

DR. PHIL. H. C. **PEETER PÕLD**

TARTU ÜLIKOOI PEDAGOOGIKA PROFESSOR

ÜLDINE KASVATUSÕPETUS

REDIGEERINUD

JUHAN TORK

TARTU

AKADEEMILINE KOOPERATIIV

ÜLDINE KASVATUSÕPETUS

DR. PHIL. H. C. **PEETER PÕLD**

TARTU ÜLIKOOLI PEDAGOOGIKA PROFESSOR

REDIGEERINUD

JUHAN TORK

MIT EINEM REFERAT:

ALLGEMEINE ERZIEHUNGSLEHRE

TARTU 1932

Acta et Commentationes Universitatis Tartuensis (Dorpatensis) B XXVIII. 1.

TARTU ÜLHKOOLI
RAAMATUKOGU

33196928

K. Mattiesen trükkikoda o/ü., Tartus, 1932.

SISU.

Eessõnaks	5
Saateks	6

I. Sissejuhatus. 7—12

1. Mis on üldine kasvatusõpetus?	7
2. Kas on pedagoogika teadus?	8
3. Kirjandust	9

II. Pedagoogiline teleoloogia. 13—45

1. Mis on kasvatus?	13
a) Kasvatuse funktsioon inimese arengus	13
b) Kasvatuse mõiste	18
2. Kasvatuse eesmärgi küsimus	20
a) Kasvatuse eesmärgi tunnetamise võimalused	20
b) Kasvatuse üksikud alasihid, väärtused, mida taotellakse:	24
1) vitaalsed väärtused	25
2) majandus-tehnilised väärtused	26
3) tunnetuslikud väärtused	26
4) esteetilised väärtused	27
5) õiguslikud väärtused	29
6) eetilised väärtused	30
7) usulised väärtused	38
c) Väärtuste astmestuse küsimus	40
d) Kasvatuse eesmärgi formulatsioon	41

III. Kelle ülesanne ja kohustus on kasvatus. 46—52

1. Perekond ja selle osa kasvatuses	46
2. Kooli kohustus kasvatada	50

IV. Kasvatuse rakenduspunktid. 53—64

1. Voluntarism ja intellektualism	53
2. Vaateid karakterile ja temperamendile	55
3. Intelligiibli karakteri küljed	58
a) Tahtetugevus	59
b) Otsustuselgus	60
c) Peenetundelisus	61
d) Tundmusaluse intellektuaalne kehutatavus	61
4. Karakteri kasvatatavusest	63

V. Kasvatuse printsiibid.

65—80

1. Sihipärasus, otstarbepärasus	65
2. Sotsiaalsuseprintsip	66
3. Aktuaalsuse- (lapsepärasuse-) printsip	67
4. Individuaalsuseprintsip	69
5. Totaalsuseprintsip	71
6. Autoriteediprintsiip	71
7. Vabaduseprintsip	77

VI. Kasvatusabinõud.

81—149

1. Kasvatusabinõude jaotus	81
2. Harjumus	82
a) Harjumuse olu ja tähtsus	82
b) Näiteid kõlblaist harjumustest	87
3. Koolikord	90
4. Eeskuju	90
5. Järelevalve	94
6. Kask ja keeld	96
7. Karistus	98
a) Karistuse olu	98
b) Karistuse teooriad	99
c) Karistuse vormid	107
d) Juhtumõtteid karistusest hoidumiseks ja karistuse kasutamiseks	113
8. Tasu	117
9. Tunnistuste (tsensuuride) küsimus	121
10. Vabategevuslikud kasvatusvahendid	128
a) Mäng	129
b) Töö	129
c) Õpilaste ühingud ja ühisettevõtted	130
d) Õpilaste omavalitsus	130
e) Noorsoo-liikumine	132
11. Kõlblusõpetus koolis	134
a) Kõlblusõpetuse kasvatuslik väärtus	134
b) Kas on kõlblus õpetatav?	136
c) Kas juhuline või süstemaatiline kõlblusõpetus?	143
d) Missugust moraali tuleb õpetada?	145
e) Kas pääseb mööda kristlikust eetikast?	146

Eessõnaks.

Tartu eesti ülikooli kuraator ja esimene pedagoogika professor dr. phil. h. c. Peeter Põld algas oma õppetegevust ülikoolis 1920. a. II semestril loengutega „Sissejuhatus pedagoogikasse ja üleüldine kasvatusõpetus“. Loenguid üldisest kasvatusõpetusest ülikooli pedagoogika-õpingute fundamentaalse osana pidas ta hiljemini korduvalt, nimelt 1921. a. I, II, 1923. a. I, 1925. a. I, 1927. a. II, 1929. a. II semestril.

Peetud loenguist on prof. P. Põld pärandanud rea ülestähendisi-käsitõlke. Kuigi käsitõlked pärivad erinevaist aastast, on nad vabad sisemistest vastuoludest. Seisab ju nende taga mees, kes asus ülikooli õppetööle üldiselt kujunenud pedagoogiliste veenetehtega.

„Üldine kasvatusõpetus“ ei esine teadusliku uurimistööna. Et aga pedagoogika normatiivse teadusena, mis pealegi alles kujunemisstaadiumis, sisaldab erinevaid, sageli vastukäivaid vaatekohti, siis ei puudu materjali valikul ja seisukohavõtul teaduslik väärtus ning huvi eriti eesti pedagoogika seisukohalt. Ühtlasi võimaldub „Üldise kasvatusõpetuse“ ilmumisega eesti kooli silmapaistvamal organiseerijal ja juhil edasi elada oma rahva kasvatajana.

Käsitõlkade trükitõlkeskorraldamise ülesanne seisis peamiselt paralleelsete tekstide liitmises ja välises ühtlustamises.

J u h a n T o r k.

Tartus, näärakuul 1932.

Saateks.

Ei ole kerge asi vähestes loengutes, mis mul võimalik pidada, paariaastasegi turnuse kestel kuidagi rahuldavalt käsitella kogu pedagoogilist ala. Võin siin ainult puudutada neid probleeme, mis tähtsad suuremale osale minu kuulajaist, neile, kes tahavad teotseda tegelikkude pedagoogidena koolis.

Pean neid loenguid ometi tarvilikuks: ülevaateks küsimuste seisukorrast, tähelepanu juhtimiseks küsimustele, mis uuemal ajal on esile kerkinud, tutvustamiseks kirjandusega j. m. Pedagoogika on noor teadus, on alles kujunemas. Just uuem aeg toob niihästi teoorias kui praksises uusi vaateid, kavatsusi, võimalusi, mille kohta ei ole kokkuvõtteid. Meil on tarvidus ka oma pedagoogika järele. Ei ole kõik otse ülevõetav, retsipeeritav. Meil on omad hingelised eeldused, omad ajaloolised premissid koolikorralduses, õpetajate ettevalmistamises j. m., omad ühiskondlikud vaated, tarvidused. Peame omi teid käima hakkama, käia püüdma.

Pean sellepärast ikkagi loenguid. Võiks väljalõikeid teha, üksikuid peatükke käsitella. Kuid just need ülesanded, mis ma nimetasin, ei leiaks siis tarvilist lahendust.

I. Sissejuhatus.

1. Mis on üldine kasvatusõpetus?

Peaks seletama kõige pealt, mis on kasvatus, kui selgusele tahame saada selle kohta, mis on kasvatusõpetus. Kuid kasvatuselu küsimus kuulub juba ise kasvatusteaduse olulisemate küsimuste hulka. Sellepärast ei hakka me mitte kasvatusmõistet siin kohe lähemalt selgitama, vaid ütleme ainult: kasvatusõpetus on osa pedagoogikast. Pedagoogika aga on teadus kasvatuselise funktsioonist, kasvatusenähtustest.

Kasvatusenähtusi võime teaduslikult vaadelda kolmelt seisukohalt: 1) nii kuis nad on; 2) nagu nad minevikus on esinenud; 3) nagu me neid sooviksime, oma ideaalide, olemas olla pidava, teostamisele tuleva seisukohalt. Selle järele kujunevad: 1) kirjeldav pedagoogika; 2) ajalooline pedagoogika (pedagoogika ajalugu, õigemini kasvatus ajalugu); 3) normatiivne pedagoogika.

Meie ei saa oma käsitluses teravalt eraldada esimest ja kolmandat seisukohta, küll aga jätame erikäsitluse alaks teise (ajaloolise) vaatekoha. Me analüüsime kasvatusenähtuse, määrame tema olu, aga katsume ka kindlaks teha väärtusi, mis siin peavad maksma, ideaalid ja eesmärgid, mida peab taotlema; käsitleme teid, millel neid sihte ja ideaale tuleb teostada. Eriti säärasel koondatud käsitluses, nagu minul seda tuleb anda, tuleb nõnda toimida.

Kõrvale jättes ajaloolise osa jagaksime pedagoogika käsitlust järgmiselt:

1) Õpetus kasvatuselu olust, kasvatuslikest väärtustest ja kasvatuselise eesmärgist — pedagoogiline teleoloogia ehk pedagoogiline väärtusõpetus, mis mõnikord ühte langeb filosoofilise pedagoogikaga.

2) Õpetus kasvatuse korraldusest, kuhu kuulub koolitundmine, s. o. koolikorralduse põhimõtted, koolivalitsuse ja õpetajate ettevalmistamise küsimus. Neid küsimusi tahavad mõned eraldi käsitleda — õpetusena haridustöö organisatsioonist ja hariduspolitikast ehk riikliku pedagoogikana. W. Rein võtab need küsimused kokku nime all praktiline pedagoogika. Olgu jällegi tähendatud, et see mõiste ei ole kindel: Adolf Matthias käsitleb oma teoses „Praktische Pädagogik“ neid küsimusi, mis praktilises koolitöös esikohale nihkuvad. Julius Wagner mõtleb praktilise pedagoogika all hodegeetikat, didaktika küsimusi, dieetikat ja haridustöö organisatsiooni.

3) Meile aga moodustavad hodegeetika ja didaktika kolmanda osa pedagoogikast, õpetuse kasvatustööst ehk pedagoogika kitsamas mõttes. Ta jaguneb nende vormide järele, kuidas kasvatust toimetatakse, didaktikaks ja hodegeetikaks (kasvatusõpetuseks). Didaktika käsitleb õpetamisküsimusi — vaimlise sisu, teadmiste-oskuste edasiandmist ja selle abil võimete arendamist; kasvatusõpetus ehk hodegeetika käsitleb aga kombe, viisi, kõlbluse, usu omakstegemist vastavate toimingute, tegude, situatsioonide, ümbruseolude ärakasustamise teel, mil puudub õpetuse süstemaatilisus; ta haarab ka koolikorra ja selle mõjustusabinõud.

2. Kas on pedagoogika teadus?

Kas võimaldavad need küsimused ennast teaduslikult käsitleda? Kas on tarvis seesugust käsitlust?

Õeldakse, et pedagoogika ei olevat teadus. Inimese harimist ei saavat korraldada teooria abil. Kasvatus olevat kunst, milleks peab olema anne (pedagoogiline estetism); kasvatus sõltub isiklikust faktorist, on vaba looming, intuitsioon, takt, situatsioonide kasustamine, millega on tegemist ainukordselt, mis on ainulaadsed (isiksuse pedagoogika); siin on kõik irratsionaalne, ei ole formulitele redutseeritav. Ei saa olla üldmaksvust tema tunnetustel, sihtidel (Dilthey), kõik oleneb ajast, ajavaimust, ilmavaadetest. Pedagoogika on heal juhul paljude teiste teaduste (eetika, psühholoogia, esteetika, loogika, sotsioloogia, füsioloogia, ajalugu jne.) üksiktunnetuste kokkuvõte.

Kuid öeldagu mis tahes, pedagoogikal on oma kindel probleemiala, mida ei käsitle ükski teine teadus. Teda ei saa samastada kunstiga. Ainult teatavad analoogiad on tema ja kunsti vahel. Ainega ei saa kasvataja toimida nii vabalt kui kunstnik: takistab kasvandiku isiklik suhe, elav ühestulek. Kasvatases on ometi nii palju tehnilist, mis ei ole lahendatav isikliku faktoriga, seega ka palju ratsionaliseeritavat, kuigi pedagoogika vastavatel tunnetustel on teissugune maksvus kui loodusteaduslik-tehnilistel.

Pedagoogika ei ole mingi retseptide kogu, vaid näitab teid oma nõuete seisukohalt hinnatult, üldjuhtumõtteid, üldnorme. Ta on praktilise teenistuses, kuid mitte paljas rakendus ja tehniline teadus. Tema huvi ulatub ka üle praktilise, ta haarab elu laiemalt, kui see koolisse puutub, temaga on ühendatud elu ja maailmavaate küsimused. Ei saa pedagoogikat olla filosoofiata, ei saa filosoofiat olla pedagoogikata: elu mõista on täieliselt võimatu ilma kasvatust mõistmata.

Teid, minu kuulajad, huvitab pedagoogika muidugi eeskätt kui teooria praktilise jaoks. Mis tähendus on tal seesugusena? 1) Ta aitab teid mõtlema, iseseisvamalt nägema, tervikus, kogu nähtuste seoses pedagoogilist tegevust hindama. Meil on suureks puuduseks pedagoogilise mõtlemise nõrkus. 2) Eeldades vastavat annet tahab ta seda teis arendada. 3) Lõpuks: teooria on lühem tee praktilisele, teooria vabastab. Ärgem unustagem: laps on õppimise arvete maksja, tema naha peal sõidetakse.

3. Kirjandust.

Kui juttu teha vastavast kirjandusest, mis käsitlevad kasvatust, siis võib kõige pealt teoseid nimetada, mis kuuluvad küll juba ajalukku, kuid kaugelki veel pole vananenud, vaid praegusel ajal kasvatuselisi püüdeid mõjustavad.

J. Locke (1632—1704) „Some Thoughts concerning Education“ (Mõteteid kasvatuse üle) — ilmunud 1693. Saksa keeli kättesaadav mitmes tõlkes. Rõhutab kehalist kasvatust, harjumuste loomist, autunde liikumapanekut ja selles suhtes tegude tagajärgede tundaandmist.

J. J. Rousseau (1712—1778) „Émile“ (1762). Tähtis oma vaate poolest lapsele, vabaduse- ja looduseprintsipi kuulutuse j. m. poolest.

J. H. Pestalozzi (1746—1827) teosed sisaldavad sügavaid mõtteid, kuid ka tegelikke näpunäiteid kasvatusel kohta. Tähtis on siin „Lienhard und Gertrud“ (1781—1787; I osas — Gertrudi kodukasvatus ja III — koolikasvatus), „Über den Aufenthalt in Stanz“ (1799), „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801), Lenzburgi kõne „Über die Idee der Elementarbildung“ (1809) ja „Schwanengesang“ (1826).

Töeliseks mõtete salveks on J. Fr. Herbart'i (1776—1841) „Allgemeine Pädagogik“ (1806) ja „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1835), kus sagedasti iga lause sisaldab tervet programmi. Kasvatuse suhtes eriti tähtis on see, mis kõneleb H. mõtteringi väljatöötamisest, kuigi see on ühekülgne.

Nimetamata ei või jätta Fr. Froebel'i (1782—1852) „Menschenerziehung'it“ (1826).

Äratavalt ja mõtlemasundivalt mõjuvad Fr. D. Schleiermacher'i (1768—1834) pedagoogiliste loengute järelkirjad (1826. a.): kõrge eetiline seisukoht, kasvatusvormide praegu sagedasti esinev jaotus (Gewährung, Gegenwirkung, Unterstützung).

Herbert Spencer'i (1820—1903) „Education, Intellectual, Moral and Physical“ (1861). Saksa keeles mitmes tõlkes; vene keeli olemas. Praktiline seisukoht, paljudes suhetes väga terve, kaine. Pooldab loomulikke karistusi.

Nüüdisaegseist teoseist olgu nimetatud:

Adler, A., Praxis und Theorie der Individualpsychologie. München und Wiesbaden 1920.

Barth, P., Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1921.

Börner, W., Charakterbildung der Kinder. München 1914.

Bühler, K., Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1922.

Butler, N. M., The Meaning of Education. New York 1919.

Cohn, J., Geist der Erziehung. Leipzig und Berlin 1919.

Dewey, J., Democracy and Education. New York 1922.

Durkheim, E., L'éducation morale. Paris 1925.

Dürr, E., Einführung in die Pädagogik. Leipzig 1908.

Elsenhans, Th., Charakterbildung. Leipzig 1920.

Ferrière, A., L'école active. Neuchâtel et Genève 1922.

Findlay, J. J., The Foundations of Education. London 1925/27.

Foerster, Fr. W., Autorität und Freiheit. München 1920.

— Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1921.

— Jugendlehre. Berlin 1906.

— Schuld und Sühne. München 1911.

— Schule und Charakter. Zürich 1918.

Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1922.

Göttler, J., System der Pädagogik im Umriss. Kempten 1924.

Grunwald, G., Philosophische Pädagogik. Paderborn 1917.

- Hall, St., Adolescence. New York, London 1904.
- Horne, A., Philosophy of Education. New York 1922.
- James, W., Kõned õpetajaile psühholoogiast. Tallinna 1921.
- Jerusalem, W., Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. Wien und Leipzig 1912.
- Kerschensteiner, G., Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. Leipzig 1924.
- Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig 1912.
- Theorie der Bildung. Leipzig 1926.
- Kessler, K., Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig 1921.
- Kriek, E., Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- Лазурский, А., Очеркъ науки о характерахъ. Петроградъ 1917.
- Lehmann, R., Erziehung und Unterricht. Berlin 1912.
- Lindworsky, J., Willensschule. Paderborn 1922.
- Litt, Th., Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig 1926.
- Mac Cunn, J., The Making of Character. Cambridge 1921.
- Matthias, A., Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München 1912.
- Messer, A., Philosophische Grundlegung der Pädagogik. Leipzig 1924.
- Messmer, O., Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung. Leipzig 1909.
- Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig 1909.
- Meumann, E., Intelligenz und Wille. Leipzig 1920.
- Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig und Berlin 1911/15.
- Münch, W., Geist des Lehramts. Berlin 1913.
- Natorp, P., Sozialpädagogik. Stuttgart 1920.
- Niggol, C. H., Kasvatuse radadel. Tallinna, i. a.
- Otto, E., Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig 1928.
- Paulhan, F., Les caractères. Paris 1902.
- Paulsen, Fr., Pädagogik. Stuttgart und Berlin 1921.
- Paulsen, W., Die Überwindung der Schule. Leipzig 1926.
- Payot, J., L'éducation de la volonté. Chamonix 1907.
- Pérez, B., L'éducation morale dès le berceau. Paris 1901.
- Petersen, P., Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin und Leipzig 1924.
- Pfordten, O., Ethik. Berlin und Leipzig 1919.
- Rein, W., Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza 1911/12.
- Spranger, E., Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925.
- Stadler, A., Philosophische Pädagogik. Leipzig 1911.
- Stern, E., Einleitung in die Pädagogik. Halle 1922.
- Störriug, G., Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend. Leipzig 1919.
- Stössner, A., Erziehungslehre. Leipzig 1921.
- Toischer, W., Theoretische Pädagogik. München 1912.
- Tumlirz, O., Einführung in die Jugendkunde. Leipzig 1920/21.
- Die Reifejahre. Leipzig 1924.

- Wagner, J., Einführung in die Pädagogik. Leipzig 1926.
— Pädagogische Wertlehre. Leipzig und München 1924.
Wentscher, M., Pädagogik. Berlin und Leipzig 1926.
Wyneken, G., Schule und Jugendkultur. Jena 1919.
Ziegler, Th., Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1905.

Pedagoogilised leksikonid.

- Schmid, K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 10 Bde. Leipzig 1876—1887.
Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bde. Langensalza 1903—1910.
Loos, J., Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. I—II. Wien und Leipzig 1911.
Roloff, E. M., Lexikon der Pädagogik. I—V. Freiburg 1913—1917.
Nohl, H., Pallat, L., Handbuch der Pädagogik I—V. Langensalza 1928—1932.
Schwartz, H., Pädagogisches Lexikon. I—IV. Bielefeld und Leipzig 1928—1931.

II. Pedagoogiline teleoloogia.

1. Mis on kasvatus?

Kui ma ka koha näitasin kasvatusõpetusele pedagoogika kolmandas jaos — õpetuses kasvatustööst didaktika kõrval —, siis ei pääse ma neis kokkuvõtlikes loenguis mitte mööda küsimuste käsitlesest, mis puutuvad kasvatusteaduse I jao, kasvatusteadusliku teleoloogia, piirkonda, mida ma ajapuudusel eraldi ei saa käsitleda. Enne kui asume kasvatusel põhimõtete ja teede arutlemisele, peame selgusele jõudma selle kohta, mis on kasvatus, mis on tema eesmärk, missugused on need väärtused, mida ta püüab teostada.

Vastata küsimusele — mis on kasvatus? — ei ole nii lihtne, kui arvatakse. See küsimus ei ole mitte kõrvalise tähendusega: ta määrab lõplikult kasvatusel väljavaated ja suurel määral ka teed. Kui sügavamalt asjasse mõelda, tuleme oma kasvatuslikus tegevuses ikka sellele küsimusele.

Kuid see on ka küsimus, kus esinevad põhjalikud lahku minekud, sest asi puutub kasvatusel sügavamatesse alustesse, väärtustesse ja suhtumisse nendesse, maailmavaatesse. Selles veendumiseks tarvitseb ainult pilku heita praegusaja kasvatusel filosoofiasse, üldisse kasvatusõpetusse või pedagoogika sissejuhatustesse (E. Krieck, P. Petersen, G. Kerschensteiner, Fr. Paulsen, G. Simmel, W. Rein, Th. Litt, Jul. Wagner, Ed. Spranger, E. Stern, H. Horne, N. M. Butler, J. Dewey).

a) Kasvatusel funktsioon inimesel arengus.

Et vastust saada põhiküsimusele, küsime: mis osa on kasvatusel inimesel arengus, milles seisab tema funktsioon, tema toime?

Selleks väljume vastusest, mille annab mees, kelle mõju selles küsimuses praegusel ajal väga tuntakse — Jean Jacques Rousseau. Tema arvates on kasvataja ülesanded: 1) ära tee midagi — lase loodusel käia oma rada; 2) hoia, et ei sünniks midagi takistavat, loodusele vastukäivat (negatiivne ülesanne); 3) toeta loodust tema arengus, tema tegevuses.

Mis sellepärast tehakse? Takistatakse harjumuste kujunemist, seatakse laps oludesse, kus võimalik ei ole midagi paha teha, kus olud iseenesest sunnivad liikuma soovitavas suunas jne.; ei karistust, ei tasu, ei sõnakuulmist, ei kohustust...

Johann Heinrich Pestalozzi on siit oma mõtte võtnud: „Õpetus ei ole muud kui kunst loodust haarata, selle arengule käsiliseks olla, ja see kunst põhjeneb oluliselt lapsele sisendatavate muljete vastavuses ja harmoonias temas arendatud jõu teatava astmega.“ Kasvatus on ka selle järele loodusliku kasvamise aitamine.

Moodsas kasvatuses on sellelt seisukohalt vaadates lapse tundmine esikohale nihutatud. Aluseks on võetud lapse hingeelu, tema iseärasused, tema struktuur, s. o. nõndanimetatud lähtumine lapsest. Kasvatus annab ainult materjali kätte. Lapses sünnib sisemistest tõukejõududest areng, sisemine kons-tellatsioon viib samm-sammult ta uutele tarvidustele, mida vaja kasvatajal leida ja rahuldada.

Kas piisab aga sellest? Iseloomulik on igatahes üks: Rousseau murrab oma printsiibi. Ta arvab kõik inimeses hea olevat, kuid ta ei usalda lõplikult loodust, mida tuleb taltsutada. Pestalozzi aga seab sihid, mis pärit teisest vallast: usk, armastus — ja annab sellele hegemoonia. Ka tema ei usalda loodust täieliselt.

Kas tunneb loodus kasvatust inimese mõttes? Loomariigis näib midagi sarnast olevat: rebane, kass, lind õpetavad poegi teotsema. Kuid pojad hakkavad teotsema ka ilma õpetamata — instinkti mõjul, mis põlvest põlve orgaanilisel teel on edasi antud peaaegu ja närvisüsteemiga. Instinktid, s. o. võimed teatavaid elu alalhoiuks tarvilikke toiminguid otstarbekohaselt korda saata, viivad oma arenemiskäigus iseenesest vastavate organite tarvitamisele, ilma et seda oleks tarvis õppida individuaalse kogemuse kaudu. „Ilma ühegi abita väljastpoolt kujub noor ämblik oma võrgu, sööda lind oma poegi, nokib vast munast

välja tulnud kanapoeg teri, ujub part vee peal“ (Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik, lk. 123). Kui me ka kõrgemate imetajate juures, nagu seda on antropoidid (šimpansid jne.), kelle kallal W. Köhler on Teneriffa saarel teinud kõiksuguseid katseid (Wolfgang Köhler, Intelligenzprüfungen an Anthropoiden, I. Abhandl. der Berliner Akademie der Wissenschaften 1917; vt. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, lk. 9), konstateerida võime, et nemad uutest nõuetest jagu saavad omapärasel viisil, mitte proovimise teel (nagu kana aia taga edasi-tagasi jookseb, kuni väljapääsuks augu leiab), vaid sisemiselt, psüühilisel tegevusel, kaalumisel, ja mitte pika harjutuse teel, aegamööda kiiremalt ja kindlamalt, vaid korruga täielikult ja üldiselt igaks juhtumiks. Kuigi me pärast Köhleri katseid ilmtingimata ei saa ütelda, et inimene endale tööriistad loob ja neid tarvitab, loom aga mitte, siiski võime ometi konstateerida, et gorillade ja šimpanside juures ei ole veel leitud mingisuguseid traditsionaalseid tööriistu, mis tunnistaksid kord tehtud leiutiste edasiandmisest põlvest põlve. Mis üksik on omandanud, see jääb tema individuaalseks varaks, mis temaga lõpeb.

Inimese ja looma arenemine käib kahte riteed. Kui me ka loomadel ei saa eitada meelelisi aistinguid, mälu, assotsiatsioone, võib-olla meelelisi tundmusi ja isegi teatavat mõtlemist, läheb ometi inimese arenemine (O. Tumlriz, Einführung in die Jugendkunde II, lk. 17) meelelisest vaatest mõistelesele mõtlemisele ja sihiteadlikule tahte, kuna ta loomadel on sihitud mitmekesisematele, elutingimustele paremini kohandatud tungitoimetustele, mis kõik on seletatavad toidu- ja sugutungi avaldustena. Seejuures on loom, nagu näitab instinktide olemasolu, ikka suguolevus (Gattungswesen), kuna inimese arenemine viib teda järjest kõrgemale üksiku olevuse individuaalsele differentseerumisele. Küll on ka inimesel oma instinktid, mis näiteks lapsel esile tulevad tema imemises, kisamises, tema koogamises (Lallen), asjade haaramises ja kobamises, kõndimaõppimises, ronimises j. m., täiskasvanul päritud tundmatute nähtuste ja olevuste kartuses, uudishimus j. m. Kõik need asjad omandab inimene ilma õppimata, juhatuseta; loodus ise laseb sisemiselt tungil kasvamise kestel nad välja kujuneda. Kõik need nähtused kuuluvad küll ka inimese kui suguolevuse (Gattungswesen) arenemisse. See arenemine ei ulatu loomal kaugele, kui see tingimata tarvilik on elu alalhoiuks.

Kuid inimese arenemine ei jää sellele peatuma. Mida vanemaks ta saab, mida rohkem ta lapsest täiskasvanu kujule läheb, seda enam esineb tal külgi ja omadusi, mis ainult teda kui üksikolevust iseloomustavad, ja seda enam tungib esile tema individuaalsus. Seda individuaalsust on küll ka igal olekusel, sest ükski puulehtki ei sarnane täiesti teisega, kõnelemata kõrgematest loomadest, kuid siin liigub individuaalsus kitsastes piirides, kehavormides ja instinktiivsetes reaktsioonides, mis on kindla mehhanismiga ja erinevad vahest ainult oma elavuse laiuse, tugevuse poolest. Inimeses aga tuleb see individuaalsus kõige teravamal kujul nähtavale tema vaimlises iseärasuses, mis väljendub kehaliseltki, mis kujundab kehalist haabitustki. See vaimline omapärusus esineb tähelepanemise laadis, vaatlemisviisides, kujutlustüüpides, intelligentsi kraadides, fantaasia iseärasustes, mälu erialades (spetsiaalsed mälud); ta esineb kõige sügavamalt tundmuseluste reaktsiooni tugevuses, kiiruses, lõbu ja noru toonides, järeloomete kestvuses, mis moodustab temperamendi vahed ja mõjustab tahte motiivsust, tema kindlust, püsivust, tugevust, vankuvust, sugestiivsust jne.; ta tuleb nähtavale suhtumises kõiksugustesse väärtustesse, inimese huvides, mis võivad pöörduda kord majandusele, tehnikale, kord teaduslikule mõttele, kord esteetilisele vormikaunidusele, kord usulisele eluväärtuse koguhinnangule j. m. Muidugi on kõigi nende iseärasuste aluseks looduslik päritud seade (Anlage), dispositsioon, teatav päritud omapärane hingeeluliste nähtuste vastastikuse mõjustuse ja sõltumise seadusepärusus, „eluvorm“. Kuid selle päritud struktuuri mõju ei seleta meile veel mitte inimese arenemist. See seletab meile ainult tema kalduvust, tema sisemist tungi teatavale sihile ehk suunale, sest loomulik arenemine jääks vaimualal seisma, ei ulatuks, nagu öeldud, kaugeemale kui tarvis loomalikuks, animaalseks elu alalhoiuks, kui inimene oma arenemises ei oleks ajalooline olevus, ei puutuks kokku kõigi nende inimsoo vaimliste varadega, mis inimlikes kultuuris temale kättesaadavad ja teda teadlikult ja teadmatult mõjustavad.

Oma edenemises on inimsugu nimelt välja astunud puht looduse raamidest ja piiridest. Ta on kultuurhüvedes loonud lõpmata mitmekesise kogu abinõusid, mis teda aitavad loodustingimustes püsida, kus ta ilma selleta alla jääks (mõtlege meie elu 60. ja 58. laiuskraadi vahel, kus suve on ainult mõned

kuud, kus ei ole loomulikku kaitset külma vastu, kus tuleb koguda, korjata ja ennast kaitsta), mis teevad temale elu elamisväärtuslikumaks, kaunimaks, rikkamaks, mis tema ühiselus aitavad nõrgestada ja vähendada looduses maksva olemise eest võitluse karmust. Ta püüab oma kultuuris võita just instinkte, sugumadusi, painutada oma mõistuse, oma vaimu loodud otstarvete ja sihtide alla, vabaneda sellest mehhanismist, millega loodus teda on varustanud, et ta võiks kujundada oma aadete ja paleuste järele enese siseelu kui ka ühiselu teistega.

Selle kõigega peab kokku puutuma kasvav inimene, kui ta peab saama inimeseks. Muidu võib temas välja areneda ainult mingi K a s p a r H a u s e r, kes elas 17. eluaastani sealaudas ja viimati vabanedes oli vaevalt inimese sarnane. Mitte sellepärast, et tal andi ja intelligentsi ei olnud — ei, ta osutus pärast koguni hästi andestatuks inimeseks —, vaid sellepärast, et ta oli eemal hoitud inimlise kultuuri mõjudest.

Kasvatus ei ole seega ainult loodusliku kasvu edendamise, nagu arvavad J. Dewey ja pedagoogiline naturalism. Ta on rohkem. Ta ei ole sekundaarne ja ainult regulatiivne tegevus, vaid ta on põhjapanev igasugusele vaimlisele arengule, konstitutiivne. Ta on küll loodusliku aluse külge köidetud, ta on määratud päritud soo (Gattung) dispositsioonidest ja individuaalsetest külgesündinud seadetest, kuid ei saa seletada inimese kujunemist inimeseks ainult soo edasiandmisest, päritud tõugetest. Inimene tõstetakse kasvatusel kaudu kõrgemasse ilma, mis on kvalitatiivselt teine kui loodusilm, puhtbioloogiline ilm. Inimene ei kasva vaimuilma, kui talle ei tooda seda lähedale. Inimese arengus on seega kasvatusel tähtis, mõõduandev osa.

Kasvatus on seega uute väärtuste ilma ja vaimu avamine, seltskonna edasi-istutamine (P. Barth). See väärtusilm põhjeneb kogu inimsoo ühisel töö, osadusel ja osasaamisel. Kuid ta ei ole ainult vaimuilma avamine, kultuuri edasi-istutamine: ta on ka võimeliseks tegemine seda kandma, seda edasi arendama. Ta on kultuur-ülesanne; ta ei tohi piirduda ainult sellega, mis olemas. Ta peab edasi viima sinnapoole, kus on inimese ja inimkonna elu-eesmärk. Selles mõttes on kasvatus suunatud elu viimsele tähendusele ja mõttele. Seda eesmärki võib ainult siinpooluses näha inimesuse solidaarsuses (P. Häberlin), kõlblas ühiskonnas.

n a s (G. Kerschensteiner), teda võib laiendada aga ka kaugemale, terve ilma olemise viimsele mõttele, jumalariigile.

b) Kasvatuse mõiste.

Kerkib küsimus, kas kasvatus on teadlik tegevus või ka ebateadlik. E. Krieck (Philosophie der Erziehung) laiendab kasvatuse ka teadvuseta mõjuavaldusele, mille seab arenemise teiseks aspektiks; kasvatus on vaimline saamine, kujunemine isetegevate tungide tulemusena, on areng vaadatud kujundavate mõjustuste seisukohalt. Selles vaates ei ole tegemist üksi teadliku, plaanikindla mõjuavaldamisega, mis on vaid alaliik kasvatustöös. Siin on palju enam tegemist ka just teadvuseta, ettekavatsemata mõjuavaldustega. Krieck'i järele on olemas 4 samaõiguselist kasvatusevormi: ühiskond kasvatab ühiskonda; ühiskond kasvatab üksikut liiget; liikmed kasvatavad ühiskonda; liikmed kasvatavad üksteist. Siia juurde tuleb veel kaks nurgaposti: ühiskond kasvatab iseennast; üksik kasvatab iseennast. Kõik see moodustab kasvatuse laiuse. Kasvatuse sügavusse minnes eraldatakse kolm kihti: 1) teadvuseta mõjuavaldused, seotused ja suhted inimesest inimesse; 2) mõjuavaldused, mis sõltuvad juba teadlikust otstarbekohasest tegevusest, aga ei ole veel ise seda. Siia sfääri kuulub suurem osa vanemate suhteid lastesse; suurem osa neist on tingitud tarvidusest arusaamise, kohandamise, osaduse järele ja ainult väike osa teadliku mõjuavalduse tarbest. Kõik kultuuri, majanduse, töö, õiguse vormid mõjuvad selles mõttes. 3) Kolmas kiht: päris teadlikud mõjuavaldused, millest tõusevad meetodid, organisatsioonid, korraldus, nagu me näeme seda eriti õpetuses.

Me ei paiguta teadvuseta teotsemist, kaudset mõjuavaldust kasvatuse mõiste alla. Kasvataja peab küll arvestama kaastegevaid võimusi — need võivad sagedasti vägevamad olla kui tema (kodu mõjud kooli kõrval, halb seltskond j. m.). Aga niikaua kui kasvataja ei püüa neid olusid mõjustada, muuta omas sihis — ei ole nad kasvatusabinõud. Meil on siin tegemist ikkagi lihtsalt kasvamisega, loomuliku kasvamisega, nagu ta iseenesest läheb antud oludes, teatavatel eeldustel. Kasvatusest ei saa me isegi siis rääkida, kui neid olusid püütakse muuta. Siis on meil tegemist üldiste olude muutmisega (näit. võitlus sopakirjanduse, kinode, joomise,

kõlvatute piltide laialilaotamise j. m. vastu), mis võib sündida kasvatuse nimel ja leida selles oma põhjenduse. Kasvatusega aga on meil tegemist seal, kus püütakse luua reaktsiooni, saavutada teatavat mõju üksiku kasvatatava või ka laste kogu kohta, viimasel juhul aga nii, et igal üksikul eraldi ja iseseisvalt, omaette, peab soovitud tagajärg tekkima.

Kasvatus on meile seega teadlik, meelega mõju avaldus täiskasvanud inimese poolt lapse, kasvava inimese peale mingis soovitavaks peetud sihis.

Aga kas kasvatus on ühtlasi plaanikindel mõjustamine? Ziller arvab, et kasvatuses peab kõik määratud olema täpsalt, kindla plaani järele. Ka Herbart arvab (Allgemeine Pädagogik): „Erziehung ist ein grosses Ganzes unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum anderen pünktlich durchmessen sein will.“ Räägitakse kasvatusinseneridest, kes teostaksid kasvatust täpsate kavade järgi samuti kui sillaehitust. Kasvatust võetakse arvutusülesandena: andke vaid sihid, andke psühholoogia. Kuid kasvatust ei saa ainult tehnikaks muuta. Psühholoogia täpsaile andmeile asetab küllalt kindlad ja kitsad piirid — irratsionaalsus.

Pedagoogikat ei saa positiivseks teaduseks teha. Empiristlik, eksperimentaalne pedagoogika on võimetu viimaseid küsimusi lahendama. Individualiteeti ei mõista me ainult tema elementidest, ta on rohkem kui elemendid. Lugupidamist selle vastu! Olgu märgitud veel üks iseärasus inimese arengus — siin sõltub selle isikust, keda me kasvatame, ka tagajärg: kas ta tuleb vastu, kas tekib tas tahtepüüd suunas, kuhu meie tendeerime.

Kasvatus ei tarvitse olla plaanikindel teotsemine, küll aga sihipärane ja sihikindel. Kuhu püüda, missugustele väärtustele, see peab kasvatajal teada olema. Siin kerkivad aga suured küsimused ja lahkuminekul. Tahetakse leppida formaalsusega: meie näitame teed, arendame jõude, sihte otsigu laps ise. Öeldakse: meie ei tunne sihte, igal ajal oma sihid. Kõik voolab, kõik on relatiivne. Mis õigus on meil omi sihte peale suruda? On seisukord nii, siis ei ole meil välja-vaadetki kasvatuseks. Ma ei teagi, mis ma teen. Ma ei jõuagi teole. Kas ma saan millestki hoida, midagi keelata. Ja, seal küll, kus hädaoht ähvardab elu, aga muidu mitte. Kuid seegi on ju ometi minu subjektiivne arvamine, et elule ei tohi kahju teha,

ei tohi teda võtta. On ju ilmas ka teisi arvamusi elu ja elu väärtuse kohta.

Sel kombel on jõutud lähtumiseni lapsest enesest (vom Kinde aus). Aga laps ise: mida ta tahab? Seda, mida ta vanemaid näeb tahtvat, tegevat. Ta on ümbruse produkt. Meie oma olemisviisiga mõjustame teda. Või peaksime endid isoleerima, peaksime lapsed isoleerima.

Sama võib ütelda „noorsoo kultuurist“ (Jugendkultur), mida esitab G. Wyneken. Ka W. Paulsen'i „Überwindung der Schule“ on teoreetiliselt „Überwindung der Erziehung“, kasvatuse eitamine, ka mõistuse kaotamine, mille kohta venelane ütleb „Ум за разум зашел“. Siin aitab meid ainult filosoofia, metafüüsika. Ei maksa seda karta. Oleme naiivsest arvamusest üle jõudnud, nagu oleks eksakt-teaduste andmetel miski seletatav selle kohta, mis on sihid. Kuid sellest edaspidi.

Võtame kokku: Kasvatus on teadlik sihipärane tegevus, mis vanema põlve poolt ette võetakse, et viia arenemisele kasvava põlvekehalisi ja vaimlisi jõude nende väärtuste alalhoidmise ja täienemise sihis, milles peitub üksiku ja kogu inimkonna elu-eesmärk.

2. Kasvatuse eesmärgi küsimus.

a) Kasvatuse eesmärgi tunnetamise võimalused.

Kas on aga kasvatuse eesmärk samuti tunnetatav nagu mingisugune hüpotenuusile ehitatud ruudu suhe kaatetitele ehitatud ruutude summaga Pythagoras'e teoreemis või ainevahetuskäik taime lehes. Seda on küll kauemat aega ustud ja on sellepärast püütud puht loogilis-mõistuselisel teel kasvatuse eesmärki statueerida. Kuid praegu vaieldakse selle küsimuse üle (vt. J. Kretzschmer'i ja A. Messer'i asjaomased artiklid — Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 1922, nr. 5/6 ja 9/10) ja kaldub järjest tugevamini arvamine sinna poole, et kasvatuse üldeesmärki ei saa loodusteaduste ja ülepea olemasolu teaduste mõttes tunne-

tada, vaid ta tuleb postuleerida, statueerida. Messer näiteks toob selle põhjenduseks, et kasvatuse kogueesmärk ei ole teaduslikult põhjendatav, järgmist ette. Kasvatusteaduse esemeks on kasvatus, 1) nagu ta tõepoolest on olnud ja on, 2) nagu ta olema peab. Esimeses mõttes on kasvatusteadus kogemusteadus. Sel teel võib kindlaks teha, mis on kasvatus mitmesugustel aegadel olnud ja mis on ta mitmesuguste rahvaste juures. Kuid kindlaks teha ei saa sel teel, kas eesmärk, mis seatud, on tõepoolest õige, s. t. vastab sellele, mis peab olema. Seda tuleb teha kindlaks teisel pedagoogika vormil, nimelt õpetusel, kuidas peab kasvatus olema. See ei saa aga kindlalt loogiliselt tunnetada ülemat kasvatuse eesmärki ega eesmärke ega teaduslikult põhjendada teda kui olemas olla pidavat. Sest meie otstarbe- ja eesmärgi-seadmised peavad oma õigustuse leidma meie väärtusteadvuses. Teaduslik tõsiolude konstateerimine aga ei saa teaduslikult põhjendada meie väärtusotsustusi. Teadus võib küll ütelda, missugust teed tuleb käia, kui teatavaid eesmärke tahetakse saavutada, kuid ta ei või ütelda, kuhu reis tõepoolest läheb. Ta ei saa olla ülemjuhiks.

Kes aga peab olema selleks? Meie väärtuselamus, meie südametunnistus (kõige laiemas mõttes), millega Messer tähendab inimese sisemist organit mitte ainult kõlblatele, vaid ka teistele väärtustele. Teatavad inimpersonaalsuse kujundused, ühiselu vormid peavad paistma minule väärtuslikena, siis sean ma nad püüete eesmärgiks. Kui ma tahan mingit pedagoogilist eesmärki saavutada, siis püüan sellepärast, et see on mulle väärtuslik. Et need sihid õiged, ei või ma teistele loogiliselt tõestada. Kui teised minu sihid halvaks peavad, võin ma oma väärtushinnanguid revideerida, nende omi tundma õppida, isegi omaks võtta. Paistab mulle, et nad on maksvad (gültig), siis võin ma tõesti ütelda: ma olen ühe eesmärgi „tunnetanud“ ja sellepärast tema seadnud (gesetzt). Kuid see tunnetus ei ole mitte loogilise tõestuse teel saadud, vaid vahetult. On puhas eelarvamus mõelda, et ainult see, mida loogiliselt saab tõestada, on objektiivselt maksev. Kui ma pole kellegi väärtushinnanguga nõus, siis saan ma apelleerida ainult tema sügavamale väärtustundele. Säärane ongi pedagoogilise eesmärgi filosoofiline põhjendus, s. t. väärtus- ja kultuurfilosoofiline.

Ometi ei ole sellega, kui loobutakse teadusest kui elu ülemast

juhist ja ei usalda intellekti väärtuste statueerimisel, veel öeldud, et see kõik peab jääma subjektiivse omavoli asjaks. Sest väärtused esinevad meie südametunnistusele objektiivselt maksvatena ja sellepärast kohustatavatena, kui ka seda maksvust ei saa teistele loogiliselt tõestada. Me peame nimelt usaldama, et väärtused ja nende astmejärg, mis paistab meile maksvana, ka teistelt läbi elatakse samuti, kuigi seda usaldust petab väärtuspimedus, tuimus, arusaamatus. Nii põhjeneb filosoofilise pedagoogika normatiivne osa väärtuselamusel.

Pedagoogilisi küsimusi ei suuda rahuldavalt lahendada mitte igasugune filosoofiline käsitus. Seda ei suuda niinimetatud elu-filosoofiline pedagoogika.

Elufilosoofia lähtub elu ürgusest ja dünaamikast. Ta tahab seda päästa ühelt poolt mehhanismi ja determinatsiooni, teiselt poolt ratsionalismi ja formalismi võimust. Elu ei alistu selle järele kausaalsele paratamatusele, ei käi aga ka loogilise nõude järele. Ta tunneb iseennast elamustest metafüüsilise hooga mingi sisemise produktiivsuse omastajana, mis vastu räägib kausaalse vaate arvestustele kui ka loogilise mõtlemise konstruktsioonidele. Ta postuleerib selles teadvuses vabaduse vastandina paratamatusele, totaalsuse — killustusele, loomingu — igavesele pöörlemisele ja asjade tagasitulekule, kujude külluse — mõistelisele skematismile. Üksik olevus kui ka ühiskond on selle järele elureaalsused, mis oma sünnituste väljaammutamata sigiduses sama vähe alistuvad kogemusteaduse induktiivselt saavutatud üldisele seaduslikkusele kui konstruktiivse süstemaatika ideelistele postulaatidele (Nietzsche, Dilthey, Bergson, Simmel j. t.). Loov areng lõpmatult sünnitava elu sügavustest, enesearengu takistamatu vabadus üksikule ja ühiskonnale, piiramata elamuste küllus, eluküllane kõigi elujõudude terviklus. Keha ja hinge totaalsus dualismi asemel.

Elufilosoofilises pedagoogikas esineb liialdatud usk elu loovasse ja produktiivsesse dünaamikasse. Kasvatuse eesmärkide asetamise vajadus muutub küsitavaks, muutub küsitavaks üldse kasvatuse vajalikkus — nii satume lõpuks ummikusse.

Kui me J. Kretzschmer'i viisi jätame indiviidi haridusetarviduse pedagoogika põhimõisteks, siis ei saa me sellega ometi mitte kaugemale; sest see on

täiesti midagi relatiivset, voolavat, iga üksiku suhtes muutuvat. Meil kaob sellega ühine kultuur, mille teenistuses on kasvatus, sest kõige üle otsustab ainult indiviidi tarvidus. Mõõdupuu peaks aga olema üle selle, peaks lubama vahet teha tarviduse ja tarviduse vahel, ühte tarvidust rahuldada, teist mitte. Tahame aga mingist üldtarvidusest rääkida, siis peame selle konstrueerima.

Aloys Fischer'i deskriptiivne pedagoogika aga on puhas teoreetiline teadus, väärtusvaba. Ei taha seda puhast teooriat täiesti eitada. Kuid üldiselt ei saa mõtelda seesugust väärtustest vaba pedagoogikat. Pedagoogika on teadus, mis teenib elu, mis tingimata peab praktiline olema. Ta peab mõõdupuid andma, mille järele saab hinnata üksikuid võtteid, sihte, toimetusi, ta peab tundma väärtusi, mida taotellakse. Ta on normatiivne teadus, mis püstitab normisid, üldjuhtnööre toimimiseks.

Kui jaotada teadused kaheks suureks alaks — vaimu- ehk kultuurteadused ja loodusteadused, siis võiks arvata deskriptiivset, psühholoogilist pedagoogikat loodusteaduslikuks pedagoogikaks. Loodusteadused aga konstateerivad, mis on, püüavad viia seda süsteemi, korraldada ühiste seaduste varal. Väärtusvahetegemist siin ei tunta. Kuigi siin saab rääkida täiusest otstarbekohasuse mõttes, siis ei saa sellest võita printsiipi kasvatuses jaoks (vt. R. Lehmann, *Pädagogik und Biologie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*. 1913, 10). Me kõneleme loodusteaduses otstarbekohasusest eriti kohandumisvõime suhtes oludele, kuid antud, praegustele, olevatele ümbruse tingimustele. Kasvatases ei lepi me mitte sellega. Kasvatus tahab saavutada edu, uusi ning kõrgemaid väärtusi, sünnitada olusid, tahab ümbrusolusid ise ümber luua ning täiendada ja sellega seada kohandumisele uued nõudmised, anda uued suunad. Me võime asja mõtelda bioloogilisel alusel seistes veel niikaugelt, et kõige täielikum on indiviid, kelle jõud ja anded on kõige mitmekülgsemalt ja rikkamalt välja arendatud. Kuid missuguses mõttes, sest et see igakülgsest võimalik ei ole juba üksiku energia piiratud tõttu. Siin peab valik tehtama. Ütleme: see võib sündida valitseva kalduvuse ja tendentsi suunas ja mõttes. Inimeselapse iselaad määrab iseennast. Kasvatajal ei ole muud teha kui seda sündida lasta (J. J. Rousseau, E. Key, L. Gurlitt). Kuid see eeldab: 1) et igal lapsel on valitsev kalduvus; 2) et säärane

kalduvus ilmneb küllalt aegsasti; 3) et üksikute indiviidide jõud ühenduvad iseenesest mingisuguseks prestabileeritud harmooniaks, mis võimaldab ühiskonna elu. Kuid kõigi nende kolme oletuse seast ei ole ühegi kohta selge, millele nad endid toetavad. Esimesed ei vasta sagedasti elukogemustele. Kalduvused ei esine alati lapseas, sagedasti isegi veel mitte noormehe-eas: laps otsib vaheldust, küllastub ruttu. Vaimliselt liikuvad inimesed avaldavad mitmesuguseid kalduvusi, mis sagedasti vahelduvad lühikese aja jooksul, käivad üksteise vastu. Tahaks kasvataja käia selle järele, siis killustuks kõik. Siit selgub, et on aluseta niisugune pedagoogika, mis tahab käia ainult arenemise järele. Mis puutub aga ühiskonna eluvõimalustesse, siis esineb selles suhtes eriti seisukoha nõrkus. Üksikus on antisotsiaalseid tendentse ja instinkte. Kust peab sündima ühisteadvus, ühtehoidumine, kui ei ole ühiseid sihte, püüdeid? Need ei ole aga bioloogilist laadi, nad ei ole päritud, vaid tõusevad vaimukultuuri alusel, juhivad käskivalt välja bioloogia vallast, inimliku ühiskonna eetiliste ja sotsiaalsete ühenduste ilma — nad juhivad filosoofiasse. Sellest, mis on olemas, ei saa järeldada seda, mis peab olemas olema (aus dem Seienden das Seinsollende).

Minule on ülemaks absoluutseks aluseks Jumalus, kes on end ilmutanud, mitte aga inimese vaim ise oma seadusega. Praegusaja pedagoogika vajab absoluutsust. Selles mõttes olen kõnelnud „Meie aja kasvatusummikus“ ja „Suurest ümberpööramisest“.

On vaja väärtuste astmestikku igaveselt oleva alusega, millesse suhtub kõik, millest, mille läbi ja mille poole on kõik asjad (Pauluse kiri Rooma rahvale XI, 36).

b) Kasvatuse üksikud alasihid, väärtused, mida taotellakse.

Kui me selgusele püüame jõuda, missuguseid väärtusi tuleb meil kasvatuses kitsamas mõttes erilisel tähelepaneku alla võtta, siis peame nende vahel ka mingi järjekorra ehk astmejärje kindlaks tegema. Vaatlusele kuuluksid nimelt järgmised väärtusalad:

1) vitaalsed, 2) tehnilis-majanduslikud, 3) tunnetuslikud, 4) esteetilised, 5) õiguslikud, 6) eetilised, 7) usulised.

1) *Vitaalsed väärtused.*

Siin on meil näiteks üks asi, millest alati kõneldakse — „kehaline tervis“, sellega ühenduses jõud, osavus, meelte teravus. Herbart ei pea nende arendamist kasvatusteaduse asjaks. Tema arvates (Allgemeine Pädagogik) on lapse tervis kasvatuse eelduseks, sest et haiget ei saa kasvatada. Orgaaniline mõjub vaimule. Kuid kahtlemata kuuluvad need vaatekohad ometi kasvatuse piirkonda, sest ka nõrga tervisega laps tahab ometi kasvatada ja tema kasvatus on eriliselt raske ülesanne. J. Cohn (Geist der Erziehung) ütleb, et kasvatada tuleb kogu inimest, mitte üksnes hinge. W. Stern'i (Die menschliche Persönlichkeit) isikumõiste on psühhofüüsiliselt neutraalne. W. Toischer (Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik) pühendab kehalisele kasvatusele eriosa — ravitsemise (Pflege). Sel alal on muidugi tähtsaks juhtijaks hügieen, osa arstiteadusest, kuid seda hügieeni ei saavutata mitte ilma kasvatusest, teatavate harjumuste, teadmiste, järelemõtlemise, enesekontrolli ja teiste eest vastutustunde omandamiseta. Neid asju võiks ju osalt küll kõlbluse alla viia, kuid nende tähendus ei ole kõlblas, vaid puht-vitaalne, kuna kõlblus nad mõjuvamaks teeb, ilma kõlbla alusest nad ei püsi. Nende omandamine algab pealegi teadvusest, kombe, sunni, käsu mõjul. Siia kuuluvad ka niisugused asjad nagu mitmesugused meelelised naudingud, millele alistuvad inimesed ja mis röövivad tervist (suitsetamine, alkohol j. m.) ja mille vastu tuleb puht-tervislikel põhjusil võidelda, toetades paremaid naudinguid.

Kuid me ei saa teha vitaalväärtusi ülimalt asjaks, kuigi on kalduvusi sinnapoole. Me ei saa pedagoogikat rajada ainult kehalisele alusele, nagu näiteks B. Hausding (Grundfragen und Grundlinien einer biologischen Pädagogik) seda püüab teha. Kehaline kasvatus ei ole ometi mitte otstarve iseenesest, vaid kui me vaatame inimsoo arenemist, siis leiame, et vaimlised väärtused tuleb seada kõrgemale vitaalsetest. Meie kasvatussihiks ei ole mitte „Gesundheitsprotz“, ainult jõu-inimene, meile ei ole peaasjadeks „turni-kunsttükid või sportlikud rekordsaavutised“, ütleb A. Messer (Philosophische Grundlegung der Pädagogik, lk. 110). Sama seisukohta põhjendab ka Fr. W. Foerster (Schule und Charakter, Erziehung und Selbsterziehung).

2) Majandus-tehnilised väärtused.

Läheme neist tervisväärtustest edasi, siis on nendega lähedases ühenduses asjaväärtused, majanduse ja tehnika väärtused (E. Dürr, A. Messer, E. Spranger). Siin maksab kasulikkuse põhimõte. Majanduse ja tehnika mõte on inimesele kätte anda tarvilikud abinõud tema eesmärkide saavutamiseks. Igasugune arvestamine oma jõuga, abinõude hindamine otstarbele vastavuse seisukohalt kuulub siia igal alal; seda tarvitab teadlane, kunstnik, ka usklik inimene. Põhimõte: võimalikult vähese jõukulutusega saavutada võimalikult palju. Neid väärtusi ei tohi kasvatuses alahinnata: kokkuhoidlikkus, omaga majapidamine j. m. Suurem osa inimesi läheb majanduslikkudele kutsealadele. Need kutsed ei ole halvemad kui teised. Pestalozzi rõhutab seda eriti „Lienhard ja Gertrud’is“.

Tehnika avaldub teotsemises. Maast madalast tuleb lapsi õpetada, et nad ise suudaksid rahuldada oma tarvidusi, nagu kammimine, rõivastumine, hammaste puhastamine, teenimine söögilauas jne. Tehnilise arendamise huvides on võetud ka koolide õppetegevusse enam käsitööd ehk töö-õpetust.

Majandus-tehnilisi väärtusi tuleb pedagoogiliselt aspektilt tõsiselt hinnata. Ometi peavad nad alistuma teistele, kõrgematele eesmärkidele. Meie aja suur pahe — kaasinimeste hoolimata majanduslik ekspluateerimine — näitab, et ses asjas ei ole kõik korras.

3) Tunnetuslikud väärtused.

Tunnetamine on vaimne eseme haaramine. Tõde on ainuke väärtus, mis lubab end loogiliselt tõestada, kuna ilu ja pühadust võime üle elada, mitte aga tõestada. Kuid tunnetusaktis ei ole loogika ainuke mõõduandev tegur. Loogika on süstemaatiline teadus mõtetest, tema ülesandeks on tunnetada mõtete olemust ja liikisid, välja leida nende viimaseid elemente, millest nad on üles ehitatud; uurida mitmesuguste mõttesuundade ülesehitust, liikisid ning seadusi ja eritella mitut laadi suhteid, vahekordi ja ühendusi, milles on üksteisega samamitmelaadilised mõtted. Loogika abstraheerub selle juures täieliselt elamuste tõelikkusest, tekkimisest ja käigust, mis sünnivad hinges loogilise mõtlemise puhul; ta on sõltumatu psühholoogiast. Tema piirkonda ei kuulu lõpli-

kult ka küsimus mingi mõtte maksvuse kohta. Kui selle all mõista, et mõte on „õige“, s. t. et ta on oma sisu järele vastuoluta iseneses, siis kuulub see küll loogikasse; kui selle all mõista aga seda, kas see on ka tõsi, vastab tõele, s. t. kas tema sisu, temas statueeritud otsused vastavad oma esemetele (asjaoludele), on nendega kooskõlas, siis on see tunnetusteooria ülesanne. Viimase ülesandeks on tunnetust tema olu ja tähenduse järele kirjeldada ja tema maksvusesse puutuvaid küsimusi näidata ning lahendada.

Tunnetusväärtused on eeskätt õpetusse puutuvad asjad; seega on neil kasvatamise kohta kitsamas mõttes vähem tähendust, kuigi ilma järjekindla, loogilise mõtlemiseta võimalik ei ole ka kõlblalt järjekindel toiming. Ent loogilisel mõtlemisel on sekundaarne, abipedagoogiline tähendus. Temas ei põhjene mitte veel kõlblas ja järjekindel toimetamine. Tunnetusväärtused tulevad arvesse niivõrt, kui võrd võrreldakse enese üle järelemõtlemist ja enese üle selgusele jõudmist, põhimõtteid. Ka tunnetusväärtused ei kuulu viimaste kõrgemate hulka.

4) *Esteetilised väärtused.*

Siia kuuluvad kunstiteosed ja tooted, siia kuuluvad mitmesugused kunstilised dispositsioonid, võimine kunstielamusi saavutada, kunstiliselt maitsta, isikliku elustiili väljaarendamine jne. Kunstilisele elamusele karakterseks peab A. Messer, et ta tundub omaette, isoleeritult väärtuslikuna, omab iseväärtust. Osalt kuulub esteetiliste väärtuste küsimus didaktikasse: joonistamine, kunstiajalugu, kirjanduse tundmine, stiilõpetus, võimlemine, rütmika, gümnaastika j. t. sisaldavad suurel määral kunstimomente. Kasvatuses leiavad esteetilised probleemid suuremal määral mängus rakendust. Mäng on kunstiga lähedas suguluses (Fr. Schiller, K. Groos): mõlemas avaldub vaba fantaasia looming, mõlemate olemus sisaldub tegevuses, mis ette võetakse tema enese pärast. Esteetilisest kasvatusest kuulub teatav elu vorm, viisakus (ilusad kujul oma ilusate tundmuste jne. väljendamine); siia kuulub puhtus (ilusa korraliku kirjutamisega jne. algab esteetika — Fr. W. Foerster), riietus, ajaviide, lõbustused (inglastel, eriti ameeriklastel vaba aja õige tarvitamine), looduseilu maitsemine; sellelt

seisukohalt tuleb kasvatusel tõsiselt tegemist teha kunstitoodete, kirjanduse maitsemise küsimusega, mis võivad last mürgistada, sünnitada temas ajajärgus, kus ta puhtkunstiliselt, intsesseerimata ei oska nautida, meelelisi ihasid jne. Seda tuleb arvestada koolimaja sisseseadete, kodu hindamisel.

Kas saab esteetiline aspekt kasvatuses keskkohaks olla? Üldiselt küll mitte, sest ta ei anna suuremale osale inimestest nende elu mõtet ja sisu, vaid on lisaniks, mis kosutab, ülendab, viib välja kitsast ringist, millesse elu surub. Et esteetilised aktid aga on igale inimesele antud, siis on õigustatud küsimus: kuivõrt peavad kunstilised vaatekohad ning huvid kasvatuses valitseval kohal olema; kas saab nende kätte ja nende alla anda kasvatuses juhtimist, nagu seda püütakse äärmises kunstikasvatustlikus voolus, kus tahetakse seada esteetiliselt väärtusi kõige kõrgemateks ja tervet elu nende väärtuste teostamisele. Esteetilisele kasvatusel ülemaks ideaaliks on vaba inimene, kes on iseenesele seaduseks, kes ennast välja elab, kelle üle ei ole kõlbalt seadusel võimu¹⁾.

„Estetitsism“ satub aga kõlbalt teadvusega vastuollu, ja siin tekib suur kunsti ja moraali probleem, mille lahendus kasvatajale mitte ükskõikne ei tohi olla. Ei saa ütelda, et kunst ja moraal oleksid teineteisest täiesti lahus, et kõik ebakõlblamad asjad on lubatud, kui nad on kunstiliselt kujutatud; ainult vorm olevat esteetika asi, sisu olla talle ükskõikne. Tõsi, kunstil on oma ülesanne, omad normid ja reeglid, esteetiline elamus — omaette vaimuakt. Messer (Philosophische Grundlegung der Pädagogik, lk. 66, 67) esitab esteetiliselt väärtusliku tunnused: isoleeriv tajumine (Auffassung), mida soodustab piltlikkus; esteetiline isoleerimine, mis välja jätab kõik ülearuse, viib tähelepanu puhtale vormile (siluettehnika); ideali-

¹⁾ Silmasin viimases „Nädala“ numbris kirjutise, kus juttu oli armastamisest Jaapanis ja ülistati seda kui kõrget esteetilist nähtust, kultuuri ülimat saavutist, mida soovitati Euroopa reisijatel ühes naistega vaatama minna, et sealt õppida. Puuris naised — geišad — kahel pool teed Jakoshihas: 30 000. Andku omad tütreid seesugusteks kasvatada tolle kirjutise autor. Inimene on alandatud riistaks, abinõuks, elab selleks, et teisi lõbus-tada. Sääraselt vaatekohalt on ka orjapidamine õigustatud. Säärane vaimustus on pärit mõne elumehe-artistokraadi kõlbluskoodeksist, kelle heaks tuhanded ja sajad käed töötavad, et tema võiks maitsta, „esteetiliselt“ elamusi saada.

seerimine, mis eraldab elu tõelikkusest; kontsentreerimine, mis võimaldab suure hulga muljeid ühe pilguga üle vaadata. Kõik, mis uus, mis meelirabav, millel on värvi, mis vaheldub, täis elu, see viib esteetilistele elamustele.

Kunst ei pea moraali jutlustama. Tal ei tohi tendentsi olla. Aga nagu Pfordten sellele tähelepanu juhib (Ethik, lk. 130), ei ole juba ühtegi „moraalivaba“ ainet ehk sisu olemas, niipea kui arvesse tuleb inimelu (s. t. maha arvatud loodus, arhitektuur, maastik jne.), — kõige pealt psühholoogiliselt mitte, meie hinge sisemise olemuse ja elu ühtsuse pärast. Teoreetiliselt võime oma mõistetes esteetilise ja eetilise vahele vahe tõmmata, kuid elamuses mitte. Personaalsuse ühtsus ei lase loovat kunstnikku produktsiooni puhul oma eetilist mina unustada ja välja eraldada; sama ühtsus takistab ka vastuvõtjat oma eetilisi otsustusi taskus kinninööbitult hoida ja ainult esteetiliste elamuste taskut avada. Mõistus võib seda, elav tervik, inime, aga mitte kunagi.

5) Õiguslikud väärtused.

Õigus määrab vahekorrad nii üksikute isikute vahel, üksiku ja ühiskonna vahel kui ka riikide vahel. Õiguse põhimõtteks on kindlustada igale üksikule maksimaalset tegevusvabadust, kaitstes ühtlasi ühiskonna huve. Õigus sisaldab enesesundi ja kasustab enese maksmapanuks võimu.

Õigusele määrab piirid kõlblus; õiguslikud väärtused alistuvad ses mõttes kõlblaile. Tema tugevus seisab selles, et inimesed teevad kõlbla tunde tõukel seda, mis on õige, ja mitte välise surve mõjul. Sellepärast on tema ülempiir kõlblas talitamine, kõlbla seisukorra saavutamine.

Missugused on siin väärtused, mida tuleb taotella kasvatuses? Teadmised ühiskonna ja riigi elu kaasaalamiseks annab õpetus: ajalugu, kodanikuteadus; ka kirjandus õpetab vastavaid nähtusi vaatlema, hindama, nende üle järele mõtlema, kasvatab isamaalisi tundmusi. Kasvatusse kuulub selles suhtes aga eriti praktiline tegevuseline külg, tahtelis-tundeline osa, mis avaldub otse talitamises teiste vastu. Siin ei saa palja õpetusega läbi. Siin on tarvis lasta last läbi elada, temas elamusi sünnitada. Lugupidamine korra vastu, üleoleva tahtmuse

tunnustamine, millele kõik peavad alistuma, õiguse austamine, teiste, kogu ühiskonna huvide respektseerimine, teiste isikust lugupidamine, enese taltsutamine selles mõttes, ühistunne, ühtehoidumine, vastutustunne kõiksuse ees — need on need väärtused, mida siin tuleb taotella.

Need väärtused, eraldi viimatinimetatud, ei ole aga mitte mõeldavad ilma eetilise aluseta. Sellepärast on üldse raske mõlemaid lahutada.

6) *Eetilised väärtused.*

Mis on aga kõlblalt väärtuslik? Siin ei ole meil asjalikkude väärtustega tegemist, vaid puhtisiklikkudega, vaimlistega, mis esinevad meile isikute talitusviisis, nende tegevuses ja tegematajätmises, niivõrt kui see on vabalt tahetud, isikute iseloomujoontes, niivõrt kui neis peituvad kõlbla talitamise allikad. Inimese talitus ei ole siin mitte väliselt mõeldud, vaid kui väljahoovav teatavast meelsusest. Sellepärast tulevad kõik teo tagajärjed arvesse ainult niipalju, kui neid tõesti on tahetud ja vähemalt ette nähtud, samuti kui teo-oludest on kõlblalt tähtsad ainult need, millest oli tegija teadlik või mille kohta võib nõuda, et nad teada peavad olema. See on asja subjektiivne külg, meelsus, mis head püüab, tahab, — hea tahe. Kuid sellega ei ole veel mitte öeldud, millele peab tahe juhitud olema, mida tuleb objektiivselt heaks pidada.

Ometi ei sünni igasugune eetika meile teenäitajaks. Sest on olemas relativistlikke ja absoluutseid eetikaid. Esimestele on kõik igaveses voolus, liikumises, muutumises; nad ei suuda leida midagi püsivat, kindlat mitmesuguste aegade, inimpõlvade, seisuste, kihtide kõlbluspüüetes; nad oletavad, et igal ajajärgul on oma moraal, igal seisusel (talupoegadel, aadlil, sõjaväelastel jne.) oma eri ühiskondlikust seisukorrast, tegevusest ja kutsest tingitud kõlblad vaated ning juhtumõtted ja viimati igal ajal on teatavad nõuded ja tõekspidamised olnud, et sagedasti käib see, mis meie päevil maksab, otse risti vastu endiste aegade nõuetele, näit. tapmise, abielupuhtuse, petmise jne. suhtes. Tõsi küll, ei ole ühte inimeksemplari täiesti teise sarnast, kõik need miljonid ja miljardid, kes on maa peal elanud ja elavad, on igaüks oma tegumoega ja näoga olnud või on seda praegu oma

vaimlise iselaadiga, iseloomuga, mis määrab tema kõlblad talitusviisid. Tõsi küll, mida rohkem kombineeritavaid elemente, seda enam mitmekesiseid kombinatsioone. Kuid sellest hoolimata ei luba terve mõistus, ei luba needsamad nähtused, millest erinevus järeldatud, relativismi seisukohale asuda. Võib ütelda: nagu inimindiviidide suurus oma antropoloogilis-anatoomilises ilmes liigub teatavate maksimumide ja miinimumide vahel, nagu näomood ometi ilmutab kindlalt inimest ahvist ja muist imetajaist eraldavaid jooni, mis omased kogu zooloogilisele liigile — inimesele, nii leiame sügavamale vaadates ka kõigis inimlikes kõlbluspüüdeis ometi teatavad tüüpilised jooned, kindlad suunad. Need suunad ulatuvad aegade vooludest ja muutustest üle ja kujunevad ikka selgepiirilisemalt välja, viivad ikka kindlamini algmetsikusest, pimedate instinktide valitsusest, kus kõlblusest kui isiku vabast enesemääramisest ja tahtmisest juttu ei saa olla, tõsisele inimsusele, personaalsusele, kus isiklikud huvid ja ühiskondlikud nõuded on sünteesi leidnud. Kui kõlblate nähtuste hindamises relativismist üle ei jõuta, siis ainult sellepärast, et võetakse kõlbluse mõistet liiga laialt, laiendatakse teda üldiselt inimese talitusviiside ja -aluste peale. Olukordi, kus differentseerumata tungid määrajateks, hinnatakse juba kui kõlblaid, inimeste talitust, nagu ta tegelikus elus nähtavale tuleb väliste seaduste või tavaliste kommete järele toimetamises, arvatakse kõlbluse mõõdupuuks, kuna kõlblus õieti alles seal algab, kus kindel meelsus tegevust juhib, kus olemas teadvus selle kohta, et juhtmõtted, mille järele käiakse, vastavad sellele, mis peab olemas olema, mis kõigile inimestele kohustav. Meie aluseks võib seega siis olla absoluutne eetika, eetika, mis üles seab ja kohustavaks teeb normid, mis maksavad igal ajal ja üldiselt.

Säärast eetikat ei saa me bioloogilisel alusel või ainult kogemuste peale rajades empiirilisel teel ehitada. See on kättesaadav filosoofilise mõtlemise teel. Bioloogias maksab pidev füüsiline kausaalsus, on järeldus ikka niisama suur kui eeldus energia alalhoidmise seaduse põhjal. Bioloogias maksab võitlus olemise eest organismide vahel, maksab ainult indiviidi ja eriti soo (liigi) alalhoidmise tung, mida juhivad kindlad instinktid. Bioloogias maksab ühelt poolt pärilikkus, mis ette määrab organismi kuju, mis on alalhoidvaks printsipiiks, teiselt poolt ümbritsevatele oludele, välistele tingimustele kohan-

dumine, mis toob vaheldust, mis on variaabluse alus. Kuid kõige selle juures on võimalik uuenä ainult antud elementide teisendus, muutus, ümberpaigutus, mitte miski, mis põhimõtteliselt täiesti uus. Bioloogias ei ole vabadust, kõik liigub vääramata seaduste järele. Kõlblus aga eeldab vabadust, teatavat vabadust, oletab olude ümberloomist, ümberkujundamist, oletab füüsilise kausaalsuse katkimurdmist, Gordioni sõlme vallandamist Aleksandri mõõga hoobil. See oletab eesmärgi ja sihte, mis inimese enda seatud, mis antud loodusraamidest üle ulatuvad, mis tähendavad loodusjõudude painutamist inimese tahte ja tunnetuste, arusaamiste alla. 2×2 ei ole siin mitte iga kord neli, nagu teaduses, vaid $4+x$, üks tundmatu, seletamatu lisa, irratsionaalne suurus. Kui tahaksime kõlblust mõõta harilikul empiirikal põhjeneva teaduse loogika mõõdupuudega, siis ei suudaks me seda kunagi. Ta oleks nende mõõdupuude jaoks liiga pikk ja saaks parajaks ainult siis, kui paneme ta Prokrustese sängi. Kõlblus ei põhjene ainult oluotsustustel (Seinsurteil), vaid ka väärtusotsustustel. Kõlbluses tehakse sihtides, eesmärkides, püütavates omadustes väljavalik, milles peitub intellektuaalne moment (mõtlemine, võrdlemine, järelduste tegemine), kuid mõtlemine üksi ei loo veel mitte ideaale. Juurde peavad tulema veel väärtuselamused, mis saavad tahte kihutajaks, tegudele tõukajaks, mis sünnitavad püüdmise.

Nende väärtuselamuste aluseks ei saa aga olla oma isiku maksmapanek, näit. isiklik lõbu ja mõnu, nagu see esineb n. n. hedonistlikus kõlbluses. See oletab (Aristippos Kyrenest 400. a. ümber e. Kr.), et iga inimese ülem püüe on lõbu leida ja valu vältida; kindlasti saavutatakse lõbu olevikust, käesolevast silmapilgust, sest minevik on möödas ja tulevikku ei või keegi tunda; sellepärast olgu kõik püüdmine juhitud silmapilgu kõige täielikumale maitsemisele. Sellega aga lõpeks igasugune järjekindel elukujundamine, igasugune väljakannatav ühiselu, pääseksid võimule ja valitsema pimedad loomusunnid, mis viivad välja eetikast. Säärane tundmuste eetika on meie ajal väga levinud eluvorm.

Ei saa väärtusmõõdupuuks võtta ka mitte Epikuros'e (a. 300 e. Kr.) eudemooniat, õnnemaitsemist, mida ei otsita mitte niipalju käesoleva silmapilgu ärakasustamisest, vaid iha-deta rahust, valu ärahoidmisest, eelarvamustest vabanemisest, kirgede taltsutamisest. Ometi jääb siin kõige mõõdupuuks lõpuks

isiklik tundmus, isiklik mõnu, millest on raske tuletada üldisi nõudeid, voorusi ja talitusjuhtmõtteid, mis oleksid kohustavad kõikidele peale minu enese isiku. Kui Epikuros ometi siit tee leidis ka kõrgemaile kõlblaile nõudeile, siis küll isiklikust kõlblast tundmusest, mitte oma kõlblusesüsteemi konsekventsidest.

Ja kui uuemal ajal kuulutatakse n. n. isiku välja-
elamist, oma loomusundide ja tungide maksmapanekut, siis ei ole see muud midagi kui pimedus tagajärgede vastu, mis see ühes toob ühiskondliku elu ja üldse elu edasikestmise suhtes, missugused vaatekohad kõlbluses kunagi ei tohi puududa. Tunnetades seda, et individualistlikele nõudeile ei saa luua eetikat, et inimene ei ole ainult isik, vaid isik ühiskonnas, kes on tuhandete katkestamata sidemetega teiste külge köidetud, on just uuema aja eudemonistlikus eetikas, vastuolus antiik-eetikaga, isikliku hüveolu ja õnne kõrval alla kriipsutatud ka teiste, ühiskonna ja kogu inimkonna hüveolu nõuet, on eetilise püüde eesmärgiks seatud võimalikult suure arvu kõige täielikum õnn.

Jeremias Bentham (1748—1832) oletab küll, et iga inimene otsib oma õnne, s. o. taotleb võimalikult suurt kvantumit lõbu võimalikult vähese kvantumi valu juures, kuid toonitab ühtlasi, et igaüks peab iseenese õnne eeldusena ja tingimusena ka teiste õnne silmas pidama, sest et õnn on seda kestmisvõime, mida suurem hulk sellest osa saab. John Stuart Mill (1806—1873) arendab edasi Bentham'i eetikat — utilitarismi, esitades n. n. altruistlikku utilitarismi. Inimene peab võimalikult kõrgele arendama oma võimeid, parandama väliseid elamistingimusi, rohkendama teaduslikke ja majanduslikke varasid, et luua võimalikult täielist õnne võimalikult suurele hulgale. Targu ja mõistlikult peab ta ennast piirama, peab teiste inimeste saatusest elavalt osa võtma ja võitlema ennastsalgavas töös kõik-suguste puuduste vastu elus, niikaua kui ilmas valitsevad hädad ja viletsused. Selles leiab ta oma ülema õnne. Mill näeb Jeesuse nõudmises — armasta oma ligimest kui iseennast — oma kõlbla paleuse väljendust.

Ma ei taha siin arvustama hakata Mill'i seisukohti nende eetilistes konsekventsides. On kord normiks lõbu, mis kohustab siis kõrgemat lõbu otsima? Ja kui Mill igaühele omaseks arvab püüdmust täiusele, mis peitub püüdmuses õnnele, siis on ta seega lahkunud oma lähtekohalt (õnn). Tähendan ainult seda, et see seisukoht võib oma nõuetega kõlblale kasvatusel juba sihti anda

ning näidata, sest ta tunnustab kohustust, seda, mis tingimata peab olema, ja kohustuse huvides seab nõudeks loomutungide pimedada sunni ületamise ning tõusmise vabale ennastmääravale tahtele mitte üksnes isiklikus, vaid ka ühiskondlikus suhtes.

Seda nõuet täidab suuremal määral aga veel üks teine kõlblas vool, mida hüütakse *moralismiks*, mis otsib kõlblust inimese meelsusest, millele hea on see, mis tõusnud heast tahtmisest, hüve püüdmisest. Seda seisukohta esitab suure kindlusega Kant (1724—1804), kes rajab kõlbluse kohustusele, mille aluseks on südametunnistus. Tema ülem kõlblas käsk, mille tingimatus täitmises seisab kõlblus, on tema *kate gooriline imperatiiv*: „Talita nõnda, et sinu tahte maksiim võiks igal ajal maksta ühtlasi üldise seadusandluse printsiibina!“

Kant eeldab, et mõistlik inimene ei toimetada juhuliste tundeimpulsside, kalduvuste, vaid põhimõtete järele. Selle mõtte õige tuum peitub A. Messeri (Philosophische Grundlegung der Pädagogik, lk. 92) arvates selles, et meie kalduvused moodustavad meis teatava loodusliku nähtuse, mis ei tohi valitseda meie vaimlist, vabadusele kutsutud mina, vaid peab alistuma selle käsutlusele. Sel minal peaks olema võimu selgelt tabada oma otsuse juhtivat mõtet — maksiimi — ja kaaluda selle objektiivset maksvust. Maksiime võib ju küll luua iseenese kasu järele, kuid Kant nõuab, et kõlblal maksiimil olgu õigustus ainult siis, kui teda ka teised tunnustavad ja tema järele püüavad toimida, s. o. kui ta tunnustatakse üldseaduseks.

Kant'i *kate gooriline imperatiiv* on üsna üldine valem. Kuigi ta ei anna retsepti üksikuteks juhtumiteks, võimaldab ta ometi lahutada kõlblast mõndagi, mis eel- ja allpool kõlblat. Tema põhjal võime nimetada heaks ehk kõlblalt väärtuslikuks säärast toimimist, milles inimene püüab teostada seda, mida tema, nagu iga teinegi, iga kord peab kõige kõrgemaks kättesaadavaks väärtuseks. Ma ei või kuidagi tahta, et üldiseks seaduseks saab vale, vargus, tapmine, pettus. Üldine seadus, mis lubaks töotusi anda ja neid mitte täita, teeks võimatuks töotuste andmise ja sellega saavutatavad tagajärjed, sest et keegi töotusi ei usuks. See on järjelikult loogiline vastuolu, millega säärane seadus annulleeriks iseenese.

Et valetamine, enesetapmine jne. on hukkamõistetavad, põhjeneb lõpult ka Kant'i juures sellel, et nad on vastuolus inimühiskonna elutingimustega, hüvedega. Mis aga annab inim-

ühiskonnale tema lõppväärtuse? Kant annab selleks näpunäiteid. Tema peab inimest otstarbeks iseeneses, mitte ainult abinõuks selle või teise tahte juhuliseks rakendamiseks. Sellepärast võib kategoorilist imperatiivi formuleerida ka järgmiselt: „Toimi nõnda, et sa inimsust niihästi enda kui ka iga teise isikus tarvitad igal ajal ühtlasi otstarbena, mitte kunagi ainult abinõuna.“

Kindlalt Kant'i seisukohalt asub kõlblas karakter inimliku olemise loodusliku küljega vastuollu. See on toonud Kant'ile etteheite „rigorismis“, mis eitab kõlblust kalduvusest, tundmustest tingitud tegudes. Schiller'i arvates aga ei olegi voorus muud kui kalduvus kohusele (Neigung zur Pflicht). Inimene peab lõbu ja kohuse ühendama. Kus see saavutatud, seal on meil tegemist „kauni hingega“, kusjuures kõlblas on kogu karakter, mitte ainult üksikud toimingud. Seda esteetilist kõlblat ideaali olevat teostanud Goethe. Elsenhans (Charakterbildung) arvab ometi, et esteetiline meeolu viib puhtale vaatlusele ja saavutab oma kõrguspunkti seal, kus vaatlejale igapäevane kära ainult veel kaugelt kõrvu kostab, ja sellepärast võib tema kõlblate motiivide tugevnemisele kaasa aidata ainult kaudselt hingeülemendamise teel, kuid ta ei või olla lõpp-eesmärk ega iseseisev aste kõlbla isiku arenemisel.

Kant'i eetika jääb üldiselt formaalseks, määrab tingimused, mis põhjenevad tahtmise kujus, kuna tahte sisu jääb määramata. Sellest aga ei pääse mööda, ja sellepärast on Herbart (1776—1841) katsunud kõlbluseseadusele lähemat sisu anda. Ta lähtub sellest, et esteetika ja eetika vahel valitseb tihe side, ja ta asetub inimese tahteavalduste suhtes pealtvaataja ossa, kes vaatleb neid objektiivselt, nagu mõnd kunstitoodet, ja laseb kõlblas hindamises ennast juhtida sel vaatlemisel tekkivatest tundmustest, kõlblast maitsest: miski on hea siis, kui ta meie neutraalsest vaatekohast, mis sugugi meie isiklikele kalduvustele ja soovidele ei tarvitse vastata, tekitab meis headmeelt, paha aga, kui ta esile kutsub meelepaha. Et aga esteetilise vaatluse objektiks ei ole üksikud osad, vaid alati vahekorrad ja suhted, siis otsib Herbart tahte põhisuhteid ja leiab neid kõlblal alal. Need kõlblad ideed on üksiku suhtes: õigus ja tasu (Recht und Vergeltung), heatahtlus (Wohlwollen), täius (Vollkommenheit), sisemine vabadus (innere Freiheit). Ühiselus vastavad neile aadetele õiguslik seltskond (Rechtsgesell-

schaft), valitsussüsteem (Verwaltungssystem), kultuursüsteem, hingestatud ühiskond (die beseelte Gemeinschaft).

Wilhelm Wundt katsub leida Herbart'i eeskujul kolmele eluringile (isik, ühiskond, vaimsed huvid) vastavalt kolm kõlblate normide peavormi:

1. Idividuaalsed normid:

- a) Mõtle ja toimi nõnda, et sa iial ei kaota lugupidamist iseenesest (lugupidamine enesest)!
- b) Täida kohused, mis sa oled enda peale võtnud nii enese kui teiste suhtes (kohusetruudus)!

2. Sotsiaalsed normid:

- a) Austa oma ligimest nagu iseennast (lugupidamine ligimesest)!
- b) Seisa ühiskonna teenistuses, millesse sa kuulud (sotsiaalne meelsus)!

3. Humaansed normid:

- a) Tunne end kõlbla ideaali teenistuses oleva tööriistana (alandlikkus)!
- b) Sa pead ohverdama end eesmärgi heaks, mille oled tunnetanud oma ideaalse ülesandena (andumus)!

Paul Barth seab üles põhinõude, et tahe peab olema tugev ja hea (Elemente, lk. 71 jj.). Esimene on sihitud isiklikule täiusele, teine võõrale õnnele; esimesest omadusest tuletab Barth individuaalsed, teisest sotsiaalsed voorused, mida kumbagi on kolm. Täiusepüüdest järgneb enesealalhoidu-püüe, millest tuleneb teatav energia, mis avaldub iseenese keha otstarbekohases füüsilises hoidmises. Barth nimetab seda voorust Straffheit. Tõepoolne täienemine, mis sel alusel võimalikuks saab, tuleb ilmsiks ühelt poolt aktiivsuses, usinus (Fleiss), teiselt poolt passiivsuses oleku ja maitsmise korraldamises enesevalitsuse (Selbstbeherrschung) läbi. Võõras õnn nõuab kõige pealt tõelikkust (Wahrhaftigkeit) kui voorust, mis ainuüksi võimaldab igasuguse ühiskondliku läbikäimise, siis õiglust (Gerechtigkeit), mis teeb selle läbikäimise kestvaks, ja heatahtlust (Wohlwollen), mis muudab ta viljakaks. Neist peavoorustest järgnevad kergesti kõik teised.

Paul Natorp seab oma „Sotsiaalpedagoogikas“ vastavalt inimese 3 aktiivsuseastmele (tung, tahe kitsamas mõttes

ja mõistustahe) individuaalsed põhivoorused üles: tõe (Wahrheit) kui mõistuse vooruse, vaprus (Tapferkeit) ehk kõlbla teovõimu kui tahte vooruse, puhtuse ehk mõõdu (Reinheit oder Mass) kui tungide-elu vooruse ja lisaks õigluse (Gerechtigkeit) kui sotsiaalsete vooruste individuaalse aluse. Neile isiklikele voorusile vastavad ühiskonna voorused, millest teised ei kõnele: 1) tõelikkus (Wahrhaftigkeit) — teadvuse valitsus ühiskonnas, mille eelduseks on kõikide ühetaoline osavõtmine inimliku hariduse põhiväärtustest; 2) seaduslikkuse eest seismine (Einstehen für Gesetzlichkeit) „pea-aegu iga hinna eest, ainult mitte kõlbla tõe hinna eest“ (lk. 204), 3) kõigist läbitungiv harmooniline ühiskonna tungide-elu kord (durchgängige harmonische Ordnung des Trieblebens der Gemeinschaft), s. o. niisugune töö ja töösaavutise maitsemise jaotus, mis võimaldab kõigile üksteisega harmoneeruvate tarvete arenemist (lk. 210); 4) õiglus (Gerechtigkeit). Kui õiglus individuaalse voorusena ütleb, et igaüks peab üles näitama tõe, vaprus ja mõõdu voorusi mitte ainult enese, vaid ka terve ühiskonna pärast, siis tähendab ta ühiskonna voorusena seda, et ühiskond peab nõnda korraldatud olema, et tema vastavad voorused ulatuvad kõigi liikmete kohta ühtlaselt (lk. 212).

Fr. Paulsen seab oma „Pedagoogikas“, eraldades individuaalsed voorused sotsiaalsetest, kaks põhivormi üles: esimestele on aluseks enesevalitsus, teistele heatahtlus. Enesevalitsusest tulenevad: 1) vaprus, väljapoole juhitud tahte-energia, karakteri tublidus, mis enese maksma paneb võitluses selle vastu, mis vaenulik, hädaohtlik, kardetav, raske; 2) püsivus, töötava inimese vaprus, tahte-energia, mis alalises ja järelejätmatu jõu väljapanekus võidab vastuolud, raskused, vaevad, et saavutada seatud eesmärgi; 3) tervemeelsus, arukus (Besonnenheit), kõlbla, mõistliku isiku vastupanevus kõiksugustele mõnutingidele, — võime „õieti maitsta ja õieti loobuda“; 4) tõelikkus, aateline vaprus, moraalse isiku kindel ja julge enesealalhoidmine. Heatahtlusest järgnevad: 5) ligimesearmastus kui teiste eluhuvide edendamine ja 6) õiglus — teiste huvide silmaspidamine oma huvide taganõudmisel, nende samaväärtuslikuks-pidamine.

Friedrich W. Foerster toonitab oma töödes iseäranis enesevalitsuse-nõuet kui kõigi vooruste alust. W. Münch (Geist des Lehramts) tahab õpilasele anda õige toe ja õige väärtuse: esimese — võitluses olemise eest vastukaaluks teistele tungi-

dele, rasketele saatustlöökidele ja vankuvatele päeva-arvamustele, teise — ühiskonna jaoks tema elu teadlikuks kaasaelamiseks, oma eeskujuga, oma tööga.

Nagu sellest näeme, on nendel mitmesugustel lahkuminevatel vooruste nimetustel lõplikult ometi üks ja seesama sisu. Tarvis on loomusundisid heita enese alla, mõistuse käsu alla (enesevalitsus, terve-meelsus, puhtus, sisemine vabadus), tarvis on sisemist kokkukõla iseenesega, oma aadetega (tõde või tõelikkus), tarvis on teistele lubada, mida eneselegi (õiglus), tarvis teiste hüveolust, õnnest, rõõmust püüda rõõmu tunda (heatahtlus).

Meie otsus on seega: kõlblas kasvatuses on kasvandikule omaks tehtavad need voorused, mis on välja töötanud kreeka ilu ja kokkukõla otsiv geenius, mis taotleb siinpool täielikku õnne ja millele on krooni peale pannud ristiusu ülev õpetaja jumaliku täiuse ja selles peituva ligimesearmastuse nõudega, õpetaja, kelle kuulutatud Jumala riik siin inimese südames alguse saab ja lõpmata edasi peab kestma väljaspool aega ja ruumi ühenduses iga-vee Isaga.

7) Usulised väärtused.

Neid ei ole kerge mõistetesesse valada, sõnades väljendada. E. Spranger (Lebensformen) näeb neis teatava üksikelamuse väärtuse suhet individuaalse elu totaälväärtusesse. Usulised väärtused annavad elule mõtte.

Nagu Rudolf Otto (oma raamatus „Das Heilige“) j. t. näitavad, on religioon täiesti omapärane nähtus, datum sui generis, mida ei tarvitse vahetada teadusega, kõlblusega ega muuga; „püha“ ei ole täiesti defineeritav ega arusaadav. Siin saab ainult fenomenisid kirjeldada, üksteisest eraldada. Usulised aktid on niisama algelised ja eneses terviklikud kui välisilma tajumused. Nad ei ole muust tuletatavad. Seletada inimese arenemist usule on sama mõttetutu kui vastust otsida küsimusele, kuidas on keel ja mõistus tekkinud. Paul Sabatier ütleb: ma olen usklik sellepärast, et olen inimene. Usk ei piirdu ainult tundmusega (Schleiermacher), siin on ka tunnetus ja tahe tegevad. Jumalat kujutellakse endale, teda tuntakse kui püha, halastajat (väärtustundmus), talt ihaldetakse midagi, s. t. kõik hinge jõud on selle juures tegevad. Kolm tunnust on iseäranis iseloomu-

likud: 1) usuliste aktide mõtte ulatuvus üle empiirilise ilma — transtsendentsus; 2) rahunus ja igatsus, nende rahuldumine ainult jumalikus (vrd. Augustinus'e elamusega); 3) veendumus, et see jumalik ennast tunda annab, avaldab, ilmutab. See tähendab, tema poolt peab vastus tulema, tema reageerib. Usuline akt on ka saamine, vastuvõtmine.

Muidugi ei saa seda tõeks võtta teaduse mõttes. Ometi on eelarvamus mõelda, et „antud“, kindel on ainult see, mis põhjendab „kogemusel“, eriti meeltekogemusel. Antud ilm on suurem kui meie tajumuste-aistingute ulatuvus. Aeg, ruum, liikumine on mõisted, mille reaalsuses me ei kahtle, mida me aga tajumisega täiesti haarata ei suuda. Nii on ka usuline antud. Peab mõnna, et usuline teadvus selles, mida ta peab reaalseks, siin ja seal võib küll eksida, kuid ei saa juttugi olla Jumala olemise tõestusest, pealegi järeldustega sootuks teistest maailma asjaoludest. Me ei või ju tõestada ka välisilma olemasolu, mina või kaasinimese olemist. Küll peame aga valmis olema aru andma igast otsusest; kuid peale tõestuse on veel teisi tõekstegemis-abinõusid, nagu demonstratsioon, matemaatikas konstruktsioon. Tõestatavad on ainult laused reaalse üle, mitte reaalne ise.

Et usu elu on omalaadiline, omapärane, siis ei saa me tõendada Jumala olemist, lähtudes teaduslikust tunnetusest. Küll võib õpetada Jumalat leidma, kuid see on midagi teist. Ainult usulised aktid (ja ainult need) võivad kindlust anda, et Jumal on olemas. Pedagoogiliselt järgneb sellest, et enne on tarvis usulisi põhielamusi näha, läbi elada; alles siis saab teadlikuks teha usulist maailmakäsitust, mis on moodsale inimesele nii võõras.

Kas on neid väärtusi tarvis kasvatuses? Religioon on vajalik inimesekssaamiseks; ta annab julgust, kindlust, teadvust, et elu maksab elada, et tal on tähendust; on võimatu lõplikult mõelda kõlblat püüet ilma religioonita.

Th. Litt näitab (Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik), et pedagoogika ja religiooni vahel valitseb sügav vastuolu, mida kunagi ei saa hävitada. Pedagoogikas valitseb elujaatav ja vormiv kultuurtahe, ta teeb mobiilseks jõud, mille abil see kultuur enese sisse seab maailma-elu ruumis. Religioon ei saa teisiti, kui peab kahtlema selle maailma suhtes, meelt heitma enese jõuetuse üle, tungima üle maise ja lõpliku piiride. Pedagoogikas valitseb humaanne põhitung,

teorõõmus aktivism, prometeuslik tung, religioonis aga elu ürgalusest jumalateotavalt taganenud süütunne. Ometi kuulub sama religioon, mis kunagi oma jah ei saa ütelda kultuuri kohta, elu vägede hulka, mille hoiatavat häält ei tohi kultuur mitte ilma karistamata kuulmata jätta. „Usuline südametunnistuse protest vaimu isevalitsuse vastu on selle saatuse metafüüsiline väljendus, mille elu enese peale võttis, kui ta välja kiskus loodusliku eksistentsi sigitusjõulisest pimedusest, puht-orgaanilise olemise lõhesamatust tasakaalustusest ja üles tungis teaduse heledusele, enesetunnistuse selgusele ja enesemääramise vabadusele“ (lk. 24). Ei tohi kunagi kängu jääda või lämbuda see hinge potents, mis saab vaimule astlaks just oma erinevuse tõttu igast kultuurist, oma vastuolu tõttu iga kultuuriga.

Siin jääks aga küsimus vastata, kuidas jääb **rahvusliku mõttega, sihiga.**

Jumala tahte alluv inimlik ühiskond on kasvatusel lõpp-eesmärk, aga see on teostatav igas rahvas oma moodi, oma annetega, oma eeldustega, väljudes omast ajaloost, rahvuslikust iselaadist, iseärasustest. Rahvas ei ole lõpp-eesmärk, nagu ei ole meile ülem vara ka personaalsus; rahvus on vaid parem tee eesmärgile. Rahvas peab ennast rahvusena sirutama inimsuse kõrgemate eesmärkide poole. Rahvuses teostab ta oma inimsust.

c) Väärtuste astmestuse küsimus.

Eelolevat väärtuste ülevaadet lõpetades tuleme meelde, et meie neist ühtegi liiki kasvatuslikult seisukohalt ei saa eitada ega kõrvale jätta. Järjekult tuleb terve rida kasvatusel eesmärke:

1) Kasvatus peab saavutama terve keha ja meeled, mis vaimukäsku täidavad ja head abinõud on inimesele tema otstarvete teostamisel (füüsiline kasvatus); 2) kasvatus peab püüdma sinna, et inimene oskaks sooritada oma tegevusi kasulikult, ökonoomiliselt, saavutades kõige vähema jõukulutusega kõige suuremaid tagajärgi; et ta oskaks leida oma otstarvete kohaselt kõige paremad vahendid nende täitmiseks (ökonoomilis-tehniline eesmärk); 3) et ta oskaks leida endale rahva töös ja elus ülesande, mis

kindlustaks talle iseenese ülalpidamise ja teeniks ühtlasi riigi ja rahva huvisid (kutseline või õigemini riigikodanlik eesmärk); 4) kasvatus peab andma elumõistmiseks ja oma ülesannete täitmiseks tarvilikke teadmisi ja varustama inimest intellekti jõududega, mis teevad teda võimeliseks tunnetama asjade olu, nende põhjuselist vahekorda (intellektuaalne eesmärk); 5) kasvatus peab tegema inimese hinge võimeliseks mõistma ja maitsma kunstitoodete ilu, et saavutada nii vabastust halli igapäevsuse sunnist (kunstiline eesmärk); 6) kasvatus peab harima kõlblat meelsust ja talitamist selle järele, mida peetakse kõige kõrgemaks väärtuseks (kõlblas eesmärk); 7) kasvatus pangu lapse hing usuliselt liikuma ja oma elule mõtet ning eesmärki nägema igavese elu allikas ja kõikehaaravas armastusevaimus — Jumalas (religioosne eesmärk).

Juba eespool nägime, et väärtused, mida taotleb kasvatus, ei seisa kõik ühekõrgusel, et ühed neist on alamal kui teised, s. t. kui tarvis on nende vahel valida, kui tekib küsimus, kumb peab valitsema, siis peab üks möödapääsematult alistuma teisele. Me nägime, et füüsiline arendamine leiab oma õige tee alles kõlblate aadete valgusel, et ökonoomiline kasu ja tehniline osavus juhatakse õigetele radadele kõlbluse abil; et esteetiliselt suudab kõrge olla vaid see, mis vastu ei käi kõlblale nõudele. Me nägime, et tunnetusväärtused ei ole kõlblatega võrreldes kõige kõrgemad; võiks öelda — inimene tohib olla teadmatu paljudeski asjades, kuid kõlblusetult toimida ei tohi ta mingil tingimusel. Ainult religioossed väärtused olid need, millelt saavad ka kõlblad oma viimase mõtte, ammutavad endile jõudu kogu elu mõtte avamisest ja leiavad oma tähenduse elu totaalsuses. Siinkohal olgu veel juurde lisatud, et meie usulised elamused endastmõistetavalt ei tohi vastuollu sattuda kõlblatega, et hingamispäev oleks ikkagi inimese pärast, mitte aga inimene hingamispäeva pärast.

d) Kasvatuse eesmärgi formulatsioon.

Eespool-öeldust järgnegu: niikaugelt kui asi puutub siinpoolsesse, kui me ei asu transtsendentaalsele, väljaspool meeleliselt tunnetatavate asjade alale ega küsi kõige olemise viimase mõtte järele, osutuvad meile kõrgeimateks kõlblus-

väärtused, mis leiavad kehastuse autonoomses, ennast määravas, vabas isikus. Selles mõttes on säärane kasvatus eesmärgi määrus, nagu riigikodanlik kasvatus või kõlblas kodanik, mille Kerschesteiner üles seab (Begriff der Arbeitsschule), vastuvõetav ainult klauseliga, mille seab Kerschesteiner ise, et riigi arenemise ülem eesmärk on kõlblas ühiskond; see määrus tuleks asendada mingi vastavamaga. Selles mõttes ei ole vastuvõetav Pestalozzi kasvatus-eesmärgi määrus: inimese kasvatus, mis ei sisalda iseeneses mingit väärtuste astmestamist, vaid võib õigustada sõna: humani nihil a me alienum puto. Küll annab Pestalozzi talle lähema sisu ka väärtuste kujul „Kennen, Können, Wollen“ (Kopf, Hand, Herz), milles usk ja armastus juhtivat osa etendavad, kuid see ei suuda kõrvaldada väära käsitlust, eriti kui kõneleme harmoonilisest inimesest. Samast eespool-asetatud seisukohast välja minnes ei saa pooldada H. Spencer'i (Erziehung H. Schmidt'i tõlkes, Leipzig 1910) täielikku elu (complete living), mis otseselt suunatud enesealalhoiule ja kaudselt sihitud tegevustele niihästi isiklikus elus kui ühiskondlikes vormides (lk. 7, 8) ja mis on kõigi kasvatuslikkude ideaalide teostamise conditio sine qua non, seab kasvatus suuremaks väärtuseks teaduse. Ta on parem abinõu moraalse distsipliini jaoks (lk. 44), temas peitub sügavam jumalateenistus jne. (lk. 45, 46). Spenceri jälgedes sammuva A. Stadler'i (Philosophische Pädagogik) „Wohlbefinden“ langeb sellega ühtlasi kõrvale, pealegi sel põhjusel, et ta on saavutatud puhtempiirilisel teel.

Siis aga peaksime nõustuma Herbart'iga, kes ütleb (Umriss), et „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“, ja kes peab vooruseks mingis isikus püsivaks tõelikkuseks kujunenud sisemise vabaduse aadet, kes nimetab seda ka kõlbluse karakteritugevuseks (Charakterstärke der Sittlichkeit); võiksime ütelda ka — kõlblas iseloom, mida oleme harjunud õige sagedasti kuulma. Aga siin on rõhutatud kõlblust juba nõnda, et kõik muu jääb varju, et tekib arvamane, nagu ei oleks teistel väärtustel oma väärtust olemas, nagu ma huksid nad kõik kõlblusse. Seda aga ei saanud me ometi mitte ütelda. Meil jäi igale väärtusele ka ta tähendus ja ta eriseadused, kuigi need kõlblusega vastuolus ei tohi olla. Seepärast ei saa me väärtusi ühele redutseerida (vt. J. Cohn, Geist der Erziehung, lk. 34).

Seepärast on paremaks peetud tarvitada mitmesuguste kasvatuslikkude eesmärkide kokkuvõtteks mõistet „personaalsus“ (Persönlichkeit), mis tähendab, 1) et inimene on arendanud oma iseärasuse suhtumises väärtustega, olgu need siis teoreetilised, kunstilised, usulised või majanduslik-tehnilised (Wertgerichtetheit; E. Stern, Einleitung in die Pädagogik, lk. 235); 2) et ta läbi elab teatavas väärtuses püsivalt kõige kõrgemat, mille tõttu saavutatakse sisemine ühtlus (Geschlossenheit); 3) et mõõdupuud hindamiseks on pärit tema enese sisemusest, s. t. et ta on täisealine, iseennast määrav, ja 4) et ta enesele alati ustavaks jäädes valitseb iseennast. Sellega siis, et personaalsus võtab talituse mõõdupuud enesest, eeldatakse tasvõimist käia kõige kõrgemate motiivide järele. Talle on omane tugev kõlblas joon, vastutus kõige selle eest, mida ta teeb. Ta tunneb eneses püüet ennast maksma panna, tal on tahtmine isene (der Wille zu sich selbst); tal on õigus selleks, sest kui ta midagi tahab, siis tahab ta väärtusi, aga ta tunneb seda enesemaksmapanekut kui kohustust. Kuid seejuures allub ta üleindividuaalsetele nõuetele, mis on väärtusalades kui seesugustes põhjendatud (Stern, m. t., lk. 237). Säärane seisukoht on H. Gaudi'gil (Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit), kes näeb indiviidis elavate jõudude omapärast kompleksi, mis ei tähenda veel õigust enese väljaelamiseks, kuid mis iseennast mõista püüdes katsub oma suhtumises elusse nende elualade seadusi mõista, millel ta elab, ja kujundab neid äratundes vabas teos oma elu nende järele (aktiivsus, egotsentrilisus, vastutus — m. t. I, lk. 23—28).

Samal seisukohal asub O. Messmer (Grundzüge I, lk. 426), kes personaalsuse tunnustena nimetab subjekti kõige kõrgemat täiust, vaimu ja tahte iseseisvust, mis ei tarvita mingit võõrast abi ega tunne äravõitmatuid takistusi. Personaalsus on kogunimetus kõige suurema täiuse jaoks tehnilisel, teaduslikul, kunstilisel, kõlblal, pedagoogilisel alal. Selle järele on niisama palju personaalsuste kategooriaid, kui püüdmisi neil sihtidel, kusjuures igal üksikul isikute kategoorial on oma eri nimi: kõlblas personaalsus oma täiuses on karakter; teaduslik ja kunstiline — geenius, tehniline — virtuoos jne.

Kas saame selle eesmärgi-määrusega leppida? 1) Kui võtta kasvatus eesmärki puhtformaalselt, siis küll. Sest mida muud tahab kasvatus, kui teha inimest iseseis-

vaks, võimeliseks lahendama oma elu ülesannet iseseisvalt (ja nõnda saavutama võrdlemisi isetegevalt oma eesmärgi, lisandab J. Göttler). Kuid see tähendab vaid kasvatus eesmärgi ühte külge. Kasvatus peab võimestama 2) vahet tegema ka väärtuste ja väärtuste vahel; see ei ole ainult formaalne võimine, vaid ka sisuline vahetegemine, sisutundmine. Me satume ja jääme puhtformaalsusse, kui tahame kasvatus eesmärgi lahendada üksikust isikust lähtudes. Personaalsuse pedagoogika kriitikaks võib lisada veel: 3) „Mina“ ei tohi olla kõige „möödupuu“. Me vajame autoriteeti. Kas ei pea ühes Pascal'iga üteldes ennast ka alandama vastu võtma seda, mida ei suudeta isiklikult haarata. Mina ei ole ise kõik loonud. 4) Personaalne ideaal võib kergesti kujuneda enesega piirdumiseks, enesega rahulolemiseks. 5) Veene, et „ise on kõige viimane väärtus“, ei võimalda anduda lõplikult teistele väärtustele, ei võimalda eneseohverdamist, elu andmist millegi eest, ei küüni kaugemale kui siinpoolsus, on lõplikult egoistlik. On väärtusi, mis on kõrgemad ning suuremad kui inimene, millele täiesti andudes elatakse vaid täiselu. Kuid kasvatus eesmärk on rohkem kui üksiku inimese eesmärk. Kasvatus on inimkonna tegevus, mis peab teda lähemale viima tema enese maisele elu-ülesandele, tema kõrgematele püüdmistele. Isik, personaalsus, ei ole ainult enesele, ta ei loo oma sihte ka mitte iseenesest, ta saavutab need kultuurühiskonnast, milles ta elab ning liigub. Siin on need püüdmised ja väärtused lõpmata põlvede ja loendamata indiviidide kogusaavutised. Igavene põnevus, pingutus valitseb mõlema printsiibi vahel: individ ja ühiskond. Ja meie kasvatus eesmärgi määramise raskus seisab selles, et seda vastuolu ei saa viia ratsionaalsele formelile.

Minu arvates peab isik väärtusi ikka ka kuskilt võtma, oma iselaadi, iseärasuse kohaselt nad eneses uuesti tõeks ja elavaks saada laskma. Selles mõttes on isetegevus, autonoomsus õigustatud. Kuid me ei saa ühiskonda mõelda, lähtudes vaid isiku autonoomsusest. See laguneks kõikide sõjas kõikide vastu. Seepärast päästab meid raskustest ainult see, kui oletame, et üksikus liigub sama, mis ühiskonnas, ja ümberpöördu, et ühiskond jõuab enese kohta teadvusele indiviidis, kuid indiviid iseenesest ilma ühiskonnata oleks tühi, lage, sisutu. Seepärast arvan jällegi, et personaalsuse mõiste on kitsas ja ühekülgne, kui

indiviidi seisukohalt väljaminev, ja kasvatuse eesmärgile tuleb leida määrus, mis haarab mõlemaid külgi.

J. Cohn (Geist der Erziehung) püüab raskusi vältida kahte moodi, kusjuures ei pääse mööda sellest, et valitsevale kohale seada ühte või teist külge, indiviidi või ühiskonda. Need formelid on: 1) Üksiku seisukohalt on kasvatuse eesmärgiks ajaloolisest ja kultuurilisest ühiskonnaelust osavõtte teel rikastunud autonoomne isiksus. 2) Ühiskonnast aga lähtudes tuleb kasvandik kujundada ajalooliste kultuurosaduste autonoomseks liikmeks, kuhu ta edaspidi kuulub. Cohn eelistab viimast formelit esimesele. Sest kasvatus väljub paratamatult ühiskonnast üksiku sihis, arendades üksikut ühiskonna liikmeks, kusjuures viimane peab alal hoidma oma iseärasuse.

Kas saame leppida ülima eesmärgina historilise ühiskonnaga, kus siis kõik muutub, voolab? Ei saa. See jätab meid kinni „in das Kleinmenschliche“, nagu seda armastab väljendada R. Eucken. Ma arvan, et meil peab teadlikkust olema ka viimaste eesmärkide kohta, peame neid formuleerima. Kasvatada ei saa ilma selguseta selle kohta, kuhu poole püüab kogu inimsoo arendamine, ilma kindla ilmavaateta, mis vastust otsib ka inimsoo viimastele küsimustele.

Ja kui sellelt seisukohalt katsuda formuleerida inimkonna eesmärki, siis on see täielik isiklik ja ühiselu Jumala riigis, hingestatud ühiskonnas, mis on siinpoolne kui ka sealpoolne. See on süntees kõigist ülematest väärtustest, eetikast, esteetikast, õigusest, loogilisest mõtlemisest, religioonist. Tasakaalne kooskõla on ju esteetiline mõiste, selles peitubki inimeste rahu-riigi ilu; eetiline on siin isiku ja ühiskonna vahekord, isiku siseimine vastuolutus elu eesmärgiga; loogiline element on mõtteiline rahuldus, mida pakub säärane vastuolutu seisukord; usuline element on teadvus, et Jumal valitseb üle kõige selle, et inimene on ühenduses elu igavese allikaga ning valitsejaga. Seega võime kasvatuse eesmärki otsides Cohn'i teist formelit täiendada: Kasvandik peab haritama autonoomseks liikmeks ajaloolises ühiskonnas, millesse ta edaspidi kuulub, nõnda et tema ühes sellega tendeerib täielikule elule Jumala tahtele alluvas inimsuse riigis.

III. Kelle ülesanne ja kohustus on kasvatus.

Praegu on olemas kolm tähtsamat ühiskondlikku vormi, kes seda toimetavad: perekond, kool ja vabad kasvatusorganisatsioonid enesekasvatuseks. Me peame kõnelema kõige pealt kahest esimesest vormist, nende õigustest ja kohustustest kasvatuse suhtes, jättes esialgu kõrvale kolmanda kuju, millest ikkagi juttu võib olla alles siis, kui vanemate kasvatus on lõppenud, ja mis arvesse võib tulla abinõuna ehk sillana üleminekul võörkasvatusest (heteronoomsest kasv.) vabale enesekasvatusele (autonoomsele kasv.).

Kui perekonna ja kooli õigusi ning kohustusi kasvatuses piiritella, siis on meil siin tegemist mitmesuguste vaadetega: ühelt poolt arvamiseega, et perekond peab kasvatama, kool õpetama, teiselt poolt väitega, et perekond on kaotanud kasvatustegurina igasuguse tähtsuse ning õigustuse ja arvesse võib tulla ainult kool kas võörkasvatuse tegurina või noorsoo oma kultuuri loomise ja iseenese elu elamise organisatsioonina. Esimest arvamist poolustavad tegelikult endise õpetuskooli poolehoidjad (vähem kasvatusteoreetikud), kuna teisele kalduvad sotsialistliku vaatega politikud ja kooliteoreetikud ning mõned noorsooliikumise esindajad (vt. G. Wyneken, Schule und Jugendkultur; W. Paulsen, Die Überwindung der Schule).

1. Perekond ja selle osa kasvatuses.

Küsimus on aga: kas saab perekonda sellest kohustusest vabastada?

Perekond ei ole praegusel ajal igal pool tööpoolest oma kasvatuse-ülesannete kõrgusel, pahatihti ei suuda ta selles suhtes lastele midagi anda. Eriti proletaarlikes ringkonnas, kus isa ja ema mõlemad väljas tööl käivad, kus veeretakse ühest linna äärest, ühest üürikasarmust teise. Aga ka seal, kus majanduslikud olud ei surva ega pigista, kannab perekond eneses sagedasti surmaidu: vanemad

ei sünni kokku, elavad tülis vaadete lahkuminekute kui ka abielu aluseks olevate tunnete kõrvalekaldumiste pärast. Ei ole lastele õnneks nende sisemise kokkukõlatusega kaasa elada, kus üks kisub ühele, teine teisele poole; õrnale lapsele on kõlblaks hävituseks nende sõnavahetuste ja muude omavaheliste stseenide tunnistajaks olla jne. Perekond olevat pealegi, nagu G. Wyneken ütleb, „Gemütlichkeit“ jaoks olemas, milles peitub rohkesti vanaduse lõtvust (Schule und Jugendkultur, lk. 15), mis on tuttava perekonna-egoismi tagakülj, millele võõras suurte üldiste huvide värske õhk (lk. 18). Temas puudub kasvatus elementaarsem eeltingimus: samavanuste seltskond, millest võib välja kasvada sotsiaalne instinkt ja sotsiaalne tahtesuund (lk. 13).

Ja kas saab harilik perekond üldse kasvatada? „Harilik perekond kõlbab palju enam olema kasvatus objektiks kui subjektiks“ (Wyneken, m. t., lk. 15). Perekond on institutsioon, mis ühelt poolt teenib soo edasiandmist, teiselt poolt toimetab rahvamajanduses üksikomandi valitsemist või konsumtsiooni organiseerimist. Laps võib siin saada vaid toitu ja muud kasvamisele tarvilikku hoolitsust selle eani, mil päris kasvatus peale hakkab; siis tuleb ta ära anda.

On ka rohkesti püüdmisi, mis taotleavad uusi, liikuvamaid abieluvorme, mis sihitud praeguse monogaamilise abielu purustusele. Loodetakse seda saavutada eriti mingi romantilise vaba-armastuse teel, mis ei kohusta ega kõida kedagi ja mille vili, lapsed, antakse riigi kätte kasvatada; see pidavat inimesi õnnelikumaks tegema. Ka nendele ei ole laste esialgne kasvatus perekonnas vastuvõetav. Ei ole koht siin otsima hakata nende soovide ja nähtuste juuri. Tähendan ainult niipalju, et vabadus, mis käib iga silmapilkse tungi ja meeleolu järele, mis ennast ei taltsuta, ei piira, ei ole kellegi vabadus, vaid orjus. Ja sellepärast ei lahendata nendel teedel vististi küll mitte meie aja abielu ja perekonna kriisi, vaid süvendatakse ainult seda haigust, mida põetakse, kuni tarvitusele ei võeta õige rohi, „kõige vägevama sugunäärme“ allaheitmine mõistlikule tahtele, kui lahti ei saada halvavast sugestioonist, mida on kuulutanud kirjandus ja teadus, et inimene on võimetu oma suguihasid taltsutama.

Tuleb ühtlasi loobuda vaatest, nagu oleks perekond ning abielu

ainult isikliku mõnu koht, aga mitte ühtlasi tõsisel kohustusel ja selle täitmises kasvamise ning tugevnemise paik. Tuleb mõelda perekonda ikka ühenduses lastega, ilma nendeta on ta õnnetus, ebanormaalne, haiglane nähtus — ja meile selgub mõndagi. Sest perekond on loomulik ja tingimata tarvilik kasvatuseasutis, mida mingi teine ei saa asendada. Laps sünnib mehe ja naise ühendusest. Ta on osa neist mõlemaist. Nagu iga looja armastab oma loomingu, oma teost, nii on loomulik, et need, kelle lihast ja verest on laps tõusnud, ka tema küljes ripuvad; on loomulik, et neil on tung tema eest hoolt kanda, teda enese juures pidada, niikaua kui ta vajab abi. Seda sünnib juba loomariigis, miks ei peaks see loomulik olema inimesele, kes nõuab kasvamiseks rohkem aega, kes on alguses abitud kui ükski teine loom. Ema ei saa ükskõikseks jääda lapse vastu, keda ta 9 kuud südame all on kandnud ja normaalselt sama kaua oma rinnaga toitnud; ta on valmis temale andma, mida võib, ka ennast tema eest ohverdama. Kes suudab lapsele veel rohkem pakkuda? Kas ehk mingi võõras kasvataja, kel pole temaga mingit loomulikku sidet, kes on palgalisena tema külge köidetud? Kui juba ema-armastuse loomusund mõnikord kaob ja temast kaarnaema saab, kes lapse enesest ära tõukab, kust peaksid siis need vägevad tunded tulema, mis kroonu kasvataja ta kutsele kohaseks teevad? Isa huvi lapse vastu on küll vähem, ta on rohkem kultuuri saavutis, kuid ka temal on oma looduslikud alused. Armastus ema vastu läheb tema ihust tõusnud viljale üle. Teadvus, et laps on tema oma, viib ta järjest sügavamasse osadusse lapsega.

Nendele alustele on perekonna kasvatus ehitatud ja neile peab ta ka jääma. Juba lapse pärast, kes vajab sooja osavõtet, vajab armastust, südamlit hoolitsust kõige väiksemaiski asjus, võimalikult ka individuaalset; kelle sügavamatele sotsiaalsetele ja sümptoteetilistele tundmustele pannakse põhi, kui tas saab kasvada juba kõige varasemas eas poolehoid, armastus nende vastu, kes on tema ümber, rahuldavad tema tarvidusi.

Võiks ju mõelda asja nõnda, et laps antakse ema hooldele ja tehakse kasvatamine talle võimalikuks. Kuid see oleks üksi poolik. Nagu inimene ihulikult sünnib mehest ja naisest, nii peab tas ka vaimline ilm, mis ärkab kokkupuutumises teiste inimestega, kasvama kahest printsiipist.

bist: naiselikust ja mehelikust. Terve inimeskultuur on pealegi läbi imbunud neist mõlemaist, mõlema saavutis. Naine esitab enam konkreetset, mees abstraktsust; naine tunneb enam vahetult, mõtleb enam intuiitiivselt, mees mõtleb loogiliselt, ratsionaalselt, tunneb mõistuse kaudu. Kui uskuda G. Heymans'it (*Psychologie der Frau*), siis seisab põhiline lahkuminek just selles, et naine toimetab ja teeb enam tundmuste mõju all, kuna mees arvestab peamiselt mõistuslikke kaalutlusi. Seepärast on ka vahe olemas mehe ja naise kui kasvatajate vahel: naine tunneb enam huvi selle vastu ja näeb seda, mis on otseselt antud, oleviku küsimusi; temale valmistab õiendamise lastega otse lõbu, kuna mees laseb ennast juhtida enam mõttest tuleviku üle (*Grunwald, Pädagogische Psychologie*, lk. 208). Mees paneb rõhku sõnakuulmisele, autoriteedile, naine armastusele, mees tahab olla juht, naine aitaja; naine tahab olla armastatud, mees respektieritud. Seepärast esindab naine kasvatuses enam humaansust, mees põhimõtteid, järjekindlust. Seepärast annab mees vähem järele, loob endale kasvatusteororia, millest kinni peab, on seepärast mõnikord paindumatu, ülekohutune. Naine saab lapsest otseselt rohkem aru, tunneb temasse sisse, mõistab teda armastuse läbi ja toimetab siis enam instinktipäraselt, sisemise takti mõjul, on seejuures aga sagedasti vähe järjekindel, alistub tundmustele ja toimetab mõnikord pimedast peast, valesentimentaalsuses. Et kumbki üksikult ei ole täielik, vaid ühekülgne, siis saab kasvatus täielikuks alles, kui mõlemad toimivad koos, kui nad on kokku kõlastatud. Mõlemad elemendid on tarvilikud: ühel põhjeneb enam õigus ja õiglus, teisel armastus, osavõte. Seepärast oleksid ühekülgsed need mõjud, millele alistub laps, kui ta oleks ainult ema hoolet. Pestalozzi kahetses eluaeg seda, et tal oli isa vara surnud, kuigi ema ja Babeli pühendasid talle kõik oma hoolet.

Lapse kasvatus algab tema sündimisega. Ja selle järel peavad mõlemad tema ümber olema, ema küll loomulikult enam, kuid isa ei tohi piirkonnast puududa. Lapse hingelise arenemise pärast.

Oleks pealegi ülekohus vabastada meest kohustusest ja vastutusest, millest ta peaks alati teadlik olema. Mehe kuulsate „polügaamiliste“ kalduvuste vabakandmine ja temalt laste kasvatus murede äravõtmine teeks talt

vaid looma. Ta kaotaks inimese näo, milleks ta saab võitluses iseenesega, ja see tähendaks kogu sisekultuuri hukatust.

Perekond on seega lapse kasvatusel koht kõige pealt tema koolieelses eas, mille kõrvale võiksid astuda surrogaadina või täiendusena laste varjupaik ja lasteaed. Pärastpoole, kui laps kooli astub, ei vabane perekond tema eest hoolitsemisest ega tema kasvatusel juhitud, sest laps jääb temaga alaliselt ühendusse, ta on tema eestkostmise all niikaua, kui ta täisealiseks saab. Perekonna mõju kestab edasi maksvais kombeis, korras, vahekordades omade ja teiste inimestega, juhtimõtteis, mille järelle toimetatakse oma tööd kutses ja kodus; ilmavaates ja hinnanguis, mis antakse väärtustele, huvides, mida seatakse püüdmiste etteotsa, ajaviites, lõbustustes, harrastustes jne. Neid mõjusid ei saa kasvatusel elimineerida. Ja kui nad pole kõrvaldatavad, siis k a n n a b p e r e k o n d kõigi oma teadlikkude mõjuavaldustega lastesse kui ka kõigi tahtmatute, nägematute mõjudega, mis temast välja lähevad, ütleme kogu oma vaimuga, v a s t u t u s t selle eest, milleks saab laps selle mõjul. Perekond võib istutada lapsesse palju head, võib anda talle suuna, mis viib ta elus õnnetusse jne. Sellest olgu ta nii siis teadlik ja püütagu teda sellest teadlikuks teha.

2. Kooli kohustus kasvatada.

Kuid selge on, et 7.—8. eluaastast peale, kui laps hakkab koolis käima, hakkab perekond oma vastutust jagama kooliga. Kool peab osa kasvatuskohuseid enese peale võtma. Kool on õ p e t u s a s u t i s, kuid mitte vähemal määral, kui mitte veel suuremal määral — k a s v a t u s a s u t i s, kasvatusorganisatsioon.

Juba lihtsail väliseil kaalutlusil. Nimelt võtab kool lapse oma juhatuse ja mõju alla 5—6 tunniks päevas ja veel pikemaks ajaks. Need on tunnid, kus lapse tööjõud, tähelepanu, mälu, mõtlemine jne. on kõige tugevamad, kus ta on kõige vastuvõtlikum. Ütleme, et laps pannakse siin tööle, mis sihitud tema intellektuaalsete võimete arendamisele, temale teatavate oskuste ja teadmiste andmisele, mis elus tingimata tarvilikud. Kuid see töö on juba asi, mis võimatu ilma kasvatuseta, ilma sihikindla mõjuavalduseta tema tahtele, mis ei ole teostatav ilma

teatava korra ja atmosfääri loomiseta. Laps on siin iseäralises ümbruses, teiste omasuguste keskel, erilistes ruumides, erilistes tingimustes, mis lahku lähevad kodustest, mis avavad talle laiema ühiskonna jne. Kuidas võib ta sellesse sisse elada, selles koduneda, kui teda selleks eriti ei juhatata, temalt seda eriti ei nõuta. Ja mida siis teha, kui ta näiteks ei taha tööd teha, vastu paneb üldkorrale jne.

Koolis veedab laps pealegi oma kujunemisaastad, aastad, kus sünnib hingelise organismi kude, kus kujuneb ja selgib õpetuses ja kokkupuutumises endasarnastega ning ühiskondlikult tema üle oleva autoriteediga, võimuga, tema kujutluste, vaadete, mõistete ja otsuste sümpaatiate ja antipaatiate, püüete ja kalduvuste ilm, mis pärast mõõduandvat osa etendavad tema maailmaelu vaates ja tema talitusviisides. Kas saab kool siin kõnelda, et see kõik ei puutu temasse, et tema ei kannu vastutust selle eest. Kool püüab edasi suuremal või vähemal määral enese tarvitada ja oma kaudsesse dispositsiooni võtta ka neid tunde, mis laps õppevabal ajal peale lõunat mööda saadab kodus või mujal. Ta annab lapsele lahendada koduseid ülesandeid, juhatab talle selleks ajaks lektüüri, kutsub enese poole mitmesugustesse vabadesse ettevõtetesse, toimepanekutesse, kaastegevusele jne. Jällegi voolab selle kaudu lapse hinge hulk nägematuid ja nähtavaid mõjusid, mille jäljed ilmestuvad tema iseloomus, käitumises.

Olgu veel küsimus: kas kasvatus ja õpetus on lahutatavad? Nägime eespool, et nad on ainult kaks vormi, kaks aspekti ühest ja samast tegevusest. Herbart (Allgemeine Pädagogik, Reclam'i väljaandes, lk. 21) sõnab: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ Ja olgu nüüd lugu kuidas on Herbarti kasvatava õpetusega, leidku ta hukkamõistmist oma liiga suure usuga mõtteringi arendamise tarvidusse ja selle mõjusse, kuid maksma jääb ikka nõue, et õpetus peab kasvatama, peab harima ja et meie õpetades peame silmas pidama ka tahet, kõlblaid vaateid jne.

Oleks ju küll väga armas õpetajaile, kui neil tegemist ei oleks muuga kui õpetamisega, nagu seda mõtet mitmeti ka kooli kohta on avaldatud; sest sellega saadakse hakkama ikka kuidagi rahuloldavalt vähemategi pingutuste juures, eriti kui õppesihtide

suhtes maksab materiaalne printsiip, teadmiste omandamise ja mitte üldise intellektuaalsete võimete arendamise nõue. Ja kooli minevik õigustabki teataval määral seda nõuet, sest tema esialgne eesmärk oli ainult õpetada. Aga kui kool lapse ajast ja võimisest nii palju enesele nõuab, nagu ma juba tähendasin, kui inimene ei ole ainult intellekt, mõistus, vaid tema juures on sama olulised kui tajumine, tähelepanu, tunnetus ka tahtmised ja tundmused; kui kõik need protsessid iga sammu peal üksteisega läbi on põimitud, kui intellektiga töötamine ka tahet ja tundmust mõjustab, — kuidas võib siis kool jääda ainult intellektuaalse hariduse juurde. See oleks mingisugune intellektuaalne hüpertroofia, millele siis välja jõutakse, arenemise ühekülgsus, mille kaudu saavutatakse küll inimesi, kes palju teavad, hea õpetuse juures võib-olla ka iseseisvalt mõtlevad, kuid kellel puuduks terve tahe mõtteid teostada, kellel puuduksid arenenud tundmused, mis teevad teatavaid asju ihaldatavaks, teistest eemale tõukavad, kel puuduks lühidalt — ühendus elava eluga, mis avaldub teos.

Meie eestlased oleme seda venestusepäevil omal nahal kibe-dasti tunda saanud, kui meid toideti koolides õige kehakate raamatutega, kus me teadsime ja targutasime kõiksugustest asjadest, kuid kus meil lihtne pilk puudus selle jaoks, mis elus läbi-viidav, kus puudus teguvõim, mis oleks suutnud maksma panna elus ilusaid mõtteid ja kauneid aateid. Ja me põeme praegugi veel selle kasvatuse tagajärgi ning sellest vabanemine nõuab meilt suuri pingutusi.

Ei või seepärast mingit kahtlust olla, et kool on kohustatud juba neil põhjustel kasvatama. Tuleb ainult leida kooli ja kodu vahel kooskõla, õige tööjaotus ja koostöö. Mitte muidu ei räägita perekonna ja kooli lähene-misest ja püütakse selleks mitmesuguste abinõudega kaasa aidata.

IV. Kasvatuse rakenduspunktid.

Kasvatuses kitsamas mõttes on meil tegemist eeskätt kommetega, talitus- ja reaktsiooniviisidega isiklikus ülespidamises ja kokkupuutumises teistega, kusjuures kõrvale jääb õpetuslik külg. Kasvataja tegevus käib siin eriti tahte ja tundmuse dispositsioonide kohta, mis on tarvili-
kud mainitud viiside kujundamiseks ja tekitamiseks. Tundmuses põhjenevad seejuures suurel määral väärtusalused, hinnangud, huvid, mis annavad motiividele nende kaalu, tahe aga on see, mis viib teole ja talitamisele. Muidugi ei ole seejuures ka tunnetuskülg elimineeritud, kuid tema osa ei ole mitte otsene, vaid kaudne, abipedagoogiline, nagu seda väljendab Oskar Messmer (Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik).

1. Voluntarism ja intellektualism.

On ju küll arvamusi olemas, et ka tahtekasvatusel etendavad peaosa tunnetus, kujutlused. Säärast vaadet esitab Herbart, kes pearõhu paneb esteetilisele maailmakujutusele, kõiksuguste vahekordade niivõrt piltlikule, soojale kujutamisele sõnades, et ta sunnib kõlblale otsusetegevisele ja mõtteringi vallutamisele suurtest ühtlastest, tundmusrikastest mõttemassidest, mis panevad tahte liikuma. Samuti rõhutab uuemal ajal oma tahtepsühholoogiliste uurimuste kaudu tuttavaks saanud jesuiit J. Lindworsky (Willensschule) kasvatuse raskuspunkti paigutamist motiividesse, mis meile alati antud eeskätt mõtteliselt ja mis võitlevad meie teadvuse pärast omavahel nõnda, et kergesti kujuteldavad ja elavatest tundmustest saadetud väärtused seisavad vastamisi raskesti reprodutseeritavate, ebanäitlikkude ja ainult mõõdukatest tund-

mustest saadetud kujutlustega (Willensschule, lk. 65). Mõtete valitsemine on tema arvates kõlblas elus peaasi. Seejuures tuleb luua rida mõttekomplekse tegevuste jaoks, mis täidavad elu, põhimõtte järele — age, quod agis — mis aitavad eemale tõrjuda kõik kõrvalmõtted (kompleks palvetamise, töötamise, mängu, uinamise, ülestõusmise, söömise j. m. jaoks). Ka E. Meumann (Intelligenz und Wille) kaldub arvamisele, et tahte sisemise osa on tingitud intellektuaalseist protsessidest, et intellektuaalne elu on relatiivselt primaarsem.

Kahtlemata on intellektil tahtesse suur mõju, mida ei saa salata. Kuid on tuttav Pauluse hingelõhestav teadmine: head, mida ma tahan, ei suuda ma mitte teha, vaid ma teen kurja, mida ma ei taha. Küll ja küll on kogetud, et ei aita teadmine, kui puudub jõud, kui puudub kindlus kinni pidada võetud tahtesuunast, kui puuduvad vastumotiivid, mis nii tundmusvägevad, et nad suudavad võita pealekäivate, vastupidises suunas tõukavate motiivide tundmuskaaalu.

Igatahes ei taha salata, et siin peitub probleem, mis ei ole lõplikult vastatud. Mulle näib aga, et enam õigust on nendel, kes rõhutavad eeskätt tahte enese ja temaga lähedalt seotud tundmuselu mõjustamist kasvatamises ja kõnelevad mõistusest, mõtteringist kui kaudsest abinõust ja teest.

Siin on meil tegemist mitmesuguste küsimustega: mis on inimese tahtmus- ja tundmuseluses kasvatatav, missugused on need tahtmus- ja tundmuselused, mis kasvatusel iseäranis arvesse tulevad; teiseks, kuidas erinevad üksikud lapsed selle poolest.

Esimene küsimus kuulub üldpsühholoogiasse, kuid mitte sel kujul, nagu ta täiskasvanu kohta maksab, vaid arenemispsühholoogia kujul, mis on üks osa noorustundmisest, nooruspsühholoogiast. Teine käib differentiaals- või individuaalpsühholoogia valdkonda, jällegi mitte tema üldisel kujul, vaid nii, kuidas ta on välja kujunenud lapse individuaalsete iseärasuste kohta. Ma olen need seisukohad kokku võtnud pedagoogilises psühholoogias, mille tundmine on siin eelduseks, mille tulemusi me siin kasustame.

Küsimuse koondame siin probleemi ümber, mis haarab selle osa psühholoogiast ja eriti pedagoogilisest psühholoogiast, mis puutub tahtmusse ja tundmusse: karakteri ja temperamendi probleemi ümber.

2. Vaateid karakterile ja temperamendile.

Väga raske on nendele mõistetele pedagoogikas midagi põhjendada, kui ka karakteris näha tahteavalduste kogumõistet, temperamendis tundeelu, eriti tunnete erutatavuse kiiruse, jõu ja mõnu-noru värvingu aluseid.

See viib meid ühe distsipliini juurde, mis on uuemal ajal alles läbitöötamisele võetud, teadusliku karaktereoloogia juurde, mis uurib individuaalseid iseärasusi ja nende ühendeid, mis püüab „inimest üles ehitada tema kalduvustest“ (Лазыпскій). Tema uurimisalad on üksiku inimese teoreetilised kalduvused, temperamendid, mille põhjal inimene teataval viisil tundmuslikult vastab ärritustele, ja tema praktilised ehk tahtelised dispositsioonid ehk n. n. karakter kitsamas mõttes.

Sõna karakter tuleb kreekakeelsest sõnast *χαρακτήρ* mis tähendab seda, mis sisse kratsitud, sisse vajutatud — tunnusmärki. Selle sõnaga on kaua mitmesugused tähendused ühendatud olnud. Nii tähendab ta loodusteadustes just tunnusmärki, kui kõneldakse silikaatide, imetajate karakterist ja mõeldakse selle all nende tunnuseid. Niisamuti räägitakse kunsti alal, arhitektuuris, muusikas karakterist, kõneldakse isegi mõne seisuse, ameti jne. karakterist. Siis tähendatakse karakteriga seda püsivat hingelaadi, mille järele on iga tahteakt määratud hinges kehtvalt maksvatest põhimõtetest ehk maksimumidest. Seejuures on iseäralik, ütleb Kerschensteiner, et tunnusmärgid, mille järele me otsustame, kas karakter on moraalne või immoraalne, ei ole karakteri osad, sest teod ja talitused on niisama vähe hinge osad, kui dünamomasina rotatsioon on temast läbi voolava elektrivoolu element. On olemas isegi tegusid, mis ei vasta sugugi sisemisele hingedonstitutsioonile ja toimuvad mingi harjumuse, välise sunni tagajärjel, mis ei tule teissugustes oludes ning tingimustes enam esile, millele talitatakse otse vastupidiselt.

Mis on karakteri aluseks? See on kogu kindlaid päritud kalduvusi, mis moodustavad n. n. individualiteedi. Kerschensteiner nimetab neid psühhofüüsiliseks karakteriks. Selles psühhofüüsilises karakteris esinevad kaks lahkuminevat hingejõudude või kalduvuste kompleksi:

1) Ühe moodustavad elementaarsed tundmused, instinktid, tungid, impulsid, affektid, nagu nad avalduvad ilma reguleerimata kõrgemate funktsioonide poolt närvisüsteemi laadi, tema

erutatavuse, reaktsioonivõime jne. kohaselt. Ribot peabki seda tundmus- ja ihaldusseisukordade kompleksi karakteriks. Ometi on selge, et nendest jõududest üksi ei või kasvada tõesti kestev iselaad talitusviisis. Siis oleks inimene ainult „refleksmasinaks“. Kahtlemata on siin tähtis osa ka kõrgemal tungidel. Kerscheneinsteiner nimetab seda esimest kompleksi päritud kalduvustest, mis ka loomal olemas, bioloogiliseks karakteriks, millega Hippokrates'e (460—397 e. Kr.) ja Galenos'e (131—200 p. Kr.) ülesseatud temperamendimõiste peaaegsades kokku käib. Sellele vastavaid talitus-esinemisvorme nimetab Kerscheneinsteiner bioloogiliseks individualiteediks.

2) Teine psühhofüüsilist karakterit moodustav jõudude kompleks on nimelt see, mis võimaldab kasvatusel kestvalt määrata talituselaadi mitmekesisust ja sihtjoont ning anda talle kindlat kuju. See on see osa, millele peab kasvataja tuginema, et mõju avaldada tendentsidele, mis tõusevad bioloogilisest karakterist. Seda kompleksi peab kasvataja hoolega uurima. Selles peituvad inimeste kõige suuremad lahkuminekul. Kerscheneinsteiner nimetab seda osa intelligiiblik karakteriks, mõned teised formaalseks (Elsenhans). Selle moodustavad mitmesugused tundmuste- ja tahtedispositsioonid kui ka kujutluselust väljuvad jõud.

Bioloogiline ja intelligiibel karakter koos sünnitavad aluse olemusavaldusele, mida tähendatakse harilikult sõnaga individualiteet. Nad mahutavad eneses kõik päritud psüühilised jõud ja nendest tõusnud harjumused, mis mitmesugustes oludes ühesugustel alustel ometi mitte ühesugusele iseloomule, individualiteedile ei tarvitse viia.

Vastandiks individualiteedimõistele on eetiline karakter, mis arendatakse intelligiibli karakteri abil ja mille saavutamine on kõlbla kasvatusel siht. See ilmub meile voorustes, millest oli juttu eespool. Seda kõlblat karakterit nimetatakse ka personaalsuseks, mis tähendab kõlblat karakterit tema individuaalses omapäras ja iseäraliste eluolude läbi loodud väljakujunemises (persona — näitleja kõnetoru, siis tema mask, siis näitleja ise).

Kui nüüd lähemalt vaadelda üksikut karakterit moodustavaid komplekse, siis tähendan, et temperamentide all on tähendatud peaaegselt ikka emotsionaalset külge, meele erutatavust ja tema kalduvust reageerida erutusele mõnu- või norutundmustega. Hippokrates'elt ja Gale-

no s'elt on pärit nimetused, mis on võetud peaaesjalikult vere ja sapi iseärasustest, milles arvati peituvat põhielementide — tule, vee, maa ja õhu — omadusi, nimelt soojust, vedelust, kõvadust ja külmust: sangviiniline (veri — soe), melanhooliline (must sapp — niiske), koleeriline (kollane sapp — kuiv) ja flegmaatiline (sülg, ila — külm). Kant'i temperamentide kirjeldus on kaua mõjunud: koleeriline — kergesti erutatav, noruaffektidele kalduv; sangviiniline — kergesti erutatav, mõnuaffektidele kalduv; melanhooliline — raskesti erutatav ja noruga reageeriv; flegmaatiline — raskesti erutatav ja ilma iseäraliste elavate mõnu- või norutundmustega.

Et temperamentide küsimus ei ole selge, seepärast on otsitud teisi põhiomadusi karakteris. Nii leidis Schleiermacher nad 1) spontaansuses ja 2) retseptiivsuses, mille järele ta jagab inimesi kahte suurde klassi; selle kõrvale seadis ta veel kaks tunnust: funktsioonide käigu 1) pikalduse ja 2) kiiruse, selle, mida W. Stern nimetab „psüühiliseks tempoks“. Neile neljale alamale tunnusele seab ta vastu sooteadvuse kõrgendatud teadvuse tunnused ja arvab, et karakteri olemus peitub selles konstantsis, kuidas kõrgendatud teadvuse arenemises kujuneb selle vahekord isikliku teadvusega.

Ribot näeb karakteri olemust ühtsuses (l'unité) ja kindluses (stabilité). Esimene omadus tuleb ilmsiks tegevuse laadis, mis on alati iseenesega kooskõlas. Inimene on instinktide, tarviduste ja kalduvuste ühend ja need moodustavad iseloomu ühtsuse juures hästi liidetud kimbu, mis töötab ühes ainsas sihis; kindlus aga ei ole muud kui kõikide aegade läbi alalhoitud ühtsus. Iseloom peab juba lapse-eas nähtavale tulema, sest tõsine karakter on päritud. Ribot jaotab selle järele siis ka inimesed mitmesse liiki: 1) Kujutud (les amorphes), kes ekstreemsuseni plastilised. Neid on leegi- onid ja nad on olude, ümbruse, kasvatusesummaarne produkt, mitte hääl, vaid vastukaja. Nad talitavad nagu kogu ilm. Nad on miljones väljaanne mingist originaalist, mis on kuskil kord eksisteerinud. 2) Vankuvad (les instables) on tsivilisatsiooni pühkmed ja pära. Neil ei ole kindlust ega ühtsust, nad on tujukad, pealaised, pea eksplosiivsed, nende peale ei saa loota, neid on võimatu arvestada. Mitmekesistes oludes samasugused ja samastes oludes mitmesugused, on nad täielised küsimärgid.

Neist liikidest ülejääv osa on need, keda Ribot peab karakteriga inimesteks ja keda ta siis kahe põhiavalduse, aisti-

vuse ja tegevuse järele jagab kahte suurde pearühma: sensitiivsed ja aktiivsed, kellele on negatiivseks vastandiks apaatilised. 1) Sensitiivseid (les sensitifs, les affectifs, les émotionels) iseloomustab vastupanemata tundlikkus välistele muljetele. Nad on nagu instrumendid, mis on alalises vibratsioonis. Nende elu käib peaasjalikult sisemiselt. Nende intellektuaalse arenemise peaaalus on sisemised organite aistingud (vegetatiivse elu aistingud). Rahunus, tagasihoidlikkus, kartlikkus, järelemõtlikkus, vaatlus on nende tunnusmärgid. Üldiselt on nad pessimistid. 2) Aktiivsete peatunnuseks on lõpmatu kalduvus tegevusele. Nad on nagu masinad, mis alati liiguvad. Nende elu käib peaasjalikult väliselt. Nende füsioloogilise karakteri aluseks on suur energia-tagavara, mis seletatav hea toitlusega. Nende peaomadused on rõõmus meel, ettevõtlikkus, südikus, kaelamurdlikkus, hullumeelne julgus. Üldiselt on nad optimistid. 3) Apaatiliste seisundit on iseloomustamas lõtvus, pingutusjõu puudus, aistimis- ja tegevusvõime langemine alla normaaltaseme. Nad ei ole kujukad, ei ole plastilised. Ei, nad ei paku üldse mingit toetuspunkti kujundamiseks. Nende põhitunnusteks on laiskus, inertsus, ükskõiksus, unisus, muretus. Füsioloogiline alus sellele on närvi tundmustooni reduktsioon, vereringjooksu pikaldus ja nõrkus. Nad ei ole pessimistid ega optimistid. Nende tüüpide põhjal konstrueerib Ribot veel neljanda karakteritüübi — harmoonilise inimese, kuid see ei kuulu mitte põhitüüpide hulka, sest see võib tekkida ainult intelligentsi mõjul, mis aga Ribot' arvates ei kuulu karakteri põhitegurite hulka. Intelligentsi järele jaotabki Ribot kolm peaklassi alaklassideks, mida me siin ei hakka esitama.

3. Intelligiibli karakteri küljed.

Igatahes on selge, et karakterit ei saa seletada ainult bioloogilise alusega, ja seepärast tuleb tungida sügavamale pärandatud iseloomu teise kompleksi — intelligiibli iseloomu analüüsisse. John Dewey'le toetudes eraldab G. Kerschensteiner (Charakterbegriff und Charaktererziehung) siin kolm külge: tahtetugevuse, otsustusselguse ja peenetundelisuse, millele ta neljandana juurde lisab tundmusalususe intellektuaalse kehutatavuse (Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes).

a) Tahtetugevus.

Inimese tahe on teadlik ihalduse ja nõude akt millegi kohta, mida ka tõepoolest võib saavutada meie tegevuse läbi. Ta areneb mingist lähemalt kirjeldatamatust tungist, millega järk-järgult ikka enam ja enam liitub kujutlus tegevusest enesest ja objektist, millele tegevus on sihitud, väärtustundmus selle objekti kohta kui ka vahendi kujutlus, mille kaudu on otstarve saavutatav. Tahe on seega kompleksne psühholoogiline nähtus. Sellega oleneb tahtetugevus mitmesugustest elementidest ja oludest. Ta on kõige pealt tingitud ürgtungide dispositsioonidest, mis päritud, ta sõltub tegevuse kujutlustest, sellega ühenduses olevatest mõnu ja noru tundmustest, eseme kujutlusest, millele on tahe juhitud, väärtustundmusest, mis on ühendatud esemega, seniste tahtepüüete tagajärjekuse või tagajärjetuse teadvusest. Iseäranis viimane element on tahtetugevuse kohta olulise tähendusega. Need tahtetugevuse allikad moodustavad tema psüühilised elemendid kitsamas mõttes, mille juurde tulevad laiemas mõttes iga kord veel meeolelud jne. Selle kõrval sõltub tahtetugevus ka füüsilistest elementidest ja ülddispositsioonidest: normaalne, terve, õieti toidetud ja puhanud keha suudab rohkem tahtejõudu anda kui haiglane, anormaalne, halvasti toidetud, väsinud keha. Võib-olla on toitlusprotsessi käigu ja viisi headus tahtmatult aktiivsuse pea-allikas, millest selgub tubli keha tervise tähtsus karakteri kasvatuse kohta.

Mis oluliselt iseloomustab tahtetugevust, see peitub enam tahte kestvuses kui tõukejõus. Väliselt tuleb eraldada kahesugust tahtetugevust: ühelt poolt enam passiivseid avaldusi, nagu kindlus, kannatus, püsivus, visadus, teiselt poolt rohkem aktiivseid külgi, nagu julgus, ettevõtlikkus, vaprus. Kirglikest tundmusist tekivad tahteaktid ei ole veel mitte tahtetugevuse tunnused, sest tugev tahe peab kanda võima ka pikemat eesmärgi saavutamise edasilükkamist, mida aga kirg ei suuda. Niisamuti ei ole kangekaelsus, jonn, põikpeasus iga kord veel mitte tugeva tahte ilmutused. „See inimene on tugeva tahtega,“ ütleb William James, „kes ilma vankumata ka vaikist häält kuuleb ja kes siis, kui surmatoov kaalumine tuleb, temale silma vaatab, temaga nõus on, temast kinni peab ja teda jaatab, hoolimata erutavate kujutluste hulgast, mis selle vastu tõusevad ja mis püüavad teda teadvusest tõrjuda. Kinni peetud sarnasest kindlast tähelepaneku pingutusest, hakkab raske

objekt pea teisi asjaolusid, mis temaga kokku käivad ja temaga assotsieeritud, juurde tõmbama ja muudab lõplikult inimese teadvuse seisukorra täiesti. Ja teadvuse seisukorraga muutub ka talitusviis, sest uus objekt, kui ta kord vaimlise horitsondi üle kindlasti valitseb, kutsub oma enese motorilised mõjud välja.“ (Kõned õpetajaile psühholoogiast, lk. 67.) Seega on võime, püsivalt kinni pidada mingit kujutlust, tahtejõu kindel tunnusmärk.

b) Otsustusselgus.

Teine intelligiibli karakteri juur on otsustusselgus ehk loogilise mõtlemise võime. Selgusetu inimene ei või järjekindlalt talitada, maha arvatud juhud, kus ta teotseb harjumuse järele: harjumata juhtumel ei jõuagi ta mingile tegevusele, sest ta ei saa otsustada. Piiratud mõistusest „karakterit“ teha on asjata vaev: ignoti nulla cupido. Peab oskama endale eesmärgi seada. Õiglus enese ja teiste vastu on võimalik üksnes selge mõistusega inimesel, kes tundmusi taltsutades on harjunud oma otsuseid nende konsekventsuse suhtes läbi katsuma ja läbikatsumise saaduste järele talitama.

Ei saa küll tõendada, et loogiline mõtlemine just kindel tagatis oleks iseseisva iseloomu arenemiseks, kuid vastuvaidlematult on ta selle kõrvale jäetamatu eeldus. Harilikult liigub inimese mõtlemine läbikatsumata kogemuste alusel; ei tehta mitte selgeks, kuidas mingi sündmus järgneb teisest paratamatu tarvilikkusega; otsustatakse sagedasti päritud vaadete, maksvate ja moodis olevate arvamuste ning eelarvamuste järele, lastakse ennast määrata kirest, poolehoiust, egoismist, partei huvist jne. On seesugune mõtlemisviis kord omaseks saanud, siis on teda raske parandada. Seepärast on tähtis harjutada õpilast õieti vaatlema, oma mõtteid ja otsustusi ettevaatlikult kaaluma ning arvustama, nähtusi analüseerima, et olulist välja eraldada.

Me ümarn peab seda omadust iseloomu kujunemise kohta niisuguseks, millele tuleb primaat anda tahtetugevuse j. m. ees (Intelligenz und Wille, lk. 274). See on seletatav tema arvamise, et tahe ei ole primaarne hingeelu nähtus, vaid tähendab üleminekut kujutlustest tegudele või üleminekut kaalutud sihtide kujutlusest ja nende heakskiitmisest tegudele (sihiteadlik tahteteo vorm).

c) Peenetundelisus.

Kolmas oluline karakteri omadus on peenetundelisus. See esineb meile õige mitmesugustes kujudes ja avaldub selles, et hing kergesti ja mitmekülgselt tabatakse mitmesugustest situatsioonidest ja oludest, nagu nad kujunevad kokkupuutumises teiste inimestega. „On inimesi, kes Londoni inimeste voogamisest ja tema elust ning liikumisest ei tule tagasi muu elamusega, kui selle ühega, et seal oli hirmus, ja on inimesi, kellele reis läbi kõrve saab tuhandesuguste kogemustega sündmuseks“ (G. Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung, lk. 86).

See peenetundelisus on pea teadlik, pea pool- või ebateadlik väliste muljete vastuvõtmine. Esimesel puhul esineb ta välk-kiiretes mõtteaktides, kujutluste käigus ja on arendatav õige varase kokkupuutumise läbi mitmesuguste oludega ning asjadega. Teisel puhul ilmneb ta loomuliku taktina, mida me ei leia mitte ainult hästi haritud inimeste keskel, vaid ka kõige lihtsamate inimeste juures. Eriti on ta omane just naistele (m. t., lk. 87). See takt ei ole mitte ainult retseptiivsus, vaid niisamuti ka kiire reagiivsus ja teatav intellektuaalne peenetundelisus. Tema aluseks on teatavad päritud sümpateetilised instinktid kui ka kiire kujutluste ja otsustuste käik. Nende dispositsioonide olemasolul kõneleme meie taktist, kergest sissetundmisest, õrnatundelisusest, instinktiivsest tähelepanelikkusest teiste vastu; oleneb aga peenetundelisus kujutluste kiirest käigust, siis on meil tege- mist kohandumisvõimega, elava taipamisanniga, selge pea alleshoidmisega. Raske lapseiga, toored, hoolimatud kooliolud, rasked õnnetused, parandamatud haigused surmavad seda peenetundelisust, kuna armastus, headus, usaldus laste- ja koolitoas, varajane tegevus teiste inimeste ja mitmesuguste asjade teenistuses seda edendavad. Ka on kasvataja peenetundelisus tähtis eeldus kasvan- diku peene tunde arenemisele.

d) Tundmusaluse intellektuaalne kehu-
tatavus.

Mis puutub neljandasse karakteri juuresse — tundmusaluse intellektuaalsesse kehutatavusse, siis tuleb selle all mõista seda määra, seda ulatust, seda kestvust, millega vallutatakse hing tajumustest või kujutlustest, või teisiti — nende

tundmusliigutuste ulatust, sügavust ja kestvust, mis saadavad teadvusevoolus tulevaid ja minevaid tajumusi, kujutlusi ja mõis- teid, iseäranis neid, mis suhtuvad inimesse ja tema saatusesse, jumalikku, tõesse ja ilusse, s. t. väärtuselamustesse, väärtustesse. Ei piisa veel, et tuntakse sügavalt, ikka on tarvis kestvust. Sang- viinik tunneb küll sügavalt, kuid tundmused raagevad tal pea ja annavad aset teistele. Sellest omadusest ei saa me ka seal kõnelda, kus meil on tegemist rikka tundmuseluga inimestega, kes on aga väga muutlikud ja heitlikud.

On keegi kehutata isik mingist aatest kinni hakanud, siis ei lase ta sellest enam nii kergesti lahti. Aade määrab tas alati tekitatavate tundmuste läbi kujutluste käiku ja seda tugevamalt, mida sügavamalt on hing tabatud. Kõik, mis uute tajumuste, kujutluste ja aadete poolest juurde tuleb, assimileeritakse tund- muste kaudu valitsevast ideest ja muudetakse teoks, nagu seda suurte patriootide, loovate vaimude juures teaduse, kunsti ja usu alal võib tähele panna. On inimesi, kes, kord põlema süüdatud mingist ideest, edasi põlevad, kuni surm kustutab leegi.

Seda kehutata vust ei tohi vahetada peene- tundelisusega, mis tähendab reaktsiooni kergust ja mitme- kesisust, kuna meil siin tegemist on selle sügavuse ja kestvusega. On iseloomes olemas, kes on väga tundlikud teatavate ärrituste suhtes, kuid ärritused ei kehuta neid, ei pane neid seespidi laine- tama. Nad isegi reageerivad ärritustele, kuid tundmus kustub pea, ilma et oleks toimunud silmapaistvaid sisemisi või väliseid tegusid. Vene vürstinna, kes teatris kangelase saatuse pärast pisa- raid valab, kuna ta kutsar teda oodates pukil ära külmub, on hea näide reaktsiooni kerguse kohta, millel puudub aga igasugune sügavus ning kestvus (G. Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung, lk. 101). Niisamuti ei ole kirglus ega impul- siivsus sama kehutata vusega, kuigi nad võivad ühendatud olla. On olemas isikuid pealtnäha külma, kaaluva, rahuliku loomuga, kuid suure kehutata vusega, nagu Lincoln, Moltke j. t.

Tundmuseluse intellektuaalne kehutata vus põhjeneb suurel määral päritud kalduvustel teatavatele väärtustele. Selles mõttes on õigustatud Spranger'i „Lebensformen“, kus esineb hinge erilise suhtumus mitmesugustesse põhiväärtustesse, tema oma- pärane struktuur, sisemine seaduslikkus, ühtlus. Kuid see ei piirdu ainult ühe puhta tüübiga. Eriti on inimesele teatavatele vää- rtustele reageerimised suuremal määral omased kui teistele, kuid

teiste vastu ei olda seejuures sugugi nii tuim. Spranger'i kava tuleb mõista eeskätt kui teed tungida hingeelu ja personaalsuse sisemiste aluste juurde.

4. Karakteri kasvatatavusest.

Kasvatusel on siin palju võimalusi mõjustada mitmesuguste tundmuste kaudu, harida tundmusi, arendades ja elustades kujutlusi, mis neid tundmusi esile kutsuvad, millega need tundmused on liitunud. Seega näeme: tahte tugevus ehk elava aktiivsuse tugevus esitab päritud tegevusjõudu, otsustusselgus annab talle määratud suuna, peenetundelisus — tegevuse mitmekesisuse ja kehutatavus — tegevuse kestvuse. Neid nelja elementi peab kõlbla kasvatuse juures silmas pidama, ja kasvataja mure on neid kõige pealt tundma õppida nende iselaadis, nende tugevuses. Nende arendamine on kõlbla kasvatuse tähtis formaalne ülesanne.

Mis lapse juures kõige pealt ja peaaesjalikult esile tuleb, on n. n. bioloogiline karakter, s. o. loomusunnid, tungid, instinktid, impulsid. Ja niisuguseid on teataval arvul olemas igal normaalsel inimeslapsel, nagu näit. enesealalhoiu-tung, sotsiaalne tung, tegevustung, järeleaimamistung, uudishimu, psüühilise sünteesi või mõtlemise tungid, keeletung, toidu- ja sugutung, rõõmu ja kartuse põhitundmused. Alles aegamööda ärkavad intelligiibli iseloomu jõud: tahtetugevus, otsustusvõime, peenetundelisus ja kehutatavus.

Kas on päritud psühhofüüsiline karakter muudetav? Üldse kogemuse põhjal võib seda jaatada: ümborus, olud, eluviis, harjumused mõjuvad selleks kaasa.

Asjale lähenedes peab tähendama, et karakter allub muutusele positiivses ja negatiivses mõttes. Teatavaid omadusi saab tugevamaks teha, teisi nõrgemaks. Harjutus või mitteharjutus, võimalus aktsiooni astuda või mitte — see on mõõduandev. Kuid ometi mitte lõplikult. Palju oleneb veel ühest suurusest: see on üksikute dispositsioonide tugevusest ehk valentsist. See võib aga väga mitmesugune olla: tugev võidab harjutuse kaudu rohkem, nõrk — vähem. Väga tugevat kalduvust ei saa kaotada. Lisandugu veel üks asjaolu: on olemas harjutusdispositsioone, mis võivad mõjustada päritud dispositsioone. Päritud dispositsioon võib harjutus-

dispositsiooniks muutuda, nii et võime on ande ja harjutusdispositsiooni produkt. Harjutusdispositsioonid võivad üksteist edendada ja takistada (harjumus tähelepanu kitsale alale kontsentreerida vastuolus tähelepanu jaotusega suurele muljete hulgale). Mida lähemalt on üksikud harjutusdispositsioonid üksteisega sugulased, seda rohkem mõjustavad nad üksteist.

V. Kasvatuse printsiibid.

Pedagoogika ei ole retseptide kogu, ei ole kasuistika, mis annab vastust üksikute juhtude kohta, kuidas neis toimida. Ta on küll normatiivne teadus, s. t. teadus, mis annab juhtnööre selle kohta, mida tuleb teha ja kuidas peab toimima, kuid ta on ikkagi teadus, ja sellisena püüab ta leida niisuguseid juhiseid, mis haaravad võimalikult laialt, võimalikult kogu tegevust. Ka tema seab üles teatavad printsiibid, normid, mille järele tuleb käia üldiselt ja mida tuleb elusse rakendada üksikjuhtudel üldeesmärgi-, otstarbe- ja oludekohaselt.

Printsiibid (principia non sunt multiplicanda praeter necessitatem) on üldised seisukohad, kriteeriumid; neid tuleb silmas pidada kasvatuslikus tegevuses, nende abil hinnatakse üksikuid samme. Normid on üldised reeglid, mille järele tuleb printsiipe kasustada, tegevusse rakendada.

Alljärgnevas peatume seitsmel olulisemal kasvatusprintsiibil, nimelt: 1) sihipärasuse-, 2) sotsiaalsuse-, 3) aktuaalsuse-, 4) individuaalsuse-, 5) totaalsuse-, 6) autoriteedi- ja 7) vabaduseprintsiibil.

1. Sihipärasus, otstarbepärasus.

Mitte, et otstarve pühendab abinõu, vaid et su tegevus viib sind eesmärgile, et sa liigud oma toimingutega kasvatuse eesmärgi suunas ega kaldu sellest kõrvale, ei talita sellele vastupidiselt.

M e s s m e r (Grundzüge I, lk. 389) kõneleb, et otstarbekohasus (Zweckmässigkeit) on pedagoogiline norm, mille juures on kasvatuse otstarbeks iseseisvus igasugusel konkreetsel vormil. See vaatekoht esineb kõigis subjektiivsete reaktsioonide kategooriates, ka kasvatuses: „Die allgemeinste pädagogische Norm aber muss sich in jedem kleinsten pädagogischen Akt erfüllen, wie auch in

den auf grössere Sicht aufgestellten Plänen“ (m. t., lk. 391). Messmer järeldab siit, et ei ole olemas mingit konkreetset universaalmeetodit, vaid meetodid peavad muutuma, differentseeruma otstarvete sisulise erine misega: „Und so viele verschiedene Aufgaben möglich sind, so viele verschiedene Methoden sind erforderlich“ (lk. 392). Messmer nimetab seda ka „Prinzip der differenzierenden Zweckmässigkeit“, mille kõrval esineb rida abiprintsiipe. Ta tahab need printsiibid puht-empiri liselt tuletada kogu pedagoogilise prak sise tõsiolust (lk. 393).

2. Sotsiaalsuseprintsiip.

(„Prinzip der Sozialität“ — Kerschensteiner, Theorie der Bildung, lk. 457 jj.)

See on kasvatus e põhiprintsiip, mis järgneb väärtusühiskonna kõlblustamise tarbest. See ei teostu ilma liikmete kõlblustamiseta. Neil peab tärkama mingi püüe iseenese kõlblale isiksusele. Selleks läheb vaja enesetunnetust. See aga ei teki õpetuse, vaid tegevuse, talitamise kaudu väärtust-teostavas ühiskonnas. Selles mõttes tuleb õpilane seada ühiskonda, kus ta leiab võimaluse teotseda, mitte ainult oma tegusid läbi katsuda, vaid ka mõju ja vastumõju kogeda, mis tekib, kui kõlblas püüe on küllalt tugev ühiskonna kõlblustamiseks kaasa töötama.

See ei tohi olla sund-ühiskond, vaid peab olema vabatahtlik. Otstarbeühingud egoistlikel otstarbeil ei tule arvesse, vaid niisugused, millel on eesmärgiks mingi kõlbla aate teostamine (seltsimehelikkuse arendamine, andumus teadusele, kunstile, religioosne osadus, koolikõlbla au edendamine, abitarvitaja toetus, õiguse võiduleaitamine jne.).

Sotsiaalsuseprintsiip võiks kokku võttes järgmiselt väljendada: Kanna hoolt kõigil arenemisastmeil õpilase paigutamise kaudu vabatahtlikesse väärtusühinguisse, et ta oma toimimise kaudu ei tuleks ainult enese kõlblale tunnetusele, vaid et ta oma isetegevuse paneks ühiskonna kõlblustamise teenistusse (lk. 459).

Selles mõttes soovitab Kerschensteiner õpilaste omavalitsust.

3. Aktuaalsuse- (lapsepärasuse-) printsiip.

Kasvatusprintsiipidest tuleks tähtsale kohale asetada lapse vaimuelu igakordse aktuaalse, s. o. mõjul oleva, kuju arvestamist, mida Kerschensteiner nimetab aktuaalsuse-põhimõtteks, mida võime nimetada ka lapsepärasuse-, arenemisharmonia- või appertseptsiooni-printsiibiks (viimaseid nimetusi olen tarvitanud oma didaktikas). Siin on tähtis, et kõik, mis pedagoogiliselt ette võetakse, oleks nõnda seatud, et ta vastaks lapse igakordse arenemisastme väärtus- ja otstarvete-süsteemile, ühtlasi aga ei kaotaks silmast ka tulevikus võimalikku väärtus- ja otstarvete-süsteemi (Kerschensteiner, Theorie der Bildung, lk. 415 jj.). Selle vastu on eksitud: lapsele on antud seda, mis kohane täiskasvanule, talt on nõutud asju, mida võivad teostada ainult täiskasvanud. Lapsi on rakendatud liiga vara üle jõu, neile on keelatud mängida, järelevalvet suuremate järele on teostatud samuti kui väiksemate järele. Rousseau on juhtinud sellele hoogsalt tähelepanu, on rõhutanud, et lapseiga on omaette väärtus. Antagu lapsele, mis talle käesoleval ajal kasulik ning tarvilik. Ei tohi aga sattuda vastasäärmusse, et kõik kujunegu ainult lapse järele. Lapseiga on ometi ka ettevalmistusaeg. Iga ettevalmistus olgu ühtlasi vahenditu rahuldus ja iga rahuldus ühtlasi ettevalmistus.

Lapsepärasuse-printsiip nõuab ühtlasi, et tarvis on kasvataval arvestada differentse laste arenemises, n. n. arenemisastmeid. Nendega teeb tegemist noorsoo-, lapse- ja õpilase-psühholoogia või -tundmine, mis selles mõttes jälgib arenemist niihästi üksikute võimete kui kogu isiku, karakteri, personaalsuse suhtes. Selles mõttes räägitakse pedagoogilisest psühholoogiast kui arenemispsühholoogiast.

Laps ei ole väike täiskasvanud inimene. Ta liigub ja lähineb täiskasvanud inimese tüübile järk-järgult, samm-sammult, kusjuures tema hingeelu funktsioonid ei lähe lahku täiskasvanu hingeelu mitte ainult kvantitatiivselt, vaid ka kvalitatiivselt (teisugune protsesside sisuline koosseis, ühe või teise külje prevalenceimine j. m.). Kasvatajat huvitab selles mõttes, nagu meie praegu kasvatust vaatleme, eriti lapse suhtumine kõrgematesse

vaimlistesse, usulistesse, eetilistesse, esteetilistesse väärtustesse ning selle suhtumise muutumine aja jooksul, kuid lapse kehaline seisukord, tema tähelepanu, mõtlemise, fantaasia jne. jõud, tema intellektuaalsed võimised ei tohi seejuures tähele panemata jääda. Sellelt seisukohalt on tähtis ka silmas pidada, et kogu arenemine ei liigu ühtlaselt tõusval joonel, vaid tõustes ja seisatades, võnkudes teatava perioodilisusega, mida on kasvatajal tähtis tunda, et teada, kus ja mil määral maksab eriti rõhutada seda või teist külge. Nii on teatav kõrguspunkt fantaasia tegevuses ja suhtumises kunstisse 7- — 8-aastaselt, siis seisak või koguni tagasimineku, kuni suguline küpsus uue tõusu toob; sotsiaalsete tundmuste arenemises kõrguspunkt 2—6 aasta piirides, siis langemine ja alles sugulise küpsemisega algab uus tõus.

Et nende arenemisnähtuste rägastikus orienteeruda, on hakatud käima sama teed, mis on osutunud tarvilikuks individuaalsete lahkuminekute ülevaatlikkuse pärast. Püütakse, nagu sealgi, tüüpilisi vahesid kindlaks teha, jagades arenemisaega üksikuteks perioodideks, igadeks, astmeteks iseloomustavate lahkuminekute järele, millel on konstantne, alati esinev, laad. Ma ei saa siinkohal pikemalt viibida nende jaotuste juures. Tähendaksin ainult, et on liiga üldine ja vajab peenemaid vahetegemisi harilik jaotus kolmeks eaks: lapseiga 1—7 aastani, poisi- ja tütarlapseiga 7—14, nooreiga 14—21. Seepärast räägitakse iseäralisest imikueast (1. eluaasta), varasest lapse-east (2—3), hilisemast lapseeast (4—7), indifferentsest poisi- ja tütarlapse-east (8—10), differentsest poisi- ja tütarlapse-east (poistel 10—12, tütarlastel 10—11), küpsemis- resp. pubestsentsi-aastatest (poistel 13—17, tütarlastel 12—15) ja viimati küpsus- ehk puberteedi-east (p. 18—24, tyt. 16—20).

Kuna varemalt juhiti suuremat tähelepanu eriti lapse-eale, on nüüd uurimise alla võetud ka hilisemad ajajärgud, mis iseäranis tähtsad keskkoolile.

Asja tähtsus kasvatajale seisab selles, et tema, ära tundes üksikutes ajajärgudes ülekaalul oleva intellekti, tundmuse ja tahte külgi, seab oma abinõud selle järele, kas edendades või takistades, tagasi hoides.

Arvesse tulevad ka sugupoolte vahed. Nad on olemas üldiselt, aga ka arenemisspühholoogiliselt; nendest ei pääse mööda. Kuivõrt neid arvestada kooli organisatsioonis, on teine küsimus

(koedukatsiooni-probleem). Mitmesuguseid kasvatus-abinõusid tuleb meil hinnata üksikasjaliselt aktuaalsuseprintsibi seisukohalt vastaval kohal.

4. Individuealsuseprintsip.

Individuealsuseprintsibil peatun siin lühemalt, sest sellest olen kõelnud didaktikas üksikasjalisemalt. Minnakse välja sellest, et inimesed, lapsed on oma iselaadis, individuealsuses väga lahkuminevad oma intelligentsi, karakteri, temperamendi, eluvormi poolest ja abinõusid ning vahendeid tuleb valida sellekohaselt. Muidu jääb mõju ära, sünnitatakse kahju. Eksimused selle vastu: õrnatundelist karistatakse raskelt mõne väikese süü pärast, pikaldaselt nõutakse erilist kiirust, mis ületab tema võimised; last, keda huvitab tegevus, liikumine, sunnitakse päevade kaupa istuma toas; üleliia elava fantaasiaga last lastakse lugeda ööd-päevad põnevaid romaane; raske tähelepanu kontsentratsioonivõimega last viiakse lõbustusest lõbustusse, ajaviitest ajaviitesse; seksuaalselt kergesti erutatavale võimaldatakse rohkesti vastavat lektüüri jne.

Kerschensteiner on formuleerinud individualiseerimisnõude haridusprotsessi põhiaksioomiks. Ta teeb vahet kultuurhüve ja haridushüve vahel. Haridushüve on ainult see, mis on struktuurilt täiesti või osalt adekvaatne õpilase individuealse akti struktuurile (Theorie der Bildung, lk. 472). Koolis on tegemist eeskätt õpetusega, aga ka kasvatusega. Tegelikus töös tekib taktiliselt raskesti lahendatav küsimus: mil määral on individuealsus silmaspeetav klassides, kus on palju õpilasi, kes moodustavad kooli ühiskonna, kus ühesugused õigused ja kohustused. Foerster aga ütleb: „Sagedasti kõige parem individualiseerimine on indiviidi ignoreerimine.“ Individuealsuseprintsibi realiseerimine on eeskätt kooliorganisatsiooniline probleem, kuid kasvatuses ei pääse tast siiski mööda, eriti seal, kus tekib küsimus, milliste tundmuste kaudu mõjustada indiviidi, kas reageerida karimate või õrnamate abinõudega, kas jagada kiitust või mitte, kas laita (depressiivsed meeleolud) jne.

Kasvatuses võiks seda printsipi nõnda formuleerida: Toimetage nõnda, et sinu abinõud oleksid vastavad üksiku kasvandiku hingelaadi iseärasus-

tele, kuid ilma et see kaaskasvandikesse mõjuks eksitavalt või rikkuvalt.

Et kasvatus peab arvestama päritud kalduvusi, dispositsioone, siis on tähtis nende tundmine. Sääraste horisontaalsete differentsidega teeb tegemist differenttsiaalne psühholoogia. Ülevaate huvides lapse individuaalsuse iseärasustest ja nende arenemiskäigust on tähtis, et koolis iga lapse kohta eraldi peetaks oma individuaal- ehk isiku- resp. kasvatusleht. Kuidas seesugune leht peab kujunema, selle kohta pakub uuem psühholoogiline kirjandus rikkalikku materjali.

Normaalse õpilase kõrval tuleb arvestada veel kehaliselt ja vaimliselt anormaalset. Raskemaid anomaaliaid ei saa aga üldkasvatuses arvesse võtta. Nende olemasolu korral tuleb lapsed juhtida erilistesse sellekohastesse kasvatusasutistesse ja koolidesse. Küll aga tuleb kasvatajal silmas pidada kergemaid juhtumeid: kalduvusi apaatialle, depressiivsetele meeleoludele, meeleolu kergetele muutustele ja vaheldustele, laiskusele, tahtetusele j. m. Siin tuleb kasvatajal teravalt vahet teha päritud eelsoodumuste kui ka ümbrusest ja kodusest kasvatuselst tingitud omaduste vahel.

Ent kui mõju ka nõnda on arvestatud, et ta vastab individuaalsusele, siis võib ometi kergesti juhtuda, et ta mõjub ühekülgsele, et mingi seade ühekülgsele välja arendatakse ja hüpertrofeerub. Sellelt seisukohalt leiab hukkamõistmist näiteks Taylor'i süsteem, vaieldakse eriliste andekatekoolide vastu (kas õigusega, on teine küsimus). Kasvatuses eksitakse, kui tundlik isik ühekülgsele tundlikuks lastakse jääda, ei looda sellele vastukaalu, kui ülevoolavale fantaasiale ei muretseta pidureid kriitikat, mõistuse kaastegevuses. Tuleb silmas pidada, et ühekülgne arenemine saab viimati takistuseks kogu tegevusvõimele, et kitsa alaga piirdudes ometi ei saavutata maksimaalset. Põhjus peitub selles, et hinge funktsioonid on üksteisega ühenduses ja mõjuvad üksteisesse. Jäävad mõned küljed kängu, siis peavad need viimati ka edasijõudnumaid kinni; ei saa ilma loogilise mõtlemiseta olla kehtvat kindlat tahtet, ei saa ilma tahteta olla sügavat mõtlemist, ilma moraalse jõuta ja enesevalitsuseta püsivat ökonoomilist kindlust ega edu, hiilgavat kunsti jne. Eriti tuleb siin arvesse kõlblas külg. Kõik sõltub karakteri kõlblast tugevusest (vt. Foerster, Schule und Charakter). Seepärast tuleb kogu pedagoogilisel tegevusel juhtida kõik mõjustused kasvandiku (õpilase)

kogu vaimlisele kujule tema igakordses struktuuris, sisemises seadusepärasuses. Kerschensteiner võrdleb seda arsti tegevusega, mis ei piirdu lokaalse, kohaliku arstimisega, vaid rõhutab ikka ka üldist kehajõu tõstmist. Sama on maksev ka vaimuelus. Siit saavutame n. n. totaalsuseprintsiihi.

5. Totaalsuseprintsiih.

Selle formuleerime ühes Kerschensteineriga: Ära lase oma pedagoogilisi akte kunagi määrata ainult üksikust nähtusest, vaid ikka ühtlasi ka kasvandiku saava isiksuse igakordsest üldisest hingeseisukorrast (Theorie der Bildung, lk. 410).

Pestalozzi räägib harmoonilisest arengust, et käsi, süda ja pea peavad arenema tasakaalus ja täiendama üksteist. G. Grunwald (Philosophische Pädagogik, lk. 64) kõneleb harmoonilise hariduse põhimõttest, mida ta formuleerib negatiivselt, öeldes, et kasvatus peab võimalikult vältima üksikute hingeelu-külgede disharmooniat.

Kõiki võimeid ei saa aga ühtlaselt kohelda: üks vajab enam ja teine vähem hoolitsust. Mida väärtuslikum mingi jõud, seda enam tuleb rõhku panna tema kujundamisele. Erikalduvust tuleb harida, kuid see olgu tsentraliseeritud, kõik hingelised lõngad joosku kokku ühte keskk kohta. Selle teostamisel leitakse tee teistele, süvenetakse teistesse aladesse, selles peitub tõsine jõud. Herbart'i poolt esitatud „das vielseitige gleichschwebende Interesse“, mis ühtlaselt pöördunud kuuele poole, ei ole teostatav.

6. Autoriteediprintsiip.

Asetasin kasvatus eesmärgiks arendada õpilast autonoomseks ajaloolise ühiskonna liikmeks, millesse tal tuleb kuuluda nõnda, et ta ühes sellega tendeerib täielikule elule Jumala tahte alluvas inimsuseriigis. Juba selles eesmärgi-määruses peitub nõue, mida võib kätte saada vaid vabadusega, — kasvatus autonoomseks kõlblalt enesemäärajaks isikuks.

Siit tuleneb vabaduseprintsiih, nagu ta on püstitatud. Kuid teiselt poolt seistakse tõsiolu ees, et ühiskonnas ei ole kõik vabad,

et laps oma arengus ei oska vabadust kohe tarvitada, vaid vajab sellele juhtimist. Sellepärast asetatakse vabaduseprintsibile vastu teine printsiip — autoriteediprintsiip.

Mis on autoriteet? G. Kerschensteiner on seda põhjalikult analüüsinud.

Auctoritas — mingi omandi või tõendi maksvus. Maksvus ja alistumine on tema põhitudnused. See püsib ka mingi väärtuse kandja suhtes. Autoriteet on mingite väärtuste kandja maksvus, mis põhjeneb kas enese tarvidusel või ühiskonna korraldusel ja kombel, millele üksik alistub kas vabatahtlikult või sunni mõjul. Autoriteet võib olla kas sisemine või väline, moraalne või füüsiline, ökonoomiline. Kerschensteiner (Autorität und Freiheit) analüüsib ka autoriteedile vastuvõtlikkust ja leiab, et see põhjeneb kolmel alusel: 1) autoriteeditundel, 2) autoriteediusul ja 3) autoriteedimeelsusel.

1. Autoriteeditundel on mitmesugused hingelised alused, 3 eriliiki:

a) Korraldavate võimude tarvilikkuse ja oma alistumise tunne. Et ühiskonnas kord peab olema, seda imeme emapiimaga sisse. Niipea kui seda nõutakse, tekib ühiskonna liikmeil tarvidus korraväärtuse kandjate järele, kellele alistutakse kaosest pääsemiseks. Kerschensteiner peab seda tundmust intellektuaalseks.

b) Sellest erinev on aukartuse-tunne, mis on komplitseeritud tundmus. Siia kuuluvad: a) tahtmatu kartus selle ees, mis on suuruse ja võimu poolest meist üle, β) alandlikkusetundmus omaenese puudulikkuse teadvuse tagajärjel; γ) imestamistundmus ja sellega ühes teovõime imestav tunnustamine, mis ulatub meie omast kaugelt üle. Aukartus on kartlik austamistundmus mingi üleva ees, mis oma suuruse ja võimuga sunnib meid oma tõelist või omistatavat väiksust tundma. Aukartus on kõige tähtsam ja kestmam autoriteeditunnetest. See peaks õieti olema jäädav vahekord täiskasvanuks, iseseisvaks saanud laste ja nende vanemate vahel.

c) Kolmas autoriteeditundmuse liik ei põhjene mitte nagu eelmised omal kogemusel, omal arusaamisel, omal usul, vaid alaväärtuslikkuse-tundel väljastpoolt seatud, mitte sisemiselt läbielatud väärtusekandjate vastu, kelle sõna me peame kuulma. See on välise väiksuse ja madaluse, välise iseseisvustuse ja võimetuse tunne. See põhjeneb traditsioonil ja

varajasel dressuuril, on omane sensitiiivsetele, plastilistele, sugestiivsetele inimestele. Tema alus on kartus võimu ees.

2. Säärasest autoriteeditundmusest tekib autoriteeditusk. See on usaldus teatavate väärtusekandjate kõlbla, vaimlise, tehnilise üleoleku vastu. Ka sel võib kolmesugust algupära olla, ilma et see algupära sama oleks kolmesuguse autoriteeditundmuse juurega. Ta võib põhjeneda a) traditsioonil, järeleaimamisel, kohandumisel ja harjumusel ja on sel kujul kõige sagedamini esinev, kuid ka kõige hädaohtlikum vorm. Ometi ei ole tõsist edu ilma selleta, tarvis on enne ikka omaks võtta kellegi ehtsa meistri sõnu ja tegusid. b) Teine vorm põhjeneb armastuse- ja tänutundel. Ta on saadud armastuse, headuse, abiavalduste tulemus. Ta on väga muutlik, kuid koolielus kõige tähtsam. c) Kolmas vorm põhjeneb väärtusekandja võimise ja tõepoolsete saavutiste tunnetusel ja arusaamisel. See on ratsionaalne hilja esinev ja väga kindel vorm.

3. Autoriteeditundmusest ja -usust eraldub autoriteeditimeelsus. On olemas meelsus, millel puudub niihästi tundmus kui ka usk ja mis ometi püüab seda ühiskonnas tekitada. See esineb psüühilises kogulaadis, mis suundub sinna, et igal ajal ja igal pool mõjuda autoritatiivsete võimude ülalhoidmiseks. See võib olla kõlblas ja mitte kõlblas. Kõlblal autoriteeditimeelsusel on kolm juurt. Ta võib tekkida a) traditsioonilisest või vabalt omandatud tõepoolse või kujuteldud aulikuse teadvusest, mille osaliseks ei või saada teised inimesed. See on klassiteadvuse aumeelsus ehk härrasmeelsus, mis võib esineda ka töölisteklassis. Siia kuulub Pindaros'e usk oma luuletajakutsesse, mis põhjeneb jumalikul verel. b) Teine autoriteeditimeelsuse vorm põhjeneb korrategadvusel, s. t. teadvusel, et teatavate asutiste teovõimsuse pärast on tarvis nendele alistuda. Tema juur on korra väärtus ja seepärast võib teda nimetada autoritatiivselt suunatud korrameelsuseks. See on organisatsioonimeelsus, korra nõudmine korra pärast. See on pimesõnakas alus, mis aga tarvilik ja kasulik, kui temaga ühineb c) kolmas vorm, mis põhjeneb pedagoogilisel teadvusel, s. t. teadvusel, et tarvis on alaealistes kasvatada ja alal hoida autoriteeditundmust, et neid ette valmistada pärast arenevale autonoomsusele, personaalsusele. Kerschesteiner nimetab seda meelsust autoritatiivselt suunatud haridusmeelsuseks, sest ta kasvab välja veendumusest, et haridus on vaid võimalik, kui kasvandik

tundma õpib kultuurhüvedes objektiivselt maksvaid väärtusi. Need väärtused jäägu autoriteediks niikaua, kuni autonoomseks saanud personaalsus asub uute hüvede loomisele. Mitte lahku-
löömine mineviku toodetest juba hariduskäigu alul, mitte oma-
pärane nooruskultuur, vaid tugevaks ning suureks saamine ole-
viku ja mineviku varade abil ja alles siis, kui võimeline olemas,
neist ülekasvamise uutele toodetele, uuele loomingule — see on
selle autoriteedimeelsuse nõue. Säärane on olnud ka kõikide suurte
mõtlejate, kunstnikkude, usuloojate, kõlbluseuuendajate arenemis-
protsess.

Kerschensteiner vaatleb veel lähemalt autoriteedi kandjaid
väärtusi ning isikuid ja eraldab neist autoriteedi sümbolid, nagu
keisri- ja kuningakroonid; vaatlusele kuuluvad ka kombed, viisid,
käitumisvormid, mis iseloomustavad perekondi, seisusi ja mis
loob endale iga uus seltskonnagrupp.

Miks on autoriteet tarvilik? Kuidas rakenda
dada kasvatuses autoriteeti?

Lapsepärasuse, aktuaalsuse nõude pärast: laps on järele-
aimaja, sel teel ta õpib; laps otsib abi, tuge. Laps ei tunne maa-
ilma ega asju, ei oska vahet teha, ei oska valida, ei saa ise kõike
luua. Temas on instinkte, mis vajavad taltsutamist; vastandina
Rousseau arvamusele ei ole kõik hea nii, kuis ta tuleb looja käest.
Pieteedita ei ole ühiskonda: ta on üks sügavamatest kasva-
tuse ja kultuuri alustest. Kus tema puudub, ei arene kõlblas taht-
mine, küll aga tekivad vastandid — jultumus, häbematus, täieline
vastuvõtmatuse kõlblaile mõjustusile. Pieteeti äratada suudab
ainult see, kes ise teda tunneb. Kus ka õpetaja andub täie tead-
vusega, täiest armastusest, lugupidamisest asjale, seal võidab ta
hinged, võidab ise lugupidamise. Seal on ta autoritatiivne ees-
kuju. Kes ei pea mingit asja kõrgeks, kellele ei ole miski püha,
kes teeb kõik pilke- ja oma vaimuteravuse katseobjektiks, see ei
kasvata lugupidamist, see kaotab selle ka ise.

Kuid aukartuse hävitab despootlik valjus, alaline rahulole-
matus lapse tööga, norimine ja, teiselt poolt, liiga suur pehmus,
puht-meeleline õrnus. „Lapsed ei taha nukud olla, nad võtavad
endid tõsiselt ja tahavad, et neid võetaks tõsiselt,“ ütleb Paulsen
(Pädagogik, lk. 68). Uhkustamine lastega, nende imestamine
hävitab aukartuse. Õpetaja ärgu olgu ka mitte seltsimees, oma-
sugune, ärgu alandagu ennast astmele, kus viibib õpilane. Ees-

kujuta ei ole kasvatust. Selle mõju põhjeneb autoriteedil. Autoriteedita ei ole sõnakuulmist.

On olemas isepäinis esinevaid, omapäraseid paindumatuid iseloomu, kelle juures ei saa välise survega midagi peale hakata; neid saab kasvatada ainult seestpoolt väljapoole (Kerschensneider, Autorität und Freiheit, lk. 135). Nende juures saavutatakse seda, mida ei taheta: ümberpööratud mõjusid. Neile on kõige kasulikum, kui neile vabadus antakse vabalt areneda oma kalduvuste suunas, kui need kalduvused ei ole ühiskonda eitavad. Iseäranis siis, kui neil on rohkesti aktiivsust, tegevustungi olemas.

Foerster (Schule und Charakter) arvab, et uemat vabuspädagoogikat kannavad liiga palju üldised fraasid, abstraktsioonid ja liiga vähe konkreetseid vaated reaalinimese ja reaalse elu kohta. Inimese loomuses on nii tugevad vastuolud, et ühe osa vabadusele on tingimata eelduseks teise osa allaheitmine. Missugune osa meie olemisest peab saama vabadusele? Praegu valitsevad selle kohta, mis on personaalsus, mis on väärtuslikum, kõige kaootilisemad arvamused. Inimene arvab sagedasti vabalt talitavat siis, kui ta laseb end määrata välistest oludest, perifeeriast, kuna meil algab personaalsus alles seal, kus me sihiteadvalt ei ole endid vabastanud ainult välise eestkostmise alt, vaid kõige pealt ka sellest välisilma varjatud valitsusest, mis tekib taltsutamata edevuse, meelteködi ja igasuguse muu puhastamata ja paelutamata impulsiivsuse läbi. Iseloom on teatav tsentraalsus, kontsentratsioon, tugev järjekindlus. Kuigi laseme last toimida vabalt, siis jääb tähele panemata tema kõige tähtsam kohandumine elule, nimelt, et ta õpib selektsiooni tegema iseenese impulsside vahel, saama aktiivseks iseenese vastu (lk. 248). Iseloom on sisemine organisatsioon, mis avaldub valitsemises meelte ja kirgede üle. Mida enam individuaalsus, me ütleme parem bioloogiline iseloom, ennast välja elab, seda rohkem jääb kängu personaalsus, kõlblas iseloom. Foerster ütleb: Individuaalsus peab surema, kui personaalsus peab ülestõusma; et see aga liiga vali kõlab, lisab ta kohe juurde: individuaalsus peab sunnitama täielisele allaheitmisele, kui kõrgem personaalsus peab valitsemisele pääsema. Tänapäevases individuaalsusekultuses ühes tema õigustega ja tarvidustega olevat midagi otse haigekstegevat; ta arendavat kõigi haiglaste latentsete dispositsioonide väljakasvamist; see olevat degeneratsiooni sümptom (lk. 253). Sagedasti olevat individuaalsete ise-

ärasuste ignoreerimine kõige parem individuaalne käitumine. Noor inimene tarvitseb säärast karastusravi palju enam kui füüsilisi karastusprotseduure (lk. 256). Liiga suure individualiseerimise läbi võetakse noorelt inimeselt sugestiivne abi, mis peitub kindlais nõudeis.

Inimest on tarvis vabastada iseenesest, viia enese üle valitsemisele, ja selle tähtsamaks eelkooliks on sõnakuulmine. Kui õigus oleks vabaduse nõudjatel, siis peaksid tahtejõud ja iseloom ruttu kasvanud olema 18. sajandist alates, sest sõnakuulmise valjus on neist aegadest peale kõikides klassides alatasa vähenenud (lk. 261). Asi on aga tõepoolest ümberpööratud. Kiidetud autonoomiast on järele jäänud ainult „auto“, aga mitte „noomia“, s. t. meil on üles puhutud „ise“, aga mitte „eneseseaduseandlus“ — ja see ei ole mitte ainult juhus. Seepärast seisab õige vabadusepedagoogika selles, et õpilast aidatakse tõepoolest vabale seisukohale ta enese individuaalsuse vastu (lk. 266). Kui praegusel ajal põhimõtteliselt sõna on võetud autoriteedi ja sõnakuulmise vastu kasvatuses, siis täiesti valearusaamisest. Siin on see, mis kasvatusel lõpul peab esinema — autonoomsus —, seatud tema algusesse. Kasvatuse eesmärk on autonoomne, vaba, enesemääraja tahtmine, ja sellele jõutakse pikal arenemisteel. Suurem osa inimesi püsib poolel teel, seaduslikkuse (legaalsuse) staadiumis.

Seepärast olgu normiks: Hoolitse heteronoomse sõnakuulmise eest, niikaua kui sa ei saa ehitada oma kasvatustööd autonoomsele vabale sõnakuulmisele. Selleks on abinõud: järelevalve, käsud, keelud, karistused, tasud, eeskujud jne., millest on juttu allpool.

Autoriteedi loomisel on oluline, et õpilasele ei surutaks teadvust kasvataja üleolekust väljastpoolt peale, vaid et see võrsuks sisemisest elamusest, sellest tunnetusest, et kasvataja on väljas asja enese eest. Seks aitab kaasa armastus, poolehoid õpetaja vastu, kuna vastumeelsus, põlgus seda surmab.

Autoriteeditundmust saab kasvatada ka sel teel, et last varakult harjutatakse tarvitama sümbolväärtusega vorme, kusjuures vastavalt mõjustatakse kujutluselu; kombes ja viisid käitumises, mitmekülgne tseremoniaalsus pühades paikades, kord klassis, koolis, tänaval jne. võivad aukartuse-tundmusi tekitada, tõsta selle autoriteeti, kelle poole on pööratud need sümbolväär-

tusega vormid. Goethe laseb „Wilhelm Meister'is“ tarvitada neid suurel määdul. Kuid siin võib tekkida kergesti silmakirjalisus.

Tähtis on, et autoriteedid töötaksid koos ja kooskõlas: ema ja isa, vanemad ja õpetajad, õpetajad omavahel. Ema ja isa ärgu määraku midagi teineteise vastu. Ei ole teine õieti teinud, selgitatagu küsimus, kuid mitte lapse juuresolekul. Eriti halb on see, kui üks lubab salaja seda, mida teine keelab. Perekonnas ärgu kõneldagu laste kuuldes õpetajatest. See on üks suurematest pahedest: nii hävitatakse lugupidamine. On midagi õiendada õpetaja juures, tuleb seda teha teisel teel. Aga kas ei kannata tõelikkus? Harilikult on kõik see rääkimine just tõest väga kauge, ühekülgne, põhjendamata, tingitud perekondlikust uhkusest oma laste peale, lugupidamatusest, üleolekust õpetajate suhtes. Samuti ärgu töötagu õpetajad üksteise vastu, mida lubatakse meil endale ka kaunis rohkesti: on üsna alatu ennast suureks seada teiste kulul.

Autoritatiivsel kasvatusel on oma hädaohud. Kerschensteiner (Autorität und Freiheit, lk. 59 jj.) esitab neist järgmised: a) Ta nivelleerib individuaalsusi. Kõik tuuakse üldharidusele ohvriks. b) Ta teeb mõtlemises, tahtes ja toimetamises iseseisvuseks, kasvatab passiivseid tahtevoorusi: kannatust, sõnakuulmist, usinust, püsivust, täpsust, kuid mitte aktiivseid: initsiatiivi, kõlblat julgust, mehisust. Ta arendab kriitikapuudust ja, mis eriti tähtis, ka enesearenevuse-puudust. c) Ta soodustab väärtusteostuste kivilnemist. Autoritatiivsel kasvatusel on oma pühitsetud mustrid teaduse, kunsti, usu, kombe jne. alal. Selle tõttu võib kultuur kivilneda. Ometi ei ole väärtused oma teostustes kunagi täielikult saavutatud.

7. Vabaduseprintsiiip.

Nagu nägime, on autoriteet tarvilik tee vabadusele. Kuid kasvatus eesmärgiks on meil autonoomne isik, ühiskonnas ennast määrav isik. Aga ainult autoriteedi külge kinni jäädes ei jõua me sellele. Seepärast vajame autoriteediprintsiibile kohe täiendust vabaduseprintsiiibis. Juba aukartuse rõhutamine, armastusest aetud toimetamine, mis on autoriteedi kõige suuremad toed, viivad meid selleni, et sund ja hirm ei ole vägevamad kasvatus toed, vaid asjaolu, et õpilane

oma tahtesse hea meelega vastu võtab kasvataja tahte, sulab tema tahtega ühte. Siin lähebki autoriteetlik kasvatus üle vabadusel põhjenevale nõnda, et nende piirid enam sugugi ei ole teravad.

Ometi tuleb seda printsiipi eriti rõhutada ja selgitada. Inimese ülem kõlblas püüe on vaba toimetamine, vaba enesemääramine. Temast enesest peab tõusma tema tegu, ta peab tundma ennast oma teos selle põhjusena. „Teie olete vabadusele kutsutud“ (Paulus, Kalaatia V, 13). Kasvatuse ülem triumf on ometi esimine vaba sõnakuulmine, vaba alistumine väärtustele (Foerster, Schule und Charakter, lk. 272). Ei õpita iseennast tundma mujal kui ainult vabas toimetamises.

Milles seisab vabadus kasvatuses? Jäetakse võimalus tahtemotiive otsustamisel valida, otsust teostada, muuta, selleks abinõusid otsida, selle juures ka eksida, et ise targaks saada. Tuleb õpilane seada olukordadesse, kus ta ise saab vabalt toimetada. Kerschensteiner määrab vabaduseprintsiibi normi (Theorie der Bildung, lk. 441): Jäta õpilasele, niipea kui võimalik, ta tegevuse enesemääramine targasti valitud eluolude mitmekesisuses. Selleks on abinõud: mäng, vabalt valitud tegevused, korraldused jne., millest on juttu alamal.

Ometi ei ole vabadust ilma organisatsioonita. Kui antakse voli tungidele, ei talitata sugugi vabalt. Mind tõukab, meelitab, avatleb mingi impulss; ma tunnistan ise seda rahulikel silmapilkudel, et minu parem mina ei ole selle juures tegev olnud. Lapsele tuleb tahe vast külge kasvatada, s. t. seda, et ma alamate impulsside vastu katsun liikuma panna ja tugevaks teha kõrgemaid impulsse. Laps peab kõrgemaid väärtusi tundma õppima, läbi elama. Temas kasvab vaimline individuaalsus. Kõlblas vabadus seisab sõltumatuses tungidest, kalduvustest, huvidest, mis taotleavad hedonistlikke, animaalseid, vitaalseid väärtusi, ja kõigi enese tahetud vaimliste väärtuste eesõiguse jaatamises.

Millal peab autoriteediprintsiibi asemele kasvatuses vabadusprintsiip astuma?

Mõlemate printsiipide vahekorra määrab Kerschensteiner: autoriteet on pöördproportsionaalne, vabadus otseproportsionaalne kõlblale arengule. Autoriteet on tarvilik selgrooks, kondikavaks, toeks, mis aitab inimest end sisemiselt koguda, organi-

seerida; vabadus on see, millega algab personaalsus, iseennast määrav, iseenese eest vastutav inimene. Vabadusele oleme kutsunud kõik, kuid sõnakuulmise, autoriteedi kaudu. Ja seepärast on tähtis, et distsipliini- ja korranõudeid ei teostataks välispidi, dressuuripäraselt, apelleerides alamatele ning meelelistele motiividele, vaid et nad „tõlgendataks inimese sisemise hinge keelde“, nagu seda väljendab Foerster, hinge keelde, „mis igatseb ja janu- neb vabaduse järele“, selle järele, et vaimlised jõud valitseksid ihu ja meeli. Ei olegi tarvis, et meeleline indiviid nõus oleks distsipliiniga; aga et vaimline personaalsus, intelligiibel karakter on temaga päri, see on kasvatuses tsentraalse tähtsusega (Schule und Charakter, lk. 273). Siin omandab usaldus suure väärtuse. „Me teeme enestele harva selgeks,“ ütleb Foerster (lk. 399), „mis mõju avaldab see, mis me mõtleme kõige salajasemaltki kellestki inimesest, tolle tööpoolsele talitusele ja kuidas see, mida me talt ootame, halvavalt või vabastavalt mõjub tema sisemistele jõududele.“ Usaldusel kui usul teise paremasse püüdmusse, tema kõrgemasse isikusse, on otse sugestiivne mõju. Ei ole midagi halvemat, kui kare politseitoon seal, kus tarvis on viia õpilasi, kes õpetaja ees midagi varjavad, tõe tunnistamisele, vales vabanemisele. Muidugi on võimalik usaldusega vastu tulla kasvatajal, kel on õpilaste juures tõsist autoriteeti, kes tunneb, et ta on õpilastest üle, kel on julgust näha ka seda, mis ei meeldi, ja kes sel korral, kui ta teab, et paha tõesti on sündinud, ei tule seda varjama silmakirjaliku usalduseavaldusega. Palju enam peab usalduseavaldus seisma selles (lk. 400), et õpilast kinnitatakse teadmises, et tema paremal, sisemisel inimesel ometi on jõudu kõige hea jaoks. Seejuures peab juhtivaks vaatekohaks olema äratada õpilases õiget lugupidamist enese vastu, lugupidamist parema mina vastu. Seepärast on tarvis niisugusel korral, kui tahetakse last kõrgemale viia, hoolega tähele panna, kas ta kuskil ja kunagi enne juba ei ole avaldanud nõrka katset, nõrka algust soovitavas suunas (Foerster, lk. 401). Ja siis rõhutatakse selle alguse olemasolu iseäranis, julgustatakse siit edasi püüdma.

Viini psühhiaater Alfred Adler (Praxis und Theorie der Individualpsychologie) püüab tõendada, kui kaugeleulatuv tähendus on inimese tarvidusel eneselugupidamiseks. Ta näitab, et kõik närvilised sümptomid on tagasiviidavad ühisele kõige väiksemale mõõdule, nad on kõik redutseeritavad psühhonaalüütilise meetodi järele meeoleu jäänustele, mis

tekinud inimese püüdmise peajoonel kord või sagedasti läbielatud tagajärjetusest, läbikukkumisest. Sellest on tõusnud sügavalt tuntud alaväärtuslikkuse tunne. Rahuldamata edevus, tungvõimule saab kõiksuguste närviliste rikete põhjuseks. Olgu et see on vahest ühekülgne, kuid õieti on siin tabatud ometi ühte inimese põhitarvidustest, tungi enesestlugupidamisele, enese vaimlise olemise alalhoidmisele, ja seda tuleb kasvatuses tõsiselt arvestada.

Õpetaja ärgu unustagu seda, millest Foerster ütleb (Schule und Charakter, lk. 389): „Autorität ohne Grossmut ist ein Zerrbild, Tadel ohne Delikatesse eine Roheit. Wie kann der Lehrer seine Schüler anders als Gentleman erziehen, als dass er selbst das Beispiel des wahrhaft erzogenen Menschen giebt und sich als Gentleman aufführt?“ S. t., õpetaja peab lapsi kohtlema täielise lugupidamisega nende isiku vastu nagu aumehi. Kes käituvad laste auga halvaks pidavalt, häbistavad neid kogu klassi ees hoolimatult, ei või mingil tingimusel loota sõprust enese vastu laste poolt. Maxima debetur puero reverentia.

See viib meid isetegevuse, või parem tegevuse, põhimõttele, aktiivsuse printsiibile. Isetegevus on juba vabaduses olemas; kui me räägime aga aktiivsest tegevusest, siis tahame sellega ütelda, et tuleb kasvatada teo kaudu, et tehes, toimetades õpitakse talitama kõlblalt. See algab autoritatiivselt sarnasuse printsiibi järele (eeskuju). Nagu see pole teisiti võimalik õpetuses, nii ka kasvatuses mitte. Tuleb retsipeerida, samuti kui ise loovalt tegev olla. Mitte ainult vastuvõtmine, aga ka mitte ainult vaba looming, vaid mõlemad, nagu sissehingamine ja väljahingamine. Tähtis on aga, et õpilase tahe liigub, et ta ise ka tahab ja teeb. Kõike, mida ta suudab ise teha, lastagu tal teha.

VI. Kasvatusabinõud.

1. Kasvatusabinõude jaotus.

Kasvatusabinõudena käsitleme siinkohal neid kasvataja tegevusi, mille abil ta teostab kasvatust sõna kitsamas mõttes. Didaktikasse kuuluvaid õpetusfunktsiooni vahendeid puudutame ainult seal, kus õpetus on abinõuks kasvatusale kitsamas mõttes, kus nende abinõude kõrvale astub mõjuavaldus mõistuse kaudu, mõtte ja otsustuste selgitamine. Nende abinõude käsitlemisel selguvad meile siis ka põhimõtted, mis juhivad kasvatusetegevust, ja normid, määruised, kuidas üht või teist põhimõtet kasustada ning tarvitada.

Et selgust tuua abinõude mitmekesisusse ja rohkusse, on püütud saavutada kindlaid põhijooni sel teel, et neid abinõusid jaotatakse nende sisu järele suurematesse põhirühmadesse. On harjutud Herbart'ist peale kõnelema otsesest ehk vahenditust ja kaudsest mõjuavaldusest õpilase iseloomule. Herbart nimetab otsest mõjuavaldust tema eelastmel valitsuseks (Regierung). Selle ülesanne on murda tahet, hoolt kanda selle eest, et ei möödutaks käesoleval momendil püstitatud nõudeist, kõrvaldada tekkida võivad segavad olud, vältida hädaohte ja konflikte ja seada õpilast kindlasse elukorda. Valitsus on eelastmeks päriskasvatusale, mida Herbart nimetab karakteriharimiseks. See töötab tuleviku jaoks ja seab endale eesmärgiks kõlblate juhtmõtete omakstunnistamise, et õpilane iseenese leiaks hea valijana ja kurja põlgajana. Selle kasvatusel tähtis abinõu on mõjumine õpilase kujutlusringile õpetuse kaudu, tema mõistuse arendamine teatavate mõttemasside valitsemisele pääsemise sihis. Õpetus lahendab iseloomu kaudse kasvatusel ülesande. Otsest, vahenditust iseloomu kasvatust nimetab Herbart kariks (Zucht). See mõjub noru- ja mõnutundmuste kaudu,

aegamööda, pidevalt kasvatades tahtemälu või ühtlast tahtmust, alalise kordamise läbi kujundades kõlbla talituse juhtmõtted ehk maksiimid, harjutades seda tegema, mis on kooskõlas kõlblate ideedega. Ta mõjub hoidvalt, määravalt, juhtivalt ja toetavalt manitsusega ja hoiatusega, karistusega ja tasuga, maksiimide andmisega, meeleolu rahulikuna ja tasakaalus hoidmisega jne.

T. Ziller on Herbart'i jaotuse omaks võtnud. Tema järele käib ka P. Barth, kes kõneleb vahenditust ja kaudsest tahte kasvatuses, vahenditust — eeskuju, kari ja kirgede vastuolu kaudu, kaudsest — kujutluste-maailma mõjustamise teel eriti usu- ja moraaliõpetuses.

Jaotust vahendituks ehk otseseks ja kaudseks tahte kasvatuses tuleb üldiselt omaks võtta ka meil, kuigi me ei poolda P. Barthi arvamist, nagu põhjeneks kõik harjumusel. Sest meil on tegemist ka vaba autonoomse teoga, mis ei ole harjumuse tagajärg, vaid tahte „loov“ tegevus. Me kõneleme seepärast vahenditu tahte kasvatuses all küll eeskätt harjumuse ja selle negatiivi ärahoidmise mõjust, räägime sellest, mis osa tahte kasvatuses harjumuse kaudu on eeskujul, autoriteedil, sõnakuulmisega ühenduses oleval käsul ja keelul, järelevalvel, karistusel, tasul, tsensuuridel, kaasõpilaste toetusel ja arvamisel. Kuid kõrvuti kõigi loendatud autoritatiivsete abinõudega ei pääse me mööda vabast iseseisvast teotsemisest (mäng, töö, omavalitsus jne.).

2. Harjumus.

a) Harjumuse olu ja tähtsus.

Erilist tähelepanu vajavad kasvatuses printsiipidest vabaduse ja autoriteedi põhimõtted oma teostuses. Seepärast tahan neil veel kord lühidalt peatuda. Nendest on tingitud põhjapanevamad lahkuminekid kasvatuses teedes, nendel põhjeneb rida põhjapanevamaid kasvatuses-abinõusid.

Vabaduse printsiipi võib teisiti nimetada ka isetegevuse-printsiibiks. Esimene nimetus ütleb ainult seda, et tahe peab tõusma kasvandikul ilma sunnita, teine rõhutab seda, et ise ollakse selle tahte allikas, rõhutab enesemääramise külge. Kerschensteiner eraldab nad küll teineteisest ja rõhutab isetegevuse-printsiibis niisugust tegevusvormi, kus kasvandik võib ise ennast kontrollida, läbi katsuda. Tema järele maksab see eriti töö-õpetuse

suhtes, kus ta pedagoogilise töö all mõtleb niisugust tegevust, mis võimaldab õpilasele ka ise ennast kontrollida oma asjalikkuse mõttes. Kuid kasvatuses ei ole see külg, see asjalikkuse enesekontroll, nii kindlaksmääratav, nagu mingi töö või õpingulise ülesande puhul. Ja miks peaks enesekontroll just isetegevuseprintsibiile karakteristlik olema?

Seepärast kõnelen parem juba tegevusprintsibiist kui ühest, mis tuleks juurde lisada eelmainituile. See vastaks sellele, millest Herbart oma üldises pedagoogikas ütleb: Handeln ist das Prinzip des Charakters. Last tuleb lasta tegevuses läbi elada teatavate kõlblate talituste, aktide tagajärgi ja ulatust, tundma õppida oma võimeid, ennast valitsema õppida jne. Teda tuleb asetada olukordadesse, kus ta peab toimima kõlblalt või kõlblas mõttes, kus ta iseennast vahenditult tunneb olevat taoteldavate eetiliste olukordade ühe liikme (Messmer'i — Prinzip des ursprünglichen Erlebens).

See tegevus ei saagi kohe olla isetegevus, küll aga peab lapse tahe olema selles kaasategev. Igasugune tegevus algab autoritatiivselt sarnasuseprintsibi järele. Lapse esimesed liikumised on küll spontaansed, kuid on tingitud päritud dispositsioonidest, on üldinimlikud, kõigile indiviididele omased, paratamatud. Siin ei ole vabadust veel olemas. Tema vabadus tõuseb alles siis, kui ta hakkab enesele sihte seadma ja neid teatavate abinõudega teostama, kui ta pääseb instinktide kütkeist. Ent mida kõrgemal on mingi eesmärk, mida väljavalitumaid ja erilisemaid abinõusid ta vajab, seda vähem suudab ta siin ilma teiste abita korda saata. Ta vajab teiste juhatusi, näpunäiteid, eriti aga mõjub temasse eeskuju, mida ta järele aimab. Nii on see õpetuses, nii kõlblas kasvatuses. Mida selgemaks muutub tema arusaamine kõlblast heast ja kurjast, seda rohkem võib ta siis ise olla oma tegude põhjustajaks, motiivi baasiks, s. t. enam isetegev ja vaba.

Isetegevus, vaba toiming, ja autoritaatiivne toiming on kaks külge tegevusest. Tahan neist lähemalt kõnelda. Algan autoritatiivse toiminguga: sellega algab igasugune kõlblas tegevus. Autoritatiivsest toimingust valin välja eriti suure harjumusteala, mis mõnede järele moodustab kogu otsese, vahenditu tahte kasvatuses sisu (habit formation, P. Barth'i — Gewöhnung). Ometi on aga ka teisi autoritatiivseid toiminguid, nagu talitamine käsu, keelu, karistuse, tasu, meeli-

tuse, sugestiooni, eeskuju järele. Nende otstarve ei ole iga kord harjumuse loomine, kuigi nad selle loomisel on tähtsamaid vahendeid. Seepärast ei saa harjumuse alla koondada kogu seda valdkonda.

Miks on nii tähtis just harjumustest rääkida?

Harjumuste loomine on teatavate toimingute, tarvilikkude kõlblate või heale suunatud reaktsioonide fikseerimine inimese hinges selle läbi, et nad mehaaniliseks muudetakse, automatiseeritakse. Teatav soovitatav toiming, reaktsioon on niivõrt kätte harjutatud, tema jaoks teed hinges niivõrt käidavaks tehtud, et tarvis on ainult teadvust, kujutlust sellest toimingust või oludest, tingimustest, millistes ta peab esinema, ja kogu hingeline protsess, kõik vastavad tegevusaktid arenevad iseenesest, kogu protsess toimub kohe ilma takistusteta. Näiteks, ma näen täna tänaval kedagi tuttavat esimest korda. Minu teadvuses on tuttava esmakordse kohtamisega ühendatud toiming, mida nimetatakse teretamiseks, seepärast võtan iseenesest mütsi peast ja ütlen „tere!“

Harjumused moodustavad meie toiminguid ja talitustest suurema osa. Kõik meie igapäevased toimingud, õiendused põhjenevad suuremalt jaolt harjumustel. Samuti on see ka kõlblal alal. Nii on lugu tööga käitumisega, nii on lugu enesevalitsemisega, teistele abi andmisega, hädalise aitamisega, sellest keeldumisega, eriti meie suhtumisega töösse, oma kohustustesse, ülesannetesse. Küll juhtub selles teadlikke tahtetoimetusi, kus peame valima, kaaluma, kuid see kõik on võrreldes automaatsete reaktsioonidega väike murdosa.

Miks on see nõnda? See on tingitud jõu-ökonoomia tarbest; see on tingitud inertsi, alalhoiu tarbest. Harjumus on konservatiivne nähtus. Ta on tarvilik ja kasulik aladel, mis moodustavad vegetatiivse-animaalse olemuse põhja, ta on tarvilik neis kõlblalt väärtuslikes toiminguis, mis moodustavad aluse inimese õigele suhtumisele iseenesesse ja ühiskonnasse. Harjumuste omandamise eelduseks on vaade, et on väärtusi, mida tuleb teostada ilmtingimata, on kõblaid nõudeid, mille täitmise kohta ei tohi olla kahtlust, mis teatavais korduvais oludes ikka peavad teostuma. Individualistid seda eeldust ei tunnusta, sest siin on vaid inimene, olgu missugune ta ka on, oma tahtega, oma tõetundega kõigi asjade mõõt. Kuid kes mõtleb ühiskondlikult, kes ei

saa inimest ühiskonnast välja kiskuda ega välja mõelda, see peab tunnustama teatavaid üldaluseid.

Meie häda on traditsioonide puudus, s. t. kommete, harjunud viiside puudumine, mis annaksid stabiilsuse. Oleks selle asemel kõigile omane kõlblas autonoomne toimetamine, ma ei kõneleks sellest puudusest, kuid toimetatakse teadvuseta, loomutungiliselt väljaspool hea ja kurja mõõdupuud. Traditsioonides peitub vaim, mis meile nii silma paistab vanades haritud maades, põliste haritlaste juures. Harjumuse tähtsusele kõlblas kasvatuses juhtis tähelepanu juba Aristoteles: „Meie ei oma voorusi loodusest ja ka mitte looduse vastu, meil on olemas eelsoodumused (dispositsioonid) nende omandamiseks, kuid meie peame nad harjutuse läbi täielikult omaks tegema... Voo- rused omandatakse eelkäiva harjutuse kaudu, nagu see maksab teistegi kunstide kohta; sest seda, mida peab tegema, kui seda on õpitud, õpitakse tegevuse kaudu... Samalaadilisest tegevusest moodustuvad kestvad tundesuunad; seepärast peab korraldama oma toimimist sellele vastavalt, sest mis laadi see toimimine on, sedamööda kujunevad ka kestvad tundesuunad. Seepärast ei ole tühine see, kas kohe noorusest peale ennast on harjutatud nõnda või teisiti, vaid see on väga tähtis ehk selles seisabki kogu asja tähtsus“ (vt. Störriing, Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend, lk. 124). Ka Locke paneb erilise rõhu harjumusele ja seab ta vastandiks mõjustamisele käskude kaudu. „Sest kui sa teda (kasvandikku) üle kuhjad nii paljude reeglitega, peab paratamatult üks kahest sündima: kas sa pead teda väga sagedasti karistama, millel on halvad tagajärjed, sest et karistus nõnda liiga sagedaks ja harilikuks muutub, või sa pead mõnedest reeglitest üleastumist karistamata jätma, mis läbi need väärtusetuks muutuvad... Mida lapsed sinu arvates tingimata peavad tegema, seda kinnita nendes lakkamata harjutuse kaudu, nii sagedasti kui juhtum selleks kordub, ja kui võimalik, kutsu juhtumid selleks ise esile. See sünnitab neis harjumuse, mis, kord juurdunud, mõjub iseenesest ja loomulikult ilma meeldetuletuseta“ (vt. Strörriing, m. t., lk. 125). Rousseau on harjumuste vastu. Alguses olevat parem harjumus see, et ei oleks mingisugust harjumust. Kuid tahtmatult teostab temagi igal pool harjumusi.

Harjumus muidugi — kui autoritatiivselt loodud talitusviis — on kõlbluse eelaste, kuid paratamata tarvilik eelaste.

Harjumuste loomise tingimuseks on harjutus — see on tegevuse kordamine.

Kui tihti on tarvis harjutust ette võtta? Väga tihti. Mida keerulisem asi, seda rohkem. See sõltub ka individualiteedist, — ühe harjumusvõime on suurem kui teise. Kas see on inimesele kasuks või kahjuks, ei saa siin harutama hakata. Narziss Ach on püüdnud seda kindlaks teha („determinatsiooni assotsiatiivne ekvivalent“): tema arvates läheb keskmiselt tugeva otsuse kohta vaja 100—120 kordamist. Kuid Lindworsky eitab seda, arvab, et tahte kohta ei ole see siiski tõendatud. Praktiliselt on kindel küll see, et väga sage kordamine annab tegevusekäigule kindluse, tekitab täiuslikud assotsiatsioonid.

Kuidas harjutada, selle kohta järgnegu mõned reeglid peamiselt James'i (Kõned õpetajaile psühholoogiast) järgi.

Iseäralist rõhku tuleb panna esimestele harjutustele, kus töötab tahe. Esimestel kordamistel on suurem meeldejäämise väärtus, just esimene kord on eriti tähtis. „Einmal ist keinmal“ — täielik vale alkoholismi ja muude pahede (vargus, valetamine jt.) suhtes: kui on murtud takistused, on tagasihoidvatest mõjudest, motiividest üle astunud. Kiusatuste puhul on vast asju tundma õpitud, veetlevust maitsta saadud. Tuleb algusest peale õieti toimida, eksivõtete eest hoiduda.

Ei tohi erandeid lubada. Need hävitavad senised tulemused. Siis tuleb uuesti algust teha.

Kasustatagu iga võimalikku juhust teotsemiseks nende harjumuste suunas, milliseid tahetakse moodustada.

Ärgu teoretiseeritagu liiga palju abstraktselt, vaid otsitagu sobivaid juhtumeid tahte rakendamiseks.

Hoitagu alal oma võime pingutustele väikeste vabatahtlikkude ja igapäevaste harjutuste abil.

Tahte otsus on seda tugevam, mida spetsiaalsema asjaga on tegemist; harjutusel on seepärast seda suuremad tagajärjed, mida hoolsamini ta üksikute, kindlasti piiratud eesmärkide poole püüab. Ka ei tohi palju asju korraga käsile võtta, — see kisub tähelepanu ja tahte laiali.

Laste juures tuleb võimalikult vara peale hakata, õrnemas nooruse-eas.

Halbade harjumuste korral, kuigi nad kadunud näivad olevat, tuleb kaua ja kestva vastutegevust avaldada.

Harjumus on küllalt kindlustatud siis, kui enam tarvis ei lähe tahte tõuget ega pingutust või erilist meeldetuletust.

b) Näiteid kõlblaist harjumustest.

Kuidas pühapäeva pühitseda?

Pestalozzi ütleb: „On hea, et Issanda päev tunduks lapsele juba maast madalast pidulikuna Jumalale pühendatud päevana.“ Majas vaikus, tõsidus, suurem puhtus, iseäraline ettevalmistus. Päeva on ka väliselt kohaselt oodatud. Laupäeva õhtu. Suured pühad: mitte ainult väliselt, vaid ka muidu kohane meeleolu. Söögipalve, mida peab pereisa... See on meie ajale kõik võõras, liiga kaugel. Meie häbeneme seda. Kuid inimesed peavad sellele tagasi tulema mitte sunni ja käsuga, vaid sisemise tarviduse tõttu ennast koguda. Meie aeg ei anna selleks võimalust. Jõu-allikad jäävad kuivaks. Teatavat harjumust on aga siiski tarvis, et nagu igapäevast toitu otsitakse ühendust igavese elu alustega. Hing ei tõuse küll alati, on nõrk, kuid ta ei tõuse üldse mitte, kui me ei loo talle tingimusi, milles saab Jumalus talle läheneda. See on võimatu keset kära, müravail tänavail, kiirel käigul, sõidul, kus teadvus on täidetud muuga, või siis peab juba väga kontsentreeritud olema. Vaim tuleb vaikusel, koondukes. Tee tuleb selles suunas tasandada. James ütleb: ameeriklastel on kõik reservid tegevusega angažeeritud, kuna india brahmanil kiirgub rahu kogu tema olemusest. Ralph W. Trine ei väsi kinnitamast, et läänemaa kultuur hävib oma töö jumaldamisega, kui ta tagasi ei tule hommikumaa kontemplatiivsele voo- rusele — orare.

Harjumuste loomine väikestes asjades.

See hakkab peale hällist, varsti pärast sündimist, nagu Rousseau seda Emile'i suhtes rõhutab. Harjumus puutub kõige pealt füüsilisse ellu. Selles peitub põhi, bioloogiline alus; instinktidele, loomulikkudele kalduvustele, loomulikkudele toimetustele antakse kultuurelust tingitud suund, sisu. Selle vastu ei saa olla. See on kõigile ühine. Siin on instinktide alal kordamine, alalhoidmine tarvilik.

Harjumusi tuleb omandada kõige pealt elu alalhoidmise, vitaalse jõu kinnitamise, tugevamakstegemise suunas. Pestalozzi ei väsi rõhutamast, kuidas lapse loomulikkude tarviduste täitmine perekonnas paneb aluse tema kõlblale kujunemisele (Schweizer-

blatt 1782 „Über die Erziehung“, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt j. m.).

Olgu järgnevas loendatud mõningaid vajalisi harjumusi.

Toidu asjus: kindlad tunnid; ema ei anna rinda alati, — selles peitub juba sõnakuulmise, enesetaltsutuse idu; söömise viis, mõõt; lihtsus toidus, mitte liiga ja kõiksugust; hoidumine nuumamisest, hellitamisest maiustustega. Ettevalmistus sugulisele karskusele: Locke sõnab (vt. Mõtted kasvatuses § 36): „Kui poiss peab saama viinamarju ja suhkrusaia siis, kui tal himu, et vaene mehike kuidagi ei karjuks ega saaks pahaseks, kuidas ei peaks tema himu siis ka täiskasvanu-eas mitte rahuldust leidma, kui teda tõmbab viina ja naiste poole?“ Janu, nälja taltsutamine: mitte joogi ja söögi kallale tormata.

Magamine, ülestõusmine: süngis mitte vedelda. Puhtus: käte (eriti enne sööki), hammaste, jalgade puhastamine (tiisikuse ja muude haiguste laialikandmine — vastutus teiste eest); puhtus riietes, raamatutes, vihikutes, töödes jm. On ju väline puhtus toeks kõlblale puhtusele. Kella-aja silmaspidamine kooli tulekul, koolist minekul, töös, mängus.

Viisakus kõikide teiste vastu. Žestidekeel, mis on kõikidele arusaadavam, algelisem kui kõnekeel, võib ju küll muutuda konventsionaalseks valeks (Max Nordau), kuid seda võib samuti sõna, samuti vormi puudulikkus (valesti arusaamine). Ilus tundmus vajab ilusat väljendusvormi. Kui meil ei ole seda, siis tunnustame vähemalt, et respektierime teise isikut, ei torma talle metsloomana kallale, peame lugu tema inimlikkudest õigustest enese omade kõrval. Tähtis on, et silmas peetaks teisi, et ka teenijate vastu oldaks viisakas nagu kõigi vastu. Tuleb paluma õpetada, ka teenijat. Toimetamine perekonnas, kodus, koolis, tänaval, teatris; kärata-mürata liikumine; suupidamine; kehahoid, istumine, seismine (mõjub ju keha omakord ka vaimule).

Valu kannatamine: mitte asjata ka haletseda. Korralik töö; võimlemine, jalutuskäigud; tarvidus puhta õhu järele; loodusrõõmud. Täpsus avaldustes; julgus seista oma arvamusel eest. Iseenese aitamine, teistele abiks olemine (boiskautluse ideaal). Lõbustustest hoidumine; enesega olla laskmine, ise enesele aja- viite leidmine, mänguasjad jne.

Harjumustega on seotud ka omad hädad: kivinemine, ühekülgsus, pedantsus (s. o. kalduvus igas

olukorras tarvitada üht ja sama abinõu). Sellega ühenduses võivad pakkuda huvi Scharrelmann'i, Foerster'i arvamused ustavusest väikestes asjades. H. Scharrelmann (Der Weg zur Kraft, lk. 198—199) sõnab: „Ära usu seda! Ära usu seda Jumala pärast mitte! See on vale, häbemata vale algusest lõpuni. Kes usinusega ustav on väikestes asjades, ei võigi ka suurtes asjades veel ustav olla, — see käib matemaatika ja loodusteaduse vastu. Kes on ustav väikesis asjus, on seda ainult väikesis asjus. Sellele esineb edaspidi surmava järjekindlusega väike suurena ja suur väikesena... Ole lohakas (schlurig) kõigis väikesis asjus. Ära ole kokkuhoidlik oma pennidega, ära pane iga väiksemat paberilipakat tähele, ära paranda hoolega iga vähematki viga!“

Foerster sellevastu juhib tähelepanu sellele, kuidas väikestest asjadest sünnivad suured, kuidas väiksed vead ja hooletused mõjuvad iseloomule. (Samuti J. L. Hughes, Mistakes in Teaching.) Muidugi, ütleb Foerster, ei tohi vaadata nendele asjadele kui iseenesest olulistele, vaid neid peab hindama suurtest horisontidest. „Kes elu vaatab tõeliselt suurtelt vaatekohtadelt ja sihtidelt, see ei või teisiti, kui peab olema ustav kuni kõige väiksemani, kui ta nimelt näeb, kui palju suurt kaalul on selles viisis, kuidas me väiksed asjad korda saadame... Just kõige kõrgemalt seisukohalt ei ole üldse midagi väikest olemas“ (Schule und Charakter, lk. 291). Kõlblas inimese kasvamine ei alga mitte kangelastegudega, vaid võitudega väikestes asjades. Goethe laseb Wilhelm Meister'il pärast pettumust ilmahaaravast idealismist otsida lihtsat tööd väikses ringis. W. Meister ütleb: „In dem Kleinen, was ich recht tue, sehe ich ein Bild von allem Grossen, was in der Welt recht getan wird.“ „Mitte väikest põlata, vaid suurt väiksesse kanda, see on tõsine pedagoogika ülesanne“, lisab Foerster (lk. 294). Foerster vastab Scharrelmannile: „Korrigeeri ustavalt ka kõige väiksemat viga, aga tea, et see on kõige väiksem viga ja et sa seda arvestad ainult oma tegemise tervikluse ja järjekindluse pärast. Hoia kokku oma penne, aga mitte kitsarinnalisuse, vaid suure vastutuse pärast, et sul oleks kord anda, kui teised sind paluvad. Terita oma silm väiksemagi korratuse jaoks, sest et sa ainult siis jääd selgelt-nägijaks korratuse jaoks suuris asjus. Ole valvas iga vähemagi ebatõe suhtes, et su tõemeel püsiks tundlikuna“ (lk. 293). Ei ole kahtlust, kummale tuleb õigus anda, kas Scharrelmannile või Foesterile. See on sama, mida mõtleb Kerschensteiner, kui ta

vahet teeb mehaanilise ja arusaava (einsichtige) ehk hingestatud (beseelte) harjumuse vahel.

Seepärast tuleb harjumustele leida põhjendused, teha neid arusaadavaks, üles otsida nende mõte. Sel kombel kujuneb harjumuse ühendus otstarvete heterogooniaga (Wundt) või tegevusmotiivide rikastusega (Störring). Tegevus ei lähe mitte ainult kergemaks, vaid võõrast algatusest tõusnud õiglasest teost tõuseb omal arusaamisel, iseenese motivatsioonil vaba tegu. See viib meid isetegevusele, vabadusele kõlbla kasvatusel alal.

3. Koolikord.

Harjumuste küpsemist ja süvenemist soodustab suurel määral kindel olukord. Seesugust kindlat olukorda ei saa küllalt hinnata. Nagu igas perekonnas peaks olema kombest määratud kindel elukord, nii ka koolis oma kindlasti formuleeritud koolikord, mis kooli ühiselu välispidi määrab. Siin peaksid leiduma määrused selle kohta, 1) missugustel tingimustel ja kuidas vastu võetakse kooli, kunas tuleb õiendada kooliraha; 2) mis on kohuseks vanematel ja lastel haigusejuhtudel; 3) missugune kord maksab enne õpetuse algust: kunas peavad lapsed kõige hiljemalt ja ka kõige varemalt koolis olema, mida neilt nõutakse koolimajja tulles, rõivaste ja asjade ärapanekul, klassis viibimise, palvel käimise jm. suhtes; 4) mida nõutakse õpilastelt korra suhtes õppetundides: istumine, vastamine jne.; 5) mida tuleb vahetundidel korra suhtes silmas pidada: akende avamine, klassist väljaminek jm.; 6) kord koolist minekul ja koduteel.

Kokku kasvades kindla korraga, mida kõik täidavad, mis kõikidele kohustav, harjub laps sellega, mis on kooli ühiselamisele tululik, väheneb tema vastupanek maksvatele käskudele kui ka keeldudele ja hõlbustatakse tal sõnakuulmine.

Muidugi ei tohi säärane koolikord liiga kitsas, pedantne olla, vaid tuleb määrata ainult seda, mis tingimata vajalik, muis asjus õpilastele tegevus- ja liikumisvabadust jättes.

Koolikorra huvides on oluline, et õpilastele tegevust muretsetaks. See tegevus esineb neil tööna, mänguna ja ajaviitena.

4. Eeskuju.

Harjumuste kõrval on eeskujul kasvatuses suur tähtsus. Eeskuju põhjeneb kõige pealt järeleaimamisel. Järele-

aimamis-tung ilmneb juba teisest eluaastast alates. Lapse esimene naeratus on kaasnaermine, paljud tema liigutustest — järeleaimamis-liigutused. Arvatakse, et aastase lapse teotsemistest põhjeneb teadmata järeleaimamisel 70%, nelja-aastasel lapsel aga 30%.

Lapsele on iseloomulik, et tema sensoorsed tajumused kergesti esile kutsuvad mootorilisi liikumisi. Sagedasti kordab laps veel tükk aega seda järele, mida ta näinud: meeles-olemine kestab edasi ja kutsub esile vastavad liigutused. Järeleaimamine võib otsekohene olla, s. t. võib järgneda kohe nähtud tegevusele, või kaudne, s. o. võib sündida mõne aja pärast meelepidamise mõjul.

Järeleaimamis-toimetused on paljudel juhtumel puhtideomotoorilised tegevused, eriti laste juures. Nad järgnevad tajumusele ilma kaalumata, järele mõtlemata. Sellest selgub, et nad on lastel sagedasti sootuks teist laadi kui vastavad täiskasvanud inimeste teod.

Järeleaimamis-tung juurdub nii sügavalt inimese hinges, et teda on arvatud sotsiaalelu põhinähtuseks (Baldwin), mis on muidugi liialdus, kuid õigustatud niipalju, et ta kahtlemata on üks põhitegureist. Ta lühendab arenemisteed ja annab sagedasti teiste kogemused valmilt kätte, võib aga muidugi ka eksiteedele juhtida.

Eeskuju mõju põhjeneb teiseks veel tundmustel. Laps aimab hea meelega järele neid, kes talle meeldivad, keda ta armastab, kellest ta lugu peab, kes on talle autoriteediks. Tundmused, mis on olemas isiku vastu, lähevad siin ühtlasi üle teatavaile talle omaseile tegudele. See mõju võib ulatuda õige kaugele ja sügavale ja on õieti piiramatu. Eeskuju jälgi leiame juba lihtsais liigutusridades, liigutusgruppides; nad mõjuvad edasi kõiksugustes teostuspüüetes ja otsustamiskalduvustes ega kao ka seisukohavõtmisel kõige kõrgemate väärtuste ja varade kohta.

Järeletegemine sünnib kõige hõlpsamini seal, kus vahe „zwischen Sein und Sollen“ ei ole suur; kaugemalseisvate isikute omadused mõjuvad vähem kui lähedalseisvate omad; üksikud talitused ja iseloomujooned mõjuvad enam kui terved kujud, kogupildid; sügavamalt inimese loomuses peituvad omadused siirduvad kergemini kui pealiskaudsemad.

Eeskuju võib olla positiivne ja negatiivne. Ärahirmutavat eeskuju tarvitagu vaid suurima ette-

vaatusega ja ainult seal, kus võimalik on kohaselt ning küllaldaselt selgitada teatava teo tagajärgi. Halb eeskuju leiab üldiselt enam järeletegemist kui hea, sest et negatiivsed tungid on inimese loomuses palju ürgsemad kui kõrgemad püüded ning aated.

Eeskujuga võib mõjuda kas teadlikult või teadvusetult. Eeskuju andmine ad hoc on küsitava väärtusega, peale tungiv. Kuid iga tegu ja sõna võib olla eeskujuks. Kasvataja olgu sellest eriti teadlik. Hoolitsetagu, et eeskuju oleks võltsita. Suurimat kahju sünnitatakse sellega, kui kasvataja sõnad ja teod lahku lähevad. Verba docent, exempla trahunt.

Eeskuju kaaluvat pedagoogilist tähtsust tarviliselt hinnates tuleks nii koolis kui ka kodus jälgida ja kontrollida mitmekesiseid eluavaldusi:

Kuidas vanemad ja õpetajad tõega ümber käivad oma kõnedes, kas on nende sõna „jah, jah, ei mitte, ei mitte“. Kuidas sõna peetakse, valet hinnatakse (Locke). Puhtus sõnades ja tegudes: ei sallita kahemõttelist, nilbet nalja, laulu.

Milles nähakse elu õnne, kuidas hinnatakse seda, mis annab elule sisu, kuidas hinnatakse tööd. Kuidas ollakse oma äris ja töös: kas see on aus; kas ollakse ustav kohusetäitmises, mitte ainult palgaline, silmakirjateener. Kuidas ollakse sõprade, tuttavate vastu silma ees ja seljataga.

Kuidas vaadatakse ajaviidetele, lõbudele: kontserdid, kino, kohvik, teater, suvituskohad, väljasõidud, seltskonnad, maskeeraadid. Kuidas hinnatakse sissetulekuid. Kui palju kulutatakse enese peale: rõivad, jalatsid, toit, korter. Kas kadestatakse teisi. Mõõdupidamine. Karskus.

Seepärast ei tarvitse kodu veel klooster olla. Ei, peab olema rõõmu, päikesepaistet: rõõmu valgusest, loodusest, lilledest, lindudest, pilte seintel, laulu, muusikat, häid raamatuid, muinasjutte jne. Seda kõike olgu rikkalikult. Siit tõusevad väärtushinnangud. Siin on emal ülev kultuuriloov ala ja siin on tema, kes liigub päikesena ja paneb liikuma ning kasvama kõik kaunid eod, nagu Gertrud.

Ka religioosses kasvatuses on eeskujul suur tähendus. Pestolozzi ütleb: on oluline lapse kõlblaks hariduseks, et meeleline mulje oma vanemate usust Jumalasse põimuks ühte esimese muljega vanemate kogu olemisest ja tegevusest. Usuline kombe-eeskuju olgu õiglane, otsene, vaimus ja tões; hoidutagu silmakirjateenistusest. Ent meie aeg, püüdes „tõele“, kaldub

kergesti sellesse, mida F. Paulsen oma teoses „Pädagogik“ nimetab „Antiheuchelei“.

Peale isikliku eeskuju võib rääkida ka massilisest eeskujust ja eeskuju mõjust massile. Massi valdab eeskuju vähem tunnetuse ja enam tundmuste kaudu, n. ü. t u n d m u s t e ü l e k i i r g u m i s e k a u d u. Stössner (Erziehungslehre) selektab tundmuste ülekiirgumist ühelt teistele järgmiselt: Võtame isikud I, II, III, tundmuse t, siia juurde kuuluva ilmeliigutuse i. Kui I-s tekib t ja i, siis sünnitab II juures t ja siis III, III tekitab III t ja III i jne., aga ühtlasi mõjub III ka II-le tagasi, tehes tema tugevamaks jne.

Nõnda sünnib vastastikune mõjustamine. Niisamuti võib I tegevus mõjuda II ja III tegevusele. Teadvus, et I, II, III jt. ühte kuuluvad tundmuse, mõtte ja tahte suhtes, annab hingelise solidaarsuse, kokkuhoiu, äratav jõu- ja üleoleku-tundmuse, mis kaotab kõik kahtlused eesolevate takistuste suhtes. Sellest on arusaadav, et massid asuvad ruttu mõttelt teole. Süündinud massijuhid on tahtetugevad, energilised, despootilised teokarakterid, mitte ettevaatlikult kaaluvad mõtlejad. Seesugusest massisugestioonist sünnib mõnikord tõsist andumuskomblust (Hingabesittlichkeit), sagedamini aga halbu tegusid. Tunnete ülekiirgumisel põhjenevad „kogodus“, sotsiaalsus, massi-illusioonid, massipsühhoosid. Sellest kõneldakse ühenduses sugestiooni mõistega (W. Bechterew, G. Le-Bon, meil P. Hellat).

Peamiselt tunnete ülekiirgumisel põhjeneb ka koolivaim, millel on koolis suur tähtsus. Iseloomulik, mida räägitakse Rugby kooli vaimust sel ajajärgul, kui dr. Arnold teda juhatas (James, Kõned õpetajaile, lk. 43). „Dr. Arnold sisendas vanematele kasvandikkudele kujutlusse järeleaimamis-eeskujuna omaenese karakteri; aga vanematelt, omakord, oodati ja nõuti, et nad samas vaimus mõjuksid nooremate peale. Arnoldi geeniuse ja vaimu külgehakkavus oli niisugune, et Rugby endistest õpilastest kõneldi, et neid kogu nende elu kestes ära võib tunda iseäralise karakteri laadi poolest, mis nad koolis olid omandanud.“ See ei ole küll veel mitte autonoomia, kuid tähtis eelaste. G. Störriing nimetab sümpaatiast teise vastu mingi asja tege- mist primitiivseks autonoomseks printsiibiks.

Järeleaimamine muutub tähelepanematult võistluseks (aemulatio, Wettifer). James defineerib seda kui teiste tegude järeleaimamise impulssi, püüet neist mitte madalamale jääda.

Kuidas hinnata võistlust pedagoogiliselt?

Teatavasti rakendasid võistlust suurimal määral jesuiidid. Samuti kasustatakse võistlust palju Ameerika kasvatuses. Rousseau nõuab: Emile ei tohi ennast võrrelda teistega, vaid ise-eneesega, sest vastasel korral tekib kadedus. James'i arvates on võistlus inim-ühiskonna närv. Mis üks ette teeb, teevad teised järele. Meie ei taha olla eraldatuina ja ekstsentrilistena, ei taha keelduda osa võtmast sellest, mida meie naabrid loevad endile soovitavaks eesõiguseks. Võistlus tähendab ka koolis palju. Ei saa teda hukka mõista sellepärast, et ta võib välja areneda mõõduta enesearmastuseks; on ju peale kurja ja kadede võistluse olemas ka veel kaunis ja ülev. Teiste inimeste pingutused äratavad ja hoiavad ülal meie enese energia. Võistlusest areneb välja auahnus, aktiivne enesearmastus, võitlusinstinkt ja uhkus. Tema ülevaks vormiks on, et millegi eest ei taheta taganeda. Võistlus on abiks või ka asendajaks huvile, kuna huvist sagedasti ei jätku kõigeiks.

5. Järelevalve.

Oluliseks kasvatusvahendiks tuleb ka järelevalvet pidada. Tema ülesanne on õpilast alati silmas pidada, et teda tundma õppida, et teda õigel teel hoida, hoides temast eemal kahjulikud mõjud, seni kui tema kõlblas arenemine pakub iseseisvuseks küllalt tagatise. Järelevalve võib kanda õige mitmesugust laadi. Tema eesmärgiks võib olla hoida õpilast kaldumast halvale teele, hoida teda halbadest tegudest, halvast seltskonnast, parajal silmapilgul õpilast hoiatada, manitseda, keelata kui ka kontrollida j. m. nõuete täitmisel olla kontrolliv, toetav. Mida suurem kasvatus-ühiskond, mida rohkem vastutõotavaid mõjusid, seda enam tarvilik on järelevalve. Järelevalve võib säärane olla, et õpilane teab tema olemasolu, aga ka niisugune, nagu seda peetakse Rousseau Emile'i üle, kus kasvataja ei lase kunagi oma õpilast silmast, kuid toimib kulisside taga seevõrra, et kasvandik ei tunnegi järelevalvet. Igatahes ei tohi järelevalve kunagi muutuda repressiivseks, salapolitseilikuks nuuskimiseks ja üleastumiste otsimiseks. Kasvatajail peavad silmad lahti olema selle kohta, mis sünnib, nad peavad nägema, mis on, peavad valvel olema eriti seal, kus kiusatused ja meelitused halvale on suured, kuid ei tohi umbusalduses ennast mitte avatella lasta rohkem nägema, kui sünnib tõepoolest. Peab ruumi jätma ka vabaks sõnakuulmiseks.

Mida vanemaks ja iseseisvamaks saavad õpilased, seda enam peab muidugi järelevalve taganema. Selles mõttes peavad kooli- ja kasvatusasutiste korrad vastavalt astmestatud olema. Stössner soovib siin katseks ette võtta üksikuid proovisid (Stichproben), tarvitada tagasivaatavat ülevalet, mis seisab selles, et õpilane aru annab oma aja kasustamisest.

Järelevalvest kirjutab Herbart (Allgemeine Pädagogik, Reclam'i väljaandes, lk. 37): „Võib-olla ripun ma... liiga mõtte küljes: dass Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden. Olgu seega küllalt sellest, kui lühidalt meelde tuletame: et täppis ja alaline järelevalve on nii ülevaatajale kui ka valvealusele ühtlaselt tüütu ja sellepärast lähevad mõlemad tast kõiksuguste kavalustega harilikult mööda ja heidavad ta igal juhul ära; et mida rohkem teda teostatakse, seda enam kasvab tarvidus ta järele ja et viimati igal ärajätmis-momendil varitseb äärmine hädaoht; edasi, et ta lapsi takistab enese kohta teadlikuks saada, oma jõudu katsuda ja tuhandeid asju tundma õppida, milliseid kunagi ei saa viia pedagoogilisesse süsteemi, vaid leida võib iseenese otsimise kaudu; viimati, et kõigil neil põhjusil karakter, mida harib üksnes tegevus omast tahtest, kas nõrgaks jääb või kõverdatuks muutub, sedamööda, kas valvealune vähem või rohkem väljapääsuteid leidis. See maksab pikalt jätkatud järelevalve kohta; see käib vähe kõige varemaste aastate kohta ja niisama vähe erilise hädaohtu lühemate ajajärgkude kohta, mis iga-aastaselt järelevalvet kõige valjumaks kohuseks võivad teha.“ Herbart soovib seesugusteks juhtudeks mitte kasutada lihtsat kasvatajat, vaid kõige ustavamaid ja väsimatumaid vaatlejaid. Kui tahetakse järelevalvet reeglina, siis oodatagu oma kasvan-dikest inimesi, „kellele on omane alati ühesugune temperament, kellele õige ja armas ühesuguselt ükskõikne ettekirjutatud toimin-gute vahetus; kes jäävad eemale kõigest, mis kõrge ja haruldane, anduvad kõigele, mis on madal ja hõlpus“.

Tähelepandavaid mõtteid järelevalvest avaldab Schleiermacher. Isoleerimine ei aita, kui isoleerimissüsteem ei ole täielikult läbi viidud. Seejuures võib kaduma minna kõik, mis värske, vaba, elav, vahenditu. Noorem põlv peab tugevusega, tahtejõuga varustatult astuma ühiskondlikku ellu, alati hoituna ei suudaks ta seda aga kunagi. Schleiermacheri arvates võib ju enesele kujutella täielise isolatsiooni süsteemi, nagu selleks on antud põhimõtted Platon'i vabariigis. Kui siia juurde mõelda

veel täieline kasvataja, siis on ühtlasi selge, et kasvandikul ei kujune nüüd mingit harjumust ega harjutust vastu panna sellele, mis käib vastu ühiselu ideele.

6. Käsk ja keeld.

Mõlemad, nii käsk kui ka keeld, eeldavad sõnakuulmist, mis sedamööda, kui palju on kasvandikul tõsist arusaamist kasvataja nõudeist, kui palju vastab kasvandiku tahtetendents sisetiselt kasvataja püüdele, on kas välispidisem, vormilisem, või vabatahtlikum. Käsu ja keelu läbi juhib kasvataja kasvandiku tähelepanu sellele, mida tuleb teha ja mis peab jätma tegemata.

Peab väga teravasti vaatama ja targu kaaluma, et käskimise ja keeldudega ei tehtaks liiga. „Sest iga käsk loob üleastumis-võimalusi ... iga keeld mõjub kui kihutus, keelatud teha“ (Paulsen, l'ädagogik, lk. 80). Ta sugereerib kujutluse ja loomulik tegevus- ja vabadustung püüab ennast just selles suunas avaldada. „Parem kui keelata on takistada, parem kui käskida on juhtida“ (Paulsen). Ära anna neile liiga palju võimalust teha seda, mis ei sünni, eemalda see, mis võib neile vastutõukevõimeks saada. Rikuvad nad rahu käruga, kisuvad nad su asju — anna neile ruum, kus nad ei ole sulle tüliks ja kus ei ole ka asju, mida nad ei tohi puutuda (Rousseau). Muretse neile tegevust, head ajaviidet, lõbusat mängimisvõimalust — ja sul on vähem tarvis keelata ja käskida.

Kui on aga tarvis käskida ja keelata ja sellest ei pääse mööda, siis olgu käsk või keeld säärane, et seda võib täita ja tingimata tarvis on täita. Schleiermacher sõnab: „Ei tohi midagi käskida, mis ei ole tingimata tarvilik.“ Lisame juurde: ja mida õpilane ise ilma käsuta ei tee. Ka vormi poolest olgu käsk kindel ja selge. Ei ole kohane, kui käsku andes lisandatakse veel pikemaid seletusi ja hakatakse resoneerima selle üle, mispärast on tarvis seda täita. Küll on tarvilik, et õpilane üldiselt teab, mispärast ta peab midagi tegema, ja kui tal tuleb teha midagi, millest ta arvatavasti aru ei saaks¹⁾, siis peab juba enne käsu andmist ette valmistatama arusaamine. Käsk olgu lühike ja selge ka sellepärast, et tähele-

¹⁾ Küsimuse suhtes, kas on tarvis käskude puhul seletada, on pedagoogide arvamised lahkuminevad. Locke toonitab selle tarvet. Messmer paneb rõhku sellele, et lapse teadvuses saaks ülesanne ka tunnetuselamuseks. Rousseau aga eitab põhjendusi, samuti ka Förster ja Paulsen.

panu on lapsel piiratud ja tema korrage ei saa palju asju teadvuses täie jõuga kinni pidada. Pikem seletus aga äratav lapses sagedasti mulje, nagu ei oleks käskija ise mitte kindel selles, kas laps ka täidab käsu, ja sellega on siis ka juba nagu ette antud võimalus üleastumiseks. Pikad selgitused põhjustavad ühtlasi vastuväiteid, hakatakse disputeerima— ja siis ei ole otsa põhjuste otsimisel ja real.

Kui midagi on kästnud, siis oldagu selle läbiviimises järeleandmatu ja järjekindel. Just sel viisil saadakse ka kõige kergemini mööda olukorrast, kus on tarvis karistada. Lapses, kui ta kord teab, et käsku ei võeta tagasi, ei tõuse tunnetki, et sellest ka mööda võib minna. See järjekindlus peab olema aga rahuline, püsiv, ilma kärata, ilma rohkete sõnadeta. Ta peab olema vali iseenese vastu, ei tohi enesele midagi lubada, mida ta lapsele keelab, ehk olgu siis lapsel tõesti teadvus ja arusaamine sellest, et see ei ole temale kui lapsele soovitatav ega kohane. Ta peab iseennast taltsutama ja vaol hoidma. Kui on eksitud või tingimused muutunud, tuleb käsk avalikult tagasi võtta. Karistuseähvardused ja mitmesugused lubadused, mis ühendatakse käsuga, „muudavad kategoorilise imperatiivi hüpoteetiliseks“ (Paulsen, Pädagogik, lk. 84). Tuleb ähvardusi iseäranis palju ja sagedasti, siis kaotavad nad krediidi ja varsti igasuguse mõju. Muidugi ei saa täitsa mööda ka ähvardustest, mis seavad silmade ette kindlad tagajärjed teatavast käsust või keelust üle astumisel. Kuid ähvardused on kohased seal, kus autoriteet ei ole kindel ja on tarvis ennast maksma panna. Tuleb aga vaadata, et õigustatud ollakse seda, millega ähvardatakse, ka täide saatma ja et seda ka täide saadetakse. Iseäranis maksab see noorte algajate õpetajate kohta, keda õpilased varsti proovile võtavad, kellega lapsed jõuproovi varsti ära teevad, kumma kätte jääb jäme ots. Siin on kohane olla pigemini liiga vali kui liiga pehme. Kui juhtub korrarikumisi, tuleb hoiatada ja siis ka kohe juba teoks teha, mis ähvardatud.

Hoiatada tuleb selle eest, et ei ähvardataks teiste kasvatajate ja autoriteetidega: ema lubab ütelda isale, õpetaja klassijuhatajale või direktorile. Sellega on ta käest ära andnud oma õiguse ja autoriteedi, sest õpilased teavad siis kindlasti, et õpetaja kas ei saa või ei taha ise karistada, ja tema käsu ja keelu maksvus on nende silmis enam kui küsitav.

Lõpuks ärgu unustatagu, et valitseks võimalikult täielik kooskõla käskijate autoriteetide vahel nii kodus kui koolis.

7. Karistus.

a) Karistuse olu.

Iga kasvataja, kes teadlikult tööd teeb, kes enesele aru annab kasvatuse sihtidest, kes kaalub järele abinõud ja teab, mispärast, mis otstarbega ja kus kohal tema ühte või teist neist tarvitab, ei pääse mööda küsimusest, kas on õige karistada last ja kas ei ole võimalik kasvatust mõtelda täiesti ilma karistusega. Selgus selles küsimuses on tarvilik seda enam, et kasvataja sagedasti seisab olukordade ees, kus ta läbi ei saa oma positiivsete abinõudega, kus ta positiivselt midagi peale ei tea hakata ja kus maksva pedagoogilise traditsiooni järele, mille mõju all ta ise on seisnud, vahele astuti karistusega. Kindlat seisukohta võtma sunnivad meie päevil selles küsimuses ka vastuvaidlused karistusele, mis on tõstetud väga mitmest küljest pedagoogiliste mõtlejate poolt, veel enam aga väledasuleliste propagandistide poolt, kes väljuvad kõige pealt vabadusnõudest ja nõuavad seda ka lastele. Arvan seepärast, et pole ülearune peatuda allpool (vt. karistus-teooriad) küsimusel: Kas on karistus pedagoogiline abinõu?

Küsimine kõige pealt: Mis on karistus? Mida mõtlen ma karistuse all? Mis siia kõik kuulub?

Ta on psühholoogiliselt assotsiatsiooni loomise abinõu teatava teo ja kujutluste ja norutundmuste vahel, abinõu, mis sunnib sellest teost tagasi hoiduma või teda korda saatma. Ütleme näiteks, et keegi kasvandik jääb alati kooli hiljaks. Kooliõpetaja karistab teda selle eest. Kui õpilane pärast kujutleb endale hiljaksjäämist, siis on selle tegevuse kujutlusel tendents reprodutseerida tervet situatsiooni, mis selle tegevuse läbi talle tekkis, ja selle situatsiooni kujutlust saadab norutundmus, kui mälestus sellest, mida tal tuli karistuse puhul üle elada. Oletame, et hiljaksjäämine veel kordub ja sellele ka iga kord karistus järgneb, siis kaob hiljaksjäämise kujutlusel pikapeale kujutlus situatsioonist (karistusest) ikka enam ja tõuseb hiljaksjäämise kujutlusel kohe norutundmus, mis takistavalt, tagasihoidvalt mõjub selle kujutluse teostamisele.

Ja nii hoiab siis norutundmus viimaks otseselt, ilma vahelülide kujutluseta halvaks võetavat tegu korda saatmast (Störriing, Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend, lk. 44 ja 45).

b) Karistusteteooriad.

Mis on karistuse otstarve? Selle kohta on terve rida teooriaid olemas, millest ei pääse mööda ka kasvatusteaduses. Kõige vanem vaade, mis vanast ajast peale on maksnud, on see, et karistus on puhas lepitus- ehk tasumisabinõu, mis tagasi annab valu ja paha, mille on tekitanud õiguse rikkuja, temale enesele. Selle valu või kahju tagasiandmisega, mis oma suuruse poolest vastab tehtud kahjule teisele, varanduse, isiku ja elu suhtes, sünnib lepitus. Karistuse objektiivne külg on see, et karistatud isik ühiskonnaga jälle lepitatakse, subjektiivne külg, et ta enese südametunnistus sellega kergendatakse. See lepitus- või tasumisteooria, mida kutsutakse ka absoluutseks karistusteooriaks, leiab Hugo Grotius'est saadik (17. s.) hukkamõistmist, sest ta olevat ainult viha ja kättemaksmise teenistuses, põhjenevat kirel ja käivat mõistuse vastu, mis nõuab, et inimene tohib teisele kahju teha ainult mingi hea tagajärje pärast.

Uuemat ajal on lepitusteooria südika ja osava kaitsja leidnud Fr. W. Förster'is, kes on oma väidetega esinenud õigusteadlaste koosolekutel ja mitmel pool kirjanduses. Förster (Schuld und Sühne, Strafe und Erziehung) paneb rõhku sellele, mida iseäranis ka närviarstid uuemat ajal tarvilikuks peavad, et nõrkadele, toeta inimestele ei ole kõige kindlamaks toeks seadused ega mitmesugused korraldused, vaid kõrgete, vankumata iseloomu ja südametunnistuse paleuste teadvus, mis kui vägev normaalse oleku sugestioon mõjub ebanormaalse inimese hajusale hingeelule. Selles mõttes on karistus ühiskondlik reaktsioon, vastuse andmine õiguse murdmise peale, pedagoogiliselt väärtuslik meelevaeldus. Temas avaldub tunduvalt ja äratavalt õiguslik-kõlbla korra murdmata, painutamata majesteet, selle korra agressiivne jõud, mis end massiivselt tunda annab alamatele tungidele. Selle, nagu Förster seda nimetab, sotsiaaldünaamilise mõju kõrvale seab ta psühholoogilise mõju. Karistus vastavat inimese tumedale soovile oma taltsutamata kirgi valulise kitsendamise läbi piirata. Ta olevat tahtmise võimu ja algatuse tõekstunnistus, mis inimese eneselugupidamist jälle tõstab, kuna karistusest loobumine taht-

mist alla rõhub selle läbi, et ta välistele oludele ja päritud dispositsioonidele annab julgustvõtvat tähtsust. Förster toetab oma mõtet Bergson'i „aktivismiga“, mis näeb inimese vaimus isesugust algjõudu, loovat printsiipi; see läheb eluenergia avaldusena olude loogikast üle, kujundab, loob elusunniliselt. Sel põhjusel tähendab Försteri arvates „kõike vabandada niisama palju kui detsentraliseerida isikut, anda teda elu väliste tegurite kätte“. „Noorus aimab seda instinktiivselt; sellepärast imponeerib talle ainult vali ja täpipealne õigusetegevmine, ebamäärases karistusotsuses ei oskaks tema eetiline tundmus orienteeruda.“ Ei saa salata, et siin esineb meile õiguslik kord, ühiskondlik õigus teatavais lapidaarseis formelites kui midagi kõrget.

Kuid see on ikkagi üks külg asjast ja seepärast tahame vaadata, mida ütlevad teised teooriad. Nende n. n. relatiivsete karistusteooriate hulka, mis ei näe karistuses ja selle läbiviimises viimast eesmärki, vaid abinõu saavutada kaugemaid eesmärke karistatava juures, kuuluvad kõige pealt n. n. kindlustus- ja hirmutusteooria kui ka parandusteooria.

Esimene tahab teha õiguserikkujat ühiskonnale kahjuks, tulevaste kuritegude kordasaatmise talle võimatuks, võttes talt vabaduse, seades ta oludesse, kus ta ei ulatu kahju tegema, võttes talt teatavail puhkudel isegi elu. See sünnib eeskätt ühiskonna huvides, mitte karistatava isiku huvides. Kooli suhtes tuleb see karistusteooria võrdlemisi vähe arvesse; vahest võiks sellest rääkida neil puhkudel, kui kellelegi keelatakse näit. teiste kaasõpilastega läbikäimine, rääkimine, kui keegi pannakse üksikult erikohale istuma, kus ta teistega ei saa lobiseda, kui keegi heidetakse halbade elukommete pärast koolist välja.

Rohkem on kasvatuses tegelikult aset n. n. hirmutusteoorial, sest nii karistatakse mõnikord, et teistele statueerida eksemplit, et nendele ei tuleks säärased asjad mõttessegi ja nad näeksid teiste juures, missugused tagajärjed toob hukkamõistetav tegu kaasa, või nagu Herbart ütleb, et „piiri panna mõtteringi, teadvuse akuutsele põletikule“.

Kõige pedagoogilisem kõlab parandusteooria, mis teatavaid tagajärgi tahab kätte saada eeskätt karistatava enese juures. Ta otstarve on äratada süüaluses teadvust, et ta on teinud ülekohut, temas esile kutsuda häbi ja kahetsust, tundmust, et on disharmonia tõusnud tema ja kasvataja vahele. See dishar-

moonia-teadvus peab sügavat järeelmõju avaldama ja seepärast peab siis õpilasel olema ka täielik arusaamine ja tundmus, et see, mida ta on tõesti paha teinud, oli kõlvatu, mispärast sagedasti tarvilik on asja üle põhjalikult läbi rääkida.

Igas neist teooriaist on teatav külg olemas, mis teda õigustab. Ometi seisab küsimus selles, kas karistusega tõepoolest kätte saadakse seda, mida taotatakse, ja kui võib-olla tagajärjed ei jää tulemata, kas ei tekita siis teiselt poolt karistus asjaolusid ja tingimusi, mis saavad arenemisele suuremaks takistuseks kui saavutatud tagajärjed teatavas suhtes kasu toovad. See sunnib meid peatuma nendel mõtetel, mida esitavad karistuse eitajad ja vastased tema suhtes.

Seal on kõige pealt Rousseau ja tema järele Spencer, kes eitavad karistust harilikus mõttes ja lubavad lapsi läbi elada lasta vaid oma tegude loomulikke effekte, tagajärgi, mida siis võib nimetada loomulikuks karistuseks. Nimelt paneb Rousseau rõhku sellele, et harilik karistus asetab inimese sõltumusse teistest inimestest; see aga kasvatab pahesid, ebavoorusi. Tarvis on lastele alale jätta ainult sõltumus asjust, tarvis nende mõistmata soovidele vastu seada ainult loomulikud takistused, mis tõusevad tegudest enestest ja mis tarbekorral jälle ära hoiavad pahategemist. Seepärast võivad sõnaraamatust maha tõmmata sõnad sõna kuulma ja käskima, veel enam sõnad kohus ja kohustus; aga võim ja tarvilikkus, võimetus ja sund pidavat seal rohkesti aset leidma, kuid ainult noru ja mõnu kaudu, mida toovad iseenese tegude tagajärjed. Neid Rousseau mõtteid arendades toob H. Spencer tagajärgede läbi elada laskmise kasuks ette veel seda, et siin tagajärjed korrapäraselt järgnevad teole. Kui laps nõelaga näppu torkab, siis järgneb valu, teeb ta seda uuesti, tuleb seesama resultaat, ja nõnda edasi ilma erandita. Niipalju kui tal on tegemist ebaorgaanilise loodusega, leiab ta niisama muutumatu püsivuse, mis ei võta kuulda mingit vabandust, mille peale ei saa ühegi kohtuniku juures kaebust tõsta, ja varsti läheb laps, seda valjut, kuid heategevat kari tundes, äärmiselt ettevaatlikuks, et mitte üle astuda. Need mõjud kestavad ka siis edasi, kui laps on kasvataja ülevaatuse alt väljas, ja esinevad seepärast abinõuna ettevalmistuseks pärastisele elule. Ei tunne laps, kandes oma teo loomulikke tagajärgi, seda ka mitte ülekohtuna ja ei ole tal seepärast põhjust kasvataja vastu viha kanda, võib mõlemate vahekord jääda südamlikuks ja sõbralikuks. Et asi

selge oleks, toon paar näidet. Kui laps näiteks lõhub oma mänguasju või rebib katki oma rõivad, siis ei ole õige teda kas süüdi panna või liüa ja teisel päeval talle jälle osta uued mängukannid või rõivastada teda uude ülikonda, vaid teda tuleb tunda lasta teo loomulikke tagajärgi, s. t. ta tuleb jätta mänguasjadeta või peab laskma tal enesel uued osta, kingituskopikaid kokku hoides, või käia rebenenud rõivais. Viivitab laps rõivastumisega, kui vanemad temaga koos tahavad jalutama minna, ja ei pane meeldetuletusi tähele, siis tuleb ta lihtsalt koju jätta, jututa ja kibe-dusetata.

Nimetan edasi veel Fr. Schleiermacher'it, kes näeb kasvatuses ühelt poolt toetust (Unterstützung), teiselt poolt vastumõju (Gegenwirkung), toetust ja äratust kõigele heale, vastumõju, mahasurumist kõigele halvale. Et mõlemad tegevused peavad ka Schleiermachi arust ühte sulama, siis ei pea tema vastumõju, mis esineb karistuses, ometi mitte kõlblalt õigustatuks. Sest ta ei arenda iseseisvat tahet, toob meelelise motiivi ja peidab eneses hädaohu, et ta võib alla suruda ka häid dispositsioone ja kalduvusi. Seepärast nimetab Schleiermacher karistust lapse kõlblaks roojastuseks. Mõte on siin see, et karistus on hetero-noomne kasvatusabinõu, võõra tahtmise pealesurumine, mis on ühendatud norutundmustega ja mõjub seepärast takistavalt, kuna kõik, mis tõuseb vabast tahtest, mõnust, huvist, viib isetegevusele, tõstab ja elustab jõutundmust. Ka harjub õpilane seeläbi ootama alalisi tõukeid, vahelesegamist väljastpoolt, mis takistab arene-mast kõige väärtuslikumail tahteomadusil, püsivusel, jõul, iseseis-vusel (vt. Elsenhans, Charakterbildung, lk. 99).

Psühholoogiliselt tuuakse karistuse vastu ette seda (vt. Каптеревъ, Педагогическая психологія), et karistus põhjeneb hirmul, s. o. norgutekitavail kujutlusil, mis kihutab tema tekitajast eemale minekule, põgenemisele. Hirm aga on jõuetust-tekitav (asteeniline) tundmus. Seda tõendavad juba tema välised avaldused: musklite lõdvenemine, äärmistel puhku-del liikumise halvatus, hinge kinnijääk, veresoonte kokkutõmbus. Hirmu puhul kaovad kõik paremad tundmused, nõrgeneb mälu, tõmmatakse tähelepanu sihist kõrvale. Seepärast ei ole ka karis-tusel positiivset mõju. Ei ole ta kellelegi andnud virkust, mälu ega tähelepanu, vaid teinud ainult umbusklikuks, tagasihoidlikuks jne. Pedagoogilised abinõud on ikka positiivsed. Tuleb jõuküllust, millest sigineb sagedasti vallatusi ja paha, juhtida positiivseile

ülesandeile. Tuleb mõjuda ümbritsevaile oludele nõnda, et need ei pakuks tõukeid ega kiusatusi pahale. Tuleb nõrku, kuid häid omadusi kasvatada, tugevaks teha, neid harjutada, luua harjumusi, tuleb halbadelt toit ära võtta, nende kasvamist paralüüsida. Tuleb tundma õppida lapsi, et vastavalt rahuldada iga üksiku tarvidusi ning nõudeid jne. Miks peab last karistatama, kui ta on midagi unustanud. Kas ei ole õigem selle asemel ette võtta meelepidamis-harjutusi, anda sellekohaseid ülesandeid jne.

Oskar Messmer (Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik) on nendele põhjendustele lisandanud veel ühe, mis kokku võtab eespool-esitatud asjaolusid veel uuest seisukohast. Nimelt tõendab ta, et karistus ei saa olla pedagoogiline mõiste (lk. 183 jj.), vaid kui kasvataja karistab, siis ei täida ta õpilase vastu kasvataja kohust, vaid astub temaga teise vahekorda, tarvitab tema vastu oma ühiskondlikult eesõigustatud liikme võimu. Sest karistusega lõpeb pedagoogiline vahekord õpilase ja õpetaja vahel. Mis see on ja millal on see olemas? Siis, kui toime-tused, mis kasvataja ette võtab, on pedagoogilised ja tagajärjed, mis nad õpilases esile kutsuvad, omavad pedagoogilist väärtust. Viimane aga on võimalik siis, kui kasvataja ei suru karistuse läbi kasvandikku välja sellest olekust, mis sellel kui kasvandikul peab olema, s. t. kui kasvandik tuleb vastu oma kasvataja tegevusele, teeb selle ka omaks tahtmiseks ja ei kaota jõudu ning eneselugupidamist (lk. 181). Kuid karistades astub kasvataja tõepoolest tagasi heatahtlikkusest, mis tal peab õpilase vastu olema, ja kui ta hoiab alal ka välise rahu ja talitab sisemiselt täies tasakaalus, siis tähtsustab õpilases mõnu asemel, jõuteadvuse asemel maharõhutuse-tundmus, depressioon; ta alistub õpetaja soovile passiivselt, ilma tahtmata, välise surve pärast, kui masin, kui edasilükatav asi. Tekitab karistus otse hirmu, siis reageerib laps kisa, värina, kokkutõmbumisega või põgenemisega. See aga ei ole inimese vääriline, see tähendab personaalsuse lahustamist (Auflösung der Persönlichkeit). Pedagoogilised abinõud on kõik positiivsed, karistused aga on negatiivsed vahendid.

See Messmeri väide kui ka nende väited, kes karistuse psühholoogilist mõju eitavad hirmunähtuste pärast, põhjenevad eeldusel, et tahte-elus on ainukesed tõukajad tegevusele mõnu-tundmused, kuna norutundmusel ei saa olla positiivset mõju tahte-le. Teiseks eelduseks on, et kõik kasvatusaktid peavad andma midagi positiivset. Vaatame nüüd lähemalt, kuidas on sellega

lugu, ja asume seega ühtlasi ettetoodud seisukohtade arvustusele.

Kas norutundmus siis ainult halvab ja hoiab tagasi? Ei saa tõendada, et see tõepoolest nõnda oleks, sest on tõendusi olemas, et norutundmustel võib peale takistava mõju olla ka edendav mõju. G. Störriing kinnitab seda (Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend) patoloogiliste nähtustega. Narkootikud, kellel puudub näiteks oopium, morfium või kokaiin, teevad kõige suuremas norutundmuses kõige suuremaid pingutusi narkootikumi saamiseks. Störriing arvab, et siin vahest ehk veel rääkida saab sellest, et norutundmustega ühenduses arenevad mingisugused mõnutundmused, mis tõusevad tegevuste kujutlemisel, mille kaudu arvatakse saavutada narkootikumi. Kuid ta näitab siis edasi, kuidas tugevatel patoloogilise hirmu juhtudel tulevad nähtavale abnormselt suured motoorilised efektid, kus enam kuidagi ei saa oletada mõnutundmust. Sest see mõnutundmus peaks kasvava hirmuga ka kasvama. Kuid kerge on näidata, et hirmu kasvava intensiivsusega teadvusest välja tõrjutakse kõik muud psüühilised suurused, mis tema kõrval püüavad maksvusele. Nimelt ei jää muile suurustele üle enam mingit psühhofüüsilist energiat. Oletades, et mingi mõnutundmus on seesugustel juhtudel põhjaks motoorilisele efektile, kaotame igasuguse aluse, sest mõnutundmuse vähenemisega peaks vähenema ka motoorilise efekti tugevus. Samu resultaate on Störriing saavutanud eksperimentaalseil katseil, kus prooviti tugevate norutundmuste mõju dünamomeetril; sai selgeks, et norutundmused otseselt määravad tahtmuse motoorilist efekti. Niisama kinnitab Mac Cunn (The Making of Character, lk. 24), et püüe norutundmusest lahti saada on tugevamaks tahtetõukajaks kui oodatava mõnu kujutlus.

Edasi tuleks tähendada aga veel seda, et siin on liiga kitsalt võetud pedagoogiline vahekord ja samuti pedagoogilise abinõu mõiste. Pedagoogiline vahekord on igal pool olemas, kus kasvataja mõjustab õpilast teadlikult ja see mõjustus sünnitab oodatud efekti õpilase tahtes suuremal või vähemal määral. Samuti on pedagoogiliseks abinõuks kõik, mis tarvitusele võetakse selle mõjustamise otstarbel ja mis annab ennast põhjendada tingimata tarvilikuna. Ja siin ei ole kahtlust, et õigus on norutundmusi kasustada seal, kus on tarvis takistada, tagasi hoida teatavaid tunde ja kalduvusi, mis kahjustavad iseloomu paremaid külgi, mis vaenulised ühiselule, mis nurja ajavad koos-

töö koolis. Samuti ka seal, kus ei saa positiivsete abinõudega viia teatavale tegevusele, mis arenemise seisukohalt tingimata tarvilik, kuid mille kordasaatmiseks ei ole olemas mõnutundmustel põhjenevat mootorilist efekti, milleks puudub huvi. Ei tohi unustada, et me ei kasvata inimest ainult talle enesele, vaid me kasvatame teda ühiskonnale ja teatavas ühiskonnas. Ühiskonnal aga on juba täiskasvanute vastu oma teatavad nõuded, mille täitmisele ta ei luba vastu tõrkuda, samuti on tal nõuded iga uue põlve esindaja vastu. Kasvatus on ka ühiskonna vaimline uuenemine, mitte ainult üksiku kujunemine.

Kainestavalt peaks mõjuma ka see teadmine, et me elame ühiskonnas, kus karistus ja sund maksavad kõigi nende kohta, kes ei tunne piire oma isiku maksmapanekule, kes käivad üldsuse kahjuks oma tujude ja meeleolude järele. Kuidas tahame meie siin korruga luua ilma karistuseta ja sunnita uut põlve, kui teda ei saa välja kiskuda ümbrusest ja kui pärilikkus on talle ühes andnud kalduvusi, mis vägevalt nõuavad ainult oma õigust, küsimata muust. Ei ole inimeses kõik hea nii, nagu ta tuleb Looja käest. Pärispäti mõiste ei ole lihtsalt väljamõeldis. Ja oletamegi, et me koolist ja kasvatuses uue põlve oleme läbi viinud nõnda, et meil ei ole tarvis olnud teda karistada, kas saab ta elus elada nõnda, et tema kohta tarvis ei ole karistusi, või peab teda vahel tabama ka karistus kui raske õnnetuselöök, mille vastuvõtmiseks ta ei ole kasvanud. Ärgem unustagem, et me ei saa mõtelda elu ilma põnevuseta, vastuoludeta indiviidi ja ühiskonna vahel ja et alati leidub ka edaspidi isikuid, kes kuidagi ei mahu ühiskonna raamidesse ilma surveta, ilma mõjuavalduseta valu kaudu.

Pealegi on lapse vaimu- ja hingeelus olemas nähtusi, mis paistetena nõuavad kirurgilist operatsiooni, rutulist, täielist äralõikamist. Ei saa paistet iga kord kõrvaldada sisemiste mõjuavalduste, plaastrite ja mähiste abil, ilma et ei satuta elukardetavasse seisukorda, ilma et ei sünniks kahju kogu organismile halbade olluste kauasest säilimisest, ilma et teda ei nõrgestataks. Samuti on lugu hingeelus, ja seepärast ei saa kasvatuses elimineerida karistust kui tugevat, kui äkilist, teravat vastumõju-avaldust. Et karistus just iseteadvust, jõutundmust vähendab, on vägagi tarvilik mõnikord, kus loomulikud tagajärjed ilmnevad nii pika aja järele, et neid raske on arvesse võtta põhinähtuse tagajärgedena. Võib ütelda, et karis-

tus on teatavas mõttes ka loomulik tagajärg: ühiskondliku tarbe, ühiskonnaesindaja-kasvataja reaktsioon ebaühiskondlikkude tahte-avalduste ja kalduvuste vastu. Ja see ei tarvitse sugugi tundu-
duda kasvataja isikliku reaktsioonina. Kasvandikus peab
maad võtma tundmus, et kasvataja toimetab kõrgema seaduse,
kõrgema käsu järgi, mille alla kuuluvad kõik. Niisama kui
ümberpöörduvalt loomulikkude tagajärgedega karistamise kohta
võib ütelda, kuigi mitte kindlasti ei saa tõendada, et nende
läbielamisel ei võiks kasvandikul tekkida tundmust, nagu ei
oleks võinud kasvataja toimetada ka teisiti. Sest lõplikult sõltub
loomulikkude tagajärgede maksimahakkamine ettetoodud näiteis
kasvataja tahtest. Või me peaksime oletama lapses ideaalset
mälu, mis haarab kõikide asjade algust ja sidemeid.

Olgu nende loomulikkude tagajärgede tunda-
andmise kohta veel seda tähendatud, et neil on ka oma piirid,
kus kasvataja ei tohigi lasta neid maksta hakata. Need piirid
on tingitud lapse enese isiklikust hüveolust. Selle peale juhivad
tähelepanu Förster, Binet, Störriing j. t. On olemas ju otse
elukardetavaid loomulikke tagajärgi. Kui näiteks laseksime
uppuda lapse, kes ei oska ujuda, aga läheb keelu vastu ometi
sügavasse vette, või juua fotograafia pimekambris tsüankaal-
iumilahust, siis oleksid loomulikud tagajärjed siin liiga hävi-
tavad ja me ohverdaksime printsiibile elu. On ju vastuvaidle-
matult hea ja soovitatav lasta mõjule pääseda loomulikke taga-
järgi, kus need kohe ja silmapaistvalt esinevad, kuid seejuures
peab tingimata vahele astuma ja loomulikkude tagajärgede
teravust ning halastamatust pehmendama; tuleb sagedasti vahele
astuda, enne kui loomulikud tagajärjed nähtavale saavad tulla.
Teine loomulikkude karistuste piir peitub teiste isikute hüves,
kellesse otsekohe puutuvad kasvandiku teo tagajärjed, kellele
nad teevad rasket kahju. Mõni laps võib ju teist vihaafektis
tõsiselt vigastada. Siin aitab ainult energiline vaheleastumine
ja õige tunduv reaktsioon kasvataja poolt.

Mis puutub sellesse, et karistus on heteronoomse
tahteabinõu, siis ei saa selle vastu rääkida. Mis aga nende
vastu võib ütelda, kes teda sellepärast kui kasvatusabinõu taha-
vad eitada, on see, et nad ei tunne arenemise mõistet ega seadusi,
et nad ei arvesta inimeste mitmekesisust ja kraadilt nii lahku-
minevaid arenemisastmeid. Autonoomne tahe on kasvatuses
lõpp-eesmärke, mida võib-olla paljude juures ei saadagi kätte.

Lapse arenemine algab, nagu inimkonnagi arenemine, hetero- noomsusega ja tõuseb järk-järgult kõrgemale, autonoomsusele lähemale. Kasvatus aga on õige kasvatus siis, kui ta kohandab oma abinõud arenemisele, sellele astmele, millel seisab õpilane, ja karistus esineb siin abinõuna, mis on madalamail arenemis- astmeil hädatarvilik, kus prevaleerivad tungid ja loomusunnid. Ta on ülemineku-abinõu, mis järk-järgult peab tagasi astuma, kuid abinõu, mida ei saa eitada. Heteronoomselt midagi tehes, mis positiivne, jõuab õpilane otstarvete heterogoonia põhimõttel sellele, et ta asja viimati asja enese pärast hakkab tegema.

Tulemus: karistus on tingimata vajalik.

c) Karistuse vormid.

Karistuse vormide järele võime kõnelda: 1) loomulikkudest karistustest, 2) rahakaristustest, 3) toidukaristustest, 4) au- karistustest, 5) vabaduskaristustest, 6) kehalisest karistusest.

Loomulik karistus — millest eelnevas kõneldud — on täiesti aktsepteeritav teatavate piiramistega.

Rahakaristus ei saa koolis arvesse tulla. Keskajal võidi rahaga end vabaks osta. Kui midagi on katki tehtud, ära lõhutud ja see tuleb tasuda, siis ei ole see veel karistus, vaid loomulik tagajärg. Teine asi, kui lastakse mitmekordselt maksta. Ent lastel ei ole raha. Rahakaristus on vanemate karistus. Ja paljudele vanematele raske, võimatu. Teistele, kel palju raha, on see mänguasi, mis teeb karistuse kergesti naeruväärseks. Teine asi, kui lastel on oma töö ning vaevaga saadud sendid; siis on see väga tunduv; kuid seda raha on normaal-oludes nii vähe, et sellega harilikke kahjusid ei saa heaks teha. Muude asjade eest, mis pole seotud majanduslike kahjude sünnita- misega, on raske rahakaristust määrata: nende vahel on liiga vähe ühendust.

Toidukaristus ei saa koolis samuti palju arvesse tulla, küll aga perekonnas, kus tegemist on mitmekesisemate suhetega ja kus see kergesti tundub mõnegi taltsutamatus, enesevalitsuse puuduse loomuliku tagajärjena. Koolis võiks vahest esineda einest ilmajätmine, eine äravõtmine. Sel on aga liiga vähe ühendust koolis ettetulevate juhtumitega; võib-olla on ta mõel- dav vahest siis, kui keegi hakkab sööma tunni ajal ja sellega avaldab oma vastavat taltsutamatus. Siingi aga on parem

tarvitada moraalset, aukaristust mis on mõjusam. Lapsele, kes toidust vähe hoolib ja keda sunnitakse süüa, ei ole see karistus tunduv, küll aga sellele, kel on hea isu.

Võiks vahest öelda, et see karistus on keskajaline, askeetiline ja tekitab organismile kahju. Muidugi, kui teda sagedasti tarvitada, siis küll. Kuid siis kaotab ta ka tähenduse kui karistus. Kuid arvan, et hädaoht, mis tabab hinge, on suurem, kui füüsilis-organiline hädaoht. Arstitakse ju meie ajal paastumisega koguni füüsilisi haigusi.

Aukaristuse vormid on õige mitmesugused. Siia kuulub kõige pealt seisatamine kõnes, terava pilgu heitmine teatavale õpilasele või klassile, pearaputamine, kerge tõrjuv käeliigutus — nagu Stössner ütleb: „stumme Rüge“ —, siis sõnaline laitus, nagu laitusväärilise tegevuse nimetamine, konstateerimine, õpilase nime hüüdmine, otsene laitus teiste ees, nelja silma all jm., siis kirjalik laitus, mis kantakse klassiraamatusse, kordumiste puhkudel teatatakse vanematele, viimati märgitakse tunnistusele ja antakse avalikult teada koolikogu ees. Siia liiki tuleb arvata ka istuma panek iseäralisele paigale, seista laskmine kohal, pingist välja käsutamine, nurka panemine, klassist välja saatmine, mängu- ja ajaviite-asjade esiletoomine jne.

Nende karistuste mõju on kindel siis, kui õpilases on õpetaja nõudmiste, soovide, käskude ja keeldude mõjul välja kujunenud mingi selge vaade selle kohta, mis on lubatud, mis mitte, ja edasi, kui see, mis õpetaja karistuseks ütleb või teeb, ka teiste, kaasõpilaste silmis seda tõesti on. Läheb keegi näiteks õpetaja klassist ära olles nurka, siis ei ole selles midagi iseäralist. Karistuseks saab ta alles siis, kui kaasõpilastele või võõrastele silma torkavad tingimused, millistel ta ette võetakse. Istub keegi õpilane klassis üksi pingis, kus ei ole naabrit, siis ei leita selles midagi iseäralist; kui aga õpilane teatava, kõikidele tuttava eesmärgiga pannakse eraldi istuma, siis tunneb ta seda kui karistust.

Kui laituist jagatakse, siis peab toimima võimalikult lühidalt, ilma taplemiseta, sõimuta, pilketa ning irvitamiseta ja pika targutamiseta. Viimasel juhul tunneb laps seda kui isikliku väenu avaldust. Tal ei tohi aga tundmust tõusta, nagu oleks ta teinud midagi õpetajale. Tahetakse lapsele selgeks teha midagi, millest ta ei saa aru, siis tuleb seda juba tagantjärele nelja silma

all, eraldi, põhjalikumalt ette võtta. Mida vanemad õpilased, seda rohkem peab aukaristus sõnaline olema.

Klassist välja saatmine, mida meil praktiseerivad mõned õpetajad, kes muidu ei taha karistada, on otse lubamata abinõu. Ta tähendab seda, et kasvataja üldse ei taha õpilasega tegemist teha, milleks tal aga õigust ei ole, ja võtab õpilaselt võimaluse saada seda, mida õppetund talle peab pakkuma, sunnib õpilast mitte midagi tegema, teda ülevaatuseta jättes seal, kus ta seda väga just vajab. Mõned, kes tööd ei taha teha, teevad kõik, et aga välja pääseda.

Vabaduskaristuste all mõistame karistusi, mis kitsendavad ning vähendavad õpilase vaba aega. Siia kuuluvad säärased karistused, nagu unustatud vihiku toomine õpetajale peale tunde, vahetunnil õpilase pidamine enda juures ja kõige viimasena koolist laskmine, kinnijätmine, karistustööde tegemine, kartserissepanek, koolist ärasaatmine ja koolist väljaheitlemine. Esimesed näited tunduvad sagedasti täiesti loomulikult ju teo tagajärgedena ning ei ole nende üle palju rääkida. Teine lugu on koduste karistustöödega. Nende vastu on seda ette toodud, et asi, mille armastusele last tahetakse kasvatada, sel viisil alandatakse ja järjekindlalt talitades tööta olekut peaks tasuna tundma (Messmer). Kuid teiselt poolt peab tähendama, et tööd ei tehta ainult armastusest tema vastu, et tuleb tööle ka sundida seal, kus ei ole jõutud selle armastuseni, ja et sundus saab otse tarvilikuks ja möödapäästamatuks abinõuks seal, kus kasvataja õpilases just tööd andes püüab teadvust äratada, et töö on kõikide kohus ja kõik peavad temaga harjuma. Eriti kui töö antakse selleks, et mõnda väga hooletult ja korratult tehtud ülesandelahendust heaks teha, siis tundub seesugune töö kui loomulik tagajärg õpilase enese olekust. Kartserissepanek peab koolidest kaduma. See on ju kui vangistamine, kus õpilane on üks, ülevaatuseta ja tegevuseta. Mis aga puutub muidu kinnijätmisesse, siis on see lubatav kui hoia-tus vabaduse kurjasti tarvitamise vastu, aja andmine oma eksituse ja süü üle järele mõtelda. Kuid seesuguseil puhkudel tuleb võimalikult vanematele teatada, mispärast jääb laps hiljaks tulema, ja samuti peaks ka õpetaja ise olema tema juures, andes talle tegevust, tehes temaga eraldi tegemist. Muidu tundub see vangistusena ja võib saada lapsele hädaohtlikuks, kui ta kes-

teab mida ette võtab ja millega aega mööda saadab. Õpetaja peab ka tingimata nägema, millist mõju avaldab lapsesse määratud karistuse kandmine, et selle järgi seada oma edaspidiseid abinõusid. Seda ei saa ülevaatuseta kätte. Ei ole kohane, kui koolides kogutakse kõik kinnijäetud ühte ruumi ja antakse kellegi hoole alla; veel vähem sünnis on määrata teatavaid arestipäevi.

Kas on koolist väljaheitmine õigustatud? See on küsimus, mille suhtes meil praegusel ajal mitmeti, vähemalt ajalehtedes, on asutud eitavale seisukohale. Kus on maksma pandud üldine koolisundus, seal muidugi ei ole sellel abinõul aset, sest see tähendaks koolisunduse tühistamist. Aga teiselt poolt on selge, et kool ei saa pidada kõiki õpilasi ja peab end vabastama ollustest, kes väga halvasti mõjuvad teistesse ja kuritegelikult korda rikuvad ning kelle suhtes on võimetud harilikud kooli abinõud ja õpetaja jõud. Et neid aga mitte omapead ei tuleks jätta, siis peab üldise koolisunduse-kohustuse seadust täiendatama hoolekande-kasvatuse korraldusega, mis võimaldab kurikalduvustega, moraalsete defektidega lapsi eraldada normaalsetest ja anda neid erilise hoolekande alla, kellegi eriti andeka kasvatada vastavais tingimustes. Mis puutub keskkoolidest väljaheitmisesse, siis on ses suhtes küsimus lihtsam; sest pedagoogika vastu ei käi väljaheitmine põhimõtteliselt mitte, kuna seadusandlus seda osa koolist veel ei ole teinud sunduslikuks ja esialgu laseb temast osa saada ainult teataval osal lastest.

Mõnel maal on nagu tasakaaluks sellele, et rahvakoolist väljaheitmine ei või karistusena tulla tarvitusele, lubatud õpilastele anda i h u n u h t l u s t, mille olu on füüsilise valu tekitamine. Siin tõuseb aga küsimus, kas on see karistusviis kasvatusteaduslikult lubatav või mitte. Siin esinevad kaks risti teineteise vastu käivat seisukohta. Peks on aastasadade ja -tuhandete jooksul olnud see, mida eeskätt mõeldi karistuse all. Vanas Kreekas kujutati pedotriibi vitsa, piitsa ja kepiga, niisamuti valitses Rooma koolides ja kodus vits. Vanas Testamendis (Õpetusesõnad 23, 13—14) soovitatakse: „Ära hoidu tagasi poisi karistamisest; kui sa teda vitsaga peksad, ei ta sest sure. Sa peksad teda küll vitsaga, aga sa kisud tema hinge põrgu seest ära.“ Kogu keskajal maksis kõige valjum vitsahirm, kuid juba vanal ajal eitas seda Uus Testament (Paulus), selle vastu kõnelesid Quintilianus ja

Plutarchos ja 15. ja 16. sajandil võttis humanism nende nõuded uuesti üles. Aga alles Rousseau'st peale dateerub kindlam kehalikkude karistuste eitamine. Prantsusmaal on niihästi kombed kui seadus absoluutselt hukka mõistnud kehalised karistused. „Las inglasi ja sakslasi vaielda piitsa, kepihoopide, jalavopsude ja kõrvakiilude haruldaste väärtuste üle... Meil on tarvis meelles pidada, et meie oleme Rabelais' ja Montaigne'i järeltulijad...“ ütleb Peréz. Aga ka Saksamaal on kehaliste karistuste vastu rida silmapaistvaid pedagoogilise mõtte esindajaid: Schleiermacher, Ziller, Natorp, Förster (Inglismaal Spencer). Pestalozzi, Herbart, Rein, Paulsen peavad ihunuhtlust iseäralistel tingimustel õigeks, nagu ka Locke. Herbart ütleb: „Sie müssen aber so selten sein, dass sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.“

Mis tuuakse ette kehaliste karistuste vastu. Põhjused on mitmesugused. Füsioloogiliselt rõhutatakse seda, et ta teeb tuimaks, et ta on kardetav tervisele, et ta mõjub ka suguliselt ärritavalt, mida iseäranis arstid toonitavad. Moraalselt pannakse rõhku sellele, et ta tähendab apellatsiooni inimese animaalsele instinktidele ja alandab nii pekstavat kui ka peksjat. Juba vanasti juhiti tähelepanu sellele, et ta kasvatab orjameelt. Seda võib meil eriti ette tuua. On küllalt meie esivanemaid nühitud, pargitud. Oleme nüüd vaba rahvas, kellele mingi asi seda meeldegi ei tohi tuletada. Förster ütleb: „Wir sind gegen das Prügeln, weil es zu „oberflächlich“ wirkt, weil es brutalisierend und entehrend wirkt und das Schamgefühl abstumpft. Wer durch Züchtigung gewisse Unarten und Fehler erfolgreich unterdrückt, möge nicht vergessen, dass er dafür das Ehrgefühl totschießt... die Selbstachtung ist als das Fundament aller moralischen Regeneration zu betrachten“ (Schule und Charakter, lk. 393 ja 398). Ükski õpetaja ei peksaks enam, kui ta aktsiooni momendil näeks end peeglis. „Der prügelnnde Lehrer bringt sich selber um seine tiefsten pädagogischen Einwirkungen, er beraubt seine Zöglinge des stärksten Eindrucks erzieherischer Würde“ (Förster, m. t., lk. 397). Nendele põhjustele lisaks toob Förster ka usulised põhjused: „Kus on Jeesus kunagi sõna vitsa heaks ütelnud? ... Ja kes on meie õpetaja, kas Jeesus Siirak või Jeesus Kristus? ... Nahapinna läbitöötamise teel aga ei ole veel ühegi inimese hinge päästetud, küll aga välja aetud.“ Ette võib tuua ka neid kogemusi, mis on saavutatud hooletusesse jäetud

laste parandusmajades. Need tõendavad, et peksu ärajätmisega on saadud kõige paremaid tagajärgi.

Need arvamused on küll seevõrra kaaluvad, et ei ole mingit kahtlust, et koolis ei ole kohta ihunuhtlusele ega kehalisel karistusel, samuti ka kodus mitte, niipea kui lapse tõsine autundmus on arenenud. Aga kas tohib teda tarvitada kui „primitiivset karistusabinõu“ (Paulsen, Pädagoogik, lk. 89) väikeste laste kohta? Kas ei ole ta neile mõnikord kõige arusaadavam õpetus sellest, mis peab olema, mis mitte, õpetus, mida mõistab isegi kõnetu laps? Olen ühes Paulseniga ja mitme teisega sellel arvamisel, et väikesele lapsele on paar klapsi mõnikord kõige paremaks juhatuseks. On juhtumeid, kus nad on isemeelsed, jonnakad, pahased, kisedavad iga asja pärast, kus ei saa millegagi olla nende meele järele ja meelitused aina suurendavad veel nende kisa. Ei saa siin kõnelda just närvinõrkusest ja haigusest. Hakka neid süngi panema, siis kestab see väga pikalt, mis kahjulik; vii nad teise tuppa, jäta seal üksi — veel halvem. Säärastel puhkudel on paar hoopi kõige paremaks rahustuseks ja annavad iseenesega vastulus olevale tahtele kindla suuna. Harukordadel võib see vahend ka suuremate laste juures (kuni 10. eluaastani) kui ultima ratio abi saata, kuid siis peab igatahes olema kindel, et ta ei tekita salaviha, kangekaelsust jne. või jälle — teiselt poolt — argust, valet, alatust. Peab võidama toimetada nõnda, nagu Pestalozzi seda Stanzis tegi (Brief über den Aufenthalt in Stanz), kus tema lapsed, nagu ta ütleb, „kõrvakiilude üle rõõmsad olnud“. Ta kirjutab: „Armas sõber, minu kõrvakiilud ei võinud avaldada mingit kurja muljet minu lastele, sellepärast et ma seisin nende keskel päeva otsa kogu oma puhta poolehoiuga (Zuneigung) ja kulutasin ennast nende heaks. Nad ei tõlgendanud minu toimetusi valesti, sest minu südant ei võinud valesti mõista nemad, küll aga vanemad, sõbrad, külastajad. Ka see oli loomulik. Ma ei hoolinud kogu ilmast, kui aga mu lapsed minust aru saavad...“ „Mitte üksikud haruldased teod ei määra laste tundelaadi ja mõtteviisi, vaid päev-päevalt korduv, nende silmade ees seisev sinu hingeolu tõeliste avalduste suur kogu ja sinu armastuse ning lembuse aste laste vastu on see, mis määrab otsustavalt laste tunded sinu vastu, ja kui asi seesuguseks on kujunenud, siis määrab selle üldise südametundmuse kindel olemasolu lastes sinu üksikute toimingute mulje. Isa ja ema karistused avaldavad see-

pärast harva halba mõju. Hoopis teisiti on kooli- ja teiste õpetajatega, kes ei ela lastega ööd ja päevad täitsa puhastes vahekordades ega moodusta nendega koos ühte peret.“

Ent selge on, et kasvatajal on seesugustel eeldustel ka teisi abinõusid käepärast, mis on niisama mõjusad, kuid ilma eespool-esitatud eitavate külgedeta. Muidugi nõuavad paljud abinõud ehk rohkem aega; sest kahtlemata on peksu populariseerumiseks palju kaasa aidanud see asjaolu, et ta on väga lühike ja hõlpus tee sundida soovitavale sihile, kuid seda aega peab kasvataja leidma. Ometi on parem teha õigel ajal sedagi kui mitte midagi.

d) Juhtmõtteid karistusest hoidumiseks ja karistuse kasustamiseks.

Küsime nüüd edasi, kuidas ja mis juhtmõtete järele tuleb karistada, sest karistus on abinõu, mis nõuab õige osavat ja kohast tarvitamist, et mõju saavutada ja mitte vastupidiseid tagajärgi anda. Kõige pealt mõned üldised juhtmõtted karistusest hoidumiseks.

1) Sea oma õppe- ja kasvatustöö võimalikult nõnda, et mingit karistust tarvis ei oleks. Ära käsi ega keela midagi, mille kohta sa tead, et selle täitmine on võimatu. Ära anna üle jõu käivaid ülesandeid. Kanna hoolt, et õpilastel ja lastel alati oleks kohast tegevust. Püüa õpetust teha võimalikult huvitavaks, äratada tööhimu, sest huvitav töö distsiplineerib kõige paremini. Kanna hoolt, et juba madalamal arenemisastmel kujuneksid lapses head harjumused korra, puhtuse, elukommete, oma ülesannete täitmise suhtes. Ole ise eeskujuks, pea ennast silmas, et sa võiksid olla neile autoriteediks, kelle poole nad lugupidamisega üles vaatavad. Ole järjekindel. Tarvita ära kõik positiivsed abinõud.

2) Õpi lapsi hoolega tundma. Pane neid tähele õppetundides, mängude aegu, otsi nendega kokkupuutumist vahe-tundidel sõbralikus jutuajamises, väljaspool kooli neid kodus külastades, tundes huvitust nende huvide vastu. See viib õpilased usaldusele sinu vastu ja ka sügavamale arusaamisele sinu nõuetest.

3) Tea, et karistus ei ole kohane seal, kus on tegemist mõnesuguse füüsilise defektiga, nägemis-, kuulmispuudusega jne., või mõne vaimlise puudusega (andevähesus, otsustusvõime nõrkus, kõlblas insaniteet

jne.). Ei suuda laps näiteks verevaesuse, närvinõrkuse j. m. tagajärgedel meeles pidada õpetaja ja kasvataja nõudeid, koondata nendele tähelepanekut, siis ei vaja ta muud kui ravitsemist. Karistus aina rohkendaks temas veel hingelist depressiooni või tuimust ja kisuks ta veel madalamale. Karistatav on ainult halb, paha tahtmine või tahtmatus seal, kus viimase olemasoluks on olemas kõik eeldused. Ometi ei tohi väärast sentimentaalsusesse langeda, mis kõik vabandab ja haiguse pärast kõik lubab. Nõrkusi vabandades tuleb hoiduda sellest, et ei tehtaks puudusest voorust või et ei sugereeritaks talle teadvust „ma ei või“, „ma ei saa“, nagu seda sagedasti näeme seal, kus puudulik otsustus laseb end juhtida valesst sentimentaalsusest. Siin tähendab palju kooli organisatsioon, mis võimaldab klasside koostamise võimalikult ühesugusel arenemisastmel seisvaist õpilastest, mis lubab jaotust ande järgi eriklassidesse, kus vaimliselt ja kehaliselt defektsed ei tarvitse normaalsetega koos vaeva näha ja hääbuda alalise mittesuutmise surve all, kus kõrgemini andestatud ei ole sunnitud pikka edasi sammuma seal, kus nende jõud teistega võrreldes jooksmist nõuab.

4) Kasvataja otsigu kõige pealt lapse viga enese juurest, s. t. kas ei ole ta ehk ise eksinud oma nõuetega, oma meetodiga, kas ei ole ta ise oma eeskujuga, oma ebarajärjekindlusega j. m. lapse eksimiseks kaasa aidanud või põhjust andnud. Olen kaugel sellest liialdatud arvamisest, mis kõik lapse puudused kasvataja arvesse kirjutab (Diogenes löönud kord kedagi isa sellepärast, et ta nägi tema poega paha tegevat); sest seda võib ainult siis, kui ära unustatakse pärilikkuse ja ümbruse nähtamatud mõjud. Arvan siiski, et karistamist läheks hoopis vähem tarvis, kui kasvataja eneselt iga kord küsiks, kas ei ole ka mina ise lapse süüs kaassüüdlane või peasüüdlane.

5) Tähtis on, et kasvataja kunagi ei kaotaks rahulikku otsustus- ja kaalumisevõimet, kui tal on tegemist laste juures laitmise- ja karistusevääriliste nähtustega, ja et ta suudaks ruttu orienteeruda eksituse põhjustes. Esimene tingimus nõuab niihästi tublit enesekasvatust ja -taltsutust kui ka jõu kokkuhoidmist liigse killustuse eest, jõu koondust oma peaülesandele, parajat mõõtu töös, kannatust ja sihikindlust edasipüüdmises, karskust ja kainust eluviisis. On õpetaja kõrvaliste asjadega liiga koormatud,

käib tal töö üle jõu või viidab ta oma õhtud ning ööd joogi- ja kaardilaua taga, lõbude keerus, siis võib ta kergesti karistada järelemõtlematult, viimaste abinõudega välja astuda seal, kus tuleks käia hoopis teist teed. Siit järgneb nõue, et hea distsipliini huvides peab õpetaja ise hästi kasvatatud ja majanduslikult nõnda seatud olema, et ta rahulikult, ilma raskema murekoormata, oma ülesandeid saab täita. Selles mõttes võiks kasvatajat võrrelda mõne jõupatareiga, mis alati peab laetud olema, nii et jõud tast alati välja võib minna. Teine tingimus — kiire põhjustes orienteerumine, mis aitab leida õigeid abinõusid — sõltub suurel määral küll kasvataja talendist, tema reaktsioonide kiirusest, tema otsustuse selgusest, kuid väga palju suudab siin aidata lapse psühholoogiasse tungimine, kasvandiku hoolas tähelepanemine ning tundmaõppimine ja sellekohase teaduse uurimine; sest siis on tarvilikud vaatekohad kasustamiseks ikka käepärast, kui on tegemist mõne nähtusega (paralleelne arstliku diagnoosiga). Selles mõttes kõneleb Kerschensteiner oma raamatus „Die Seele des Erziehers“ õpetaja taktist.

Nüüd vaatame lähemalt, kuidas tarvitada karistust, eeldades, et tast igal tingimusel mööda ei pääse.

1) Siin olgu esimene reegel võimalikult kokkuhoidlik olla. „Ta peab olema arstirohi, mitte toiduaine“ („ein Heil, kein Nahrungsmittel“, Stössner, Erziehungslehre, lk. 57); seepärast ei tohi teda liiga sagedasti pruukida, muidu kaotab ta oma mõju ja teeb tuimaks. (Lorenz Kellner: „Je mehr Strafen, desto schlechter die Schule und der Lehrer.“)

2) Karistusi tarvitatagu ikka astmeliselt, s. o. kergematega algust tehes ja järk-järgult neid kõvendades. Alatagu sõnaga, mis lubab, nagu nägime, väga palju varjundeid, või usalduse vähendamisega, heatahtluse ja tähelepaneku redutseerimisega jne.; ei aita see, siis mindagu kaugemale. Väikesi asju karistatagu väiksel, tõsisel tõsiselt. Karistus olgu aga iga kord nõnda rehkendatud, et ta peab mõjuma, et ta lööb läbi, iseäranis siis, kui tegemist on algusega. Pikale venitada ühe halva pahe andeksandmisega, tähele panemata jätmisega karistuse suhtes, ei ole soovitatav; siin peab varsti katsutama tugevasti mõjuda, et viga ei juurduks sügavale.

3) Karistatagu võimalikult individuaalseid asjaolusid silmas pidades. Tuleb silmas pidada laste ja õpi-

laste sugupoolt, kõlbla arusaamise järke, tundmuste-elu arenemist, mõtte järjekindlust, koduseid ja muid ümbruse mõjusid, kaasaskäivaid asjaolusid, eelkäivat motiivide võitlust, kogu isiku senist ülespidamist, vastutustunnet jne. Kuid selle individualiseerimise juures peab kasvataja, eriti õpetaja, arvestama ka teistesse avaldatavat mõju, et maad ei võtaks arvamine, nagu talitaks õpetaja erapoolikult, nagu ei teeks ta kõigile õigust. Siin vajab õpetaja karistamisakti läbiviimisel iseäralist pedagoogilist takti, et ta tabaks karistatava tema kohaselt, teiselt poolt aga võimalikult vähe pealetungimis-pinda annaks õpilaste kriitikale. „Sellepärast jäävad individuaalse karistusemõõdu piirid ikka kitsamalt äratähendatuks koolis kui kodus“ (Stössner, lk. 58). Ja elu vastu valmistuse mõttes ei olegi see nii väga paha, sest et elu väga vähe tähele paneb individuaalseid iseärasusi. Ometi on seal, kus meil tegemist on õrnamate loomudega, iseäraliste hingelaadidega, individualiseerimine kästud, sest et normaalse, kergelt ühiskondlikku ümbrusse kohanduva, kergelt tasakaalu leidva lapse suhtes on üldise mõõduga mõõtmine vähem küsitav. Võiks ütelda, et siin selle küsimuse puhul tuleme lõplikult jälle ühe põhiprobleemi juurde: kuidas individualiteedi nõudeid kokkukõlasse viia ühiskonna tarvetega ja teiste kasudega? Ja siin ei ole üldise reeglga palju aidatud, vaid peaasi on seisukorra kõigeekülgne tundmine, mis võimaldab õiget teed tabada kasvataja loovale võimele, intuitsioonile.

4) Karistused esinegu võimalikult loomulikkude tagajärgedena karistatavaist tegudest ja olgu seesugustena arusaadavad. Mis selle all tuleb mõtelda, on arusaadav eespool loomulikkude karistuste kohta antud seletusest.

5) Karistada tuleb ilma pikema edasilükkamiseta, kuid ikka nii pika vahe järele, et kasvataja võib seda teha ilma ärritusega, ilma affektiga, s. t. täie järelekaalumise-ga. Ei ole kohane täidesaatmist edasi lükata järgmisele päevale, veel ebakohasem on karistust jätta nädala lõpule.

6) Niipea kui karistuse järel on paranemist ja meelemuutust märgata, järgnegu kohe andeksandmine ja unustamine. Esialgu aga osutub üldse kasulikumaks ilmutada õpilase vastu teatavat tagasihoidlikkust, kuid see ei tohi ühendatud olla süü alalise meeldetuleta-

misega või vihakandmisega, mis oleks karistuse jätkamine, raamatupidamine selle üle. Täiesti hukkamõistetav aga oleks see, kui kasvataja mingi sentimentaalsuse tõttu kahetseb antud karistust ja seda kohe püüab heaks teha, kuigi karistus igapidi oli teenitud. See oleks raske hoop lapse õigusetundmusele, see segaks lapse õiget orienteerumist kogu asjas. Tõsine armastus ja osavõtte peab suutma ära kanda seda, et laps on rõhutatud, sest seda on tahetud just saavutada, ja alles siis, kui sellest norutundest tõuseb uusi tahtetõukeid paremusele, peab last julgustama edasipüüdmisele.

Kas on kohane, et last sunnitakse teatava aja järele lepitust otsima vanemaga ning õpetajaga ja andeks paluma? Selle vastu ei saa midagi ütelda, kui sel teel hävitatakse viimane kibedus vahekorras ja lapse meeleolus, mis õige sagedasti õnnestub väga hästi, seda ennemini, mida õiglasemalt on määratud karistus. Ometi ei ole see soovitatav igal tingimusel, iseäranis siis mitte, kui kasvataja ei ole jagu saanud ka enese ärevusest, kannab viha ja ei suuda lapsele vastu tuua täit armastust, vaid ootab sel teel nagu oma isiklikule teole heakskiitmist, arvete satisfaktsiooni. Siis võib lapse andekspalumine kergesti saada välise surve mõjul tõasnud toimetuseks, mis silmakirjaks ette võetakse, ja kasvatab lapses orjameelsust.

Uuemal ajal on hakatud statistilisi andmeid koguma kooli karistuste kohta, mis ajal esineb karistusi kõige rohkem, mis laadi karistusi, missuguste süütegude eest; kui palju on tagasilangemist jne. Siin avaneb igatahes huvitav uurimisala, mis võib uut valgust heita karistustele.

Väga tähtis küsimus on see, kuidas saavutada seda, et õpetajal enesel tuleks karistada võimalikult vähe ning kõigist korra ja distsipliininõudeist üleastumised kujuneksid eksimusteks ühiskondliku korra vastu. Vastuse sellele annab praegusaja püüe korraldada koolides ja klassides õpilaste omavalitsust. Seesuguseid omavalitsuse-katseid on kõige pealt Ameerikas tehtud, kus Wilson Gill on selle süsteemi alustaja. (Lähemaid teateid selle kohta leidub Förster'i teoses „Schule und Charakter“ j. m.)

8. Tasu.

Psühholoogiliselt on tasu karistusega paral-leelne nähtus. Mõnusünnitavad tundmused peavad siin tõuget

andma teatava soovitava teo kordasaatmiseks ja seda edendama, nagu karistus püüab tagasi hoida või tegevusele sundida masendavate tundmuste abil. Kuid pedagoogiliselt ei saa mõlemad ometi mitte rööbiti seada. Juba riik ei tunne karistusõiguse kõrval mingit tasuõigust, kuigi ta vahel jagab autasu. Mac Cunn (The Making of Character, lk. 25) tähendab, lõbutundmusele apelleerimist rööbiti seades valutundmusele apelleerimisega: „Kaks poissi, oletame, on mõlemad distsiplineeritud tõtt rääkima, üks ähvarduste dieediga, teine tasude lubadusega. Kumbki neist ei ole imestamisvääriline: mõlemad võib-olla ei pea midagi kõrgemaks kui dramaatilist voorust (dramatic virtue). Kuid esimene suudab teataval määral illusiooni eest pääseda, et tõelikkus on midagi rohkemat, kui seda oodatakse inimeslastelt. Miks muidu siis karistatakse tõelikkusest eemale kaldumist? Teine võib liiga kergesti libiseda meelitavas määrdes (into the flattering unction), et tõtt rääkida on positiivne teene, — miks muidu tõerääkimist siis tasutakse. On silmapaistvalt kerge sellel teisel juhul madalamale viia vooruse väärtusmöödupuud. Tugevaks tehes lihtsaid elu kohustusi karistuse ähvardusega võib loomulikult sünnitada orja. Kuid ori pääseb mingil viisil ometi sellest hädaohtlikust tõeväänamisest, et täita vaid oma kohust, tähendab ära teenida tasu.“

Ka ajalooliselt ei ole karistus ja tasu paralleelselt käinud. Karistus on algsem olnud kui tasu ja üldiselt enam tarvilusel olev abinõu. Iseäralist osa on tasu etendanud jesuiitide seas, kes tema abil püüdsid emulatsiooni (aemulatio) — võistlusagarust—äratada. Igal õpilasel oli oma võistleja (aemulus), kellest ta püüdis ette jõuda ja kelle vigu ning süüsid ta pidi üles andma. Võisteldi auametite, aukohtute ja muude auavaldiste pärast. Oht-ralt kasustasid tasu ka filantropistid, kes jagasid klassis heade vastuste eest rosinaid ja muid maiustusi, arvele kirjutasid punkte ja jagasid aumärke. Üldiselt aga on tasu suhtes tagasihoidlikum olnud ja on tema pedagoogilise väärtuse ning tunnustamise kohta arvamused lahkuminevamad kui karistuse kohta.

Schleiermacher on täiesti tasu vastu ja peab seda „tahte roojastamiseks“. Ka Fr. Paulsen tahab teda ainult kõige piiratumal kujul lubada loomuliku tagajärjena, nagu seda on vanemate rõõm, hea vahekord õpetajaga, hea edasisaamine. Tasul on olemas avatlemismoment, on tendents tahet võltsida. Hea tahe teeb seda, mis õige, õiguse pärast, asja

pärast. Laps kuulab vanemate sõna armastusest nende vastu, on sõnavõtlik õpetajale lugupidamise pärast. Mingi väliselt külgeriputatud tasu enesestmõistetava asja eest võtab healt tahtmuselt tema karakteri. Teda võiks täiesti eneseteadlik tahe võtta alandusena ja tagasi lükata: mitte tasu pärast ei tee ma, mis kohus; hindate teie mind nii madalalt? Alaealise juures aga võiks tema tagajärg olla tahte kõverdus, juhatuse spekulatsioonile, asja juurest kõrvale juhtimine asja paiste juurde, millega viimaks saavutatakse sama efekt. Selle lõpptulemus oleks, et kui ära jääb lootus tasule ja tahe jääb välise tõuketa, puuduks tal ka jõud seda teha, mis õige ja tarvilik (Paulsen, Pädagogik, lk. 77). Teisiti on lugu karistusega, mis küll ei suuda teha kurjast tahtest head, kuid vähemalt hoiab tahet halvalt teelt ja takistab halva harjumuse, häbituse juurdumist.

Selle vastu arvab W. Toischer (Theoretische Pädagogik, lk. 229), et tunnustus ja tasu on kasvatuses lahutamatu ja seepärast tuleb anda tasule kasvatuses kõige suurem tähendus, kaugelt kõrgem kui karistusele. Iga tegu, mis ei nõua palka, nõuab tunnustust. Ka ei ole halvem teha head tasu eest kui kurja tegemata jätta kurtuse pärast. Kuigi Toischer'iga nõus ei saa olla, et hea harjumuse kindlustamine on sama, mis kurja harjumuse takistamine, ei saa tasu pedagoogiliselt ometi eitada. Ta on abinõu häid harjumusi kindlustada. Ja kui ka alguses tehakse tasu pärast seda, mis õige ja tarvilik, siis võib oodata otstarvete heterogoonia põhjal, mis eriti maksev lapse varasemas arenemises, et ta hiljemini hakkab seda head tegema teistel motiividel, et ta täidab õige nõude, mille ta täitnud tasu meelitusel, selles teadmises, et see on tarvilik, kasulik, ilus jne. Tasu tuleb aga ainult niisama kui karistust võtta ülemineku-abinõuna ja käsitleda tarviliku ettevaatusega ning vähemal määral, sest tal on asetäitjad olemas: rõõm võimisest, head tagajärjed, hea vahekord teistega, mis ikka rutemini tulevad loomulikkude tagajärgedena kui halva teo loomulikud tagajärjed ja mille vastu ollakse tundlikum, vastuvõtlikum, mida märgatakse kergemini, millest hoolitakse rohkem, kui teiste väiksest meelepahast, teiste laivast sõnast jne. Ka mälu on mõnumõjudele parem: 61% mehi, 58% naisi, 69,4% poisse ja 67,8% tütarlapsi on sellel arvamisel. Kus on kohusetunne veel puudulik, kus oma jõu teadvus väga nõrk, kus on tarvis julgustada, liiga suurt depressiooni hävitada, seal on tasul oma koht,

eriti kooli alamail astmeil. Tasul on steeniline mõju. Inimeses elab tung teistelt lugupidamist, teistelt kiitust saada, see sünnitab rõõmu. Rõõm aga paneb pulsi elavamalt käima, vere kiiremalt liikuma, tõstab seeläbi musklite ja närvide toitumust ja teeb nad tublimaks ning osavamaks tööle, ja seda on tarvis nõrkadele, väheteadlikkudele.

Seda tasu mõju peab teiselt poolt silmas pidama just aktiivsemate, jõulisemate iseloomude suhtes. Nendel võib enesetunne tasu mõjul kergesti üle piiri minna. Kergesti tuleb teiste halvaks pidamine, ettetükkimine (mina! mina!), haavunud olek, viha õpetaja vastu, kui see on kiitusega kitsi, tuleb halb võistlemine, mis igal tingimusel teistest püüab üle olla ja palju ei kaalu abinõude valikus kiituse saavutuseks. Tähtis on tasu eriti nende suhtes, kes kannatavad depressiooni, mittevõimise autosugestiooni all. Siin on tarvis äratada usku enda võimisesse ja julgust. Siin peab tunnustama iga väikestki edusammu.

Mis puutub tasu misviisidesse, siis on need kasvataja, õpilaste ja olude kohaselt mitmesugused. Vanemad avaldavad oma rahulolemist juba lahke pilguga, naeratusega, kiitva sõnaga, mängust osavõtmisega, laulukese, salmikese etteütlemisega, jutu rääkimisega, pildi või mõne huvitava asja näitamisega, jalutuskäigule, tööle j. m. ühesvõtmisega. Loomulikud tagajärjed olgu tasu suhtes koolis esimesed abinõud: õiglaselt ei küsita tõendusi, usinale antakse puhkust, õieti tarvitatud vabadust tasutakse suurema vabadusega, viisakat pannakse kõige pealt tähele, ustavale usaldatakse mitmesugused ametid jne. (Toischer, Theoretische Pädagogik, lk. 231). Vaade ja sõna olgu esimesel kohal: lahke ilme, sõbralik tervitus, julgustav märkus; aga ka teadaandmine vanematele võib arvesse tulla. Kiitus — nagu seda vanasti nii kui laitustki kirja pandi — võib ju mõjuv olla, samuti kui kiitus koolikogu ees, raamatute, tööriistade kinkimine jne.

Locke hoiatab tasu eest, mis tekitab meelelist mõnu; see kasvatavat himu meeleliste lõbude järgi. Aga kui juba üldse lubada tasu, siis on ka säärane tasu mõeldav, muidugi madalamal arenemisastmel, sest lõplikult peab ometi kujutlus situatsioonist, mis lõbu tekitab, sageda tegevuse juures tagasi astuma ja lõbutundmus ikka enam leidma otsest ühendust täidesaadetava teo kujutlusega (Störriing, Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend, lk. 93).

Nagu karistamisel, oldagu ka tasu kasustamisel kokkuhoidlik, tagasihoidlik, individualiseeritagu. Ka tasu peab olema erakordne abinõu. Kui tasule mingit piiri määrata, siis võib seda Störri'iga järgmiselt teha: „Kiitus, tunnustuse avaldus ärgu viigu kasvandikku eneseülendamisele.“

9. Tunnistuste (tsensuuride) küsimus.

Karistuse ja tasuga kõige lähemas ühenduses seisab õpilaste edu, usinuse, ülespidamise jne. hindamine koolitunnistuste ja vahetsensuuride läbi, mis kantakse päevaraamatuisse, kirjatöövihikuisse. Neid tunnistusi võetakse üldiselt kui tunnustamist ning kiitust või kui mittetunnustamist ning laitust ja tarvitatakse selles mõttes ka kasvatajate ja koolide poolt. Seepärast ei pääse mööda nende hindamisest kõlbla kasvatusseisukohalt. Ja et kord küsimus juba ees on, siis luban enesele ta arutusele võtta üldse ka teistes suhetes, millel ei ole otsest tegemist kõlbla hindamisega. Säärane arutlus on õigustatud seda enam, et hindamine ka seal, kus meil on tegemist edasisaamisega teatavail õppealadel, ikka teravalt lõikab kõlblasse sfääri.

Meie juures on see hindamine tuttav numbritesüsteemina, mis on tarvitusel veerand-, kolmandik-, poolaasta- või aastatsensuuridel. Enne Vene revolutsiooni oli edumeelsetes pedagoogilistes ringkondades ja ajakirjanduses nende vastu üksvahe terav sõda, nii et numbrite tarvitamise vastu olemist peeti peaaegu nagu pedagoogilise uuendusmeele sümboliks. Praegu ei ole küsimus mitte nii põnev, kuid ometi puudub tas kindel selgus.

Mis numbritesüsteemi meie aja koolis püsti hoiab, on kõige pealt kontrollitarvidus. Numbrid on niihästi lastevanematele ja lastele kui ka õpetajatele ja koolivalitsusele abinõuks pilti saada sellest, kuidas edeneb laps koolinõuetele vastavalt ja kuidas üldse töötab kool. Meie aja koolid on massikoolid, kus igas klassis õpib 30—50 last, terves koolis mitu sada, isegi tuhat õpilast. Kus veel, nagu algklassides, on igal klassil oma õpetaja, seal tunneb ta kõiki õpilasi küllalt hästi, puutub nendega alati kokku, saab nendele alati märkusi teha ja näpunäiteid anda. Ka on tal küllalt juhust kokku saada vanematega, sobitada nendega tutvust, teatada neile lastest, mis tarvis. Sootuks teine on lugu seal, kus õpetaja õpetab teatavat ainet või

paari terves reas klassides, kus valitseb n. n. aineõpetajasüsteem, nagu see on keskkoolis üldine. Siin ilmub õpetaja pahatihti paar korda nädalas iga klassi ette ja peab otsuse andma iga õpilase üle, mis tingib selle edasiviimist järgnevasse klassi; ta peab hindama ülespidamist, hoolsust j. m., et koos teiste samadel tingimustel töötavate kaasõpetajatega võimalduks saada üldist pilti õpilasest. Siin läheb abinõu tarvis, mis võimaldaks hõlpsasti ja ruttu hinnata ja üle vaadata üksikuid nähtusi ja ruttu ning arusaadavalt otsust edasi anda. Selleks on kindla tähendusega number kõige sündsam, aga ka jõudu kokkuhoidvam märk. Nende märkide järgi näeb õpetaja, kuidas üksikud klassid tema aines edasi saavad, nende järgi otsustab õpetajate-nõukogu edasiviimise, nende põhjal selgub koolijuhatusel, kas töö areneb klassides ja koolis normaalselt, kas lapsi viiakse kergelt edasi ja antakse neile lahkel käel lõputunnistusi, mis annavad teatavaid õigusi, või ollakse selles suhtes vali jne. Tunnistuste järgi otsustatakse ka lapse üleminek ühest koolist teise. Õpilasele ütleb number, mil mõõdul ta vastab sellele, mida nõuavad õpetaja ja kool talt edasisaamise, usinuse, tähelepaneku ja korra suhtes. Number, mis ilmub veerandaasta-tunnistusel, hoiatab mahajääjaid ja hooletuid, manitsedes jõu kokkuvõtmisele, vaigistab ja rahustab neid, kes vaeva näinud, teadmisega, et nendega rahul ollakse. Niisamuti kuulutab number vanematele, kas kool on lapsega rahul, kas on lootust edasisaamiseks teise klassi, kas on võimalik jõuda lõpp-eesmärgile. Ta hoiab kodu valvel lapse õpitöö kohta, iseäranis koduste ülesannete täitmise suhtes.

Selle vastu tuuakse ette, et number on äärmiselt puudulik kontrollimisabinõu, mis ei ütle midagi, ebatäppis, sagedasti ekslik. Ta ei ütle mitte, mis on õpilase töös väärtuslikku, mis tema ülespidamises puudulikku. Ta on liiga mehaaniline ja rohkuseline märk, kus on tarvis peenemalt ära tähendada kvaliteeti. Õpetajat sunnib ta vähem õpetama kui raamatut pidama. Et õpilasele numbrit panna, peab teda küsima, peab pisut rohkem küsima: nii kulub aeg ära vastuste saamiseks ja jääb teda vähe üle ülesannete läbitöötamiseks. Õpetaja peale langeb sagedasti vari, et ta on ülekohtune, et tal on oma armualused, oma vihaalused. Õpilaste vahel tekitab see vaenulist võistlust, kus sagedasti appi astuvad pettus, vale ja muud alatud abinõud. Number tõmbab lapse tähelepaneku eemale töö sisust ja olust ning nihutab esiplaanile välise tagajärje. Ta laseb rahule jääda tööpoolest puudulikkude taga-

järgedega ja pealiskaudselt tehtud tööga, kui aga käes on rahuldav märk. Teiselt poolt tekitab number oma halastamata järjekindlusega ning mõjuga rohkesti valu, kurbust, pahandusi, on mõnigi kord saanud enesetapmise põhjuseks, sest temast oleneb üleminek järgmisse klassi ja lõputunnistuse saamine. Et pääseda pahandusest, mis ootab kodu vanemate poolt, võetakse ette võltsimisi, kaotatakse tunnistused, mis avalikuks tulemise korral teeb asja ainult halvemaks. Sellele võiks veel juurde lisada, et numbritesüsteem toob seal, kus meil tegemist on halbade tsensuuridega, lapse vigade ja eksituste alalise allakriipsutamise ja tagakiusamise, mis riisub pikapeale igasuguse usu enesesse ja hävitab enesetäienduspuude.

Et tsenseerimine üldse on tarvilik õpilase enese ja lastevanemate huvides kui ka koolide eneste vahelises kokkupuutumises ja kooliõpetajate ning koolijuhatuse huvides, selle vastu on raske vaielda. Teine küsimus on, mida peab tsenseeritama ja missugusel viisil tuleb seda teha, kas number on selleks küllalt hea abinõu.

Meie juures tuleb esimesel kohal hindamisele edasisaamine, siis ülespidamine, tähelepanek, hoolsus ja kord.

Mis puutub esimesesse, s. o. edasisaamisesse, siis langeb selle rubriigi all mitu otstarvet ühte. Esiteks on meil siin tegemist sellega, missugusel määral on õpilane omandanud selle, mille seab õppeplaan eesmärgiks teatavale veerand-, poolaastale või aastale, s. t. teatava materiaalse eesmärgi saavutamise. Või kui see pole iga veerand- ja poolaasta kohta kindel, siis eesmärgi kättesaamisega, mida õpetaja oma kujutluses peab klassi kõrgemaks saavutiseks. Siin on mõõt enam-vähem objektiivne. Teiselt poolt peab edasisaamis-number näitama vastavust ka formaalseile õppe-eesmärkidele, kui hästi õpilane aru saab, kui kaugele ta on arenenud, kuivõrt ta on teatavas aines iseseisev. See langeb materiaalse eesmärgiga peaaegu küll ühte, kui teatavate pensumite omandamist ei hinnata ainult mälu kannalt, vaid arvesse võetakse ka vaimlise orienteerumise võime, asjaga hakkamasaamine. Igatahes ei tohi võtta edasisaamist ainult ühest küljest. Veel üks kolmas külg peab leidma seejuures tähelepanu, nimelt need edusammud, mis õpilane on teinud, kui võrrelda tema teadmisi ja võimist tsensuuri väljaandmise momendil selle arenemise ja teadmiste tasemega, millel ta seisis teatava tsensuuri aja alul. Õpilane võib endisega võrreldes suuri edu-

samme teinud olla, kuid sooritusnõuete eesmärgist teadmiste ja formaalse hariduse poolest ometi kaugel olla. Seda suudab number võib-olla teataval määral üksikutel juhtudel ütelda, kuid üldse ei näita ta seda mitte. Ja mida väiksem on numbrite skaala, seda raskem on selle üle otsustada. Igatahes aga on see külg sedavõrt tähtis, et tema kohta peaksid õpilane kui ka vanemad mingil viisil teadet saama. Mõistagi jääb seejuures rohkesti momente, mida raske on arvestada: õpetaja katsumismeetod, iselaad, klassi karakter, õpilase arenemisrütmi, olumiljöö, sotsiaalne asend jne.

Tähelepanu numbriga hinnata selles ulatuses ja neist külgedest, mida psühholoogia praegusel ajal esile toob, on muidugi võimatu. Kui aga hinnata tähelepanu midagi, siis peab olema kindel see, mida just. Kas näiteks passiivset tähelepanu? See oleneb õpetaja osavusest erutada laste meeli, liikuma panna nende tundmusi, luua väliseid tingimusi, mis köidavad tähelepanu, äratavad lastes huivitust, interessi asja vastu, s. o. kehtvat rõõmu ja tahtmust ainega tegemist teha. See oleneb ka laste kalduvustest, annetest. Neid asjaolusid ei saa tähelepanu all hindama hakata, nagu ka mitte tähelepanu ulatust, koondusvõimet ja adaptatsiooni, kohanemiskiirust. Mida saab hinnata, see on tahteline tähelepanu, mis sõltub õpilase tahtest, tema kõlblast jõust, s. o. missugusel määral sunnib õpilane ennast asjaga tegemist tegema, klassi tööst osa võtma, mil määral ta vastu paneb takistavaile mõjudele, kui kindlasti ta püsib mingi asja juures. Stössner samastab seda tunniusinusega ja sellega võib nõus olla. Seda ei ole just kerge hinnata, sest sagedasti pole see, mida õpetaja sellelt seisukohalt tähelepanematuseks peab, muud kui pikaline arusaamine, ja mida tähelepanuks peetakse, ei ole muud kui rahuliselt paigal olemine, väliste tähelepanu-ilmete järeleaimamine (õpetaja otsa vaatamine), kuna mõtted viibivad täiesti mujal.

Ka siin on olemas oma edu ja arenemine, mida iga kord kerge pole numbriga ära tähendada, sest et see ikka näitab üldist vastavust õpetaja kujuteldud ideaalsele tahtelisele tähelepanule. Mõnel pool on viisiks hinnata tähelepanu iga aine kohta eraldi, mis näitab siis ka huvi üksikute ainete vastu, kuid ei sisalda üldist moraalset hindamist. Huvi kuulub aga enam karakteristikasse. Raske on seda, kui on õpetajaid palju, kokku võtta

üheks numbriks. Selle asemel soovitatakse karakteriseerida õpilaste üldsuhetumist õppetunnis.

Tähelepanuga ettetoodud mõttes on lähedalt sugulane h o o l s u s (u s i n u s). See on kõlblas tahtejõud, mille paneb keegi oma töösse, et võita raskusi ja täielikult sooritada oma töö ülesanded. See tuleb nähtavale osalt klassi-ülesannete täitmisel, kus ta aga ühtib korraga, puhtusega, tähelepanu koondusega ja sellisena ka hindamisele tuleb. Samuti ilmneb õpilase koduste tööde ja ülesannete täitmisel, kui kohusetundeliselt ta nende kallal viibib, kui põhjalikult või pealiskaudselt ta neid võtab, mil määral püüab ise raskusi võita, kui kaua ta nendega võitleb (või viskab töö kõrvale, kui midagi ette tuleb, mis nõuab vaeva), kas ära proovib kõik abinõud või püüab kõiksuguste vabandustega kohustust eneselt ära veeretada. Kerge ei ole ka hoolsuse hindamine. Õpetaja ei pääse nägema koduseid olusid. Sest usin, kel aga väga raske arusaamine ja kindluseta mälu, langeb kergesti kahtluse alla, et ta ometi on laisk, ja laisk, kel väga head anded ja kes suurelt osalt opereerib tunnis vahetundidel omandatud teadmistega, võib kergesti usinuse eest häid otsuseid saada. Siin tuleb kindlasti silmas pidada, mida hinnatakse, et laiskus ja virkus tulevad arvesse ainult kui kõlblad omadused ja mitte kui füsioloogilised nähtused, päritud dispositsioonid, mis ei kuulu kõlblale hindamisele, vaid mida võib konstrueerida ainult üldises õpilaste karakteristikas, mis ei tule nende eneste kätte ja ei peagi tulema (sest see võib mõjuda halvavalt, kahjulikult sugereerivalt). Virgale peab, kui ta on tõesti virk, ikka antama kõige parem usinuse number, andekale aga, kes ei tööta oma võimise kohaselt, halb otsus.

Mis puutub ü l e s p i d a m i s e s s e, siis soovitatakse mõnelt poolt teda üldse mitte hindamisele võtta (Farmakovski vastav artikkel ajakirjas „Журналъ Минист. Народн. Просвѣщенія“, 1916), sest numbrid, mis on pandud siin harilikult umbkaudselt ja välise legaalsuse seisukohalt, ei hinda kellegi teeneid, ei näita kellegi kõlblat küpsust, ei kõnele tema otsekohesusest, aususest, ustavusest, seltsimehelikkusest, tema algatusvõimest ja tema tunde-elust. Vanematele ei ütle nad muud kui seda, et ei ole midagi iseäralist märgatud ega juhtunud, ja kui nad midagi ütlevad, siis liiga hilja, hulga aja järele. Ta seab kõik ühele pulgale, eetiliseks tehes sellega neid, kes ei paista millegi poolest silma. Selle asemel on soovitavam teatada sellest vanematele

üksikuil juhtudel, mis nõuavad tähelepanu. Ülespidamise eest numbrit panna ei ole mitte just kerge, sest värsked, viimased muljed on tema andmisel veerandaasta ja aasta lõpul väga mõõduandvad; ka tundub ta nagu vihakandmisena, sest ta toob uuesti esile asja, mis on lõpetatud. Mõnikord ühtib ta tähelepanuga. Ometi ei saa teda nendega ühte visata ja tema all tuleb arvestada viisakuse- ja kombenõudeid koolis ja väljaspool kooli, niipalju kui kool sellest võib teada, kooli käskudest ja keeldudest kinnipidamist. Ja selle kohta on number ometi rahustav teade vanematele ja lastele enestele. Tarbekorral varustagu ta iseäralise märkusega, kui ta nõuab selgust.

Mis puutub korra numbrisse, siis on selle seadmine võrdlemisi kõige lihtsam, sest siin tuleb silmas pidada täpsust kooli tulekul ja muude kohuste täitmisele ilmunisel, unustamisi, puhtust rõivais, kätes, raamatuis, vihikutes, kirjas jm.

Üksikute omaduste hindamisel olen juba üldiselt näidanud, missuguseid raskusi nad tekitavad selles mõttes, et mingi omadus ei esine meile päris puhtalt. Raskusi teeb nüüd aga veel üldse otsuste (ja mitte ainult numbrit) saamine. Nad ei tohi olla juhulise meeolelu ja teatava silmapilgu üldmulje avaldus, mis põhjeneb puhtalt mälul, teiselt poolt ei tohi nad aga saada ka mingisuguseks arvutusülesandeks, kus aritmeetiline keskmine saadakse üksikutest numbritest, mis on pandud vastuste ja kirjalikkude tööde eest, või saavutatakse üksikutest klassi päevaraamatutes laiali olevatest märkustest ja õpetajate ülestähendistest. Hindamine nõuab kasvatajalt palju takti. Sel puhul arvestatagu üksikuid nähtusi, vastuseid, kuid ka üldmulje ei tohi kõrvale jääda, kuigi väljaspool sümpaatiid ja antipaatiaid, mis enamasti välimusest füsioloogiliselt põhjendatud ja mõnikord on määratud üksikust sõbralikust või vaenulisest kokkupuutumisest.

Kas number või sõna, on seejuures ükspuhas, kui numbril on sõnaline tähendus ja sõnu esineb võrdlemisi vähe, kaks-kolm. Arvan koguni, et seesugusel korral on number ökonoomilisem. Kõige parem oleks iga asja juures kirjeldus, mis sisu lähemalt ära määrab, kõigist külgedest, mis me oleme ette toonud. Tšehhov (vastav artikkel ajakirjas „Русская Школа“ 1915, nr. 1, vt. P. Pöld „Õpilaste koolitöö hindamisest numbritega“ ajakirjas „Kasvatus ja Haridus“ 1918, nr. 1) soovitab selleks järgmise kava:

A. Mis määral on omandatud läbivõetud materjal: 1) mis läbi võetud, 2) mis vahele jäetud. Õpivilumused, oskused: 3) kirjaoskamine, 4) vilumus mõtete avalduses, 5) õppeaine teooria omandamine, 6) vilumus õpiülesannete tegemises, 7) oma mõtete kirjalik arendamine, 8) läbivõetud ainekult arusaamine.

B. Õpilase olek aine vastu (kas avaldab huvi või mitte).

C. Õpilase olek töö vastu (võtab alati osa, mitte alati, muutused selles nii klassi- kui ka kodutöös). Iseäralised raskused.

Säärase kava realiseerimine on aga raske, sest ta nõuab liiga palju aega. Üldiselt kindlad karakterid (ja neile vastavad numbrid) ja juba pisut rikkama skaalaga, kus saaks ära tähendada väga head, head, rahuldavat, vähe rahuldavat ja õige puudulikku; see on viie numbri süsteem, on seepärast ikkagi otstarbekohane abinõu. Siin on võimalik natukenegi ära tähendada edasi-tagasi minekut, edusamme.

Väheste numbrite puhul tundub mulle vahekord lapse ning vanemate ja kooli vahel liiga ametlik, liiga hall (Matthias, Praktische Pädagogik, lk. 229). Iseäralisemaid nähtusi täiendatagu seejuures erimärkustega, neid aga formuleeritagu siis juba iga kord individualiseerides. Ja kui märkusi teha, siis mitte ainult laivaid, vaid ka tunnustavaid, eriti seal, kus on märgata paranemist. Tähtis on see üleviimisel, et võimalduks kompensatsioon, et puudulikum võimine mõnes aines võiks tasanduda hea edasijõudmisega teistes.

Kas õpilasi teatavasse järjekorda seada tubliduse järel (esimene, teine, kolmas), selle juures ei taha pikemalt peatuda; sest see on numbritele auahnuse üleskihutamise abinõu tähenduse andmine ja õpilaste viimine üksteisega võrdlemisele, mis tekitab palju paha. Õpilased võrdlevad muidugi juba neid otsuseid, mis on saanud üks või teine, ja kipuvad seejuures muidugi juba tarvitusele võtma liigselt kvantitatiivseid mõõdupuid ja tuginema aritmeetilisele õigusele. Seda ei tule nendes kasvatada; palju enam äratatagu igapidi muljet, et numbreid ei anta selleks, et õpilasi vastastikku kõrvutada, vaid et üksikule võimaldada ennast mõõta üldiste nõuetega ja iseenesega (Rousseau). Seepärast ei ole soovitatav, et õpetaja seab numbreid klassis õpilaste nähes. Seda peab ta tegema vahetundidel, mitmesuguste muljete ja vastuste põhjal, mis ta õpilaselt on saanud.

Seega on lõpptulemus:

Tsensuurid on igatahes tarvilikud asjad, mida ei saa massiivsetest koolist kõrvaldada ja mis edendavad ühenduse loomist kodu ja kooli vahel, olles siin sillaks. Aga nende piirid on kitsad. Pedagoogiliselt ei anna nad veel mitte kaugeltki rahuldavat pilti õpilaste annetest ja võimistest. Nad on selleks ometi liiga ühekülgised. Seepärast on tarvis, et iga õpilase kohta peetaks eraldi veel isikulehte (personaalsuse-, individuaalsuselehte), kuhu tähendatakse juhulisi kui ka teatavate pöördekohtade eel ette võetud plaanipäraseid tähelepanekuid.

10. Vabategevuslikud kasvatusvahendid.

Juba ammust ajast on tuntud, et inimene harjub kõige rohkem teotsetes ja teotsetes areneb ka ta võimine. Nagu intellektuaalses kasvatuses seatakse ülesandeid, kus õpilane esialgu võidab raskusi teiste käidud radadel teataval sihil, ja teisi ülesandeid, kus ta proovib oma jõudu enam-vähem iseseisvalt, nii on lugu ka kõlblas kasvatuses. Ta peab harjuma kinni pidama teatavat sihti, täitma teatavaid ettekirjutisi, kaaluma teatavaid konsekvantse ja viimati omaks pidama kindlaid kooskõlas olevaid mõisteid ning juhtumõtteid; ta peab võima kohanduda mitmesugusele isikuile ja situatsioonidele, ruttu vastu võtma seda, mis tarvis, aru saama teistest inimestest, pea selge hoidma ja suutma kehtvalt pinni pidada teatavast aatest. Selleks pakub elu rohkesti võimalusi. Kuid kasvatus peab neid võimalusi kavakindlalt luues ja lähedale tuues kasvandikku ette valmistama elule. Oleme juba rääkinud sellest, kuidas omandatakse ühiskondlikult soovitatavaid harjumusi, kuidas kaasa aitavad kari ja kord, käsk ja keeld selleks, et tekib teatud tegudele juhitud tahtesuund, mille määramisel on mõõduandvad teiste autoriteet, üldised soovid. Nüüd aga tahame juttu teha veel teistest, kaugemaleulatuvatest võimalustest, kus ei ole mõõduandvad teiste soovid ja tahtmused, vaid kus avaldub iseennese vaba otsustus ja teguvõim, kus isik ise peab omaette teotsema mitteharilikudes situatsioonides. Sest harjumusega, kindla pehmelt või valjult pealesurutud korraga, kasvatame ikka ainult ühte külge tahtmusest, passiivset vastupidavust, püsivust, kannatust, kommet ja viisi, mis on kehtvalt muutumata oludes väga kasulik. Harjutuse läbi õpime ikka korda saatma teatavat tegu, mis muutub selle läbi kergemaks, nii et viimati ei ole tarvis tahte-

pingutust. Ent meil on tegemist ka tahte aktiivsete vormidega, produktiivse, loova tahtega, nagu kõlblas julgus, ettevõtlikkus jne. Nendele tahtevormidele ei ole soodus paindumata sunnisüsteem, ja jääb küsitavaks, kas sel teel üldse saab edendada aktiivset tahet. Meil on tegemist peenetundelisusega, mis areneb alalises ja otseses kokkupuutumises asjadega ja inimestega. Miski ei uinuta seda inimliku iseloomu külge enam, kui teotsemine ainult raamatutega või ainuüksi abstraktsete vaatlustega.

Arenevale isiksusele tuleb võimaldada avalduda vabas tegevuses. Eespool püstitasime vabaduseprintsipi: Jäta õpilasele, niipea kui võimalik, enda tegevuse määramine targasti valitud eluolude mitmekesisuses. Õpilaste vabategevuslikeks kasvatustavahendeks on: a) mäng; b) töö (vabatahtlik); c) õpilaste ühingud ja ühisettevõtted; d) õpilaste omavalitsus; e) noorsoo-liikumine ja noorsoo hoolekanne.

a) M ä n g.

Mänguks nimetame teotsemist, mis ei teeni tõelisi eluotsustarbeid, ei taotle püsivaid väärtusi, ei kasva paratamatust vajadusest või kohustusest, vaid vabast sisemisest tarbest mõnuelamusteks, kusjuures teadlik ollakse teotsemise ebavajalikkusest.

Hinnatagu vääriliselt mängu eriti iseloomu kasvatuse vahendina. Tunnustatavat moraalset mõju avaldavad just ühismängud enesetaltsutamise, teiste huvide tähelepanemise, aususe, õigluse arendamise ja muu kaudu.

b) T ö ö.

Töös kasvame oma kalduvustest üle, alistume kohustustele, püüame kehalise ja vaimlise jõu pingutuse abil saavutada püsivaid resultaate. Töö on eluvajadustest võrsunud. Tööd saab rikkalikult kasustada vaba tegevuse mõttes nii kodus kui ka koolis.

Vanasti kasvatas perekond tööga, mida õppis laps vanemate kõrval. Kuigi nüüd olukord ses suhtes on halvenenud, on ka meie aja perekonnas ikka veel olemas neid võimalusi, eriti maal: ema aitamine köögis (kartulite koorimine, laua katmine, jalavaeva vähendamine j. m.), toa puhastamisel (tolmu pühkimine, kraamimine), vanemate õdede-vendade hoidmine; teenijale vastutulemine, aitamine; enese aitamine: rõivaste korrahoid (nööbi õmblemine, suka parandamine, paikamine, jalanõude

puhastamine), oma asjade korraldamine, kordaseadmine, oma magamisaseme korraldamine, iseenesele mingi tarbeasja tegemine, raamatuköitmine, kinda, suka kudumine jne.; teistele rõõmu valmistamine (jõulud, lihavõtted, sünnipäevad, mälestuspäevad); teiste aitamine haiguste puhul; kingituste tegemine eriti omast varandusest, oma kokkuhoiust, saiarahast; teistele, mitte perekonda kuuluvatele inimestele heategemine; loomade eest hoolitsemine jne.

c) Õpilaste ühingud ja ühisettevõtted.

Õpilaste ühinguid ja ühisettevõtteid rakendagu kool oma kasvatustsükli sihtide teenistusse. Olgu tähelepanu juhitud mõningatele võimalustele.

Mutualités scolaires — vastastikuse toetuse kasnad Prantsusmaal, kuhu tuuakse iga nädal mõni santiim, et toetada vaesemaid seltsilisi haigusjuhtumel, aidata kanda kulusid vanemate surma korral jne.

Õpilaste klubid mitmekesisel aladel, nagu: loomakaitse, lilled eest hoolitsemine, loomade pidamine, aiatöö, tehnilised huvid (foto, raadio), margikorjamine ja muud kollektsioonid; kunstilised, teaduslikud, sportlikud harrastused; skautlus jne.

Kooli õppekäigud, eriti õppeteekonnad, -reisid: nende ettevalmistused, eelkorraldused, teel vastastikune hoolekanne, abi, vastutavad ülesanded, rahaliste abinõude tarvitamine jne. Koolipidustused, õpilaste eneste korraldatud õhtud, nende eeskava täitmine j. m.

d) Õpilaste omavalitsus.

Praegusel ajal pea üldtunnustatud või vähemalt teoreetiliselt laialdaselt poolehoidu leidv abinõu õpilaste vabaisetegevuse elustamiseks ja arendamiseks kasvatuselises mõttes on õpilaste omavalitsus. Mõte ei ole uus. Juba Valentin Trotzen-dorfi juures 16. s. (1490—1556) Goldbergis koolis ja mitmes teises usupuhanud-ajajärgu kuulsas õppeasutises leiame midagi sarnast. Uuemal ajal on õpilaste omavalitsuse mõttel küllaldaselt pooldajaid, kes väljuvad väga mitmesugustest seisukohtadest: a) riigikodanlikust kasvatusest: solidaarsus, vastastikune vastutus, tegeliku riigikodanliku elu ela-

mine koolile kohandatud vormides, kas täienduseks riigikodanlikule õpetusele või aluseks sellele või ka ilma õpetuseta; b) kõlbla kasvatuse nõuetest (Fr. W. Foerster — moraalne omaseadusandlus); c) töökooli mõttest (õpilase isetegevuse seisukohalt) välja minnes: nagu õpilane peab oma tunnetused ise enesele kätte töötama, leidma, nii peab ta ka ise looma oma kõlblad tõekspidamised, oma distsipliini, koolikorra, oma ülespidamise kujud, eriti oma suhtumises ühiskonnasse; d) mitmesugustest teistest lähtekohtadest välja minnes: kohustus on ühiskondlikuna õpilasel kergem täita kui kohustus üksiku isiku, õpetaja vastu. Õpilane kasvab massis, mis avaldab talle takistavat ja edendavat mõju. Need mõjud on harilikus klassis kambapsühholoogilised, mestilised, seega juhulised, mis kujunevad moraalselt sedamööda, missugused õpilased seisavad eesotsas. Massist peab tõusma organisatsioon, massisse peab tulema selge teadvus oma olust, oma nõudeist, kohuseist ja õigust, samuti üksikusse teadvus suhteist kaasõpilastesse, klassi ja kooli ühiskonnase.

Õpilaste omavalitsuse vormid on mitmesugused: klassiametnikkude süsteem (J. Hepp j. t.); õpilaste omavalitsus klassi ja kooliriigi mõttes (Wilson Gill) võimude jaotusega riigi eeskujul, aga ka vabamates, omakujulistes vormides; koolikogukond — „freie Schulgemeinde“ (G. Wyneken), mille määrustele alistuvad ka õpetajad, koolijuhatus, kes on kogukonna liikmed jne.

Õpilaste omavalitsuse kujundamisel ärgu unustatagu mõningaid juhendeid:

Peab aega andma kujuneda, omavalitsus võrsugu orgaaniliselt tarvidustest, teda tuleb kohandada õpilaste arenemisele. Kõik peab tõsiselt võetama; mis otsustatud, saadetagu ka täide. Midagi ei saa korruga, tuleb eksperimenteerida. Tuleb lasta teha otsuseid, mis pärast võib-olla ei osutu elujõulisteks. Tuleb lasta aga lapsi endid siis otsida, milles peitub viga. Tuleb mingi eeskuju võtta. Seda võib kopeerida. Kuid mida enam areneb asi, seda rohkem leitakse iseseisvaid teid. Peab enesele aru andma, mida on tarvis, miks jne. Lõpuks: kõik edu oleneb sellest, mis sugune on õpetaja, juhataja, tema personaalsus, tema veended, ja ka kõigest sellest, mis valitseb ja elab ümbritsevas ilmas, mis sealt sisse tungib kodu, õpetajaskonna, seltskondliku läbikäimise,

ajakirjanduse, lektüüri, kirjanduse, kino, kogu avaliku elu avalduste kaudu. On ju üsna võimatu isoleerida tänapäeva kooli ümbritsevast eluvoolust.

e) Noorsoo-liikumine.

Peame puudutama veel n. n. noorsoo-liikumist kui abinõu vabas autonoomses kõlblas toimetamises ja teotsemises. Meie juurde on see liikumine tulnud Vene revolutsiooni ja Eesti iseseisvusega, mil noorsugu võimaluse sai liituda. Ma ei hakka siinkohal seda liikumist kogu ta ulatuses hindama, tähendan ainult sellele, et ta ei ole oma eesmärkide ja sihtide poolest praegugi veel selgunud. Ta on meie juures küll mõndagi ära heitnud, mis teda diskrediteeris, näiteks esinemist vormina, mis püüab koolis valitseda, määraja olla asjades, mis kuuluvad õpetajate-nõukogude kompetentsi (anti ju üksvahe välja dekreete koolipidude j. m. kohta). Ta hakkab enam omandama tegelikku ilmet, kus ta oma jõu koondab noorte kohastele ülesannetele. Aga mis on tas kõige selgusetum, see on tema olemasolu määramine, tema eesmärkide ülesseadmine. See selgus puudub liikumisel enesel, ja mis veel suurem pahe, puudub õieti meie juhtivais pedagoogilistes ringides. Tahetakse noorust võtta kui isesugust ajajärku, mis on olemas ainult tema enese pärast; rõhutatakse vastuolu „vanadega“, tungitakse neile sageli vihaga kallale, nagu oleksid nemad teinud ei tea mis kurja. Meie juures ei ole noorsoo-liikumine selles suhtes küll sääraseid õisi ajanud nagu Saksamaal, kus mõned noorsoo-liikumise esindajad kõnelevad otse „von einem Schulmeisteraberglauben an die Vorbereitungspflicht der Schule auf das sogenannte Leben“, kus nõutakse, et kool olgu noorsoole tema praeguste tarviduste jaoks, mitte nende jaoks, mis võivad tekkida kord 10 või 20 aasta pärast, kus näiteks Hans Blüher Erose nimel propageerib otse homoseksuaalsust j. m.

Ometi puudub ka meil selgus sihtides ja lähtekohtades, sest kas saab mõisteid „noor“ ja „vana“ üldse seada vastuollu nii, nagu siin seatakse. Noorus esineb mingisuguse voorusena, vanadus mõne patuna. Kus hakkab noorus peale? Kes on noored? Kas need, kes 14—18, või 14—20, või 14—25 a. vanad? Ja kus hakkab „vana“ peale? H. Lhotzky seletab, et isad jäävad

pahatihti „poegadeks“, noored juba sünnivad tihti „isadeks“, s. t. ei ole hingeliselt olnudki noored.

Midagi ei saa siin teha ristimistähga. Elu on üks, rahvas üks, noorus ja vanadus on vaid mõlemad selle elu faasid. Noorus on vähem „Sein“ kui „Werden“, see on kord looduse seadus. Kui noortelt nõutakse midagi, kui neile seatakse piirid, siis ei sea seda mitte vanad, vaid see sõltub sellest, et on olemas ühiskond, mis elab oma elu eeskätt riigi ja rahvana. Ühiskond asetab nõudeid noortele ja vanadele nii oleviku kui ka tuleviku seisukohalt. Kui võib kõnelda vastuolust, antiteesist, siis, arwab Gaudig, võiks see ainult kõlada rahvas/noorsugu, mitte noored/vanad, noorsugu/täiskasvanud. Sest ainult selles suhtes on mõlemad suurused vahekorras, nagu terve on seda osaga: noorsugu on rahvas, kindlasti määratav osa rahvast, noorsoo-elu kujuneb rahvaelu raamides; noorus on ise rahvajõud ja saab oma jõu rahvaelust. Tahab rahvas oma tulevikku, siis tahab ta ka noorust.

Teine selgusetus: Kas saavad noorsoo-liikumise juhtideks olla noored ise? Meil ei rõhutata küll mitte seda juhtide (Führer) küsimust sel määral kui mujal. Aga kui meil on tegemist noorsoo-liikumisega kui seesugusega, siis peaks ta ammutama iseenesest oma jõud. Kui aga võtta noorsoo-liikumist kui osa koolist, siis on loomulik, et vanemad inimesed siin osa võtavad. Siis on eksitud, et esialgu kõrvale jäädi. Noorsoo-liikumise kasvatava mõju tõstmise huvides peab kaduma see koputamine enese „minale“, oma iseväärsusele. Siis peab tööle asutama enese kallal. Siis ei tohi kaduda aukartus vanemate vastu, niipalju kui nad muidugi seda tõsiselt väärt on; siis ei tohi puududa teadvus, et ise ei olda veel midagi, et peab alles saama millekski. Noorus ei tohi nii vara valmis olla probleemidega. Muidu kaob see, mis noorusele kõige tarvilikum — kasvamistung, täienemistung ja saadakse vanaks, enne kui üldse on oldud noor. Muidu läheb kaduma see, mida Förster nimetab „Das Gewissen für Kompetenz“, kasvatatakse lobisejaid, kes vahele rääkides segavad endid kõigisse asjusse ja lubavad endile arvamusi asjades, mida nad ei ole põhjalikult näinudki. Miski ei ole hädaohtlikum noorte inimeste vaimlisele arenemisele, põhjalikkusele informatsioonis kui see, et nad liiga vara kistakse reformeerivasse rahutusse ja aktiivsesse osavõttesse nõupidamistest ja otsuste tegemistest. Alles peab jääma „distanti ja järjestuse põhimõte“ (Förster, Schule und Charakter, lk. 466).

Noorsoo-liikumine vajab tõsist tähelepanu. Üks on aga selge: ilma vanemate, täiskasvanud juhatajateta ei või noorsoo-liikumine kaua püsida. Talle tuleb anda terve tuum. Tema vastu peaksid noorsoo-kasvatajad huvi tundma ja etteotsa astuma.

11. Kõlblusõpetus koolis.

a) Kõlblusõpetuse kasvatuslik väärtus.

Peatugem nüüd küsimusel, mis osa on õpetusel kõlblas kasvatuses, s. t. sõnalisel juhatusel ja ideede (aadete) vahendamisel, nagu seda iseäranis tuntakse n. n. kõlblus- ehk moraaliõpetuse probleemina koolis. Küsimus on meile seda lähem, et uute, 1928. a. maksmapandud õppekavadega on kõlblusõpetus eriainena algkooli sisse toodud, kuna osa siia puutuvaid küsimusi varemalt arutusele tuli osalt kodanikuteaduses, osalt usuõpetuses, osalt filosoofilises prope-deutikas keskkoolis n. n. eetika osas. Kuna usuõpetus on vaba-tahtlik aine, on kõlblusõpetus kõigile sunduslikuks tehtud. Te-male on asetatud tähtis ülesanne, olla kogu õpetusele koondus-punktiks, mis ühendab kõik siin ja seal hajusalt esinevad eetili-sed ja maailmavaatelised elemendid.

Selle tõttu on esile kerkinud kõik need probleemid, mis liigu-vad moraaliõpetuse ümber, ja on seda sammu otse hukka mõis-tetud, teiselt poolt aga arvatud loomulikult tingimata vajalikuks sammuks, mis teataval määral peab päiskivi moodustama kogu kõlbla kasvatus ja üldse algkoolilise kasvatus ehitises.

Meie algkooli esimeseks tähtsamaks ülesandeks on seatud kasvatus, selge maailmavaate, kindla iseloomu kujun-damine ja teovõimsa isiksuse ning väärtusliku ühiskonnaliikme kasvatamine. Tähtsamate abinõudena nimetatakse kõlblate har-jumuste omandamist laste isetegevas töös, õpetaja eeskujuga ja kõblusõpetust.

Kõlblusõpetus peab „kasvandikku ette valmis-tama teotsemiseks uues, harjumata olukorras“ ja selleks peab tas arendama „selget kõlblat arusaamist ning pü-sivaid kõlblaid vaateid“, selleks on vaja „tas äratada kõlblaid tun-deid ja kujundada kõlblat tahet ning iseloomu“. Kõlblusõpetuse eriliseks ülesandeks ongi 1) laste juhtimine selgele, õigele kõlblale arusaamisele, 2) püsiva kõlbla meelsuse

loomine ja 3) kõlbla tahte arendamine (vt. Algkooli õppekavad, Haridusministeeriumi väljaanne, Tallinnas, 1928, lk. 48 jj.).

Esimene ülesanne ütleb, et lastele selgitataks seda, mis on õige, hea, ilus, et nad ei teeks halba teadmatusest, arusaamatusest teo tagajärgede kaalumatusse tõttu, nagu seda sagedasti sünnib, kui lapsed näiteks üksteisele haiget teevad, loomi piinavad, santi pilkavad, vigase üle naeravad. Teine ülesanne — kõlbla meelsuse loomine — tähendab, et tuleb lapses äratada iseseisva mõtlemise kaudu vaateid ja tundeid, mis annaksid tema tegevusele kõlbla suuna. Meelsus on see kõlblate püüete ja teotsemiste alus, mis põhjeneb eluväärtuste ja oma isikliku elu õigel hindamisel. Sest kõlblas tahe kasvab selgeist vaateist ja soovest tundeist. Siit järgneb siis kolmas ülesanne: viia last niikaugele, et tas tõuseb kõlblas tahe, s. o. tugev tung kõrgete eeskujude poole ja selle järele väärtuslike tegude kordasaatmisele.

Nii meie õppekavad.

Tekib küsimus: kas on sihid küllaldaselt ja õieti piiritletud? Võib küsida, kas on vahet selgituse ja meelsuse loomise vahel. Selgitus võimaldub, kui on olemas väärtusalus, s. t. õiged vaated ja tunded. Kas meelsus koosneb just vaadetest ja tunnetest, kas ta ei tähenda enam formaalselt seda, et tegevus, talitamine on ühenduses, kooskõlas motiivbaasiga. Siin on ehk pisut ülearu mõjunud psüühiliste funktsioonide kolmikjaotus, mis lõhub kõlbluse tunnetuseks, tundmusteks ja tahteks, kuna see on eeskätt tahte asi. Kõlblas on isik, kes tahab seda, mida ta õigeks peab, ja nimelt sellepärast, et ta seda õigeks peab, mitte juhuliselt (J. Cohn, Geist der Erziehung, lk. 27).

Milles seisab kõlbluse olu: 1) õige tunnetuses, kõlbla arusaamises ja 2) selle järgi toimimises. Seepärast oleks selgem ütelda: kõlblusõpetuse eesmärgiks on kõlbla arusaamise ja vastava teotahte äratamine. Selle tahte eelduste hulka kuuluksid siis meelsus, enese arvustus, abinõude tundmine jne.

Koolkasvatab inimlast teatavasse kultuuritingimustesse, kus on olemas teadus, kunstid, religioon, moraal, millest kõigest peab tulevane ühiskonnaliige osa saama, milles kõiges ühes elama kui ühiskonna tarvilikes eluavaldusis. Kõlbluse suhtes on eriti tarvilik, et noorsoos tekiks vahetegemine hea ja kurja vahel, püüdmine toimida teatavas kindlas suunas, teata-

vate juhtmõtete järgi, et tõuseks enese arvustus, enese silmaspidamine ülesseatud sihtidele lähenemise mõttes, et sünniksid aated ja ideaalid kui ka kujuteldavad aadete teostuse võimalused, et kujuneksid voorused otsekui harjumuseks, omaduseks, teiseks loomuks saanud kalduvused teatavaile hüvedele.

Kasvatama peab kõlblaid isikuid, personaalsusi. Personaalsus aga on olemas seal, kus üksikud loomuavaldused, individuaalsuse väljendused on leidnud ühtluse kindlas, teadlikus tahtesuunas, mis on sihitud enese õnnele ja teiste (ühiskonna) hüveolule.

Kui kõlbla kasvatus abinõude hulgas ümber vaadata, siis tuleb siin esimene koht anda harjumustele, mis tekivad harjutuse teel teatavas kõlblas suunas. See harjutus võib toimuda alguses heteronoomselt kasvataja eeskujul, kasvataja autoriteedil, käsul, keelul, ülevalvel ja soovimata motiivide ärahoidmisel, kasvataja sunnil ja karistusel — sest karistuse otstarve on ka harjumusi luua; kaugemal peab see harjutus kujunema ikka enam vabaks tegevuseks, kus algatus ja ettevõte on õpilase, kasvandiku enese käes, nagu selleks võimalust pakuvad töö ja mäng, ühised ettevõtted. kooli-ühiskonnas, reisid, ekskursioonid, koolipidustused, õpilaste klubid, ühingud ja omavalitsuskorraldused.

Nimetatud abinõude kõrval on kõlblas kasvatuses aga alati tähtis osa olnud moraaliõpetusel, olgu see juhuliste märkuste ning seletuste kujul, mis on tehtud ja antud käskude, keeldude, hoiatuste, karistuste, manitsuste, noomituste, laituste puhul, olgu see moraaliküsimuste käsitusena usuõpetusetundides või mitmel pool ka iseäralise moraaliõpetusena.

b) Kas on kõlblus õpetatav?

Meie õppekavad eeldavad, et kõlblas kasvatus on teostatav õpetuse kujul. Siin tekib aga kohe küsimus, kas üldse saab moraali edasi anda õpetuse kaudu ja luua inimeses vastavat kindlat meelsust ning tahet.

Vaated sellele küsimusele on aegade jooksul vaheldunud: seda on kord kindlamini jaatatud, kord enam eitatud. Juba Sokrates arvas vanal ajal, et kõik voorus tuleb teadmisesest, kõik ebavoorus põhjeneb teadmatuses. Sama arvamine oli Platon'il, see valitses keskajal, valgustusajastul, üldse aega-

del ja isikutel, kes on uskunud mõistuse primaati. Intellektuaalist Herbert peab mõtteringi mõjustamist, harimist kõlbla kasvatusel oluliseks teeks ja tema mõjul on Ziller ja tema poolehoidjad n. n. „meelsuse ained“ seadnud kogu õpetuse kesk-kohaks, arvates nende kaudu teha õpetust iseäranis kasvatavaks. Ralph Waldo Trine kõneleb iseloomu kasvatusel mõttejõudude kaudu, sest jõud, mis kõigile toimiguile aluseks, on mõte. Iga teadliku teo eel käib mõte ja kui tegu sagedamini korratakse, kujuneb harjumus, nagu kujuneb kristall.

Kuid juba vanasti on õpetuse säärase mõju suhtes ka heldud. Paulus kujutab oma kirjas Rooma rahvale seda sügavat traagikat, mis peitub teadmiste ja teo, võimise vastuolus. „Oh, mind viletsat inimest, kes päästab mind sellest surmahust!“

Uuemal ajal on pidanud moraaliõpetust asjatuks Rousseau ja Pestalozzi. Ja meie päevil kuulub küllalt hääli, kes samuti vähe kasu näevad moraaliõpetuses (vaba kasvatusel poolehoidjad eriti). Ta kõlab meile vastu karskuse küsimuses, milles veel aastat viis tagasi löödi sellel alusel ägedaid lahinguid „otsekohese“ ja „kaudse“ karskuse vahel. Ja me näeme alati, kuidas inimesed kõigest propagandast ja õpetusest hoolimata ometi siplevad alkoholi ja muude pahede orjuses.

Kõlblus on inimese tahte asi. Nii siis, kui tahame tõendada ja näidata, et kõlblus on õpetatav, siis peame näitama, mis suhtes võib õpetusega tahtele lähedale pääseda, kuidas teda võib õpetuse kaudu liikuma panna, teiste sõnades, psühholoogiliselt rääkides, kuidas saab tunnetusi teha tahtemotiivideks.

Üldse peab ütlema, et puht-intellektuaalne loogiline teadmine, tunnetus, nagu ta meile esineb eriti teaduses, on jõuetu tahet liikuma panema. Puht-teaduslik tunnetus, mille otstarbeks on olemasolu konstateerimine, olemasolu redutseerimine, tagasiviimine seadustele, mis tingivad kogu elu, on ükskõikne selle vastu, mis peab olema, vähemalt ei sea ta seda enesele ülesandeks. Vaatan ma puht-teaduslikult näiteks hingeelu, siis on minu silmis ükspuhas, kas see on terve või vaimuhaige hingeelu. Ma ainult konstateerin, kuidas üksikud nähtused on üksteisega köidetud, üksteisest tingitud, mis on neis oluline ja mitteoluline jne. Ma teen otsuseid, järeldusi, loon mõisteid, mis on abstraktsed, puhas mõtlemise vili, millele konkreetset ei vasta

miski, mida selleks, et ta saaks elavaks, tuleb alles individualiseerida, teha elavaks üksikjuhtumiks.

Kui tahtepsühholoogias võib olla juttu ja tehakse juttu sellest, et kujutlusenergia määrab tahtetoimetustes mootorilist efekti, kui räägitakse kujutluste ideomootorilisest jõust, siis on need kujutlused ikka konkreetse sisuga. Näiteks on teatavatel kehaliigutuste kujutlustel kahtlemata tendents reprodutseerida ka seda liigutust ennast, nagu näitavad seda järeleaimamis-liigutused. Jälgime meie tähelepanelikult näiteks keeglimängija liigutusi, siis võime enese juures märgata tungi teha sarnaseid liigutusi. Aga kui siin kujutlus liikuma paneb, ei ole meil siin ometi veel tegemist tahtega valiku tegemisega seotud päristahte mõttes, vaid mingi primitiivse, differentseerumatu, väljakujunematu tahte algusega — enam loomusunniga. Ka määravad näiteks liikumiskujutlused eesmärgi, mille poole on juhitud tahte-energia, kuid siin ei saa juttu olla intellektuaalseist protsessidest, nagu nad esinevad meile mõtlemises, siin on eelduseks mingisugused väärtusotsused, mis ei tõuse teadvusse, mille tundmusalusel on raske kätte leida, kuid mis on olnud olemas ja tulevad nähtavale, kui peaks ette seata takistusi, tehtama raskusi. Ma lähen iga päev oma tööle ja õiendan oma asju, toimides vaid kujutluste mõjul, mis kuuluvad sinna. Kuid ma olen pidanud kord ära tundma selle väärtuse, selle tarvilikkuse, mis ma ette võtan.

Mis seega päristahte juures peab mõõduandvalt mõjuma, et teda liikuma panna, ei ole lõpuks mõtteline tegevus, vaid teatav väärtamine, nähtuste hindamine, nende kohta käivad väärtusotsused ja kujutlused. Need väärtuskujutlused ja otsused saavad oma jõu aga tundmustest, mis neid saadavad. Tundmus on elusunni reaktsioon nähtustele; ta kujuneb mõnuks või noruks selle järgi, kas nähtus edendab, suurendab elutungi, -tahet või alandab, vähendab seda. Tundmused on ka need, mis tõukavad tahteavaldustele, viivad tegevusele, mis püüavad elu oma elutungi, elutarviduste kohaselt ümber luua, ümber seada.

Muidugi ei ole tundmust puhtal kujul olemas. Ikka on ta ühendatud kujutlustega, otsustega. Kujutluste reprodutseerimisega tõusevad teadvuses ka tundmused, mis nendega liituvad. Teatavad kujutlused, tajumused, otsustused võivad saada, kui nende külge on liitunud hulk tundmusolenguid mitme-

suguseist aegadest, tundmuste summatsiooni tsentriteks, nagu Störriing (Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend, lk. 109) neid nimetab. Säärasteks tsentriteks on lastele näiteks vanemate, isa ja ema, õpetaja kujutlus, ja need kujutlused võivad nendega seotud suurte tundmusmasside tõttu motiivide võitluses avaldada tugevat, tegevusele kihutavat kui ka takistavat energiat. Eriti räägib Störriing (lk. 148) kõlblaist tundmuste summatsiooni tsentritest, milleks võivad olla ka otsustused, nagu näiteks: see ja see on mulle kõlblalt kästud või see ja see on mulle kõlblalt keelatud, s. t. nende otsustustega võivad ühineda mitmesugustest elujärkudest mõnu- ja norulaadilised tundmusmassid, mis on imperatiivse karakteriga. Störriing kõneleb negatiivsest ja positiivsest summatsioonitsentrist.

Negatiivse tsentri tekkimist seletab Störriing järgmiselt. Kui keegi inimene, kelles on arenenud sotsiaalselt tingitud eneselugupidamine, realiseerib tahet ja tegevust, mis tema oma otsustuse järgi on kõlblalt hukkamõistetav, siis liitub imperatiivse iseloomuga norutundmus seesuguse tahte teostamise mõttega. Ära tundes, et hukkamõistetud tahtmus oli tema oma tahtmus, tunneb ta valusalt vastuolu iseenesega ja lugupidamine enese vastu väheneb, millega ühes käib tugev norutundmus. Resultaadina tekib assotsiatiivne ühendus selle tahtmise realiseerimise mõtte ja eneselugupidamise vähenemise mõtte vahel. Kui nüüd indiviid jälle seisab konkreetse situatsiooni ees, kus ta otsustab: „säärane tahtmus ja tegu ei ole lubatav“, siis tuleb ilmsiks tendents, et selle tahtmise teostamise mõte kutsub esile eneselugupidamise vähenemise mõtte, millega liitub tugev norutundmus. Kordub seesugune protsess, siis tulevad eneselugupidamise vähenemisega ühendatud tundmusmassid esile ka siis, kui mõte selle võimalusest on teadvuses alles õige tume; eneselugupidamise vähenemise mõte astub aegamööda ikka enam tagasi ja norutundmus liitub vahetult kõlblalt hukkamõistetava tahtmise ja teostuse mõttega.

Niisamuti tekib positiivne tsenter. Otsustusega „see ja see on kõlblalt kästud“ ühineb tahtmise realiseerimise puhul mõnutundmus ja kõblala eneselugupidamise kasvamine ning selle kaasas käivad mõnulaadilised tundmusmassid. Protsessi kordumise teel kantakse ka siin lõbutundmused üle realiseerimismõttele. Nii saavad kujutlused-otsustused tahte liikumapani jaoks. Vaadeldes kõblate heeroste elu, milles avaldub kõlb-

late ideaalide taotlus, võimaldub tekitada vaimustust kõlbla elu-ideaali vastu. Just kõlblate kangelaste elu vaatlemine pakub soodsaid võimalusi tugevale kõlblale hindamisele. Ühte osa tegusid peab vaatleja ka omalt kohalt realiseeritavaks, teisi imestab ta kui erakordseid saavutisi, millele ta edasi püüdes võib enam ja enam läheneda. Siit tõusevad tugevad püüdmustundmused ja mainitud vaimustus.

Edasi on võimalik äratada vastavate situatsioonide kujutlustega kaastundmust teiste isikute rõõmule ja valule, eriti nende tulevastele kannatustele ja rõõmudele, kannatustele ja rõõmudele, mida me ise arvame neile oma tegudega sünnitavat. Seejuures tuleb valida ainult niisuguseid objekte, mis on kohased lapse arusaamisele, mis lähtuvad nähtusist, mis on lapsed ise enam-vähem taolistes oludes läbi elanud. See tähendab, tuleb kõlbla vaatmaterjalina tarvitada kõlblaid hindamisi, tundmuspäraseid kõlblaid seisukoha-võtmisi situatsioonidest, mille osaline õpilane ise on olnud. Messmer nimetab seda algupärase elamuse printsiibiks (Prinzip des ursprünglichen Erlebens, Grungzüge I, lk. 307), toonitades seda, et siin on olemas isetundmine (Selbstgefühl), mitte ainult sissetundmine (Einfühlung). Ja seepärast tuleb võtta selleks objekte igapäevasest lapse elust, tema elamustest ja vahekordadest õdede-vendade, kaasõpilaste, õpetajatega jt. Rohkesti materjali võivad pakkuda ka ajalugu ja ilukirjandus, objekte võib isegi fingerida (Störing, Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend, lk. 71), võib kõrgemal astmel tarvitada suurte meeste biograafiaid, ehitades neid lapse senistele elamustele. Sel teel areneb välja n. n. iseloomu peenetundelisus, mis on iseloomu oluline osa ja ilmneb selles, et hing kergesti ja mitmekesisel tabatakse mitmesugustest situatsioonidest ning oludest, nagu nad kujunevad kaasinimestega kokkupuutumistel.

Niisamuti kui sümpaatiat saab äratada teiste tundmustega, nii võib sümpaatiat põhjustada ka teiste tegevusega. Störing nimetab sääraseid psüühilisi elamusi sümpaatiastinguiks (Sympathieempfindungen); näiteks vaatab poiss heameelega, kuidas keegi kaevab või teeb muud tööd, mis temale paistab tugeva jõu avaldusena (Störing, m. t., lk. 63). Neis aistinguis sisalduvad enam-vähem tugevad impulsid sarnasteks tegudeks. Tarvis on ainult seda, mis on teatavas kõlblas tegevuses tugevat, jõulist, esile tuua ja silmade ette seada, kujutada seda kui kõiki

takistusi võitvat, jõulist avaldust ja seeme langeb heale maale. Sümpaatiatundmuse ja sümpaatia-aistinguid võib koos mõjule aidata. Kui ühendada näiteks kannatuste vaatlusega ka kujutus abinõudest, mis toovad abi, siis tekib sümpaatiatundmuste kõrvale ka sümpaatia-aistinguid ja võib oodatava efekti vaatlusest sündida kaasrõõm.

Aga on veel teisi teid, mille kaudu kujutlused ja otsustused kõlblas tahtmuses mõjule pääsevad. Teatavasti võib silmi avada nimelt selle kohta, kuidas teatav tegu halba sünnitab kaugemal nähtavale tulevais efektides, nii et selle tahtmisega võib ühineda norutundmus. Ka võib selgeks teha, kuidas see on toimetamine enese ja teiste hüve vastu (südametunnistuse liikumapanek). Kui nüüd keegi näiteks mitu korda silmapilgu-impulsi järele käies kõrvale jätab iseenese hüve, millest ta juba aru saab, siis on pärast teo kordasaatmist teine vaade asjale, kui silmapilgu-tuhina mõjul enne seda. Ta muudab oma hindamise nõnda, et see vastab tema hüvele. Seesugused kogemused võivad viia inimese niikaugemale, et ta saab teadlikuks vastuolust, mis on tema tõsise püüdmise ja tema tegeliku toimetamise vahel. See teadvus on saadetud tugevatest norutundmustest ja sunnib teda andma oma tulevase tahtmise kohta iseenesele kindla imperatiivse käsu, tegema üldise tahteotsuse, toimida ainult oma tõsise hüve suunas. Störriing nimetab seesugust otsust, mis käib enese tahte kohta ja haarab ümber kogu tahtmuste liigi, mida kavatsetakse teostada tulevikus, *generaalseks tahteotsuseks* (genereller Willensentschluss, lk. 133). Meie võime seda nimetada ka *juhtumõtteks*. Selline generaalne tahteotsus saab uueks vaatekohaks tulevase tahtmise hindamisel. Temast kaldutakse ühel ja teisel juhul muidugi kõrvale, mis on ühendatud tugevate norutundmustega, kuid teda uuendatakse ka alati, ja nii areneb viimaks *kindel tahtesusund*. Indiviid seab iga üksiku tahtmise edaspidi ikka ühendusse generaalse tahteotsusega, tahtesuunaga ja näeb igas tahtmuses, mis sellega kooskõlas, oma vaba personaalsuse tegu, kuna ta silmapilgu-impulssidest tõusnud talitusi võtab kui enesele millestki võõrast pealesunnitut, kui nõrkust.

Selleks kõigeeks võib õpetusega kaasa aidata, kui kujutatakse, kui inetu see on, kui inimene toimib iseenese tõekspidamiste ja väärtarvamuste vastu, kui ilus see on, kui ta oma toiminguis ja väärtamises ikka jääb ustavaks iseenesele ja oma kõrgematele eesmärkidele. Niisamuti saab kõlblate heeroste

eluvaatlemise abil generaalse tahteotsuse uuendamist toetada (Störring, m. t., lk. 134). Igatahes ei ole enesehindamisele, enesetundmisele viimine teisiti võimalik kui sõnalise juhatause abil. *Γνώθι σεαυτόν* peab algama sellega, et keegi tunneb sind, avab su silmad, nii et sa näed ennast, mis sa oled oma konsekventsides, ja siis õpid sa ennast nägema ja hindama ka iseseisvalt.

Ettetoodud asjaoludest näeme, et kõlblus on õpetatav, et leidub igatahes küllalt teid, mille kaudu sõna, õpetus juurde pääseb kõlblale hingeolule ja siin tundmuste abil võib sünnitada tegu. Nende tundmuste tekkimiseks peavad aga lapse elus mingid alused olema, peab alati rekurreeritama lapse kogemustele, elamustele, mis saadud kokkupuutumises teiste inimestega, vabas teos, ilma milleta ei kanna kõlblas kasvatus vilja. Kokkupuutumine teistega, toimimine, teotsemine, algupärane elamus ja õpetus, elamuste teadlikukstegemine, nende konsekventside vastuolude ja kooskõla selgitamine, uute sihtide ja abinõude näitamine, eeskujude silmade ette seadmine — need on kõlbla kasvatus kaks poolust, ilma milleta pole ta mõeldav.

Ettetoodud asjaoludest selgub, et kõlblas õpetus ei tohi olla objektiivselt intellektualistlik, et ta alati peab tundmuste põhjatabama (vt. Kerschensteiner, Charakterbegriff, lk. 168, 169 — kõlblusõpetuse dilemmast). Tarvis on, et tundmuste põhi üles kihutataks; seepärast on väga tähtis õpetaja-kasvataja enese sisemine andumus ning soojus, millega ta kõneleb kõlblaist põhimõtteist, aateist, eeskujudest. „Die schönsten Organisationspläne für unsere Schulen sind lediglich brüchiges Löschpapier, wenn ihre Durchführung in die Hand von trockenen Handwerkern, eingebildeten Wissensprotzen und langweiligen Pedanten gelegt werden muss“, ütleb Kerschensteiner (Charakterbegriff, lk. 165). Õpetaja, kel enesel puudub sisemine tuli, saab vaevalt kedagi liikuma panna. Muidugi teeb see kõlblusõpetuse küsimuse raskeks, sest peenetundelised, sügavahingelised personaalsused, „hinge vägeva lainelöögiga“ isikud ei esine üheski seisuses sagedasti, ka õpetajate keskel mitte.

Sellegi pärast ei tohi loobuda kõlblast kasvatuses, ehk me peaksime siis üldse igasugust kasvatust pidama asjata vaevaks, ära heitma iga usu edusse. Meie lepime vähemaga ja ütleme: Nagu sinepi-iva suurune usk on kõrgeväärtuseline usk, samuti on ka sinepi-ivaline kõlblustõsidus kallis asi ja

seda peab kasvatama tulevasis õpetajais, neid ette valmistades seminarides ja mujal. Ja veel üks teine troost: suured kõlbluskangelased piiblis, ajaloo, maailmakirjanduses mõjuvad isegi elustavalt ja äratavalt, kui neile aga kuidagi lähedale astutakse, kui neid kuidagi lähedale tuuakse. Nii ei ole õpetus ometi mitte asjata. Õpetus peab käima käsikäes teoga, harjutusega.

c) Kas juhuline või süstemaatiline kõlblus-õpetus?

Teine küsimus on, kas peab õpetus puhtjuhuline või süstemaatiline olema, teiste sõnadega: kas kõlblusõpetust tuleb pakkuda igas tunnis või eriti selleks seatud tundides?

Meie vastame selle peale: mõlemad. Kogu kooli õpetus peab läbi tungitud, läbi imbunud olema kõlblast vaimust; teiselt poolt on aga tingimata tarvilik süstemaatiline kõlblusõpetus.

Alguses seadsime üles nõude: iga kool peab kasvatama, kõlblalt kasvatama. Seda peab ta tegema igal parajal momendil. Seda teeb ta iga käsu, keelu, manitsuse jne. kaudu nendega ühenduses, andes seletusi, viies järelemõtlemisele, kaalumisele, hindamisele. Selleks peab ta kasustama igasugust tööd ja võimalust. Kuidas seda teha, selle kohta annab F. Förster oma „Jugendlehre“ peatükis „Ethische Gesichtspunkte für verschiedene Lehrfächer“ (lk. 49—83) ja oma „Schule und Charakter“ peatükis „Ethische Durchdringung des gesamten Lehrstoffes“ (lk. 437—455) õige huvitavaid juhatusi. Ta näitab seda lihtsa tõlkimise puhul, mis õpetab absoluutse täpsusega jälgima autorit, teda põhjalikult kuulama, seega ennast taltsutama ja vaol hoidma, mis teiselt poolt võib tugevaks teha võõra ütlusviisi ja võõraste mõtete sugestiivse mõju vastu. Ta tahab arvutamise puhul laste tähelepanu sellele juhtida, kuidas ustav liitmis- ja lahutamiskunst on ühenduses õige ülalpidamisega ja kogu elu õnnega: arvutamine on ustavaks jäämine reaalsusele, on tegelikule tarvitusele võetud tõelikkus, võitlus enesepettuse vastu. Kodumaatundmise õpetamisel võib juhtida tähelepanu sellele, kuidas teatav miljöö võib takistada ja edendada inimese hingelist elu: kui palju pakub näiteks suurlinn võimalusi kohanemiseks mitmesugustele inimestele ja oludele, täpsale ajajaotusele, rutulisele kaalumisele; kuidas ta tei-

selt poolt sisemiselt killustab, rahutuks teeb; muudab välispidiseks, edevaks, toob kokku paljudega, kuid ei lase kellegagi sõbraks saada, sest puudub ju aeg sügavaks osasaamiseks. Säärane juhatuse ei pea lapsele kahtlaseks tegema ümbrust, milles keegi on sündinud, vaid teda võimestama leidma seda, mis on seal head, vältima, mis kahjulik. Võimlemistunnis tuleb selgeks teha, mis tähendus vaimuelule on kehalisel pretsisioonil ja kindlusel, kuidas selle läbi saab kasvatada ja kindlustada tahte valitsust keha üle, keha alistumist vaimu nõuetele. Sisemine inimese seisukord on tema kehalise seisundiga ja olenguga vastastikuses ühenduses. Isegi koorilaulus, teise hääle laulmises, vanas klaveris, mida on toorelt koheldud, millest aga kunstnik veel kauheid helisid kuuldavale võib tuua, peitub otseselt ja kaudselt, sümboolselt rohkesti vaatekohti eetiliseks kasvatuseks.

Kas aga kõigest sellest küllalt ei saa? Kas ei ole see kõik eluline, elu sügavustest ammutatud, tema liikumisest kinni püütud ja seepärast tabav, hariv ja õpetuse mõttes täiesti küllaldane?

Ometi mitte. Sest juhulisel õpetamisel jääb mõndagi puudutamata, jäävad tähele panemata mõnedki tähtsad kohustused, näiteks omaste vastu koduses elus ja mujal, kuna koolielu ei paku selleks otsest juhust. Kool ei saa läbi juhulise õpetusega, vaid vajab õppeplaani. Edasi on tähtis, et kõlblad vaated oleksid viidud teatavasse süsteemi, läbi töötatud kriitiliselt ja loogiliselt, läbi katsutud oma vastuoludes ja kooskõlas. Tähtis on, et tekiksid printsiibid, mille põhjal otsustatakse. Kasuistikaga ei jõua kuhugi. On tarvilik, et tekiks kõlblasilmavaade. See ei ole küllaldaselt saavutatav juhulise õpetamise teel, vaid ainult süstemaatilise õpetamise kaudu.

Mis teel tuleb seda anda, kas, nagu senini, ühenduses usuõpetusega või sellest lahus oleva, iseseisva kõlblusõpetusena?

Iseseisvat moraaliõpetust nõutakse ja on nõutud mitmelt seisukohalt: 1) Usuõpetust eitavalt seisukohalt, mis nõuab ilmlikku kooli. Siin mõjuvad ühelt poolt kiriku- ja usuvastased motiivid, puhtratsionalistlik või positivistlik, materialistlik maailmavaade, mis ei jäta usule mingit õigust. Teiselt poolt maksavad siin riigikodanlikud huvid, mis nõuavad südametunnistuse-vabadust, teevad usu era-asjaks — järjeklikult ei luba teda kooli, tema asemel peavad aga ometi tarvilikuks

kõlblusõpetust. 2) Pedagoogiliselt seisukohalt peetakse kooli kohuseks anda iseseisvat moraaliõpetust. Peab nimelt silmas pidama, et moraal ja religioon ei ole üks ja sama, ja moraal peab leidma ka iseseisva põhjenduse. On tähtis, et kõlblus jääks püsima, kui usuelus tekivad kriisid, tõusevad kahtlused ja võib-olla kokku variseb kogu usuline süsteem, millel baseerus ühtlasi ka moraal. Edasi on tingimata tarvilik, et teadlikuks tehtaks kõik kõlblad kogemused ja elamused, harjutataks nende üle järelemõtlemist, neid seletataks, et kõik vaated, arvamised, nõudmised jne. viidaks kokkukõllasse ja süsteemi, sest üks kõlbluse peatunnustest on see, et ta on järjekindel, kõrvalkaldumatu kinnipidamine sihist. See võib sündida ainult moraaliõpetuses. Peab veel tähendama, et usuõpetus ei puutu kõigisse eetikaküsimusisse ja tema poolt tähele panemata jääksid mõnedki tähtsad küljed, mis ei esine usuõpetuse aineks valitud materjalides.

d) Missugust moraali tuleb õpetada?

Iseseisvat moraaliõpetust seega pedagoogiliselt tarvilikuks arvates küsime: Missugune moraal peab see olema, mida siin pakutakse? kas kristlik, hedonistlik, eudemonistlik, nietzsche'aanlik, kommunistlik jne.? Ma ei taha siin enam kordama hakata, mis ma oma loengute alul arendasin kõlbla kasvatuses eesmärgideks. Seal näitasin, et sihi andjaks kõlblale kasvatusel ei saa küll olla mingi relativistlik eetika, vaid ainult absoluutne ja liiatigi niisugune absoluutne eetika, mis tunneb kohustusi kaasinimeste vastu. Säärašt otsides ei pääse me aga mööda filosoofilistest eetikatest, mis, väljudes võib-olla küll üsna mitmesugustest ja erinevatest lähtekohtadest, seisavad oma ideaalide ja kõlblate nõuete poolest ometi lähedal sellele kultuuri- ja elukäsitusele, mis maksab ristiusu saadusena Lääne kultuuri põhipüüdeis, kus ustakse isiku eneseväärtust ja ei taheta teda mitte alandada tummaks tööriistaks ning abinõuks, kus tarvilikuks tunnistatakse pimedate loomusundide taltsutust mõistuse nõuete järgi, eriti omakasu, omahuvi piiramist üldsuse kasuks, kus maksavad tõelikkuse, õigluse, puhtuse ja tervemeelsuse, ligimesearmastuse kõrged vöorused. Säärane eetika võib olla ainult kas ristiusu eetika või mingi temale lähedal seisev filosoofiline süsteem, kas näiteks Mill'i utilitaristlik

või mõni ühiskondlik eudemonism. Igatahes peab ta olema selgesti ja kõigis konsekventsides läbimõeldud süsteem, kui ta peab kasvatama ja harima, eriti ka otsustusvõimet. Ei ole õieti mõeldav mingisugune riiklik moraal, mis esitab ainult teatavaid kohustusi, millele ei otsita sügavamat põhja, mis on kokku lapitud siit ja sealt, nagu ta esineb ka meie kodanikuteaduses. See võib olla ikka ainult mõne erakonna moraal või kompromiss, kus kõlbluse viimaste aluste selgitamine meelega jäetakse usulise ja filosoofilise maailmavaate asjaks ja kus piirdatakse ainult ülesandega, elustada ning äratada südametunnistust apelliga üldistele tundmustele, mõtetele ja kogemustele, nagu see mitmeti sünnib Ameerikas, või otse, nagu seda tehakse Prantsuse moraaliõpetuse-raamatuis, kus heal juhtumil kätte antakse kindlad reeglid ja vahetegemised, mis põhjenevad Prantsuse revolutsiooni ratsionalistlikkudel traditsioonidel ja tähendavad mõnikord parteilist sugestiooni ateismile. See võib näida väga tolerantne ja erapooletu, kuid ta ei suuda luua kindlat kõlblat põhja, mida ta pedagoogiliselt peab andma, sest siin puudub kaugemaleulatuv ning põhjani tungiv perspektiiv, ja sellepärast ei suuda ta õpilast seada kõlblalt omale jalale, teha iseseisvaks, vaid kasvatab teda ainult teatavale seltskonnale, s. t. laseb ennast määrata ainult ühiskondlikest eesmärkidest.

Siin on igatahes ala, kus oleks tarvis just meil töötada ja sügavamale tungida.

e) Kas pääseb mööda kristlikust eetikast?

Kas tohiks üldse täiesti mööda minna kristlikust eetikast? Arvan, et seda sündida lasta oleks tõesti ekslik. Sest paljud kujud ja lood Vanast ja Uuest Testamendist on Lääne kultuuri ilma kõlblas-vaimlisse substantsi seevõrra üle läinud, et paljudest asjadest kirjanduseski aru ei saa ilma neid asju teadmata. Ja mis aineid oleks tervel maailmakirjandusel pakkuda nende asemel, mida pakub Piibel, et nendest tohiks mööda minna? Paulsen tähendab õigusega (Pädagogik, lk. 106): „Kogu maailma kirjandus, Kreeka ja Rooma, India ja Hiina oma, Manu ja Konfutsiuse ja, kui Jumal tahab, ka Hammurabi seaduseraamat, see näeb väga ilus välja mõnes märgukirjas, aga kas ka koolis?“ Mida võiks maailmakirjandusest kõrvale seada evangeeliumi paraablitele ja õppelauseile, mis

mitte ei muutu väikseks? Ärakadunud poja lugu, Jeesuse kokku-
puutumine patuse naisega, väike pilt variserist ja tõlnerist, kust
leiame meie midagi, mida võiks võrrelda nendega moraalse täht-
suse ja ühtlasi täieliku jõu ning kujutuse kunsti suhtes? Ja lugu
Inimese poja elust, kannatusest ning surmast, see jääb
puht-inimlikult vaadatult igavesti kõige suuremaks ning üleva-
maks tragöödiaks, mis maa peal kunagi on sündinud. Ja võtame
Vana Testamendi, kus meile kaugeltki kõik ei ole eeskujulik, nagu
petmislood, verised hävitustööd, abielurikkumised ja teised sar-
nased, mis tunnistust annavad üleelatud kultuuri ajastust ja all-
pool kristlikku arusaamist seisvast kõlbluskäsitusest. Kas tohiks
kasustamata jääda just müütiline paradiisi lugu oma hea ja kurja
tundmise tekkimise sügava kujutusega, kas peaksid võõraks jääma
need sügav-inimlikud kujud Aadam ja Eeva, Kain ja Aabel (kas
olen ma oma venna hoidja?), Noa ja Aabraham (lähed sina pahe-
male poole, siis lähen mina paremale poole), Taavet oma kahet-
susega, Elias, suur üksiklane, kelle vastu kõik ja kelle poolt tema
Jumal, või Aamos, Jesaias, Jeremias oma sügava õiglusetundega
ja -armastusega, mis suudab oma rahva pärast kannatada kõike?
Senimaani on neid käsitletud enamasti küll teisest seisukohast ja
väga ebaõnnestunult, mingi vana dogmaatika vaatekohalt, kus
kõik on sihitud Kristuse tulekule, sama kindlasti kui mõnes arvu-
tusülesandes. Tuuakse aga need isikud inimlikult lähed-
dale ja ei tarvitata neid mitte mõne teoreetilise ülesehituse huvi-
des ainult tõestusmaterjaliks, siis on kõige kõrgema ning puhtama
inimsuse pärast tõsiselt kahju, kui kõlblas õpetuses jääks tutvus
tegemata nende suurte kujudega.

Siis veel üks küsimus. Kui kõigele eelnimetatud materjalile
vaadata puht-moraaliõpetuslikult seisukohalt ja mitte hakata jä-
reldust tegema sellest, et kristlik usuõpetus on kasulik ja tarvilik
just moraaliõpetuse huvides, kas saab ja kas on soovitav,
et kõlblusele üldse ei otsita usulist sanktsi-
ooni ega taotelda tema kokkupuutumist religiooniga ja sünte-
seerimist sellega? Kahtlemata on moraal iseseisev ala, kuid
selge on ka, et teda religioonist tihtigi ei saa lahutada ja et tema
tihtilugu ise viib religiooni juurde. Tekivad küsimu-
sed: Mispärast kõik see püüdmine, see võitlus, need kannatused,
mida toob kõlblas edasipüüdmine? Mis mõte on sellel, kuhu poole
ta viib? Kas rahuldub hing ainult vastusega: see kõik on tarvilik
hüve enese pärast, see kannab kõike tasu eneses, ainult sel viisil

on võimalik täielik individuaalne elu ja kooskõlaline ühiselu. Kui kõige selle taga ei ole midagi suuremat, kaugemaleulatuvamat, kõrgemat, kestvamat, kui sellele kõigele ei ole seatud mingit eesmärki, kas pole siis ometigi parem heita end elu lainetesse ja lasta end kanda sinna, kuhu vool juhtub viima, kas vastu kaljusid või sügavasse kuristikku või kuhugi kaunile rannale? Inimese teadlikkuse tarve, tema inimsus ei luba säherdust animaalse ühepäevaliblika elu, sellist fatalismi, mis on tulevikuta, väljavaateita. Pole siin juttu sellest, et tarvis oleks kõlblusele mingit tuge põrguvaludes või taevarõõmudes, vaid sellest, et inimene otsib oma püüetele ometi kindlat alust ühenduses kogu oma eluga, kogu oma kosmilise vahekorraga, ühenduses küsimusega, kas jaatada elu, kas tunnustada mingit üldtahet, maailmatahet, mingit kõrgemat maailmakorda ja õiglust, mis töötab viia kõik viimati kaunile lõpule. Kui vaadata kõlbluseküsimusi sellelt seisukohalt ja veel arvesse võtta, et just kõlblas püüe põhjustab suurima pahe, „der Übel grösstes“ — süü, mis otsib lepitust, andeksandmist, põhjustab probleemi, mille lahendust otsib Dante, otsib Goethe Faust, otsib Wagner, on otsinud kõige suuremad vaimud, siis ei pääse mööda religiooniõpetusest ja religioossest kasvatusest ühenduses kõlbla kasvatuse ja moraalse ja tuleb leida ainult teed, kuidas seda teostada. See on üks põhjustest, mispärast ma tarvilikuks pean kõnelda kasvatusteaduses just ka usulisest kasvatusest ¹⁾).

¹⁾ Religiooni ja moraali ühendusest räägib tabavalt F. Förster: „Charakter ist Einheit. Ein blosses Nebeneinander von Tugenden erzeugt nur Mosaikarbeit, kann nur geflickte Charaktere hervorbringen. Je mannigfaltiger daher unsere ethischen Einwirkungen werden, desto mehr brauchen wir die sammelnde Kraft des religiösen Ideals. Blosser Moralpädagogik ohne Religion kann immer nur einzelne Fehler behandeln, einzelne Tugenden anregen — sie zerreisst den Menschen, statt ihn zu sammeln und zur Einheit zu bringen“ (Schule und Charakter, lk. 459). „Prinzipiell sind beide (Religion und Moral) so wenig zu trennen, wie Leib und Seele im Erdenleben zu trennen sind. Alles Zusammenwirken der Menschen im staatlichen Leben und alle Erziehung zum staatlichen Leben bedarf der Kultur des Gewissens — es gibt aber auf die Dauer keine Kultur des Gewissens ohne den Kultus der religiösen Mysterien, in denen die menschliche Seele auf Grund erhabenster Zeugnisse und Ereignisse zum Bewusstsein ihrer überirdischen Bestimmung geweckt wird. Die Religion allein spricht die Ursprache der Seele — wer die Seele will und die Beseelung des Lebens, der kann darum der Religion nicht entraten“ (lk. 460). „Die höheren Sanktionen, deren der

Kui veel paari sõnaga puudutada moraaliõpetuse meetodi küsimust, siis ei taha ma siin tarvitusele võtta vahetegemist induktiivse ja deduktiivse meetodi vahel, nagu seda teeb Förster, sest vaevalt on moraal induktsiooni teel tuletatav koolis, kus õpetajal peab olema õpetades kindel seisukoht; ta tuleb küll teatavatest tõdedest dedutseerida. Kui aga induktsiooni all mõelda seda, et õppeviis peab olema säärane, et enne esitatakse materjal ja siis kokku võetakse tulemused või et kõik tehakse lastele konkreetseks, näitlikuks, et lähtekohaks võetakse ikka laps ise, tema elamused (algupärase elamuse printsiip), kõik tõlgendatakse lapse tundmuste ja püüete keelde, siis on peaasi ära tähendatud, ainult et sõna on ebatäppis. Mõnel pool Ameerikas on püütud vaatlikkust eetikaõpetuses sellega tõsta, et skioptikoniga esitatakse seinal stseene laste elust ja lühendatakse sellega õpetust. Ometi ei ole peanõudeks see, et laps mõistaks õieti asja sisuliselt, loogiliselt, vaid et käsitus viiks lapse enesetundmisele ja enesevaatlusele, juhataks teda enesekasvatusele, mille probleem on ära tähendatud kahes lauses: harjumusi ikka enam kõvendada ja kõlblat arusaamist ikka enam süvendada (Kerschensteiner, Charakterbegriff, lk. 174). Siin tuleb ikka küsida: Milles seisab minu viga? Kuidas mõjub ta minusse? Kuidas ja milliste abinõudega võidan ma ta? Misläbi kasvatan ma endale teatavat voorust, ausust, usinust, ustavust jne.? Huvitavat materjali seesugusteks vaatlusteks pakuvad Förster'i „Jugendlehre“ ja „Lebensführung“.

Staat durchaus bedarf, können, wie dies schon Plato klar war und wie es Cicero in seinem „Traum des Scipio“ mit echter „Sozialpsychologie“ erfasst hat, keineswegs aus dem blossen politischen Bewusstsein und aus blosser weltlicher Sozialethik entspringen. Erst Christus, der über dem Reiche des Cäsar und der Welt des individuellen Egoismus ein höheres Reich der inneren Freiheit begründet, gibt damit die höchsten Motive und Sanktionen auch für die Hingebung an die soziale Lebensgemeinschaft“ (lk. 460, 461).

Allgemeine Erziehungslehre.

Von

Professor Dr. h. c. Peeter Pöld.

Referat von Juhan Tork.

Der Kurator der estnischen Universität zu Tartu und der erste Professor der Pädagogik daselbst Dr. h. c. Peeter Pöld trat seine Lehrtätigkeit an der Universität im II. Semester 1920 an. Sein erstes Kolleg war eine „Einführung in die Pädagogik und allgemeine Erziehungslehre“. Das Kolleg über die allgemeine Erziehungslehre betrachtete er als grundlegend für das Studium der Pädagogik und hat es deshalb wiederholt gehalten, nämlich 1921 I, II, 1923 I, 1925 I, 1927 II, 1929 II.

Von den genannten Vorlesungen fand sich im Nachlass Prof. P. Pöld's eine Reihe handschriftlicher Aufzeichnungen. Obwohl dieselben verschiedenen Jahren angehören, sind sie frei von inneren Widersprüchen: sie stammen ja von einem Manne, der seine Lehrtätigkeit an der Universität mit bereits gefestigten pädagogischen Überzeugungen angetreten hatte.

Dr. Pöld's „Allgemeine Erziehungslehre“ stellt keine wissenschaftliche Untersuchung dar. Da aber in der Pädagogik, als einer normativen Wissenschaft, die sich noch dazu im Stadium der Entwicklung befindet, verschiedene, oft einander widersprechende Standpunkte sich geltend machen, so bietet des Verfassers Stoffwahl und Stellungnahme in den einzelnen Fragen ein gewisses wissenschaftliches Interesse und besitzt einen gewissen wissenschaftlichen Wert, besonders vom Standpunkt der estnischen Pädagogik aus betrachtet. Zugleich ergibt sich durch die Veröffentlichung der „Allgemeinen Erziehungslehre“ für den hervorragendsten Organisator und Führer der estnischen Schule die Möglichkeit, als Erzieher seines Volkes fortzuleben und anregend zu wirken.

Das einleitende Kapitel des Werkes enthält eine Übersicht der diesbezüglichen Literatur, eine Erörterung des

Problems, ob der Pädagogik der Rang einer Wissenschaft zuzuerkennen sei, und die Erläuterung des Begriffs der allgemeinen Erziehungslehre. Trotz mancher entgegengesetzten Ansichten muss die Pädagogik als eine Wissenschaft angesehen werden, in der das deskriptive Verfahren mit dem normativen vereinigt erscheint. Besonders wird der philosophische Charakter der Pädagogik betont: „Es kann keine Pädagogik existieren ohne Philosophie, es kann keine Philosophie geben ohne Pädagogik: ein Verstehen des Lebens ist schlechterdings unmöglich ohne ein Verstehen der Erziehung“.

Obgleich die allgemeine Erziehungslehre mit der Hodegetik identifiziert wird, findet auch die pädagogische Teleologie Berücksichtigung, wobei im zweiten Kapitel neben der Frage vom Erziehungsziel das Problem des Wesens der Erziehung behandelt wird. In der Wertbestimmung der Erziehung wird der Standpunkt des pädagogischen Naturalismus bekämpft. Die Erziehung ist nicht bloss Förderung des naturgemässen Geistes, keine sekundäre, regulative, sondern eine fundamentale, konstitutive Tätigkeit: „Der Mensch wird durch die Erziehung in ein höheres Sein erhoben, das qualitativ anders gestaltet ist als das natürliche, biologische Sein“. Die Erziehung bewirkt somit die Erschliessung des Geistes für eine neue Welt von Werten, fördert die Fortpflanzung der Gesellschaft, die Heranbildung von Kräften zur Weiterbildung der Kultur. Die Erziehung ist eine Kulturaufgabe, sie ist auf den letzten Sinn und auf die letzte Bedeutung des Lebens gerichtet, auf die Solidarität der Menschheit, auf die sittliche Gemeinschaft, auf das Reich Gottes. Dabei wird unter Erziehung eine bewusste und zielstrebige Tätigkeit der älteren Generation verstanden, welche in ihrer Planmässigkeit durch die Individualität und durch die Irrationalität der psychischen Struktur des Individuums behindert wird.

Die Erkenntnis des Erziehungszieles sowie überhaupt alles Sein-Sollenden erfolgt nicht auf logisch-intellektuelle Weise. Zum Erziehungsziel gelangen wir allein durch das Werterlebnis: der normative Teil der philosophischen Pädagogik wurzelt überhaupt im Werterlebnis.

Einen festen Grund bietet dem pädagogischen Werterlebnis weder die psychologische Pädagogik mit ihrem deskriptiven Verfahren noch die lebensphilosophisch gerichtete Pädagogik mit ihrem übertriebenen Glauben an die produktive Dynamik des Lebens.

Die Pädagogik bedarf einer absoluten Grundlage. Der Menscheng Geist mit seinen Gesetzen kann aber keine solche bilden, sondern die Gottheit, die sich offenbart hat: die absolute Grundlage ist in der Religion zu finden.

Die pädagogische Teleologie steht in naher Verbindung mit der Wertlehre, da man in der Erziehung verschiedene Werte erstrebt, nämlich: vitale, technisch-wirtschaftliche, erkenntnistheoretische, ästhetische, rechtliche, ethische und religiöse. Von den genannten Wertkategorien werden die ethischen Werte eingehender behandelt. Man darf die Erziehung nicht mit relativistischen ethischen Systemen begründen; zur Grundlage der Erziehung eignet sich nur eine absolute Ethik. Man kann die Ethik nicht auf der Biologie aufbauen, denn in dieser gibt es keine Freiheit, hier herrscht die Kausalität. „Zur Voraussetzung der Moral gehört aber die Freiheit, eine gewisse Freiheit, gehört die Möglichkeit des Umschaffens, des Umbildens der Verhältnisse, gehört das Durchbrechen der physischen Kausalität, das Lösen des Gordischen Knotens durch den Schwerthieb Alexanders. Die Moral setzt Ziele und Zwecke voraus, welche der Mensch sich selbst gesteckt hat, welche über die von der Natur gesteckten Grenzen hinausreichen und eine Beugung der Naturkräfte unter den Willen, die Erkenntnisse und Einsichten des Menschen anstreben. 2×2 ist hier nicht jedesmal 4 (wie in der Wissenschaft), sondern $4 + x$, wobei dieses x einen unbekannten, unerklärbaren Zusatz, eine irrationale Grösse darstellt.“

Die Kritik des Hedonismus, Eudämonismus und Utilitarismus führt zur Erörterung des Kantischen Moralismus. Der formale Charakter desselben wird erkannt, näherliegende ethische Normen werden in den ethischen Ansichten von Herbert, Wundt, Barth, Natorp und Paulsen gesucht. Es ergibt sich, dass bei den erwähnten Autoritäten „die verschieden benannten Tugenden schliesslich doch inhaltlich zusammenfallen. Die Naturtriebe müssen dem Gesetze des Verstandes unterworfen werden (Selbstbeherrschung, Besonnenheit, Reinheit, innere Freiheit); innere Harmonie des Individuums mit sich selbst und seinen Idealen muss erstrebt werden (d. h. Wahrheit oder Wahrhaftigkeit); dem Mitmenschen muss dasselbe gestattet werden, was man sich selbst gestattet (Gerechtigkeit); das Mitgefühl am Wohlergehen, am Glück, an der Freude der Mitmenschen muss erstrebt werden (Wohllollen)“. „Unsere Meinung ist also: in der sittlichen Er-

ziehung müssen dem Zögling jene Tugenden angeeignet werden, die der griechische, Schönheit und Harmonie suchende Geist entwickelt hat, die im Erdenleben vollkommenes Glück verheissen und die der erhabene Lehrer des Christentums durch die Forderung göttlicher Vollkommenheit und der in letzterer wurzelnden Nächstenliebe gekrönt hat, dessen verkündigtes Gottesreich hier im Menschenherzen beginnt und unendlich fortbestehen muss ausserhalb der Zeit und des Raumes in Vereinigung mit dem ewigen Vater“.

Die Erziehung muss verschiedene Ziele anstreben, muss alle erwähnten Wertkategorien hochhalten, zur Geltung bringen. Doch stehen nicht alle diese Werte auf gleicher Höhe. Wenn man unter denselben zu wählen hat, so muss ein Wert gegen den anderen notwendigerweise abgewogen werden. Daher ist die Abstufung der Werte von wesentlicher Bedeutung. Physische Ausbildung, ökonomischer Nutzen, technische Gewandtheit finden ihre rechte Schätzung im Lichte der sittlichen Ideen; der Mensch darf in vielem unwissend sein, unsittlich handeln darf er aber in keinem Falle; ästhetischer Hochwert kommt nur dem zu, was nicht mit der sittlichen Forderung im Widerspruch steht. Allein von den religiösen Werten erhalten auch die sittlichen ihren letzten Sinn, ihre schöpferische Kraft. Insofern es sich um das Diesseits handelt, erweisen sich die sittlichen Werte als die höchsten.

Zusammenfassend wird das Erziehungsziel, in Anlehnung an J. Cohn, folgenderweise formuliert: „Der Zögling muss zum autonomen Glied der historischen Gesellschaft herangebildet werden, welcher er angehören wird, in der Weise, dass er zugleich auf ein vollkommenes Leben zustrebt in dem Reiche der Humanität, welche dem Willen Gottes untergeordnet ist“.

Im dritten Kapitel wird die Frage erörtert, wem die Aufgabe und die Pflicht der Erziehung zukommt. In einer Polemik mit denjenigen, welche die Mängel der Familienerziehung einseitig übertreiben (G. Wyneken, W. Paulsen), wird die Bedeutung der Familie als des Grundinstitutes der Erziehung besonders betont und wird verlangt, dass die Familie „stets in Verbindung mit Kindern“ als ein Institut ernstlicher Verpflichtungen zu betrachten sei. Die Familie kann durch kein anderes Erziehungsinstitut ersetzt werden. In der Familie müssen die Erziehungseinwirkungen zwischen der Mutter und dem Vater verteilt werden, entsprechend den naturgemässen Unterschieden:

der Mutter vor allem die Humanität, dem Vater die Prinzipien. Die Schule hat die Familienerziehung zu ergänzen. Die Schule ist eine Lehranstalt, doch nicht weniger, ja vielleicht sogar noch mehr eine Erziehungsanstalt, eine Erziehungsorganisation. Schule und Haus müssen Hand in Hand arbeiten.

Im vierten Kapitel — von den „Anwendungspunkten“ der Erziehung — werden die psychologischen Voraussetzungen der Erziehung behandelt. Indem dem Voluntarismus der Vorzug vor dem Intellektualismus gegeben wird, werden Ansichten über Charakter und Temperament dargelegt, wobei ausführlicher die verschiedenen Seiten des intelligiblen Charakters nach Kerschensteiner erörtert werden: Willensstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit, Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes. Im Problem der Erziehbarkeit des psycho-physischen Charakters wird ein bejahender Standpunkt festgehalten: der Charakter kann sowohl positiv wie negativ umgewandelt werden, hauptsächlich durch die Gewohnheitsdispositionen.

Das fünfte Kapitel behandelt die allgemeinen Erziehungsprinzipien: 1) das Prinzip der Zweckmässigkeit, 2) das Prinzip der Sozialität, 3) das Prinzip der Aktualität, 4) das Prinzip der Individualität, 5) das Prinzip der Totalität, 6) das Prinzip der Autorität und 7) das Prinzip der Freiheit.

Besonders werden die Prinzipien der Autorität und Freiheit betont. Das Kind bedarf naturgemäss der Autorität, es bedarf der Stütze, Leitung, Führung. Das Vorbild, der Gehorsam gründen sich auf Autorität. Kein Gemeinwesen besteht ohne Autorität. Wo die Pietät fehlt, da entwickelt sich kein sittlicher Wille. Der Mensch bedarf der Autorität im sittlichen Kampfe mit sich selbst. Wenn heutzutage die Autorität in der Erziehung grundsätzlich verneint wird, so handelt es sich um einen Grundirrtum: der Endzweck der Erziehung — die Autonomie — ist an den Anfang der Erziehung gestellt, ist Voraussetzung der Erziehung. Man muss sich jedoch auch klar der Gefahren der autoritativen Erziehung bewusst sein: Nivellierung der Individualität, Unselbstständigkeit, Passivität, unkritisches Verhalten, Versteinigung der Werturteile können durch sie gefördert werden. Daher muss das Autoritätsprinzip durch das Freiheitsprinzip ergänzt werden, welches auf Vertrauen und Selbstachtung gegründet ist.

Das sechste Kapitel umfasst das weite Gebiet der Erziehungs-mittel. In Übereinstimmung mit Herbert-Ziller-Barth werden dieselben in unmittelbare und mittelbare eingeteilt. Der erste Rang unter allen Erziehungsmitteln wird der Gewohnheit zuerkannt. Die Gewohnheiten nehmen in unserem Tun und Schaffen die hervorragendste Stelle ein, sie dienen der autoritativen Erziehung als Grundlage, erweisen sich als notwendige Vorstufe der Sittlichkeit. Vom individuellen Standpunkt aus bedeuten Gewohnheiten eine Kraftersparnis, vom sozialen Standpunkt aus wird durch Gewohnheiten die Heranbildung von Traditionen ermöglicht. Noch eingehender wird das Problem der Strafe behandelt. Die Erörterung des Wesens der Strafe und verschiedener Straftheorien führt zu folgendem Schlussergebnis: „in der Erziehung ist die Strafe unbedingt nötig“. ¹⁾

Von den übrigen Erziehungsmitteln werden Schulordnung, Aufsicht, Befehl und Verbot, Belohnung, Zensuren, „freitätige“ Erziehungsmittel (Spiel und Arbeit, Organisationen und Selbstverwaltung der Schüler, Jugendbewegung) und Morallehre behandelt.

¹⁾ Dies ist des Autors späterer Standpunkt; er ist im Manuskript an die Stelle eines aufgegebenen früheren Standpunkts getreten, welcher folgenderweise lautete: „In der Strafe ist uns ein pädagogisches Mittel gegeben, doch ein solches, das man mit Umsicht gebrauchen und richtig anwenden muss, damit es nicht zum zweischneidigen Schwert werde, worauf Bekämpfer der Strafe aufmerksam machen“.

A

8089

i 33196928