvatuslikku jõudu, mida uus peab omandama veel pika aja jooksul, nii et pedagoogikas on konservatiivsus, muidugi mitte nürimeelne ja mõttetu, rohkem omal kohal, kui kusagil mujal. Ent kas me oleme konservatiivsed, kui me viime oma koolidesse intensiivselt sisse klassikalist elementi? On arusaadav, et Läänes, kus mitte ainult kogu elu pole üles kasvanud klassikalisel pinnal, vaid kus ka käesoleval ajal kogu haritud klassi täiskasvanud põlvkond on saanud esivanemate traditsioonilise klassikalise hariduse, on arusaadav, et seal kõik konservatiivsed pedagoogid, mõistes traditsioonide tähtsust kasvatuses, kaitsevad klassikaliste keelte õpetamist koolides; meil aga pole see enam konservatiivsus, vaid uuendus. On arusaadav, et Läänes, kus klassikaliste keelte õpetamine on juba ammu valgunud kindlakskujunenud koolivormi ja kus seepärast peaaegu igaüks, kes on saanud gümnaasiumi- ja ülikooliharidusе, võib olla nende õppeainete rahuldavaks õpetajaks, paljud ettevaatlikud pedagoogid kaitsevad seda ammu juurdunud koolikasvatuse vormi, kuid mis tuleks välja meil, kui me, soovides viia klassikalised keeled sisse suures hulgas gümnaasiumides, oleme sunnitud korjama nende keelte õpetajaid kust juhtub ja missugused juhtuvad? Pole raske mõista, et halbade õpetajate klassidest väljuvad halvad õpilased, halbadest õpilastest aga saavad jälle halvad õpetajad, ja et me niiviisi tegutsedes ei vii oma koolidesse klassikaliste keelte kasvatavat jõudu, vaid ainult lööme asjatult surnuks uue põlvkonna tagasipööramatut kasvatusaega.

Meie vene koolil ei ole ajalugu, ja varustada end ajalooga, nagu mingi välismaise masinaga, ei ole võimalik, seepärast aga tuleb meil tahes-tahtmata minna ratsionaalset teed, s. t. teaduslikkudel alustel, psühholoogia, füsioloogia, filosoofia, ajaloo ja pedagoogika alusel, ja mis peamine — omaenda vajaduste, vene elu vajaduste tundmise kindlal alusel, — endale iseseisvalt, innustumata ükskõik kelle matkimisest, välja töötada selge ettekujutus, missugune peab olema vene kool, missuguse inimese peab ta kasvatama ning missuguseid meie ühiskonna nõudeid rahuldama ja kus nende nõuete hulgas on klassikalised keeled, seal neid ka sisse viima. Selle veendumuse väljatöötamine ülikoolides, pedagoogilistel kursustel ja õpetajate seminarides, tema levitamine ühiskonnas nii sellel teel kui ka pedagoogilise kirjanduse abil, selge

avaliku arvamuse kujundamine selles küsimuses, nii et ühiskond teaks, mida ta peab nõudma oma koolidelt, ja koolid teaksid, missuguseid nõudeid nad peavad rahuldama, — see on meie arvates ainus abinõu meie kooli kinnistamiseks meie vene maa külge ja talle selle orgaanilise elu andmiseks, mida tal praegu ei ole. Muidugi, see aeg on kaugel, millal meie ühiskond on võimeline ise kasvatama oma noori põlvkondi, kuid igasugused kindlad reformid, mis mitte ainult ei purusta, vaid ka loovad, toimuvad aeglaselt.

Lõpuks palume oma lugejatelt vabandust, et me nii kaua hoidsime neid kinni harjumuse kohta kirjutatud peatükkide juures, kuid see ei saanud teisiti olla: meie närvisüsteemi võimel omandada harjumusi, neid säilitada ja koguni pärilikult edasi anda, põhineb suurimal määral kasvatustegevuse võimalikkus.

21. HARJUMUSTE KÕLBELINE JA PEDAGOOGILINE TÄHTSUS[66]

Välja selgitanud harjumuse loomuse, pöördume nüüd tema kõlbelise ja pedagoogilise tähtsuse juurde. Aristoteles nimetab harjumusteks tarkust, arukust, tervet mõtet, teadusi ja kunste, voorust ja pahet, ja kui, nagu märgib Reid*, ta sellega tahtis öelda, et kõik need nähtused tugevnevad ja kinnistuvad kordamisega, siis on tema mõte täiesti õige. «Kes võib,» küsib Bacon, «kahelda harjumuse jõus, nähes, kuidas inimesed pärast loendamatuid lubadusi, kinnitusi, formaalseid kohustusi ja kõlavaid sõnu teevad ja ikka teevad just seda, mida nad tegid varem, nagu oleksid nad automaadid ja masinad, mille on üles keeranud harjumus?»** Machiavelli arvates ei saa täitmise asjas usaldada ei inimese loomust ega ka tema kõige pidulikumaid lubadusi, kui üks ega teine ei ole kinnitatud nii-öelda pühitsetud harjumusega. Leibniz, nagu me juba rääkisime, pani kolm neljandikku kõigest, mis inimene mõtleb, kõneleb ja teeb, harjumuse arvele. Kui Bacon oletab, et «inimeste mõtted olenevad nende kalduvustest ja maitsetest, kõned — haridusest ja õpetajatest, kelle juures nad õppisid, ning arvamustest, mis nad üle võtsid, kuid et ainuüksi harjumus määrab ära nende tegevuse», — siis harjumuse ala niisugune piiramine üksnes praktilise eluga oleneb sellest, et Bacon ei pööranud tähelepanu sõnade «kalduvus», «maitse», «õpetus», «arvamus» mõttele, muidu oleks ta kahtlemata märganud, et kõigis neis nähtustes, mida ta vastandab harjumusele, töötavad kõige tugevamal viisil, kui mitte eranditult, needsamad harjumused ja vilumused.

Kui aga kõik on enam-vähem nõus harjumuse tohutu tähtsusega inimese elus, siis selle kõlbelise ja pedagoogilise tähtsuse suhtes

---

* Works of Reid, T. II, p. 550.
** Oeuvres de Bacon, T. II, p. 342.

valitsevad suured lahkuminekud. Inglise kasvatus seab esiplaanile heade harjumuste külgepookimise lastele*; saksa kasvatus ei omista harjumustele kaugeltki niisugust tähtsust; Rousseau aga ütleb näiteks otse, et «ainus harjumus, mille ta annab oma Émile'ile, on mitte omada mingisuguseid harjumusi»**; Kant vaatab harjumusele samuti põlgusega ja ainus tema poolt lubatud harjumus, sedagi täiskasvanud inimesele, on — lõunatada õigel ajal***. Kuid neis äärmustes ei ole raske näha innustumist süsteemist. Pedagoogil on arukam vaadata harjumusele mitte füüsikute ja süstemaatikute silmadega, vaid nii, nagu vaatas sellele inimelu kõigi stiimulite suurim tundja, sügavamõtteline Shakespeare, kes harjumust nimetab kord koletiseks, kes õgib inimese tundeid, kord tema kaitseingliks****.

Tõepoolest, vaadeldes inimiseloome ñende mitmekesisuses näeme, et hea harjumus on *kõlbeline kapital,* mille inimene on paigutanud oma närvisüsteemi; see kapital kasvab vahetpidamata ja protsente temalt kasutab inimene kogu oma elu jooksul. Harjumuse kapital kasvab kasutamisest ja annab inimesele võimaluse nagu reaalne kapital majandusilmas ikka viljakamalt ja viljakamalt kasutada oma kõige väärtuslikumat jõudu — *teadliku tahte jõudu* ja viia oma elu kõlbelist hoonet ikka kõrgemale ja kõrgemale, alustamata iga kord oma ehitust alusmüürilt ja raiskamata oma *teadvust* ning oma *tahet* raskustele, mis olid juba kord võidetud. Võtame näiteks ühe kõige lihtsama harjumustest — korraharjumuse oma asjade ja aja jaotamisel. Kui palju niisugune harjumus, mis on muutunud *ebateadlikult täidetavaks tarbeks,* säilitab jõudu ja aega inimesel, kes ei ole sunnitud igal hetkel kutsuma oma *tahet korravajaduse tunnetamisele* ja selle korra kehtestamisele, ning jäädes nende kahe hinge jõu vabaks käsutajaks, kasutab neid millegi uue ja tähtsama jaoks?*****

Kui aga hea harjumus on kõlbeline kapital, siis halb harjumus on samal määral *kõlbeline tasumata laen,* mis on võimeline inimest ära kurnama vahetpidamata kasvavate protsentidega, paralüseerima tema paremaid algatusi ja viima teda kõlbelise pankrotini. Kui palju suurepäraseid algatusi ja isegi kui palju häid inimesi on langenud halbade harjumuste koorma all! Kui kahjuliku harjumuse väljajuurimiseks oleks küllalt ühekordsest, kuigi väga energilisest jõupingutusest enda üle, siis ei oleks raske sellest harjumusest lahti saada. Kas ei ole esinenud juhtumeid, et inimene on valmis laskma endal ära lõigata käe või jala, kui aga koos sellega lõigataks

---

* Harjumuse jõus peitub kasvatuse jõud. The Principles of Common School. Education. J. Currie. Edinb. 1862, p. 16. Õpetus on printsiipide edasiandmine, kasvatus aga harjumuste edasiandmine. The Training System, by D. Stow. London, 1859, II Edit. Locke'i ajast peale ei ole arvatavasti mitte ühtegi inglise raamatut kasvatusest, kus ei korrataks sedasama.

** Émile, p. 39.

*** Anthropologie, § LIII.

**** Hamlet, Act. III, scene IV.

***** Täiesti seesama, mida annab inimesele majanduslik kapital majanduslikus suhtes.

ära ka kahjulik harjumus, mis mürgitab tema elu? Kuid selles just häda ongi, et harjumust, mis kujuneb välja vähehaaval ja aja jooksul, tuleb välja juurida täpselt samuti vähehaaval ja pärast kestvat võitlust tema vastu. Meie teadvus ja tahe peavad alati valvel olema halva harjumuse vastu, mis meie närvisüsteemi asununa valvab iga nõrkus- või unustushetke, et seda ära kasutada: niisugune püsivus teadvuse ja tahte pinges aga on kõige raskem, kuigi võimalik hingeline akt.

Muide, ammendamatult rikkas inimese loomuses esinevad ka niisugused nähtused, kus tugev hingeline vapustus, ebaharilik hinge puhang, kõrge vaimustus hävitavad ühe hoobiga kõige kahjulikumad kalduvused ja kaotavad sissejuurdunud harjumused, nagu pühkides maha, põletades oma tulega ära inimese kogu endise elu, et alustada uut uue lipu all. Evangeelium annab meile näite niisugusest inimhinge kiirest muutumisest ühel kurjategijatest, kes löödi risti koos Õnnistegijaga. Kui me süveneme sellesse, missugune tugev ja sügav hingeline draama võis ristil vaevleva kurjategija huultelt välja kutsuda tema tähelepanuväärsed sõnad, siis saame aru ka temale öeldud Õnnistegija sõnade tähendusest. Tugevat hinge oli vaja selleks, et ristipiinades mõelda mitte enesele, vaid teisele, kes kannatas süütult, aru saada oma karistuse seaduslikkusest, oma languse kogu sügavusest ja teise kogu suurusest. Niisugune hetk on tõepoolest hinge pööre ja võib kurjategija hinge muuta väikelapse puhtaks hingeks, kellele on avatud paradiisi väravad. Kuid tuli, mis põletab kahjuliku mürktaime välja juurtega, võib tekkida ainult tugevas hinges, ja sealgi ei saa ta kaua leegitseda, nõrgenemata ise või purustamata hinge ajutist kesta. On olemas uskumus, et oma harjumuste äkiline mahajätmine inimese poolt ennustab tema peatset surma; kuid see on õige ainult selles suhtes, et tõepoolest on vaja tugevat organismi ja soodsaid asjaolusid, et inimene võiks välja kannatada mõnda järsku hingelist muutust, ja et vanaduses võib niisugune järsk pööre mõjuda organismile purustavalt, valmistades võib-olla inimest ette paremale elule.

Vaadeldes inimeste iseloomusid eristame kergesti *loomupärase* iseloomu inimese enda poolt *välja kujundatud* iseloomust*. On loomu poolest väga heade kalduvustega inimesi, kellele kõik hea on loomupäraseks kiindumuseks; kuid on ka niisuguseid, kes kogu elu jooksul teadlikult võitlevad oma halbade sünnipäraste püüdlustega ja neist vähehaaval jagu saades loovad endale hea, kuigi kunstliku iseloomu. Esimest liiki iseloomud näivad meile rohkem meeldivana: neile on nii loomulik teha head, et nad meid veetlevad just selle loomuliku kergusega, headuse graatsiaga, kui nii võib väljenduda. Kui me aga tahame õiglased olla, siis peame andma võidupalmi teist laadi iseloomudele, kes raskes võitluses võitsid sünnipärased pahad kalduvused ja kujundasid endas head reeglid, juhindudes hüve vajalikkuse tunnetamisest. Niisugused *sokrateslikud* iseloomud kisuvad

* Iseloom on juba organismi päritud ja kujundatud kalduvuste summa: ühtedes iseloomudes on valdavad päritud kalduvused, teistes kujundatud.

pahe juurtega välja mitte üksnes endast, vaid võib-olla ka oma lastest ja lastelastest ning toovad inimkonna ellu uusi, elavaid hüve allikaid*. Kuni inimene elab, võib ta muutuda ja kõlbelise languse kõige sügavamast kuristikust asuda kõlbelise täiuse kõrgeimale astmele. See sügav psühholoogiline printsiip, mis lõpuks hakkab nähtavale ilmuma ka Euroopa seadusandlustes (mis üldse on säilitanud rohkesti paganlikku, rooma pärandit), on kristluse poolt paigutatud inimkonna veendumustesse.**

Pärilikud kalduvused, levides nii pärivuse kui ka eeskuju kaudu, moodustavad materiaalse aluse sellele psüühilisele nähtusele, mida me nimetame rahva iseloomuks***.

«Kui harjumusel,» ütleb Bacon, «on niisugune võim üksiku inimese üle, siis on see võim veel suurem ühiskonnaks ühinenud inimeste üle, nagu näiteks armees, koolis, kloostris jm. Sel juhtumil eeskuju õpetab ja suunab, ühiskond toetab ja kindlustab, võistlus ajendab ja õhutab; lõpuks auavaldused ülendavad hinge, nii et säärastes kogukondades tõuseb harjumuse jõud oma kõrgeimale astmele.»**** On selge, et siin on eeskuju jõud ja harjumuse jõud ära segatud, ning tõepoolest, kui need kaks jõudu tegutsevad üheskoos, siis ei või peaaegu miski nendega võidelda. Sellepärast ongi näiteks neil kasvatusasutustel, kes, olles läbi imbunud ühest, ammu sissejuurdunud vaimust, olles pidevalt oma tegevuses, kindlad ja visad oma nõudmistes, peale selle veel vastavad oma kasvandike rahvuslikule iseloomule, — niisugune kasvatuslik jõud, mida me imetleme inglise ja ameerika õppeasutustes ning instituutides. Rahva iseloomu kehalised alused antakse samuti pärivuse teel edasi nagu individuaalse inimese iseloomu kehalised alusedki; ka need muutuvad ja arenevad ajaloo vältel ajalooliste sündmuste mõjul nagu indiviidi iseloomgi tema individuaalse elu mõjul; kuid muidugi toimuvad need rahva iseloomu muutused palju aeglasemalt. Rahva suuri inimesi ja tema ajaloo suuri sündmusi võib selles suhtes õigusega nimetada rahva kasvatajateks; kuid ka iga kuigivõrd

---

* Võttes inimeselt pärispatu, andis kristlus inimkonnale selles suhtes suure ja elustava isikliku vabaduse printsiibi. Inimese kohal ei ripu enam vanaaja maailma vältimatu saatus, mille nüüd materialistide õpetus mütoloogilisest taevast üle kannab mateeria seadustesse.

** Kriminaalõiguse kõige uuemad teooriad lähevad ikka rohkem ja rohkem üle *paranduslikele* karistustele ning surmanuhtluse vajalikkus on juba tugevasti õõnestatud. On märkimisväärne, et meie vanas ajaloos Vladimir Monomahh — see sügavalt slaavi ja ühtlasi kristlik isiksus — pärandab oma lastele soovi mitte hukata ühtegi kristlikku hinge, mitte karistada surmaga isegi seda, kes on süüdi surmas, kuigi kreeka vaimulikkond isegi juba Vladimir Püha keelitles karistama kurjategijaid surmaga. Niisuguses suguluses on tõeliselt *kristlik* idee tõeliselt *slaavi hingega.*

*** Palume lugejat mitte unustada, et me kõneleme siin mitte ainult puhtrefleksiivsetest ja teadvusetutest tegevustest, vaid ka niisugustest, milledes reflektiivne element moodustab mingisuguse, kuigi väikese osa. Kui inimene või rahvas on kas või kuigi palju *harjunud* mingisuguse mõtete, tegevuste või tunnete viisiga, siis on siin juba teatav osa refleksi: teadvusetut, närviorganismist väljuvat ajet.

**** Oeuvres de Bacon, T. II, p. 312.

iseseisev iseloom, iga kuigivõrd teadlik iseseisev elu võtab nii päriliku edasiandmise kui ka eeskuju kaudu osa rahva kasvatamisest, tema iseloomu arendamisest ja muutmisest.

Vilumuse tähtsus õpetuses on liiga selge, et sellel oleks vaja pikemalt peatuda. Igas *oskuses* — oskuses käia, kõnelda, lugeda, kirjutada, arvutada, joonistada jne. — etendab vilumus peamist osa. Kõige täpsemas teadustest, matemaatikas, pole vilumus viimasel kohal, ja kui me iga kord peaksime *järele mõtlema,* et $2 \times 7 = 14$, siis see pidurdaks meid tugevasti matemaatilistes arvutustes; kuid sõnade taha *kaks korda seitse* ütleb meie keel mehaaniliselt ja käsi kirjutab — *neliteist.* Igas sõnas, mille me hääldame, igas käeliigutuses kirjutamisel, igas meisterlikkuses on oma osa vilumust, osa refleksi, mis on rohkem või vähem sisse juurdunud. Kui inimesel ei oleks võimet vilumuseks, siis ta ei saaks oma arenemises mitte sammugi edasi, takistatuna vahetpidamata loendamatutest raskustest, mida saab ületada ainult vilumuse abil, vabastades mõistuse ja tahte uuteks töödeks ning uuteks võitudeks. Sellepärast jätakski see kasvatus, mis jätab kahe silma vahele kasulike *vilumuste* andmise kasvandikele ja hoolitseb ainuüksi nende vaimse arenemise eest, selle arenemise ilma tema kõige tugevamast toest; aga just see viga, mida osaliselt võib märgata ka saksa kasvatuses, on meile palju kahju teinud ja teeb seda praegugi. Kuid sellest me kõneleme muide üksikasjalisemalt oma pedagoogikas. Siin aga märgime ainult, et vilumus teeb inimese paljus vabaks ja rajab talle tee edasiseks progressiks. Kui inimene käimisel peaks igal hetkel ületama selle keerulise tegevuse raskusi samasuguse jõupingutusega, millega ta neid ületas lapsepõlves, siis ei jõuaks ta kuigi kaugele. Ainult selle tõttu, et käimine on muutunud inimesele vilumuseks, s. o. tema refleksiks, käib ta hiljem isegi seda märkamata, märkamata selle tegevuse kõiki raskusi; kuid see tegevus on nii raske, et vaevalt suudaksid seda raskust ületada loomad, kui neil vastandina inimesele ei oleks seda võimet juba sündimisest peale*.

22. TUNDMUSTE KASVATAMISEST[67]

Esimene pedagoogiline lisa

Püüdluste, tundmuste ja soovide nime all tuntud psüühiliste nähtuste teadusliku töötluse nõrkus on kajastunud kasvatuse teoorias. Kõigis pedagoogikates peaaegu ilma eranditeta on püüdluste, tundmuste ja kirgede kasvatamisele pühendatud peatükid kõige lühemad, kõige ebamäärasemad ja kõige segasemad. Kõige vastandlikumaid kirgi ja püüdlusi kirjeldatakse väga sageli kõrvuti**; pedagoogilisi nõuandeid esitatakse ilma igasuguste antropoloogiliste alusteta, ja sellepärast kaasneb iga reegliga määramatu hulk erandeid, mis nii-

* Man. de Phys., par Müller, T. II, p. 99.

** Nii näiteks seatakse Schwarzi ja Curtmanni klassikalises pedagoogikas kahetsus- ja vastikus-, häbi- ja isegi igavustunne kõrvuti, kuigi nende tunnete vahel ei ole midagi ühist, jms. (Lehrbuch der Erzieh. und Unterr., I Th., S. 317).

sama vähe toetuvad mingisugusele alusele nagu reegel isegi. Kirjanik piirdub suuremalt osalt üldtunnustatud fraasiga, märkamata, et selles fraasis puudub kindel mõte. Nii näiteks, kõneldes kahetsusest, nimetab kirjanik seda tingimata «pühaks», väärtuslikuks tundeks (ib.), pööramata tähelepanu sellele, et kahetsustunne, nagu iga teinegi on hingeline tunne, ei saa olla ei püha ega ka mittepüha, ja et ei ole midagi head inimese kahetsuses, et ta laskis mööda soodsa juhu ega teinud paha, kuid endale kasulikku tegu. Täpselt samuti, selgitades hirmutunnet, jaotab pedagoog selle füüsiliseks ja kõlbeliseks ning soovitades maha suruda esimest soovitab kasvatada teist*, kuigi hirm kõlbelise kurjuse ees viib inimese sagedamini kui hirm füüsilise kurjuse ees eksimustele ja isegi kuritegudele.

On vaieldamatu, et niisuguste põhjendamatute ja isegi kahjulike nõuannete hulgas leidub suurepäraseid nõuandeid, mis on otseselt tuletatud paljuaastastest pedagoogilistest kogemustest ja tabavatest vaatlustest, kuid need nõuanded kaotavad suurema osa oma väärtusest just selle tõttu, et kuna nende psüühiline alus on tundmata, siis muutub nende rakendamine elu faktide suhtes, mis on lõpmatult mitmekesised, raskeks. Nii näiteks esineb enamikus pedagoogikates nõuanne arendada lastes õilsat auahnust; et aga inimese auahnuse allikaid ei ole näidatud, siis võib seda nõuannet järgides teha palju kurja ning kasvatada hinges kadedust ja tigedust — inimhinge kõige kurvemaid ja tugevamaid omadusi**. Saamata üldse aru kirgede tekkimisest ja elust inimhinges, saamata aru antud kire psüühilisest alusest ja tema suhetest teiste kirgedega, võib praktik-pedagoog neist pedagoogilistest retseptidest vähe kasu ammutada, saamata selgesti aru nii haiguse iseloomust kui ka ravimi koostisest, kuigi see oma olemuselt võib olla väga hea. Loota siin üksnes «psühholoogilisele taktile», mis on enam-vähem omane igale inimesele, on täiesti alusetu. Psühholoogiline takt, nagu suurepäraselt näitas Beneke, ei ole midagi muud kui «psühholoogiliste katsete pime reprodutseerimine»***, pime ja poolteadlik, nii et me oma psühholoogilise takti otsuste allikaid ei tunneta selgesti ja täpselt. Katsed, millest me tuletasime oma psühholoogilis-pedagoogilised otsused, olid võib-olla ühekülgsed, isegi erakordsed, valesti tehtud või meie mälu poolt ekslikult reprodutseeritud; mõtteprotsessi pimedus ise aga, mis eelneb meie otsusele, muudab meie pedagoogilised reeglid ja võtted kõikuvaks ning valeks. Muidugi, hästiarenenud «psühholoogiline takt» on hea kasvatuse üks kõige olulisemaid omadusi, «aga kui hiilgavate tulemustega ta ka ei kiitleks,» ütleb Beneke, «ühelgi juhul ei vääri ta täielikku usaldust». Kui võib viidata üksikutele edu juhtumitele, siis võib veel rohkem osutada kõige ilmsemale ebaedule: haritud kaasaegse inimese kõlbeline olukord ei ole kaugeltki niisugune,

* Lehrbuch der Erzieh. und Unterr., I Th., S. 314. Me läheksime liiga kaugele, kui mõtleksime loetleda kõiki neid arvutuid eksimusi.

** Parimate meedikute märkuste kohaselt on hullumeelsuse kõige tavalisemaks põhjuseks auahnus. Traité de Path., par Grisolle, t. II, p. 667.

*** Beneke, Erzieh. und Unterr., T. I. S. 15—16.

et ainult taktile toetuv rutiinne pedagoogika võiks sellele osutada triumfiga.

Kui me aga mitte ainult pedagoogidel-praktikutel, vaid isegi pedagoogilist teooriat esitavatel pedagoogidel mõnikord kohtame halvasti varjatud vastikust tundmuste ja kirgede igasuguste antropoloogiliste ning psühholoogiliste analüüside vastu,* siis on see seletatav üsna kurva põhjusega, millele juhivad tähelepanu Descartes ja Kant, selgitades inimeste püüdlusi, kes eelistavad sogast tunnet mõistuse katsetele välja jõuda avarale teele või kes üldse eelistavad «sogast vett» selgele.

Kuid pedagoogilise takti mõjukuse kaitsjad, takti, mida ei tohtivat rikkuda mõistusega lähenedes, vahetu pedagoogilise «ilmutuse» kaitsjad, kes lausuvad oma otsuseid nagu püütiad, ilma et oleksid kohustatud nende jaoks tooma küllaldast hulka tõendeid, mis põhinevad mõistuse alusel vaatlustest saadud järeldusel, võivad meilt küsida: kus on siis see tundmuste ja kirgede psühholoogiline teooria, millele pedagoog võiks toetuda küllaldase kindlusega, et ta toetub täpselt uuritud faktile ja selle fakti õigele analüüsile?

Sel etteheitel puudub alus. Tõepoolest, kuni tänaseni ei ole teadus seda ala *peaaegu* puudutanud: hämmastava kergemeelsusega on inimene kõike uurides siiani mööda läinud tundmuste ja kirgede maailmast, kuigi just sellest maailmast lähtuvad nii tema õnn kui ka tema kõlblus. Kui aga rutiinne meditsiin, mis kirjutab ravimeid pärimuste järgi, naerab meditsiiniteaduse pingutuste üle uurida haiguste orgaanilisi põhjusi ja ravimite ühe või teise mõju keemilisi ja füüsikalisi põhjusi, siis ei takista see teadust jätkamast oma sajandeid kestnud võitlust looduse saladustega, ja meditsiiniline praktika on sellest võitlusest palju kasu saanud, kuigi võitluse tulemused näivad senini nii tühistena; need tulemused on väikesed, kuid katkestage võitlus — ja viimane valgus meditsiinilises praktikas kustub: ta hakkab käima endist viisi kobamisi täielikus pimeduses ja «vehkima oma kaikaga, mis ühteviisi võib sattuda nii haige kui ka haiguse pihta».

Igasuguse katse, välja arvatud Beneke oma**, puudumine kõigis

* Nii ütleb Palmer avameelselt, et ta ei taha oma pedagoogikat, nagu seda tegi Beneke, üles ehitada antropoloogilistele ja psühholoogilistele vaatlustele (Evangelische Pädagogik, von Palmer, 1862, S. 122), ja ehitab ise kõige määratlematumate omadustega fraasidele üles niisugused pedagoogilised jutlused, mis, kui nad ei too suurt kahju, siis ainult sellepärast, et nad ei saa tuua ka vähimatki kasu, sest nad ei ole mingisuguseks rakendamiseks kõlblikud.

** Karl Schmidti pedagoogikat ei meenuta me sellepärast, et see, ehitatuna üles *frenoloogilistele faktidele* ja *šellinglikele fraasidele,* lisab vaevalt midagi tundmuste tõelisele analüüsimisele. Tundmused on temal «organismi harmoonia», «hinge muusika»... kõik, mida soovite, mitte aga niisugune fakt, mida võib uurida rahulikult ja selgelt. «Das Gefühl ist die Lebensbewegung, das Innewerden einer bestimmten Art und Weise unseres Seins, der Harmonie oder Disharmonie unseres Organismus, das Tönen und Vernehmen unseres tiefsten Lebens, die Seelenharmonika» (?!) (Anthropologie, 1865, Th. II, S. 305). Mida võib ammutada positiivset niisugusest ohjeldamatust saksa pastorlikust fraasitsemisest, nagu see esineb Palmeril; müstilis-teaduslikust, nagu see on Karl Schmidtil; Schwarzi *isalikult naiivsed* nõuanded on igal juhul paremad.

pedagoogikates analüüsida tundmusi ja kirgi, on seda tähelepanuväärsem, et mitte ükski neist pedagoogikatest ei lase mööda juhust väljendada traditsioonilist fraasi kõlbelise kasvatamise eelisest vaimse kasvatamisega võrreldes, inimese kõlbeline olukord ja teod aga muidugi olenevad suurel määral tundmustest, kalduvustest ja kirgedest. Kui nõrgad ka oleksid meie positiivsed teadmised nähtuste suhtes tundmuste ja kirgede alal, kui katkendlikud ja ahtrad oleksidki need analüüsid, siiski on parem omada midagi teadlikumat ja selgemat kui see pime seisund, milles uitab pedagoogiline takt üksi, mis ei või kiidelda isegi oma tegevuse tulemustega.

Benekel me kohtame esimest ja senini ainsat katset väljuda sellest hämarast olekust, milles inimkõlbluse kasvatamine peab uitma, ning üles ehitada tundmuste ja kalduvuste kasvatamise reegleid nende nähtuste psühholoogilisele analüüsile, milledega see kasvatus lakkamatult kokku puutub. Beneke katse on tähelepanuväärne mitte ainult kui esimene ja ainus: ta on andnud rohkem tulemusi, kui seda võis oodata esimeselt katselt, ja kui neile tulemustele senini veel mitte keegi ei ole midagi uut lisanud, kui isegi tänaseni pedagoogikaõpikutes ja pedagoogilises praktikas ei ole ära kasutatud seda, mida andis Beneke, siis ei ole selles muidugi süüdi mitte tema: palju kergem on lugeda ammu äratüüdanud fraase kui Beneke raamatu lehekülgi, mis on pühendatud sellele ainele. Meie aga soovitame soojalt Beneke raamatu nende lehekülgede tundmaõppimist kui ainsate, mis võivad pedagoogi viia õigele teele nende nähtuste vaatlemisel ja analüüsimisel, milledega ta iga päev kokku puutub.

Kuid hoolimata meie niisugusest suhtumisest Beneke pedagoogikasse peame ütlema, et tema psühholoogia vale metafüüsiline alus on tunduvalt mõjutanud ka tema tundmuste analüüsi, ja kui see alus vähem on kahjustanud tema tundmuste ja kirgede pedagoogikat (üldse, tema väljendust mööda, hinge praktilist poolt), siis ainult sellepärast, et see on selles pedagoogikas läbi viidud vähema järjekindlusega.

Juba see seisukoht, mida Beneke ei lakka kordamast, et inimeses ei ole midagi sünnipärast, ei püüdlusi ega ka tundmusi*, asetab pedagoogi võltsi suhtesse ainega, kuid muidugi mitte nii võltsi ja palju vähem ohtlikku, kui see, millesse pedagoogi asetab näiteks Palmer, tunnustades inimeses sünnipärast püüdlust laiskusele, vargusele jms. (Palmer, S. 134—137), või Karl Schmidt, kes iga kalduvuse omistab eri ajumügarale. Millest ka tuleneks veendumus inimese eriliste kalduvuste mõõdapääsmatusest ja sünnipärasusest, kas veendumusest patu päritavusse, millest kõneleb Palmer, kas kalvinistlikust usust ettemääratusse, kas frenoloogilistest alustest või Moleschotti materialismist, — alati viib see veendumus muhamedlikule fatalismile ning ka muhamedlikule laiskusele ja muretusele, asetades pedagoogi muutmatu saatuse käigu, frenoloogilise kühmlikkuse arenemise või amme piima ja kasvandiku poolt ärasöödud

* Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, B. I, S. 158, 159, 335, 394 jne.

kana tagajärgede (Moleschott...) ükskõikse vaatleja kohale. Muidugi võib viimasel juhul öelda, et kasvataja võimuses on anda kasvandikule üht või teist toitu ja sellega avaldada mõju tema tundmustele ja kalduvustele; kuid ei tohi unustada, et kasvataja ise on toidu, õhu ja teiste materiaalsete põhjuste samasuguste mõjude all ja et järelikult tema pedagoogiline mõju on üksnes nende mõõdapääsmatult ja tagasitõrjumatult mõjuvate põhjuste mõju. Asunud niisugusele vaatekohale inimeses tundmuste ja kalduvuste arenemise suhtes (ükskõik kuidas me jõuaksime selle vaatekoha juurde, kas nii nagu Calvin või nii nagu Moleschott), õõnestab kasvatuslik tegevus iseennast ja muutub võimatuks.

Kuid faktidega on vastuolus ka Beneke see seisukoht, mille kohaselt ta ei tunnusta inimeses midagi sünnipärast: niisuguse vaateviisi puhul võib kasvataja samuti teha palju vigu, omistades oma tõeliselt tugevale mõjule niisuguse võimsuse, mida sel mõjul ei ole, ja mitte pöörates tähelepanu erinevusele oma kasvandike sünnipärastes iseärasustes. Me juba mainisime ülalpool, et peaaegu täielik vaatluste puudumine selles suhtes ja nende teadusliku töötlemise täielik puudumine ei luba kategooriliselt tõmmata piiri sünnipärase ning inimese iseloomus ja võimetes omandatu vahel (mida märkas ka Buckle), mis annabki põhjuse kord täielikult eitada igasugust sünnipärasust, kord tunnistada teda kõikvõimsaks*. Ühe sõnaga, selles suhtes toimib kasvataja arvatavasti arukalt, kui ta hästi liigendatud faktide vähesuse tõttu hoidub äärmistest järeldustest ja, tunnustamata nii sünnipäraseid hüvesid kui ka sünnipäraseid pahesid, mis, nagu me allpool näitame, kannavad endal ilmseid jälgi oma tekkimisest indiviidi elu jooksul neist muljetest, mida ta saab, — ühtlasi aga tunnustab, et juba närviorganismis eneses, mille iseärasuste pärinevuses ei saa olla kahtlust, võivad peituda alged ühtede kalduvuste kõige kergemaks ja kõige kiiremaks kujunemiseks, võrreldes teistega. Juhindudes niisugusest mõttest ei andu kasvataja rüvetavale fatalismile ega veereta loomuse peale seda, milles ta võib-olla ise on süüdi kas oma otsese mõjuga või sellega, et lubas areneda neil püüdlustel, mis mitte kunagi ei oleks arenenud, kui ta oleks õigeaegselt asunud nendega võitlusse ja oleks neilt võtnud selle toidu, mis neil laskis areneda. Teiselt poolt, juhindudes niisugusest mõttest ei pea kasvataja võimalikuks ühesugust kasvatust

---

* Faktide nappus avaldub selgesti neis tõestustes, mis toob ära Beneke, et tõestada igasuguse sünnipärasuse puudumist: «Sünnipärasuse kaitsjad,» ütleb ta, «osutavad sellele, et juba lapsepõlve esimestel aastatel ilmnevad selgesti tunduvad erinevused laste iseloomus ja võimetes; kuid need kaitsjad ei mõtle sellele, et sel ajal on juba tuhandeid mitmesuguseid jälgi ja nende assotsiatsioone asunud lapsesse» (Erz. und Unterr., § 80, S. 355). Kuid kas ei tähenda see pimesikumängimist? Kas võib keegi seletada erinevust iseloomudes nende muljete erinevusega, millised laps saab kõnevõimetus lapsepõlves? Millega võib tõestada, et Linné kirg taimeriigi uurimiseks tekkis nimelt sellest, et ema vaigistas tema lapsekisa lilledega? (Sealsamas, lk. 370.) Aga kuivõrd võib näidata, et see fakt ise ei ole välja mõeldud hiljem, nagu on arvatavasti välja mõeldud fakt Homerose sangaritega, kelle sarnane olevat olnud Napoleon?

kõigi ja igaühe jaoks ning märkab, missugused kalduvused tekivad lapses erilise kiiruse ja kindlusega, ja missugused, vastupidi, kohtavad oma tekkimisel vastupanu loomuses eneses.

Igal juhul on väliste muljete mõju inimese iseloomu ja isegi tema geeniuse kujunemisel nii tohutu, et kasvatusele avaneb nii laialdane tegevusväli, millist ta oma praeguses olukorras ei suudagi näha. Sel puhul ütleb Goethe enda kohta:

«Mida ma tegin? Ma kogusin ja rakendasin kõike, mida ma nägin, kuulsin ja tähele panin; ma kasutasin looduse ja inimeste sünnitusi. Igaüks minu teostest on mulle toodud tuhandete mitmesuguste inimeste ja tuhandete mitmesuguste asjade poolt: teadlane ja võhik, tark ja rumal, laps ja vanake — kõik tõid oma osa. Suuremalt osalt seda ise mitte teades tõid nad mulle oma mõtete, oma võimete, oma kogemuste ande ja sageli külvasid minusse seda, mida mina ainult lõikasin.» (Erz. und Unterr., lk. 394. Goethe sõnaline selgitus on ära toodud 1832. a. Bibliothèque de Genève'is.)

Kuid milles seisneb siis põhjus, et sedasama materjali on kasutanud vähesed nii, nagu kasutas Goethe? Kas me võime osutada tema lapsepõlves niisugustele selgetele iseärasustele muljetes, mis võiksid seletada nii suurt erinevust arenemises?

Muide ka Beneke, keda üldse rohkem kui Herbartit hoidsid kogemused eemale äärmustest, milledeni teda oleks võinud viia tema teooria hinge kujunemise kohta tema poolt saadavatest muljetest, tunnistab, et hinge *primaarsetel jõududel* (ehk meie arvates hingel endal) kui meie jõudude allikal võib mitmesuguste inimeste juures olla mitmesugune *tugevuse, elavuse* ja *tundlikkuse* aste (sealsamas, § 81, vaata samuti «Lehrbuch der Psychol.»), millega Beneke püüabki seletada kõiki looduslikke erinevusi inimeste iseloomudes ja võimetes. Kuid sellest ei jätku: kas me ei peaks tunnustama meie närviorganismi olekute tohutut mõju meie hinge kujunemisloole ja kas ei näita rohked vaatlused, et paljud neist olekutest antakse edasi pärivuse teel? Just sellepärast me soovitame kasvatajail ühteviisi hoiduda mõlemast äärmusest selles vaates: mitte pidada end kasvandiku iseloomu ja võimete kujundamise suhtes kõikvõimsaks, kuid mitte pidada end ka jõuetuks võitlema loomusega, samuti mitte rahulduda mõttega, et halva kasvatusliku võtte parandab loomus ise. Nii üks kui ka teine äärmus on kahjulik. (Kasvataja peab alati olema veendunud, et kasvatuse jõud on nii suur, et ta ei suuda seda kogu tema mahus ära kasutada.)

Teine puudus vaates hingele kui muljete assotsiatsioonile seisneb selles, et niisuguse vaate puhul, nagu me juba nägime, on võimatu seletada *mitmekesiste tundmuste* tekkimist ja et loogika ise nõuab sünnipäraste püüdluste tunnustamist inimloomuses.

Põhipüüdluseks, millest tulenevad kõik muud, tunnistasime püüdluse *elada,* ja selles põhipüüdluses eraldasime kaks vormi: *kehalise* ja *hingelise.*

Selle püüdluse ühtsusest tulenevad kasvatuse suhtes tähtsad reeglid. Inimese hing püüab eelkõige elada ükskõik kuidas ja iga

hinna eest. Mida rohkem ta leiab sellele püüdlusele rahuldust *kehalises elus,* seda vähem tunneb ta vajadust *hingelise elu* järele; seda rohkem on see elu animaalne elu, ja sealjuures veel madalamat liiki loomade elu, kellel kogu hingeline tegevus on haaratud *kehaliste tarvete* rahuldamisest. Viia vajalikku tasakaalu kehalised ja hingelised püüdlused, selle järel nii kaugele arendada hingelisi püüdlusi, et nad oma isiklikul jõul saaksid ülekaalu kehaliste püüdluste üle, — see on kasvatuse põhiülesanne, vajalik tingimus tema igasuguseks edasiseks tegevuseks.

Vahendid selleks on kahte liiki: *negatiivsed* ja *positiivsed.* Negatiivsed vahendid seisnevad selles, et ühelt poolt rahuldada lapse kehalisi püüdlusi just niipalju, et need rahuneksid ega piinaks last oma intensiivsusega; teiselt poolt aga mitte lasta neid suureks paisuda ülemäärase ja rafineeritud rahuldamisega: mitte anda neile püüdlustele võimalust elada rohkem sellest, mis on vajalik keha terveks olekuks ja hinge rahulikuks tööks. Positiivsed vahendid seisnevad selles, et andes toitu hingeliseks tegevuseks, mille tarve hakkab lapses välja paistma elu esimestest päevadest peale, järk-järgult seda tegevust nii kaugele tugevdada, et ta ise omandaks ülekaalu kehaliste püüdluste üle. Suure vea teeb kasvataja, kui ta, võttes mõõdupuuks omaenese hinge, nõuab lapselt, et hingelised püüdlused valitseksid temas kehaliste üle, kui neil hingelistel püüdlustel ei ole selleks küllaldast tegevussfääri, mis kujuneb alles järk-järgult inimese kogu elu vältel. Sundida last maha suruma oma kehalisi püüdlusi võib üksnes siis, kui tal on tekkinud juba niisugused hingelised huvid, millele ta võib toetuda selles võitluses kehaliste püüdlustega*; sel juhul ei ole ka sunnil enam mõtet: laps ise teeb seda, mille poole ta rohkem püüab, ja kõik, mida saab teha kasvataja, on see, et anda kasvandikule võimalus niisuguseks võitluseks.

Kõige rohkem tuleb hoolitseda selle eest, et laps ei hakkaks hingelise tegevuse puudumisel otsima hingelisi naudinguid keha tarvete rahuldamises, mis sünnib ainult siis, kui need tarbed on kunstlikult nii kaugele arenenud ja mitmekesistunud, et laps võib juba oma mõttega neis elada pikki tunde ja terveid päevi. Sellel just põhinebki tähtis pedagoogiline reegel, et ühelt poolt last puudustega mitte viia

---

* Sellepärast ongi muidugi väga hea, kui laps, haaratuna mingisugusest *hingelisest* ja veel parem *vaimsest* naudingust, ohverdab selle heaks oma lõunasöögi või mõnu väljas joosta; kuid väga kahtlane on kasu järgnevast Schwarzi nõuandest: «poisike tuleb viia selleni, et ta vaprusest ohverdaks oma lõunasöögi; tüdrukuke aga ohverdaks selle kaastundest (mispärast tüdrukuke peab olema poisist kaastundlikum?) või viisakustundest. Selle tõttu keelduvad nad teisel korral lõunast juba veendumuses, et see on kasulik nende tervisele» (Lehrb. der Erz. und Unterr., von Schwarz und Curtmann. 6. Anth. T. I, S. 279—280). Rääkimata juba sellest, et on veider kasutada kaastunnet kui vahendit tervise tugevdamiseks, ütleme ainult, et niisugusel eksperimendil, kui tütarlapses ei ole veel arenenud kaastunne, võivad olla halvad tagajärjed: siit võib kergesti areneda meelepaha- ja tigedustunne selle suhtes, kes meid jättis lõunast ilma. Palju parem on mitte teha niisuguseid eksperimente, vaid arendada last hingeliselt ja vaimselt nii, et hinge ja vaimu huvid hakkaksid lõpuks ise domineerima keha huvide üle.

kehaliste püüdluste tugeva intensiivsuseni, teiselt poolt aga muuta nende rahuldamine võimalikult lihtsamaks ja, mis on *peamine,* ühekülgsemaks, nii et lapse mõte ei leiaks endale tegevust toidupüüdluste sfääris. Sundides last sagedasele ja kestvale nälgimisele, võib temast samuti teha õgardi nagu mitmekesistades ja rafineerides tema söögilauda: nii ühel kui ka teisel juhul töötab lapse hing selles kehalises sfääris ja kujundab temas kalduvuse või kire mitte ainult toidu-, vaid üldse kehalistele naudingutele. (Raske on leida suuremaid õgardeid, kui seda on vaimulike seminaride kasvandikud, kes kogu oma lapsepõlve vältel nälgisid.)

Loonud endale laialdase tegevussfääri toidupüüdluste maailmas, sukeldub hing üldse kehaliste püüdluste maailma, ja kui sugulised püüdlused ei saa loodusseaduste kohaselt lapses veel tugevasti areneda, siis valmistatakse vähemalt toidukalduvuste ülemäärase arendamisega ette ka ülemäärast suguliste kalduvuste arenemist, mis aja jooksul moodustabki kokku himuruse üldise domineerimise. Seda seost märkas juba ammu rahvapedagoogika, ennustades maiustajates tulevasi liiderdajaid (B e n e k e, Erz. und Unterr., § 57, S. 235).

Me ei saa nõustuda Benekega, et laiskus tekib üldse kehaliste püüdluste domineerimisest, kuid siiski peame tunnistama, et see on üks peamisi põhjusi, mispärast laps võib mitte tunda tegevustarvet hingelises või vaimses sfääris, leides sellele tarbele rahulduse kehalises sfääris.

«Laiskus,» ütleb Beneke, «põhineb animaalse ja vegetatiivse elu jõudude (jälgede) ülemäärasel kuhjumisel, mis peab paratamatult sündima, kui last varasest lapseeast peale lastakse pidevalt tegelda söömisega ja toidu seedimisega. Maiustamine seisneb meeldivate maitseaistingute meeldivate jälgede üleliigses kuhjumises. Nii on see ja temasarnased halvad kalduvused alati kasvatuse vigade viljad» (Erz. und Unterr., § 18, S. 83).

Ja teises kohas:

«Laiskus on igal juhul eksliku kasvatuse vili, sest kui mõnedel inimestel on juba loomuse poolest toidu omandamise süsteemil teistest inimestest suurem erutuvus ja jõud (siin ongi kalduvuste sünnipärased tingimused, mida Beneke kusagil ei taha tunnistada), siis vähemalt jõud ise, mis kuulub kalduvusele, ei ole veel kuigivõrd antud ega ole vajalik ja võib igal juhul, kui meie ees seisavad tõelised inimalged (me ei arva siia hulka idioote), üle kanduda kõrgematele süsteemidele. Tervendav vahend niisuguse vale moodustise (jälgede) vastu, kui see on juba tekkinud, on lihtne ja selle näitab kätte asja loomus ise. Ära anna laisale toitu enne, kui ta on näidanud oma hoolsust, või anna talle üldse toitu vähem. Nii see üldiselt ongi elus, kus ainult eriti õnnelikud (või pigem õnnetud) asjaolud ei ole laiska muutnud sõltumatuks tema hoolsusest» (ib. § 56, S. 331—332). Üldse võitleb Beneke tugevamini kui ükski teine pedagoog maiustamise vastu, ja näib, et mitte asjatult.

Selles laiskuse analüüsis ja retseptis tema vastu avalduvad Beneke teooria nii head kui ka nõrgad küljed. Me näeme, et ta ei tee

siin vahet vegetatiivsete ja animaalsete ehk hingeliste protsesside vahel ning arvab, et jõud, mida tarvitatakse toidu sarnastamiseks, võetakse ära hingelt, kes tarvitab sedasama jõudu muljete sarnastamiseks. See tõde, kuivõrd ta on tõde, on juba ammu väljendatud ladina tuntud kõnekäänus (täis kõht ei õpi meelsasti); kuid selle nähtuse põhjus ei ole kaugeltki see, millele osutab Beneke. Muidugi närviorganism, mis on tugevas tegevuses toidu omastamise tööga, millest ta füsioloogide arvamust mööda võtab aktiivselt osa, ei saa samal ajal endise elavusega teha töid, mida temale paneb hing; kuid kas me ei näe fakte, et inimesed, kes allâ neelavad ebaharilikult palju toitu, töötavad samal ajal ebaharilikult tugevasti ja elavalt mõttega? Vastupidi, võib peaaegu tunnistada faktiks, et kõik *terved* inimesed, kes palju töötavad peaga, söövad ka palju. Järelikult ei seisne asi siin toidu hulgas, mida töötleb meie magu. Muidugi, kui laps toiduga üle kuhjata, siis, venitanud laiaks tema mao, sunnitakse tema närviorganismi töötama rohkem toidu omastamisel kui hinge poolt vastuvõetavate aistingute omandamisel; niisugune ebaõige suhtumine mõjub tingimata puudujäägina lapse hingelises arenemises, kuid ainuüksi sellest ei teki veel kalduvust toidunaudinguile; ei teki juba sellepärast, et ülemäärane toidutarvitamine vähendab naudingut, mis sellest tarvitamisest tuleneb. Kui aga täita Beneke nõuannet, mis on niivõrd üldine saksa pedagoogikale, et see on kantud isegi aabitsatesse, ja *näljaga* sundida last hingelisele tegevusele, siis me just arendamegi temas animaalsete püüdluste domineerimist. Raske on leida suuremaid õgardeid ja üldse himuramaid inimesi kui nende kõigile tuttavate õppeasutuste kasvandikud, kus lapsed sõna tõsises mõttes nälgivad kogu oma lapse- ja noorukipõlve vältel. Me tunneme üht saksa instituuti, muide väga head, kus osaliselt saksa kokkuhoidlikkuse, osaliselt aga Beneke printsiibi kohaselt lapsi kogu aeg hoiti poolnäljas ja toideti ettekujutamatu rämpsuga. Mis juhtus? Selle instituudi lapsed ei kõnelnud millestki muust nii meeleldi kui saiadest, vorstist jms. Muidugi on selles süüdi mitte niivõrd instituut kui laste varasem, rohkem hellitatud kasvatamine, kuid meile on siin tähtis ainult see, et näidata, et toidupuudus, tõmmates lapse tähelepanu peaasjalikult toidule, ja hiljem naudingu intensiivsus tugeva nälja rahuldamisel või kaua tagasihoitud soov süüa lapsele maitsvat toitu oma võrreldamatult suurema füüsilise mõjuga närviorganismile kui toidul endal, soodustavad kehaliste kalduvuste arenemist ja juurdumist.

Juhindudes niisugustest alustest soovitame last hoida nii, et tema mõte ja süda oleksid *võimalikult* vähe tegevuses sellega, mida ta sööb ja joob, millel istub või lamab, ja üldse kõige sellega, mille suhtes me ei soovi temas juurutada kalduvusi.

Niisugusest põhiseisukohast järeldub iseenesest rohkesti kasvatuslikke reegleid, milledest me näitena tuletusviisi kohta loetleme mõningad.

1. a) Ei tohi harjutada last sööma rohkem, kui on vajalik tema tervise heaks. Kui ta aga kasvatajate eneste mõistmatuse tõttu on

omandanud selle hügieenilises suhtes kahjuliku harjumuse, siis tuleb sellest järk-järgult, vähehaaval lahti saada, peaaegu märkamatult toidu hulka vähendades, et mitte järsu üleminekuga äratada lapses ahnust ning viia tema mõtteid ja tundmusi sellesse mitteviljakasse tegevussfääri. Last tuleb toita õigel ajal ja küllaldaselt, toidupüüdlusi mitte ühelgi juhul viies liiga suure ja kestva intensiivsuseni.

b) Tarvitada võimalikult ühekülgset toitu, kuivõrd niisugust ühekülgsust lubab dieteetika. Toidu kvaliteedil ei ole selles suhtes nii suurt tähtsust nagu tema mitmekesisusel: putrude ja suppidega võib end samuti täis õgida nagu austrite ja merivähkidega. Seejuures ei ole paha meeles pidada, et kõik lapsed, kes on ära hellitatud kodus nähtud naudingutega, muutuvad tõelisteks õgarditeks, astudes kroonu õppeasutustesse ja asudes seal mõõduka, mõnikord isegi napi söögi juurde.

c) Arendada ikka enam ja enam hingelise tegevuse huvisid, nii et laps hiljem juba ise eelistaks seda ala; siis muidugi võib lapse asetada niisugusesse olukorda, kus tal tuleb omaenda innustuse abil võitu saada oma kehalistest püüdlustest; kuid seda ainult sel juhul, kui kasvatajal on küllalt põhjusi arvata, et hingeline huvi iseenesest sunnib last *mitte mõtlema* oma kehalistest püüdlustest.

2. Mis puutub eriti suguliste püüdluste arenemisse, siis võib kasvatajale ainult soovitada, et ta kasutaks kõiki meditsiini poolt ettekirjutatud vahendeid nende püüdluste enneaegse arenemise vältimiseks (selles suhtes võime ainult osutada järgmistele arstiteaduslikele teostele...).

3. *Püüdlus liikumisele,* mis ilmneb lapses tema elu esimestest minutitest peale, leiab orgaaniliste jõudude arenedes ikka rohkem ja rohkem vahendeid avaldumiseks. Beneke nimetab seda püüdlust «lihaste süsteemi kalduvusteks» ja arvab siia hulka ka püüdluse kõnelda ainult selleks, et anda tööd hääleorganile; muuta asjade asetust ainult selleks, et mitte jätta rahulikku seisundisse jalgade ja käte lihaseid (Erz. und Unterr., § 54, S. 220), ja eraldab kõik need liigutused, mida kutsub välja lihaste vajadus liikumiseks, liigutustest, mida täiskasvanud teevad mingil eesmärgil. Et aga püüdlused liigutustele moodustavad inimtegevuse kõige mitmekesisemad alused ja seisavad antagonismis laisa ning unise vegetatiivse eluga (ib., § 58) ja on samuti vajalikud «kehalise, selle kaudu aga ka hingelise tervise toetamiseks» (ib.), siis seabki Beneke selle püüdluse kõrgemale toidupüüdlusest, soovitab anda sellele vabadust ning pakkuda võimalusi arenemiseks; kuid näeb siiski ohtu selles, kui selle püüdluse üleliigne rahuldamine jätab liiga palju jälgi: just sellele asjaolule omistab ta taltsutamatu kalduvuse vallatusteks.

Me arvame, et Beneke oleks pidanud rangemalt eristama liigutusi, mille põhjus peitub hinge tarvetes, liigutustest, mille põhjus, täpselt niisama nagu toidupüüdluste põhjus, kajastub hinges närvisüsteemist. Puhtkehalist liigutuste tarvet tunneb ka täiskasvanu, kui tema lihased on kaua liikumatus olekus. Kuid vaevalt sunnib ainuüksi see põhjus last liigutusi tegema. Juba mõne nädala möödudes

lapse elu algusest me märkame tema liigutustes otstarbekohasust; kuid et seda otstarbekohasust saavutada, et näiteks mitte ainult haarata soovitud asja, vaid ka sirutada kätt asja suunas, pidi laps tegema rohkesti otstarbekohaseid katseid, sest need liigutused on juba ebaharilikult keerulised ja eeldavad rohkeid kogemuse kaudu saadud teadmisi, milles me oleme täielikult ühel nõul Bainiga, mitte omistades seletamatule instinktile sellist liigutuste täiuslikkust juba kolmekuises lapses, mis ilmselt välja kujuneb meie silme all. Võtnud kõike seda arvesse, me peame tunnistama, et teadlikud katsed omaenese keha liigutuste üle algavad lapses juba tema elu esimestest päevadest peale. Just sellepärast ei saa me lapse kehalistes liigutustes näha ainult kehaliste püüdluste rahuldamist: neist liigutustest võtab osa ka hing ja ammutab neist oma arenemiseks samasugust kasu nagu kehagi. Kui aga lastes peitub palju rohkem püüdlusi liigutustele kui täiskasvanus, siis võib see, olenemata lihaste arenemise erilisest kiirusest lapsepõlves, sageli toimuda ka sel põhjusel, et liikumine on lapsele ainuke tema hinge praktiline tegevus: vallatused ja mäng — see on lapse praktilise tegevuse kogu maailm.

Sellest kahesugusest liigutuste suhtumisest hingelisse tegevusse tulenevad juba iseenesest vastavad pedagoogilised reeglid. Loetleme neist tähtsamad.

a) Kehaline liigutuste tarve lapses tuleb *täielikult* rahuldada. Siin on asjatu, nagu püüetes toidule, karta üleküllust, kui aga last ei sunni liigutustele miski muu peale keha tarvete: väsimus ise paneb piiri, muutes liigutused, mis ületavad selle piiri, ebameeldivaks ja raskeks. Mida varasem lapsepõlv, seda täielikum liigutuste vabadus tuleb lapsele anda.

b) Kuid püüdluses liigutustele peab pedagoog nägema mitte üksnes kehalist, vaid ka hingelist püüdlust, mille jäljed säilivad mitte ainult tugevnevates lihastes, vaid ka *hinges*. Liigutustes kujunevad lapse esimesed kogemused tema suhetes välismaailmaga, esimesed katsed ellu viia oma ideid ja soove, hakkab esmakordselt arenema julgus- ning ettevaatlikkusetunne jne. Seda silmas pidades on kasvatajal tarvis sihituid liigutusi asendada otstarbekohastega, nagu näiteks tegelemine mingi käsitööga, mis nõuab mitte ainult kehalist jõudu ja osavust, vaid ka vaimseid kaalutlusi. Sel eesmärgil tuleb last harjutada võimalikult vara läbi saama ilma teenijata ja kõrvalise abita, võttes endale sel puhul juhendiks Schilleri Telli suurepärased sõnad, kui ta poja palvele — parandada ära rikkiläinud vibu — vastab: «Ich — nichts. Eine rechte Schütze hilft sich selber.» Kõike, mida laps suudab teha ise, peab ta ise tegema, ja ta harjub leidma selles suurt mõnu, peamine aga — kasvatab endas mitte võltsi, vaid tõelist sõltumatusetunnet, mis, nagu me nägime, tervenisti põhineb isiklikul tööl, toetub kindlusele oma jõus.

c) Kas tuleb sundida liikuma lapsi, kes on oma loomu poolest väheliikuvad? Füüsiliste tingimuste suhtes peab sellele küsimusele vastuse andma arst. Igal juhul soovitame silmas pidada kõige suuremat ettevaatlikkust ja järkjärgulist üleminekut. Liikuvus on lapsele

niivõrd sünnipärane, et selle puudumine osutab mingisugustele tähtsatele füüsilistele põhjustele, mida peab uurima arst. Kuid sageli on lapse liikumatusel hingeline põhjus. Kui lapsele keelata vallatlemine või teda selles takistada, siis tema hinge jõud võivad pöörduda teisele poole — keskenduda toidunaudinguile (istuvad õgardid ja maiustajad) või hingelise tegevuse naudinguile. On lapsi, kes varasest noorusest peale armastavad istudes või isegi lebades ehitada igasuguseid õhulosse, kuulata muinasjutte, hiljem aga lugeda romaane või mis aga kätte juhtub, et ainult anda tööd oma kujutlusele. Hinge niisuguse ühekülgse teoreetilise külje arenemise kahjulikest tagajärgedest me kõnelesime juba ülalpool.

d) Kui aga ühekülgne innustumine vaimsest tegevusest on kahjulik, siis ka ühekülgsel innustumisel kehalisest tegevusest on samuti halvad tagajärjed. Kui laps harjub leidma mitte enam kehalise, vaid ka hingelise tegevuse tarbe rahuldamist ainuüksi kehalistes liigutustes, siis, nagu õigesti märgib Beneke, muutub ta niivõrd vallatuks ja liikuvaks, et ei ole võimeline keskendama oma tähelepanu ühelegi vaimsele asjale. On arusaadav, et niisuguse suuna korral, kui seda õigel ajal ei piirata, võib kehalise jõu ja osavuse kõrval kujuneda tunduv vaimne vaesus, mida juba vanal ajal võis märgata atleetidel, keda valmistati ette eranditult vaatemängudeks. Siin ei võta kehaline arenemine võimu hingelise üle (tugev ja osav keha ei takista, vaid pigemini soodustab hinge õiget arenemist), vaid ühekülgne hingeline arenemine, mis koosneb kehaliste liigutuste jälgedest, takistab juurdumast ja hargnemast assotsiatsioonidel, mis koosnevad teist liiki jälgedest.

e) Ülemäärastele kehalistele liigutustele ergutab sageli lapsi võistlus vanemate inimestega, millest lapsele võib tekkida tunduvat kahju, kuna ta sellega juba kergesti astub üle piiridest, mille on kätte näidanud loodus liigutuste kehalise tarbe näol.

Hingeline püüdlus teadlikule tegevusele üldse. See suur tähtsus, mis on sel püüdlusel hinge elus, osutab juba iseenesest tema tähtsusele kasvatuses, mille peamist ülesannet võib formaalsest küljest väljendada kahe lausega: esimene — avada inimesele võimalus leida niisugust lõpmatut ja piiritut hingelist tegevust, mis oleks võimeline rahuldama täielikult ja alati hinge progressiivselt kasvavaid nõudeid, ja teine — valmistada inimest küllaldaselt ette niisugusele tegevusele. Hingelise tegevuse püüdlusele peab kasvataja vaatama kui hinge peamisele elulisele nõudmisele ja selle püüdluse õiges, olenevalt kasvatuse eesmärgist, rahuldamises nägema oma peamist eesmärki ja peamist vahendit kasvandiku arenemise mõjutamisel. Mida hing ei nõua, seda ei saa talle anda; kuid eelkõige nõuab iga inimhing tegevust ja, olenevalt selle tegevuse liigist, mida hingele annavad kasvataja ning ümbritsev keskkond ja mida ta enda jaoks ise otsib, — niisuguse suuna omandabki tema arenemine. Selle psühholoogilise *põhitõe* mitteküllaldasest hindamisest tulenevad peamised vead ja veel sagedamini hooletused nii pedagoogilises teoorias kui ka pedagoogilises praktikas. Peaaegu igas pedagoogikas

leidub teiste püüdluste *hulgas* ka püüdlus hingelisele tegevusele; kuid temale ei anta kaugeltki mitte seda kohta, mida ta väärib oma tähtsuse poolest*. Meie aga nägime, et see on peamine, põhiline püüdlus, millest tulenevad kõik teised, ja et selle püüdluse õigest rahuldamisest oleneb inimese elu kogu õnn ja et järelikult peab selle rahuldamisele keskenduma kasvatuse peamine hoolitsus. Me ei saa asetada seda püüdlust teiste kalduvuste hulka, nagu seda teeb Beneke, sest kõik teised kalduvused tekivad hinge selle põhipüüdluse ühest või teisest tavalisest rahuldamisest; me ei saa isegi teda nimetada *kalduvuseks,* sest kalduvused eeldavad juba teatavat sisu, siin aga vaatleme püüdlust tegevusele ainult tema formaalsest küljest. Keha iseärasused ühelt poolt ja hinge iseärasused teiselt poolt annavad sellele põhipüüdlusele sisu, kuid inimhinge iseärasustest kõneleme siinkohal ainult siis, kui me ilma selleta läbi ei saa.

Kui me tahaksime siin esitada kõiki pedagoogilisi reegleid, mis tulenevad iseenesest niisugusest vaatest hingelise tegevuse ja kogu inimelu suhetele, siis me peaksime sellesse peatükki paigutama suurema osa pedagoogikast, sest peaaegu kõik tema reeglid tulenevad kas kaudselt või vahetult põhiseisukohast: *andke kasvandiku hingele õige tegevus ja rikastage teda vahenditega piiramatuks, hinge haaravaks tegevuseks.* Kuid lähtudes sellest põhiseisukohast, piirdume siinkohal ainult osutamisega kõige olulisematele kasvatuslikele reeglitele, milledest tulenevad kõik ülejäänud reeglid.

a) Lapse tegevuspüüdluse järgi võib kasvataja kõige õigemini otsustada tema hinge loomuliku jõu üle. Kuid sel juhtumil tuleb hoiduda veast, kui me võib-olla mitte märgates väga tugevat hingelist tegevust mingisuguses sfääris, mis ei tõmmanud endale meie tähelepanu, ebaõigelt kahtlustame lapse hinge üldse nõrkuses ainult sellepärast, et ta osutub nõrgalt tegutsevaks selles sfääris, kuhu me teda kutsume. Selles suhtes esineb väga sageli kõige hämmastavamaid möödalaskmisi, ja laps, keda peetakse koolis või perekonnas kõige andetumaks, osutub hiljem sageli kõige andekamaks: see andekus ei teki muidugi äkki ja mitte millestki; kuid asi seisab üksnes selles, et tugev hingeline töö toimub lapses väljaspool neid sfääre, mida temale avab kasvataja. Skolastiline kasvatus, ühekülgne ja kitsas, mis mõõdab elu ja kasvatuse edusamme mingisuguse lühikese mõõduga, on kõige võimelisem tegema niisuguseid möödalaskmisi, ja koolis, mis on rajatud niisugustele printsiipidele, istuvad esimestel pinkidel harilikult kõige andetumad, viimastel aga kõige andekamad lapsed. Oletame näiteks, et niisugusesse kooli astub erakordselt vastuvõtlik ja andekas poiss, kelle hinge on kodune

---

* Vt. Schwarz und Curtmann, § 92, Karl Schmidt ja teised pedagoogid. Palmer pühendab sellele püüdlusele vaevalt mõne sõna (Evang. Pädagogik, S. 284). Beneke mainib ka seda püüdlust teiste lähedaste püüdluste, nagu enesearmastus, võimuarmastus jne. hulgas (Erz. und Unterr., S. 226), kuigi on selge, et kõigi meie hingeliste püüdluste lõppeesmärgiks on üks või teine hingeline tegevus. Muide, tuleb õigus anda Benekele, et ta omistab selle püüdluse rahuldamisele kasvatuses erilise tähtsuse (vt. lk. 200, 201, 207, 376 jt.).

elu, mängud ja vallatused seltsimeestega, looduse mõju, jutustused ja võib-olla ka lugemine jätnud palju sügavaid jälgi, milledest tema tegev hing on saanud rohkesti kõige laialdasemaid assotsiatsioone, kool aga tahab sellesse hinge toppida mingisuguste käändkondade tuupimist või monotoonsete ja ilmetute õpiku lehekülgede päheõppimist. Siit on arusaadav, et niisugune laps võib kogu oma andekusest hoolimata osutuda kõige laisemaks õpilaseks.

Siit järelduvad omakorda mõned reeglid, milledest osutame ainult kahele kõige tähtsamale.

Esimene. Õpetamisega ei tohi kunagi liiga hiljaks jääda lapse arenemise suhtes. Kui on kahjulik last õpetada ilma teda arendamata, siis niisama kahjulik on alguses teda liiga tugevasti arendada, pärast aga panna ta istuma kõige igavamate asjade taha, milledeks harilikult on teaduste alged. Arenemine ja õpetamine peavad käima käsikäes, teineteisest mitte ette joostes*.

Teine. Lapse õppimine ning tema kooli- ja kodune elu tuleb korraldada nii, et tema hing leiaks neis võimalikult mitmekülgset ja laialdast rahuldust. Kasvatajal peab olema võimalikult avar vaade elule ja laste edusammudele ning ta ei tohi rahule jätta niinimetatud laisku niikaua, kuni ei saa teada, millele neis on tekkinud juba kalduvusi, milles nende hing leiab rahuldust oma püüdluses tegevusele, mis suuremal või vähemal määral, kuid tingimata asub igas elavas hinges.

b) Raske on otsustada, kas kasvatus võib tugevdada hinge sünnipärast jõudu, mis avaldub tema püüdluses tegevusele. Me kaldume arvama, et ei. Kuid alati on kasvatuse võimuses hingelist tegevust suuremal või vähemal määral eemaldada ebatootlikest, valedest ja isegi kahjulikest sfääridest ja seda keskendada tootlikesse, kasulikesse ja lõpmatut laienemist, mida nõuab inimloomus, lubavatesse sfääridesse.

c) Kuid juurides kasvandikust välja mingisugust viljatut või kahjulikku kalduvust, s. o. purustades tema hingelise tegevuse harjunud sfääri, ei tohi kasvataja unustada, et kui see tal korda lähebki, siis vabaks saanud jõud nõuab endale ruumi, ja kui ta ei leia niisugust, mida vaja, siis pöördub ta tagasi endisesse või loob uue, võib-olla veelgi halvema. Sellepärast märgibki Beneke täiesti õigesti, et pahade kalduvuste väljajuurimine ei tohi olla ainult negatiivne, vaid peab ühtlasi olema ka positiivne, s. o. asendama hingelise tegevuse ühe sfääri teisega. Kui ei saa suurendada hingelist jõudu, mille igaüks on saanud looduselt, siis vaevalt võib teda ka nõrgendada, veel vähem hävitada. Toome selgituseks kõige eredama näite. Oletame, et range kasvataja kätte sattus

---

* Selles suhtes teeb Rousseau tohutu eksisammu, ja tema Émile'il, äärmiselt arenenud 14- või 15-aastasel noorukil, tuleb hakata õppima ajaloo esimesi fakte, omandama aastaarve ja nimesid, milleta ajaloo õpetamine, esita seda, kuidas tahad, ei ole võimalik. Täpselt samuti tahab Rousseau oma Émile'iga hakata lugema *klassikuid;* kuid millal ta õpetas temale ladina ja kreeka sõnade käänamist? (Émile, Livr. IV, p. 262 jj.).

suure hingelise jõuga poiss, kuid see jõud on juba leidnud endale asukoha kõige halvemates kalduvustes. Oletame, et kasvataja, jälitades neid kalduvusi valvsal pilgul vankumatu rangusega, ähvarduste ja karistustega, hävitab täielikult võimaluse neid kalduvusi rahuldada, nagu öeldakse, *murrab* rikutud hinge, kuid ei tõmba samal ajal teda teistesse, kasulikesse tegevussfääridesse. Nüüd näibki, et hinge jõud on hävitatud; laps on muutunud araks, kuulekaks, vaikivaks, ei näita jonnakust, ei tee midagi paha. Kuid ei, hinge jõud ei ole hävitatud, isegi mitte nõrgenenud: ta keskendas kogu oma tegevuse assotsiatsioonidesse, mis kujunesid hirmu- ja meelepahatunde mõjul, ja vallatust, rikutud poisist saab arglik kelm, kes just hirmutunde mõjul teeb elus rohkem halbu tegusid, kui oleks teinud juhituna jultumus- ja jonnakustundest. Niisugusest kasvatuslikust töötlemisest tulevad suuremalt osalt need inimesed, kes vaesuse, põlguse või madala seltskondliku seisukoha *kartusel* võtavad altkäemaksu, varastavad riiki, rikuvad aureegleid sõprade suhtes, alandavad ennast, on valmis kõigeks maailmas, et aga end *kindlustada hädaohu vastu, kindlustada* end ja oma perekonda igasuguste juhuslikkuste vastu. Siia läkski hinge jõud, mida, nagu näis, rangel kasvatajal läks korda maha suruda. On iseenesest arusaadav, et eriti tugevat tähelepanu tuleb sellele (pahele) pöörata asutustes, mis on määratud rikutud lastele ja alaealistele kurjategijatele (niinimetatud Rettungs-Anstalten), sest neil lastel on suuremalt osalt tugev hing, kes on kiiresti omandanud püsivaid ja laialdasi assotsiatsioone halvas suunas*.

d) Mida tugevam on hing, seda suuremat tegevussfääri ta vajab ja seda ohtlikum on teda mitte rahuldada, sest ta võib endale lühikese ajaga kaevata sügava jõesängi, võib-olla halvas suunas.

e) Ühelgi juhul ei tohi usaldada kiireid paranemisi, sest hing töötab oma tegevussfääri välja ainult järk-järgult, ja parem on alguses vaadata lapse vähem kahjulikele kalduvustele läbi sõrmede, kui korraga katkestada hingelise jõu avaldumine, kuna ta tingimata vajab tegevust, mis teda hõivaks.

f) Mitte ükski kasvataja, kui väsimatu ja laialdane olekski tema tegevus, ei suuda hoopiski juhtida isegi väheste kasvandike kogu hingelist tegevust, sellepärast peab ta neid ümbritsema niisuguse sfääriga, milles nad ise kergesti võiksid endale leida tegevust, kui mitte kasulikku, siis vähemalt mitte kahjulikku.

* Meil on põhjust arvata, et parim ja võib-olla ainus vahend parandada niisuguseid vaeseid lapsi peitub põllutöödes, mille juures väikesed töömehed oleksid ise oma saaduste tarbijaiks. Muidugi peab võimalikult mitmekesiste põllutöödega kaasnema õppimine; kuid peamine ei ole siin mitte õppimine, vaid elu looduse rüpes, täidetud hoolitsusega põldude eest. Üks paremaid seda laadi asutusi, Bechtelen Berni lähedal, kasutab just niisugust süsteemi. Hoolimata sellest, et sinna võetakse alaealisi hulkureid ja iga liiki kurjategijaid, välja arvatud süütajad (kes enne, kui jõuaksid paraneda, võiksid väikesele ja mitterikkale kolooniale suurt häda tekitada), ei esine peaaegu juhtumeid, et sealt ei väljuks ausad ja head töömehed.

g) Oma iseloomu poolest peab hingeline tegevus, mida me kirjeldasime ülalpool, minema ühel ja samal ajal ühes suunas ning olema alati uus, s. o. arenema progressiivselt. Kasvataja ei tohi unustada, et mida rohkem tegevus muutub harjumuseks, seda rohkem kaotab ta hingelise tegevuse iseloomu ja jätab vabaks hinge jõud. Siit järelduvad liiga selgesti paljud pedagoogilised reeglid, et neid siinkohal oleks vaja loetleda.

h) Hingeline tegevus ei tohi olla liiga ühekülgne, sest suunatuna ühte ja samasse külge ei suuda ta veel lapse juures saavutada niisugust arenemist, mis rahuldaks hinge. Kuid see tegevus ei tohi olla ka liiga mitmekesine, et hinge jõudu ei raisataks pisiasjadele.

i) Vaeste inimeste suhtes, kellele elu ise omaette annab juba küllalt tööd, seisneb kasvatusüritus ainult selles, et neid sundida tööd armastama töö enda pärast ja neid tööks ette valmistada. Kindlustatud inimeste suhtes on kasvatusüritus keerulisem: ta peab neid arendama nii, et nad ise võiksid endale leida lõpmatult progressiivset tööd elus, — see aga ei ole kerge.

Kui me siinkohal piirdume nende väheste pedagoogiliste lisadega meie poolt esitatud põhilisele hinge seadusele, siis ka sellepärast, et me teiste seaduste esitamisel pöördume pidevalt tema juurde tagasi.

Hinge püüdlus iseseisvusele (või vabadusele). Selle püüdluse tihedast seosest põhipüüdlusega hingelisele tegevusele võime juba tuletada kogu vajaduse kasvatada seda püüdlust õigel viisil ja see juures kõige varasematest aastatest peale, sest see püüdlus ilmneb lapsel tema elu esimestest päevadest alates. Ainult see tegevus, mis lähtub hingest enesest, säilitades tema väärikuse, annab hingele õnne, järelikult *armastatud* tegevus, vaba tegevus; ja sellepärast, kuivõrd on vaja kasvatada hinges püüdlust tegevusele, sedavõrd on vaja kasvatada temas püüdlust iseseisvusele või vabadusele: üks arenemine ilma teiseta, nagu me nägime, ei saa edasi viia.

Kasvatusreeglid, mis tulenevad meie vabaduspüüdluse analüüsist, on selged. Loetleme neist peamisi.

a) Et vabadust kasvatatakse mitte kitsenduste puudumisega, vaid, vastupidi, nende ületamisega, vabaduse õndsalikkuse katsetega, mida tuntakse peaaegu ainult kitsenduste eemaldamise hetkel, siis on selge, et mida rohkem niisuguseid katseid laps teeb, seda rohkem tugevneb ja areneb temas püüdlus vabadusele; mida rohkem kitsendusi ta eemaldab, seda rohkem hakkab ta vabadust armastama. Kuid on suur vahe: kas laps ületab ise kitsenduse või eemaldab selle keegi teine; mida vähem tundis laps kitsendust, seda vähem maitseb ta vabaduse õndsalikkust. Kuid nagu me selgesti näeme allpool, kitsendused, mida inimene ei saa ületada ja mille eest ta taganeb, arendavad temas hirmutunnet, mitte aga püüdlust vabadusele. Siit järeldab kasvataja juba kergesti, et püüdlust vabadusele kasvatatakse ainult nende kitsendustega, mida laps võib ise ületada ja

tegelikult ületab; sellest aga järeldub juba iseenesest ka vajadus anda kasvandikule võimalikult suur hulk juhuseid niisuguste katsete tegemiseks.

b) Nagu me nägime, on olemas tõeline ja väär püüdlus vabadusele. Tõelisest erineb väär selle poolest, et viimases juhib inimest mitte püüdlus tema poolt armastatud tööle, mille nimel ta otsib vabadust, vaid püüdlus vabadusele endale ilma igasuguse sisuta, vabaduse nautimisele, mis muudab selle nautimise hingele kahjutuks ja järelikult seaduspäraseks. Kui niisugune väär püüdlus iseseisvusele kordumisel ja sagedal rahuldamisel kujuneb kalduvuseks, siis tekib *jonnakus,* — puudus, mis on omane mitte ainult lastele, vaid ka täiskasvanuile ja isegi tervetele rahvastele.

Jonnakus on niisugune terav nähtus laste elus ja tüütab kasvatajaid niivõrd, et ükski pedagoog ei lase mööda juhust, et temast kõnelda ja ette kirjutada mingisuguseid vahendeid selle laste vaimuhaiguse vastu. Kuid pedagoogide arvamused on selles küsimuses äärmiselt erinevad: ühed näevad jonnakuses *pärilikku* kalduvust (nii näiteks peab Arndt jonnakust kasu pärast abiellumiste tagajärjeks*, ja see on üsna õige märkus, kuid muidugi pole siin süüdi *pärilikkus,* vaid vanemate vahel valitsevate külmade suhete otsene mõju lastele); Palmer nähtavasti kahtlustab jonnakuses paha vaimu vahelesegamist**; Schwarz omistab jonnakuse otseselt halvale kasvatusele***; Beneke muidugi näeb selles ainult jälgede erilist assotsiatsiooni****. Samuti erinevad on ka vahendid, mida pakutakse laste jonnakuse vastu: ühed soovitavad seda maksku mis maksab murda, ja õrna südamega Palmerile näiteks meeldib väga energiline väljendus: «parem surnud kui jonnakas poeg»*****; teised, nagu näiteks Rousseau, soovitavad panna jonnima hakanud lapse voodisse ja teda ravida (millega?)******. Kõige õigemini vaatab muidugi jonnakusele ja selle tekkimist vältivale vahendile, kui ta aga on juba tekkinud, siis tema nõrgendamise vahendile Beneke*******, kuid ka tema, tunnistamata vabaduspüüdluse sünnipärasust, võttis endalt sellega võimaluse selgitada jonnakuse tõelist loomust.

Jonnakus, nagu me juba nägime, ei ole muud midagi, kui moonutatud püüdlus vabadusele. Beneke märgib õigesti, et esimesel korral on raske eristada, millest tulenevad lapse visad nõudmised: kas

* Palmer, Evang. Päd., S. 230, Anm.

** Sealsamas, lk. 230.

*** «Kui ei oleks mõistmatuid vanemaid, siis ei oleks ka jonnakaid lapsi: mitte üks puudus ei anna võimalust teha niisugust õiget järeldust inimeste süü üle, kes ümbritsevad last» (Schwarz und Curtmann, § 104, S. 350).

**** Beneke, Lehrb. der Psychol., §§ 180 ja 181. Siin on jälle selgesti näha, missugusesse raskusse satub psühholoogia, mis eitab püüdluste sünnipärasust jonnakuse seletamisel, milles õieti väljendub püüdlus mitte millelegi muule, kui igasuguse kitsenduse eemaldamisele.

***** Palmer, Evang. Päd., S. 229. Peaaegu samal arvamusel on teine evangeelne pedagoog Bormann — «Vorträge über Erz. und Unterr.», § 193 — järele vaadata.

****** Rousseau, Émile, — järele vaadata.

******* Erz. und Unterr., § 44, S. 182, 183, samuti § 53, S. 249 ja siis § 66, S. 264.

sellest, et ta tõesti tahab üht või teist, või ainult sellest, et temale ei anta seda, mida ta tahab; esimesel juhul on see kirg positiivse sisuga, teisel ainult jonnakus. Positiivsed kired, nagu me selgesti näeme allpool, ei saa lapse hinges olla laialdased ja tugevad, kuid nad ei leia eest endale hinges vastumõju: lapse kirg ei ole suur, kuid selle eest on laps ise tervenisti oma väikeses kires. Oletame, et lapsele lubati midagi; see lubadus äratas temas kõige elavamaid kujutlusi, ja oodatavas õnnes ootab ta endale niisugust meretäit naudinguid, et täiskasvanul on endale raske ette kujutada, kuidas võib tühise asja vastu nii suurt huvi tunda. Kui lubatu ei täitu, siis näib, et lapse mure ei tunne piire; kuid hetke pärast on ta juba trööstitud teise pisiasjaga. Järelikult ei olnud siin tugevat, sissejuurdunud kirge; kuid see oli küllalt tugev, et hetkeks maha suruda veel nõrku, peamine aga — lapse hinge lõhestatud, omavahel mitteseotud assotsiatsioone. Kui sel juhul laps vihastub, nutab ja kisendab, siis väljendub selles tema hinge olukord, mitte aga jonnakus. Kui teda trööstida soovides talle antakse teisi asju ja ta need ära viskab, siis ei ole siin veel näha jonnakust; kui talle lõpuks antakse see asi, mida ta nii kirglikult nõudis, ja laps ka selle ära viskab, siis avaldub siin juba jonnakuse algus.

Sellest on juba näha, et jonnakus ei saa iseenesest tekkida; kuid igale hingele sünnipärane püüdlus tegevusele ja sealjuures iseseisvale tegevusele, mille jõud kohtumisel takistustega avaldub visaduses nendest ülesaamisel, võib väliste asjaolude mõjul moonduda *jonnakuseks*. Nii õige püüdluse jõud kui ka moonutatud püüdluse jõud väljenduvad ühtemoodi ühele eesmärgile suunatud soovide ja tegevuste *visaduses*. Kuid objekti poole püüdluse normaalse jõu moonutamine jonnakuseks algab siis, kui inimest vähem kaasa kisub juba objekt ise kui seda endaga varjavate takistuste ületamine. On endastmõistetav, et kuivõrd väärtuslik on iseloomus normaalne visadus, samavõrra võib kahjulik olla moonutatud visadus, ja et kasvataja peab esimest arendama, teise vastu aga võitlema.

Normaalse *visaduse* moonutamine võib toimuda mitmesugustel põhjustel. Üheks tavalisemaks on ülespuhutud enesearmastus: inimene ei taha tunnistada oma viga, kuigi näeb seda, häbeneb järele anda, kuigi tunnustab nõudmise mõistlikkust. Niisugune jonnakus, mis tekib valehäbist, areneb näiteks väga tihti koolides, kus laps seltsimeeste ees häbeneb järele andmast kasvataja või teise seltsimehe õigetele nõudmistele. Mõnikord etendab jonnakus suurt osa usaldamatus, antipaatia või isegi viha selle vastu, kellele laps peab järele andma, — see on juba *kangekaelsus,* jonnakuse väga kahjulik liik, mis kergesti areneb tigeduseks. Väga tihti on jonnakuse varjatud põhjuseks inimesele sünnipärane *õiglustunne* või, paremini öeldes, üheõiguslustunne, millega kaasneb vale või õige kujutlus: laps peab oma õiguseks toimida *oma tahtmise* järgi ja nõuab püsivalt õigustust oma teole, kuigi selle sisu on temale muutunud juba ükskõikseks, — see on *omavoli,* mis oma aluses on tõeline, kuid astunud üle piiridest, muutub äärmiselt kahjulikuks lapsele endale, aren-

dades temas *järeleandmatust, sobimatust* ja *kiusakust.* Mõnikord ja sagedamini laste juures on soovide ülemäärane visadus *närvisüsteemi ärrituse* otsene tagajärg, ärrituse, mis välja kutsutuna takistustest, tegutseb hiljem antud suunas iseenesest, kuigi nende takistuste poolt varjatud soovide objekt lakkas hinge kaasa tõmbamast: see on juba *kapriis,* ja kapriisitsev laps hakkab loopima ka seda eset, mille pärast ta kapriisitses. *Kapriisne* jonnakus tekib juba mitte tahtejõust, vaid nõrkusest, kuna tahe ei suutnud jagu saada *hoogusattunud* närviorganismist, ja selles, nagu üldse närvisüsteemi tegevuse puhul, ilmneb äärmiselt palju reflektiivset, tagasihoidmatut ja hüsteerilist, ning naistel lähebki see jonnakus üle tõeliselt hüsteerilisteks haigusteks.

Kõik need jonnakuse liigid on enam-vähem tahtmatud, ettekavatsematud, kuid on veel olemas jonnakus, mis otseselt arvestab seda, et oma tüütava avaldumisega saavutada soovitut. On arusaadav, et niisugune väga kahjulik *ettekavatsetud, ettearvestatud* jonnakus võib lapses areneda ainult siis, kui tal on juba mõned korrad kisaga, pisaratega, mossitamisega ja teiste niisuguste tempudega õnnestunud soovitut saavutada. Selle jonnakuse eriliseks iseloomustuseks on mõningane *külmus tema avaldumises:* laps jonnib *nagu õigusega,* etendab jonnakuse komöödiat. Niisugune kapriisi ja jonnakuse muutumine Beneke väljendust mööda *vahendikalduvuseks* võib tekkida oma näivast keerulisusest hoolimata kõige varasemas lapseeas, kui mõistmatud vanemad ja kasvatajad, jättes õigel ajal rahuldamata lapse õigustatud nõudmised, rahuldavad isegi mitteõigustatuid siis, kui laps neid selleks sunnib kisa või kapriisidega; on arusaadav, et niisuguse tegevusviisi korral on kisa ja kapriisid lapsele üsna loomulikuks vahendiks soovitu saavutamisel.

Kõiki neid *visaduse* liike, nii normaalseid kui ka moonutatuid, nimetatakse suuremalt osalt ühtemoodi jonnakuseks, ja sellepärast sageli oskamatu kasvataja, kavatsedes maha suruda jonnakust ja harjutada lapsi *kuulekusele,* purustab neil kujunema hakkava iseseisva iseloomu, mida ta oleks pidanud hoidma kui kõige kallimat aaret.

Kuulekus on lastes vajalik: kuulekus on laste kõlblus, ütleb õigesti Hegel. Kasvataja kujutab enesest kasvandiku jaoks *mõistust,* mis viimasel ei ole veel küllaldaselt küpsenud, et ta võiks sellest juhinduda; kasvataja kujutab endast Beneke õige märkuse järgi ka *südametunnistust,* mis lapsel ei ole veel küllaldaselt välja kujunenud ja tugevnenud; kasvataja kujutab endast lõpuks kasvandiku jaoks ka *tahet,* mis tugevdab lapse enda tahet, kus ei jätku selle tahte jõudu võitluseks hetkeliste innustustega, kohustuste täitmise raskustega või kahjulike kalduvustega, — kõik see on väga õige ja on lapse kuulekuse arukaks aluseks, ilma milleta ei ole mingisugune kasvatus võimalik; kuid kasvataja ei tohi unustada, et ta kasvatab endale ja teistele mitte orja, vaid vaba, iseseisvat inimest, kes aja jooksul hakkab alluma ainult oma mõistusele ja südametunnistusele ja kel oleks küllaldaselt energiat, et täita nende nõudeid ja üldse saa-

vutada seda, mille poole ta püüdleb. Just sellepärast peab kasvataja, avaldades vastumõju moonutatud visadusele kõikjal, kus ta seda kohtab, hoolikalt säilitama otsest, normaalset visadust, millest, tõsi küll, võib areneda palju paha, kuid ilma milleta ei saa ära teha ka midagi head; see on jõud, mis võib ühtviisi minna nii heale kui ka pahale, kuid ilma milleta inimene on teiste inimeste ja juhuslike mõjude mängukann, abitu ja isikupäratu olend, kes ei ole võimeline tähistama oma olemasolu maailmas mitte mingisuguse iseseisva teoga.

Normaalse iseseisva iseloomu otsesest arenemisest me veel kõneleme tahet käsitlevate peatükkide pedagoogilises lisas, kus see tähtis aine saab meile selgemaks; siinkohal aga räägime eriti võitlusest jonnakusega.

Kasvataja jaoks ei ole küllaldane eristada normaalset visadust moonutatud visadusest ehk jonnakusest ja, andes kõik võimalused arenemiseks esimesele, maha suruda teist; ta peab veel eristama põhjusi, millest tekib jonnakus, ja tegutsema põhjuste vastu, mitte aga nende avaldumise vastu. Oletame näiteks, et lapse jonnakuse põhjuseks on valesti arusaadud häbi seltsimeeste ees. Kuigi see häbi on väär, ei ole see siiski omaette paha omadus, ja sundides last murdma seda häbi karistuse kartuse all, võib kasvataja häbelikkuse kergesti muuta häbituseks, mida ta muidugi ei või soovida. Siin tuleb muuta lapse väär arusaamine, arusaamine aga ei olene karistustest. Mõnikord siginevad tervetes klassides ja koolides niisugused väärad arusaamad aust, selle tagajärjel aga ka väär häbi, näiteks õpetajale allumise suhtes, nii et igasugune distsipliin muutub võimatuks; kuid niisuguste väärade ideede juurdumises on süüdi kasvatajad ise: seda pahet saab ilma kahjuta kasvandike hingele ja iseloomule välja juurida ainult nende arusaamade parandamisega, peamiselt aga austuse, armastuse ja usalduse sisendamisega kasvataja vastu. Karistused üksi aga on siin kas täiesti jõuetud või ületatakse hirmuga; kuid mida nad ületavad? Laste häbelikkust ja nende autunnet. Kui aga niisugune jonnakus tekib isiklikust, liiga ülespuhutud enesearmastusest, siis on kõige parem asja korraldada nii, et see enesearmastus iseennast karistaks oma tagajärgede rumalusega.

Jonnakus ehk, nagu me teda veel nimetasime, kangekaelsus, mis tekib ebasümpaatiast või isegi otsesest vihkamisest kasvataja vastu, kui ongi karistustega murtav, siis on niisuguse murrangu tagajärgedeks argus, kinnisus, salaviha jne. Siin on ainus vahend — muuta tunded, millest kangekaelsus välja kasvab; kui aga kasvataja ei suuda sisendada ei austust ega ka armastust enda vastu, siis jätku ta parem maha kasvatajategevus; kui ta on seatud niisugusesse olukorda, et iga tema meelehärm teeb kasvandikele rõõmu, ja ta ei suuda seda olukorda muuta, siis ei ole ta enam kasvataja.

Esineb, muide, juhtumeid, et kogu klassis on kaks-kolm sedavõrd rikutud iseloomu, et neile igasugune alistumine igale õpetajale näib solvamisena ja igasugune mittealistumine südametunnistuse kohusena. Seda liiki iseloomude suhtes on vaevalt paremat abinõu, kui

hoiduda igast otsesest kokkupõrkest nende kangekaelsusega, ja teha seda teadlikult, peamine aga, *rahulikult,* väljendades seda kasvandikule endale; kui säärase tegevusviisi korral ei ärka õpilases teadlikkus kogu õigustamatusest või oma kangekaelsuse rumalusest, siis ei saa ka otsese võitlusega selle kangekaelsuse vastu saavutada mingisuguseid häid tulemusi. Kuid on endastmõistetav, et niisuguseid kangekaelseid iseloome ei tule säästa karistustest, mis üldse kehtivad klassis või koolis, kuid mitte teisiti, kui võrdselt kõigi teiste kasvandikega, väljendamata mingisugust erilist ärritust ja otsimata kohtumist niisuguse kangekaelsusega, vaid avalikult ja teadlikult seda vältides.

Kui jonnakuse põhjuseks on arusaamine oma õigusest, siis on kõige parem asetada laps säärasesse olukorda, milles ta ise tunneks vajadust loobuda oma õigustest. Näiteks laps, kes oma järeleandmatuse ja kiuslikkusega rikub mängu, tuleb ilma mingi karistuseta mängust eemaldada, lastes tal mängida üksi, jne.

Kapriisset jonnakust, millega kaasneb närviline ärritus, ravitakse kõlbelisest küljest kõige paremini tähelepanematusega kapriisi vastu. Muidugi on väga igav kuulata lapse kisa ja kapriisset ulumist, kuid tuleb alati meeles pidada, et ükskõiksus kasvataja poolt on sel juhtumil kõige mõjuvam ja kõige kahjutum ravim. Et aga närviline ärritus võib samal ajal olla tõelise füüsilise haiguse tagajärg, siis tuleb tarvitusele võtta ka raviabinõusid. Muide, mõnede haiguste puhul muutub ärritus niivõrd kahjulikuks ja ohtlikuks, et kuigi, nagu ütleb Jean-Paul-Richter, «veel ükski laps ei ole ära surnud heade kasvatusvahendite tõttu», on sel juhtumil heaks kasvatusvahendiks mõningane järeleandlikkus ja, mis peamine, kõige selle tähelepanelik vältimine, mis võiks last ärritada. Sageli juhtub, et mingisugune olukord ja mingisugune päevaaeg, nagu õigesti märgib miss Edgeworth, kutsub lapses tingimata esile kapriisi; nii kapriisitseb mõni laps tingimata lõunasöögi ajal, teine — rõivastamisel jne. Kord külge juurdunud, ei ole seda harjumust kerge välja juurida: sel juhul on kapriisi lähenemise eel kasulik muuta olukorda ja millegi erilisega köita lapse tähelepanu.

Ettekavatsetud kapriis arvestusega saavutada selle kaudu ühe või teise soovi täitumist peab alati välja kutsuma nähtuse, mis on risti vastu sellele, mida laps soovib. Sel juhul on täielikult kasutatavad iga liiki karistused, väikeste laste jaoks ka vitsakimp. Kuid karistus ei tohi olla kasvataja viha tagajärg, vaid täiesti külmavereline ja möödapääsmatu jonnakuse tagajärg. Saavutamata pidevalt oma jonnakusega seda, mida ta tahtis, loobub laps varsti jonnakuses nägemast vahendit eesmärgi saavutamiseks.

Lapsega jonnimine kasvataja või sagedamini kasvatajanna poolt ei vii kuhugi: kasvataja viha mõjub veel ärritavamalt; külmavereline karistus aga, sealjuures küllalt tunduv, «mille järel laps jäetakse tükiks ajaks rahule, katkestab kapriisi uue mulje jõuga»*.

Lapse kõlbelise arenemise seisukohalt on palju kergem ja kasu-

* Beneke, Erz. und Unterr., S. 183.

likum temas jonnakuse arenemist ära hoida, kui pärast välja juurida:

a) Peamiseks vältivaks abinõuks on võimalikult *rahulik* elu, mis ei ärata lapses liiga tugevaid ja keskendatud soove. *Lemmiklapsed,* kelledes vanemad armastavad äratada tugevat imestust või rõõmu, üldse tugevaid püüdlusi, et siis tunda rõõmu laste mõnust, muutuvad kõige sagedamini kapriisseteks ja jonnakateks.

b) Tuleb rahuldada laste kõik õigustatud nõudmised enne, kui need muutuvad tugevateks soovideks.

c) Tuleb alati lapsele anda võimalusi tegevuseks vastavalt tema jõule ja aidata teda ainult seal, kus tal ei jätku jõudu, järk-järgult seda abi koos lapse kasvamisega vähendades.

d) Mitte kunagi ei tohi lubada seda, mida ei saa täita, ja mitte kunagi last petta.

e) Kui tuleb lapsele midagi keelata, siis keelata *kategooriliselt,* järsku, kõhklemata ja pärast oma otsust mitte muuta.

f) Mitte keelata seda, mida võib anda või lubada.

g) Kui jonnakas soov juba ilmneb, siis pöörata lapse tähelepanu mujale või lõpetada kapriisi *levimine* kiire karistusega.

h) Kasvataja tahe peab lapse jaoks olema niisama muutmatu *nagu loodusseadus,* ja talle peab näima niisama võimatuna muuta seda tahet, kui liigutada paigast kivimüüri.

i) Last ei tohi üle kuhjata käskude ja nõudmistega, andes temale võimalikult suure iseseisvuse; kuid kasvataja vähesed nõudmised tuleb möödapääsmatult täita, nende mittetäitmist saata karistusega niisama täpselt, nagu tervise füüsiliste seaduste rikkumist saadab haigus.

j) Kasvataja meeleolul ei tohi olla mõju lapsele: täiskasvanud inimene peab loomulikult alluma asjaoludele ja olema kord lõbusas, kord kurvas ja kord vihases meeleolus; kuid hakates tegelema lapsega, peab kasvataja meeles pidama, et laps on inimene juba teisest maailmast, kellel pole midagi tegemist meie muredega, et laps on tuleviku inimene ja et see tulevik toob temale oma muresid.

Püüdlus naudingule. Et kasvatuse peamiseks eesmärgiks on kasvandiku *õnn* ja et seda õnne ei saa ohvriks tuua mingisugustele kõrvalistele kaalutlustele, selles ei tohi muidugi olla mingisugust kahtlust. See on kristliku kasvatuse põhiline mõte, sest kristlus seab inimese individuaalse hinge kõrgemale kogu maailmast. Kuid see mõte võib muutuda juhtivaks mõtteks ainult sel juhul, kui kasvataja ei sega õnne ära naudinguga ja näeb õnnes vaba, lõpmatut ja progressiivset tegevust, mis vastab inimhinge tõelistele vajadustele, naudingutes aga ainult kõrvalnähtusi, mis võivad selle tegevusega kaasneda või ka mitte kaasneda. Missugune tegevus vastab inimhingele, selle määravad ära hinge iseärasused, milledest me kõneleme allpool: siin aga räägime ainult selle tegevuse formaalsest küljest.

Võib-olla mitte ükski viga ei ole võimeline tekitama niisuguseid kahjulikke tagajärgi kasvatuses, kui õnne mõiste äravahetamine naudingu mõistega. Kasvatuse enese tähtsus hävitatakse siis. Kes

rohkem naudib ja vähem kannatab: kas poolmetsik baškiir, kirgiis, burjaat või haritud eurooplane? Jean Jacques Rousseau ei eralda naudingut õnnest, näeb aga selle eest täiesti järjekindlalt metslases inimõnne ülimat astet, imetleb just seda, et metslane mitte midagi tehes ei tunne uudishimu ega igavust*, ja kui Rousseau kasvatab oma Émile'i mitte eluks metslaste hulgas, siis ainult sellepärast, et saatus on ta juba määranud eluks tsiviliseeritud ühiskonnas. Ja see on täiesti järjekindel järeldus: kes näeb inimelu eesmärki naudinguis, see peab nägema tsivilisatsioonis pahet.

Kui võtta arvesse kauaaegse õppimise kõik piinad, õppimise, mis võtab enda alla *kolmandiku,* mõnikord aga ka poole meie tsiviliseeritud elust; kõik kannatused, mida tekitavad loendamatud puudused, mis omakorda tekivad loendamatutest tarvetest, mis on loonud tsivilisatsioon; kõik vajalikud või tinglikud kitsendused, mille osaliseks inimene saab haritud seltskonnas; kõik auahnuse ja võimuiha piinad, kõik mõttepiinad — ja võrrelda kõike seda näiteks kas või meie baškiiri poolanimaalse eluga, mida peab nägema lähemalt, et aru saada selle elu kogu rahulikkusest, — siis ei saa sellest muidugi kuidagi järeldada, et kasvatuskunst püüab inimest üldse arendada selleks, et inimnaudingute summa ületaks inimkannatuste summa, ja vaevalt ei saa teha täiesti vastupidist järeldust, et arenenud inimene, võrreldes naudingute summaga, kannatab rohkem kui arenematu, juba sellepärast lõpuks, et ta on võimeline kannatama, idiootide ja lõbusatest unelmatest hullunute või parandamatute joomarite elu aga peab näima kasvatuse ideaalina. Hoolimata aga niisugustest mõttetutest järeldustest, kus õnne mõiste segatakse ära naudingu mõistega, oli see mõte, eriti viimasel ajal, meil väga levinud ja kandis võib-olla rohkesti kahjulikku vilja.

Vaba, s. o. armastatud töö, mis kulgeb edukalt ja progressiivselt, mis oma käigu energilisuse astme poolest ületab takistusi ja nendega seotud kannatusi, mida ikka edasi ja edasi kisub asja eesmärk, mitte aga selle mõnu, ja mis peatub naudinguteks ainult vajaliku puhkuse ajal — just see peab olema terve kasvatuse *ideaaliks,* kasvatuse, mis põhineb mitte unistustel, vaid tegelikul, faktilisel inimloomuse vajaduste tundmisel.

Selle *meie* pedagoogika põhiseisukoha, mis annab temale erilise iseloomu, samuti temast tulenevad pedagoogilised lisandid, oleme esitanud ülalpool; siin tuleb meil aga näidata, missugune seisukoht peab kasvatajal olema naudingute ja kannatuste küsimustes.

Loodus ise näitab meile kätte selle seisukoha: kui mitte alati, siis väga sageli kasutab ta naudingut, et sundida inimest tema jaoks vajalikule tegevusele, ja kasutab kannatust, et teda ära hoida kahjulikust tegevusest. Samale seisukohale peab kasvataja asuma ka inimhinge nende nähtuste puhul: nauding ja kannatus peavad temale olema mitte eesmärgiks, vaid *vahendiks* viia kasvandiku hing progressiivse vaba töö teele, milles asub inimesele kogu kätte-

* Émile, ou de l'éducation. Paris, 1866, Livre IV, p. 250 ja paljud teised. Kogu Rousseau suur looming on läbi imbunud sellest ideest.

saadav õnn maa peal. Kui iga inimese kehalisele tervisele kahjulikku tegevust saadaks viivitamata ka kehaline kannatus ja iga kasulikku kehaline nauding, ning kui seesama suhe valitseks alati hingeliste naudingute ja kannatuste vahel, siis ei jääks kasvatusele selles suhtes midagi teha ja inimene võiks minna sirget teed mööda, mille talle kätte näitab loodus, niisama õigesti ja kõrvalekaldumatult, nagu magnetnõel pöördub põhja poole. Kes hakkaks kuumana jooma külma vett, kui ta kõrvetaks meie kurku, selle asemel et tuua suurimat naudingut? Kes hakkaks oma vaenlasele kätte maksma, kui kättemaks ei tooks meile naudingut, vaid kannatust? Kuid mis oleks siis inimese vabadus? Kas ei oleks inimene siis asjatult tundev masin?

Seda ebatäielikkust suhetes tegevuse ja tema tagajärgede vahel nii inimese füüsilise kui ka kõlbelise tervise suhtes peab täiendama kasvatus. See ebatäielikkus, mis peab täiesti kaduma, kui inimene saavutab täieliku (ideaalse) arenemise, on kõige tugevam lapseeas. Laps, nagu õigesti märgib proua Necker de Saussure, ei ole võimeline vaatama tulevikku, eriti selles ette nägema mingisuguseid kannatusi, kuid kogenud, et tuli teda puudutamisel otsekohe põletab, ei siruta ta oma käekest enam küünla poole. Õnne ootus on lapsele omane, kui te aga hakkate temale seletama õnne, mille osaliseks inimene saab ühe või teise aine tundmaõppimisel või üldse harjumusest tööle või mõne pahelise kalduvuse mahasurumisel, siis te muidugi ei saavuta seda, mida te tahtsite. Sügavad ja laialdased filosoofilised ja psühholoogilised tõed on kättesaadavad ainult kasvatajale, mitte aga kasvandikule, sellepärast peab kasvataja neist juhinduma, mitte aga otsima selleks vahendit kasvandiku veenmises nende loogilises jõus. Üheks kõige mõjuvamaks vahendiks on sel puhul naudingud ja kannatused, mida kasvataja võib tahte kohaselt kasvandiku hinges välja kutsuda ka seal, kus nad ei teki iseenesest kui teo tagajärjed. See ongi karistuste ja autasude või, õigemini, ergutuste ja karistuste psühholoogiline alus, milledest me allpool üksikasjalisemalt kõneleme.

Laps on iseenesest palju võimelisem rõõmustuma kui kurvastuma; kui me aga vaatleme laste mänge, siis näeme, et lapsed, kui nad ei ole veel rikutud, ei otsi niivõrd naudinguid selle sõna kitsas mõttes, kuivõrd neid haaravat tegevust, ja laps on täiesti õnnelik mitte siis, kui ta kõvasti naerab ja tema silmad vaimustusest säravad, vaid siis, kui ta tervenisti ja väga tõsiselt on süvenenud oma mängu või mingisugusesse enda poolt vabalt valitud tegevusse. Siin kõnelevad otsesed vaatlused jälle otse vastu Jean Jacques Rousseau' mõttele, kes ütleb: «Lapsel esinevad ainult kaks hingelist liigutust teravalt: ta kas nutab või naerab, vahepealsed tundmused ei ole tema jaoks midagi — Les intermédiaires ne sont rien pour lui.»* Vastupidi, lapse kõige harilikum olek on tähelepanelik tegutsemine, ja kui ta rõõmustub või kurvastub, siis suu-

* Émile, Livre IV, p. 250.

remalt osalt, kui ta näeb ette mingisugust teda haaravat tegevust, või siis, kui see tal millegipärast korda ei lähe.

Peale selle tuleb märkida, et pärast tugevat vaimustust tekivad lastel tingimata kapriisid ja igavus, laps tunneb vaeva sellest vaimustusest lahkudes, mis ei või jätkuda. Vaimustustest, üllatustest ja kallitest kingitustest, ümbritsejate teenistusvalmidusest ärahellitatud lapsed on kõige haletsusväärsemad lapsed. Kui suur olekski võime tagavara rõõmustuda lapsehinges, kuid seda on jõutud juba ära kurnata, ja üha suurendades võtteid, et saavutada soovitud mõju, s. o. *viia* laps vaimustusse, rikuti temal lõplikult hingeline seedimine.

Sellest looduse enda väärtuslikust näpunäitest peab juhinduma kasvataja ja korraldama asja võimalikult nii, et laps leiaks rohkem õnne tegevuses, kui taotleks naudinguid, kusjuures ei tohi unustada, et mäng, milles lapse hing iseseisvalt töötab, on samuti lapse jaoks tegevus, ja et ta rohkem naudiks seda, mis ta ise on teinud, kui seda, mis talle on kingitud. Mängul, nagu õigesti märgib Beneke*, on äärmiselt suur ja komplitseeritud osa lapse hingelises arenemises, isegi palju suurem kui algõppimisel**.

Mäng on lapse vaba tegevus, ja kui me võrdleme mänguhuvi, samuti ka mängust lapse hinge jäänud jälgede hulka ning mitmekesisust samasuguste mõjudega esimese nelja-viie aasta õpingutest, siis muidugi jäävad kõik eelised mängu poolele. Mängus kujunevad välja inimhinge kõik küljed: tema mõistus, süda ja tahe; ja kui öeldakse, et mängud kuulutavad ette lapse tulevast iseloomu ja tulevast saatust, siis on see õige kahesuguses mõttes: mängus mitte ainult et väljenduvad lapse kalduvused ja tema hinge suhteline jõud, vaid mängul endal on suur mõju lapse võimete ja kalduvuste arenemisele, järelikult ka tema tulevasele saatusele.

Kuid ei tohi kunagi unustada, et mäng kaotab kogu oma tähtsuse, kui ta lakkab olemast *tegevus* ja sealjuures lapse *vaba* tegevus. Laps, keda lõbustatakse ja kelle meelt lahutatakse, ei mängi, kuid ta ei mängi ka siis, kui on mingisuguses tegevuses käsu järgi või soovist vanematele inimestele head meelt teha jms. Ometi ei võta see kasvatajalt võimalust avaldada lapse mängule suurt mõju, õpetades temale mänge, valides talle mänguks seltsimehi,

---

* Erz. und Unterr., T. I, S. 101.

** Sealsamas, § 23, lk. 101. Mängu niisugune tähtsus, samuti ka see, et mängudes kujuneb mitte hinge mingisugune üks külg, vaid kogu inimene, sunnib meid sellele ainele pühendama eri peatüki; siin me aga ainult juhime kasvataja tähelepanu mängule kui ühele mõjukamaist vahendeist saavutada kasvatuse kõige tähtsam eesmärk, — ja nimelt kasutada looduse enda näpunäiteid ja nõudmisi, eemaldada hing naudingute otsimise valelt teelt ja kindlustada temale asumine õigele teele, s. o. vaba töö teele. Mõnes mängus talub laps nii palju vaeva ja isegi kannatusi selle hingelise töö eest, mida mäng annab, et kui laps sellesama püüdlikkuse üle kannab ka oma täisealisse ellu, samuti innustub oma elust, nagu kunagi innustus mängust, siis on tema eluõnn kindlustatud.

andes talle mänguks ideesid, mille laps ise oma kujutluses ümber töötab (vt. eespool peatükki kujutlusest), pakkudes talle vahendeid oma süütute fantaasiate täitmiseks, katkestades mängu, kui see lapsele kahjulikult mõjub.

Teatavasti on laste mängud rahvuslikud, neil on oma sajanditepikkune ajalugu, ja mõni laste mäng on jumal teab missuguseid teid mööda sattunud vene külla iidsest Kreekast või isegi iidsest Indiast. See on võimas kasvatusvahend, mille inimkond ise on välja töötanud ja milles sellepärast avaldub inimloomuse võltsimatult tõeline tarve. Suure teene osutaks kasvatusele see pedagoog, kes üksikasjaliselt uuriks võimalikult suurt hulka laste mänge ja, neid praktikas lastega katsetanud, analüüsiks nende psüühilist mõju lapse loomusele. Ise välja mõelda tervet tsüklit omaenda mänge-tegevusi, nagu seda tegi Fröbel, tähendab võtta endale liiga palju, ja need täiskasvanute poolt väljamõeldud, mitte laste endi poolt loodud mängud kannavad endal alati kunstlikkuse pitserit täpselt samuti nagu rahvalaulude võltsingud.

Ajalooliselt kujunenud mäng, nagu ajalooliselt kujunenud laulgi, ei ole midagi väljamõeldut, vaid lapse loomuse enda vaba, innustatud looming. Me näeme, et lapsed loovad vahetpidamata uusi mänge, kohanedes kord maastikuga, kord asjadega, kord päeva asjaoludega; kuid see ei ole midagi muud kui fantaasia tegevuses, mis kaob niisama kiiresti kui fantaasia mõttes; kuid mõned neist laste fantaasiatest olid nii õnnestunud, et säilisid, anti edasi teistele, elasid üle sajandid, sammusid ühest maailmajaost teise; niisuguse elulisuse põhjus oli sama, mis oli ka rahvalaulu või Homerose poeemi elulisuse põhjus: need õnnelikult väljamõeldud mängud, leiutatud jumal teab missuguse lapse poolt, parandatud ja täiendatud tuhandete teiste poolt, rahuldasid ebaharilikult õnnestunult laste loomuse üldisi nõudeid*.

Me omistame laste mängudele niisugust suurt tähtsust, et kui avaksime õpetajate seminari, meeste või naiste oma, siis muudaksime laste mängude teoreetilise ja praktilise uurimise üheks peaaineks.

Mänguga liituvad vahetult laste *mitteõppelised* tegevused, nii et ei saa õieti öelda, kus algab tegevus ja lõpeb mäng: peenarde kaevamine, lillede istutamine, nukurõivaste õmblemine, korvikese punumine, joonistamine, puutööd, köitmine jms. on niisama palju mängud kui tõsised tegevused, ja laps, kes töötab niisuguse naudinguga, et ei tee vahet töö ja mängu vahel, ja kes kannatlikult talub puudusi ning mõnikord isegi tunduvaid kannatusi oma mängu-töö tõttu, see laps näitab meile selgesti, et inimloomuse põhiline seadus on *vaba töö*, — ja kui rikutud on nende loomused ning arusaamad, kes vaatavad tööle mitte kui elule, vaid kui eluraskusele ja tahaksid elada tööta, s. o. säilitada elu ilma elu südamikuta.

---

* Teoseid mängude kohta: Schuller, Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik. 1861. Välja kirjutatud.

Seni kui kõik lastele jõukohased tööd ei võeta sisse koolidesse, ei muutu ühiskondliku ja erakasvatuse vajalikuks haruks, seni ei avalda kasvatus inimese iseloomule, saatusele ja õnnele pooltki seda mõju, mida ta võiks avaldada. Kui mannetud aga on kõik katsed, mis on selles suunas ette võetud! Isegi Saksamaal osutatakse nagu suurele haruldusele koolidele, kuhu on sisse viidud mingisugune käsitöö, tõeliselt aga ei tohiks olla ühtegi kooli, kus õpetaja ja õpetajanna ei õpetaks võimalikult mitmekesiseid oskusi ja käsitöid või mille juures ei oleks puuvilja- ja köögiviljaaeda ning põllulappi, kus lapsed võiksid töötada; inimene on loodud töö jaoks, töö moodustab tema maapealse õnne; töö on parim inimliku kõlbluse hoidja ja töö peab olema ka inimese kasvataja. Laps, kes töötab niiviisi, kui aga töö vastab tema jõududele ja kalduvustele, näitab ise, mida ta vajab. Selles suhtes on Fröbeli idee tõepoolest kasvatuse suur idee; kuid ta rikkus selle idee ära oma kunstlike fantaasiatega.

Muidugi, ka raamatuline õppimine omaette kutsub last alati tööle; kuid seejuures ei tohi unustada kaht järgmist asjaolu: *esiteks,* raamatuline õppimine kutsub ainult vaimsele tööle, et aga lapse mõistusel on veel väga vähe assotsiatsioone, ei ole need võimelised rahuldama lapse hingelise tegevuse tohutuid vajadusi; *teiseks,* teaduse alged, mis moodustavad lapse õppimise ringi, on peaaegu kõik arvestatud tema *tulevaseks* tegevuseks, mida laps, kes elab peaasjalikult olevikus, ei suudagi ette näha: kuidas saab laps viivitamatult rakendada neid aritmeetika, ajaloo ja geograafia põhilisi teadmisi, mida talle annab kool? See rakendamine on aga vajalik nagu õhk niisugusele teooriatest rikkumata praktilisele olevusele, nagu seda on laps. Suuri andmeid laps muidugi korraga saada ei või, neid elementaarseid aga, mida ta saab, ei suuda ta punuda oma iseseisvasse elutegevusse. Teaduslikud andmed säilivad eraldi tema hinge kõige väiksemas sopis kui varu tulevikuks; kuid selle varu tähtsusest ei saa laps aru ega tunne seda. Kool põimib vägivaldselt tema hinge täiesti omamoodi assotsiatsiooni, mis on täielikult lahus tema hinge kõigist teistest assotsiatsioonidest, ja peab mööduma palju aega, enne kui see teaduslik assotsiatsioon kasvab nii suureks (ja kas kasvabki kunagi?), et täidab tema hinge küllaldaselt, et rahuldada tema vajadust tegevuseks, ja põimub niivõrd hinge eluliste assotsiatsioonidega, et ise elustub ja kutsub mitte enam lapse, vaid nooruki või täiskasvanud inimese iseseisvale tegevusele, mis on läbi imbunud teaduse tulemustega, kui mitte puhtteaduslikule tegevusele.

Sellest ei järeldu põrmugi, et me võitleme koolielu vastu, mis varub materjali inimese tulevaseks hingeliseks tegevuseks. Niisugune materjalide varumine on muidugi mõõdapääsmatu; kuid ei tohi unustada, et laps mitte ainult ei valmistu ette eluks, vaid juba elab; selle aga unustavad väga tihti nii vanemad kui ka kõrvalised kasvatajad ja kool, ning see lapse unustatud, mittetunnustatud elu meenutab ennast nende kurbade moonutustena iseloomu-

des ja kalduvustes, milledest kasvataja ei tea, kust nad on tekkinud, sest ta külvas enda arvates ainult head üksi, kuid need nõrgad seemned lämbusid, surutuna maha teiste taimede lopsakast kasvust, milliseid külvas elu ja mida ahnelt vastu võttis lapse hing, mis sarnaneb tugeva ja rikka mullapinnaga, mis, kui talle ei anta võimalusi kasvatada nisu, kasvatab umbrohtu, — kuid tingimata kasvatab midagi.

Lapse jaoks *sunduslikel* koolitöödel, samuti *sunduslikel* töödel, nagu näiteks oma toa ja rõivaste korrastamine, sõltumatult varu tähtsusest tuleviku jaoks, varu, mida sobivaks peavad kasvatajad ega hinda kasvandikud, — on veel teine suur tähtsus, ja nimelt *kohustuse* tähtsus, mida kasvandik täidab mitte sellepärast, et see talle meeldiks, vaid *kuulekusest* kasvatajale (millega muidugi kaasnevad usaldus ja armastus tema vastu), sellepärast et ta *peab* täitma. See õpetamine *kohustuse täitmisele* on nii väärtuslik, et kui pedagoogikal läheks korda (mis tal muidugi kunagi korda ei lähe, kuid mida ta viimasel ajal tugevasti taotles) muuta kogu esialgne õpetus last haaravaks mänguks, siis oleks see suureks õnnetuseks kasvandikule. Vabadusepüüdluse analüüsist me juba nägime, et tõelise vabaduse alus ise seisneb oskuses ennast piirata, ennast sundida, ja inimene, kes ei oska ennast sundida tegema seda, mida ta ei taha, ei saavuta iialgi seda, mida tahab.

Kuid õppimise enda eduks on vaja, et sundimine sellele ei ületaks laste tahtejõudu nende hingelise maailma üle; et see jõud on alguses väga väike, õppimise nõuded aga teaduse praeguse taseme tingimustes tohutud, siis peab õpetaja appi kutsuma ka lapse huvi, lubades temal nii vara kui võimalik kasutada õppimise vilja tema hinge elutegevuses. Teha *õppetöö* lapsele võimalikult huvitavaks ja mitte muuta seda *tööd lõbuks* — see on didaktika üks kõige tähtsamaid ja kõige raskemaid ülesandeid, millele me oleme juba korduvalt viidanud.

Aga kuivõrd see pedagoogil ka õnnestuks, õppimisse, jättes kasutamata raskesti omandatavate, kuid kasutute teadmiste abi, jääb küllaltki niisugust materjali, mille omandamisele lapsed peavad end sundima, sest kogu selle materjali tähtsus on tulevikus. Vajalikke teadmisi on nüüd tekkinud nii palju, et näib, nagu poleks vaja omandada kasutuid ainult selleks, et treenida lapse tahet oma psüühiliste protsesside üle; annaks jumal tal toime tulla sellegagi, mis on vajalik.

Peale mängimise, töö ja õppimise peab kogu lapse elu, tema suhtumine kasvatajatesse ja seltsimeestesse olema korraldatud nii, et see koos lapse arenemisega imbuks ikka rohkem ja rohkem läbi tõsistest huvidest ning selle elu ring ise läheks ikka laiemaks ja laiemaks, muutudes märkamatult laiaks, tõeliseks ja juba täiesti iseseisvaks eluks, mis ootab noorukit kasvatuse läve taga.

Kui kõik need neli tegurit — mängud, töö, õppimine ja lõpuks lapse kooli- või kodune elu — on suunatud ühele ja samale eesmärgile — viia inimene vaba, armastatud töö teele, seades ta

kõrgemale naudingutest ja kannatustest, nii et ta esimeste kasutamisele vaataks kui peamise, puhkuse nautimise kaunistamisele, teistele aga kui kahetsemisväärsetele takistustele, mida peab ületama, et töötada; kui, ütleme, sellele eesmärgile on suunatud kogu kasvatuslik jõud, siis ei saa see eesmärk jääda saavutamata, kuna seda saavutada tähendab anda võimalus *õigesti,* kõrvalekaldumatult areneda hinge looduslikul alusel.

Püüdlus harjumusele. Selle püüdluse tohutust tähtsusest, tema kasust ja kahjust, samuti vahenditest teda kasutada kasvatusliku eesmärgi saavutamiseks me kõnelesime juba nii palju peatükkides harjumustest, et meil praegu jääb üle ainult neile viidata.

Püüdlus matkimisele. Schwarz tuletab alistumise püüdlusest matkimisele* ja tõestab sellega veel kord rutiinse pedagoogika pedagoogiliste aluste kogu nõrkust. Kes matkib, see ei alistu, vaid teeb seda, mida ta tahab. Sellessamas peatükis räägitakse, et lapsed õpivad suitsetama matkimise tõttu: kas siis sel juhtumil laps tõesti matkib alistumisest oma kasvatajale, keda ta matkib?

Igaühele on teada, kui tunduval määral on lastes seda püüdlust ja kui suur on nende suhtes eeskuju jõud. Seda pikemalt seletada peame liigseks. Märgime ainult, et matkimine võib olla *väline* ja *seesmine.* Kui laps matkib täiskasvanud inimese niisuguseid tegusid, mis tulenevad tundmustest, püüdlustest ja kalduvustest, mis on arusaadavad ainult täiskasvanuile, siis ei ole see midagi muud kui väline järeleahvimine. Kui aga täiskasvanu tegevus ise on lapsele juba arusaadav, siis muutub matkimine seesmiseks ning võib välja kutsuda ja arendada kalduvuse enda, nii hea kui ka halva. Sellepärast, nagu õigesti märgib Beneke**, mõjubki laste eeskuju lapsele rohkem kui täiskasvanute eeskuju. Lapsel on hingelised assotsiatsioonid veel nii katkendlikud ja sellepärast ebakindlad, et kõige väiksemgi lisand ühele või teisele võib anda sellele assotsiatsioonile ülekaalu: rikutud, kuid iseloomult tugev poiss võib klassi astudes, eriti siis, kui ta on oma seltsimeestest vanem, mõjutada neid erakordselt kiiresti ja tugevasti. Kuid ka rikutud laps, astudes niisugusesse õppeasutusse, kus vanemad klassid on juba hästi distsiplineeritud, võib erakordselt kiiresti paraneda. Sellepärast hindaski nii kõrgelt oma kõrgemat klassi kuulus inglise pedagoog Arnold: see oli temale kõige võimsamaks abiliseks kasvatustöös. Perekonnas on samuti väga tähtis, kuidas on kasvatatud vanem poeg või vanem tütar; kuid kahjuks just nemad ongi enamasti ära hellitatud.

Raamatulised eeskujud ei mõju kahtlemata kaugeltki nii tugevasti kui elulised, mõjuvad aga siiski, eriti juhul, kui poistel on kujunenud harjumus palju elada kujutlustes. Kuid et jutustus mingisugusest isikust kutsuks lapses välja püüdluse matkida, selleks on vajalik elav kirjeldus ja nimelt tegevuses; väikesed kangelased aga, kes tavaliselt välja paistavad aabitsates ja lasteraamatutes, ei avalda kahtlemata mingisugust mõju.

* Schwarz, § 120, S. 144.
** Beneke, Erz. und Unterr., § 51, S. 210.

Nii lastekirjanikud kui ka kasvatajad, soovides lastes välja kutsuda mõne hea eeskuju matkimist, unustavad, et lapses ei ole veel võimalust niisuguse kalduvuse tekkimiseks, mille ilmnemist nad temale näitavad. Jätkub juba sellestki, kui kirjeldus last huvitab, temas esile kutsub imestuse või aukartuse: neist tundmustest võib aja jooksul välja kasvada ka soov matkida. See, mida me lapsepõlves harjusime imestlema ja millele kaasa tundma, jätab meisse sügavad jäljed, ja paljudele inimestele on lapsepõlve armastatud kangelane hiljem muutunud nähtamatuks ja mõnikord tunnetamatuks elu juhendajaks.

Kuid lapse matkimisvõimet kasutades peab kasvataja rakendama kõik jõud, et last kutsuda iseseisvale tegevusele alguses mängudes, siis ka õpingutes, sest matkimisest võib kergesti kujuneda vaimne laiskus. Selles suhtes on mäng, mis lapselt nõuab leidlikkust, parem raamatust, mis last tugevasti huvitab. «Poisis,» ütleb Beneke, «kes kuni 12. või 14. eluaastani ei ole tundnud mõnu pingelisest vaimsest tegevusest, võib kalduvust hingelisele tegevusele äratada ainult suure vaevaga, lakkamatute jõupingutustega.»* Lapse igasugune iseseisev töö, kui nõrk see ka oleks, peab tingimata välja kutsuma kasvataja heakskiidu koos osutamisega mingisugusele puudusele, mida laps saab parandada. Mitte miski ei tapa niivõrd lapse isetegevust, kui pilkamine, millega üle külvatakse nende väikesed tööd; seda aga juhtub laste kirjatööde parandamisel sagedamini, kui võiks oodata.

Me juba kõnelesime sellest, et mida teadlikum on matkimine, seda lähemal on see iseseisvale tegevusele.

Kalduvus laiskusele, s. o. tegevusetusele. Me nägime juba, et kalduvus tegevusetusele ehk laiskusele selle sõna täpses mõttes ei ole inimesele kaugeltki omane, ja et see, mida tavaliselt nimetatakse laiskuseks, on ainult hingelise tegevuse kulutamine mittetootlikele aladele või üldse mitte neile aladele, kuhu kasvataja tahab hinge tegevust suunata. Järelikult peab kasvataja laiskust märgates eelkõige teada saama, millega tegeleb kasvandiku hing, ja tegutsema vastavalt sellele. Peale selle on sageli laiskuse põhjuseks poolehoiu otsene puudumine selle tegevuse suhtes, millele me last tahame suunata. Niisuguse poolehoiu puudumise põhjused võivad olla väga mitmekesised ja alati on neis süüdi kasvatus ise. Väga sageli, mitte arendades lapses kuulekust, austust ja armastust endi vastu, isegi mitte lihtsalt harjumust, me korraga nõuame temalt rohkete õppekohustuste täitmist, mis temale põrmugi pole huvitavad ja mida ta peab täitma kui *kohustust*. Asjata räägime lapsele õppimise kasust, — see kasu on veel nii kaugel ees, et laps seda endale üldse ette ei kujuta. Mõnikord tekib laiskus ebaõnnestunud õppimiskatsetest, ja selles on muidugi jälle süüdi kasvatus ise, mis ei tunginud lapse hinge olukorda. Kasvataja peab õppimise korraldama nii, et laps õppimise alguses tingimata edasi jõuaks, ja sellepärast peabki õppi-

* Beneke, Erz. und Unterr., § 60, S. 241.

mise algus olema pedagoogilises suhtes võimalikult läbi töötatud. Kui aga esimene ebaedu, mis lapse ära hirmutas, võib ta muuta laisaks, siis võib laiskus samuti tekkida sellest, et laps läks edasi kasvataja liigse abiga, märkamata üldse õppimise raskusi, ja harjunud pidama seda tööd kergeks, põrkas äkki kokku nende raskustega; ühe sõnaga, laiskus areneb kõige sagedamini mittejõukohasest õppimisest. Õpilase jõudu ära määrata saab ainult õpetaja vahetute kogemuste ja pedagoogilise takti abil.

Nii nagu on palju laiskuse põhjusi, nii on ka palju vahendeid tema vastu võitlemiseks, ja vahendeid tuleb kasutada vastavalt põhjustele. Õpetamine tuleb muuta võimalikult huvitavaks mitte ainult oma seesmise sisu poolest, mis mõnikord võimalikki ei ole, vaid ka edu kerguse poolest. Väga sageli võidetakse vastupanu ise sellega, et kasvataja korraldab õppuse nii, et ka visa laisk teeb sammu edasi, — nii kerge on see samm; mõnede niisuguste sammude edu julgustab last ja ta hakkab tegema raskemaidki samme, siis veel raskemaid ja lõpuks läheb edasi väga julgesti. Kas ei õpi laps täpselt samuti seisma jalgadel ja käima? Siin oleneb kõik esimeste katsete edust ja järgnevate järjekindlusest; kui aga laps esimestel katsetel kukub, siis ei hakka ta veel niipea kõndima. Seda teab iga ema ja iga kogenud lapsehoidja. Kasvataja peab olema täiesti veendunud, et *hinge edukas tegevus on lapsele alati meeldiv,* ja peab hoolitsema selle eest, et temale niisugust edu võimaldada sel tegevusalal, millele ta tahab last viia.

Me juba rääkisime eespool, kuivõrd tegevus(etus) oleneb tähelepanu mittepiisavusest ja lõplikult tahtenõrkusest, mis tähelepanu juhib. Just seda tahtepuudust, mitte aga laiskust ennast täiendatakse karistuse või tasu ootamise energiaga. Kuid neil õppimise kõrvalhuvidel on mõte ainult siis, kui õppimise seesmine huvi ise järkjärgult kasvades lõpuks kõrvaldab täielikult need kõrvalhuvid ja muudab nad tarbetuks.

Püüdlus puhkusele, mida rahuldatakse rohkem kui seda vaja, võib samuti kujuneda laiskuseks just sellepärast, et puhkus üldse ei ole tegevusetus, vaid ainult vähem meeldiva ja raskema tegevuse vahetamine meeldivamaga ning vähem raskega ja mis sellepärast ongi kerge, et ta on meeldiv. Te nõudsite lapselt kõige väiksemaid vaimseid kontseptsioone, ja tema silmanähtavalt vaevles teie nõudmise täitmise kallal; kuid lahkunud klassist, kasutab ta mõnikord mängu juures niisugust tugevat vaimset pingutust, millest pool oleks olnud küllaldane väga edukaks õppimiseks; kuid õppimise assotsiatsioonid on vaevalt jõudnud hinges tekkida, seal aga on nad juba väga suured.

Vaadates puhkusele kui tegevuse vaheldamisele, peab kasvataja juhendama puhkust, asendades üht vaimset tegevust teisega või üldse vaimset tegevust kehalisega. Seejuures tuleb muidugi vaimse pingutuse suuremat või väiksemat raskust kohandada kasvandiku, mitte aga kasvataja jõududega.

Vajaliku puhkuse puudumine võib välja kutsuda vastikustunde

õppimise vastu; liiga pikk puhkus, mille ajal laps andub tema poolt vabalt valitud tegevusele, võib niivõrd tugevdada assotsiatsioone, mis on õppimise suhtes täiesti kõrvalised, et lapsel on siis veel raskem õppimise juurde tagasi pöörduda.

Uudishimu on teadmishimu algus ja lastes tavaliselt väga tugev. Mida rohkem inimese vaimne tegevus keskendub ühele kindlale alale, seda rohkem areneb temas teadmishimu ja seda vähem uudishimulik on ta selle suhtes, mis asub väljaspool seda ala. Kel ei ole oma toiminguid, sel on kõigega tegemist.

Kasvataja ülesandeks peab olema muuta laste sünnipärane uudishimu teadmishimuks; et aga see toimub ainult aeglaselt kogu õpetus- ja kasvatusprotsessiga, siis peab kasvataja hoolitsema, et enne tegeva teadmishimu tekkimist mitte maha suruda laste uudishimu, mis juhtub kas siis, kui sageli uudishimu äratades keeldutakse seda rahuldamast, või rahuldades seda libamisi, möödaminnes, sisendatakse lapsele mõte, et ei tasu olla uudishimulik. Kui lapse uudishimu objekt on niisugune, et see ei või teda veel huvitada, siis tuleb lapsele otse vastata, et ta sellest veel aru ei saa. Keeldudes pidevalt rahuldamast laste uudishimu toimib kasvataja halvasti; kuid siiski on see parem, kui ümbritseda last suure hulga mitmesuguste asjadega, vahetades neid asju ja teatades igaühest neist lapsele pealiskaudseid andmeid, mis ei ole omavahel seotud. Kasvataja peab niipalju kui võimalik äratama lapse uudishimu õpetamises endas ja suurendades ühetaoliste jälgede hulka, ühtlasi suurendama huvi asja vastu ja muutma uudishimu vähehaaval teadmishimuks*.

Püüdlus ühiskondlikkusele on samuti selgesti *tuletatud* püüdlus. Seades kasvatuse aluseks isikliku elutöö põhimõtte, me peame muidugi omistama eriti suure tähtsuse ühiskondlikkuse püüdlusele; sellepärast et puht-inimtöö ise on võimalik ainult ühiskonnas tööjaotuse ühiskondliku printsiibi alusel. Et aga inimesed on ühiskonnas ühendatud mitte ainult oma animaalsete, vaid ka oma puhtinimlike omadustega, siis olemegi võimelised seda püüdlust ainult allpool täielikult selgitama.

Teiste inimeste ühiskonnas otsib inimene kas keskkonda oma hingeliseks tegevuseks või selle lünkade täitmiseks; esimesel juhul ta viib temasse oma iseseisva mõtte, teisel aga ta, puretuna seesmisest tegevusetusest, otsib meelelahutust; kesktee, ja jälle kõige õigem, on see, et inimene toob ühiskonda oma iseseisva mõtte, tugevdades seda kõige sellega, mida annab temale ühiskond, nii et inimese hingeline tegevus kahekordistub. Selles seisabki inimesele temaga sarnaste olevuste ühiskonna tõeline külgetõmbavus. Õigesti arenenud inimesel just ongi niisugune tõeline suhe ühiskonnaga: ta ei kaota temas oma iseseisvust, kuid ei eraldu temast oma iseseisvusega. Aristoteles ütles väga tabavalt, et inimene, kes ei tunne vajadust inimeste ühiskonna järele, ei ole inimene, vaid kas loom või jumal. Kuid sellele tuleks lisada, et inimene, kes ei too ühiskonda oma ise-

* Beneke, Erz. und Unterr., S. 239.

seisvust, võrdub nulliga, mis seisab arvust vasakul pool, ja inimene, kes ei tunnusta ühiskonnas mitte midagi peale omaenese mõtte, tahab üksi olla üheks, et kõik teised jääksid nullideks paremal pool ühte. Kasvatuse ülesanne seisneb antud juhul just selles, et kasvatada niisugust inimest, kes asuks ühiskonna arvusse iseseisva üksusena.

Kuid püüdlus *ühiskondlikkusele* ei saavuta oma eesmärki ja õõnestab iseennast, kui inimene ainult soovib tuua ühiskonda oma iseseisvat mõtet, pööramata tähelepanu teiste iseseisvusele. Ühiskondlikkuse eesmärki ei saavutata siin sellepärast, et just sellega ühiskond purustatakse. Kui aga inimene ei too ühiskonda midagi iseseisvat, siis ei saavutata uuesti eesmärki: kui kõik niisama ühiskonda astuvad, siis ühiskonda ei ole. Ühiskond on iseseisvate isiksuste ühendus, milles tööjaotuse põhimõtte alusel ühiskonna jõud suureneb iga jõu najal ja iga jõud ühiskonna jõu najal.

Meile avaneb veel võimalus kõnelda sellest lähemalt...

Teine pedagoogiline lisa

Meie poolt arendatud *orgaaniliste* ja *hingeliste* tundmuste suhted annavad meile rohkesti pedagoogilisi reegleid.

Iga kuigivõrd tugev hingeline, eriti aga südametundmus, tekkides teadlikust ideest, ei jää meie närviorganismile mõjuta, vaid põhjustab üheks hetkeks, tugeva mõju korral aga terveteks tundideks niisuguse füüsilise oleku, mis omakorda peegeldub hinges vastava orgaanilise tundmusena. On loomulik, et närviorganismi niisugune tundmuslik olek, kordudes sageli ja jäädes iga kord kauaks, peab mõjuma tema tervisele ja tekitama temas samasugust korratust, mis tekib mõnikord ka otse füüsilistel põhjustel, mis meis esile kutsuvad ühe või teise hingelise meeleolu, s. o. ühe primitiivse tunde — kurbuse, lõbususe, viha, headuse, julguse või hirmu — üleoleku meie hinges. Kuidas see mõlemal juhtumil toimub, kas kujunedes keha füüsilisest korratusest hinge tundmuslikuks meeleoluks või hinge tundmuslikust meeleolust organismi füüsiliseks korratuseks ja sealt uuesti hinges peegeldudes, kuid mitte enam kui hingeline tunne, mille põhjusest me aru saame kui orgaanilisest, mille põhjus asub kehas, väljaspool meie teadvust, — seda me mõlemal korral ühtemoodi ei tea. Kuid rohkearvulised üldised vaatlused ja täpsed meditsiinilised vaatlused, nagu me nägime, seavad selle meie loomuse nähtuse väljapoole igasugust kahtlust ja teevad ta tähtsaks kasvatajale.

Kes ei teaks, et looma tihti ja kaua ärritades me muudame ta orgaaniliselt tigedaks. Tarvis on vaid koera ketis hoida, et teda varsti enam ei saagi vabadusse jätta. Kahtlemata avaldab samasugust mõju inimesele kõik, mis temas sageli äratab ühe või teise orgaanilise tunde. Muidugi võib inimene sõltumatult tundmustest, mida tekitab organismi olukord, meelestada oma hingelise teadliku maailma

täiesti vastupidisele laadile, ja olles näiteks oma organismi poolest kalduv vihale, olla rahulik ja hea põhimõtte poolest nii oma mõtetes kui ka tegudes; kuid ei ole kahtlust, et selleks võiduks organismi sisenduste üle tuleb tal teha palju rohkem pingutusi kui siis, kui organism vähemalt ei takistaks teda. Muidugi, au ja kuulsus sellele, kes teadliku hingelise eluga lepitab oma närviorganismi ja lähtudes teadlikest ideedest, mis on seotud ühte sirgjoonelisse ja tugevasse süsteemi, julgeb välja astuda orgaaniliste tundmuslike mõjude alatise surve vastu. Kuivõrd me tunneme Sokratese elulugu, triumfeeris just tema nii oma halbade looduslike kalduvuste üle ja võib-olla oma lapsepõlve halbade harjumuste üle, — kuid mitte igaühel ei istu peas niisugune võimas ehitaja nagu Sokratesel. Peale selle on iga inimese elus nii palju võitlust, et mida rohkem jõudu säilitab ta selleks võitluseks, seda parem. Igal juhul on kasvatuse otseseks kohustuseks mitte ainult vältida uute vaenlaste tekkimist inimese organismis, vaid võimalikult ohjeldada ka neid, mida ta juba omab oma sünnipärases temperamendis.

Et aga kõik *primitiivsed* tundmused, mis võivad hinges ärgata otse närviorganismi olekutest, ei ole iseendast ei halvad ega ka head, vaid muutuvad halbadeks alles siis, kui üks neist hakkab teiste üle valitsema ja tugevneb nii, et tema mõju all hakkab kujunema ka inimese hingeline maailm, siis peab kasvatus kõigepealt hoolitsema selle eest, et mitte lasta ühelgi neist orgaanilistest tunnetest tugevneda teiste arvel ja üldse vabastada lapse hing, kuivõrd see on võimalik, selle pimeda maailma mõjust, maailma, mida ei valgusta teadvus. *Kuivõrd see on võimalik,* ütlesime meie, sest täielik vabastamine ei ole võimalik ja see on ka vaevalt soovitav, sest orgaanilised tunded, vähendatuna juba mõistuse poolt, lisavad ka oma jõu inimese teadliku tegevuse jõule.

Orgaaniliste tunnete terve, normaalne olukord seisneb just nende tasakaalus, et ükski neist ei saaks ülekaalu teiste üle, ükski ei muutuks alatiseks ja selle tõttu organismi haiguslikuks olekuks, mis peegeldub hinges ühekülgse ja sellepärast haigusliku meeleoluna. Hirm, mida ei tasakaalusta julgus, muudab argpüksiks; julgus, mida ei tasakaalusta hirm, tekitab hukatusliku ülbuse ja märatsemise; kurbus, mida ei tasakaalusta rõõm, muudab inimese hüpohondrikuks; rõõm, mida ei tasakaalusta kurbus, põhjustab hukatuslikku kergemeelsust; mõistmatu, taltsutamatu viha on niisama hukatuslik kui mõistmatu headus või õrnus. Kurbus ja rõõm, julgus ja hirm, viha ja headus on inimesele ühtemoodi vajalikud nii tema hingelise maailma kui ka tema elu jaoks.

Siit on juba kerge tuletada mõningaid peamisi pedagoogilisi reegleid:

a) Kasvatus peab hoolitsema, et orgaanilised tundelised olekud tekiksid võimalikult harva ja tekkinuna kestaksid võimalikult lühemat aega. Mida vähem laps erutub orgaaniliste tunnete läbi, seda parem. Sel juhul on kõige parem vältida igasuguseid tugevaid ja

kestvaid hingelisi erutusi, millede vältel laps ei valitseks enda üle*. Orgaanilised tunded siiski tekivad; kuid las neid äratab ja las neid tasakaalustab teadlik tegevus, pannes neisse oma jõu, kuid mitte neid summutades. Elu, mis on tulvil mitmekesist tegevust ja ilma tunde-erutusteta, on kõige tervem atmosfäär lapse kasvatamiseks.

b) Märgates lapses tugevat orgaanilist erutustunnet, tuleb püüda võimalikult kiiresti selle mõju katkestada, tõmmata lapse tähelepanu tegevusele või kutsuda tema hinges esile teine, vastupidine tunne ja jätta mõlemad rahule, kuni nad on tasakaalustunud. Kui ei saa orgaanilist erutustunnet vältida, siis peab vähemalt takistama tema levimist.

c) Kui me märkame, et lapse organism on juba loomult kalduv peaasjalikult ühele või teisele orgaanilisele tunnete olekule, siis peame püüdma äratada temas vastupidiseid tundeid. Väikeses argpüksis peame kasvatama peamiselt julgustunnet; kui laps on eriti kalduv vihale, siis peame eeskätt andma toitu tema õrnustundele ja võimalikult harva äratama temas viha; metsikus on omane rõõmule, mis selle sageli viib kergemeelsuseni; elu ise tavaliselt parandab selle puuduse, kuid vahel tuleb kasvatajal elu abistada. Last, kelles iseloomustavaks jooneks on julgus, tuleb tutvustada peamiselt hirmuga ja veel parem, kui tutvustada teda hirmuga kui nende eksimuste tagajärjega, milledeni teda viis julgus. Lähemalt räägime sellest veidi allpool.

d) Igasugune teatud orgaanilise tunde eelistatud arendamine on kahjulik. Ärritades last, teda nokkides me arendame eelistatult temas orgaanilist vihatunnet ja kergendame sellega tigedate kalduvuste tekkimist; hirmutades last me arendame temas orgaanilist hirmutunnet ja valmistame ette tulevast argpüksi ja võib-olla tulevast kelmi. Kuid seejuures tuleb arvestada, et elu ise võtab endale vaeva ravida inimest meeletust julgusest, rõõmust ja headusest.

e) Kasvatuse suhtumine mitmesugustesse orgaanilistesse tunnetesse ei ole ühesugune, sest nende suhe eluga ei ole üks ja seesama. Kasvatusel tuleb lapses sagedamini toetada rõõmu, headust ja julgust, kui neile vastupidiseid tundeid, mida elu ise juba eelistavalt arendab, tuues oma kurbused, oma hirmu õppetunnid ja oma viha põhjused. Kasvatajal tuleb selles suhtes sagedamini tasakaalustada elu mõju, kui seda suurendada. Kuid sageli esinevad ka vastupidised näited, ja nimelt, et piiritu julgus, mida sallib elu, muutub märatsemiseks, orgaaniline headus — pillamiseks, kaalutlematuks õrnuseks, orgaaniline lõbusus — tagasihoidmatuks kergemeelsuseks. Muidugi, tuleb aeg ja elu murrab need innustumised nende endi tagajärgedega, kuid elu õppetunnid lähevad mõnikord inimesele väga kalliks maksma, nii et ta ei saa enam pärast neid paraneda. Seepärast tulebki kasvatusel mõnikord asuda ka vastupidiste tundmuste poolele, mida üldse nimetatakse *rõhuvateks,* kuid ebaõigesti, sest

* Vihatunde äratamine teeb vihaseks, aga ülepakutud sentimentaalne kasvatus muudab lapse nartsuks.

tundmus on rõhuv ainult siis, kui ta saab võimu teiste üle ja hakkab üksi juhtima inimese kujutluste valikut.

f) Kui aga orgaaniline tunne mõjutab kujutluste valikut, siis ka kujutluste valik mõjutab orgaaniliste tunnete äratamist, toetamist ja tugevdamist. Just selle kujutluste valikuga võibki kasvataja mõjutada orgaaniliste tunnete valitsemist ja organiseerimist.

Meie tundmuste analüüsi alusel me veendusime, et oma tundmustes *ei ole inimene vaba*. Siit järeldub kasvatusele tähtis reegel — mitte kunagi lapsele ette heita tema tundeid ja veel rohkem — teda nende eest karistada. Äärmiselt halvasti mõjub lapsesse, kui ta satub kasvataja kätte, kes armastab sorida laste tunnetes ja, midagi välja sorinud, last nende pärast piinab. Niisuguste sorijatena on eriti silma paistnud naiskasvatajad naisõppeasutustes. Kõige suurema usinusega urgitsevad nad mõnikord välja tütarlapse tunded, kasutades selleks ähvardusi, palveid, salakuulamist ja teesklust, ning kui nad on välja urgitsenud tunded, mis neile millegipärast ei meeldi, siis langevad nad laste kallale süstemaatilise tagakiusamise kõigi õudustega, süüdistades lapsi tänamatuses, tundetuses, armastusepuuduses jne. Ei saa muidugi olla midagi mõttetumat ja ebõiglasemat niisugusest teguviisist; seejuures ei juurita välja üht tunnet ega istutata tema asemel teist, vaid vastupidi, just see tunne juurdub veel sügavamini ja peale selle areneb lapses juba täielik teesklemispahe.

Kuid see ei tähenda kaugeltki, et kasvataja peaks jääma ükskõikseks tunnete suhtes, mis arenevad lapse hinges: vastupidi, lapse tunnete järgi peab ta otsustama kõlbelise kasvatuse edusammude üle. «Ainult tunnetes,» ütleb Beneke, «avaldub asjade (ümbritseva maailma nähtuste) hindamine meie poolt ja ainult sellest hindamisest tulenevad meie soovid ja vastikustunded (Begehren und Widerstreben) ja järelikult seesmised (hingelised) teod. Just need (tundmused) moodustavad õieti keskpunkti kogu praktilisele ja inimlikule haridusele. Nende *praktiliste* tunnete (milledes avaldub meie hinnang välistele nähtustele) vastastikusest külgetõmbest tekivadki need kõrgemad liikumapanevad jõud, mida me nimetame kalduvusteks ja vastukalduvusteks (Abneigungen), mis suunavad inimese elu.»*

Kui aga last ei ole õiglane tunnete eest ei karistada ega ka kiita, kas on siis õiglane last karistada sõnade ja tegude eest, mis neist tunnetest tulenevad? Kui laps oleks loom, siis oleks see täiesti ebaõige; et me aga lapse tunnistame inimeseks, kellel on vaba tahe, siis on meil õigus nõuda, et tal oleks võim mitte oma tunnete üle, vaid oma tegude üle. Meil ei ole õigust nõuda, et laps armastaks oma kasvatajat, meil ei ole mingit õigust süüdistada last selles, et seda armastust ei ole; selles on muidugi rohkem süüdi kasvataja kui laps, ja kasvataja peab püüdma sisendada enda vastu armastustunnet, mida ei saa arendada sundimisega; kuid meil on õigus lapselt

* Beneke, T. I, S. 162.

nõuda, et ta oma tegudes selle kasvataja suhtes ei väljendaks oma antipaatiat. Meil ei ole õigust nõuda, et laps osutaks õrnust kasvataja suhtes, keda ta ei armasta; me toimime äärmiselt halvasti ja kõlblusetult, kui me seda nõuame; kuid me peame lapselt nõudma, et ta oleks oma suhetes selle kasvatajaga viisakas ja täidaks kõik oma kohustused tema suhtes, kuigi külmalt, aga täpselt. Niisugustesse rasketesse suhetesse lastega võib mõnikord sattuda ka väga hea kasvataja, näiteks siis, kui ta võtab endale kasvataja kohustused pärast nõrku kasvatajaid, kes võib-olla tegid lastele palju kurja; mõnikord aga isegi sel juhul, kui eelmine kasvataja oli väga hea, nii et lapsed teda tugevasti armastasid ja nüüd uuele isikule vaatavad vaenulikult, missugune ta ka ei oleks. Niisugusel korral on alati kõige parem pöörduda laste poole täiesti külmalt, kuid kõige suurema õiglusega, mitte otsida nende hellitlusi ja mitte hellitades neid ka ise; kuid oma kohustuste täitmisel ilmutada laste vastu võimalikult rohket asjalikku poolehoidu. Niisuguses teguviisis väljenduvad õilsus, külmaverelisus ja iseloomu jõud; need kolm omadust tõmbavad vähehaaval lapsed kasvataja poole, eriti kui need on poisid, keda miski nii ei tõmba kui füüsiline jõud (Beneke), eriti aga iseloomu jõud, kui nad on selles vanuses, et suudavad seda jõudu hinnata.

Kuid omistades suurt tähtsust lapse tunnetele, ei tohi seda neile omistada rohkem, kui neil seda on. Laste tunnete ajalugu on algava hinge ajalugu, mitte aga juba parandamatute sündmuste kirjeldus. Me oleme peaaegu nõus koos Benekega tunnistama, et tunne, kord juba tekkinuna, jätab endast jälje, mida ei saa enam välja juurida*. Seda, muide, ei saa tõestada: sageli muutuvad ühe ja sellesama asja suhtes meie tunded niivõrd, et ainult mälu pingutustega ja ilma igasuguse südameliigutuseta võime meenutada, missugune oli see läbielatud tunne, kuid see jälg võib täielikult ära kaduda paljude vastupidiste jälgede hulka. Muuta lapse hinge toimunud kujunemist, hinge, mille väljenduseks on lapse tunded, muidugi ei saa; kuid saab muuta selle kujunemise edasist suunda.

Laste tunded võivad olla *tugevad,* kuid ei saa olla *sügavad:* nad on tugevad sellepärast, et lapse hinges ei ole veel niisugust sisu, mis võiks tunnetele vastu seista; nad ei ole sügavad sellepärast, et kujutavad endast mitte hinge kogu korda, mis ei ole veel jõudnud ühtlusele iseendaga, vaid ainult seostamata osasid sellest tulevasest ühest hingelisest võrgust, mida ette valmistatakse**. Sellega valmistatakse ette materjale iseloomu tulevaseks hooneks, milledest paljud osutuvad kõlbmatuks ja jäetakse iseenesest kõrvale, kuid missugused — selles ongi küsimus — on need, milliseid on vähem ja mis ei sobi hoone põhilise iseloomuga. Just sellepärast, nagu me mainisime, peab kasvatus, omistamata lapse tunnetele absoluutset tähtsust, siiski nägema nende suunamises oma peamist ülesannet.

---

* Beneke, T. I, S. 209.
** Sealsamas, lk. 218.

See tundmuslike assotsiatsioonide hajutatus avaldub lapse ebaharilikus liikuvuses ja tundmuste muutlikkuses. Laps nutab ja naerab, vihastub ja on hell peaaegu ühel ning samal minutil: mööduv tunne ei ole temal seotud sellega, mis algab hetke pärast; igast tundest innustub laps palju tugevamini kui täiskasvanu, kuid lahkub ka igaühest kiiremini ja läheb kergesti üle hoopis vastupidisele. See avaldub mitte ainult lapse tegevuses, vaid ka näoilmes: viha, hirm, lootus, rõõm, kurbus, kiindumus või vastikus väljenduvad erakordselt reljeefselt lapse näos, kuid hetke pärast nad kaovad, jätmata mingisugust jälge sel siledal foonil, mis vanaduses üleni kattub üleelatud tunnete sügavate jälgedega.

Kuid on ohtlik sattuda ka teise äärmusse ja arvata, et laste tunded mööduvad *jälgedeta*; kui need jäljed ei kuhjuks inimesesse lapsepõlvest peale, siis nad ei väljenduks vanaduses nii selgesti: tugeva tamme jämedad kõverad oksad, mida võib praegu murda või peenendada, olid peened varrekesed, ja tol ajal määras kerge tuulepuhang nende praeguse muutumatu suuna. Tundmuste jäljed jäävad lapsesse ja meelitavad ligi endasarnaseid — hinge suunamises otsustab kogu asja aga see, missuguseid jälgi korjub rohkem.

Laps ei oska varjata oma tundeid, ja see on muidugi tema lapsepõlve ülikaunis joon. Kui aga last hakatakse tundmuste pärast taga kiusama, siis omandab ta varsti selle kurva varjamiskunsti. Siis sulgub lapse hing kasvataja ees ja ta hakkab kobama pimeduses. Ette heita lapsele tema tunnet, mis väljendub tema näoilmes või tema hääles, on niisama arukas, kui ette heita talle seda, et tema põsed on punased.

Lapsed õpivad juba kõige nooremas eas oma *südames* aimama täiskasvanute tundeid, ja selles suhtes on laste läbinägevus hämmastav. Kergem on petta täiskasvanut kui last neis tunnetes, mida me tema vastu tunneme. Ja see oleneb lapse loomuse värskusest ning sümpaatilisest vastuvõtlikkusest: tunne, mis vaevalt vilksatas täiskasvanu näol või silmades, peegeldub instinktiivselt lapse närvides, ja see peegeldus kajastub ka hinges. Sellepärast ei olegi kasvatajale küllalt, kui ta millegipärast on otsustanud varjata oma tundeid laste eest: ta peab neid muutma, kui nad võivad kasvatust takistada; muuta võib ta neid ainult sellega, et ta õpib hästi tundma ala, mille kallale ta asub, ja peamiselt sellega, et ta sügavalt ning siiralt õpib tundma inimloomust ja eriti lapse loomust; ja kui ta pärast niisugust tundmaõppimist ei hakka lapsi armastama, siis on parem, kui ta ei hakka tegutsema kasvatajana.

Selsamal *sümpaatilisel* tundmuste edasiandmisel põhinevad ka lastele omane matkimisvõime, millest me kõnelesime eespool, ja laste *võistlus,* millest me peame vajalikuks lausuda samuti mõni sõna.

Võistlus, nagu me nägime, võib otseselt põhineda instinktiivsel matkimissümpaatial ilma igasuguse mõtteta üleolekust: nähes kiiresti liikuvat eset, teeme tahtmatult liigutuse sinnapoole, kuhu ese liigub. Niisugune puhtnärvilise iseloomuga võistlus on lastes tugev

ja seda võib kahtlemata kasutada kartmatult heaks eesmärgiks. Nähes laste mängimist innustub laps mängust; nähes, kuidas kõik õpivad, istub ta raamatu taha, jms. Siin ei ole veel tõelist hingelist võistlust: laps ei mõtle veel ette jõuda oma seltsimeestest ega-ka neile järele jõuda, ta teeb lihtsalt seda, mida teevad teised. Kuid teadlikku võistlust, kui seda üldse kasutada, tuleb kasutada äärmiselt ettevaatlikult, sest millestki muust ei arene nii inimhinge kõige halvemad küljed — kadedus, kahjurõõm ja lõpuks otsene tigedus — kui ettevaatamatust võistlustunde äratamisest. Muidugi on võistlus väga võimas vahend selleks, et ajendada õpilast õppima, kuid edu õppetöös, nagu märkis juba Rousseau, tasutakse seejuures inimese kõlbelise ja hingelise rahu ning õnne liiga kõrge hinnaga. Selles suhtes näib meile Rousseau' nõuanne kõige ratsionaalsemana — las laps võistleb iseendaga, s. o. võrdleb seda, mida ta tegi eile, sellega, mida ta tegi täna, võrdlemata oma edusamme teiste edusammudega...

23. KLASSIDISTSIPLIINIST[68]

Kui me oleme korraldanud oma klassi ülaltoodud aluseil;* kui me oleme toonud õppetöösse korra ja selguse, ei väsita lapsi nende vanuse kohta liiga kaua kestva tööga ühes suunas ja samal ajal ei lase klassis igavust tekkida, jätmata ühtegi last minutikski tegevuseta; kui me oleme suutnud teha õpingud lastele huvitavaks ja samal ajal oma agaruse ja tõsidusega, mis muide kunagi ei muutu valjuseks, sisendanud lastele austust oma kohuste täitmise vastu; kui me ei ole teinud neid kohustusi liiga kergeks, nii et neid ei saa märgatagi, ega liiga raskeks, et nende all painduks lapse nõrk loomus; kui me ei nõua lapselt arengut, mida ta veel ei ole saavutanud, ja toidame küllaldaselt seda, mis temas praegu toimub; lõpuks, kui meie kõlbeline loomus on selline, et lapsed meid võivad armastada, — siis on klassidistsipliin meil käes.

Vanas koolis põhines distsipliin kõige ebaloomulikumal alusel — hirmul õpetaja vastu, kes kiitis ja karistas. See hirm sundis lapsi neile mitteomasesse ja koguni kahjulikku olukorda: liikumatusele, igavusele klassis ja teesklusele. Loid, oma loomult liikumatu laps, kes teistest kergemini talus kooli igavust, või laps, kes kiiresti õppis teesklema, õpetajale suurima tähelepanuga otsa vaatama ja samal ajal kaasõpilast pingi all näpistama, sai kiita; elavad, liikuvad lapsed, kes ahnelt nõudsid toitu oma arenevaile võimeile, avameelsed, kes ei osanud varjata oma hingelisi erutusi, — said karistada. Ohtralt oleme me kõik maksnud selle rahuliku istumise eest klassis!

«Väljendus — istuge rahulikult (ütleb šveitsi pedagoogide Nestor Scherr), paljastab suurepäraselt vana kooli vaimu: ta ei tahtnud ergutada, elustada, anda lastele tegevust; ta ei tahtnud rahuldada

---

* Vt. Teosed, VI kd., lk. 241—257, VNFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia väljaanne (v. k.).

värske, liikuva lapseloomuse seaduslikke nõudeid ja sundis lapsi ilma tegevuseta rahulikult, mõttetult istuma.»

See pahe valitseb veel kahjuks paljudes meie koolides ja just see sünnitab need üleastumised, milledega distsipliinil on nii raske võidelda. Kooli igavuses peitub paljude laste üleastumiste ja isegi pahede — vallatuste, laiskuse, kapriiside, õpetuse suhtes ilmse vastumeelsuse, kavaluse, teeskluse, pettuste ja salapattude allikas. Hävitage kooli igavus — ja iseenesest kaob kogu see haisev pilv, mis viib õpetaja meeleheitele ja mürgitab lapse elu helge voolu.

Kogu kooliõpetust ja koolielu peavad läbima mõistlikud usulised ja kõlbelised sugemed. Koolis peab valitsema tõsidus, mis lubab naljа, kuid ei tee kogu asja naljaks, lahkus ilma lääguseta, õigus ilma torisemiseta, headus ilma nõrkuseta, kord ilma pedantsuseta, ja mis peaasi — pidev mõistlik tegevus. Siis arenevad lastes iseenesest head tunded ja püüded, kuna halbade kalduvuste alged, mis on omandatud võib-olla varemalt, vähehaaval kustuvad.

See kooli nii-öelda tervishoidlik mõju toimib märkamatult, kuid väga tugevasti ja kindlalt. Ta on palju tähtsam kui see patoloogiline mõju, mida kool avaldab ergutuste, karistuste ja moraalsete manitsustega.

Ergutused ja karistused ei ole kahjutud tervishoidlikud vahendid, mis haigust väldivad või õige, normaalse elu ja tegevusega ravivad, vaid ravimid, mis haiguse organismist teise haigusega välja tõrjuvad. Mida vähem kool või kodu vajab neid, mõnikord vajalikke, kuid alati ravitoimega ja seepärast mürgiseid vahendeid, seda parem; kuid pedagoog ärgu unustagu, et kui ergutused ja karistused on jäänud kuni käesoleva ajani laste jaoks vajalikuks, siis näitab see kasvatuskunsti ebatäiuslikkust. Ravitakse ainult haiget, kuid kahjuks on meie ajal kõlbelised ja kehalised haigused lapsepõlves väga harilikud asjad; meie kodune kasvatus ja koolide, eriti kinniste koolide korraldus on selline, et nad mitte ainult ei hävita kõlbeliste ja kehaliste haiguste idusid, vaid sageli arendavad neid kohutava kiirusе ja jõuga, nii et nende ravimiseks tuleb kasutada mürke, mis tõrjuvad välja ühe haiguse ja toovad asemele teise. Niisugused on kõik karistused ja ergutused, mis tugevasti mõjuvad laste enesearmastusele, aga ka need, mis põhinevad ainult hirmul, valutundel jne. Meil on palju kõneldud sellest, et kõik karistused koolist välja ajada; kuid oleks ratsionaalsem nõuda niisugust koolikorda, kus ergutused ja karistused oleksid ülearused.

Mis puutub moraalsetesse sententsidesse, siis on nad isegi peaaegu halvemad kui karistused, kui nad käivad laste kohta selles vanuses, millest siin juttu on. Õpetades lapsi kuulama kõlbluse suuri *sõnu,* millede mõttest lapsed pole aru saanud ja, mis peaasi, mida nad pole *läbi tundnud,* te kasvatate teesklejaid, kelledel on seda parem omada pahesid, et te andsite neile katte nende pahede varjamiseks.

Kõneldes siin ainult klassidistsipliinist, pole mul vajadust tungida laste kõlbeliste haiguste ja ravivahendite üksikasjadesse, kuid

kordan veel kord, et mõistlikult korraldatud tegevus klassis on üks ratsionaalsemaid ja tõhusamaid tervishoidlikke vahendeid, mis mitte ainult väldivad kõlbelisi lastehaigusi, vaid ka ravivad neid mõistliku tegevusega ja selle õige eluga, mida laps elab oma kahe tunni jooksul klassis. Kui uusim arstiteadus ja uusim pedagoogika hakkavad usaldamatusega vaatama kõikidele tugevatele spetsiifilistele vahenditele, mida kiideti varasemal ajal, ja mõlemad kasutavad meelsamini tervishoidlikke vahendeid ühe ja sama eesmärgiga — mõistliku eluga ja mõistliku tegevusega mitte ainult välja tõrjuda haigust, mis on tekkinud vastupidiste tingimuste mõjul, vaid muuta ka pinda ennast, millel see haigus tekkis.

Mõistlikult korraldatud koolis ei või olla karistusi laiskuse pärast, sest et õppetükk õpitakse klassis; karistusi vallatuse pärast — ka mitte, sest et lapsed on tegevuses ja neil pole aega vallatada. Kõik, mis võib olla lubatud niisuguses koolis, on kõige kergemad karistused tähelepanematuse eest või ergutused tähelepanu eest.

VII

MÄRKUSED

MÄRKUSED

1 (lk. 39). Kasvatuse ajaloost. Ušinski püüdis pedagoogika küsimusi käsitleda ajaloolistel alustel. Ajalooline element etendab suurt osa paljudes tema artiklites: «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses», «Pedagoogiline reis mööda Šveitsit», artiklid ameerika kasvatusest jt. Ušinski hindas ajalugu kahes suhtes. Ühelt poolt näitab ajalugu pedagoogilise mõtte arenemise suunda, tema mineviku tendentse ja lähema tuleviku perspektiive. Teisest küljest annab ajalugu teoreetiku-pedagoogi käsutusse terve rea kasvatusse puutuvaid fakte, mis on selleks konkreetseks materjaliks, mille alusel rajatakse enamvähem põhjendatud teooria. «Asjalik pedagoogiline teooria,» kirjutas Ušinski ühes oma varasemas artiklis, «on võimalik ainult siis, kui ühiskonnas on kujunenud juba rohkesti arvamusi ja nõudeid ühiskondliku kasvatuse küsimuste kohta. Kuid miski ei tõsta seda küsimust nii elavalt esile, kui juba olemasolevate ühiskondliku kasvatuse faktide kriitiline ülevaade. Faktil on teooriaga võrreldes see eelis, et kellelegi mingit arvamust peale surumata ja igaühele arusaadavaks jäädes laseb fakt ennast igakülgselt vaadelda ja jääb sellest hoolimata siiski iseseisvaks. Meile tundub, et miski ei suuda nii mitmekülgseid arvamusi äratada, kui arutluseks välja tõstetud fakt; mitmekülgsus on aga kõige kindlam tagatis tõele lähemale pääsemiseks; sest tõele ei vii mitte üks, vaid lõpmata palju teid... Sellepärast peamegi kasvatuseküsimuses teiste rahvaste juures esinevate ühiskondliku kasvatuse faktide vaatlemist kasulikumaks kui ükskõik missuguste teooriate esitamist» (II kd., lk. 167. v. k.). Loobudes mitte millegagi põhjendatud teooriatest, eelistas Ušinski teooriaid rajada faktide uurimise alusele. Niisugune ongi Ušinski allpooltoodud artikli ajaloolis-teoreetiline iseloom.

2 (lk. 41). Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses. Artikkel ilmus esmakordselt ajakirjas «Žurnal dlja vospitanija» (1857. a., nr. 7, 8) ja avaldati uuesti K. D. Ušinski Teostes (II kd., lk. 69 jj.). Nii ulatuselt kui ka sisult on see üks kõige tähtsamatest artiklitest K. D. Ušinski pedagoogilises pärandis. Laialdasele ajaloolis-pedagoogilisele ja filosoofilis-psühholoogilisele materjalile toetudes püüdis Ušinski selles artiklis põhjendada oma pedagoogilise süsteemi keskset ideed kasvatuse rahvuslikkusest. Artikkel on oma sisult niisama palju ajalooline kui teoreetiline. Ajalugu ja teooria on Ušinskil lahutamatult seotud: teooria poole pöördub ta selleks, et teooria abil mõtestada ajalugu, nii et see ei muutuks lihtsalt faktide kogumikuks, ja vastupidi: ajaloo poole pöördub ta selleks, et faktide tundmisega rikastada teooriat. Vene pedagoogilise kirjanduse ajaloos on see ainuke artikkel, millel on nii lai ajalooline silmaring, nii rohkesti faktilisi põhjendusi ja nii kõrge teoreetiline tase. Artikkel väärib hoolikat ja sügavat kriitilist uurimist ja analüüsi. Kahjuks aga, kui välja arvata üksikud viited artiklile ja juhuslikud arutlused üksikute tsitaatide kohta, puuduvad pedagoogilises kirjanduses spetsiaalsed, artikli teaduslikule analüüsile ja hinnangule pühendatud tööd.

3 (lk. 41). Ušinski peab silmas slavofiilide poolt XIX sajandi keskel ülestõstetud vene teaduse rahvuslikkuse küsimust, mis tekitas elavaid vaidlusi. Eitades teaduse üldkehtivat iseloomu, nõudsid slavofiilid, et teadus võtaks igal rahval oma erilise, spetsiifilise iseloomu. Selle vaateviisi aluseks oli õige tendents,

mis seisis tähelepanekus, et iga rahvas arendab iga teadust omamoodi ja annab talle oma erilise sisu, mis vastab selle rahva karakterile ja silmaringile. Muidugi mõista ei olnud sellest õige teha järeldusi, mis viisid teaduse üldinimliku tähenduse eitamisele. Selles mõttes antigi vastulöök slavofiilsetele äärmustele teaduse rahvuslikkuse küsimuse otsustamisel. Sellele asjaolule osutabki Ušinski oma artikli alguses, rõhutades sellega ka oma vaadete erinevust sellest, kuidas slavofiilid küsimust käsitlesid.

4 (lk. 44). Seda lauset ei tule mõista kui klassitsismi stabiilsuse tunnustamist, vaid kui Euroopa haridussüsteemis valitseva tegeliku olukorra konstateerimist. Klassikalist haridussüsteemi pidas Ušinski juba ammu oma aja ära elanuks. Juba 1848. aastal kõnes «Kameraalsest haridusest» avaldas Ušinski väga resoluutselt oma arvamust selle kohta, et klassikaline süsteem tuleb likvideerida ja asendada uue süsteemiga, mis vastaks «industriaalsele sajandile». Hilisemas artiklis «N. I. Pirogovi pedagoogilistest teostest» polemiseeris Ušinski Pirogoviga, nõudes uut haridussüsteemi, mis poleks rajatud klassikaliste keelte õppimisele. Kogu oma pedagoogilise tegevuse jooksul võitles Ušinski teoreetiliselt ja praktiliselt loodusteaduste üldhariduslikku õppekavva võtmise eest ja nõudis vanade keelte vastavat kärpimist selles süsteemis.

5 (lk. 68). Kui ta ei andu kurjale, siis ta vähemalt tunneb seda; ta vooruslikkus on suurem kui süütul vaimul.

6 (lk. 82). Sest see on võimatu ja pole tõestatud.

7 (lk. 89). Püüdes näidata, et rahvusel on määrav mõju iseloomule ja kasvatuse suunale, arendab Ušinski käesolevas peatükis rahvuslike omaduste bioloogilise pärilikkuse teooriat. Ta kinnitab, et rahvuslikud jooned juurduvad sügavamal kui kõik muu ja hävivad kõige viimastena. Vanemate organism pärandatakse lastele koos kõigi muudatustega, mida inimese vaimne elu sinna on toonud. Kaasaegse teaduse seisukohalt tuleb need väited ekslikuks tunnistada. Et rahvuslikud jooned on üsna püsivad, see on vaieldamatu, kuid oleks ekslik väita, et just need on kõige püsivamad ja et need antakse edasi bioloogilisel teel. Rahvus on ajalooline, kodanlike riikidega üheaegselt tekkinud nähtus, nagu seda seletasid ammendavalt Lenin ja Stalin. «Rahvus, nagu iga ajalooline nähtus, allub muutumisseadusele, ... tal on oma ajalugu, algus ja lõpp,» ütles Stalin (Teosed, 2. kd., lk. 291). «Rahvus ei ole mitte lihtsalt ajalooline kategooria, vaid kindla ajastu, tõusva kapitalismi ajastu ajalooline kategooria» (sealsamas, lk. 297). Rahvuslikud omadused pole seepärast inimloomuse põhiomadused. Need on inimloomuse üsna hiljutised, ajalooliselt tingitud ja seepärast muutuvad omadused. Rahvuslikud iseloomujooned ei kujune mitte bioloogilise pärilikkuse teel, vaid isiksuse ajaloolise arenemise protsessis, mis toimub mingisugustes konkreetsetes ühiskondlikes tingimustes. Käesolevas peatükis esitab Ušinski ekslikke vaateid iseloomujoonte ja rahvuslike joonte bioloogilisest pärilikkusest kui üht argumenti rahvusliku kasvatuse kasuks, kuid hiljem, pärast Darwini teostega tutvumist ja «Pedagoogilise antropoloogia» kirjutamise protsessis jõuab ta hoopis teistsugusele seisukohale, kui selles peatükis. Inimese omaduste bioloogilise pärilikkuse mõiste maht vähenes tal tunduvalt. Inimloomust iseloomustavate omaduste mitmekesisuse seletamiseks pidi Ušinski võtma appi orgaanilise pärilikkuse (mis reguleerib taimede ja loomade organismide arenemist) mõiste kõrval veel teise mõiste — kasvatusprotsessis realiseeruva ajaloolise pidevuse mõiste (Teosed, IX kd., lk. 382 jj.). Niisugune uus küsimuse käsitlus tähendas loobumist käesolevas peatükis arendatud ekslikest vaadetest — tähendas rahvuslike karakterite orgaanilise pärilikkuse ideest loobumist. Kuid on iseenesestki arusaadav, et see loobumine ei kõiguta sugugi kasvatuse rahvuslikkuse kasuks esitatud argumentatsiooni.

8 (lk. 94). Kui kaks inimest teevad ühte ja sedasama, siis ei ole see üks ja seesama.

9 (lk. 101). K a s v a t u s e t e o o r i a s t. Kasvatuse teooria on pedagoogikas alles väga vähe läbitöötatud ala. Seejuures on aga teadusliku pedagoogika lõppeesmärgiks just kasvatuse teooria loomine ja läbitöötamine. Ušinskile oli tema pedagoogilise tegevuse esimestest päevadest peale selge, et tõeline pedagoogika teooria võib tekkida ainult kasvatuse faktide kriitilise läbitöötamise tagajärjel, et fakt, millest ei saa mingisugust teooriat tuletada, ei tähenda iseenesest mitte midagi, kuid et ka teooria, mis pole millegagi põhjendatud, ei

kõlba samuti kusagile. Fakte peab «üldistama, nad peavad saama mõtteks, ja alles see mõte, aga mitte fakt ise, muutub pedagoogi kasvatustöö reegliks... Faktidevahelid seosed ideaalses vormis, praktika ideaalne külg ongi teooriaks niisuguses praktilises tegevuses, nagu seda on kasvatus» (II, 18—19). Küsimuse niisugune asetus teooria läbitöötamisest kasvatuse faktide kriitilise uurimise alusel tuleb tunnistada metodoloogiliselt väga väärtuslikuks. Terves reas artiklites, mis on koondatud käesolevasse ossa, on näidatud need kasvatusteooria läbitöötamise katsed, mida Ušinski tegi erinevatel aegadel.

10 (lk. 103). Pedagoogilise kirjanduse kasulikkusest. Artikkel ilmus esmakordselt ajakirjas «Žurnal dlja vospitanija» (1857. a., nr. 1) ja avaldati uuesti K. D. Ušinski Teostes (1948. a., II kd., lk. 15 jj.). Selles Ušinski esimeses pedagoogilises artiklis avaldub täielikult nii tema pedagoogiliste ideede kõrge teoreetiline tase kui ka see suund, mis oli põhiline tema pedagoogilises süsteemis, suund, mis kinnitab kasvatuse seost rahvaga. Artiklis leidub terve rida väga huvitavaid ja sügavaid isiklikke arvamusi teooria ja praktika vastastikuste suhete kohta pedagoogikas, pedagoogika kohta, psühholoogia läbitöötamise kohta pedagoogika huvides jm. Ajakirjandus võttis artikli juba tema ilmumisel heatahtlikult vastu. N. A. Dobroljubov hindas artiklis «Pedagoogilistest ajakirjadest» (Teosed J. V. Anitškovi toimetusel, II kd, lk. 46) Ušinski artiklit kui «huvitavat». Ajakirjas «Sõn otetšestva» (1857. a., nr. 6, lk. 140) märgiti: «Väga hea artikkel Ušinskilt, mis tõmbab paralleele pedagoogika ja meditsiini vahel ning käsitleb teooria ja praktika suhteid kasvatuses.»

11 (lk. 103). Ameti poolest.

12 (lk. 103). Fraas Vene valitsuse suuremeelsete pingutuste kohta, mis on suunatud rahvahariduse arendamisele, oli tolle aja tingimustes laialdaselt kasutatud šablooniks, mis kergendas artiklile avaldamisloa saamist tsensorilt. Kuid juba kurtmine pedagoogilise kirjanduse vaesuse üle annab mõista, et see vaesus seletub tsaarivalitsuse umbuskliku suhtumisega igasuguse kirjanduse arendamisse, sealhulgas ka pedagoogilise kirjanduse arendamisse.

13 (lk. 104). Ferula — nahast või puust liistuke, millega mahajäänud koolipoisse vanasti peksti peopesale.

14 (lk. 108). «Ei meditsiini ega pedagoogikat saa rangemas mõttes nimetada teaduseks», — see on Ušinskile väga iseloomustav väljendus, mille ta vastu seab kahjulikule traditsioonile, mille järgi pedagoogika saavutusi koolipraktikas mehaaniliselt rakendati. Väidet, et pedagoogika pole teadus, vaid kunst, kaitses ja põhjendas ta oma elu lõpuni. «Pedagoogilise antropoloogia» eessõnas põhjendas Ušinski uuesti seda väidet. Väide, et pedagoogika pole teadus, põhjustas nii Ušinski eluajal kui ka hiljem rahutukstegevaid mõtteid selle kohta, et kas ei järgne siit, et pedagoogikat ei tule rajada mitte teaduslikele, vaid mingitele muudele alustele. Ušinski ei tahtnud muidugi seda öelda. Pedagoogikat kunstiks nimetades mõtles ta selle all pedagoogi kogu praktilist tegevust tervikuna. See tegevus nõuab pedagoogilt elavat isiklikku loomingut. Kui öelda, et pedagoogika on ainult teadus, siis tähendab see pedagoogika mõiste kitsendamist ja pedagoogi praktilise tegevussfääri piiramist teaduse seaduspärasuste mehaanilise rakendamisega, kuna aga just pedagoogikas, samuti kui meditsiiniski jääb väga lai tegevusväli loomingule, intuitsioonile. See, et pedagoogikal on teaduslikud alused, oli Ušinskile vaieldamatu tõde, kuid sama vaieldamatuna tundus talle ka see, et neid teaduslikke aluseid tuleb praktikas rakendada loovalt, arvesse võttes konkreetseid tingimusi ja konkreetset olukorda, mida mingi teadus ei saa ette näha. Pedagoogi isiklik looming on pedagoogikas erakordselt tähtis, ja kui piirduda kinnitusega, et pedagoogika on teadus, siis tähendab see summutada loomingu stiimulid niisuguses keerulises asjas, nagu seda on kasvatus.

15 (lk. 111). Kooli põhielementide vastastikuste seoste probleemi käsitles Ušinski spetsiaalselt artiklis «Kooli kolm elementi».

16 (lk. 111). Pedagoogi isiksuse mõju probleemile kasvatuses pöördus Ušinski mitu korda tagasi oma teistes artiklites: «Kooli kolm elementi», «Kirjaoskuse abil hariduse levitamise vahenditest», «Õpetajate seminari projekt» jt.

17 (lk. 116). Artiklis «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses».

18 (lk. 119). Eessõna «Pedagoogilise antropoloogia» I köitele, «Pedagoogilise antropoloogia» eessõnas, mille Ušinski oma teose I

köitele kirjutas, on pedagoogilises kirjanduses tähelepanuväärv teos, mida kindlasti korduvalt loevad kõik, keda huvitavad pedagoogika arendamise küsimused. Ušinski seadis siin endale ülesandeks esitada lühidalt oma teadusliku pedagoogika psühholoogilisele alusele rajamise katse metodoloogilised alused. «Eessõna» on võtmeks kogu Ušinski «Pedagoogilisele antropoloogiale». Ja sealjuures on see esimene katse pedagoogika struktuuri küsimuse metodoloogilise läbitöötamise alal. Üsna selle eessõna alguses pöördub Ušinski tagasi oma varasema väite juurde, et pedagoogika pole teadus, vaid kunst. Selle väite mõte, mida eespool on selgitatud (vt. märkus 14), ei takista tunnustamast seda, et just Ušinski oma teosega «Inimene kasvatuse objektina» on rohkem kui ükski teine kaasa aidanud pedagoogika kui teaduse väljakujundamiseks (Teosed, VIII kd., lk. 11—60).

19 (lk. 126). Kameraalteaduse fakulteedid — ülikooli teaduskonnad, kus õpetati majanduslikke ja juriidilisi teadusi, mis vastasid feodaalse riigi nõuetele. XIX sajandi teisel poolel kaob käibelt termin «kameraalne».

20 (lk. 129). Ameti poolest.

21 (lk. 148). Pedagoogika õppekavad. Ušinski koostatud pedagoogika õppekavad avaldati esmakordselt raamatus «K. D. Ušinski mälestuseks» (Sankt Peterburg, 1896) käsikirja järgi, mis kuulus D. D. Semjonovile, Ušinski kaastöötajale Smolnõi instituudis. Aja jooksul leiti Võšnegradski arhiivis (Riiklik Ajaloo Keskarhiiv Leningradis) täiendavaid materjale, mis puudutavad Ušinski tööd pedagoogika õppekavade koostamise alal. Need materjalid on järgmised: a) tütarlastekoolidele ettenähtud pedagoogika õppekavade projekt, b) tütarlastekoolide eriklasside pedagoogika õppekava (mis langeb ühte 1896. aastal trükis ilmunud käsikirjaga) ja c) õppekava tütarlastekoolide kõrgemate klasside jaoks. Projekti daatumiks on märgitud 10. VII 1869, õppekavad on dateeritud 18. II 1870. Need kuupäevad näitavad, et Ušinski koostas oma pedagoogika õppekavad seoses arutlusega, mis käis tütarlastekoolide reformeerimise küsimuse ümber; Ušinski pidas nimelt vajalikuks viia pedagoogika õpetamine sisse tütarlastekoolidesse, nii pedagoogika eriklassidesse kui ka tütarlastekoolide vanematesse klassidesse. Kuid aluseks oli nendele õppekavadele see materjal, mille Ušinski oli «Pedagoogilises antropoloogias» läbi töötanud. Ušinski koostatud pedagoogika õppekavad näitavad, kui süstemaatilises vormis kavatses Ušinski esitada kasvatuse ja õpetamise teooriat (Teosed, X kd., lk. 19—49).

22 (lk. 168). Intellekti osa ja aru osa kasvatuses. Selle pealkirjaga artikkel on väljavõte «Pedagoogilise antropoloogia» I köite 49. peatükist. Artikli sisu on tingitud sellest, et Ušinski tegi tunnetamise valdkonnas vahet kahe funktsiooni — intellekti ja aru funktsiooni vahel. Intellekti all mõistis ta elementaarseid formaalselt loogilisi funktsioone; aru all — laiemaid funktsioone, mis reguleerivad inimese kogu tunnetustegevust tervikuna. Vahetegemine intellekti ja aru vahel pärineb Ušinskil Hegeli filosoofiast. Selle vahetegemise kohta kirjutas Engels: «Sel Hegeli vahetegemisel, mille järgi ainult dialektiline mõtlemine on arukas, on teatud mõte olemas» (XIV kd., lk. 430). Oma artiklis iseloomustab Ušinski samuti arukat mõtlemist kui dialektilist mõtlemist ja väidab, et kasvatust peab juhtima mitte niivõrd ainult intellektuaalne, formaalselt loogiline mõtlemine, kuivõrd palju laiem dialektiline mõtlemine. Ušinski kasvatuse teoorias peab sellele momendile muidugi väga suure tähtsuse andma (Teosed, VIII kd., lk. 658—664).

23 (lk. 173). Kooli ja õpetuse tähtsus kasvatuses. Meie ajal on kooli ja õpetuse tähtsus kasvatuses aabitsatõena selge ja iseenesest arusaadav. XIX sajandi keskpaiku oli seda tõde veel vaja tõestada ja tema eest võidelda. Kuid sel küsimusel oli ka teine külg. Ušinski mitte ainult ei kõnelnud kooli ja õpetamise vajalikkusest kasvatuses, vaid ta näitas ka ära, et on vaja need mõlemad orgaaniliselt ühendada, et on vaja kõrvaldada kasvatuse ja õpetuse eraldatus, mis oli XIX sajandi keskpaiku kasvatuse praktika ja teooria põhiliseks veaks. Sellelt teiselt seisukohalt on Ušinski poolt ülestõstetud küsimus eluliselt tähtis ka tänapäeval, sest nõukogude kooli tööpraktikas pole kaugeltki mitte alati suudetud õpetamise ja kasvatamise eraldatust kõrvaldada. Käesoleva osa artiklid näitavad, kuidas Ušinski omal ajal kaitses kasvatuse ja õpetuse ühtsuse vajalikkust.

24 (lk. 175). Rahvakoole käsitlevad küsimused. Esmakordselt

ilmus artikkel ajakirjas «Sõn otetšestva» (1861. a., nr. 18) ja avaldati uuesti K. D. Ušinski Teostes (II kd., lk. 250 jj.). See oli vene pedagoogilises kirjanduses üks esimesi katseid tõsta printsipiaalselt üles küsimus, millist osa peaksid etendama rahvakoolid riiklikus haridussüsteemis, kui pidada silmas 1861. aasta reformi. Ušinski arendab õigesti mõtet, et ainult teadlik, arukas kasvatus ja arukas õppimine võivad rahva arengut kiirendada. Kuid seda mõtet põhjendades suurendab ta kooli tähtsust sel määral, et ta üksnes koolis näeb rahva elu kindla paranemise alust, kusjuures ta ei märka, et rahva poliitilise ja majandusliku vabastamise ülesandeid ei saa lahendada ainult kooliga: isevalitsusliku korra juures ei võinud valitsuse poolt organiseeritud koolid tuua neid kindlaid paremusi rahva ellu, millest kirjutas Ušinski. Teiselt poolt, arendades mõtet rahvakoolist kui asutusest, mis ärätab rahva mõistuse, annab vabaduse tema teadvusele, avab rahva kõrvad ja silmad suurtele inimkonna õpetajatele, märgib Ušinski ühe õpetajana kristlikku religiooni, mis on juba ammu muutunud ainult rahvahulkade arengu takistajaks.

25 (lk. 178). *A priori* — tehniline väljend, mis on võetud Kanti filosoofiast ja tähendab seda, mida keegi arvab enne kogemust ja kogemusest sõltumata, vastandmõiste on see, mis jõuab teadvusesse pärast kogemust ja kogemuse põhjal — *a posteriori*.

26 (lk. 180). Ušinski mõtleb siin neid eitavaid arvamusi, mida avaldasid mõned radikaalsed väljaanded rahva õpetamise sunduslikkuse kohta ja mis nähtavasti olid tingitud teatud eksperimentide meenutamisest, mida valitsus teostas XIX sajandi esimesel poolel ja mis ulatusid ka rahvahariduse valdkonda. Seda arvamust motiveeriti sellega, et sunduslik kool ainult suurendab valitsuse rõhuvat eestkostmist. Sealjuures unustati, et jutt pole enam mitte vanast režiimist, vaid juba selle režiimi mingist muutumisest teises suunas. Revolutsioonilise demokraatia esindajad olid, hoolimata kogu oma eitavast suhtumisest valitsevasse režiimi, seisukohal, et koolide organiseerimine riigi poolt on igal juhul kasulik asi, ja et on vaja ainult teha jõupingutusi, et need koolid saaksid rahva huvidele vastava suuna.

27 (lk. 182). Kooli kolm elementi. Artikkel ilmus esmakordselt ajakirjas «Žurnal dlja vospitanija» (1857. a., nr. 5) ja avaldati uuesti K. D. Ušinski Teostes (II kd., lk. 42 jj.). Oma artiklit avaldades oli Ušinski mingil põhjusel sunnitud varjama oma nime pseudonüümiga «Vissarion Žukov». V. I. Tšernõšov, kes selle Ušinski unustusse jäetud artikli välja tõi, kirjutas: «Praegu on üsna raske mõista, miks Ušinski ei võinud käsitletavale artiklile oma nime alla kirjutada. Võib ainult oletada, et prantsuse bürokraatliku kooli hukkamõistvas kirjelduses olid liiga läbipaistvad vihjed meie enda koolide kohta ja Sandhursti sõjakooli puudused võisid kokku langeda Gatšina orbudeinstituudi varjukülgedega, kus Ušinski ametis oli» («Ušinski unustusse jäänud tööd», Sankt Peterburg, 1907, lk. 12). See oletus on täiesti õige. Ušinski tõstis oma artiklis üles vene koolile väga tähtsa küsimuse — küsimuse kasvatuse ja õpetamise eraldatusest, küsimuse koolide bürokraatlikust režiimist ja küsimuse selle kohta, et pedagoogilist tööd tuleb organiseerida kasvatuse ja õpetamise ühtsuse alusel. Mitmesugustest iseloomustustest, mida Ušinski oma artiklis välismaistele koolidele andis, olid vene koolide administraatorid väga valusasti puudutatud, ja mõningaid pedagooge, kes tegid ainult katset Ušinski artiklit suuliselt või trükisõnas ümber jutustada, tabasid rängad repressioonid, mis ulatusid kuni vallandamiseni.

28 (lk. 187). Tolleaegse saksa kultuuri omapära näeb Ušinski selle kultuuri püüdes abstarktsete mõttekonstruktsioonide poole. Edaspidi kritiseerib ta just seda omadust ja näitab, et seda ei saa vaadelda kui üldinimliku kasvatuse alust. Lugedes neid Ušinski kriitilisi märkusi tolleaegse Saksamaa aadressil, tuleb tunnistada, et Ušinski tundis, et see äärmusse kalduv abstraktne suund, mis oli iseloomulik tolleaegsele Saksamaa vaimuelule, oli halb. Kuid tal ei õnnestunud leida selle pahe õiget põhjust. Seda tegid klassikalise selgusega marksismi rajajad, kes näitasid, et selles vaimuelu sisekaemusliku, abstraktse suuna eelistamises avaldus saksa kodanluse isesugune mahajäämus. Kuna Prantsusmaa eesrindlik kodanlus suutis XVIII sajandil läbi viia revolutsiooni mitte ainult teoreetiliselt, vaid ka praktiliselt, kusjuures ta kukutas feodaalse riigikorra, väljendas saksa kodanlus riigipöördele oma poolehoidu ainult ähmaste idealistlike

süsteemide loomisega ja kalduvusega luua oma kogemustest abstraktseid pseudoteaduslikke süstemaatilisi konstruktsioone. «Kuna saksa majanduslikud suhted ei olnud saavutanud kaugeltki seda arenguastet, millele vastasid need (s. t. kodanlikud. — *Toim.*) poliitilised vormid, siis vaatasid kodanlased neile ainult kui abstraktsetele ideedele, kui omaette kehtivatele printsiipidele, kui vagadele soovidele ja fraasidele, kui Kanti tahte ja inimeste (nagu nad peaksid olema) enesemäärangutele.» (M a r x ja E n g e l s, Teosed, IV kd., lk. 176). On loomulik, et niisugusel korral muutus prantsuse kodanluse t õ e l i n e liberalism Saksamaal kergesti «filosoofiaks, puhtaks mõistete defineerimiseks, «mõistuse tunnetuseks»» (sealsamas, lk. 177).

29 (lk. 188). Õpetamise õiguse, ametikoha saamise õiguse, edutamise õiguse eksamid.

30 (lk. 191). Tunnistus võimelisuse kohta.

31 (lk. 191). Ametikoha saamise õiguse eksam.

32 (lk. 198). T õ e k s p i d a m i s t e k a s v a t a m i s e s t l a p s e s. Katkend on võetud Ušinski artiklist «N. I. Pirogovi pedagoogilised teosed» (K. D. Ušinski Teosed, III kd., lk. 24 jj.).

33 (lk. 198). Õ p e t a m i s e j a k a s v a t a m i s e e r a l d a t u s e s t. Selle pealkirja all olevad katkendid on võetud Ušinski käsikirjast, mis on avaldatud tema Teostes (III kd., lk. 632 jj.). Käsikiri kujutab endast Gatšina instituudi reorganiseerimise projekti analüüsi. See projekt koostati 1866. aastal ja anti Ušinskile seisukohavõtmiseks. Projekti üksikasjaliselt analüüsides peatus Ušinski niisugustel paragrahvidel, millest on näha, et Gatšina instituudi töökorralduses kavatsetakse säilitada seesama kasvatamise ja õpetamise eraldatus, mille vastu Ušinski siis kogu aeg tagajärjetult võitles, kui ta ise Gatšina instituudis töötas. Nii väljendas Ušinski Gatšina instituudi reorganiseerimise projekti kriitikas veel kord energiliselt oma veendumust, mis tal oli välja kujunenud ja mis seisnes selles, et kasvatamise ja õpetamise alal tuleb luua ühtsus.

34 (lk. 204). M ä l e s t u s i N o v g o r o d - S e v e r s k i g ü m n a a s i u m i s õ p p i m i s e a j a s t. Mälestused Novgorod-Severski gümnaasiumis õppimise ajast kujutavad endast Ušinski poolt 1859. aastal alustatud, kuid lõpetamata jäänud autobiograafilist käsikirja, mille 1908. a. avaldas A. N. Ostrogorski («K. D. Ušinski avaldamata teosed», Sankt Peterburg, 1908). Selles töös analüüsib Ušinski üsna üksikasjaliselt neid kasvatuslikke mõjusid (loodus, direktor, õpetajad, režiim, seltsimehed jne.), mis teda ümbritsesid õppimise ajal Novgorod-Severski gümnaasiumis. Tööl oli mitte ainult autobiograafiline, vaid ka teoreetiline tähtsus.

35 (lk. 213). K a s v a t u s e e e s m ä r k i d e s t. Küsimuse kasvatuse eesmärkidest võis Ušinski lahendada, nagu see on endastmõistetav, ainult oma ajastu piiratud ja vasturääkivates tingimustes. Selle ajastu kohta esitas Ušinski progressiivseid nõudeid. Ta asus kodanliku demokraatia vaatekohal. Inimkonna poolt saavutatud arenemise kõrgemaks punktiks oli temale feodalismilt kapitalismile ülemineku staadium. See staadium tõstis üles erutavad perspektiivid pärisorjuse likvideerimisest, rahvamasside vabastamisest vabaks tööks, iga kodanliku õiguse tunnustamisest ja inimese väärikuse austamisest, olenemata tema sotsiaalsest olukorrast. Nende perspektiivide seisukohalt lähenes Ušinski küsimusele elu ja kasvatuse eesmärkidest. Käesoleva osa artiklites esitab ta seisukohad, mis olid tema aja kohta uued, kuid mis ei ole vananenud ka tänaseni, ja nimelt — et elu ning järelikult ka kasvatuse eesmärgiks ei saa olla ainult püüdlus isiklikule õnnele, et tõelise õnne leiab inimene ainult loovas töös rahva hüveks ja et just moraalne kasvatamine moodustab kasvatuse põhiülesande, mida praktiliselt nii sageli ignoreeritakse. Nende seisukohtadega ei ammendata muidugi kasvatuse neid ülesandeid, mis tema ette seatakse meie sotsialistlikus ühiskonnas, kuid ei saa eitada, et eelduseks nende teostamisele on need elementaarsed kodanliku demokraatia nõuded, mida omal ajal kaitses Ušinski.

36 (lk. 215). E l u e e s m ä r g i t ä h t s u s e s t. Selle pealkirja all esitatud artikkel on võetud «Pedagoogilise antropoloogia» II köite 48. peatükist. Ušinski räägib selles elu eesmärgi tähtsusest üldse ja järelikult ka kasvatuse eesmärgi tähtsusest. Oma aja tingimustes ei suutnud Ušinski muidugi täielikult lahendada seda suurt probleemi. Siiski omandas ta hästi kodanlik-demokraatliku ühiskonna

põhipüüdluse vabanemisele feodaalse ekspluateerimise rõhumisest ja järelikult ka vaba töö režiimi kehtestamisele. Kooskõlas sellega, seades küsimuse, kas võib pidada inimelu eesmärgiks õnne, purustab Ušinski terve rea originaalsete psühholoogiliste argumentidega selle vulgaarse, «sensualistliku» teooria, kinnitades, et õnn on ainult õigesti ülesseatud elu eesmärgi tulemus, ja niisuguseks elu eesmärgiks võib olla ainult vaba ning loov töö. Seepärast kui inimesel ei ole püüdlust ega ka armastust mingisuguse töö vastu ja ta otsib ainult naudinguid, siis just sellega asub ta valele teele elus (Teosed, IX kd., lk. 506—516).

37 (lk. 221). Töö psüühiline ja kasvatuslik tähtsus. Artikkel ilmus esmakordselt ajakirjas «Žurnal Ministerstva narodnogo prosveštšenija» (1860. a., nr. 7) ja avaldati uuesti Ušinski Teostes (II kd., lk. 333 jj.). Artikkel on pühendatud samale teemale nagu eelmine, kuid laiendab seda, analüüsides töö kui inimese isikliku ja ühiskondliku elu stiimuli osatähtsust. Et aga kapitalistliku arenemise tingimustes avaldusid rahvamasside aktiivsus ja isetegevus väga tihti võõra töö ekspluateerimise värdjalikult moonutatud kujul, siis püüdis Ušinski läheneda töö probleemile teiselt, ideaalselt poolelt. Tema artikli põhiidee lõpeb protestiga võõra tööjõu ekspluateerimise vastu ja üleskutsega tõelisele, ennastsalgavale ning loovale tööle elu kõigis sfäärides, eriti tööalase suunduse kasvatamisele lastes.

38 (lk. 231). Armastus raha vastu kasvab samal määral, nagu kasvab rikkus ise.

39 (lk. 233). Ei ole õige kommenteerida Ušinski artikli seda lõiku selles mõttes, et ta suhtub negatiivselt tööstuslikku arengusse, mille teele asus Venemaa, ja sellesse teaduslike teadmiste süsteemisse, mis on seotud selle arenemisega. Nii Venemaa asumist tööstusliku arenemise staadiumi kui ka selle arenemisega seoses olevat loodusteaduslike ja tehniliste teadmiste süsteemi tervitas Ušinski ammu ja tingimusteta kui sammu edasi. Kuid antud artiklis protesteerib ta tööstusliku kapitalismi pinnal areneva võõra tööjõu ekspluateerimise vastu. Just seda külge märgib ta üldnimega «sajandi merkantiilne suund»; tööstuslike teaduste nime all, millede eesmärgiks on inimese «materiaalsete nõudmiste korraldamine», peab ta silmas mitte loodusteaduslike teadmiste süsteemi, vaid ainult seda vulgaarmaterialistlikku suunda teaduses, mis tema vaatekohalt kajastab endas negatiivseid külgi tööstusliku kapitalismi arenemises.

40 (lk. 238). Kõlbeline mõjutamine kui kasvatuse põhiülesanne. Selle pealkirja all on ära toodud katkend Ušinski artiklist «Kõlbelisest elemendist vene kasvatuses», mis ilmus esmakordselt ajakirjas «Žurnal Ministerstva narodnogo prosveštšenija» (1860. a., nr. 11—12) ja avaldati uuesti Ušinski Teostes (II kd., lk. 425 jj.). Artikkel oli Ušinski poolt mõeldud jätkuna eeskujulikult ja igakülgselt läbitöötatud artiklile «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses». Kuid rutakalt kirjutatuna ei osutunud see artikkel mitte kõiges suhtes õnnestunuks ja tekitas terve rea arusaamatusi. Kõige õnnestunumaks tuleb pidada selle artikli teist peatükki, milles autor paljastab koduse aadlikasvatuse negatiivseid momente. See peatükk koos sissejuhatusega, mis eelneb kogu artiklile, tuuakse ära käesolevas kogumikus.

41 (lk. 251). Kasvatuse psühholoogilised alused. Kogu peatükk kujutab endast väljavõtet K. D. Ušinski «Pedagoogilise antropoloogia» II köitest. Asudes selle teose kirjutamisele, teatas Ušinski, et esimeses osas, mis on pühendatud tunnete küsimustele, esitatakse didaktika alused, ja et teisel osal, mis pühendatakse tundmuste ja tahte uurimisele, «on peamine tähtsus kasvatusel kitsamas mõttes». Et aga seda osa on veel väga vähe ära kasutatud kasvatuse alustele pühendatud töödes, ja et seda uurivad vähe pedagoogid-praktikud, siis on sellest ära toodud kolm suurt jaotust, mis on pühendatud küsimustele psüühiliste protsesside materiaalsest alusest, tundmuste mõjust inimese käitumisele ning iseloomu ja tahte kujunemisest. Ušinski poolt väljatöötatud kasvatusteooria ei ole arusaadav, kui ei tutvuta nende psühholoogia-alaste artiklitega, mis on saanud selle teooria aluseks. Teiselt poolt, kuigi kaasaegne psühholoogia peaaegu sada aastat pärast Ušinskit on välja töötatud tunduvalt laiemalt ja sügavamalt, ei saa eitada ka seda, et üldise tunnustuse kohaselt ei anna psühholoogia veel oma ainele rahuldavat lahendust; järelikult võib olla kasulik kriitiliselt tundma õppida Ušinski mõningaid psühholoogilisi töid.

42 (lk. 253). Psüühiliste protsesside materiaalsest

alusest. Selle pealkirja all on ühendatud rida peatükke «Pedagoogilise antropoloogia» II köitest, milledes K. D. Ušinski tegi teaduslikult vaatepunktilt tähtsa katse vaadelda inimese tundeid ja käitumist kui inimorganismile omaste isiklike ja sotsiaalsete tarvete väljendust. Iga psüühilise elu protsess, mida vaadeldakse tavalistes idealistlikes psühholoogiakursustes, on eemale kistud oma materiaalsest, füsioloogilisest alusest ja peab Ušinski mõtte kohaselt saama endale seletuse sel alusel. Iga psühholoogilist elamust tuleb eelkõige seletada selle materiaalse aluse leidmise kaudu, millest ta tekib. Psühholoogia-alastes teostes ei ole seda vaatekohta veel järjekindlalt rakendatud ja sellepärast, kui elementaarselt ja ebatäiuslikult Ušinski seda väljendaski, seda tuleb väärtuslikuks pidada. Pedagoogil aitab ta materialistlikult käsitada neid psühholoogilisi protsesse, milledega tal on tegemist oma kasvandike puhul (vt. Teosed, IX kd., lk. 58—98).

43 (lk. 253). «Pedagoogiline antropoloogia», II kd., V ptk.

44 (lk. 257). Sealsamas, VI ptk.

45 (lk. 263). Sealsamas, VII ptk.

46 (lk. 268). Sealsamas, VIII ptk.

47 (lk. 277). Inimese tundmuste kujunemisest. Mõnedes peatükkides «Pedagoogilise antropoloogia» II köitest, mis on ühendatud selle pealkirja all, kõneleb Ušinski inimese hingelise korra tekkimisest ja muutustest, samuti inimese tundmuste osast selle korra kujunemisel ja annab nendest tundmustest kõige tüüpilisemate kirjelduse ning psühholoogilis-pedagoogilise iseloomustuse (hirm, julgus, häbi, igavus jm.), näidates ühtlasi, kuidas need tunded kujunevad lastel ja milliseid pedagoogilisi järeldusi võib teha, jälgides nende tunnete avaldumist (vt. Teosed, IX kd., lk. 107—123; 214—253).

48 (lk. 277). «Pedagoogiline antropoloogia», II kd., X ptk.

49 (lk. 282). Sealsamas, XI ptk.

50 (lk. 286). Sealsamas, XXII ptk.

51 (lk. 298). Sealsamas, XXIII ptk.

52 (lk. 303). Sealsamas, XXIV ptk.

53 (lk. 311). Inimese tahte ja iseloomu kujunemine. «Pedagoogilise antropoloogia» II köite peatükkides, mis on pühendatud tahte ja iseloomu kujunemisele, annab Ušinski osaliselt psühholoogiakursustes tavalise materjali selles küsimuses, osaliselt aga arendab isiklikke vaatekohti, iseloomustades tahet kolmest vaatepunktist — tahe kui hinge võim keha üle, tahe kui teadliku käitumise kujunemine ja tahe kui püüdlus vabadusele sunni alt. Lõpuks annab ta pedagoogile eluliselt tähtsa ja huvitava vastuse küsimusele tahtenõrkuse põhjuste kohta. Nende peatükkide teoreetiline ja praktiline tähtsus pedagoogi-kasvataja suhtes ei vaja erilist tõestust (vt. Teosed, IX kd., lk. 392—402, 412—486, 527—551).

54 (lk. 311). «Pedagoogiline antropoloogia», II kd., XXXVIII ptk.

55 (lk. 317). Sealsamas, XL—XLI ptk.

56 (lk. 330). Sealsamas, XLII ptk.

57 (lk. 339). Sealsamas, XLIII ptk.

58 (lk. 349). Sealsamas, XLIV ptk.

59 (lk. 354). Sealsamas, XLV ptk.

60 (lk. 362). Sealsamas, L ptk.

61 (lk. 377). Kasvatuse metoodikast. Peatükki kasvatuse metoodikast võib kõige vähem esitada Ušinski lõpuleviidud artiklitena, sest valdaval osal juhtudest andis Ušinski oma metoodilised nõuanded juhuslikult ja need on laiali paisatud tema mitmetesse artiklitesse. Siiski on käesolevasse peatükki paigutatud Ušinski need senini vähetuntud metoodilised artiklid kasvatusküsimustes, mis olid esialgu tema poolt määratud «Antropoloogia» kahe esimese köite jaoks, kuid mis nende köidete lõplikul väljatöötamisel kõrvale pandi kui materjal «kokkusurutud pedagoogikaõpiku» jaoks, mille Ušinski kavatses paigutada III köite lõppu. Need on mõnevõrra venitatud artiklid, kirjutatud mustandina. Ušinski kavatses neid õpiku väljatöötamisel ühelt poolt tunduvalt lühendada, teiselt poolt aga allutada nad rangele esitamissüsteemile. Neil artiklitel on aga siiski suur väärtus selles mõttes, et neis on täieliku selgusega eraldatud need kasvatuse elemendid, mis on võetud aluseks käesolevale köitele eelnenud sissejuhatava artikli esitamisel.

62 (lk. 379). Kasvatus. Selle pealkirja all avaldas Ušinski «Laste maa-

ilmas» jutustuse aednikust, kes kasvatab metsõunapuud. Selles jutustuses andis Ušinski piltliku kujutuse oma põhiideedest kasvatuse kohta (Teosed, IV kd., lk. 620).

63 (lk. 380). Teadlikust ja läbimõeldud mõjust kasvavale sugupõlvele. Selle pealkirja all tuuakse ära katkend, mis on võetud Ušinski artiklist «Õpetajate seminari projekt», mis esmakordselt ilmus ajakirjas «Žurnal Ministerstva narodnogo prosveštšenija» (1861. a., nr. 2, 3) ja avaldati uuesti Ušinski Teostes (II kd., lk. 528—532).

64 (lk. 382). Lapse võimu kasvatamisest oma organismi üle. Selle artikli, mis esialgu oli kirjutatud «Pedagoogilise antropoloogia» I köite jaoks, pani Ušinski hiljem kõrvale kokkusurutud pedagoogikaõpiku jaoks III köites, ja ta oleks selle õpiku koostamisel kindlasti tunduvalt ümber töötanud. Artikkel on avaldatud Ušinski Teostes (X kd., lk. 378—385).

65 (lk. 386). Harjumuste kasvatamisest. Samuti nagu eelmisegi artikli pani Ušinski peatüki harjumuste kasvatamise kohta kõrvale kokkusurutud pedagoogikaõpiku jaoks «Antropoloogia» III osas. Peatükk annab harjumuste kasvatamise metoodikast klassikaliselt selge pildi. See on avaldatud Ušinski Teostes (X köide, lk. 385—400).

66 (lk. 396). Harjumuste kõlbeline ja pedagoogiline tähtsus. Artikkel selle pealkirja all kujutab endast XV peatükki «Pedagoogilise antropoloogia» I köitest. Pedagoogilises kirjanduses on raske leida teisi materjale, kus niisuguse põhjalikkusega oleks selgitatud harjumuste tähtsust (Ušinski nimetas neid «omandatud refleksideks») kui inimese kogu psüühilise elu füsioloogilist alust ja vundamenti (Teosed, VIII kd., lk. 226—233).

67 (lk. 400). Tundmuste kasvatamisest. Selle suure, mõnevõrra paisutatud ning lõpetamata artikli pani Ušinski kõrvale materjalina III köites kavatsetud kokkusurutud pedagoogikaõpiku jaoks. Artikkel sisaldab suure hulga metoodilisi näpunäiteid lapse kasvatamise kohta varases elueas, kusjuures erilist tähelepanu pööratakse lapse loova isetegevuse arendamisele (vt. Teosed, X kd., lk. 476—539).

68 (lk. 438). Klassidistsipliinist. See väike katkend on võetud Ušinski poolt koostatud «Juhendist õpetamiseks «Rodnoje slovo» järgi» (vt. Teosed, VI kd., lk. 257 jj.). Katkendit võib vaadelda kui nende pedagoogiliste tingimuste klassikalist esitamist, millede puhul distsipliini saab ilma eriliste väliste abinõudeta klassis säilitada.

NIMEDE REGISTER

Abélard, Petrus (1079—1142, prantsuse usuteadlane, püüdis usuteadusse viia skolastilise ratsionalismi elemente): 87
Aeneas (rooma poeedi Vergiliuse eepose «Aeneis» kangelane): 87
Afanassi Ivanovitš (tegelane Gogoli jutustusest «Vana maailma mõisnikud»): 272
Ahhilleus (müütiline kreeka kangelane, võttis osa Trooja piiramisest): 73
Albert Suur (1193—1280, Aristotelese kommenteerija): 87
Aleksander Halesist (surn. 1245, skolastik, tutvus esimesena kõigi Aristotelese teostega): 87
Alfred Suur (849—901, Inglise kuningas, väejuht, väljapaistev tegelane keskaegse teaduse ja hariduse alal): 49
Ampère, Jean Jacques (1800—1864, prantsuse kirjanik ja ajaloolane): 66, 71—72
Anselm (1033—1109, usuteadlane-skolastik, Canterbury peapiiskop): 87
Anutškin (tegelane Gogoli «Naisevõtust»): 246
Apinus (keskaegne skolastik-usuteadlane): 87
Argos (kreeka mütoloogias sajasilmne olend): 209
Aristeides (u. 540—467 e. m. a., Ateena riigimees ja väejuht): 108
Aristofanes (u. 446—385 e. m. a., vana-kreeka dramaturg, satiirik): 73
Aristoteles (384—322 e. m. a., vana-kreeka filosoof ja mitmekülgne teadlane): 138, 140, 263, 286, 295—296, 298—299, 301—302, 314, 317, 320, 328, 340, 353, 396, 431
d'Arnaud, François (1718—1805, prantsuse kirjanik): 59
Arndt (doktor): 416
Arnold, Thomas (1795—1842, inglise pedagoog): 183, 428

Bache, Alexander Dallas (1806—1867, Girard'i kolledži direktor Põhja-Ameerikas): 48, 51, 58, 60, 67, 77, 85—87
Bacon, Francis (1561—1626, kuulus inglise filosoof, empiirik, materialistliku filosoofia rajaja): 87, 124, 126, 138, 140, 144, 241, 396, 399
Bain, Alexander (1818—1903, väljapaistev inglise psühholoog, empiirilise suuna uurija): 122, 140, 255, 261—262, 264, 280, 282, 284—285, 287, 289—296, 298, 312—316, 320, 322, 333, 343, 347, 354, 410
Banquo (tegelane Shakespeare'i tragöödiast «Macbeth»): 295
Basmanov, Fjodor Aleksejevitš (vene bojaar XVI saj., Ivan IV soosik): 211
Beethoven, Ludwig (1770—1827, saksa helilooja): 246
Belinski, Vissarion Grigorjevitš (1811—1848, vene kirjanduskriitik, revolutsiooniline demokraat): 341
Beneke, Friedrich Eduard (1798—1854, saksa filosoof, psühholoog ja pedagoog, empiirilise suuna rajaja psühholoogias): 125, 130, 138—141, 143, 145, 148, 275, 283, 288, 314, 327, 333—334, 338—339, 344—346, 367, 401—405, 407—409, 411—413, 416, 418, 420, 424, 428—429, 435—436
Berlichingen, Götz von (1480—1562, raudkäega saksa rüütel, võttis osa vürstide vastu peetud talurahvasõjast): 74

Betrištšev (kindral, tegelane Gogoli «Surnud hingedes»): 241
Bormann (saksa pedagoog XIX saj. esimesel poolel): 416
Bossuet, Jacques Bénigne (1627—1704, prantsuse usuteadlane ja ajaloolane): 58—59
Brown, Thomas (1778—1820, šoti filosoof): 221, 274—275, 279, 285, 287, 356, 359, 361
Buckle, Henry Thomas (1821—1862, inglise kirjanik, teose «Tsivilisatsiooni ajalugu Inglismaal» autor): 122, 270, 294, 296, 404
Buffon, Georges Louis Leclerc (1707—1788, kuulus prantsuse loodusteadlane): 59, 62, 383
Byron, George Noel Gordon (1788—1824, inglise luuletaja): 342

Calvin, Johann (õieti Jean Cauvin, 1509—1564, üks reformatsiooni juhte Genfis): 404
Canning, George (1770—1827, Inglise riigitegelane): 53
Cato (vanem) (234—149 e. m. a., Rooma riigitegelane): 108
Cato (noorem) (95—46 e. m. a., Rooma riigitegelane): 108
Cervantes Saavedra, Miguel de (1547—1616, hispaania kirjanik): 333
Cicero, Marcus Tullius (106—43 e. m. a., Rooma riigitegelane, kirjanik ja kõnemees): 58, 70, 205, 301—302
Circe (lad., tegelane Homerose «Odüsseias»): 310
Comte, Auguste (1798—1857, prantsuse filosoof, positiivse filosoofia rajaja): 135, 168
Corneille, Pierre (1606—1684, prantsuse näitekirjanik): 59
Cousin, Victor (1792—1867, prantsuse filosoof, populariseeris saksa idealistlikku filosoofiat Prantsusmaal, rahvahariduse minister): 77
Currie, James (inglise pedagoog XIX saj. keskel): 384, 393, 397
Curtmann, W. (1811—1856, saksa pedagoog, õpetajate seminari direktor Friedbergis): 147, 400, 406, 412, 416

Dante Alighieri (u. 1265—1321, itaalia luuletaja, «Jumaliku komöödia» autor): 333
Darwin, Charles (1809—1882, inglise looduseuurija, loomariigi arenemise evolutsiooniteooria rajaja): 312, 340
Deržavin, Gavrila Romanovitš (1743—1816, vene luuletaja): 241
Descartes, René (1596—1650, prantsuse filosoof, uue filosoofia rajaja): 87, 122, 124, 138, 140—141, 286—287, 294, 328—329, 372, 402
Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm (1790—1866, saksa pedagoog, Berliini õpetajate seminari direktor): 60, 78—79, 85
Dittes, Friedrich (1829—1896, saksa pedagoog, Beneke järelkäija): 346
Domitianus, Titus Flavius (51—96, viimne Rooma keiser Flaviuste perekonnast): 222
Drobisch, Moritz Wilhelm (1802—1896, saksa filosoof ja psühholoog, herbartlane): 287, 346

Edgeworth, Mary (1767—1849, inglise kirjanik ja pedagoog): 420
Erdmann, Johann Eduard (1805—1892, saksa filosoof ja psühholoog): 287
Erigena, Johannes Scotus (u. 810—877, iiri filosoof): 87
Euler, Leonhard (1707—1783, šveitsi matemaatik ja füüsik): 307

Falstaff, John (koomiline tegelane Shakespeare'i komöödiast «Windsori lõbusad naised»): 335
Fénelon, François (1651—1715, prantsuse kirjanik ja pedagoog): 58—59, 61—62
Fortlage, Karl (1806—1881, saksa psühholoog): 258
Francke, August Hermann (1663—1727, saksa pedagoog): 190
Franklin, Benjamin (1706—1790, Ameerika Ühendriikide riigitegelane, majandusteadlane ja füüsik): 322
Friedrich II (1712—1786, Preisi kuningas): 58, 66
Fröbel, Friedrich (1782—1852, saksa pedagoog, lasteaedade rajaja): 155, 163, 167, 307, 368, 425—426

Galenos (u. 130—200, kreeka arst): 334
Goethe, Johann Wolfgang (1749—1832, saksa poeet): 45, 74, 333, 341, 405
Gogol, Nikolai Vassiljevitš (1809—1852, vene kirjanik-realist): 195, 207, 239—241, 246, 272, 334—335, 341, 366
Gregory, James (1753—1821, šoti arst): 363
Gribojedov, Aleksandr Sergejevitš (1795—1829, vene näitekirjanik, kuulsa komöödia «Häda mõistuse pärast» autor): 241
Grisolle, Auguste (1811—1869, prantsuse neuropatoloog): 401
Gross (keskaja skolastik ja usuteadlane): 87
Guizot, François Pierre Guillaume (1787—1874, Prantsuse kodanlik riigitegelane ja ajaloolane): 123, 180

Hamlet (kangelane Shakespeare'i samanimelisest tragöödiast): 182, 335
Haym, Rudolf (1821—1901, saksa kirjandusloolane): 241
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770—1831, saksa filosoof): 45, 140, 241, 262, 287, 327, 418
Herbart, Johann Friedrich (1776—1841, saksa filosoof, psühholoog ja pedagoog): 135, 138—141, 148, 171, 261, 269, 274—275, 277, 281, 287, 314, 319—321, 333, 338, 351, 405
Hercules (lad., kuju kreeka mütoloogiast, Vana-Kreeka rahvuslik sangar, füüsilise jõu ja osavuse kehastus): 87
Herder, Johann Gottfried (1744—1803, saksa ajaloolane, filosoof ja kirjanduskriitik): 81
Hermann, Gottfried (1772—1848, saksa filoloog): 81
Hlestakov (tegelane Gogoli komöödiast «Revident»): 335
Hobbes, Thomas (1588—1679, inglise filosoof-materialist): 267
Homeros (muinaskreeka poollegendaarne luuletaja, keda peetakse «Iliase» ja «Odüsseia» autoriks): 73, 333, 404, 425
Horatius, Quintus Flaccus (65—8 e. m. a., rooma luuletaja): 205, 209
Huber, Victor Aimé (1800—1869, saksa kirjandusloolane, teose «Inglise ülikoolid» autor): 49, 51, 80, 82—85
Humboldt, Alexander (1769—1859, saksa loodusteadlane, võrdleva klimatoloogia rajaja, «Kosmose» autor): 45, 205

Igor Svjatoslavitš (1151—1202, Novgorod-Severski vürst, tuntud oma sõjakäigu tõttu polovetside maale 1185. a.): 294
Ivan IV Vassiljevitš (1530—1584, vene tsaar): 358
Ivanhoe (Walter Scott'i samanimelise romaani kangelane): 229

Jackson, Andrew (1767—1845, Ameerika Ühendriikide president 1829—1837): 65
Jacotot, Jean Joseph (1770—1840, prantsuse pedagoog, originaalsete metoodiliste võtete leiutaja, eriti lugemaõpetamise alal): 61—63
Juvenalis, Decimus Junius (60—140, rooma luuletaja): 231, 274

Kant, Immanuel (1724—1804, saksa filosoof): 47, 79, 140—141, 220, 275—276, 283, 305, 307—309, 311, 328, 356, 363, 373, 397, 402
Karamzin, Nikolai Mihhailovitš (1766—1826, vene ajaloolane ja kirjanik): 241
Karl I Suur (742—814, Frangi kuningas, kelle paavst 800. aastal kroonis Rooma keisriks): 209
Katariina II (1729—1796, Vene keisrinna): 206

La Bruyère, Jean (1645—1696, prantsuse kirjanik-moralist): 59, 61—62
Lamarck, Jean Baptiste (1744—1829, prantsuse loodusteadlane, Darwini eelkäija): 312
La Rochefoucauld, François (1613—1680, prantsuse kirjanik, tuntud «Aforismide» autor): 319
Leibniz, Gottfried Wilhelm (1646—1716, saksa filosoof-idealist ja oma aja suuremaid teadlasi): 140, 275, 355, 396

Linné, Karl (1707—1778, rootsi loodusteadlane): 404
Locke, John (1632—1704, inglise filosoof, pani aluse inglise empiirilisele psühholoogiale, pedagoog): 52, 130, 138, 140—141, 148, 255, 275, 284, 307, 397
Lorrain (Prantsuse koolide peainspektor XIX saj. esimesel poolel): 57
Lotze, Rudolf Hermann (1817—1881, saksa filosoof-idealist): 315
Luther, Martin (1483—1546, saksa usureformaator): 64, 77, 81

Macbeth (Shakespeare'i samanimelise tragöödia kangelane): 295
Machiavelli, Niccolò (1469—1527, Itaalia riigitegelane ja kirjanik): 396
Malebranche, Nicolas (1638—1715, prantsuse filosoof ja usuteadlane, Descartes'i õpilane): 59
Malthus, Thomas Robert (1766—1834, inglise majandusteadlane): 54
Marlborough, John Churchill (1650—1722, Inglise väejuht ja riigitegelane): 241
Massillon, Jean Baptiste (1663—1742, prantsuse pedagoog): 59, 62
Meduusa (kreeka mütoloogias koletis, kelle vaade muudab inimese kiviks): 290
Melanchthon, Philipp (1497—1560, saksa reformaator, Lutheri kaasvõitleja): 77, 81
Menot (keskaja skolastik, usuteadlane): 87
Mill, John Stuart (1806—1873, inglise filosoof-positivist, majandusteadlane ja publitsist): 120—122, 135, 140—141, 144—145, 168, 218—219, 331—333
Milton, John (1608—1674, inglise luuletaja): 51
Moleschott, Jakob (1822—1893, saksa füsioloog, vulgaarse materialismi propageerija): 241, 343, 403—404
Molière (Jean Baptiste Poquelin, 1622—1673, prantsuse näitekirjanik): 59, 332, 334
Montalembert, Charles (1810—1870, prantsuse publitsist, filosoof, klerikaalide juht): 53
Montesquieu, Charles (1689—1755, prantsuse kirjanik, filosoof, publitsist, teose «Seaduste vaim» autor): 59
Moritz (1521—1553, saksi hertsog, reformatsiooniajastu väljapaistev tegelane): 188
Müller, Johannes Peter (1801—1858, saksa füsioloog ja võrdlev anatoom): 257, 280, 291, 315, 334—336, 400

Napoleon I (1769—1821, Prantsuse keiser): 54—56, 74, 211, 404
Necker de Saussure, Albertine Adrienne (1766—1841, prantsuse kirjanik ja pedagoog): 423
Nero (37—68, Rooma keiser): 127
Nestor (1056—1114, Kijevo-Petšerski kloostri munk, esimene vene kroonikakirjutaja): 438

Occam, Wilhelm (u. 1300 — u. 1349, keskaja filosoof, nominalist): 87
Ovidius, Naso (43 e. m. a. — 17 m. a. j., rooma luuletaja): 266

Palmer, Christian David Friedrich (1811—1875, saksa pedagoog ja teoloog): 402—403, 412, 416
Pascal, Blaise (1623—1662, prantsuse filosoof, füüsik ja matemaatik): 59, 307
Paulson, Jossif Ivanovitš (1825—1898, vene pedagoog-praktik, pedagoogilise ajakirja «Utšitel» väljaandja): 346
Peeter I (1672—1725, Vene keiser): 175, 245, 393
Pestalozzi, Johann Heinrich (1746—1827, šveitsi pedagoog): 92, 94, 181
Pirogov, Nikolai Ivanovitš (1810—1881, vene kirurg ja kasvatustegelane): 198
Platon (427—347 e. m. a., kreeka filosoof-idealist): 140
Preis (saksa teadlane, uurija-pedagoog): 57, 76, 85
Priestley, Joseph (1733—1804, inglise keemik ja filosoof): 322
Puškin, Aleksandr Sergejevitš (1799—1837, vene luuletaja): 241, 274

Quételet, Lambert Adolphe Jacques (1796—1874, belgia statistik ja loodusteadlane, kasutas ühiskondlike nähtuste uurimiseks statistilist meetodit): 257

Racine, Jean Baptiste (1639—1699, prantsuse näitekirjanik): 59
Raumer, Karl (1783—1865, saksa pedagoogika-ajaloolane): 75
Reid, Thomas (1710—1796, šoti filosoof, niinimetatud kaine mõistuse filosoofia esindaja): 130, 148, 217, 265—266, 287, 290, 363, 396
Rendu, Ambroise (1778—1860, prantsuse kirjanik ja pedagoog): 67, 77—78
Richter, Johann Paul (ps. Jean Paul, 1763—1825, saksa kirjanik ja pedagoog): 420
Ritter, Karl (1779—1859, saksa geograaf): 45
Roscelinus (u. 1050 — u. 1120, keskaja filosoof-skolastik, nominalistide juht): 87
Rousseau, Jean Jacques (1712—1778, prantsuse kirjanik, filosoof, demokraat, pedagoogilise romaani «Émile» autor): 124, 267, 271, 285, 290, 307, 337—338, 397, 413, 416, 422—423, 438
Rowena (Walter Scott'i romaani «Ivanhoe» kangelanna): 229

Schelling, Friedrich Wilhelm (1775—1854, saksa filosoof-idealist): 45
Scherr, Thomas (rahvakoolide ümberkujundaja Šveitsis XIX saj. 40-ndatel aastatel): 438
Schiller, Friedrich (1759—1805, saksa luuletaja): 138, 410
Schmidt, Karl (1819—1864, saksa pedagoog, «Ülemaailmses ajaloolises arengus esitatud pedagoogika ajaloo» autor): 139, 343, 402—403, 412
Schopenhauer, Arthur (1788—1860, saksa filosoof-idealist): 257—258, 357
Schwarz, Friedrich (1766—1837, saksa pedagoog, pedagoogikakursuse autor): 147, 400, 402, 406, 412, 416, 428
Scott, Walter (1771—1832, šoti kirjanik): 211, 229
Seneca, Lucius (u. 4 e. m. a. — 65 m. a. j., rooma filosoof): 127—128
Shakespeare, William (1564—1616, inglise näitekirjanik): 51, 332—333
Siljeström, P. A. (rootsi pedagoog, avaldas 1853. a. raamatu Ühendriikide kasvatusasutuste kohta): 63, 69—71, 80, 85, 87
Skvoznik-Dmuhhanovski (tegelane Gogoli komöödiast «Revident»): 241
Sokrates (469—399 e. m. a., kreeka filosoof): 108, 239, 433
Spencer, Herbert (1820—1903, inglise filosoof, positivist-evolutsionist. «Sünteetilise filosoofia süsteemi» autor): 135, 140, 314, 333
Spinoza, Benedictus (1632—1677, filosoof): 140—141, 254, 256—257, 280, 284—288, 297—300, 327
Stoy, Karl Volkmar (1815—1885, saksa pedagoog): 131, 203
Strauss, David Friedrich (1808—1874, saksa usuteadlane, tõestas oma «Jeesuse elus», et evangeelium on müütide kogu): 78

Tacitus, Publius Cornelius (u. 55—120, rooma ajaloolane): 87, 205, 223, 359
Tartuffe (Molière'i samanimelise komöödia kangelane): 334—335
Telemahhos (pr. Télémaque, «Odüsseias» Odüsseuse ja Penelope poeg. Féneloni teose «Telemahhose seiklused» järgi): 62
Tell, Wilhelm (Schilleri samanimelise draama kangelane): 410
Thackeray, William (1811—1863, inglise kirjanik): 229
Thomas Aquinost (1225—1274, tuntud kristlik skolastik): 87
Timkovski, Ilja Fjodorovitš (1772—1853, vene jurist ja kirjanik): 205, 209
Tjapkin-Ljapkin (tegelane Gogoli komöödiast «Revident»): 240
Tocqueville, Alexis (1805—1859, prantsuse riigitegelane, teadlane ja publitsist): 43, 68
Tolstoi, Lev Nikolajevitš (1828—1910, vene kirjanik, filosoof ja pedagoog): 392
Tšitšikov, Pavel Ivanovitš (Gogoli poeemi «Surnud hinged» kangelane): 240—241, 372

Uhlich, Hermann (sünd. 1838, Heidelbergi ülikooli professor, teadusliku kooliõpetuse kaitsja): 78
Ulixes (Odüsseuse nime ladinakeelne vorm): 310

Vergilius (Publius Vergilius Maro, 70—19 e. m. a., rooma luuletaja): 205
Vladimir Monomahh (Vladimir Vsevolodovitš, 1053—1125, Kiievi suurvürst): 399
Vladimir Svjatoslavitš (Vladimir Püha, surn. 1015, Kiievi suurvürst): 399
Vladislavlev, Mihhail Ivanovitš (1840—1890, vene filosoof ja psühholoog, Peterburi ülikooli professor): 141
Vogt, Karl (1817—1895, saksa zooloog, vulgaarse materialismi propageerija): 241, 261, 343
Volkmann, Wilhelm Fridolin (1821—1877, saksa psühholoog): 319
Voltaire (François Marie Arouet, 1694—1778, prantsuse kirjanik ja filosoof): 59

Waitz, Theodor (1821—1864, saksa antropoloog ja psühholoog): 287—288, 300, 304—305, 333
Wiese, Ludwig (1806—1900, saksa pedagoog): 53, 80—82, 85
Wohlfarth (saksa teadlane ja pedagoog, «Kasvatuse ja hariduse üldajaloo» autor): 87
Wundt, Wilhelm Max (1832—1920, saksa psühholoog ja filosoof, eksperimentaalse psühholoogia rajaja): 258

SISUKORD

Eessõna 3
Kasvatuse probleem K. D. Ušinski pedagoogilises süsteemis. *V. J. Struminski* 5

I. Kasvatuse ajaloost

1. Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses 41

II. Kasvatuse teooriast

2. Pedagoogilise kirjanduse kasulikkusest 103
3. Eessõna «Pedagoogilise antropoloogia» I köitele 119
4. Pedagoogika õppekavad 148
5. Intellekti osa ja aru osa kasvatuses 168

III. Kooli ja õpetuse tähtsus kasvatuses

6. Rahvakoole käsitlevad küsimused 175
7. Kooli kolm elementi 182
8. Tõekspidamiste kasvatamisest lapses 198
9. Õpetamise ja kasvatamise eraldatusest 198
10. Mälestusi Novgorod-Severski gümnaasiumis õppimise ajast . . . 204

IV. Kasvatuse eesmärkidest

11. Elu eesmärgi tähtsusest 215
12. Töö psüühiline ja kasvatuslik tähtsus 221
13. Kõlbeline mõjutamine kui kasvatuse põhiülesanne 238

V. Kasvatuse psühholoogilised alused

14. Psüühiliste protsesside materiaalsest alusest 253
    a) Püüdluste hüpotees 253
    b) Sünnipärased püüdlused 257
    c) Püüdlused ühiskondlikule eksisteerimisele 263
    d) Püüdlus teadlikule tegevusele 268
15. Inimese tundmuste kujunemisest 277
    a) Tundmuste tekkimine teadlikest kujutlustest 277

b) Südame tundmuste praktiline tähtsus 282
c) Hirm ja julgus 286
d) Häbitunne ja enesega rahuloleku tunne 298
e) Tegevuse puudumise tunne 303
16. Inimese tahte ja iseloomu kujunemine 311
a) Tahe kui hinge võim keha üle 311
b) Soovide üleminek veendumusteks, kalduvusteks ja kirgedeks . . 317
c) Iseloomu kujunemine ja tema peamised tegurid 330
Temperament 330
Sünnipärased iseärasused 339
Elu muljed 349
d) Tahe kui püüdlus vabadusele 354
e) Tahtejõuetus ja sellest tekkivad kalduvused 362

VI. Kasvatuse metoodikast

17. Kasvatus 379
18. Teadlikust ja läbimõeldud mõjust kasvavale sugupõlvele 380
19. Lapse võimu kasvatamisest oma organismi üle 382
20. Harjumuste kasvatamisest 386
21. Harjumuste kõlbeline ja pedagoogiline tähtsus 396
22. Tundmuste kasvatamisest 400
23. Klassidistsipliinist 438

Märkused 443
Nimede register 452

Константин Дмитриевич Ушинский

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Том I

Вопросы воспитания

На эстонском языке

Эстонское Государственное Издательство
Таллин, Пярнуское шоссе, 10

*

Toimetaja R. Mägi

Tehniline toimetaja A. Sepp

Korrektorid L. Golberg ja E. Kask

Ladumisele antud 30. XII 1956. Trükkimisele antud 28. XI 1957. Paber 60×92, 1/16. Trükipoognaid 28,75 + 1 lisa. Arvutuspoognaid 34,37. Trükiarv 2000. Tellimise nr. 32. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk tn. 54/58.

Hind rbl. 15.35

6—4

A-21848

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00388815 5