N. KONSTANTINOV J. MEDÓNSKI
M. ŠABAJEVA

Pedagogika ajaluģu

A-24378

VENE NFSV PEDAGOOGILISTE TEADUSTE AKADEEMIA

N. Konstantinov
J. Medõnski
M. Šabajeva

PEDAGOOGIKA AJALUGU

ÕPIK PEDAGOOGILISTELE INSTITUUTIDELE

ARHIIV

EESTI RIIKLIK KIRJASTUS
TALLINN 1962

371
K 65

Originaali tiitel:

Академия Педагогических Наук РСФСР
Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
Учебник для педвузов
Утверждено Министерством Просвещения РСФСР
Второе издание
Государственное Учебно-педагогическое Издательство
Министерства Просвещения РСФСР
Москва, 1959

Tõlkinud *H. Kelder*

Kaanekujundus *V. Vare*

Tartu Ülikooli Raamatukogu
ARHIIVKOGU

N. Konstantinovi, J. Medõnski ja M. Šabajeva poolt Vene NFSV Haridusministeeriumi programmi kohaselt kirjutatud pedagoogika ajaloo õpik on määratud pedagoogiliste instituutide üliõpilastele.

N. Konstantinov on kirjutanud 1., 2., 3., 5., 6., 7., 8., 12., 13., 14., 31., 32., 33., 35. ja 36. peatüki, J. Medõnski 4., 15., 19., 20., 22., 23., 24., 28., 30. ja 34. peatüki ning M. Šabajeva 9., 10., 11., 16., 17., 18., 21., 25., 26., 27. ja 29. peatüki.

Autorid on kasutanud nii oma pikaajalises pedagoogilises ja teaduslikus töös kogutud kui ka Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Pedagoogika Teooria ja Ajaloo Teadusliku Uurimise Instituudi materjale.

Õpiku teise väljaande on trükiks ette valmistanud pedagoogikadoktor M. Šabajeva, arvestades kriitilisi märkusi raamatu esimese väljaande kohta.

SISSEJUHATUS

Nõukogulik pedagoogika ajalugu õpib tundma marksismi-leninismi seisukohalt kasvatuse, koolide ning pedagoogiliste teooriate arengut mitmesugustel ajaloolistel perioodidel vanimatest aegadest kuni kaasajani. Dialektilise materialismi printsiipide alusel avab nõukogulik pedagoogika ajalugu kasvatuse teooria ja praktika klassiiseloomu ning piiratuse klassiühiskonnas, materialismi võitluse idealismiga selles valdkonnas, samuti progressiivsete pedagoogiliste teooriate võitluse reaktsioonilistega, näitab kasvatuse teooria ja praktika arenemise ajaloolisi seaduspärasusi.

Tundmata seda, kuidas on noore põlvkonna kasvatamise ja õpetamise teooria ning praktika arenenud minevikus, ei ole võimalik teaduslikult lahendada kommunistliku kasvatuse küsimusi nõukogude ühiskonnas. V. I. Lenin näitas, et ühiskondliku elu küsimuste teaduslikuks lahendamiseks on vaja «... mitte unustada põhilist ajaloolist seost, vaadelda iga küsimust sellelt seisukohalt, kuidas teatud nähtus ajaloos on tekkinud, millised peamised etapid see nähtus on oma arenemises läbi teinud, ja sellelt tema arenemise seisukohalt vaadata, milliseks antud asi on muutunud nüüd» [1].

V. I. Lenin õpetas, et proletariaat, ehitades sotsialistlikku ühiskonda ja kultuuri, ei loobu inimkonna poolt kogutud kogemusest, vaid vastupidi, kasutab ära sellest kogemusest kõik väärtusliku, heites kõrvale selle, mis pole kommunismi ehitamiseks vajalik.

«Ilma selge arusaamiseta,» kirjutas Lenin, «et ainult kogu inimkonna arenemisega loodud kultuuri täpse tundmisega, ainult selle läbitöötamisega saab ehitada proletaarset kultuuri — ilma sellise arusaamiseta ei suuda me seda ülesannet lahendada.» [2]

See on täiel määral kehtiv ka niisuguse tähtsa ühiskondliku elu nähtuse kohta, nagu kasvatamise ja õpetamise teooria ning praktika. V. I. Lenin, iseloomustades Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil peetud kõnes vana kooli kui tuupimise ja drilli kooli, kui kooli, kus noort põlvkonda kasvatati kodanluse huvides, hoiatas ühtlasi, et vanasse kooli ei või suhtuda lihtsustatult, mittedialektiliselt. Ta näitas, et vanas koolis tuleb osata

[1] V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., lk. 437.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 256.

eristada halba kasulikust ning võtta vanast koolist see, mis on kommunismile tarvilik. Sellest järeldub, et on vaja kriitiliselt tundma õppida vana kooli kogemusi.

Progressiivsete pedagoogide ja suurte mõtlejate poolt on minevikus esitatud rohkesti viljakaid pedagoogilisi ideid, mille kriitiline tundmaõppimine tugevdab õpetajate ja teiste haridusala töötajate pedagoogilist ettevalmistust.

Mineviku pärandile õige metodoloogilise lähenemise korral aitab pedagoogika ajalugu meil kõrvale heita kõik iganenu, kommunistlikule kasvatusele mittevajaliku, ning vastupidi, võtta kriitiliselt ümbertöötatud kujul kõik see, mis on kasulik marksistlik-leninlikule pedagoogikale ja kommunistliku kasvatuse praktikale.

Pedagoogika ajalugu aitab õigesti lahendada mitmesuguseid pedagoogilise teooria küsimusi, laiendab õpetajate pedagoogilist silmaringi ja arendab nende pedagoogilist mõtlemist, võimaldab neil hoiduda pedagoogilistele küsimustele kitsalt utilitaarse, retseptuurse lähenemise eest, soodustab õpetajate pedagoogilise loomingu arenemist.

Nõukogulik pedagoogika ajalugu juhindub ühiskondliku arenemise marksistlikust õpetusest. Marx näitab, et «... tootmissuhete kogusumma moodustab ühiskonna majandusliku struktuuri, reaalse baasi, millel kerkib juriidiline ja poliitiline pealisehitus ja millele vastavad kindlad ühiskondliku teadvuse vormid» [1]. Kui pealisehitus on kord tekkinud, avaldab ta omakorda aktiivset mõju baasile, selle arenemist kiirendades või pidurdades.

Vastavalt sellele materialistlikule ajalookäsitusele pedagoogilised teooriad, koolisüsteemid, õpetuse ja kasvatuse organisatsioon, sisu ja meetodid määratakse lõppkokkuvõttes kindlaks ühiskonna materiaalse elu tingimustega, mille arenemisele nad võivad teatavat omapoolset mõju avaldada.

Nõukogulik pedagoogika ajalugu on parteiline. Ta kohustab käsitama pedagoogika ajaloo nähtusi Kommunistliku Partei — proletariaadi avangardi positsioonidelt. Erinevalt kodanlikust pedagoogika ajaloost käsitab nõukogulik pedagoogika ajalugu kasvatuse teooria ja praktika arenemist mitte objektivistlikult ega kirjeldavalt, vaid avab selle klassiiseloomu klassiühiskonna erinevail etappidel, näitab eesrindliku võitlust reaktsioonilisega.

Marksismis sisaldub kriitiliselt ümbertöötatud kujul kõik see, mis on olnud väärtuslikku inimmõtte ja kultuuri arengus. Nõukogulik pedagoogika ajalugu, mis on üles ehitatud marksismi-leninismi alustele, kasutab loovalt ära kõik selle eesrindliku ja progressiivse, mis oli olemas mineviku suurtes pedagoogilistes süsteemides.

Sealjuures on loomulikult vaja arvestada, et need teooriad on loodud teistes konkreetsetes ajaloolistes tingimustes, et nad on üles ehitatud teisele metodoloogilisele alusele, kui seda on marksism, ja

---

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 281.

on alati ajalooliselt piiratud oma aja tingimustega, nende loojate klassiideoloogiaga. Oleks aga lubamatu lihtsustamine nende süsteemide refereerimisel ja hindamisel aktsentueerida tähelepanu ühe või teise pedagoogilise teooria ajalooliselt tingitud ja iganenud külgedele.

Engels naeruvääristab õiglaselt neid, kes vaatavad filosoofia ajaloole kui ennast mitte õigustanud süsteemide «varemete kuhjale» ja kes otsustavad iga filosoofi üle «... mitte selle järgi, mida see teadusse toob, mitte selle progressiivse järgi, mis tema tegevuses oli, vaid selle järgi, mis oli paratamatult mööduv, reaktsiooniline...» [1]. Need Engelsi juhendid on täiel määral rakendatavad mineviku suurte pedagoogide — Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Pirogovi, Ušinski jt. hindamisel.

Teisest küljest ei tule möödunud aegade pedagooge idealiseerida, ilustada ega vaikida nende õpetuse nõrkadest külgedest.

Ainult marksismi-leninismi positsioonidelt võib õigesti mõista ja hinnata minevikku, langemata mineviku idealiseerimisse või selle paljasõnalisse, nihilistlikku, mitteajaloolisse eitamisse.

Pidades meeles V. I. Lenini juhendeid kahest kultuurist igas rahvuslikus kultuuris, õpib nõukogulik pedagoogika ajalugu tundma mitte ainult valitsevate klasside noore põlvkonna kasvatuse ajalugu ja ekspluataatorliku korra huvides loodud pedagoogilisi teooriaid, vaid ka demokraatliku rahvapedagoogika tekkimise ja arenemise küsimusi, mis on eriti tähtsad.

Määratu suure tähtsusega meie jaoks on marksistlik-leninliku, tõeliselt teadusliku pedagoogika ja nõukogude kooli ajaloo tundmaõppimine, Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse juhtiva osa näitamine nõukogude kooli ja pedagoogika loomises ning ülesehitamises. Nõukogude pedagoogika ajalugu avab nõukogude pedagoogikateaduse ja nõukogude kooli kogemuste ülemaailmse tähtsuse ning selle mõju inimkonna progressiivsele pedagoogilisele mõttele ja eesrindlikule koolipraktikale reas maades.

Pedagoogika ajaloo tundmaõppimine etendab suurt osa mitte ainult nõukogude õpetaja pedagoogilise kultuuri tõstmisel, vaid aitab kaasa ka tema pedagoogilise meisterlikkuse arenemisele. Nõukogude õpetaja õpib kriitiliselt tundma mineviku paremaid kogemusi, mis loovalt omandatuna abistavad teda tema igapäevases töös. Pedagoogika ajalugu õpetab kriitiliselt orienteeruma pedagoogilistes küsimustes ja võimaldab hoiduda meile vastuvõtmatute teooriate mittekriitilisest ülevõtmisest. Marksistlik-leninliku pedagoogika tekkimise ja arenemise ajalugu, samuti nõukogude kooli arenemise ajalugu avab õpetajate ees nõukogude pedagoogika tähtsaimad probleemid, tutvustab õpetajale nõukogude kooli üldistatud ajaloolisi kogemusi ja valmistab teda vahe-

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч. т. XXVIII, стр. 328.

tult ette praktiliseks tööks, aidates kaasa tema pedagoogilise meisterlikkuse tõstmisele.

Vastavalt pedagoogiliste instituutide pedagoogika ajaloo programmile ning eespool väljendatud kaalutlustele jaguneb pedagoogika ajaloo kursus kolme ossa:

1. Lühike ülevaade välismaa pedagoogika ajaloost (kõige vanematest aegadest kuni kaasajani).

2. Vene pedagoogika ajalugu (kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini).

3. Nõukogude kooli ja pedagoogika ajalugu.

Pedagoogika ajaloo iga osa (välismaa, revolutsioonieelse Venemaa ja nõukogude) periodiseering vastab põhijoontes üldajaloo periodiseeringule.

Nõukoguliku pedagoogika ajaloo algallikateks on: 1) Marxi, Engelsi ja Lenini teosed, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kongresside ja Keskkomitee otsused; 2) arhiivimaterjalid haridusküsimuste kohta; 3) vanaaja kirjalikud mälestusmärgid, muistsed käsikirjad kasvatuse ja õpetuse küsimustes; 4) avaldatud ametlikud materjalid (seadused, projektid, ringkirjad, aruanded, ettekanded, kongresside otsused jt.); 5) õpikud ja käsiraamatud, programmid ja teised koolide tööd iseloomustavad materjalid; 6) silmapaistvate pedagoogide teosed; 7) ühe või teise ajajärgu pedagoogiline ajakirjandus.

Pedagoogika ajalugu on tihedalt seotud kultuuriajalooga. Pedagoogika ajaloo küsimuste läbitöötamisel kasutab uurija ka algallikaid ning mitmesuguseid töid üldajaloo, filosoofia ajaloo, kultuuriajaloo ja kirjanduse ajaloo alalt, samuti memuaare ja ilukirjanduslikke teoseid, eriti nende autorite teoseid, kelle pedagoogilisi vaateid valgustatakse pedagoogika ajaloos (näiteks F. Rabelais, J.-J. Rousseau, L. N. Tolstoi jt.), ja ilukirjanduslikke teoseid, mis kujutavad kooli, kodust kasvatust jne.

Käesoleva õpiku autorid on püüdnud teha kõik vajalikud järeldused Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei direktiivseist juhendeist. Kuid nad on teadlikud, et paljude pedagoogika ajaloo probleemide sügavaks lahendamiseks (eriti nõukogude kooli ja pedagoogika ajaloo alal) on vaja mitmekülgseid täiendavaid uurimusi.

I

LÜHIKE ÜLEVAADE VÄLISMAA PEDAGOOGIKA AJALOOST

I peatükk

KASVATUS ÜRGÜHISKONNAS

Küsimus kasvatuse tekkimisest. Kasvatuse üle ürgühiskonnas tuleb otsustada peamiselt nende faktide alusel, mis on üles tähendatud eri aegadel mitmesugustes ajaloolistes, etnograafilistes ja kirjanduslikes allikates ürgkogukondlike hõimude elust. Suur tähtsus on samuti vaatlustel, mis on tehtud kaasaegsete õpetlaste ja reisijate poolt ürgkogukondlikule korrale lähedal olevate hõimude juures. Kasvatuse spetsiifika kindlaksmääramiseks ürgühiskonna arengu hilisemal perioodil omavad kaheldamatut tähtsust väljakaevamiste andmed ja kaasaegsete (eriti nõukogude) arheoloogide ning etnograafide poolt kogutud materjalid.

Kasvatuse tekkimise küsimus on suure printsipiaalse tähtsusega. Kodanlik teadus ei seosta kasvatuse tekkimist ja arenemist ürgühiskonna majandusliku eluga.

Mõned kodanlikud teoreetikud, näiteks Ch. Letourneau, A. Espinas jt., pooldades vulgaar-evolutsioonilist seisukohta, püüavad ekslikult leida kasvatuse algmeid loomade ja isegi putukate juures. Selle suuna õpetlased käsitavad ebaõigesti kasvatust kui bioloogilist nähtust. Nad eitavad kasvatuse teadlikku iseloomu, näevad selles «stiihilis-loomulikku» nähtust. Teised kodanlikud teoreetikud, näiteks P. Monroe, seletavad kasvatuse tekkimist ainult vanemate ebateadliku matkimisega laste poolt. See teooria, nagu iga katse seletada sotsiaalsete nähtuste tekkimist psühholoogiliste faktoritega, on ilmselt idealistlik, kuigi matkimise elemendid esinevad kasvatuse protsessis selle mitmesugustel arenguastmetel. Nõukogulik pedagoogika ajalugu seletab kasvatuse tekkimist marksismi-leninismi klassikute õpetusest lähtudes. Inimühiskonna kõige varajasemaks arenguastmeks on ürgkogukondlik kord. Selle iseloomustavateks omadusteks olid ühine töö, ühine omandus tootmisvahendeile, ekspluateerimise ja klasside puudumine, kollektiivne elu.

Kasvatus enne sugukondliku korra tekkimist. Ürgühiskonna arenemise esimesel astmel, enne sugukondliku korra tekkimist, omastasid inimesed looduse valmisprodukte, tegelesid jahipidamisega.

Kõik, mis hangiti, see ka tarbiti. Elatusvahendite hankimise protsess oli küll palju jõukulu nõudev, kuid lihtne. Sellest võisid küllalt varakult osa võtta ka lapsed.

Inimühiskonna arenemises, samuti inimese arenemises omas tohutu suurt tähtsust inimeste töö. F. Engels oma teostes «Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine» ja «Töö osa ahvi kujunemisel inimeseks» näitas, et töö lõi inimese. Engels selgitab, et tööprotsess algab alles tööriistade valmistamisega. Ka kõige lihtsamate tööriistade valmistamine ning nende kasutamise oskus nõudis vanematelt inimestelt juba lastele mõnesuguste juhiste andmist.

Noore põlvkonna kasvatamine enne sugukondliku korra tekkimist oli äärmiselt primitiivse ja piiratud iseloomuga. Lapsed, nagu näitab Engels, kuulusid kõigile, olid ühised ja seetõttu nende kasvatamist teostasid kõik ürgaegse kogukonna liikmed kollektiivselt. Töös ja igapäevases kokkupuutes täiskasvanutega omandasid lapsed vajalikud elukogemused ning tööoskused, tutvusid suguharu tavadega, õppisid täitma kombetalitusi, mis kaasnesid ürginimeste eluga.

Ürgühiskond oli klassideta ühiskond ja seetõttu oli kõikide laste kasvatus võrdse iseloomuga. Ühiskonna teatud arenguastmel tekivad mõningad erinevused poeg- ja tütarlaste kasvatuses: poisid võtsid koos täiskasvanud meestega osa relvade valmistamisest, jahipidamisest, kalapüügist; tütarlapsed koos naistega valmistasid toitu, nõusid ja rõivaid.

Kasvatus sugukondlikus kogukonnas. Inimühiskonna teataval arenguastmel tekkis karjakasvatus, põlluharimine ja käsitöö. Seoses tootlike jõudude arenguga ja inimkonna töökogemuste laienemisega muutub keerulisemaks ka kasvatus, omandades üha mitmekülgsema ja plaanipärasema iseloomu. Sugukondliku korra ajal lapsed, töötades koos täiskasvanutega, õpivad karjakasvatust, põlluharimist, käsitööd. Tekib vajadus enam organiseeritud kasvatuse järele ja sugukondlik kogukond usaldab noore põlvkonna kasvatamise rohkem kogenud inimestele. Tööalaste oskuste ja vilumuste omandamise kõrval tutvuvad lapsed tekkiva usukultuse reeglitega ja pärimustega, õpivad kirja. Muistendid, mängud ja laulud olid sel ajal kommete, käitumise ja teatavate iseloomujoonte kasvatamise vahendiks.

Edasise arenemise tulemusena muutub sugukondlik kogukond «omavalitsuslikuks relvastatud organisatsiooniks» (Engels). Ilmuvad sõjalise kasvatuse algmed: poeglapsed õpivad vibu laskma, oda kasutama, ratsutama jne. Noorukite ja neidude vastuvõtmine sugukonna täieõiguslikeks liikmeiks toimus eriliste pidulike katsetega, mille kaudu kontrolliti nende ettevalmistust eluks: oskust taluda puudust ja valu, ilmutada vaprust ja vastupidavust. Need katsed viidi läbi avalikult ja sugukonna vanemate juuresolekul. Pöörati suuremat tähelepanu kirja ja tekkiva teaduse algmete õpetamisele.

Kasvatuse teostamine sugukonna poolt selleks eraldatud inimeste kaudu, selle sisu laienemine, katsete kehtestamine, millega kasvatus lõpule viidi, näitab, et sugukondliku korra tingimustes hakkab eralduma kasvatus kui ühiskondliku tegevuse eri vorm.

Kasvatus ürgühiskonna lagunemise ajajärgul. Eraomanduse, orjuse ja monogaamilise perekonna tekkimisega algab ürgühiskonna lagunemine. Üksikabielu oli suureks ajalooliseks progressiks. Perekond muutub üheks tähtsamaks ühiskondlikuks nähtuseks ja rajab iseseisva majapidamise. Ühiskondliku kasvatuse kõrval tekib ka perekondlik kasvatus. Eralduvad elanikkonna valitsevad grupid (preestrid, juhid, vanemad), kes püüavad eraldada vaimset haridust füüsilise töö oskuse õpetamisest. Teadmiste algmed (põldude mõõtmine, jõgede üleujutuste ennustamine, haigete ravimine jne.) püüavad nad koondada enda kätte ja muuta oma privileegiks. Nende teadmiste õpetamiseks asutatakse spetsiaalsed asutused (koolid), mida kasutatakse ekspluataatorite võimu kindlustamiseks. Nii näiteks olid vanas Mehhikos ülikute lapsed vabastatud füüsilisest tööst, nad õppisid eraldi ruumides tundma teadusi, mis olid tundmata lihtrahva lastele (näit. piktograafiline kiri, tähtede vaatlemine, pindala arvutamine). See tõstis nad kõrgemale ülejäänutest. Ekspluateeritavaile saab osaks töökasvatus ja seda teostatakse perekonnas, kus vanemad annavad oma kogemusi edasi lastele. Laste organiseeritud kasvatus koolides muutub kättesaadavaks ainult valituile.

II peatükk

KASVATUS, KOOL JA PEDAGOOGILISE TEOORIA TEKKIMINE ORJANDUSLIKUS ÜHISKONNAS

Edasise ajaloolise arengu tulemusena asendus ürgkogukondlik kord uue ühiskondliku formatsiooniga — orjandusliku korraga.

Kool Vana-Idamaal. Spetsiaalsed asutused (koolid) laste ettevalmistamiseks elule muutuvad Vana-Idamaal järjest enam elanikkonna valitsevate gruppide privileegiks.

Palju aastatuhandeid enne meie ajaarvamist tekkisid Idamaadel suured riigid ja linnad. Vana-Hiinas olid juba kolm tuhat aastat enne meie ajaarvamist olemas alamad ja kõrgemad koolid. Viimastes õppisid elanikkonna valitsevate gruppide lapsed lugema ja kirjutama keerulist hieroglüüfkirja, õppisid tundma filosoofiat ja religioosse iseloomuga moraali, samuti silmapaistvate kirjanike ja luuletajate teoseid. Nendes õpetati ka mõningaid teadmisi astronoomiast. Vana-Hiina kõrge kultuur avaldas mõju naaberrahvastele (esmajoones hieroglüüfkirja hiina kirjaviis).

Väga ammu tekkis ja kindlustus kool ka Indias. Aastatuhandete vältel säilis seal niinimetatud «kogukonnakool», mis oli

asutatud lihtsate põlluharijate kogukondade poolt. Selle kõrval omasid suurt tähtsust koolid linnades, templite juures jne.

Koolid arenesid ka Väike-Aasias ja Aafrikas (Egiptuses). Reas selleks ajaks kujunenud riikides eksisteeris kunstliku niisutusega seotud põlluharimine, kusjuures kasutati ära selliseid loodusnähtusi, nagu jõgede perioodilised üleujutused.

Inimesed teostasid loodusnähtuste vaatlusi, õppisid ennustama üleujutusi, omandasid tammide ja muude ehitiste püstitamise kogemusi. Tekkisid teaduste — astronoomia, geomeetria, aritmeetika ja meditsiini algmed; hakati looma ehituste jaoks lihtsamaid masinaid (plokk, kaldpind). Kõik need teadmised olid koondatud elanikkonna valitsevate gruppide kätte ja olid tihtilugu ümbritsetud müstika ja salapärasusega. See andis suured võimalused rahvahulkade laialdaseks ekspluateerimiseks. Peale kinniste preestri- või õukonnakoolide tekkisid koolid ka riigivalitsemise ja majanduse vajadusteks. Need olid kirjutajate koolid, ametnike koolid jne. Järk-järgult muutus mõnedes maades ka kirjaviis. Nii näiteks õpetati Egiptuses preestrikoolides keerulist hieroglüüfkirja («püha kirja»), kus kirjamärk-joonis vastas mõistele, aga kirjutajate koolides kasutati lihtsustatud (hieraatilist) kirja, mis tõrjus järk-järgult välja hieroglüüfide tarvitamise.

Kirjutamise ja arvutamise õpetamine oli väga raske. Ent aja jooksul tekivad mõningad õpetamist kergendavad võtted, näiteks arvutamine värviliste kivikestega, lihtsustatud arvutusvõtted jne.

Mõnedest vanadest käsikirjadest (Hiina, India, Egiptus) leiame väärtuslikke mõtteid kasvatuse eesmärkide, õpetaja kohta esitatavate nõuete ja kasvandiku moraalse palge kohta.

Distsipliin oli karm, eriti kirjutajate koolides. Laialt kasutati kehalisi karistusi. «Poisi kõrvad on tema seljal,» öeldakse ühes vanas Egiptuse käsikirjas.

Enamik lihtsate inimeste ja orjade lapsi ei saanud ettevalmistust koolides; tööga ning käitumisnormidega seotud põhilisi teadmisi ja oskusi õpetasid neile vanemad ja ümbruskond.

Kasvatus, kool ja pedagoogiline mõte Vana-Kreekas. Vana-Kreeka oli maa, mis koosnes reast väikestest orjanduslikest riikidest (polistest). Kõige tuntumad neist olid Lakoonia, mille pealinn oli Sparta, ja Atika, mille pealinn oli Ateena. Neis kujunesid välja erilised sparta ja ateena kasvatussüsteemid. Erinevus nende kahe süsteemi vahel oli tingitud nende riikide majandusliku ja poliitilise arengu iseärasustest ning kultuuritasemest. Kuid mõlemad riigid olid orjanduslikud ja kogu kasvatussüsteem teenindas ainult orjapidajate lapsi. Orjadele vaadati kogu Kreekas kui «kõnelevaile tööriistadele» ja nad olid ilma jäetud kõigist inimõigustest.

Sparta ja ateena kasvatus. Lakoonia (Sparta) asetses Peloponnesose poolsaare kaguosas, kus rannikul puudusid head sadamad. Kogu maal oli valitsevaks orjade (helootide) tööle tuginev põlluharimine. Vähene poolvaba mitte-täieõiguslik elanikkond (perioi-

gid) olid enamikus käsitöölised. Üheksa tuhat orjapidajate (spartiaatide) perekonda hoidis oma võimu all üle 250 tuhande orja, kes olid nende ühisomandiks. Orjade ekspluateerimine Spartas oli julm, mis kutsus esile sagedasi orjade ülestõuse. Kõik see sundis spartiaate ühte hoiduma ja olema kogu aeg sõjalise valmisoleku olukorras.

Kasvatust teostas riik ja selle otseseks eesmärgiks oli ette valmistada spartiaatide lastest vastupidavaid ja karastatud sõdureid, tulevasi orjapidajaid. Sellele eesmärgile oli allutatud kogu sparta kasvatus. Alates seitsmendast eluaastast paigutati poeglapsed-spartiaadid, kes kuni selle ajani olid elanud kodus, erilistesse riiklikesse kasvatusasutustesse, mida nimetati agelladeks ja kus neid kasvatati ning õpetati kuni 18. eluaastani. Kogu kasvatuse juhtimiseks määrati võimudele tuntud isik (pedonoom). Erilist tähelepanu pöörati noorukite kehalisele kasvatusele: neid karastati, õpetati taluma külma, nälga, janu ja valu. Palju tähelepanu osutati sõjalistele ja võimlemisharjutustele. Noori spartiaate õpetati jooksma, hüppama, ketast ja oda heitma, maadlema, rusikavõitlust pidama, sõjalaule laulma. Korraldati ka spetsiaalseid sõjalise iseloomuga mänge. Kehalisele kasvatusele lisandusid muusika, laulmine ja religioossed tantsud. Muusika ja laul olid sõjaka iseloomuga.

«Mis puutub lugemisse ja kirjutamisse,» kirjutas kreeka ajaloolane Plutarhos, «siis õppisid lapsed ainult kõige vajalikumat, muus aga taotles nende kasvatus üht eesmärki: vastuvaidlematut kuulekust, vastupidavust ja võitmiseteadust.» Eriliseks ülesandeks oli kasvatada noorsoos põlgust ja halastamatust orjade vastu. Sel eesmärgil võtsid noorukid osa niinimetatud krüpteiadest, s. o. öistest haarangutest orjadele. Noorte spartiaatide salk piiras ümber mõned linnaosad või mõne rajooni väljaspool linna ja tappis iga kahtlasena näiva heloodi.

Kõlbelist ja poliitilist kasvatust teostati spetsiaalsete vestluste abil, mida pidasid riigijuhid. Neis vestlustes jutustasid nad noorsoole esivanemate vastupidavusest ja mehisusest võitluses isamaa vaenlastega, samuti kangelastest. Lapsi harjutati andma selgeid ja lühikesi vastuseid («lakooniline kõne»).

18—20-aastased noorukid viidi üle erilisse efeebide rühma ja nad tegid läbi sõjaväeteenistuse. Suurt tähelepanu pöörati ka tütarlaste sõjalisele ja kehalisele kasvatusele. See oli tingitud sellest, et mehed, surudes maha orjade ülestõuse või minnes sõjakäigule, olid sunnitud jätma linna ja eluaseme kaitseta. Siis teostasid kaitset relvastatud naised ja hoidsid orje sõnakuulmises.

Teisiti oli organiseeritud ateena kasvatus. Majanduselu Ateenas ei olnud nii suletud nagu Spartas. Orjad olid eraomandiks.

Põlluharimise, käsitöö ja kaubanduse areng tõi kaasa sotsiaalse ülemkihi rikastumise ja orjanduslikus ühiskonnas toimus kihistumine. Rikastunud inimeste rühma (plutokraatia, kreekakeel-

sest sõnast *plutos* — rikkus) ja suurmaavaldajate vahel toimus võitlus võimu pärast. Mõlemad pooled püüdsid selles võitluses toetuda vaeste vabade ja poliitilisi õigusi omavate kodanike laiadele kihtidele (deemosele).

V—IV sajandil e. m. a. arenes Ateenas tormiliselt kultuur. Engels näitas, et kreeka filosoofia mitmesugustes vormides olid eos olemas kõik maailmavaadete hilisemad tüübid. Mõnede selle aja filosoofide vaadetes on näha materialismi ja dialektika elemente. Arenesid loodusteadus, matemaatika, ajalooteadus, ehituskunst, suurepärane kreeka skulptuur.

Ateenlased lugesid ideaalseks seda inimest, kes on ilus nii väliselt kui ka kõlbeliselt. Sellise inimese kasvatamine nõudis vaimse, kõlbelise, esteetilise ja kehalise kasvatuse ühendamist. Kuid see ideaal käis ainult orjapidajate sotsiaalse ülemkihi kohta. Füüsilise töö pidid tegema orjad. Kuid orjanduslikus ühiskonnas endas toimunud kihistumise tulemusena eraldus arvukas grupp varanduseta vabaltsündinuid ja vabakslastuid, kes olid sunnitud tegelema käsitööga või töötama mõnel muul alal, sealhulgas ka õpetajana. Ka neisse vabaltsündinuisse suhtusid rikkad orjapidajad põlastavalt.

Kuni 7. eluaastani kasvatati Ateenas lapsi kodus. Sellest vanusest alates hakkasid poeglapsed käima koolis. Tütarlapsed said ka edasise kasvatuse perekonnas, õppides kodust majapidamist. Üldse oli naise elu Ateenas suletud ja koondatud maja naistepoolele.

Esialgu õpetati lapsi (7. kuni 13.—14. eluaastani) grammatisti- ja kitaristikoolides (kas üheaegselt mõlemas koolis või algul grammatisti- ja seejärel kitaristikoolis). Need koolid olid erakoolid ja maksulised ning seetõttu suur osa vabaltsündinute, kuid varanduseta kodanike (nn. deemose) lastest ei saanud seal õppida. Koolides teostasid õppetööd õpetajad — didaskaalid (kreekakeelsest sõnast *didasko* — õpetan, hiljem *didaktika* — õpetamise teooria). Kooli saatis poissi ori, keda nimetati pedagoogiks (sõnadest *pais* — laps, *agogein* — viima). Grammatistikoolis õpetati lugema, kirjutama ja arvutama. Kasutati tähtiliitvat meetodit. Lapsed õppisid pähe tähed nende nimetuste järgi (alfa, beeta, gamma jne.) ja seejärel liitsid neid silpidesse, mis oli väga raske, kuna tähe nimetus ei vastanud häälikule. Kirja õpetamiseks kasutati vahatatud tahvlikesi, millele kirjutati peenikese pulgaga — stüülosega. Arvutamist õpiti sõrmede, kivikeste ja arvelaua-taolise vahendi abil. Kitaristikoolis sai poiss kirjandusliku hariduse ja esteetilise kasvatuse. Ta õppis muusikat, laulmist, deklameerimist (loeti katkendeid «Iliasest» ja «Odüsseiast»). Mingisuguseid ühtseid nõudeid õppeprogrammide kohta ei olnud. Iga õpetaja õpetas vastavalt kujunenud traditsioonidele.

13—14 aasta vanuselt läksid poisid õppeasutusse, mida nimetati palestraks (maadluskool). Kahe-kolme aasta vältel tegid nad siin läbi kehaliste harjutuste süsteemi, mis hiljem sai nimetuse

«viievõistlus» ja kuhu kuulusid jooks, hüpped, maadlus, ketta- ja odaheide. Samuti õppisid poisid ujuma. Ühtlasi peeti noorukitega vestlusi poliitilistel ja kõlbelistel teemadel. Kehalist kasvatust ja vestlusi juhatasid tasuta kõige nimekamad kodanikud. Õppimine palestras oli tasuta ja suure osa noorukite haridus sellega piirduski.

Jõukam osa noorukeist läks edasi gümnasioni, kus õpiti filosoofiat, poliitikat ja kirjandust, selleks et ette valmistuda riigijuhtimiseks, ja jätkati tegelemist võimlemisega.

Lõpuks, samuti kui Spartaski, viibisid noorukid 18. kuni 20. eluaastani efeebias, kus nad valmistusid sõjaväeteenistuseks ja jätkasid poliitilist ettevalmistust. Nad õppisid ehitama kindlustusi, käsitsema sõjamasinaid, teenisid linnagarnisonides, õppisid tundma mereasjandust, võtsid osa avalikest pidustustest ja teatrietendustest.

Ateena vabariigi orjanduslikus ühiskonnas toimuv kihistumine avaldus kasvatuse alal selles, et mitmekülgne kasvatus oli kättesaadav ainult rikaste orjapidajate lastele. Põhiline osa vabaltsündinud elanikkonna (deemose) lastest ei saanud õppida koolides. Isad õpetasid oma poegadele käsitööd, mõned õppisid oma vanematelt ka kirjaoskust. Ka seadusega oli ette nähtud, et varanduseta vanemad pidid lastele õpetama mõnd käsitööd. Vastasel korral ei olnud lapsed kohustatud oma vanemaid nende vanaduspäevil materiaalselt abistama. Tööga tegelevaisse vabaltsündinuisse suhtus orjapidajate ülemkiht põlgusega. Orje aga peeti ainult «kõnelevaiks tööriistadeks».

Pedagoogilise teooria tekkimine Vana-Kreekas. Kuulus Kreeka filosoof Platon (427—343. a. e. m. a.) tõötas välja objektiivse idealismi filosoofilise süsteemi. Platon jaotas maailma nähtuste kaduvaks maailmaks, kus tema arvates pole midagi tõelist ega püsivat, ning ideede ja asjade ürgkuju igaveseks, tõeliseks maailmaks. Meie elu ja meid ümbritsev maailm on vaid ainuüksi olemasoleva ideede maailma nõrk peegeldus. «Ideede maailm» on valguse ja headuse riik, ideede peaomadus aga seisab nende täiuslikkuses, puhtuses, kõrvalistest elementidest vaba olemises. Inimese hing viibis kunagi selles ideaalses maailmas, kus ta nägi puhtaid ideid. Kuid ühinemisel kehaga unustas hing hirmust ja rahutusest nägemused puhastest ideedest. Aga vaadeldes elus nende ideede peegeldust, meenuvad need talle uuesti nende esialgses puhtuses. Siit järeldub, et tunnetus Platoni järgi seisab ideede maailmale lähenemises, püüdes absoluutsele tõele. See saavutatakse sel teel, et meenutatakse ideede maailma, kus hing kunagi viibis. Platon näitab, et ideid on lõpmatu hulk ja et nad on teatavas seoses. Platon ehitas terve ideede püramiidi. Selle püramiidi tipu moodustab headuse idee, mis ongi jumal.

Hinge viibimisest ideede maailmas ja selle järgnevast ühinemisest kehaga on tingitud ka hinge koostisosad: mõistuslik osa, mis

on hinge alus ja pärineb ideede maailmast, ja kaks osa — tahteline ning meeleline osa, mis on saadud ühinemisest kehaga ja tumestavad hinge ideaalseid nägemusi. Neile hinge kolmele osale vastavad Platoni eetikas kolme liiki voorused: tarkus, mehisus ja mõõdukus. Analoogiliselt hinge osadele ja voorustele peavad Platoni ideaalses utoopilises riigis eksisteerima ka kolm ühiskondlikku gruppi: filosoofid, sõdurid ning käsitöölised ja põlluharijad. Filosoofid valitsevad, sõdurid kaitsevad, kolmas grupp aga töötab ja peab ülal kahte esimest. Platoni ideaalses riigis säilivad ka orjad. Tuleb märkida, et ilma õigusteta on mitte ainult orjad, vaid ka käsitöölised ja põlluharijad. Neile on omane ainult hinge madalam osa ja voorustest mõõdukus ning kuulekus. Hinnates Platoni vaateid ideaalsele riigile, kirjutas Marx: «Platoni vabariik, kuivõrd selles käsitletakse tööjaotust kui riigi kujundamise põhimõtet, on ainult Egiptuse kastikorra ateenlik idealiseerimine.» [1]

Selle riigi eesmärk Platoni järgi on lähenemine headuse ideele ja seda teostatakse peamiselt kasvatuse kaudu.

See kasvatus, nagu räägib Platon, peab olema organiseeritud riigi poolt ja vastama valitsevate gruppide — filosoofide ja sõdurite huvidele. Oma pedagoogilises süsteemis püüdis Platon ühendada Sparta ja Ateena kasvatuse mõningaid jooni, tuues juurde need seisukohad, mis vastasid tema filosoofilistele vaadetele.

3- kuni 6-aastased lapsed mängivad mänguväljakuil riigi poolt määratud kasvatajate juhtimisel. Mängule kui koolieelse kasvatuse vahendile, samuti jutustamismaterjali valikule omistas Platon suurt tähtsust. Ta oli ühiskondliku koolieelse kasvatuse pooldaja.

7. kuni 12. eluaastani käivad lapsed riiklikus koolis, kus õpitakse lugemist, kirjutamist, arvutamist, muusikat ja laulmist. 12. kuni 16. eluaastani on ette nähtud kehalise kasvatuse kool — palestra tavaliste võimlemisharjutustega. Pärast palestrat õpivad noorukid kuni 18. eluaastani aritmeetikat, geomeetriat ja astronoomiat, eelkõige praktilistel eesmärkidel (sõdurite ettevalmistamiseks). 18. kuni 20. eluaastani -- efeebia, s. t. sõjalis-kehaline ettevalmistus. Kahekümneaastased noorukid, kes ei ole avaldanud kalduvusi vaimseks tööks, saavad sõdureiks. Väiksem osa noorukeist, kes on avaldanud kalduvusi abstraktseks mõtlemiseks, õpivad kuni 30. eluaastani kolmandas, kõrgemas haridusastmes. Seal õpivad nad tundma filosoofiat, aga ka aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat ja muusikateooriat, kuid mitte enam praktilistel eesmärkidel, vaid filosoofilis-teoreetilisest aspektist. Nad valmistuvad ette riiklikele ametikohtadele asumiseks. Üksikud, kes paistavad silma erakordse andekusega, jätkavad filosoofilist haridust veel viis aastat (kuni 35. eluaastani), mille järel nad on 35. kuni 50. eluaastani riigi valitsejad. Pärast 50. eluaastat vabastatakse

[1] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 320.

nad valitsemisest edaspidiseks endassesüvenemiseks ja sisemiseks kaemuseks.

Suurt tähtsust omistab Platon naiste kehalisele kasvatusele, samuti nagu see oli Spartas.

Kogu Platoni kasvatussüsteem on rajatud füüsilise töö sügavale põlgamisele. Sellises suhtumises füüsilisse töösse, selles, et tulevastel filosoofidel ja sõduritel oli keelatud «tööst isegi mõelda», väljendub selgesti Platoni orjanduslik ideoloogia. Samal ajal esitas Platon tähtsaid mõtteid koolieelsest kasvatusest, järjekindlast riiklikust kasvatussüsteemist, püstitas positiivsete eeskujude kaudu kasvatamise nõude («kaunist kasvatatakse kauni kaudu») ja esitas oma pedagoogilised vaated vastavalt oma poliitilistele ja filosoofilistele tõekspidamistele.

Aristoteles (384—322 e. m. a.) oli vana-kreeka suurim õpetlane ja filosoof, keda hindasid kõrgelt marksismi-leninismi klassikud. Engels kirjutas, et Aristoteles «... on juba ka dialektilise mõtlemise kõige olulisemaid vorme uurinud» [1]. Lenin rõhutas, et Aristoteles «... *igal pool,* igal sammul seab küsimuse *just dialektikast*» [2], et Aristoteles läheneb mõnes küsimuses materialismile.

Vastupidiselt oma õpetajale Platonile, kes jaotas maailma ideede ja nähtuste maailmaks, tunnustas Aristoteles, et maailm on ühtne ja asjade ideed on lahutamatud asjadest enestest. Ehkki asjade ja nähtuste ideed eksisteerivad, eksisteerivad need asjades ja nähtustes enestes. Aristotelese arvates võib ideed samastada vormiga. Igas esemes me võime eraldada aine ja vormi. Aines on asjade võimalused; aine saab asjaks, saades ühe või teise vormi. Nii võib marmori aine saada raidkujuks, saades teatava vormi.

Kogu elu on arenemisprotsess, mis ei toimu väliste jõudude mõjul, vaid mida Aristoteles vaatleb kui sisemist arenemist. Aristoteles ei kahelnud välismaailma reaalsuses ja peab tunnetuse aluseks meelelist kogemust, aistinguid. Tunnetuse vead tulenevad Aristotelese järgi väärast mõtlemisest, see tähendab meelelise kogemuse ebaõigest tõlgendamisest. Eriti tähtis on, et Aristoteles näitas vormi ja sisu ühtsust.

Inimeses eraldab Aristoteles ihu ja hinge, mis eksisteerivad lahutamatult kui mateeria ja vorm. Aristotelese järgi on kolm hinge liiki: 1) vegetatiivne hing, mis avaldub toitumises ja sigimises; 2) meeleline hing, mis peale vegetatiivsete omaduste avaldub aistinguis ja ihades; 3) mõistuslik hing, mida peale vegetatiivsete ja animaalsete omaduste iseloomustab veel mõtlemine ehk tunnetamine. Inimeses võib hinge animaalset osa, kuivõrd see on alistatud mõistusele, nimetada tahteliseks.

Hinge mainitud kolmele liigile vastab Aristotelese järgi kasvatuse kolm külge: kehaline, kõlbeline ja vaimne.

---

[1] F. Engels, Anti-Dühring, Tallinn, 1954, lk. 18.
[2] В. И. Ленин, Философские тетради, Москва, 1947, стр. 304.

Kasvatuse eesmärk seisneb hinge kõrgemate külgede — mõistusliku ja tahtelise külje arendamises. Nagu igasse ainesse on kätketud arenemisvõimalus, nii ka inimesele annab loodus ainult võimete eod; inimesele on loomult omane võime areneda ning see teostub kasvatuse kaudu. Loodus on tihedalt liitnud hinge kolm liiki ning meie peame kasvatuses järgima loodust, seostades tihedalt kehalise, kõlbelise ja vaimse kasvatuse.

Aristotelesel on kasvatuse filosoofiline ja psühholoogiline põhjendus tihedas seoses sotsioloogilise põhjendusega. Riigil on Aristotelese väljenduse kohaselt üks lõplik eesmärk — kõigile kodanikele on vaja samasugust kasvatust ja mure selle kasvatuse pärast peab olema riigi mure, mitte aga eraalgatuse asi. Kodune kasvatus ja ühiskondlik kasvatus peavad olema omavahel seotud. Kõneldes sellest, et riik peab hoolitsema «samasuguse» kasvatuse eest, ei arvestanud Aristoteles orje, keda ta inimesteks ei pidanud. Aristoteles nägi kasvatuses riikliku korra kindlustamise vahendit.

Aristoteles tegi pedagoogika ajaloos esimese katse anda ealine periodiseering, lähtudes oma vaadetest lapse arenemisele. Ta jagab kasvava inimese elu kolme perioodi: 1) kuni 7 aastani, 2) 7 aastast kuni 14 aastani (kuni sugulise küpsuseni) ja 3) sugulise küpsuse saabumisest kuni 21. eluaastani. Tema arvates vastab see periodiseering loodusele.

Kuni 7. eluaastani kasvatatakse lapsi kodus. Aristoteles annab rea juhendeid koolieelse kasvatuse kohta. Ta osutab vajadusele toita last tema vanusele vastava toiduga, liigutuste hügieenilisele tähtsusele, soovitab last järk-järgult karastada. Aristoteles arvab, et 5. eluaastast peale peavad lapsed viibima nende õppeainete tundides, mida nad koolis õppima hakkavad.

Lapsed peavad võimalikult vähem viibima orjade seltskonnas, et mitte nakatuda millestki halvast. Üldse on vaja luua vastav kasvatuslik ümbrus ja olukord.

7. eluaastast alates peavad poisid käima riiklikus koolis. Kehaline kasvatus eelneb vaimsele. Aristoteles nõuab, et poisid antagu kõigepealt võimlemisõpetajate kätte, seejuures hoiatab ta laste liigse väsitamise eest ja soovitab kergeid harjutusi, kuni organism tugevneb. Aristoteles leiab, et kehaline, kõlbeline ja vaimne kasvatus on vastastikuses seoses. Algõpetuse perioodil tuleb peale võimlemise õpetada lugemist, kirjutamist, grammatikat, joonistamist ja muusikat. Noorukid peavad koolis saama tõsise hariduse: õppima tundma kirjandust, ajalugu, filosoofiat, matemaatikat, astronoomiat ja muusikat. Muusikat on vaja õppida ilutunde arendamiseks, pidades silmas, et see nagu joonistaminegi ei järgiks kutsealaseid eesmärke. Naised, kelle loomus Aristotelese järgi erineb meeste loomusest, ei saa sellist haridust nagu mehed.

Kõlbelise kasvatuse alal omistab Aristoteles, kes oma filosoofias rõhutab tahtelist, aktiivset elementi, suurt tähtsust kõlbelistele harjumustele ja harjutustele kõlbelises käitumises. Loomupära-

sed algmed, harjumuste arendamine (õpetus, soovitud tegevuse sagedane kordamine) ja mõistus on kõlbelise kasvatuse kolm allikat.

Vooruste kujundamiseks on vähe sellest, et mõistus ütleks, mis on õige ja hea. Vajalikud on veel läbimõeldud harjutused õiges ja heas, on vajalik harjumus, alaline tegevus. Harjumusest ja vilumusest aga kujuneb kõlbeline käitumine. Aristotelese järgi võib igas soovis ja tegevuses esineda puudujääk, liialdus või kuldne kesktee. Ja kõiges on hea ja vajalik ainult kesktee ja tasakaal. Siit järeldub, et vooruslik on käitumine, mis hoidub äärmustest, nii liialdustest kui ka puudujäägist. Sellist käitumist tulebki harjutada. Aristoteles oli arvamusel, et perekonda ei tule kasvatusest eemaldada, vaid perekonna ülesandeks on hoolitseda eelkõige kõlbelise kasvatuse eest.

Aristotelese vaated avaldasid suurt mõju antiikaja pedagoogika arenemisele. Kuid hiljem «... papimeelsus surmas Aristoteleses elava ja muutis elutu igaveseks», nagu ütleb Lenin [1].

Vana-Kreeka filosoofia haripunktiks on silmapaistva filosoofi-materialisti, aatomiteooria rajaja Demokritose (460.—370. a. e. m. a.) vaated. Palju tähelepanu pööras ta oma töödes kasvatusküsimustele. Kuid kahjuks ei ole Demokritose looming tervikuna meie ajani säilinud, suur osa tema töödest on hävinud. Aga ka see, mis on säilinud, kõneleb tema poolt püstitatud väidete suurest tähtsusest. Demokritos pöördub loodusseaduste, tõeliste teadmiste poole, mis purustavad ebausu ja hirmu. Ta eitab usku jumalaisse, väites, et «jumalate tahe» on vaid inimeste väljamõeldis ja kujutlus.

Demokritos oli üks esimesi, kes püstitas küsimuse kasvatuse looduspärasusest. Ta kirjutas, et «loodus ja kasvatus on sarnased». Rõhutades kasvatuse komplitseeritust, näitas Demokritos, et «õpetamine kujundab suurepäraseid asju ainult töö alusel», ja hoiatas halbade eeskujude eest. Kõlbelises kasvatuses seab Demokritos esikohale harjutuse. Esimesena rõhutab ta töö määratu suurt osatähtsust kasvatuses ja nõuab «alalist tööd, mida temaga harjumise tõttu on kergem teha».

Need Demokritose mõtted kutsusid esile kriitilise suhtumise traditsioonilistesse veendumustesse, kutsusid üles looduse tõelisele tunnetamisele ja kasvatuse ümberkorraldamisele.

Sellised olid pedagoogilise teooria algmed Vana-Kreekas.

Kasvatus ja kool Vana-Roomas. Vabariiklikus Roomas arenes orjapidamine, rikkuste kuhjumine kutsus esile elanikkonna kihistumise. Linnadesse kogunes hulgaliselt vaeseid, kuid vabu inimesi. Elanikkonna kihistumine varandusliku seisundi ja päritolu tähtsuse järgi tingis koolide jagunemise elementaarkoolideks ja kõrgema astme koolideks — grammatikakoolideks.

---

[1] В. И. Ленин, Философские тетради, Москва, 1947, стр. 303.

Elementaarkoolid teenindasid mõningat osa varanduseta, ülemkihti mittekuuluvast, kuid vabaltsündinud elanikkonnast (plebeidest). Seal õpetati lugemist, kirjutamist ja arvutamist. Rikas ülemkiht eelistas anda oma poegadele alghariduse kodus. Elementaarkoolid olid erakoolid ja maksulised.

Järgmiseks haridusastmeks olid grammatikakoolid, kus õppisid privilegeeritud vanemate pojad. Ka need koolid olid erakoolid ja maksulised. Siin õpetati ladina keele grammatikat, kreeka keelt ning retoorikat (kõnekunsti koos mõningate teadmistega kirjandusest ja ajaloost). Grammatikakoolide tekkimise tingis asjaolu, et inimesed, kes püüdsid asuda valitavaile juhtivatele ametikohtadele Rooma vabariigis, pidid omandama kõnekunsti.

Vabariikliku Rooma viimaseil sajandeil tekkisid reetorikoolid, kus ülemkihist pärinev noorsugu õppis kõrge maksu eest retoorikat, filosoofiat ja õigusteadust, kreeka keelt, matemaatikat ja muusikat, selleks et edaspidi asuda kõrgemaile riiklikele ametikohtadele. Pärast Kreeka vallutamist (II saj. e. m. a.) levis kiiresti kreeka kultuur ja kreeka keel saab ülemkihi keeleks.

Rooma impeeriumi tekkimisel võtavad imperaatorid kasutusele mitmesuguseid vahendeid oma võimu kindlustamiseks. Sel eesmärgil kasutasid nad ka kooli, kehtestades kooli üle hoolika kontrolli ja järelevalve.

Grammatikakoolid ja reetorikoolid muudeti riiklikeks koolideks, mille ülesandeks oli imperaatorivõimule ustavate ametnike ettevalmistamine. Imperaatorid püüdsid muuta nende koolide õpetajaid oma poliitika elluviimise agentideks, määrates neile töötasumäärad ja võimaldades mitmesuguseid soodustusi.

Kui ristiusk kuulutati riigiusuks ja sai imperaatorivõimu toeks, hakkasid imperaatorid määrama õpetajateks ristiusu vaimulikkonna esindajaid. Kogu kooli õppe-kasvatustöö omandab selgesti väljendatud kirikliku iseloomu. Ristiusk suhtus vaenulikult vanakreeka kultuuri ja antiikaja haridusse.

Pedagoogiliste ja metoodiliste põhimõtete käsitlus Vana-Roomas (Quintilianus).

Tuntumaks rooma pedagoogiks oli Marcus Fabius Quintilianus (42—118 m. a. j.). Kuigi suurem osa tema teosest «Kõnemehe kasvatusest» pole meie ajani säilinud, võimaldavad säilinud fragmendid otsustada tema peamiste pedagoogiliste vaadete üle. Quintilianus oli hästi tuttav talle kaasaegse kreeka ja rooma filosoofilise ning pedagoogilise kirjandusega. Ühtlasi üldistas ta ka oma suuri kogemusi, mida ta oli omandanud rooma reetorikooli õpetajana. Pedagoogika ajaloos on see üks esimesi teoseid, mis on tihedasti seotud koolipraktikaga.

Quintilianus hindas kõrgelt lapse loomupäraseid võimeid. Tema arvates esinevad nüridus ja andetus harva. Last tuleb kasvatada koolis, õpetajal tuleb igale kasvandikule läheneda ettevaatlikult ja tähelepanelikult. Õpetaja ise peab olema haritud, armastama lapsi, olema tagasihoidlik, mitte jagama kergekäeliselt autasusid ja karistusi, olema eeskujuks õpilastele ning õppima neid tähelepanelikult tundma. Iga õpetaja peab läbima kõik õpetuse astmed. Nii peab kõrgemat tüüpi kooli õpetaja eelnevalt töötama elementaarkoolis.

Suurt tähelepanu pööras Quintilianus kui «kõnemehe kasvataja» lapse kõne

arendamisele. Ta võitleb lapse kõne puhtuse eest juba varajases lapsepõlves ja soovitab seetõttu võtta majja hea hääldamisega lapsehoidjad, samuti on vaja valida ka lapse mänguseltsilisi. Arvestades eeskuju kasvatuslikku osa, tuleb peale selle tähelepanelikult jälgida kasvandikku ümbritsevate laste käitumist ja eemaldada halvad kaaslased.

Ka muusikalist haridust käsitleb Quintilianus lapse kõne parandamise seisukohalt. Muusika ja keele õppimine soodustab hea hääldamise väljakujundamist, parandab kõne stiili, teeb selle väljendusrikkamaks. Loogilise mõtlemise, mõtte harmoonilisuse ja järjekindluse kasvatamise eesmärgil on vajalik matemaatika (aritmeetika ja geomeetria) õppimine. Õpetamine peab tuginema teoreetilisele õpetamisele, matkimisele ja harjutamisele. Eriti tähtis on, et teadmiste alused rajataks kindlalt, mitte rutates.

Quintilianuse nõuannetes kuuldub õpetaja-praktiku hääl. Tema teoseid, mis uuesti avastati renessansiajastul, loeti paljude pedagoogide poolt haaravа huviga.

III sajandil m. a. j. alanud orjandusliku korra lagunemine tõi kaasa hariduse ja pedagoogilise mõtte languse antiikmaailma eksisteerimise viimastel sajanditel.

III peatükk

KASVATUS JA KOOL FEODAALÜHISKONNAS

Feodalism oli järgmiseks astmeks ühiskonna arenemisel.

Feodaalühiskonnas, mis tekkis orjandusliku ühiskonna lagunemise tulemusena, olid valitsevateks seisusteks ilmalikud feodaalid ja vaimulikkond, kellele kuulus kogu maa ning kes ekspluateerisid nende võimu all olevaid talupoegi. Feodaalühiskonna valitsevate gruppide ideoloogiliseks toeks oli kirik. Engels näitab, et maades, mis läbisid feodalismi arenemisstaadiumi, «... monopoli intellektuaalsele haridusele said papid enda kätte ja et haridus ise omandas peamiselt teoloogilise iseloomu».[1]

Hiinas, Indias, Lähis-Idas ja Euroopas muutusid usulised organisatsioonid (kirikud) sel perioodil laste ja täiskasvanute õpetamise alal monopolistideks; kogu hariduse sisu oli läbi immutatud usust. Kõigi rahvaste usundid õpetasid lihtsaid inimesi alistuma isandaile ja teenima nende huve. Ristiusk kasutas sel eesmärgil õpetust inimloomuse sünnipärasest patususest, kutsus üles kasinusele, asketismile, lihasuretamisele hinge päästmiseks hauataguses elus.

Iraanis, Süürias, Palestiinas, Egiptuses ja kogu Aafrika rannikul tekkis araablaste vallutuste tagajärjel VII—VIII sajandil suur riik, kes kehtestas tihedad majanduslikud sidemed Hiina, India ja Euroopaga. Araablaste poolt orjastatud maade rahvad olid kõrgema kultuuriga, mille vallutajad üle võtsid.

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. VIII, стр. 128.

VIII sajandil vallutasid araablased Pürenee poolsaare ja Lääne-Euroopa territooriumil tekkis rida muhameedlaste koole. Suurima tähtsusega neist oli ülikooli tüüpi kõrgem kool Córdobas, kuhu tulid kokku üliõpilased mitmetest Euroopa maadest. Córdoba kalifaat oli selleks sillaks, mille kaudu varasel keskajal jõudsid Lääne-Euroopasse paljud antiikaja teosed, sealhulgas Aristotelese tööd Averroëse (XII saj.) nime all tuntud araabia filosoofi Ibn-Rošdi esituses koos kommentaaridega.

Nagu on teada, jagunes Rooma impeerium IV sajandil Lääne-Rooma ja Ida-Rooma riigiks. Lääne-Rooma riik lagunes reaks barbarite riikideks, kes olid suhteliselt madalal kultuuriastmel. Ida-Rooma riik, ajaloos tuntud Bütsantsi nime all, eksisteeris peaaegu terve aastatuhande. Bütsantsis säilisid mõned antiikkultuuri elemendid, hoolimata kogu Bütsantsi kultuuri üldisest religioossest iseloomust. Peale kirikukoolide olid mitmetes linnades olemas kõrgemad koolid, kus peale pühakirja õpiti tundma ka antiikaja silmapaistvate filosoofide, luuletajate ja kirjanike teoseid. Ristisõdade ajajärgul said paljud antiikmaailma teosed tuntuks ka Lääne-Euroopas tänu suhtlemisele Ida ja Lääne vahel. Tähtsat osa bütsantsi kultuuri levitamises Ida-Euroopas etendasid slaavlased. See kultuur tungis ka Vana-Vene riiki (sealhulgas ka mõned usuliskasvatuslikud traktaadid).

Kui Bütsantsi impeeriumi vallutasid türklased (XV saj.), siirdusid paljud Bütsantsi õpetlased Euroopasse. Seal olid nad paljude antiikfilosoofia teoste levitajateks.

Kirikukoolid Lääne-Euroopas. Paljude sajandite vältel omas suurt tähtsust Lääne-Euroopa maade elus katoliku kirik. Kogu haridus oli kindlalt tema kätes. Keskaegsetes kloostrites kirjutati ümber raamatuid jumalateenistuse tarvis, valmistati ette ümberkirjutajaid, asutati raamatukogusid ja koole.

Kõige varem tekkisid kloostrikoolid. Mõnedes kloostrites olid internaat- ja eksternaatkoolid: esimestesse võeti poisse, keda vanemad olid andnud mungaks, nad elasid kloostris; eksternaatidesse võeti kodunt käijaid (ilmikuid).

Kiriklikes keskustes kujunesid piiskopi internaatidest, kuhu lapsi õppima pandi, toomkoolid ehk «kantslikoolid» (koolid piiskopi «kantsli» juures). Ka need koolid jagunesid paljudes kohtades internaatideks, kus õpilased elasid kooli juures, ja eksternaatideks «ilmalike» inimeste laste jaoks (eksternaatides õppisid tavaliselt aadlike lapsed, harvemini nimekate linnakodanike lapsed).

Ja lõpuks toimus paljude kihelkonnakirikute juures enam või vähem süstemaatiline õpetamine niinimetatud kihelkonnakoolides. Koolides õppisid ainult poisid. Kihelkonnakoolid asusid mingisuguses kirikuruumis või selle kirikuteenistuja korteris, kes võttis enda peale laste õpetamise. Nendes koolides õpetati palvete lugemist ladina keeles ja kirikulaulu, harvemini kirjutamist. Loetu mõtet õpilased tihtilugu ei mõistnud.

Kloostri- ja toomkoolidel olid tavaliselt spetsiaalsed õppetööks ettenähtud ruumid.

Õpetaja kohustusi täitsid seal vaimulikud, kes olid omandanud mõningal määral kogemusi pedagoogiliseks tööks.

Kindlat õppeaja kestust koolides ei olnud. Nii kestis kihelkonnakoolis õppetöö viis või rohkem aastat; kõrvuti lastega õppisid ka noorukid ja isegi täiskasvanud inimesed, kes olid otsustanud «tarkust» omandada. Õpetamise algastmel luges õpetaja õpitava materjali ette lastele arusaamatus ladina keeles. Õpilased kordasid seda kuulmise järgi. Seal, kus õpilased oskasid kirjutada, kirjutasid nad õppetüki vahatatud tahvlikesele, kust see pärast päheõppimist ära kustutati. Iga õpilane pidi vastamisel õpitut sõnaselt kordama.

Õpiti lugema ladina keeles tähtiliitval meetodil, mis tugines mehhaanilisele meelespidamisele ja oli seetõttu äärmiselt raske. Lugemismaterjaliks olid mitmesugused usulised raamatud, mille sisu ei olnud õpilastele jõukohane. Lisaks sellele olid raamatud kirjutatud mitmesuguste käekirjadega, mis omakorda raskendas lugemistehnika omandamist. Kirjutamine hanesulega oli samuti äärmiselt keeruline.

Õpetaja ei heitnud armu oma õpilastele vigade korral; karmid kehalised karistused olid väga levinud. Need kiitis heaks ka kirik, kes õpetas, et «inimloomus on patune» ja kehalised karistused aitavad kaasa hinge päästmisele, ajades välja «kuratlikud algmed».

Alamatesse koolidesse võeti esialgu ainult katoliku vaimulike lapsi. Alates XI sajandist, kui vaimulikel keelati abiellumine, hakati neisse koolidesse vastu võtma linnakodanike ja mõnikord ka talupoegade lapsi. Koolides hakkasid õppima ka need, kes ei kavatsenud saada kirikuteenistujaks või mungaks.

Kuid tuleb silmas pidada, et rahva põhimass ei saanud kooliharidust; lapsed elasid koos vanematega, kes kasvatasid neid igapäevases töös. Käsitööliste perekondades kujunes järk-järgult välja käsitöö õpetamine. Rikastunud käsitöölised võtsid enda juurde õppima alaealisi abilisi ja ekspluateerisid neid julmalt.

Õppekursus kloostri- ja toomkoolides laienes järk-järgult. Sinna kuulusid grammatika, retoorika ja usulise filosoofia (dialektika) algmed. Oli ka niisuguseid koole, kus õpetati veel aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat ja muusikat.

Seega andis osa kloostri- ja toomkoole mõnevõrra kõrgema hariduse. Selle sisuks oli «seitse vaba kunsti», mis koosnes *trivium*'ist — esimesed kolm nimetatud õppeainet — ja *quadrivium*'ist — järgnevad neli õppeainet. Peale selle õpetati veel teoloogiat, mida loeti «teaduste krooniks».

Eriti suurt tähelepanu pöörati grammatikale, mis seisnes ladina keele grammatiliste vormide selgeksõppimises, mitmesugustest vaimuliku sisuga raamatutest arusaamises ja usulis-müstilise tähendusega grammatiliste vormide ning kõnekäändude päheõppi-

mises. Retoorika hõlmas esialgu kirikuseaduste kogumike tundmaõppimist ja kirikliku iseloomuga ametlike dokumentide koostamist, hiljem aga sai retoorika ülesandeks kirikujutluste ettevalmistamine. Dialektika valmistas õpilast ette vaidlusteks usulistel teemadel, õpetas neid kaitsma usudogmasid. Kuigi aritmeetika õppimisel õpilased tutvusid kolme, harvemini nelja aritmeetilise tehtega (kuna jagamine oli äärmiselt keeruline), oli selle peaülesandeks arvude müstilise tähenduse omandamine. Astronoomia oli vajalik ülestõusmispühade aja väljaarvutamiseks ja tähtede järgi ennustamiseks; muusika õppimine oli seotud jumalateenistusega.

Seega olid kõik õppeained oma sisult müstilis-usulise iseloomuga.

Ilmalike feodaalide kasvatus. Teisiti kasvatati rüütlite poegi — «maa ja talupoegade isandaid». Rüütel pidi olema kogenud sõjamees, inimene, kes suhtub põlgusega tema võimu all olevatesse talupoegadesse ja on võimeline julmalt maha suruma nende ülestõuse. Seetõttu oli rüütli kasvatuse eesmärgiks sõjalis-kehaliste oskuste, pärisorjapidaja-moraali ja vagaduse arendamine ning «kõrgemas seltskonnas» käitumise õpetamine.

Rüütlikasvatuse sisuks oli «seitse rüütlivoorust»: ratsutamine, ujumine, piigi, mõõga ja kilbi käsitsemise oskus, vehklemine, jahipidamine, malemäng ning oskus värsse sepitseda ja neid laulda. Malemängu peeti visaduse ja õige orienteerumisoskuse kasvatamise vahendiks. Oskus värsse sepitseda ja neid laulda oli vajalik selleks, et hiilata kõrgemas seltskonnas, ülistada sõjalisi kangelastegusid ja teenida «südamedaami». Lugemis- ja kirjutamisoskus ei olnud rüütlile kohustuslik. Sellega tegelesid vaimulikud. Isegi rüütliseisuse kõrgemad esindajad (hertsogid, krahvid) olid varasel keskajal kirjaoskamatud. Usulisi «tõdesid» õpetas rüütlite lastele harilikult mõni «vaimulik isa», kõige sagedamini lossikaplan.

Kuni 7. eluaastani viibisid feodaalide vanemad pojad kodus; seitsmeaastaselt saadeti nad kõrgemalseisva feodaali (süserääni) lossi. Aadlisoost poisi kooliks oli nimeka rüütli õukond, kus ta täitis süserääni naise paaži kohustusi. 14. eluaastast, millal noorukile anti pidulikult mõõk, kuni 21. eluaastani oli tulevane rüütel süserääni relvakandjaks, õppis ratsutama ja relva kasutama. Ta saatis süserääni sõjakäikudel ning jahiretkedel, võttis osa turniiridest jne.; 21-aastaselt toimus erilise tseremooniaga rüütliks löömine.

Nimekate feodaalide nooremad pojad jäid koju, omandasid «rüütlivoorusi» ja õppisid lossikaplani juures usulisi tõekspidamisi, harvemini lugemist ja kirjutamist. Mõned neist saadeti piiskopi õukonda, kus neid valmistati ette kõrgetele kiriklikele ametikohtadele asumiseks.

Aadlipäritoluga tütarlaste haridus oli noormeeste haridusest mõnevõrra kõrgem. Paljud neist saadeti nunnakloostreisse, kus nad tegid läbi erilise õppekursuse. Mõned neist tundsid ladina autoreid

ja luulet. Tihti juhtisid rüütlite naised mehe äraolekul kodust majapidamist.

Skolastika. Keskaegsete ülikoolide tekkimine ja arenemine. Tsunfti-, gildi- ja linnakoolid. XII—XIII sajandil laienevad Lääne-Euroopa maade vahel majanduslikud sidemed, nõrgeneb feodaalne eraldatus, kasvavad linnad, kus areneb käsitöö ja kaubandus. Tugevnevad ilmaliku kultuuri elemendid. Tekib ja levib ketserlus. Usudogmad, mida varem pimesi usuti, võetakse nüüd kahtluse alla. Tekkis vajadus kindlustada usku filosoofia abil, mitte uskuda pimesi, vaid «mõista seda, mida usutakse». Selle ülesande võtab XII—XIII sajandil enda peale skolastika, mis seadis oma eesmärgiks lepitada mõistus ja usk, religioon ja teadus. Püüd toetada kiriklike tõdede autoriteeti loogiliste argumentidega näitab, milline sügav murrang oli toimunud isegi elanikkonna valitsevate rühmituste maailmavaates. Arenesid «nominalismi» ja «realismi» teooriad. Esimese teooria esindajad kinnitasid, et üldmõisteid ei ole olemas, on vaid nimetused, inimmõistuse abstraktsioonid; teise suuna esindajad vastupidi väitsid, et üldmõisted eksisteerivad enne asju. Marx nimetas nominalismi materialismi esimeseks, veel nõrgaks väljenduseks. Nominalismi ja realismi vahel toimus äge võitlus, korraldati dispuute usulis-filosoofilistel teemadel. Skolastika arendas tol ajal formaal-loogilist mõtlemist, elustas soikujäänud usulis-filosoofilist mõtet. Kuid skolastika oli oma aja ära elanud. Ta kujutas endast pahatihti ainult viljatut targutamist usulis-filosoofilistel teemadel. Skolastika hakkas takistama edasiliikumist. Kooli ja hariduse alal tähendas skolastika valmis definitsioonide äraõppimist, mis olid sageli esitatud «skolastilises» küsimuste-vastuste vormis, ja loobumist iseseisvast mõtlemisest.

Euroopa majanduslik areng XII—XIII sajandil tingis vajaduse sügavamate ja põhjalikumate teadmiste järele. Seoses sellega tekkisid ülikoolid. XII sajandil avati ülikoolid Itaalias, Prantsusmaal, Inglismaal ja seejärel teistes maades. Kesk-Euroopas avatakse ülikool XIV sajandil Tšehhis (Praha) ja mõnevõrra hiljem Poolas (Krakov).

Tavaliselt tekkisid keskaegsed ülikoolid õpetlaste initsiatiivil. Nad omasid omavalitsuse õigust, töötasid ise välja oma elukorralduse, valisid ametiisikuid (rektor jt.) ning kaitsesid visalt oma õigusi.

Nagu eespool kõnelesime, kuulus monopol hariduse alal kirikule. Seetõttu püüdis kirik otsekohe endale allutada ka ülikoolid, andes neile mitmesuguseid privileege ning materiaalseid vahendeid (benefiitse) ja asutades oma ülikoole. Nii asutati XII sajandil Pariisi ülikool, mis oli eeskujuks teistele katoliiklikele ülikoolidele. Järk-järgult hakkas kirik omama ülikoolides juhtivat võimu ja usuteaduskond saab kõige tähtsamaks teaduskonnaks.

Keskaegsetes ülikoolides oli neli teaduskonda. Ettevalmistavas ehk kunstide teaduskonnas õpetati «seitset vaba kunsti». See tea-

duskond etendas keskkooli osa, õppeaja kestus seal oli 6—7 aastat ja lõpetanuile omistati «kunstide magistri» kraad. Edasi oli võimalus jätkata haridust ühes kolmest põhiteaduskonnast (usu-, arsti- ja õigusteaduskond), kus õppeaeg oli 5—6 aastat, ja omandada doktori, s. t. õpetlase nimetus.

Üliõpilased jagunesid «natsioonideks» koha järgi, kust nad pärit olid.

Õppetöö põhivormiks ülikoolides olid loengud: professor luges teksti raamatust ette ja kommenteeris seda. Korraldati ka dispuute. Tavaliselt esitati eelnevalt arutlusele tulevate ettekannete teesid.

Käsitöölised ja kaupmehed ei olnud rahul kirikukoolidega ja võitlesid kiriku monopoli vastu hariduse alal.

Tsunftidesse organiseerunud käsitöölised hakkasid avama oma tsunftikoole, kus nende lastele õpetati lugemist ja kirjutamist emakeeles, arvutamist ja usuõpetust. Ametit õpetati kodus isa töökojas. Ka gildidesse organiseerunud kaupmehed hakkasid avama oma gildikoole ligikaudu samasuguse õppeprogrammiga. Õpetus tsunfti- ja gildikoolides erines tunduvalt õpetusest kirikukoolides. Järkjärgult muutusid need koolid linna omavalitsuste (magistraatide) poolt ülalpeetavateks linna-algkoolideks.

Kool ja pedagoogika islamiusulistel rahvastel [1]. Õpetamine muhameedlikes koolides toimus peaaegu eranditult araabia keeles, sest islami pühakirja koraani tõlkimine teistesse keeltesse oli keelatud surmanuhtluse ähvardusel. Araabia keele levik sidus hiiglasliku Araabia riigi (kalifaadi) eri hõimude poolt asustatud osad; ka pärast kalifaadi lagunemist soodustas araabia keele tundmine kaubanduslikke ja kultuurisidemeid rahvaste vahel.

Muhameedlikud koolid sisendasid oma õpilastesse, et «inimese elu eesmärgiks on tugevdada temas kuulekust jumalale», seega ka kuulekust võimudele, keda loeti jumala poolt seatuiks; «selle elu eesmärgiks on tagavarade omandamine tulevaseks (s. t. hauataguseks) eluks». Niisuguste sõnadega määras muhameedlasele «tarviliku teadmise» al-Gazali (XI saj., Iraan), keda sajandite vältel peeti muhamedi usu filosoofia ja pedagoogika üheks rajajaks.

Levinud muhameedliku kooli tüüpideks olid mektebe (väike kool koguduse mošee juures kõikidele poeglastele algusuõpetuseks) ja medrese (õppeasutus muhamedi usu vaimulikkonna ja riigiaparaadi ametnike ettevalmistamiseks).

Islami algperioodil kasutas selle propaganda kahte teed, mis avaldasid mõju esimeste araabia m e k t e b e d e kujunemisele mošeede juures:

1) avati koolid koraani ümberkirjutajate ettevalmistamiseks; need matkisid naaberrahvaste juures vanast ajast eksisteerivaid kirjutajate koole;

---

[1] Lõik «Kool ja pedagoogika islamiusulistel rahvastel» on kirjutatud N. Arhangelski poolt.

2) koraani loeti ette vaimulikel koosolekutel, mis jätkas vanaaja traditsiooni teostada ideoloogilist propagandat suuliste pärimuste kaudu.

Mektebede peamiseks ülesandeks oli õpetada poeglapsi lugema koraani araabiakeelset teksti. Algajaile õpetati lugemist tähtiliitva meetodi abil, mis oli juba vanast ajast levinud rahvaste hulgas, kes kasutasid oma keeles alfabeetilist kirja, ja mida kohandati kirjutajate koolides ühe või teise tähestiku iseärasustega, kuid omas kõikjal ühiseid jooni.

Selle raske meetodi järgi õppis õpilane alguses pähe kõik tähed sellises järjekorras, nagu need esinesid alfabeedis, s. t. ta pidi teadma, kuidas iga tähte nimetatakse, ja harjutas seejärel tähtedest sõnade koostamist.

Pärast tähtedest sõnade koostamise harjutusi anti õpilasele kätte esimene raamat — koraan. Õpetaja luges valjusti ette lause, õpilane pidi seda kordama seni, kuni oli selle pähe õppinud.

Niisugusel aeglasel viisil õppisid islami esimestel sajanditel tegelikult lugema araabia õpilased, kellele koraani keel oli emakeeleks. Varajaste mektebede õpilased asusid koraani lugemisele kohe pärast alfabeedi tähekujude kätteõppimist, sest kõik tähed ja tähtedest sõnade koostamise harjutused kirjutas õpilane siis oma käega. Hiljem muutus koraani teksti mõistmine raskemaks isegi araabia õpilastele, sest araabia kõnekeel kaugenes koraani keelest. Veel raskem oli araabiakeelse teksti õpetamine mittearaablastest poistele.

Teine takistus kirjaoskuse edukal õpetamisel tekkis siis, kui locbuti nõudest, et õpilane ise kirjutaks kõik tähed ja tähtedest sõnade koostamise harjutused; need kirjutas õpetaja, õpilane aga ainult luges, korrates neid õpetaja etteütlemise järgi. Pärast niisugust lihtsustatud «kirjaoskuse õpetamist» võttis õpilane koraani kätte, ilma et oleks veel tähti kindlalt omandanud. Lugemise õpetamine mektebedes irdus kirjutamisoskusest; kirjutamisoskus kujunes eri «teaduseks» ja seda õpetati vaid neile, kes valisid ümberkirjutaja ameti, suuremale osale talupoegade ja käsitööliste poegadele oli kirjutamisoskus feodalismi tingimustes ülearune.

Rohkearvulisteks muutunud mektebedes oli kirjutamise õpetamine kõigile õpilastele raskendatud ka kirjutusvahendite vähesuse tõttu. Eri maades kirjutasid õpilased palmilehtedele, kraapisid tähti kaameli luudele või joonistasid söega vaskkausi põhjale; harva kasutati paberit, pilliroost sulge ja tušši; sageli kirjutati koolides lihtsalt puupulgakesega liivale.

Mektebedes õppis siiski suur hulk poisse. Energilisemad feodaalsed valitsejad võtsid kasutusele karmid abinõud, selleks et kõik muhamediusulised poisid õpiksid koraani kui islami alust; kui poeg ei käinud mektebes, siis karistati isa.

Kurnavat tuupimist õigustasid muhamedi pedagoogid sellega, et laps, õppides pähe koraani, jätab meelde araabia sõnu — seda

läheb tarvis medreses; õppimine ei pea olema kerge, rääkisid nad.

Paljud vanemad andsid poegi traditsiooni kohaselt mektebesse varem, seitsme-, kuue- ja isegi viieaastaselt, et nad täidaksid koolikohustuse võimalikult kiiremini. Mõned vanemad unistasid, et poeg jätkab õppimist medreses ja saab paremale järjele.

Koraani araabiakeelsed värsid näisid omavat saladuslikku võimu. Kes teadis neid peast, võis loota teenimisele: teda kutsuti lugema koraani haige ja surnu juurde ning teistel juhtudel.

Rohkearvulise vaimulikkonna mõjul kujunes aegamisi avalik arvamus, mis mõistis hukka vanemad, kes ei saatnud oma poega mektebesse.

Keskaegsed mektebed kasvatasid ühe põlvkonna teise järel islami vaimus, õpetades juba lapseeast kuulekust feodaalkorrale. Palju selliseid mektebesid on veel praegugi säilinud Aasia ja Aafrika maades.

Medrese erines juba välisilmelt tugevasti mektebest. Mektebe jaoks ei ehitatud tavaliselt eri hoonet, õppetöö toimus mošee juures, teinekord lihtsalt puu varjus. Medrese organiseerimist alustati ehitamisega; mõned medresed omasid suurepäraseid hooneid.

Medrese tekkis kinnise õppeasutusena; üliõpilased elasid hudžrades (kongides), siinsamas olid ka auditooriumid ja mošee. Naistele oli sissepääs medresedesse keelatud. Nende joontega jäljendasid medresed buda usu kloostreid, millega islam pidas võitlust Kesk-Aasia lõunaosas, ja ka ristiusu omi, millega tuli kokku puutuda Bütsantsi piiril. Nii buda usu kui ka ristiusu kloostrites olid koolid; Süürias võisid araablased tutvuda erilise ristiusu jutlustajate kooliga, mis oli korraldatud kloostri eeskujul.

XI sajandil loodi Bagdadis kalifaadi valitsuse poolt esimene suur medrese.

Medresele avaldas mõju ka teaduste õpetamise teine vorm, mis eksisteeris kalifaadi lääneosas ja peegeldas vana-kreeka ja -rooma reetorikoolide traditsioone — avalikus kohas kuulajate ees peetavad loengud, mis sageli muutusid diskussiooniks. Selliseks avalikuks õpetamiseks kasutati islami esimestel sajandeil sagedasti pea- (suuri) mošeesid. Mekas koondus loengute pidamine peamošeesse, kus paljud õpetajad esinesid paralleelkursustega, kuulajad elasid eri medresedes ja teistes kohtades, rühmitudes maakondlike koondiste kaupa; analoogiline oli olukord Põhja-Aafrika linnades.

Medrese õppekursuses oli ühendatud keskaegne kesk- ja kõrgem haridus. Kuid see oli nii ainult kuulsamates medresedes, kus mitu mudarrissi (õpetajat) õpetas eri aineid; väikestes medresedes oli üks õpetaja. Oma tasemelt ei olnud nad rohkem kui keskkoolid.

Kursuse alguses tegelesid kõik õpilased peamiselt araabia kirjakeele — medrese õppekeele — omandamisega (emakeele grammatikat ei õpetatud); sellele lisandus formaalse loogika õppimine; algusest peale laiendati teadmisi muhamedi usu alustest.

Lõpetanud sissejuhatava kursuse, valisid õpilased peamiselt teoloogilise või juriidilise suuna. See, kes lootis saada õppejõu kohta medreses, tegeles araabia filoloogiaga.

Koraan oli islamis nii teoloogia kui ka õigusteaduse algallikaks. Seepärast oligi medreses õppetöö peamiseks sisuks koraani kommentaaride tundmaõppimine. Aja jooksul suurenes kommentaaride arv, sest elu eri maades erines palju VII saj. Araabia ühiskonna elust, kelle jaoks koraan oli seaduste koguks. Seletused olid vajalikud ka sellepärast, et koraani kokkusurutud lausete mõte oli sageli ebaselge. Iraanis ja Kesk-Aasias kommenteeriti koraani mõnikord pärsia-tadžiki keeles, et kergendada õpilastele araabiakeelse teksti mõistmist. Pärsia-tadžiki keel muutus siin muhamedi usu teiseks keeleks.

Teoloogilistes kommentaarides arendati koraani usulisi teese — koraani teksti «jumalikust» päritolust, maa ja inimese «loomisest» jumala poolt jne., polemiseeriti teiste religioonidega — juudi ja ristiusuga. Haritumad teoloogid jõudsid antiikse filosoofia alusteni, kasutades Platonit ja fragmente Aristotelesest araabia keelde tõlgituna.

Teoloogid käsitlesid probleemi, kas pärimused koraani autori Muhamedi elust ja tema sõnadest, mis pole koraanis kirja pandud, on tõepärased. Kõige usaldusväärsemaks loeti nende Muhamedi kaasaegsete jutustusi, kes olid temaga isiklikult kokku puutunud. Seejuures ei analüüsitud legendi sisulist tõepärasust.

Koraani juriidiline kommenteerimine puudutas peaasjalikult kaubandusõigust (ostu-müügi seadused) ja perekonnaõigust (seadused abielu ja lahutuse, pärimise jne. kohta).

Teoloogiliste ja juriidiliste tõlgenduste õppimine täitis mälu rohkearvuliste nimede ja võõraste fraasidega. Sellel alusel arenes kitsastes piirides deduktiivne mõtlemine: küsimuse selgitamiseks harjutati õpilasi otsima mitmesuguste autoriteetide arvamusi, neid võrdlema ja vajalikku lahendust leidma.

Loengud medreses võtsid vähe aega, kuid õpilastele anti rohkesti tekste iseseisvaks lugemiseks. Eeskujuks seati seda, kes luges isegi öösel, lühendades oma uneaega.

Suurt osa etendas õpetamine vestluste ja vaidluste teel. Õpilased vaidlesid hudžrades, püüdes saada aru ülesantud tekstist. Oli lubatud vaielda ka mudarrissiga auditooriumis. Tulistes diskussioonides (mis toimusid näiteks niisugustel teemadel: kas võib loputada suud paastutunnil, kui joomine on keelatud; kui suure veekogu korral ei riku surnud kala kogu vett) püüdsid vastased üksteisest võitu saada autoriteetide abiga.

Medrese kursus jättis õpilased võhikuteks loodusteaduses. Matemaatikat võeti läbi väga kitsalt: õpiti pärandi jagamise seadusi, tutvuti möödaminnes ka maatükkide mõõtmise viisidega.

Nagu paljud mošeed ja buda usu, ristiusu ning teiste uskude templid ja kloostrid, omasid medresed tavaliselt maad ning võt-

sid seda harivailt talupoegadelt suure osa saagist. Maad või teist varandust said medresed nimekate ja rikaste inimeste pärandustest; varandusi, mida pärandati «jumalale meelepärastele tegudele», nimetati «vakfiks». Medrese täieliku kursuse lõpetanute hulgas domineerisid varakate klasside esindajate lapsed.

Õpilaste hulgas oli ka vaeseid, kes lootsid õppimisega raskest olukorrast välja pääseda. Vaesed üliõpilased töötasid tavaliselt kevadest sügiseni; paljud neist õpetasid lastele koraani stepi- ja mägirajoonides, kus polnud alalisi mektebeid.

Käsitöö ja loodusteaduste õpetamine toimus tavaliselt väljaspool koole individuaalse õpetuse teel.

Linnades arenes mitmesugune käsitöö. Ühe käsitööharu töökodade peremehed moodustasid tsunfti. Levinud käsitööharu meistri, näit. sepa, pagari jt. juurde sattus mõnikord õpilaseks nooruk ka väljastpoolt perekonda, kui tsunft sellega nõus oli. Õpilane tegi kaua aega abitöid, mille mõtet talle ei selgitatud, sest meister püüdis tasuta tööjõudu võimalikult kaua säilitada. Siin piirdus õppimine jäljendamisega, õpetamise süsteem puudus.

Mõningane professionaalse õpetuse süsteem kujunes välja tsunftides, kus amet anti edasi peaaegu eranditult isalt pojale.

Kui amet nõudis mitte ainult vilumusi, vaid ka spetsiaalseid teadmisi, siis said selle töö meistrid ka loodusteaduslike teadmiste elementide valdajaiks. Selliseks ametiks oli arstimine. Islamieelsel ajajärgul rajati Džundi-šapuri linnas Pärsia edelaosas haigla ning selle juurde meditsiiniline kool, mille õpilased praktiseerisid haiglas. Selles koolis õppisid tavaliselt arstide pojad. Kool oli väike, kuid etendas arstiteaduse arengus suurt osa, kuna tal õnnestus ära kasutada Lääne ja Ida — nii Kreeka ja teiste Vahemeremaade kui ka India ja teiste Aasia maade meditsiinialased saavutused. Hiljem hakkasid kuulsad Džundi-šapuri arstid ümber asuma kalifaadi pealinna Damaskusesse. Mongolite pealetung XIII sajandil hävitas haigla-kooli.

Ka üksikud kuulsad arstid õpetasid arstiteadust. Kõige kuulsamaks neist oli Abu-Ali, Ibn-Sina, kes oli sündinud Buhhaaras (XI saj.). Uurinud rohkesti arstiteaduslikke käsikirju, tegeles ta edukalt arstipraktikaga, teostades seejuures süstemaatiliselt vaatlusi ja katseid teaduslikel eesmärkidel. Kui kogemustega arstil oli Ibn-Sinal õpilasi. Nende jaoks kirjutas ta «Arstiteaduse kaanoni». Seda ulatuslikku käsiraamatut kasutati ladinakeelses tõlkes viie sajandi jooksul arstiteaduse õppimisel Euroopas ning selle autor sai kogu maailmas tuntuks moonutatud «Avicenna» nime all.

IX sajandil koostas Horezmist pärit teadlane matemaatika õpperaamatu, mille pealkirjast tekkis teaduse nimetus — «algebra», aga autori hüüdnimi al-Horezmi säilis matemaatilises terminis «algoritm» [1].

---

[1] Ülesande lahendamine rangelt kindlaksmääratud meetodi järgi.

Al-Horezmi, Ibn-Sina, samuti keskaja suurim teadlane horesmlane Biruni kirjutasid oma teaduslikke töid araabia keeles, veetsid osa oma elust mitmel pool rännates, kuid kasvasid üles Kesk-Aasias ja said siin teadlasteks. Sel ajal toimus karavanikaubandus Vahemeremaade ja Euroopa ning Hiina vahel üle Kesk-Aasia. Kesk-Aasial oli side ka Indiaga. Araabia keelde tõlgiti tol ajal Vana-Kreeka ja Idamaade teaduslikke töid. Nende tõlkimisest võtsid osa Farabi (sündis IX sajandi lõpul), al-Horezmi ning teised Kesk-Aasia teadlased. Esmakordselt maailma ajaloos tehti sel ajajärgul katset ühendada üksteisest kaugel olevate suurte kultuuride saavutusi. Ei ole juhuslik, et just Kesk-Aasia andis IX—XI sajandil suuri teadlasi.

Arstiteaduse, matemaatika ja teiste loodusteaduste õpetamine toimus tavaliselt eratundide kaudu. XI sajandi keskel kirjeldas üks reisija, kes oli käinud Kirde-Pärsias, kooli, mille õpetaja nimetas end Ibn-Sina õpilaseks. Koolis oli palju õpilasi — ühed lugesid Eukleidest, s. t. tegelesid geomeetriaga, teised lugesid meditsiinialaseid raamatuid, mõned «matemaatilisi», s. t. õppisid nähtavasti algebrat. Kui al-Horezmi ja Ibn-Sina olid uurijad, kes pühendasid rohkesti aega noorsoo õpetamisele, siis see õpetaja tegi teadmiste populariseerimise oma kutsealaks. Tal olid olemas haruldased käsikirjalised õpikud mitmete õppeainete kohta. Tema, nagu medrese mudarrissi osa, seisnes raamatute kommenteerimises, mida õpilased lugesid.

Arstiteaduse, matemaatika ja teiste loodusteaduste õpetamist korraldati vahel soovijaile ka mõnedes medresedes.

Muhamedi usu vaimulikkond tegi sellistele õpingutele takistusi. Al-Gazali kirjutas XI sajandil, et matemaatika on kahjulik selle poolest, et harjutab inimest usaldama ainult tõestusi ja mõistust ning õõnestab sellega usku. XIII sajandil üks teadlane piiras astronoomia õppimist selliselt: «Kui muhameedlane õpib täheteadust niipalju, et määrata selle abil kõbla (suund Meka poole, kuhu muhameedlane peab palvetamisel näoga pöörduma) ja palvetamise aeg, siis on see lubatud.» Matemaatika õpetamise tase keskaja muhameedlikes koolides oli tavaliselt madal.

Aritmeetika õppimisel raisati palju aega sellele, et omandada arvude tähistamise vana süsteem, mille järgi arve märgiti alfabeedi tähtedega (a=1, b=2 jne.). Kõiki aritmeetilisi tehteid sooritati kahel viisil — tähtedega ja arvudega. Arvutati enamasti peast, kirjutati vähe. Murde õpiti harva ja ainult lihtmurde.

Geomeetrias määrati iga kolmnurga pindala valemiga, mis on kehtiv ainult täisnurkse kolmnurga puhul.

Feodaalkorra lõpul irdus skolastiline teadus Kesk-Aasia medresedes täielikult looduse tundmisest.

Islami maade valitseva kihi feodaalid pidasid peale koduõpetaja koraani alal veel teist kasvatajat, kes juhtis poiste sõjalisi ja võimlemisharjutusi. Mõnede Kaukaasia rahvaste juures ja ka

mujal anti nimekast perekonnast poiss juba varakult kasvatada vasalli perekonda.

Sõjalis-kehalist kasvatust teostati peamiselt ratsajahi (hagijatega, jahilindudega, vibu ja nooltega) ning spordimängude kaudu. Türgi rahvaste hulgas oli levinud mäng, milles ratsanikud võitlesid tapetud looma pärast, iraani rahvaste hulgas pallimäng ratsa pikkade keppide abil. Pühi tähistati sõjaliste spordivõistlustega.

Nimekate tšerkesside lapsed (Põhja-Kaukaasias) treenisid end füüsiliste harjutustega, õppisid ratsasõitu ja sõjakavalusi.

Et harjutada poega välielu tingimustega, võttis sõjapealikust isa teda varakult endaga sõjaretkele kaasa.

Sõjaideoloogiat kasvatati legendide jutustamisega lahingutest, sõjaretkedest ja vägilaste kangelastegudest.

Varasel keskajal kogusid suurfeodaalid enda juurde lossi noormehi, oma vasallide poegi, ning moodustasid neist valvesalku. Neid saadeti ka rahva rahutuste mahasurumiseks. Selliselt viidi lõpule feodaalide sõjaline kasvatus.

Naisele määrab islam elu ainult perekonnas, väljaspool ühiskonda; isegi mošeesse sisseminek oli talle keelatud. Mektebed olid ainult poiste jaoks. Tütarlapsele lihtrahva hulgast olid teed haridusele suletud.

Nimekast perekonnast tütarlaps võis õppida koduõpetaja juures koos vendadega. Vaimulikkonnal oli kombeks naita tütreid oma ringkonna meestega. Imaami naine abistas meest usulises töös naiste hulgas. Seepärast õpetati vaimulikust perekonnast tütarlast mektebe lühendatud programmi järgi.

Feodalismiajastu käsikirjaliste raamatute hulgas leidub ka pedagoogilist laadi teoseid, mida loeti sajandite vältel. Selline on näiteks XI sajandil kirjutatud raamat «Kabusnamee», mis kujutab endast «isa õpetusi pojale». Autor, Kaspia mere lõunarannikult pärinev feodaalvürst, kirjutas oma õpetused ühes vana-tadžiki keele murdes. «Kabus-namee» tõlgiti ammust ajast Idamaa keeltesse. Pedagoogilisi mõtteid esineb paljudes keskaegsetes Idamaade populaarsetes raamatutes.

Selles kirjanduses esineb seisukohti, mis on küll oma teemadelt ja suunitluselt erisugused, kuid sajandite jooksul arendati selles mõtteid, mis on iseloomulikud feodalismiajastu pedagoogikale.

Hariduse sisu keskaja koolides oli lahutatud käsitööliste ja talupoegade tööst. Väljendades vaimulikkonnas valitsenud vaateid, tunnistas Zarnudži (XIII—XIV saj., Kesk-Aasia) teaduseks ainult teoloogia koos õigusteadusega ning lubas arstiteaduse õppimist («Arstis end ju ka prohvet,» märgib ta).

Kõigisse teistesse teadusharudesse peale äsjanimetatute suhtus keskaja religioosne pedagoogika halvakspanuga: «Kõik, mis peale selle, on vaid toidupaluke üheks korraks.»

Tõsi küll, paljud keskaegsed autorid soovitavad igale noormehele, olgu ta kas või kuninglikust perekonnast, õppida ära mõni amet, veel parem mitu ametit. Seda soovitas näiteks «Kabusnamee» autor, XVII sajandil aga Indias elanud luuletaja Bedil. Kuid selle motiivid on kitsalt praktilised: sagedaste feodaalsõdade ajal kaotas inimene kergesti varanduse, amet aga aitas sellisel puhul hädast välja.

Käsitöö õpetamise ja töökodade elu võttis muhamedi usu vaimulikkond samuti oma kontrolli alla. Iga tsunfti jaoks oli koostatud «risool». See väike raamatuke, omamoodi põhikiri, pidi olema igal meistril. Kõikide risoolide sisus on näha usulise propaganda ühesugused võtted. Alguses jutustatakse legend antud käsitööala tekkimisest, mis on seotud mõne «pühamehega». Seejärel nimetatakse sellele ametile iseloomulikud tööviisid, igaühe juurde soovitatakse teatud palvet: näiteks sepikojas, kui raud tulle pannakse, kui üks rauatükk asetatakse teise peale nende kokkuneetimiseks, kui rauda taotakse — ühesõnaga iga tööliigutuse juures peab meister mäletama, missugust palvet lugeda; kui ta tegelikult niiviisi toimiks, siis ei jätkuks tal tähelepanu töö jaoks.

Risoolides oli ka üldist laadi nõudeid ja nõuandeid: pidada korralikult namaase, hoida tutvust võimukandjatega, hoida tööriistad puhtad.

Lõpuks lubatakse risoolis neile, kes seda loevad ja kuulda võtavad, mitmesuguseid autasusid, peamiselt hauataguses elus. Seda aga, kes ei täida ettekirjutusi, hirmutab risool mitmesuguste väljamõeldistega, näiteks: surnute ülestõusmisel tõuseb ta hauast seapeaga. Põllumeeste risoolis moodustasid ligi veerandi tema sisust seesugused ähvardused.

Mektebedes rakendati lisaks hirmutamisele väljamõeldud õnnetustega karme kehalisi karistusi. Feodaalne pedagoogika leiutas mitmeid riistu karistamiseks ja distsiplineerimiseks. Ta mõtles välja ka «õigustused» kehalisele karistusele, näiteks: kehaosad, mida õpilasel on mektebes pekstud, ei põle põrgus.

Seega oli muhameedlaste feodaalse pedagoogika alaliseks mureks hirmu sisendamine.

Kuna usk kartis loodusteaduslikke teadmisi, ei hoolinud see pedagoogika tervishoiust ega kehalisest kasvatusest. Tal ei olnud õiget kujutlust lapseea iseärasustest.

Tekstide päheõppimist loeti peamiseks. Didaktilised kogemused päheõppimise kohta kogunesid juba kauges minevikus, kui ei tuntud veel kirja. Praktiline didaktika suulise õpetamise aegadest tundis nelja meelespidamise abinõu:

1) Teksti rütmilisus, mis kergendas päheõppimist. Õpikud mektebedes olid tavaliselt värssides. Värssides anti õpilastele mitmesuguseid reegleid; vanades Araabia mektebedes toodi värssides grammatilisi näiteid; Horezmis koostati hilisfeodalismi ajal kirjanäidised, milles selgitati värssides, kuidas kirjutada üksikuid tähti.

2) Selleks et õpilane saaks end päheõppimisel kontrollida, märgiti sageli teksti alguses, mitmest osast see koosneb; näiteks õpilane pidi meelde jätma, et muhameedlase kohustusi on viis, seejärel aga õppis need kohustused pähe. Seda võtet kasutasid minevikus nii juudid kui ka kristlased («kümme käsku» jne.).

3) Ulatuslik tekst jaotati päheõppimiseks väikesteks osadeks.

4) Mitmekordset kordamist peeti meeldejätmise peamiseks viisiks. Vana reegel kõlas: «Õppetükk koosneb ühest tähest, kordamisi aga on tuhat.»

Pärast kirjaoskuse levimist soovitati päheõppimiseks üleskirjutamist. Paljud autorid annavad noortele nõu alati kanda kaasas sulge ja paberit kuuldu üleskirjutamiseks.

Selleks et äratada huvi, kujutasid Idamaa pedagoogid õpetlikes juttudes loomi ning panid manitsusi loomade ja lindude suhu.

Teadmisi otsivaile noortele inimestele andsid paljud autorid kaks nõuannet: rohkem vestelda mitmesuguste inimestega ja reisida.

Muhameedlike koolide pedagoogid töötasid araabia keele grammatikate ja sõnaraamatute koostamise kallal. Ühtlasi ilmnes ka püüe õpetada emakeeles. Peaaegu tuhat aastat tagasi koostati «Tšor-kitab» — õpik, mis esitab islami aluseid pärsia-tadžiki keeles. Hiljem ilmusid religioossete värsside kogumikud turkmeeni ja vana-usbeki keeles, mida samuti kasutati kooliõpikutena.

Väga palju loodusteaduslike materialistlike teadmiste levitamiseks tegi omal ajal Ibn-Sina. Ta pani aluse pediaatriale — lapsega tegelevale arstiteaduse harule. Ibn-Sina esitas põhjendatud kehaliste harjutuste süsteemi.

Vaimulikkonna ja religioossete eelarvamuste surve kutsusid korduvalt esile protestikatseid progressiivselt mõtlevate inimeste poolt. Üks VIII sajandi õpetlasi, Abdallah Ibn-al-Mukaffa, tõlkis araabia keelde populaarse india kogumiku õpetlike juttudega loomadest, mida ta nimetas «Kalila ja Dimna». Ta lisas sinna jutu usulistest kahtlustest, omistades selle ettevaatuse pärast arst Burzoele, kelle ta paigutas islamieelsesse aega. Burzoe ütleb: «Ma olen näinud palju religioone... Kõik nad väidavad, et nende usk on õige ja et vasturääkijad eksivad. Suured on nende lahkarvamused... Ma otsustasin õppida iga suuna tähtsamatelt inimestelt... kuid ei leidnud nende hulgast kedagi, kes ei oleks kiitnud mulle veel rohkem oma usku ja laimanud oma vastaste usku. Ja mulle sai selgeks, et nende arutlused on ebaõiglased... Mitte ükski neist ei toonud põhjendusi, mida mõistlik inimene tunnistada võiks...» Hiljem Ibn-al-Mukaffa hukati kaliifi käsul islamist taganemise eest.

Kuid sellised arvamused olid tol ajal harvadeks erandeiks.

Rahvasuus on säilinud rahva pedagoogiline tarkus. Siin on mõned muhameedliku Idamaa rahvaste vanasõnad:

Pole häbi mitte teada, häbi on mitte õppida.

Kepp peksab ainult liha, sõna ulatub luudeni.

Ära ole ainult oma isa poeg, vaid ka oma rahva poeg.

Kui sinu juuresolekul räägivad teised, siis kuula nende sõnu, kui sa räägid aga ise, siis eelkõige kuula ise oma sõnu.

Kool ja pedagoogiline mõte renessansiajastul (XIV—XVI saj.). Kapitalistliku tootmisviisi algmete tekkimine feodaalühiskonna rüpes, manufaktuuride ja kaubanduse areng, linnade kasv ja uue (tol ajal progressiivse) klassi — kodanluse tekkimine on selle ajajärgu iseloomulikud jooned.

Võitluses feodalismiga töötab kodanlus välja oma ideoloogia. Engelsi sõnade järgi vajab kodanlus teadust ja võtab osa teaduse ülestõusust kiriku vastu, mis tol ajal aset leiab. Renessansiajastul arenevad jõudsasti matemaatika, astronoomia, mehhaanika, geograafia ja loodusteadus. See oli suurte leiutuste ja avastuste aeg mitmesuguste teaduste valdkonnas. Renessansiajastut tähistab trükikunsti leiutamine Euroopas, Ameerika avastamine, meretee avastamine Indiasse.

Nagu märkis Engels, hävitas see ajajärk paavstluse vaimse diktatuuri, äratas üles antiikaja kultuuri ja kutsus ellu kunstide tormilise arenemise.

Keskaja traditsiooniline vaade, mille järgi inimene on juba sündimisest patune, hinnatakse uue klassi esindajate poolt ümber. Hakatakse hülgama kiriku õpetust «liha suretamise» vajalikkusest «taevariiki» pääsemiseks. Nüüd seatakse tähelepanu keskpunkti elurõõmus, füüsiliselt arenenud, aktiivne ja elu nautida oskav inimene. Iseloomustades renessansiajastu inimesi, kirjutas Engels, et «... see oli ajajärk, mis vajas hiiglasi ja sünnitas hiiglasi, — hiiglasi mõttejõu, kire ja iseloomu poolest, mitmekülgsuse ja õpetatuse poolest. Inimesed, kes praegusele kodanluse valitsemisele aluse rajasid, olid kõike muud kui kodanlikult piiratud.» [1]

Humanistid (ladinakeelsest sõnast *humanus* — inimlik) seadsid esikohale inimese kultuse ja võitlesid järeleandmatult inimiksusst orjastava kiriklik-usulise maailmavaate vastu. Nad olid tõusva kodanluse aktiivsed ideoloogid, kuid nende poolt esitatud progressiivsed seisukohad puudutasid ainult piiratud inimeste ringi — ühiskonna sotsiaalset ülemkihti. Nad ei astunud välja talupoegade ekspluateerimise vastu, ei kaitsnud nende õigust haridusele, hoolitsesid vähe rahva harimise eest.

Teaduse, kunsti ja filosoofia eeskujusid otsivad humanistid antiikmaailmast, Vana-Kreekast. Nad püüavad taaselustada antiikaega. Seepärast rõhutavad pedagoogid-humanistid lapse täisväärtusliku füüsilise arendamise ja tema esteetilise kasvatamise nõuet. Nad peavad kreeka ja ladina keele valdamist lastele kohustuslikuks antiikaja kirjanduslike mälestusmärkide tundmaõppimi-

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 48.

seks. Nad nõuavad vaimse hariduse laiendamist matemaatika, astronoomia, mehhaanika ja loodusteaduse õppimise arvel.

Pedagoogid-humanistid suhtuvad lapsesse austusega: nad astuvad välja keskaegse kooli karmi distsipliini vastu ja eitavad julmi kehalisi karistusi. Nad püüavad arendada lapses aktiivsust ja enesealgatust, äratada tema loovaid jõude.

Teatud määral nõrgeneb kiriku mõju õppetöö sisule ja õppekasvatustöö suunitlusele neis koolides, mida juhivad humanistlikud pedagoogid. Kuid usuõpetus siiski säilib ja on õppeainete hulgas tähtsal kohal. Progressiivsed nõudmised ei haaranud enamikku rahvakoole, mida juhtis endiselt kirik.

Humanistide pedagoogilised vaated leidsid väljenduse ainult üksikute koolide praktikas, kus õppisid aristokraatlike ja jõukate vanemate lapsed.

Arenevad linnakoolid, kus saavad alghariduse käsitööliste ja kaupmeeste lapsed. Tekivad koolid tütarlaste jaoks (erakoolid). Enamikus linnakoolides toimub õppetöö õpilaste emakeeles. Algkoolide kõrval tekivad XVI sajandil kõrgemat tüüpi koolid (ladinakoolid) ja keskkoolid (kolleegiumid, gümnaasiumid) 8—10-aastase õppeajaga (jõukate vanemate laste jaoks). Mõned katoliku kiriku ja feodalismi vastu võitlevad sektantlikud ühingud, näiteks anabaptistid Kesk-Euroopas, taboriidid Tšehhis jt., organiseerivad oma sekti liikmete laste jaoks emakeeles üldise (usulise iseloomuga) alghariduse.

Renessansiajastul arenes pedagoogiline mõte eri maades erisuguselt, peegeldades selle maa arenemise spetsiifilisi jooni.

Itaalias organiseeris kuulus antiikfilosoofia tundja humanist Vittorino da Feltre (1378—1446) Mantua hertsogi ettepanekul kooli, nimetades selle «Rõõmu majaks». Selle kooli korralduse aluseks olid humanistliku pedagoogika printsiibid. Kool avati imeilusas lossis looduse rüpes. Kogu hoone sisustati spetsiaalselt vastavalt kooli vajadustele Vittorino juhendite kohaselt. Erinevalt keskaegsest koolist oli uues koolis palju valgust ja õhku. Suurt tähelepanu pöörati õpilaste füüsilisele arendamisele. Peamisteks õppeaineteks olid klassikalised keeled ja klassikaline kirjandus, lapsed õppisid matemaatikat ja astronoomiat, tegid ekskursioone loodusesse. Suurt tähtsust omistati mängudele. Lastes harjutati aktiivsust ja iseseisvust.

Kuid Vittorino ei kirjutanud pedagoogilisi töid ja tema kooli tegevuse üle tuleb otsustada ainult teiste inimeste kirjelduste järgi.

Prantsusmaal oli üheks silmapaistvamaks uute vaadete esindajaks kasvatusküsimustes kirjanik-humanist François Rabelais (1494—1553). Oma kuulsas romaanis «Gargantua ja Pantagruel» on ta andnud keskaegse skolastilise hariduse hiilgava satiiri ja vastandanud sellele humanistliku kasvatuse, kus lapse jaoks on kehtestatud läbimõeldud režiim, talle antakse mitmekülgne hari-

dus, arendatakse tema iseseisvat mõtlemist, loovat suhtumist ja aktiivsust.

Romaanis jutustab Rabelais, kuidas kuningas kutsus oma poja Gargantua kasvatajaks õpetlasi-skolastikuid, kes sundisid teda kõike pähe tuupima. Ta õppis ära mõned skolastilised raamatud, nii et võis neid üles ütelda nii eest taha kui ka tagant ettepoole. Niisuguse õppimise ja ebaterve elu tagajärjel jäi Gargantua nürimeelseks.

Siis kihutas tema isa õpetajad-skolastikud minema ja kutsus õpetajaks humanisti, kes kõik põhjalikult muutis. Gargantua hakkas palju aega pühendama kehalistele harjutustele, õppis õigesti ja järjekindlalt tundma teadusi. Gargantua hakkas vaatlema loodust, jalutas põldudel ja metsas, korjas taimi ja koostas herbaariumi; astronoomiat õppis ta tähti vaadeldes. Paljude õppeainete õpetamine toimus vestluste, raamatute lugemise teel ja näitlike vahendite kasutamise abil. Gargantua õppis laulma ja mitmel muusikariistal mängima. Teadmiste omandamine oli loova iseloomuga.

Rabelais kaitses õpetuse näitlikkust ja elulähedust. Ta soovitas siduda õpetamist eluga, Prantsusmaal tekkiva kodanluse vajadustega, manufaktuurtootmisega (ekskursioonid manufaktuuridesse).

Renessansiajastu pedagoogilise mõtte haripunktiks on ideed, mida esitas Inglismaal sotsialist-utopist Thomas More (Morus) (1478—1535) oma «Kuldses raamatus parimast riigikorrast ja uuest saarest Utoopiast». Sel ajal arenes Inglismaal intensiivsemalt kui teistes maades tekkiv kapitalism, põhjustades talupoegade ja käsitööliste põhimassi kiire vaesumise. Thomas More nägi selgesti areneva kapitalismi koledusi, ta nägi mõisnike poolt vägivaldselt oma maadelt minemakihutatud nälgivate talupoegade hulki, kelle maad muudeti lammaste karjamaaks. More'i ütluse kohaselt «lambad sõid ära inimesed». Ta väljendas töörahva protesti nende vaevaliste elutingimuste veelgi halvemaks muutmise vastu.

Thomas More kritiseeris teravalt sotsiaalsel ebavõrdsusel rajanevat Inglismaa ühiskondlikku korda ja vastandas sellele sotsialistliku korra tema poolt väljamõeldud Utoopia saarel. Tema sotsialism ei ole teadusliku iseloomuga, vaid ainult suurepärase fantaasia produkt. More'i sotsialism rajanes käsitööndusliku tootmisel. Ta arvas, et ühiskonna kõigi liikmete vajaduste rahuldamiseks on küllalt, kui vabaneda mõisnikest, usukultuse teenreist ja teistest logelejatest. Rasked ja vastikud tööd pidid More'i «Utoopias» tegema orjad, kelleks on neid ähvardavast surmanuhtlusest vabastatud sõjavangid ja kurjategijad. Kõik see kõneleb More'i sotsialistlike ideede ebaküpsusest ja ajaloolisest piiratusest.

More'i «Utoopias» on pööratud teatavat tähelepanu ka kasvatusküsimustele. Ta näitab, et Utoopia saarel antakse kõikidele

lastele, nii poistele kui ka tütarlastele, ühiskondlik kasvatus ja algharidus.

Kogu õpetus toimub Utoopias emakeeles. Peale lugemise ja kirjutamise õpitakse koolides aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat, muusikat, dialektikat ja loodusteadust. Astronoomia õpetamisel kasutavad utoopialased laialdaselt näitlikke õppevahendeid.

Suurt tähtsust omistab More kehalisele kasvatusele, pooldades ateena kehalise kasvatuse süsteemi: võimlemise ja sõjaliste harjutuste abil arendada terve, tugev ja ilus keha.

More oli esimene, kes esitas töökasvatuse idee. Ta märgib, et on üks tööala, millega on kohustatud tegelema kõik utoopialased — põlluharimine. Lapsed õpivad seda teoreetiliselt koolis ja praktiliselt linna ümbruse põldudel. Peale põlluharimise määratakse igale utoopialasele veel mingi amet ja igaüks on kohustatud selle ära õppima. Füüsiline töö on kohustuslik kõigile, vaimset tegevust peetakse utoopialaste juures üheks suurimaks naudinguks. Ainult väga vähene arv inimesi pühendub ainult vaimsele tegevusele ja on vabastatud füüsilisest tööst. Need on õpetlased, kes eriti nende jaoks eraldatud ühiskondlikes saalides tegelevad teadusega. Aga kui nad ei õigusta neile pandud lootusi, kutsutakse nad sealt ära ja nad hakkavad uuesti tegelema käsitöö ning põlluharimisega.

Tööst vaba aja veedavad utoopialased raamatukogudes ja muuseumides, täiendades innuga oma teadmisi. Riik annab kõigile soovijaile täieliku õiguse kasutada neis raamatukogudes ja muuseumides raamatuid, seadmeid jne. Paljud tavalised kodanikud, kes on omandanud iseseisva õppimise teel põhjalikud teadmised, viiakse üle õpetlaste hulka.

Thomas More'i pedagoogilistel ideedel oli suur tähtsus pedagoogilise mõtte arenemises. Ta püstitas üldise kooliharidus põhimõtte, nõudis ühesugust haridust meestele ja naistele, esitas mõtte iseseisva õppimise ja täiskasvanute hariduse laialdasest korraldusest, rõhutas töökasvatuse suurt osatähtsust, väljendas esimesena idee vaimse ja füüsilise töö vaheliste vastuolude kaotamise võimalikkusest. Ta nõudis õpetamist õpilaste emakeeles, märkis õppeainete laia ringi, milles keskse kohal on loodusteadus. More oli esimene varajase utoopilise sotsialismi pedagoogiliste ideede kuulutaja.

Kapitalistliku tootmisviisi tekkimine ja arenemine feodaalühiskonna rüpes kutsus seega esile olulisi muudatusi vaadetes kasvatusele. Ilmusid uued teooriad. Tekkisid ka uued koolid, mis pidid rahuldama esilekerkiva uue klassi vajadusi.

JAN AMOS KOMENSKÝ PEDAGOOGILINE TEOORIA

Tšehhi rahva võitlus vabaduse ja sõltumatuse eest XVI ja XVII sajandil ning Komenský osavõtt sellest. XV—XVII sajandil astus uus, tekkiv klass — kodanlus — ja rahvahulgad võitlusse feodaalaadli ning feodalismi ideoloogilise toe — katoliku kirikuga. Sel ajal, nagu märgib Engels, omandas protest feodalismi ja varandlusliku ebavõrdsuse vastu usulis-demokraatliku, sektantliku liikumise vormi. «Aadli võrdsustamine talupoegadega, patriitside ja privilegeeritud linnakodanike võrdsustamine plebeidega, teoorjuse, maatsensuse, maksude ja privileegide kaotamine või vähemalt kõige karjuvamate varanduslike vahede kõrvaldamine — need on nõudmised, mida enam või vähem selgesti esitati kui paratamatuid järeldusi varase ristiusu õpetusest,» ütleb Engels oma teoses «Talupoegade sõda Saksamaal»[1].

Üheks selliseks demokraatlikuks, sektantlikuks organisatsiooniks oli Tšehhis XV sajandi algul taboriitide kristlik-kommunistlik liikumine, mis sai oma nimetuse selle liikumise keskuse — Tabori linna järgi. Taboriidid olid tšehhi rahvast rõhuva saksa aadli ning katoliku kiriku vastu suunatud hussiitide rahvuslik-usulise liikumise kõige radikaalsemaks ja plebeilikumaks tiivaks. Taboriidid õpetasid, et varsti saabub aeg, mil «ei ole enam ei isandaid ega orje», mil kõik saavad võrdseteks nagu vennad ja õed, mil ei ole isiklikku omandit, vaid kõik on ühine.

Taboriitide liikumine purustati feodaalse reaktsiooni ühendatud jõududega XV sajandi esimesel poolel. Selle jäänused moodustasid tunduvalt mõõdukama demokraatliku «tšehhi (böömi) vendade» vennaskonna, kuhu kuulusid käsitöölised ja talupojad. See vennaskond hõlmas tšehhi rahva vabaduse ja sõltumatuse eest võitlevaid patrioote. Tšehhide vabadusvõitlus oli Euroopa rahvaste feodalismivastase liikumise osaks. Kolmekümneaastase sõja ajal (1618—1648) saadeti tšehhi protestandid kodumaalt välja ja nad asusid laiali mööda naabermaid.

«Tšehhi vendade» üheks juhiks oli suur slaavi pedagoog Jan Amos Komenský (Comenius, 1592—1670).

Komenský sündis perekonnas, kes kuulus «tšehhi vendade» hulka. Ta sai vennaskonna kulul kesk- ja kõrgema hariduse, mille lõpetamise järel oli vennaskonna valitavaks vaimulikuks ja juhatas vennaskonna kooli. Vennaskonna ühe juhina võtab Komenský aktiivselt osa võitlusest saksa aadli ja katoliku kiriku ülevõimu vastu. Kolmekümneaastase sõja ajal sattus ta koos vennaskonna teiste liikmetega reaktsiooniliste jõudude tagakiusamise alla ning oli sunnitud end kuude kaupa mägedes ja metsades varjama.

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. VIII, стр. 130.

Leszno linnas, kuhu «tšehhi vennad» ümber asusid, hakkas Komenský uuesti juhtima gümnaasiumiks muudetud vennaskonna kooli.

Gümnaasiumis töötamise ajal koostas Komenský 1631. a. õpiku «Keelte ja kõigi teaduste avatud uks», mis ühendas esmakordselt ladina keele omandamise ümbritseva maailma tundmaõppimisega. Õpik tõlgiti viieteistkümnesse keelde ja võeti laialdaselt tarvitusele mitmete maade koolides. Järgmisel aastal lõpetas Komenský oma pedagoogilise peateose «Suur didaktika». Varsti pärast seda kirjutas ta esimese koolieelse kasvatuse käsiraamatu «Emakool».

Nende pedagoogiliste teoste kaudu sai Komenský tuntuks kogu maailmas. Inglise parlament kutsus teda välja töötama niinimetatud «pansoofiat», mille all Komenský mõistis kõigile arusaadavate entsüklopeediliste teadmiste kogumikku loodusest ja ühiskonnast. Komenský sõitis Inglismaale, kuid seal alanud kodusõda katkestas tema töö pansoofia kallal.

Lootes Rootsi abile tšehhi rahva võitluses sõltumatuse eest, võttis Komenský vastu kutse sõita sellele maale. Viie aasta jooksul koostas ta õpikuid ja keelte õpetamise metoodikaid. Kuid «tšehhi vendade» ja Komenský lootused Rootsi abile ei täitunud. 1648. a. lõppes Kolmekümneaastane sõda, kuid rahulepingu sõlmimisel ei arvestatud üldse tšehhi rahva huve. Samal aastal saabus Komenský tagasi Lesznosse ja valiti varsti «tšehhi vendade» juhiks (piiskopiks). Suur osa «vendadest» elas Ungaris ja seepärast siirdus ka Komenský sinna, võttes vastu ühe ungari vürsti ettepaneku olla tema alaliseks nõuandjaks koolikiisimustes. 50-ndate aastate esimesel poolel kirjutas Komenský siin rea filosoofilisi ja pedagoogilisi teoseid: «Hästikorraldatud kooli seadused», «Käitumisreeglid noorsoole», «Meeltega tajutav maailm piltides» jt.

Kui 1656. aastal Rootsi-Poola sõja ajal «tšehhi vendade» ühingu viimane pelgupaik Leszno linn põletati, leidis Komenský varjupaiga Hollandis Amsterdamis. Siit sai ta märkimisväärset rahalist abi rahvusliku vabadusliikumise toetamiseks Tšehhis; siin anti välja ka tema teoste täielik kogu ladina keeles.

Komenský suri 1670. aastal ja on maetud Amsterdami.

Komenský armastas palavalt oma rahvast ja võitles tema sõltumatuse eest. Tema teostest õhkub sügavat patriotismitunnet. Komenský õpetas oma rahvast hoidma ja armastama tšehhi keelt, koostas tšehhi vanasõnade kogumiku, kogus tšehhi rahvaluulet.

Oma pedagoogilise tegevusega püüdis ta teha noort põlvkonda kirjaoskajaks, harituks, mehiseks ja visaks võitluses uue, parema korra eest.

Stiihilise materialismi, humanismi ja demokratismi elemendid Komenský maailmavaates. Komenský pedagoogilistes teostes, tema «Didaktikas» on tunda uute ideede tugevat mõju.

Selle aja demokraatlikelt sektantlikelt liikumistelt, eriti aga

«tšehhi vennaskonnalt» omandas Komenský demokratismi, sügava sümpaatia töörahva vastu ja eitava suhtumise aadlisse ning katoliku kirikusse. See väljendub kõige selgemini tema 1623. aastal kirjutatud teoses «Maailma labürint ja südame paradiis». Selles piitsutab ta terava satiiri vormis kaasaegse ühiskondliku korra pahesid. Komenský paljastab aadlike jõudeolekut, julmust ja valelikkust, vaimulikkonna, eriti selle ladviku müüdavust ja silmakirjalikkust ning konkureeriva ja nääkleva «õpetatud maailma» andetust. Pahameelega märgib ta, et sellise ebaõiglase korra juures ühed küllastuvad, teised aga nälgivad, kusjuures enamik peab eluaeg tegema rasket ja kurnavat tööd. Komenský demokratism avaldub ühtluskooli nõudes, üldise ja kohustusliku emakeelse kooli nõudes kõikide laste jaoks, tegemata vahet seisuste, varandusliku seisundi ja sugupoolte vahel.

Rida jooni Komenský maailmavaates on kujunenud renessansiajastu kultuuri mõjul. Sealt omandas ta humanismi, elurõõmu ja optimismi. Vastandina keskaja süngele asketismile ja kiriku õpetusele inimese patusest loomusest õpetas Komenský, et inimene «... on täiuslikem, kauneim olend», «imepärane mikrokosmos». Komenský sõnade kohaselt «... suudab oma loomuse poolt juhitav inimene saavutada kõik». Inimene on nii keha kui ka hinge harmoonia. Kooli pidas Komenský «inimlikkuse sepikojaks».

Komenský didaktika peamistel ideedel on sensualistlik iseloom: reaalse maailma tunnetamine meelelise tajumise alusel, realism, näitlikkuse printsiip. Komenský väitis, et «... mõistuses pole midagi niisugust, mida enne pole olnud aistinguis». See vastab Francis Baconi sensualistlikule filosoofiale, kes Marxi iseloomustuse kohaselt oli «... *inglise materialismi* ja üldse uue aja *katseliste* teaduste tõeline rajaja»[1]. Komenský pidas Baconi teost «Teaduste suur taastamine» imeväärseks teoseks, saabuva uue filosoofia sajandi kõige helgemaks teoseks. Baconi induktiivses meetodis nägi ta teed «looduse saladustesse tungimiseks». Baconi õpetuse järgi, nagu näitas Marx, «... *meeled* on eksimatud ja moodustavad igasuguse teadmise *allika*. Teadus on *katseline teadus* ja seisneb *ratsionaalse meetodi* rakendamises meeleliste andmete suhtes»[2].

Komenský maailmavaate ajalooline ja klassiline piiratus. Komenský elas keskajast uusaega, feodalismilt kapitalistlikku formatsiooni ülemineku ajajärgul. Selle ülemineku-ajajärgu vastuolud tingisid vastuolud ka Komenský maailmavaates, kus stiihilise materialismi ja realismi elemendid ning püüdlus tugineda elule, kogemusele põimusid läbi religiooniga. Komenský järgi on maailm «jumala looming», «loodus on jõuetu ilma jumalata», tunnetamine — «jumalaotsimine kõikjal». Maapealset elu pidas Komenský ainult ettevalmistuseks igavesele, hauatagusele elule ja

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 157.
[2] Sealsamas.

kasvatuse eesmärki nägi ta inimese ettevalmistamises sellele elule. Komenský maailmavaate dualism avaldub ka tema pedagoogilistes nõudmistes. Ta näitab õigesti, et on vaja pähe õppida ainult seda, mis on õpilastele mõistetav ja arusaadav, kuid teeb erandi katekismuse suhtes, öeldes, et lapsed peavad selle pähe õppima isegi siis, kui nad sellest aru ei saa. Komenský arvab õigesti, et õpilased peavad tunnetama maailma meeleliste tajude, kogemuse abil, kuid samal ajal peab ta pühakirja tarkuse allikaks.

Ajalooliselt ja klassiliselt piiratud on ka Komenský demokratism ja humanism. Paljastades kaasaegse ühiskonna pahesid ja paiseid, ei olnud ta suuteline mõistma nende tõelist põhjust, mis peitus selle ühiskonna ekspluataatorlikus iseloomus ja klassivastuoludes. Kuid Komenský unistas elanikkonna laiade hulkade haridusest, üldisest haridusest ja andekate noorte edasijõudmisest.

Kasvatuse eesmärk ja ülesanded. Kasvatuse osatähtsuse kõrge hindamine. Kasvatuse eesmärgi tuletas Komenský usust, väites, et selleks eesmärgiks on inimese ettevalmistamine hauataguseks, igaveseks eluks. Tema arvates on kasvatusel kolm astet, kolm ülesannet: enese ja ümbritseva maailma tunnetamine (vaimne kasvatus), enesevalitsemine (kõlbeline kasvatus) ja püüd jumala poole (usuline kasvatus). Erinevalt keskaja pedagoogidest pidas ta väga tähtsaks esimese ülesande lahendamist.

Komenský hindas kasvatuse osa väga kõrgelt. Ta kõneles, et inimene saab inimeseks ainult tänu kasvatusele, mida tuleb anda kõige sobivamas vanuses — lapseeas. Ta väitis, et «... igast lapsest saab teha inimese». Arvestades, et andekate, hoolsate ja pedagoogi mõjutustele vastuvõtlike laste kõrval on väga väike arv andetuid, laisku ja kangekaelseid lapsi, oli Komenský veendunud, et ka neid lapsi tuleb kasvatada ja õpetada.

Usk kasvatuse suurde jõusse ja avaratesse võimalustesse oli uueks ideeks, mis Komenský tõi pedagoogikasse. See tulenes Komenský humanismist, tema helgest, optimistlikust vaatest inimesele kui kõige kaunimale ja täiuslikumale olendile, samal ajal kui kiriklikud õpetused vaatlesid inimest kui patust olendit, kes on nakatatud «pärispatust» ja kelle saatus on juba sündimisel ette määratud.

Kasvatuse looduspärasuse mõiste. Kõiki Komenský pedagoogilisi teoseid, eriti aga tema peateost «Suur didaktika» läbib punase niidina mõte, et õige kasvatus peab olema kõigiti kooskõlas loodusega.

Alates Komenskýst esineb kasvatuse looduspärasuse printsiip korduvalt XVIII sajandi ja XIX sajandi esimese poole suurte pedagoogide pedagoogilistes süsteemides, kusjuures igaüks neist suurtest pedagoogika teoreetikutest (Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg) mõistab seda printsiipi mõnevõrra erinevalt.

Komenský arvas, et i n i m e n e o n l o o d u s e o s a j a a l l u b l o o d u s e o s a n a t a p e a m i s t e l e j a ü l d i s t e l e s e a-

dustele (Komenský nimetab neid alusteks, «põhilauseteks» — *fundamenta*), mis on kehtivad nii taimede ja loomade maailmas kui ka inimese suhtes. Ta näitab, et «... kooli täpne kord tuleb võtta looduselt», et on vaja lähtuda «... nende protsesside vaatlusest, mida loodus kõikjal oma tegevuses ilmutab» («Suur didaktika», XIV ptk. § 7). «Suure didaktika» XVI, XVII, XVIII ja teistes peatükkides püüab Komenský kindlaks määrata looduse üldisi seaduspärasusi, mis tema arvates ühtviisi avalduvad taimede, loomade ja inimeste elus.

Nii püüab Komenský õpetamise ja õppimise üldisi nõudeid, millest kõneldakse «Suure didaktika» XVI peatükis, põhjendada üheksa «põhilausega», s. o. üldise loodusseadusega; XVII peatükis tuletab ta õppimise hõlbustamise alused kümnest teisest looduse «põhilausest», mis olevat ühtviisi kehtivad nii taimede ja loomade maailmas kui ka inimeste elus; XVIII peatükis põhjendatakse õpetuse püsivust veel kümne üldise loodusseadusega («põhilausega»). Kuid looduse «põhilaused» (seadused), millega Komenský püüab põhjendada didaktilisi printsiipe ja reegleid, ei ole tõelised loodusseadused, vaid on üsna meelevaldsed. Õigeid didaktilisi kaalutlusi, et 1) inimese haridust tuleb alustada lapsepõlves, 2) hommikused tunnid on õppetööks kõige sobivamad ja et 3) õpetuse sisu on vaja jaotada vastavalt vanuseastmetele, põhjendab Komenský esimese «põhilausega», mis kõlab järgmiselt: «Loodus kohaneb hoolikalt sobiva ajaga.» Niisama kunstlikud on peaaegu kõik ülejäänud kakskümmend kaheksa looduse «põhilauset», mis on formuleeritud «Suure didaktika» XVI, XVII ja XVIII peatükis kui didaktika looduspärased alused. Näiteks: «Loodus valmistab endale ette materjali, enne kui hakkab sellele vormi andma», «Iga oma tegevust alustab loodus seestpoolt», «Loodus ei tee hüppeid, vaid läheb edasi järk-järgult», «Loodus alustab alati kõlbmatu kõrvaldamisest» jne.

Pärast iga «põhilauset» järgnevad näited selle «seaduse» rakendusest lindude ja taimede elus ning didaktiline «järeldus».

Komenský jõudis oma sügavatele üldistustele kasvatuse ja õpetuse valdkonnas ühiskonna elu ja kasvatuse olukorra vaatlemise ning pedagoogiliste kogemuste kaudu. Oma isikliku õpetajatöö ning ajajärgu eesrindlike pedagoogiliste kogemuste alusel sündisid ja kujunesid need Komenský sügavad teoreetilised mõtted, mida me leiame «Suures didaktikas». Kuid neile kogemustele oli vaja anda filosoofiline põhjendus. Varem «põhjendati» iga pedagoogilist väidet usuliste «argumentidega», tavaliselt tsitaatidega niinimetatud pühakirjast.

Komenský ei loobu täiesti sellest vanast moodusest, ent võtab selle kõrval kasutusele uue, renessansiajastu poolt kaasatoodud argumenteerimisviisi — viited loodusele, ja olles innustatud terve rea seaduste avastamisest sellel ajastul matemaatika, mehhaanika ning astronoomia valdkonnas, püüab formuleerida looduse üldised

seaduspärasused («põhilaused»), millele Komenský arvates on allutatud kogu loodus ja inimene kui selle osa ning millele järelikult peab olema allutatud ka kasvatus ja õpetamine.

Komenský ajalooline teene, kui ta püstitas kasvatuse looduspärasuse printsiibi niisuguses käsituses, on selles, et: 1) ta tunnistas inimese looduse osaks, tema seadustele alluvaks ja püüdis kasvatuse põhjendamisel tugineda loodusele — elule; 2) ta jõudis mõtteni, et peavad olema üldised seadused, mis on kehtivad kogu elus — looduses ja ühiskonnas, taimede, loomade ja inimeste elus. Niisugused seadused on tõepoolest olemas ja avastati tunduvalt hiljem Marxi ja Engelsi poolt. Ajalooliste tingimuste tõttu Komenský loomulikult ei tundnud neid seadusi ega saanud neid avastada. Kõneldes loodusseadustest («põhilausetest»), arvas Komenský, et loodus on jumaliku ettenägelikkusega loodud jumala poolt. See ajalooline piiratus (niinimetatud providentsialism) oli muide omane kõigile tolle aja teadlastele, isegi neile, kes avastasid tõelisi loodusseadusi, mis olid vastuolus kiriku õpetusega.

Peale eespool toodud kasvatuse looduspärasuse printsiibi, mida Komenský käsitab kui üldiste loodusseaduste järgimist, esineb tal ealise periodiseeringu, koolisüsteemi ja mõnede didaktiliste printsiipide ja reeglite põhjendamisel viiteid inimloomusele (sünnipärased jooned) ja laste loomupärastele vanuselistele iseärasustele. Selles avaldus tema protest keskaja askeetliku kirikuideoloogia vastu, mis pidas inimest «pärispatust» nakatatuks ja keha «hinge vanglaks». Selleks et kuidagi seletada ja varjata seda oma ilmset lahkuminekut kiriku õpetusest, teeb Komenský «Suure didaktika» V peatükis mööndusе, öeldes, et inimloomuse all ei mõtle ta «mitte rikutust, mis on omane meile kõigile pärast patulangemist» (need sõnad on Komenský lõiv kiriku õpetusele), vaid inimese algset seisundit.

Ealine periodiseering. Koolisüsteem ja õpetuse sisu. Lähtudes inimese loomusest, jaotab Komenský kasvava põlvkonna elu neljaks vanuseperioodiks (igaüks 6 aastat):

Lapsepõlv	— sünnist	kuni	6.	eluaastani	(kaasa arvatud)
Poisiiga	— 6.	kuni	12.	„ „	„
Noorukiiga	— 12.	kuni	18.	„ „	„
Mehistumine	— 18.	kuni	24.	„ „	„

Selle jaotuse aluseks võtab ta vanuselised iseärasused: 1) lapsepõlve iseloomustab intensiivne kehaline kasvamine ja meeleorganite arenemine; 2) poisiiga — mälu ja kujutlusvõime ning nende täidesaatvate organite — keele ja käe arenemine; 3) noorukiiga iseloomustab peale tähendatud omaduste mõtlemise («arusaamise ja otsustuse») kõrgem arengutase; 4) mehistumist — tahte areng ja harmoonia säilitamisvõime.

Lähtudes igale vanuseperioodile iseloomulikest, eespool märgitud ealistest iseärasustest (loodusest), määrab Komenský kindlaks neile vastava hariduse astme.

Lastele kuni 6. eluaastani (kaasa arvatud) soovitab ta emakooli, mille all ta mõtleb koolieelset kasvatust ema juhtimisel perekonnas. Poisi- (tütarlapse)eale (s. o. 6—12-aastastele lastele) on ette nähtud kuueaastane emakeele kool igas kogukonnas, külas või asulas. Noorukite jaoks (12.—18. eluaastani) peab olema igas linnas ladinakool või gümnaasium. Küpses eas (18.—24. eluaastani) noorte jaoks — igas riigis või suuremas provintsis akadeemia.

Iga järgmine aste on eelmisele jätkuks. Seega esitas Komenský juba XVII sajandi esimesel poolel ühtluskooli demokraatliku printsiibi.

Iga astme jaoks (peale akadeemia) töötas Komenský üksikasjaliselt välja õpetuse sisu. Lähtudes kuni kuueaastaste laste loomupärastest iseärasustest, peab emakool andma lastele esialgsed kujutlused, elavad muljed neid ümbritsevast loodusest ja ühiskondlikust elust. Loodusteaduse alalt peavad lapsed tundma õppima, «... mis on vesi, maa, õhk, tuli, vihm, lumi, jää, kivi, raud, puu, rohi, kala, lind, härg jne.». Astronoomia alalt saab laps teada, mida nimetatakse taevaks, päikeseks, kuuks, tähtedeks ning kust nad tõusevad ja kuhu loojuvad. Lapsed saavad ka algteadmisi geograafiast (mägi, org, jõgi, asula, linn jne.).

Komenský soovitab harjutada lapsi juba varakult majapidamise ja tööga, milleks tuleb juba eelkoolialistele lastele tutvustada majapidamisriistu ja nende tarvitamist. Eelkoolialiste laste kõlbeline kasvatus seisneb Komenský järgi mõõdukuse, korralikkuse, tööarmastuse, vanemate inimeste austamise, kuulekuse, tõemeele, õigluse, ja mis peaasi, armastuse kasvatamises inimeste vastu.

Komenský suureks teeneks on see, et ta töötas välja maailmas esimese koolieelse kasvatuse käsiraamatu «Emakool».

Emakeele koolil on Komenský järgi kuueaastane õppekursus. See on määratud mõlemast soost lastele, seisuste vahel vahet tegemata.

Tol ajal oli kõikides riikides algkooli õppeaeg 2—3 aastat ning seal piirduti ainult lugemise, kirjutamise ja elementaarse arvutamisoskuse õppimisega ning palvete päheõppimisega. Komenský määratu suureks teeneks on see, et ta tõstis algkooli tähtsust: suurendas selle kooli õppeaja kestust, rõhutas, et see on emakeele kool (koolides, mis olid katoliku kiriku käes, õpetati lugemist ja kirjutamist lastele arusaamatus ladina keeles), laiendas algkooli õpetuse sisu algteadmistega geomeetriast, geograafiast ja loodusteadusest ning laulmise ja käsitööga. Tähtsale kohale asetas ta loomulikult usuõpetuse.

Õpetuse sisu ladinakoolis (gümnaasiumis) võtab Komenský üle tolleaegsest tavalisest keskkoolist. Siin on õppeaineteks «seitse vaba kunsti». Kuid neile tolle aja skolastilise kooli teadustele lisab Komenský juurde uued õppeained: füüsika (nagu sel ajal nime-

tati loodusteadust), geograafia ja ajaloo. Gümnaasiumis õpitakse ladina ja kreeka keelt, emakeelt ja ühte uut võõrkeelt.

Komenský nõuab, et pärast keele (grammatika) õppimist asuksid õpilased õppima reaalteadusi — loodusteadust (füüsikat) ja matemaatikat — ning gümnaasiumikursuse lõpuosas filosoofilisi teadusi (eetikat, dialektikat). Kogu kursuse lõpetab retoorika õppimine, sest niisuguse järgnevuse juures ühendatakse kõne ilu selle sisukuse ja sügavusega.

Kuut üksteisele järgnevat gümnaasiumiklassi Komenský koolisüsteemis nimetatakse: 1) grammatika-, 2) füüsika-, 3) matemaatika-, 4) eetika-, 5) dialektika- ja 6) retoorikaklass.

Määrates kindlaks niisuguse teaduste õppimise järjekorra, mis oli tolle aja kohta ebatavaline, lähtus Komenský oma filosoofilistest vaadetest (sensualismist), olles oma aja kohta novaatoriks. Kuid tema poolt kavandatud süsteemi puuduseks on varasemal ja tol ajal tavaline võte — aasta (või pikema aja) jooksul õpitakse ainult üht teadust (või väikest gruppi sugulasteadusi) ja alles siis asutakse teiste teaduste õppimisele. Teatavasti ehitab kaasaegne pedagoogika kooli õppeplaanid üles teisiti: juba XVIII sajandi lõpul hakati õpetama üheaegselt erilaadilisi õppeaineid.

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

Üldise koolikohustuse idee. Komenský nõudis, et kõik lapsed, olgu nad rikkad või vaesed, aadliperekonnast või lihtrahva hulgast, poeg- või tütarlapsed, linnast või maalt, õpiksid emakeele koolis. Teiste sõnadega, Komenský esitas üldise kuueklassilise koolikohustuse idee. Ta oli nördinud sellest, et «vaeste hulgas jäävad sageli märkamata ja hukkuvad silmapaistvad võimed». Ta unistas sellest, et andekad lapsed ei piirduks ainult algkooliga, vaid et neil oleks võimalus vennaskonna kulul saada edasine haridus (nii nagu Komenskýl endal «tšehhi vennaskonna» kulul). «Me nõuame, et kõigile õpetataks kõike inimlikku,» kirjutas Komenský.

Komenský didaktilised vaated. Komenský astus otsustavalt välja eelnevail sajandeil ja tema ajal valitsenud dogmaatilise õpetamise vastu. Ta kirjutas: «Ei tule midagi õpetada ainuüksi autoriteedi põhjal, vaid kõike on vaja õpetada tõestuste põhjal meelte ja mõistuse kaudu.» Ta nõudis, et ei õpitaks mitte sõnu, vaid asju ja nähtusi, et teadmisi ei omandataks mitte ainult raamatuist, vaid vahetult «taevast ja maast, tammedest ja pöökpuudest», s. o. vaatluste ja õpilaste iseseisva mõttetöö teel.

Sensualistliku filosoofia seisukohal asudes seadis Komenský tunnetamise ja õppetöö aluseks meelelise kogemuse ning põhjendas teoreetiliselt ja avas üksikasjaliselt *näitlikkuse printsiibi*. Näitlikkust kasutati ka enne Komenskýt. Sellest kõnelesid pedagoogid-humanistid, näiteks Thomas More, kui ta iseloomustas õppetööd Utoopia saarel. Nii käsikirjalisi kui ka trükitud raamatuid varustati mõnikord joonistega ka enne Komenskýt, kuid see oli

näitlikkuse nii-öelda empiiriline kasutamine ilma teoreetilise põhjenduseta, mille andis esmakordselt Komenský. Ta mõistis näitlikkust laialdaselt ja õigesti, mitte ainult kui nägemismeele, vaid kui kõikide meeleorganite rakendamist asjade ning nähtuste paremaks, selgemaks, põhjalikuks ja püsivaks omandamiseks. Ta kuulutas välja didaktika «kuldse reegli»: «Kõik, mis vähegi võimalik, tuleb esitada tajumiseks meeltele: nähtav — nägemisele, kuuldav — kuulmisele, haistetav — haistmisele, maitstav — maitsmisele, kombitav — kompimisele. Kui aga mõnda asja võib ühtaegu tajuda mitme meelega, siis tuleb seda ühtaegu pakkuda mitmele meelele.»

Komenský nõudis, et õpetamist ei alustataks mitte jutustusega asjadest, vaid nende vahetu vaatlemisega. Kõike tuleb vaadelda võimalikult loomulikus olukorras, kui aga asjade vahetu vaatlemine ei ole võimalik, tuleb need asendada piltide ja mudelitega.

Märkides Komenský suure teenena näitlikkuse kui ühe tähtsama didaktilise printsiibi väljatöötamist ja tunnistades, et ta geniaalselt põhjendas, üldistas, süvendas ja laiendas juba sel ajal olemasolevaid näitliku õpetuse mõningaid praktilisi kogemusi, et ta rakendas näitlikkust laialdaselt praktikas, varustades oma õpikud joonistega, tuleb siiski tähendada, et Komenský mõnevõrra ülehindas seda printsiipi, omistades talle iseseisvat tähtsust.

Kutsudes üles reaalse maailma kogemuslikule tundmaõppimisele, piitsutas Komenský skolastilist õpetamist, mis «tuupis noorukeile pähe sõnade, mõtteterade ja arvamuste segu», kutsus ta välja «skolastilistest labürintidest» (nii on pealkirjastatud üks tema töödest).

Mõttetule, mehhaanilisele tuupimisele vastandas Komenský teadlikkuse printsiibi õppetöös. Ta kirjutas: «Ei tule sundida pähe õppima midagi muud kui ainult seda, millest mõistus on hästi aru saanud.» Õpilased peavad õpetaja abiga selgesti mõistma, «missugust kasu toob õpitav igapäevases elus». Nähtuste tundmaõppimisel tuleb saavutada, et õpilased mõistaksid nende nähtuste põhjusi. «Igal asjal tuleb peatuda seni, kuni see on arusaadav.»

Komenský nõudis, et õpetamine oleks süstemaatiline. Ta juhtis tähelepanu vajadusele jõuda selleni, et õpilased mõistaksid nähtustevahelisi seoseid. Õppematerjal on vaja organiseerida nii, et see ei näiks õpilastele kaosena, vaid oleks esitatud lühidalt väheste põhiteeside näol. Õppetöös tuleb minna faktidelt järeldustele, näidetelt reeglitele, mis süstematiseerivad ja üldistavad neid fakte ning näiteid, mis võivad ilma üldistuseta näida vaid üksiknähtuste süsteemitu kogumina. Tuleb minna konkreetselt abstraktsele, kergemalt raskemale, üldiselt üksikule; algul anda esemest või nähtusest üldine kujutlus, siis üle minna tema üksikute külgede tundmaõppimisele, sest «oma igasugust kuju-

nemist alustab loodus kõige üldisemast ja lõpetab kõige erilisemaga» («Suur didaktika», XVI ptk. § 38).

Suurt tähtsust omab Komenský järgi õpetamise järjekindluse printsiip. Kõik õpilastele omandamiseks esitatav materjal tuleb paigutada järjekindlalt, nii et uue materjali õppimine oleks ette valmistatud eelmiste õppetundidega. Arvestades laste vanuselisi iseärasusi, soovitab Komenský arendada alguses õpilaste aistinguid (meeli), siis mälu, edasi mõtlemist ning lõpuks kõnet ja kätt, sest õpilane peab oskama omandatut õigesti väljendada ja seda tegelikult rakendada. «Kõike tuleb õppida järjekindlalt, koondades tähelepanu igal antud momendil ainult ühele asjale», selgelt eraldades ühte teisest («Suur didaktika», XX ptk. § 21).

Väärtuslikke näpunäiteid andis Komenský õpetamise jõukohasuse printsiibi püstitamisega. Ta nõudis, et õpilastele õpetataks ainult seda, mis on nende vanuses arusaadav. Jõukohasus ja arusaadavus õppetöös saavutatakse õpetamise selgusega, põhilise, ilma liigsete detailideta materjali esitamisega.

Püstitanud õppematerjali põhjaliku ja kindla omandamise printsiibi, töötas Komenský välja üksikasjalised reeglid selle printsiibi rakendamiseks: ta ütles, et on vaja rajada «kindel alus»; mitte rutata õppetöös; saavutada see, et õpilased õppematerjali täielikult omandaksid; kõike seoses olevat tuleb ka õpetada seoses; iga teema on tarvis resümeerida lühikestes ja täpsetes reeglites.

Kindlaks omandamiseks on määratu suure tähtsusega harjutused ja õpilaste poolt omandatud materjali kordamine. Kandnud õpilastele ette uue õppematerjali, nõuab õpetaja, et tema poolt väljakutsutud õpilane kordaks seda, mida õpetaja rääkis. Ta kutsub välja ka veel teise õpilase, kes teeb sedasama. Niisuguse harjutamise ja kordamise puhul näeb õpetaja, mis jäi tema esitusest õpilastele arusaamatuks, õpilastele aga muutub lihtsamaks teadmiste kinnistamine. See, mida korratakse mitu korda, jääb hästi meelde. Valjusti kordamise suur tähtsus seisab selles, et areneb oskus väljendada seda, mis omandati, ja ka omandatu ise muutub selgemaks ja kindlamaks. Seepärast soovitab Komenský, et õpilased, kes on midagi omandanud, püüaksid õpetada seda ka teistele.

«Seda, mida tuleb teha, on vaja tegelikult õppida,» ütleb Komenský, andes rea reegleid, mille järgi tuleb korraldada harjutusi. «Las koolides õpetatakse kirjutama, harjutades kirjutamist, kõnelema, harjutades kõnelemist, laulma, harjutades laulmist, järeldama, harjutades järeldusi tegema, jne., nii et koolid poleks midagi muud kui töökojad, kus keeb töö.» («Suur didaktika», XXI ptk. § 5.) Vilumuste õigeks õpetamiseks on vaja anda õpilastele selle kindel vorm ja norm, mida tuleb teha; näidata neile instrumentide kasutamist (näiteks joonestamisel jne.). Tuleb näi-

data tegelikult, aga mitte ainult jutustada, kuidas instrumente kasutada. Harjutusi on vaja alustada elementidest, mitte aga terve töö sooritamisest. See kehtib ka lugemise (algul tähed ja silbid, siis sõnad ja lõpuks laused), kirjutamise, grammatika ja teiste vilumuste kohta. Näidanud õpilastele jäljendamiseks eeskuju, peab õpetaja algul nõudma vormi ranget ja täpset jäljendamist, edaspidi võib jäljendamine olla vabam. Kõik eeskujudest kõrvalekaldumised peab õpetaja kohe parandama ning oma märkuste kinnitamiseks viitama reeglile. Õpetamisel on vaja ühendada süntees analüüsiga.

Komenský püüdis võimalikult tugevamini arendada õpilaste tunnetamisvõimeid, «sütitada teadmisjanu ja tulist hoolt õppimises», milleks on vaja ühendada meeldiv kasulikuga ja innustada laste teadmishimu. «Oma õpilaste juures arendan ma alati iseseisvust vaatlustes, kõnes, praktikas ja rakendamises,» kirjutas ta.

Kooli õppetöö korraldus. Klassi-õppetunni süsteem. Komenský määras kindlaks kooliaasta mõiste, selle jaotamise õppeveeranditeks, seadis sisse koolivaheajad, määras kindlaks õppepäeva korralduse (4 õppetundi emakeele koolis ja 6 tundi ladinakoolis), töötas teoreetiliselt välja klassi-õppetunni süsteemi, mida põhielementidena kasutati juba mõnedes tolleaegsetes eesrindlikes koolides (eriti Ukraina vennaskonna-koolides, mis asusid sellessamas Poola riigis, kus elas ja töötas Komenský).

Euroopa tolleaegsetes koolides võeti õpilasi vastu eri aegadel kogu aasta jooksul. Kuigi õpilased istusid klassis koos, kollektiivset õppetööd klassi õpilaste suurema osaga ei olnud: iga õpilane õppis eri materjali, liikus edasi oma individuaalses tempos; õpetaja, kutsudes välja kord ühe, kord teise õpilase, töötas nendega individuaalselt. Komenský nõudis, et vastuvõtt kooli peab toimuma üks kord aastas (1. septembril), et õpetaja töötaks kollektiivselt kogu klassiga, s. t. soovitas klassi-õppetunni süsteemi. Ta andis näpunäiteid, kuidas tundi planeerida ja juhtida. Ta eraldas sellest osa õpilaste teadmiste kontrollimiseks küsitlemise teel, osa uue materjali selgitamiseks ja harjutamiseks. Ta märkis, et igal tunnil peab olema oma teema ja ülesanne. Õpetaja peab tähelepanelikult jälgima, et kõik õpilased võtaksid õppetööst aktiivselt osa, ja säilitama klassis tunni ajal distsipliini.

Õppetöö korraldust puudutavate Komenský seisukohtade puuduste hulka tuleb lugeda tema väidet, et «ühest õpetajast jätkub ükskõik kui paljude õpilaste jaoks» («Suur didaktika», XIX ptk.). Teisal ta märgib, et üks õpetaja võib vabalt õpetada 300 last. Ta kavatses jaotada õpilased kümnekaupa ja teha õppetöö läbiviimine iga kümnega ülesandeks parematele õpilastele, kes töötavad õpetaja juhtimisel tema abilistena. Neid «kümnikuid» nimetab ta «dekuurioteks» (kreekakeelsest sõnast *deka* — kümme). Siinkohal tuleb märkida, et niisugune ettepanek oli tingitud Komenský püü-

dest õpetada kõiki lapsi, kuid ettevalmistatud õpetajaid oli tol ajal vähe.

Komenský poolt koostatud õpikud. Komenský avaldas rea väärtuslikke teoreetilisi mõtteid selle kohta, missugune peab olema õpik, ja teostas need teoreetilised seisukohad ka praktikas, koostades mitu oma aja kohta eeskujulikku õpikut.

Ta nõudis, et õpik sisaldaks õppematerjali küllalt täielikult ja oleks ühtlasi lühike, et seal ei oleks midagi üleliigset, mis kõrvaliste üksikasjadega viib eemale peamisest. Õpiku materjal peab olema paigutatud süstemaatiliselt ja esitatud lastele arusaadavas, selges ja lihtsas keeles.

Komenský poolt koostatud õpikutest said eriti laialt tuntuks kaks: «Keelte avatud uks» (*Janua linguarum reserata,* 1631) ja «Meeltega tajutav maailm piltides» (*Orbis sensualium pictus,* 1658).

Esimeses õpikus annab Komenský, valides vastavalt oma didaktilistele printsiipidele rea grammatiliselt järjest keerukamaid lauseid, korraga niihästi keeleõpiku kui ka raamatu, mis tutvustab last temale arusaadavate teadmistega mitmelt alalt.

Teine õpik («Meeltega tajutav maailm piltides») kujutab endast omapärast illustreeritud laste algteadmiste entsüklopeediat. 150 lühikeses palas, millest igaüks on varustatud joonisega, antakse teadmisi loodusest (universumist, geograafiast, taimedest, loomadest, inimese kehast), inimese tegevusest (käsitööst, põllumajandusest, transpordist, kultuurist jne.), ühiskondlikust elust (riigivalitsemisest, kohtust). Ühtlasi rikastatakse suure pedagoogilise meisterlikkusega õpilaste keelt: õpik annab teadmisi nii ladina kui ka emakeele kohta.

See raamat tõlgiti paljudesse keeltesse ja oli üle 150 aasta heaks õpikuks algõpetuse jaoks. XIX sajandi algul meenutas suur saksa luuletaja Goethe seda kui eeskujulikku õpperaamatut, mille järgi ta ise oli õppinud. XVIII sajandi teisel poolel anti see raamat mõningal määral ümbertöötatud kujul välja mitmel korral ka Venemaal mitmesuguste pealkirjade all («Nähtav maailm», «Maailmaruumi vaatepilt»).

Kõlbeline kasvatus. Distsipliin. Komenský arvates on üks kolmest kasvatuse eesmärgist inimese enesevalitsemine, mis saavutatakse kõlbelise kasvatusega. Komenský käsitleb kõlbelise kasvatuse küsimusi «Suure didaktika» ühes (XXIII) peatükis, «Emakoolis» ja teistes teostes.

Järgides Platonit ja Aristotelest, loeb Komenský peamisteks, «kardinaalseteks» voorusteks tarkust, mõõdukust, mehisust ja õiglust. Õige otsustus asjadest on vooruse alus, mistõttu tarkus on voorusliku elu juhiks. Mõõdukus on inimesele vajalik selleks, et säilitada kõiges kindlat määra ja mitte kunagi ja mitte milleski jõuda küllastumise ning vastumeelsuseni. Mehisus on voorus, mida

iseloomustab enesevalitsemine, vastupidavus, valmisolek tuua kasu, kui seda nõuab aeg ja olukord, kohusetäitmine.

Lisaks neile peamistele voorustele soovitab Komenský arendada lastes tagasihoidlikkust, kuulekust, heatahtlikkust teiste inimeste vastu, korralikkust, täpsust, viisakust, austust vanemate inimeste vastu, tööarmastust.

Kõlbelise kasvatuse vahenditena märgib Komenský: 1) vanemate, õpetajate ja kaaslaste eeskuju; 2) manitsused ja vestlused lastega; 3) laste harjutamine kõlbelises käitumises (eriti mehisuse kasvatamisel), võitlus lodevuse, laiskuse, mõtlematuse ja distsiplineerimatuse vastu. Kõlbelises kasvatuses on suur tähtsus positiivsete harjumuste kujundamisel.

Rõhutades distsipliini suurt tähtsust, viitab Komenský tšehhi vanasõnale: «Kool ilma distsipliinita on kui veski ilma veeta.» Komenský suureks teeneks on see, et ta astus välja keskaegse kooli nüristava kepidistsipliini vastu, soovitas suhtuda lastesse humaanselt, kuid nõudis ühtlasi, et õpetaja säilitaks õpilaste hulgas vajaliku distsipliini.

Distsipliini tuleb säilitada eeskätt «heade eeskujude, lahkete sõnade ja alati siira ning otsekohese heatahtlikkuse abil», kirjutas Komenský.

Komenský protesteeris laste kehalise karistamise vastu. «Ma olen kindlasti selle poolt, et vitstel ja kepil, neil orjuse tööriistadel, mis sugugi ei sobi vabadele inimestele, ei tohi olla kohta koolis, need tuleb sealt kõrvaldada.» Kuid Komenský kahepaiksus avaldus ka kehaliste karistuste küsimuses: ta eitab otsustavalt nende kasutamist halva jõudluse eest õppetöös, kuid säilitab nad selleks puhuks, kui õpilane ilmutab jumalakartmatust või tõrksust.

Hästikorraldatud kooli reeglid. 1653. aastal kirjutatud ja 1657. aastal esmakordselt avaldatud väikeses teoses «Hästikorraldatud kooli seadused» andis Komenský hulga väärtuslikke juhendeid kooli režiimi õige organiseerimise, kooli juhtimise, õpetajate kohustuste ja õpilaste käitumise kohta.

«Hästikorraldatud kooli seadustes» Komenský märgib, et koolis peab olema iga klassi jaoks eraldi ruum, kooliruumid on vaja hoida puhtad ning nad peavad olema korralikult sisustatud.

Reeglid määravad üksikasjaliselt kindlaks õpilaste teadmiste arvestamise korra ja võtted: dekuuriod kontrollivad iga päev kõigi õpilaste teadmisi; õpetaja kontrollib igas tunnis teadmisi, kutsudes välja üksikuid õpilasi; kooli rektor kontrollib õpilaste edukust üks kord kuus katsete abil. Iga õppeveerandi lõpul korraldatakse samuti katsed, õppeaasta lõpul aga üleminekueksamid ühest klassist teise pääsemiseks.

Õpilased on kohustatud tulema kooli hilinemiseta ja asuma klassis kindlaksmääratud kohale. Mõjuva põhjusega puudumise korral on õpilase vanemad kohustatud sellest teatama korrapidajale, kes kannab selle ette õpetajale. Tundides on õpilased kohus-

TARTU ÜLIKOOLI
RAAMATUKOGU
ARHIIVKOGU

tatud tähelepanelikult kuulama õpetaja seletusi. Ka väljaspool kooli peavad õpilased käituma tagasihoidlikult ja viisakalt. «Distsipliini säilitamine toimugu alati rangelt ja kindlalt, mitte aga naljatlevalt või vihaselt, et esile kutsuda kartust ja austust, mitte aga naeru ja vihkamist. Järelikult on noorsoo juhtimisel tarvis leebust ilma kergemeelsuseta, karistamisel laitust ilma pilkamiseta, nuhtlemisel rangust ilma metsikuseta,» kirjutas Komenský.

Õpetaja osatähtsus ja temale esitatavad nõuded. Komenský pidas õpetajat väga tähtsaks ja õpetajaametit väga lugupeetavaks, «austavamaks kui ükski teine elukutse päikese all». See oli uus, progressiivne suhtumine õpetajasse, kuna varem õpetaja, eriti algkooliõpetaja elukutset ei austatud. Komenský nõudis, et ühest küljest elanikkond suhtuks õpetajasse austusega, teisest küljest aga, et õpetaja ise mõistaks, kui tähtsat funktsiooni ta ühiskonnas täidab, ja oleks teadlik oma väärikusest. Komenský kirjutas, et õpetaja peab olema aus, aktiivne, järjekindel, nende vooruste elav eeskuju, mida ta peab sisendama oma õpilastesse, haritud ja töökas inimene. Ta peab piiritult armastama oma tööd, suhtuma õpilastesse isalikult, äratama neis huvi teadmiste vastu. «Õpetaja esimeseks mureks peab olema see, et õpilasi oma eeskujuga kaasa kiskuda.» Õpetaja üheks tähtsamaks omaduseks pidas Komenský usklikkust.

Komenský pedagoogilise teooria mõju pedagoogika ja koolipraktika arenemisele järgnevail sajandeil. Jan Amos Komenský avaldas tohutu suurt mõju pedagoogilise mõtte ja kooli arenemisele kogu maailmas. Nagu me nägime, kutsuti teda koolitöö parandamiseks mitmetesse maadesse (Inglismaale, Rootsi, Ungarisse jne.). Tema õpikud levisid mitmesse keelde tõlgituna paljudes maades, sealhulgas ka Venemaal XVII ja XVIII sajandil ja olid parimateks algõpetuse õpperaamatuteks rohkem kui 150 aasta kestel ning eeskujuks teistele progressiivsetele pedagoogidele õpikute koostamisel.

Suur vene pedagoog K. D. Ušinski kirjutas XIX sajandi 60-ndail aastail, et lastele teaduse pedagoogilise esitamise alguseks, kusjuures on arvestatud lapseea iseärasusi, «...võime pidada juba Comeniuse «*Orbis pictus*'t» (s. t. «Meeltega tajutav maailm piltides»)».

Komenský oli novaator didaktikas, kes püstitas palju sügavaid ja progressiivseid didaktilisi ideid, printsiipe ja reegleid õppetöö organiseerimiseks (õppeaasta, koolivaheajad, õppeaasta jaotamine õppeveerandeiks, õpilaste üheaegne vastuvõtt sügisel, klassi-õppetunni süsteem, õpilaste teadmiste arvestus, õppepäeva kestus jne.). Komenský soovitusi kasutatakse põhijoontes seniajani mitmesuguste maade koolides.

Nagu märkis Leibniz, etendas Komenský pedagoogika arenemises niisama suurt osa nagu Descartes ja Bacon filosoofia arenemises, nagu Kopernik astronoomia arenemises. Kuid palju sellest uuest, mis Komenský pedagoogikasse tõi (üldise koolikohustuse,

ühtluskooli ja algkooli kuueaastase õppekursuse idee, mõned didaktilised printsiibid ja reeglid jne.), saavutas edu aeglaselt, visas võitluses vana kooliga. Palju sellest, millest unistas ja mida kuulutas Komenský oma aega ennetades, läks koolipraktikasse (ja sedagi piiratud kujul) alles kahe või kahe ja poole sajandi möödumisel. XVII—XVIII sajandi feodaalsetes riikides ei olnud Komenský demokraatlikud pedagoogilised ideed teostatavad. XVIII sajandil ja XIX sajandi algul olid Komenský teoreetilised tööd paljudes maades peaaegu unustatud; kasutati ainult tema õpikuid.

Alles XIX sajandi teisel poolel hakkas Komenský tähtsus progressiivsetele pedagoogidele (eriti Venemaal ja slaavi maades) üha selgemaks saama. Komenský pedagoogika oli tšehhi rahva, samuti teiste Euroopa rahvaste feodalismivastase rahvusliku vabadusliikumise viljaks. Tema teoorial on teaduslik iseloom ja see on suureks panuseks maailma kultuuri varasalve.

Me hindame kõrgelt Komenskýt kui suurt pedagoogi, tunnustame seda hiiglaslikku osa, mida ta etendas pedagoogilise mõtte ja kooli arendamises, kuid me ei tohi siiski kõrvale jätta tema maailmavaate ja pedagoogilise süsteemi ajalooliselt ja klassiliselt piiratud jooni, eriti tema usklikkust ja idealismi.

V peatükk

JOHN LOCKE'I PEDAGOOGILISED VAATED

Ajalooline olukord Inglismaal XVII sajandil. Locke'i sotsiaal-poliitilised ja filosoofilised vaated. XVII sajandil elas Inglismaa üle kodanliku revolutsiooni, mis valmistas ette pinna tööstuslikuks pöördeks. See oli feodaalkorra vastu suunatud revolutsioon ja kuulutas uue ajastu, kapitalistliku majanduse ja kodanluse valitsemise ajastu saabumist. Inglise revolutsioon kuulub varajaste kodanlike revolutsioonide hulka, mis toimusid ajal, mil laguneva feodaalühiskonna rüpes juba arenes kapitalistlik manufaktuur, kuid ei olnud veel kapitalistlikku suurmasinatööstust ega ka proletariaati. Selle revolutsiooni oluliseks iseärasuseks oli kodanluse väljaastumine liidus aadli kodanlustunud osaga.

XVII sajandi keskel asendus laiaulatuslik revolutsiooniline liikumine Inglismaal reaktsiooniga. Inglise troonile asunud isikud ei arvestanud tugevnenud kodanluse ja kodanlustunud aadli huvisid. 1688. aastal kuulutati kuningas klasside kompromissi — nimetatud kahe sotsiaalse grupi omavahelise kokkuleppe — tulemusena troonilt kukutatuks ja tema asemele kutsuti prints Wilhelm Oranjest, kes võttis vastu temale esitatud «Õiguste deklaratsiooni», mis kindlustas maa kodanliku arenemise. Marxi sõnade järgi 1688. aasta revolutsioon «... andis võimu Wilhelm III Oranjest ja koos temaga

maaomanikest ja kapitalistidest saamameestele» [1]. Väikesest riigist, kus XVI sajandi algul oli 3,5—4 miljonit elanikku, muutus Inglismaa varsti suureks koloniaalriigiks, mille koosseisu kuulusid peale Briti saarte hiiglaslikud maa-alad Põhja-Ameerikas ja mis faktiliselt valitses kogu India üle.

Engelsi väljenduse kohaselt oli ka John Locke «... 1688. aasta klassikompromissi poeg» [2]. Marx iseloomustab teda kui uue kodanluse esindajat kõigis selle väljendustes.

John Locke sündis 1632. aastal provintsiadvokaadi perekonnas. Tema isa võttis mõningal määral osa 1648. aasta revolutsioonist. Saanud skolastilise keskhariduse vanas Westminsteri koolis, astus Locke Oxfordi ülikooli. Hoolimata ülikooli traditsioonidest kütkestasid Locke'i selliste suurte õpetlaste, nagu Descartes'i, Baconi ja Newtoni teosed, ta tundis huvi loodusteaduste vastu ning süvenes arstiteadusse. Pärast ülikooli lõpetamist jäeti Locke samasse kreeka keele ja kirjanduse õppejõuks. Locke jälgis tähelepanelikult arenevat revolutsioonilist võitlust, kuid talle ei meeldinud need, kes kerkisid esile lihtrahva hulgast. 1667. aastal tutvus Locke liberaalse poliitikategelase lord Shaftesbury'ga ja temast sai lordi perekonnaarst ning pojapoja kasvataja. Shaftesbury astus välja kuninga vastu kodanluse poolel ning sattus seetõttu ebasoosingusse. Ebasoosingusse sattus koos temaga ka Locke ja nad olid sunnitud emigreerima Hollandisse. Pärast 1688. aasta revolutsiooni pöördub Locke Inglismaale tagasi ja omandab auväärse koha tolleaegses kodanlikus ühiskonnas. Locke suri 1704. aastal.

Oma töödes püüdis Locke põhjendada kuningavõimu vahetamist ja Inglismaa uut riigikorda. Ta pooldas riigi tekkimise lepinguteooriat ja loomuliku õiguse teooriat. Locke tõestas, et alguses elasid inimesed loomulikus olukorras ja olid vabad ning võrdsed. Oma loomulikud õigused andsid inimesed vabatahtlikult valitsejatele, selleks et viimased kaitseksid nende elu, vabadust ja varandust. Siit järeldus, et kõrgema võimu kandjaks on rahvas, kes võib tagasi võtta kunagi monarhile antud võimu, kui see ei täida oma kohustusi.

Locke'i filosoofia on dualistlik. Oma filosoofilises peateoses «Essee inimmõistusest» püüdis Locke tõestada, et inimese teadvuses ei ole sünnipäraseid ideid ja kujutlusi, et lapse hing on nagu puhas tahvel *(tabula rasa)*. Sellest seisukohast tulenes kasvatuse osatähtsuse kõrge hindamine inimese arenemises. Locke'i õpetus teadmiste ja ideede tekkimisest meelelisest kogemusest relvastas kodanlust võitluseks tol ajal laialt levinud feodaalse aristokraatia ideoloogide väidete vastu sünnipärastest ideedest, «rüütellikest omadustest», võimetest valitseda riiki, ülemkihi erilistest õigustest haridusele.

---

[1] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 629.
[2] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 414.

Sünnipäraste ideede kriitika Locke'i poolt etendas positiivset osa materialismi võitluses idealismiga. Sellele kriitikale tuginesid XVIII sajandi materialistid.

Locke kinnitab, et kujutlused tulevad meie teadvusse aistingute kaudu, meeleorganite kaudu. See on maailma tunnetamise peamine vahend. Seega asub Locke siin materialistliku sensualismi positsioonidel. Kuid peale välise kogemuse on Locke'i arvates veel olemas sisemine kogemus, mis on mõistuse enese tegevuseks. See näitab idealistlike elementide olemasolu tema filosoofias, mida selgesti kinnitab ka seisukoht, et tõde ei seisne objektiivse tegelikkuse peegelduses meie teadvuses, vaid kujutluste ja mõistete omavahelises kooskõlas. Lähtudes nendest seisukohtadest, töötas Locke läbi rea enesevaatlusel baseeruva empiirilise psühholoogia küsimusi. Locke omistab erilist tähtsust inimmõistusele, mis hindab meie valikut ja määrab selle, mis toob inimesele õnne ja kasu. Seetõttu on mõistuse kasvatamine eriti tähtis.

Locke'i eetika rajaneb sünnipäraste moraalsete ideede eitamisel. Hea on see, mis võib tekitada või suurendada meeldivust, vähendada kannatust, ära hoida halba. Pahe aga see, mis võib tekitada või suurendada kannatusi, vähendada meeldivust, ilma jätta hüvedest. Need Locke'i seisukohad olid suunatud feodaalse religioosse eetika vastu. Locke ei eitanud jumala kui kõigi asjade looja olemasolu ja arvas, et õige varakult on vaja jäädvustada lapse hinge tõelised kujutlused temast.

Locke esitas oma pedagoogilised vaated raamatus «Mõtteid kasvatusest» (1693).

Džentelmeni kasvatus. Kõikidest inimestest, kellega me kohtume, saavad üheksa kümnendikku selleks, mis nad on — headeks või halbadeks, vajalikeks või mitte —, kasvatuse tõttu. Kasvatus loobki määratu erinevuse inimeste vahel, kinnitab Locke. Kasvatuse osatähtsus on hiiglasuur. Locke tahab kasvatada džentelmeni, aga mitte lihtsat inimest; džentelmeni, kes oskab «mõistlikult ja ettenägelikult ajada oma asju». Päritolult on ta aadlik, kes paistab silma «peene käitumisega», samal ajal aga on tal kodanliku ärimehe omadused. Džentelmen peab saama kehalise, kõlbelise ja vaimse kasvatuse, kuid mitte koolis, sest kool on Locke'i arvates asutus, kuhu on kogunenud «igasugustest seisustest pärinevate halvasti kasvatatud paheliste poiste kirju jõuk». Tõelist džentelmeni kasvatatakse kodus, sest «isegi koduse kasvatuse puudused on võrreldamatult kasulikumad koolis omandatavaist teadmistest ja oskustest». Lähtudes aristokraatlike perekondade praktikast, soovitab Locke usaldada džentelmeni kasvatamine hästi ettevalmistatud kasvatajale.

Väga tähtsaks peab Locke kehalist kasvatust. «Terveid inimesi on meile vaja meie tegude ja heaolu jaoks,» ütleb ta ja esitab hoolikalt läbitöötatud ja tolle aja teaduse tasemel seisva süsteemi. «Terves kehas terve vaim,» rõhutab Locke. Seetõttu on tarvis

varajasest lapseeast peale karastada lapse keha, saavutada, et ta kergesti taluks väsimust, puudusi ja muutusi. Locke põhjendab üksikasjaliselt range režiimi tähtsust lapse elus, annab nõu lapse riietuse, toidu jne. kohta.

Õigesti korraldatud kehaline kasvatus aitab kaasa ka mehisuse ja visaduse kujundamisele. «Dženteimen peab olema kasvatatud nii, et ta oleks igal ajal valmis relva kätte võtma ja sõduriks hakkama.»

Moraali, nagu me märkisime, tuletab Locke isikliku kasu ja huvi printsiibist. Tõeline dženteimen on see, kes oskab saavutada isiklikku õnne, kuid ei ole samal ajal selles takistuseks teistele dženteimenidele. Inimesed peavad olema «targad» ja taotlema mitte seda, mida nad soovivad, vaid arvestama reaalseid võimalusi. Seepärast peab inimese käitumine olema arukas, ta peab oskama juhtida oma kirgi, olema distsiplineeritud. Ta peab oskama end allutada mõistuse käsule. Kuid Locke'i käsituses «... kodanlik mõistus on normaalne inimmõistus ...», nagu ütleb Marx [1]. Iseloomu kujundamine, tahte arendamine, kõlbeline distsiplineerimine on kasvatuse tähtsaimad ülesanded. Ei või lapsele kõiges järele anda, kuid ei saa ka rahuldamata jätta tema õigustatud soove. Alguses peavad «hirm ja austus» andma kasvatajale võimu lapse käitumise üle, aga hiljem, küpsemas eas, toetavad seda võimu «armastus ja sõprus».

Peamiseks kasvatusvahendiks ei ole alati mitte sõnalised õpetused, vaid eeskuju, keskkond, lapse ümbrus. «Võtke kaheldamatu tõena,» ütleb Locke, «et ükskõik kuidas te last manitseksite ning missuguseid kombeõpetuse tarkusi talle iga päev tuubiksite, suurimat mõju tema käitumisele avaldab ikkagi seltskond, kus ta viibib, ja nende käitumine, kes tema eest hoolitsevad.» Eriti tähtis on püsivate positiivsete harjumuste kasvatamine laste juures.

«Lapsi ei saa kasvatada alatiste reeglitega, mis libisevad mälust. Kui te peate vajalikuks neile midagi sisse harjutada, juurutage seda neisse praktika abil iga kord, kui selleks juhus avaneb, ja kui võimalik, looge ise juhus.»

Harjumuste kasvatamisega tuleb alustada kõige varasemas eas. Positiivseid resultaate ei saavutata jõhkruse ega vägivallaga, vaid vajaliku tulemuse annavad lahked sõnad, leebe, nagu juhuslik manitsus, mis on tehtud meeldetuletuse vormis selle kohta, mis lapsed on unustanud. Ei tohi sisendada korraga mitut harjumust. Kasvataja ülesandeks on kinnistada algul üks harjumus ja alles siis üle minna teise kasvatamisele. Kogu kasvatusprotsessi õigeks suunamiseks tuleb tähelepanelikult tundma õppida lapse individuaalseid iseärasusi. On vaja last jälgida siis, kui ta midagi ei aima, selleks et «märgata tema domineerivaid kirgi ja valitsevaid kalduvusi». On vaja märgata lapse erisuguseid omadusi, «sest

[1] К. Маркс, К критике политической экономии, Москва, 1949, стр. 68.

vastavalt nende omaduste erinevusele peavad erinema ka teie meetodid...».

Locke peab vajalikuks võidelda laste kapriiside ja laiskusega. Mitte mingil juhtumil ei või rahuldada lapse jonnakaid soove, kui sellega kaasneb nutt. Tuleb tähelepanelikult uurida, mis neid kapriise põhjustab, kindlaks teha, millest on tingitud kasvandiku laiskus. Viimase põhjuseks on mõnikord vallatus ja ülemeelikus. Sel juhul aitab tõsine, lapsele arusaadav vestlus.

Raskemail juhtumeil on vaja leida, mis võib last huvitada, ning sellele tuleb pöörata tähelepanu, selleks et meelitada last õpingute juurde. Locke astub välja kehaliste karistuste vastasena, märkides, et «orjadistsipliin kujundab ka orjaliku iseloomu». Kuid jonnakuse ja avaliku sõnakuulmatuse korral lubab ta kehalisi karistusi.

Locke omistab tähtsust usulisele kasvatusele, kuid arvab, et peamine on mitte õpetada lastele kombetalitusi, vaid kutsuda neis esile armastus ja austus jumala kui kõrgeima olendi vastu.

Džentelmen peab saama vaimse kasvatuse, mis samuti tuleb allutada asjalikule inimesele vajalike omaduste väljakujundamisele. «Vooruslik, arukas ja oma asju osavalt ajav inimene on märksa eelistatum kui neid omadusi mitteomav suur õpetlane.»

Locke'i poolt soovitatud džentelmeni õpetamise sisu oli tunduvalt laiem, kui see tol ajal üldine oli.

Džentelmenile on vaja õpetada lugemist, kirjutamist, joonistamist, emakeelt, prantsuse keelt, ladina keelt (ladina keelt mitte kõigile; neile, kes hakkavad tegelema kaubanduse või põllumajandusega, ei ole see vajalik), geograafiat, aritmeetikat, geomeetriat, astronoomiat, kronoloogiat, eetikat, samuti tuleb talle anda põhiteadmised ajaloost ja seadusetundmisest, raamatupidamisest ning õpetada ratsutamist ja tantsu.

See programm teeb otsustavalt lõpu keskaegsetele traditsioonidele. Iga Locke'i poolt soovitatud õppeaine peab tooma tema kasvandikule teatavat kasu, valmistama teda ette eluks.

Locke soovitab kasvandikul tegelda mõne käsitööga (tisleri-, treiali-, puusepatööga) või aianduse ja põllundusega, samuti parfümeeria, lakeerimise ja graveerimisega. Töökasvatuse vajalikkust motiveerib Locke sellega, et töö värskes õhus tugevdab tervist, aga käsitöö tundmist võib tarvis minna ärimehele kui ettevõtjale. Töö positiivne tähtsus seisneb ka selles, et see väldib kahjulikku tegevusetust. Kasvataja peab lapsega tegeldes äratama temas huvi õppimise vastu, arendama tema teadmishimu.

Lubamatu on muuta õppetöö lapsele vastikuks tegevuseks. Õpetaja peab ära kasutama laste püüdlust uue poole, kuid võib samal ajal õpetada kasvandikku tegelema ka ebahuvitavaga. Laialt tuleb kasutada lapse uudishimu, sest sellest kasvab püüd teadmiste poole. Suure tähtsusega on laste küsimused ja neisse tuleb suhtuda täie tähelepanuga ning mitte anda valelikke ja põiklevaid

vastuseid. On vaja arendada laste arusaamist ja võimet iseseisvateks otsustusteks.

Sellisel viisil peab Locke'i arvates kasvatama seda uut aadlikku, kes tugevdab kodanliku Inglismaa võimsust ja rajab Briti impeeriumi alused.

«See, kes meie ajal kasvatab oma poega selliselt,» kirjutab Locke, «nagu valmistaks teda maha magama kogu elu suure rikkuse külluses ja jõukuses, mida talle kavatsetakse jätta, see arvestab vähe eeskujusid, mida ta on näinud, ja epohhi, millal ta elab.»

Locke'i «tööliskoolide» antidemokraatlik projekt. Eespool juba märkisime Locke'i teravalt eitavat suhtumist koolidesse. Ta pidas vajalikuks isoleerida tulevane džentelmen «toore massi» mõjust, lihtsatest inimestest, kes tema arvates on võimelised ainult selleks, et «osavalt ja nobedasti paljaks varastada viljapuuaedu».

Locke'i varjamatult põlglik suhtumine rahvasse väljendub erilise selgusega tema kirjutises tööliskoolidest. XVII sajandi lõpul organiseeriti Inglismaal «Tööstuse ja kolooniate asjade komisjon». Peale puhtmajanduslike küsimuste töötas komisjon välja «kuningriigi vaeste tööle kaasatõmbamise meetodi». Locke koostas selle komisjoni jaoks vaeste kohta käiva seaduse projekti, kus ta näitab, et juba varem kehtestatud seaduste alusel oli võimalik rakendada karme karistusi kerjuste ja hulkurite vastu, kes ei tööta, kuid saavad koguduselt toetust. Locke arvab, et ametnikud, kelle kompetentsi niisugused küsimused kuuluvad, on selle unustanud ega võta midagi ette, selleks et sundida «laiskvorste töötama». Locke teeb ettepaneku rakendada kehvikute vastu karm karistussüsteem. Sellest süsteemist tuleb tema arvates välja jätta ainult kuni 14 aasta vanused lapsed. Need on vaja paigutada tööliskoolidesse ja juhul, kui nad sealt ära jooksevad, tuleb «jooksikuid» karistada kuuenädalase sunnitööga parandusmajas.

Locke'i arvates on «töölisrahva lapsed» ühiskonnale koormaks. Seetõttu tuleks iga koguduse juures organiseerida tööliskoolid, kuhu kohustuslikus korras suunata kõik need lapsed 3—14 aasta vanuses, kelle vanemad pöörduvad abi saamiseks koguduse poole. Lapsi tuleb koolis toita ainult «leivaga kuni küllastuseni». Kui peetakse vajalikuks, siis võib külmal ajal ilma igasuguste raskusteta anda sellele lisaks veidi sooja kõrti. Ja sellegi kasina toidu pidid lapsed tasa teenima: ketrama, kuduma jne. Laste poolt valmistatud esemete müügist saadud tulu pidi Locke'i arvestuste kohaselt tasuma nende ülalpidamise. Eriti tähtis on, märgib Locke, et koolist on lapsi väga hea viia õpetajate valve all kirikusse, mis oleks võimas kasvatusvahend. Meistrid võivad võtta endale kasvandikke õpilasteks, makstes selle eest koolile tasu. Nii hakkavad lapsed töötama meistrite ja vabrikantide jaoks.

Locke'i pedagoogiliste vaadete tähtsus. Oma filosoofiliste töödega, oma loomuliku õiguse ning riigi tekkimise lepinguteooriaga

avaldas Locke üsna tunduvat mõju prantsuse valgustajaile, eriti Rousseau'le. Kuna tema vaateid iseloomustas dualism, olid need algallikaks nii materialistlikele kui ka idealistlikele mõtteviisidele XVIII sajandil. «Nii Berkeley kui ka Diderot on lähtunud Locke'ist,» [1] kirjutas V. I. Lenin.

Oma töös «Mõtteid kasvatusest» määras Locke selgelt kindlaks «dženteImeni», Inglismaal võimule tulnud uue kodanluse esindaja kasvatuse eesmärgid ja iseloomu. Ta töötas põhjalikult läbi kehalise ja kõlbelise kasvatuse küsimused. Eriti olulised on tema juhised positiivsete harjumuste kasvatamise kohta.

Hinnatav Locke'i juures on see, et ta pooldas suhteliselt laia teadmiste ringi, mida tuli kasvandikule edasi anda. Pedagoogikateadusele olulise tähtsusega on ka Locke'i sensualism, tema väide, et meie kujutluste allikaks on aistingud, et meie teadmised ja ideed tekivad meelelisest kogemusest.

VI peatükk

JEAN-JACQUES ROUSSEAU PEDAGOOGILINE TEOORIA

Ühiskondlik-poliitiline olukord Prantsusmaal XVIII sajandi keskel. Valgustusfilosoofia. Kapitalistlik kord Prantsusmaal kujunes juba ammu enne 1789.—1794. a. kodanlikku revolutsiooni. Maal, mis oli põhiliselt agraarmaa, levis XVIII sajandi teisel poolel laialdaselt kapitalistlik manufaktuur. Kuid feodaalsuhted takistasid tugevasti kapitalismi arenemist.

Kogu maa elanikkond jagunes kolmeks seisuseks. Esimeseks seisuseks loeti vaimulikkonda, kes omas hiiglasuuri maavaldusi. See seisus oli vabastatud igasuguste maksude maksmisest ja tal oli oma kohus. Teiseks seisuseks oli aadel, kes oli suurema osa maa omanikuks ja kellele feodaalõigused andsid võimaluse talupoegade piiramatuks ekspluateerimiseks. Kolmandal seisusel ei olnud privileege. Suure osa sellest seisusest moodustasid talupojad, kes olid täiesti õigusteta. Talurahva materiaalne olukord oli feodaalkohustuste ja raskete riigimaksude tõttu vilets. Nälg oli XVIII sajandil Prantsuse külas harilikuks «külaliseks». Kuid kolmas seisus ei olnud ühtne: siia kuulusid ka rikkad vabrikandid, suurkaubandusega tegelevad kaupmehed, samuti meistrid, kel oli oma töökoda ja kes pidasid selle, ning mitut liiki töölised. Kõik nad olid opositsioonis feodaalkorra ja valitsusega, hoolimata oma erinevatest elutingimustest. XVIII sajandi keskel omandab kodanlus maa elus järjest suurema tähtsuse. Kuuludes kolmandasse seisusse, juhib kodanlus selle seisuse väljaastumisi kuningatüranni, vaimulike ja aadli privileegide, samuti kasvatuse seisusliku süsteemi vastu.

[1] V. I. Lenin, Teosed, 14. kd., lk. 110.

Kodanluse võitlus feodalismi vastu ei piirdunud ainult majandussuhete valdkonnaga, vaid leidis väljenduse valgustusfilosoofias, mis avaldas suurt mõju kogu XVIII sajandi poliitilise elu käigule. Uue (tol ajal revolutsioonilise) kodanluse klassi ideoloogid kukutasid oma teostes valitseva võimu, purustasid feodaalse maailmavaate ja ametliku religiooni (mõned valgustajad olid ateistid) ammu enne revolutsiooni. Revolutsioonieelseil, XVIII sajandi 50—80-ndail aastail olid valgustajate väljaastumised eriti terava iseloomuga.

1751. aastal hakkab ilmuma «Teaduste, kunstide ja käsitöö entsüklopeedia», mis muutub õige pea feodalismivastase ideoloogilise võitluse keskpunktiks. Entsüklopeedia toimetajaks oli üks selle aja silmapaistvamaid filosoofe-materialiste Diderot. Prantsuse valgustajad (d'Alembert, Voltaire, Helvétius, Diderot, Holbach, Rousseau jt.) kritiseerivad teravalt religiooni kui feodalismi tuge, kogu feodaalset korda ja ideoloogiat.

Locke'i seisukohtadest lähtudes pooldavad nad riigi tekkimise lepinguteooriat (Rousseau, Holbach, Diderot jt.) ning näitavad, et inimesel tema «loomulikus olukorras» oli alati «loomulik õigus» vabadusele, võrdsusele ja vendlusele.

Prantsuse valgustajad ootasid uue ajastu, mõistuse igavese valitsemise ajastu saabumist. Kõik senised vaated loodusele ja riigikorrale võeti terava kriitika alla; kõik ühiskonna ja riigi senised vormid, kõik traditsioonilised tõekspidamised, mida ei saanud pidada mõistuspärasteks, soovitati kõrvale heita. Mõistus kuulutati «... kõige olemasoleva ainsaks mõõdupuuks ... maailma olid seni juhtinud üksnes eelarvamused; kõik möödunu vääris vaid kaastunnet ja põlgust. Nüüd alles tõusis päike, saabus mõistuseriik; siitpeale pidid igavene tõde, igavene õiglus, loodusest enesest tulenev võrdsus ja võõrandamatud inimõigused välja tõrjuma ebausu, ülekohtu, privileegid ja rõhumise.»[1]

Kodanluse ideoloogid pidasid end siiralt mitte ainult kolmanda seisuse, vaid kogu eesrindliku inimkonna esindajaiks. Engelsi sõnade järgi astusid nad välja «... mitte mingi üksiku klassi, vaid kogu kannatava inimkonna esindajaina»[2].

Kuid pärast seda, kui kodanlus oli võtnud võimu enda kätte, algas ülevõimu kindlustamise eesmärgil pealetung tööliste vastu, areneva töölisklassi vastu.

Revolutsioonieelseil aastail uskusid prantsuse valgustajad kasvatuse võimsasse jõusse. Nad olid veendunud, et kasvatades uut inimest, kujundavad nad selle abil ümber kogu maailma. Hariduse abil hävitatakse vale, eelarvamused, mineviku harimatus; kaob kõik negatiivne, mis on omane feodalismile.

---

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 95—96.
[2] Sealsamas, lk. 96.

Silmapaistvat kohta prantsuse valgustajate hulgas omasid Jean-Jacques Rousseau ja filosoofid-materialistid.

Jean-Jacques Rousseau elulugu. Rousseau sündis 1712. aastal Genfis kellassepa perekonnas. Süstemaatilist haridust ta ei saanud. Palju aastaid rändas ta Prantsusmaal ja Šveitsis, katsetades mitmesugustel kutsealadel. Juba väljakujunenud inimesena, kolmekümneaastaselt, asus Rousseau Pariisi, kus tutvus tolle aja uue, kodanliku intelligentsiga, selle parimate esindajate — publitsistide ja filosoofidega. 1749. a. kuulutas Dijoni Akadeemia välja konkursi teemal «Kas teaduste ja kunstide taassünd on aidanud kaasa kommete puhtusele?» Diderot' nõuandel otsustas Rousseau kirjutada töö sellel teemal. Selles teoses astus Rousseau otsustavalt välja sotsiaalse ebavõrdsuse, aristokraatide ja logelejate, feodaalühiskonna kultuuri vastu, selle ühiskonna teaduse vastu, mis ei ole töörahva elu kergemaks teinud. Selle töö eest sai Rousseau Dijoni Akadeemia preemia.

1754. aastal ilmub Rousseau teine teos — «Arutlus inimestevahelise ebavõrdsuse tekkimisest ja alustest», kus esineb dialektika elemente. Sellele järgnes «Ühiskondlik leping» (1762). Esimeses töös näitas Rousseau, et ebavõrdsus kasvas koos tsivilisatsiooniga, «Ühiskondlikus lepingus» aga arendas ta edasi Locke'i lepinguteooriat ja vastandas tsiviliseeritud (s. o. feodaalsele) ühiskonnale ideaalina mingisuguse ühiskonna, mis olevat olnud «loomulikus seisundis», kus inimesed olid vabad ja võrdsed, kuid hiljem loobusid oma õigustest tööga loodud omandi säilitamise pärast. Rousseau piitsutas türanniat, ekspluataatorite iket ja näitas, et rahva huvidele mittevastav võim on ebaseaduslik, sest sellega on rikutud esialgne ühiskondlik leping, mille kohaselt inimesed andsid vabatahtlikult üle osa oma õigustest nende poolt valitud võimule, kes on kohustatud rahvast teenima. See oli kirjandusteose vormis väljendatud üleskutse kuninga ja feodalismi alustugede kukutamiseks.

1762. aastal ilmus Rousseau romaan-traktaat «Émile ehk Kasvatusest». See teos tõi autorile maailmakuulsuse. Selles näitas Rousseau uue, feodaalse mineviku pärandist vaba inimese, kodanliku ühiskonna inimese kasvatamise teed. «Émile'i» ilmumine kutsus esile kuninglike ametnike ja vaimulikkonna rahulolematuse. Kuigi Rousseau polnud ateist, põletati raamat selles väljendatud vabamõttelisuse tõttu ühel Pariisi väljakul ja autor oli sunnitud põgenema välismaale. Alles pisut enne surma, haigena ning füüsiliselt ja moraalselt murtuna, võis Rousseau pöörduda tagasi kodumaale. Rousseau suri 1778. aastal.

Rousseau teosed erutasid sügavalt eesrindliku revolutsioonieelse kodanliku ühiskonna inimesi ja nende mõju ulatus kaugele väljapoole Prantsusmaad.

Rousseau sotsiaal-poliitilised ja filosoofilised vaated. Rousseau väitis, et võim ja rikkus tekitasid ebavõrdsuse ja seetõttu kaotas inimene oma vabaduse ning muutus rikutuks. Rousseau astub välja

kehtiva korra vastu, uue korra kehtestamise eest. Tema ideaaliks on väikekodanlik tööga loodud omand ning sellel omandil ja igaühe tööl rajanev ühiskondlik kord.

Käsitledes meid ümbritseva maailma tunnetamise küsimust, arutleb Rousseau kui sensualist: meie teadvuses pole midagi, mida pole saadud aistingute abil meeleorganite kaudu. Kuid ta ei tee sellest väitest materialistlikke järeldusi. Ta kujutleb loodust kui ühtset tervikut, ja lähtudes põhjuste ahelast, jõuab algpõhjuse — jumala juurde. Rousseau eitab ametlikku usundit, kuid on deist. Rousseau sõnade järgi «kõik on hea, mis tuleb universumi looja kätest, kuid kõik mandub inimese kätes». Inimene on rikutud rikutud ühiskonna poolt. Siit järeldus: last (Émile'i) tuleb kasvatada väljaspool rikutud ühiskonda, eemal «roiskunud» tsivilisatsioonist, «looduse rüpes». Laps tuleb päästa pahelise ja kõlvatu maailma mõjust.

Oma olemasolu kindlustavad inimesed tööga. Ilma tööta ei saa olla normaalset inimelu. Kuid inimesi ümbritsevas rikutud maailmas omandavad paljud võõra töö saadusi. Tõeliselt vaba on oma tööst elatuv inimene. Ülesanne seisab selles, et kasvatada selline inimene, kes ei oleks kellestki sõltuv, elaks oma tööviljast, hindaks oma vabadust ja oskaks seda kaitsta. Inimene, kes hindab oma vabadust, õpib loomulikult austama ka teiste vabadust, mis on rajatud tööle.

Seetõttu tekib küsimus, keda siis on vaja kasvatada? Neid, kes töötavad, kes elavad töö sees, s. t. töötajate lapsi ei ole vaja kasvatada, sest neid kasvatab juba elu ise. On vaja kasvatada mittetöötajaid. Tuleb ümber kasvatada feodaale, aristokraate, muidusöojaid, on vaja õigesti kasvatada nende lapsi, ja maailm muutub teiseks. Seepärast ongi Rousseau teose kangelaseks aristokraatlikust perekonnast põlvnev Émile. Kasvatuse tulemusena peab temast saama vabamõtleja väikekodanlane, kes elab oma isiklikust tööst.

Loomulik ja vaba kasvatus. Rousseau vaadete kohaselt peab lapsi kasvatama loomulikult, looduspäraselt. See tähendab, et kasvatuses tuleb järgida lapse loomust, arvestada tema vanuselisi iseärasusi.

«Loodus soovib, et lapsed oleksid lapsed, enne kui saavad täiskasvanuteks,» kirjutab Rousseau. Ta arvab, et kasvatus saadakse kolmest allikast: loodusest, ümbritsevailt inimestelt ja asjadelt. Rousseau arvates teostub kasvatus looduse poolt inimlike võimete ja meeleorganite «sisemise» arenemise teel; kasvatus inimeste poolt tähendab õpetada inimest kasutama nende võimete ja organite arengut; kasvatus asjade poolt on inimese isiklik kogemus asjade suhtes, millega ta kokku puutub ja mis temasse mõju avaldavad. Kasvatus on õige siis, kui kõik kolm tegurit (kasvatus looduse, inimeste ja asjade või väliste tegurite poolt) mõjuvad kooskõlas, ühes suunas. Kuna kasvatus looduse poolt meist ei sõltu, siis

tuleb sellele kohandada inimeste poolt antav kasvatus, kasutades seejuures ka asjade poolt antavat kasvatust, sest asjade poolt antav kasvatus teatud määral sõltub inimestest.

Seega peab kasvatus olema loomulik ja looduspärane, see tähendab — järgima lapse loomulikku arenemist, kasvatama temale omaseid võimeid näha, mõelda ja tunda.

Loomuliku kasvatusega seostab Rousseau vahetult «vaba kasvatuse». Inimese esimene loomulik õigus on vabadus, nagu ütleb Rousseau. Tuginedes sellele väitele, astub Rousseau välja feodaalkorra kitsenduste vastu, skolastilise kooli ja tuupimise, karmi distsipliini, kehaliste karistuste ning lapse isiksuse mahasurumise vastu. Ta arvab, et vabalt, vastavalt oma loomusele arenevast lapsest saab tõeline uus inimene. Rousseau omistab suurt tähtsust õpetaja-kasvataja suunavale osale, kuid mõistab seda omamoodi. Rousseau järgi juhib kasvataja oma kasvandikku küsimuste lahendamisele, suunab tema huvisid, kuid nii, et laps seda ise ei märka.

Vanuseperioodid. Lapse kasvatamine vastavalt vanusele. Rousseau esitab mõtte inimeste sünnipärasest täiuslikkusest. Loodus varustab iga lapse ainult heade kalduvustega. Ta kutsub üles austama lapse isiksust, tundma õppima tema huvisid, arvestama tema vanuselisi iseärasusi. Rousseau jaotab oma kasvandiku elu neljaks perioodiks. Esimene periood — sündimisest kuni 2. eluaastani: see on aeg, kus tähelepanu keskpunktis peab olema lapse kehaline kasvatus; teine periood — 2. kuni 12. eluaastani: Rousseau väljenduse kohaselt «mõistuse une» periood, mil laps ei ole veel suuteline arutlema, mil peatähelepanu tuleb pöörata «väliste meelte» arendamisele, mil lapse jõud kogunevad, selleks et leida endale väljapääsu juba vanemas eas; kolmas periood — 12. kuni 15. eluaastani: neil aastail toimub laiaulatuslik vaimne kasvatus, rahuldatakse lapse vaimseid vajadusi; neljas periood — «tormide ja kirgede periood» — 15. eluaastast kuni täisealisuseni: see on Rousseau järgi peamiselt kõlbelise kasvatuse teostamise ajajärk.

Rousseau mõtted lapse vanuselistest iseärasustest on vastavuses tema vaadetega kasvatuse looduspärasusele ja neis ei puudu ka dialektika. Ta püüab leida lapse loomuliku arengu iga astme jaoks peasuuna, millele peab olema sel perioodil suunatud peamine tähelepanu kasvatusprotsessis. Seejuures on iga aste tihedalt seotud teisega. Nii on esimesel perioodil peamiseks kehaline kasvatus, mis soodustab lapse füüsilist arenemist; teisel perioodil on esikohal meeleorganite arendamine vaimse kasvatuse eeldusena, mis toimub kolmandal perioodil. Selleks et õppida mõtlema, seletab Rousseau, on vaja harjutada meie liikmeid, meeli ja organeid, mis on meie mõistuse tööriistadeks. Kolmandal perioodil on lapsel jõude rohkem kui soove ja jõudude ülejääk suunatakse teadmiste omandamisele. Neljandal perioodil, kui puhkevad kired, seatakse kõige eelneva baasil esikohale moraalse kasvatuse probleemid.

Rousseau püüdis sügavalt mõista inimloomust ja avastada selle arenemise spetsiifika.

Kuid ta ei suutnud õigesti esile tuua lapse arenemise seadusi. See oli üks esimesi katseid anda selline analüüs ja seetõttu on Rousseau teoses palju väljamõeldut. Nii on Rousseau arvates lapsele teisest kuni kaheteistkümnenda eluaastani iseloomulik «mõistuse uni», mis on loomulikult ebaõige, samuti kui väide, et selles vanuses lastele ei ole kõlbelised mõisted jõukohased. Lähtudes loomuliku kasvatuse seisukohast, ei eralda Rousseau selgesti arenemist kasvatusest ja sellega biologiseerib kasvatusprotsessi. Oluline on ka see, et Rousseau rõhutab laste individuaalsete iseärasuste arvestamise vajalikkust kasvatuses. Ta märgib õigesti, et iga laps toob endaga ellu kaasa oma temperamendi, mis määrab tema võimed ja iseloomu ning mida tuleb kas muuta ja piirata või arendada ja täiustada. Ta on otsustavalt trafareti, kasvatusele ühesuguse lähenemise vastu. Kasvataja ülesanne seisab selles, et hästi tunda lapse vanuselisi iseärasusi, põhjalikult uurida tema individuaalseid kalduvusi ja võimeid ning rajada kasvatus nendele kahele alusele.

Émile'i kasvatamise usaldab Rousseau perekonna «sõbrale», haritud inimesele, kes kogu oma elu pühendab tõõra lapse kasvatamisele.

Varases lapseeas (kuni teise eluaastani) on kõige aluseks kehaline kasvatus. Kui see on võimalik, peab last toitma ema ise. Tavaliselt kasvatajad, vastupidi loodusele, mähivad, seovad lapse liikmed kinni, asetavad ta lamama nii, et pea on liikumatu, jalad sirged ja käed surutud vastu keha. «Õnn, kui talle jäetakse veel võimalus hingata,» hüüab Rousseau. Nii võetakse lapselt kohe vabadus, kuid seda ei tohi teha, pole vaja segada loodust, kinnitab Rousseau.

Üksikasjaliselt peatub Rousseau Émile'i kehalisel kasvatusel. Ta näitab, kuidas on vaja last karastada ja tugevdada tema füüsilisi jõude. Laps veel ei käi, kuid teda on juba vaja tutvustada ümbritsevate esemetega. On tähtis, et laps võiks nägemist ühendada kompimisega ja õpiks ette kujutama ruumi. Väga tähtsad lapse elus on tema esimesed sammud. See, et laps hakkas käima, annab talle võimaluse meeleorganite arendamiseks. Ei ole vaja kunstlikult forsseerida lapse kõne arengut, see ainult rikub kõnet. Las laps katsub asju, las ta lõhub mänguasju. Niiviisi tutvub ta teda ümbritsevate asjade maailmaga.

Teisest eluaastast algab kasvatuses uus periood. Selles vanuses ei ole vaja last sundida arutlema, lugeda talle igasuguseid manitsusi, lasta tal pähe õppida jutustusi ja muinasjutte. Rousseau arvates tuleb selles vanuses eelkõige igati arendada lapse väliseid meeli. Rousseau annabki terve rea juhiseid, kuidas neid meeli (eelkõige kompimismeelt) arendada tuleks. Endiselt on vaja intensiivselt tegelda lapse tervise tugevdamisega, tema kehalise aren-

damisega. Õpetada last selle sõna otseses mõttes veel ei ole vaja. Las laps ise mõõdab, kaalub, loendab ja võrdleb, kui ta tunneb selleks vajadust. On hea, kui laps kuni 12. eluaastani ei tea, mis on raamat. Ja kui laps õpibki lugema, siis olgu tema esimeseks ja ainsaks raamatuks «Robinson Crusoe», mille kangelane asustamata saarel tegi ise kõik vajaliku oma lihtsaks eluks looduses (see aga vastab Rousseau ideaalidele).

Rousseau arvates ei oma laps selles vanuses veel kõlbelisi mõisteid, kuid eeskuju kasvatuslik osatähtsus on sel perioodil kahtlemata suur. Rousseau leiab, et mitte mingisugused kõlbelised ega abstraktsed mõisted ei ole kuni 12-aastasele lapsele jõukohased, kuid see, mis on seotud asjade eneste tunnetamisega, võib siiski kaasa aidata üksikute abstraktsete mõistete kujunemisele. Rousseau arvab, et laps võib selles vanuses edukalt omandada ühe tähtsa idee — omandi idee. Émile' tahab kasvatada köögivilja ja külvab ube, kuid aednik Robert'i maale ning just samasse kohta, kuhu, nagu selgub, Robert oli juba külvanud melonid. Émile'i ja Robert'i vahel toimunud kokkupõrkest laps kogeb, kuidas omandi idee loomulikult tuleneb «töö abil esimese vallutamise» õigusest. Seega vasturääkivalt oma põhiväitele abstraktsete mõistete kujundamise võimatusest selles vanuses lastel arvab Rousseau, et omandi idee võib olla lapse mõistusele täiesti jõukohane.

Eitades karistusi, esitab Rousseau «loomulike tagajärgede» meetodi. Lapse vabadust võib piirata ainult asjadega. Laps, puutudes kokku loodusega, kahtlemata mõistab, et on vaja alluda looduse seadustele. Samad kaalutlused peavad olema aluseks ka suhtumises inimestesse. Kui laps lõhub kõik, mida ta puudutab, siis ärge ärrituge, vaid püüdke ainult kõrvaldada lapse juurest kõik see, mida ta võiks rikkuda. Laps lõhkus tooli, mida ta kasutas. Ärge rutake talle uut andma. Las ta tunneb kõiki tooli puudumisest tulenevaid ebamugavusi. Kui laps purustab oma toa akna klaasi, ärge pange uut, las teie laps saab nohu, sest «parem on saada nohu, kui üles kasvada pöörasena».

Aga kui laps näiteks korduvalt lõhub klaasi, siis on soovitav lukustada ta pimedasse tuppa, s. t. jätta ta ilma peamisest inimese elus — vabadusest. Kui laps on muutunud mõistlikuks, sõlmib kasvataja temaga lepingu, mille põhjal laps saab tagasi vabaduse ja kohustub mitte enam purustama klaase. Rousseau loeb pimedasse tuppa sulgemist mitte karistuseks, vaid teo «loomulikuks tagajärjeks». Kuid sisuliselt on «tagajärg» ikkagi karistus, mida Rousseau näha ei taha.

Kaheteistkümnendaks eluaastaks on Émile füüsiliselt tugev, iseseisev, oskab kiiresti orienteeruda ja tabada tähtsaimat, ta on tundma õppinud ümbritsevat maailma väliste meeleorganite kaudu. Ja nüüd on ta küllaldaselt ette valmistatud selleks, et astuda oma arenemise kolmandasse perioodi (12. kuni 15. eluaastani). Sellel perioodil toimub Émile'i vaimne kasvatus ja töökasvatus. Rousseau

arvates ei ole lapsel selles vanuses veel küllaldaselt kõlbelisi mõisteid ja ta ei suuda vajalikul määral mõista suhteid inimeste vahel. Seepärast peab ta tundma õppima seda, mis on seotud teda ümbritseva maailma ja loodusega. Õppeainete valikul tuleb lähtuda lapse huvist. Loomulikult on tema huvi suunatud sellele, mida ta näeb, see tähendab geograafiale, astronoomiale, loodusõpetusele. Rousseau arendas välja nende teadmiste omandamise originaalse metoodika, mis rajaneb nähtuste iseseisval uurimisel. Rousseau asetab Émile'i uurija olukorda, kes avastab teaduslikke tõdesid, leiutab kompassi jne.

Rousseau didaktika rajaneb lapse isetegevuse, vaatlusoskuse ja taibukuse arendamisel. Lapse tajule tuleb kõike esitada maksimaalse näitlikkusega. Näitlikkus Rousseau järgi on loodus ise, elulised faktid, millega Émile vahetult tutvub. Seetõttu toimubki enamik Émile'i õppetunde looduses. Püüdes kujutada uue, vaba inimese vaimset kasvatust, ei osanud Rousseau ühendada lapse isiklikku kogemust inimkonna kogemusega, mis väljendub teaduses. Ta pooldab reaalteadmisi, mida ei tule omandada raamatuist, vaid loodusest. Ühtlasi näitab ta kujukalt lapse loova vaatlusoskuse, teadmishimu ja aktiivsuse kasvatamise suurt tähtsust, samuti seda, millist tähtsust omab lapse õpetamisel vahetu kontakt loodusega.

Füüsiline töö on iga ühiskonnaliikme vältimatu kohustus. «Olgu rikas või vaene, vägev või nõrk, kuid iga logelev kodanik on petis.» Seepärast peab vaba inimene tundma mitmesuguseid põllumajandusliku ja käsitöö liike, mitmesuguseid elukutseid, alles siis võib ta tegelikult teenida endale leiba ja säilitada vabadust. Émile õpib ära rea kasulikke elukutseid.

Eelkõige õpib laps tundma tisleritööd, mida Rousseau kasvatuslikult väga hindab. Seejärel tutvub ta mõnede teiste käsitööaladega. Émile elab käsitöölise elu, temas juurdub austus tööinimese, töö enda ja tööga vahelduva puhkuse vastu. Ta sööb leiba, mille on ise teeninud. Töö on kasvatusvahend, kuid ühtlasi ka vaba inimese ühiskondlik kohustus.

Nüüd on Émile eluks ette valmistatud ja kuueteistkümneaastaselt toob Rousseau ta tagasi ühiskonda. Algab neljas periood — kõlbelise kasvatuse periood, kuid kõlbeline kasvatus võib toimuda ainult ühiskonnas. Kõlvatu linn ei ole nüüd enam Émile'ile kohutav, kuna ta on linna ahvatluste vastu küllaldaselt karastatud.

Rousseau, peatselt revolutsioonilisse võitlusse astuva klassi esindaja, on siiralt veendunud, et kolmanda seisuse paremad inimesed on üldinimlike ideaalide kandjaiks. Seetõttu on vaja õpetada Émile'i armastama kõiki inimesi, on vaja kasvatada tõelist inimest. Ning Rousseau püstitab kolm kõlbelise kasvatuse ülesannet: õilsate tunnete, õigete otsustuste ja hea tahte kasvatamine.

Õilsate tunnete kasvatamine on «südamekasvatus». Las nooruk vaatleb inimlike kannatuste, puuduse ja mure pilte, ta saab näha ka häid eeskujusid; mitte moraalsed arutlused, vaid reaalsed teod

kasvatavad temas «õilsaid tundeid». «Õigete otsustuste» kasvatamist teostatakse Rousseau arvates suurmeeste elulugude ja ajaloo tundmaõppimise kaudu. «Hea tahte» kasvatamine saavutatakse ainult heade tegude sooritamise teel.

Selles vanuses peab Rousseau vajalikuks anda oma kasvandikule ka seksuaalne kasvatus. Eelkõige nõuab Rousseau kõige kahjuliku ja erutava kõrvaldamist: erootilise sisuga raamatute lugemine, hellitatud ja istuv eluviis. Nooruk peab elama toimekat elu, liikuma, tegema füüsilist tööd. Vajalik on kestev viibimine värskes õhus. Rousseau arvab, et oleks soovitav vältida laste võimalikke küsimusi suguelu alalt. Aga kui laps on sellise küsimuse esitanud, on parem teda «sundida vaikima kui valega vastata». Kasvandikku niisugune samm ei üllata, sest ka varem ei vastanud kasvataja neile küsimustele, mis tema arvates polnud lapsele arusaadavad. Kui aga kasvataja peab Émile'i juba küllalt ettevalmistatuks, peab ta vastama tõsiselt, lihtsalt, ilma igasuguse hämmelduseta, mitte lubades lastel suguelu küsimusi tundma õppida mujalt, ebapuhtast allikast.

Kuni 17.—18. eluaastani pole noorukile vaja kõnelda religioonist. Kuid Rousseau on veendunud, et tema Émile mõtleb «algpõhjuse» üle ja jõuab järk-järgult ise jumaliku algme tunnetamisele. Rousseau on lastele usuliste tõekspidamiste õpetamise vastu. «Kui ma peaksin kujutama inimlikku rumalust, mis ärritab meie sappi, siis kujutaksin ma lastele katekismust õpetavat pedanti,» kirjutab Rousseau. Tõeline religioon on südame religioon. Deistina arvab Rousseau, et mõtiskledes universumi targa korralduse üle, jõuab laps ise mõtteni selle loojast.

Naise kasvatus. Nooruk on juba meheks kasvanud ja Rousseau arvates on tal aeg abielluda. Seepärast on vajalik peatuda sellel, missugune naine tuleb valida Émile'i jaoks.

Émile'i mõrsja peab olema kasvatatud Émile'i jaoks, kuid tema kasvatus on vastupidine sellele, mille on saanud tema peigmees. Naise kutsumus on täiesti erinev mehe kutsumusest. Naine peab olema kasvatatud kodu jaoks. Kohanemine teiste arvamustega, iseseisvate otsustuste, isegi oma religiooni puudumine, alistumine võõrale tahtele — see on naise osa. Rousseau väidab, et naise «loomulik olukord» on sõltuvus ja et «tütarlapsed tunnevad end looduna sõnakuulmiseks». Mingisugust tõsist vaimset tegevust tütarlastele tarvis ei ole. Niisuguse kasvatuse sai Émile'i mõrsja Sophie.

Mehe ja naise kasvatuse sisu terav vastuolu Rousseau juures on seletatav sellega, et tema perekonnaideaaliks on käsitööline, väikekodanlase perekond. Need Rousseau seisukohad vastavad tema väikekodanlikule loomusele ning on reaktsioonilised.

Rousseau pedagoogilise teooria tähtsus. Rousseau omab tähtsat kohta valgustusfilosoofide hulgas Prantsuse 1789. aasta revolutsiooni ideoloogilises ettevalmistamises. Mitmetest vastuoludest ja vigadest hoolimata etendasid Rousseau pedagoogilised vaated aja-

looliselt progressiivset osa. Tema seisukohad olid täielikuks vastandiks feodaalsele pedagoogikale. Rousseau vihkas kirglikult feodalismi, võitles aristokraatia ja kiriku, skolastilise harimatuse ja muidusõõjate vastu; oli eesrindlik võitleja uue inimese kasvatamise eest, nii nagu ta teda kujutles. Tema teostest õhkub palavat armastust lapse vastu. Ta nõudis aktiivseid õppemeetodeid, lapse vanuseliste iseärasuste arvestamist, töökasvatust, õpetamise tihedat sidet eluga. Uut inimest tahtis ta näha visa ja energilise võitlejana feodaalsest ikkest vabanemise eest.

Kuid õige pea, pärast seda kui Prantsuse 1789. aasta kodanlik revolutsioon oli jõudnud lõpule, hakkasid kodanlikud pedagoogid suhtuma erilise ettevaatusega Rousseau pedagoogilistesse ideedesse. Demokraat Rousseau näib ohtlikuna, paljud tema mõtted aktiivse, iseseisvalt mõtleva ja vaba inimese kasvatamisest olid vastuolus tugevneva kodanliku ühiskonna reaktsioonilise ideoloogiaga. Seetõttu XIX sajandi kodanlikus pedagoogilises kirjanduses mõnikord täiesti eitatakse Rousseau mõtteid uue inimese kasvatamisest või kujutatakse neid unistava filosoofi fantaasiana.

N. K. Krupskajal on õigus, kui ta rõhutas, et Rousseau pärandist «... loobub kaasaegne, vanadusest nõdraks jäänud kodanlus. Tema esiisad, kes ei lahutanud veel oma klassi huvisid rahva omadest, ülistasid Rousseau'd; praegune kodanlus suhtub Rousseau'sse külmalt, üleolevalt, ja kuigi nimetab teda traditsiooni kohaselt küll «suureks», kuid seejuures alati ka «utopistiks». Utoopia all mõistetakse seejuures mitte ainult seda, mis Rousseau teostes on tõepoolest utoopilist, vaid ka tema demokratismi, tema austust «inimese» ees, «töö» ees.»[1]

VII peatükk

XVIII SAJANDI PRANTSUSE MATERIALISTIDE (HELVÉTIUS, DIDEROT) PEDAGOOGILISED VAATED

Prantsuse materialistide filosoofiliste vaadete lühike iseloomustus. Prantsuse filosoofide-valgustajate hulgas, kellest oli juttu eespool, paistsid silma oma vaadete järjekindluse ja printsipiaalsete seisukohtade võitleva iseloomu poolest filosoofid-materialistid. «Kogu Euroopa uusima ajaloo vältel,» kirjutas V. I. Lenin, «eriti aga XVIII sajandi lõpul Prantsusmaal, kus toimus otsustav võitlus igasuguse keskaegse rämpsu vastu, feodalismi vastu nii institutsioonides kui ideedes, on materialism osutunud ainsaks järjekindlaks filosoofiaks, mis jäi ustavaks kõigile loodusteaduse õpetustele ja oli vaenulik ebausu, silmakirjalikkuse jms. vastu.»[2] Filo-

[1] Н. К. Крупская, Педагогические сочинения, т. I, Москва, 1957, стр. 265.

[2] V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 4.

soofid-materialistid kritiseerisid teravalt keskaegset skolastikat ja usku, kuid nad ei piirdunud ainult võitlusega feodaalse ideoloogia vastu, vaid astusid otsustavalt välja ka feodaalsete riiklike institutsioonide ja kiriku käes oleva kooli vastu. Nad tagusid Prantsuse revolutsiooni jaoks terava relva, nende väljaastumised olid «... poliitilise pöörde sissejuhatuseks» [1]. La Mettrie, Diderot', Helvétiuse ja Holbach'i teosed keelati ära, konfiskeeriti ja põletati avalikult võimude poolt. Kuningavõim areteeris sageli võitlevaid filosoofe, sulges neid Bastille'sse, tihti olid nad sunnitud emigreerima välismaale.

Prantsuse materialistid olid järjekindlad ja aktiivsed võitlejad religiooni vastu. Nende ateistlik maailmavaade avaldas tohutut mõju mitte ainult kaasaegsetele, vaid ka järgnevaile põlvkondadele. Kirik ja religioon olid feodalismi peamiseks toeks ning selle purustamine oli revolutsiooni vajalikuks tingimuseks. Religiooni kriitika, selgitas Marx, oli sel ajal igasuguse teise kriitika eelduseks.

Filosoofid-materialistid püüdsid tõestada, et religiooni allikateks on harimatus, orjus, despotism ja rahvahulkade petmine vaimulike poolt. Vaimulikel pole asja rahvaharidusega, kirjutasid nad, ja mida harimatum on rahvamass, seda kergem on teda petta. V. I. Lenin hindas kõrgelt XVIII sajandi «vanu» ateiste, kes julgelt, elavalt, andekalt, teravmeelselt ja avalikult tungisid kallale religioonile ja papimeelsusele. Kuid nad ei mõistnud religiooni klassiolemust ega võinud seetõttu näha õigeid teid võitluseks sellega. Prantsuse materialistid arvasid, et hariduse progress likvideerib igasuguse ebausu. Teadus, kunst ja käsitöö annavad inimestele uut jõudu, aitavad neid tunnetada loodusseadusi, mis peavad neid viima religioonist loobumisele.

Religiooni vajab feodaalne valitsus selleks, et kergemini valitseda rahvast, kuid tõelisele valitsusele, õiglasele, valgustatud, heale ja valvsale valitsusele ei ole selleks vaja valelikke väljamõeldisi. Seetõttu ei tohi lubada, et vaimulikud juhiksid koole, religioonil ei pea olema kohta koolis, on vajalik selliste õppeainete õpetamine, mis viiksid õpilasi loodusseaduste tunnetamisele. On otstarbekas sisse seada ka selline õppeaine, mis õpetaks kõlbelise käitumise aluseid uues ühiskonnas. Selleks õppeaineks peaks olema moraali kursus.

Vastavalt prantsuse materialistide õpetusele on kogu maailm ainult mateeria, mis on lakkamatus liikumises. Mateeria on füüsiline reaalsus. Nad tunnistasid üldise vastastikuse mõju looduse ja liikumise mateeria loomulikuks omaduseks. Kuid prantsuse materialism ei ulatunud kaugemale liikumise mehhanistlikust mõistmisest ja oli metafüüsilise, kaemusliku iseloomuga.

Baseerudes Locke'i sensualismil, pidasid prantsuse materia-

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 296.

listid tunnetamise lähtepunktiks välismaailmast saadud aistinguid. Diderot ütles, et inimene on sarnane muusikariistale, mille klahvideks on meeleorganid: kui loodus vajutab neile, teeb instrument häält — inimesel tekivad aistingud ja mõisted.

Olles materialistid oma vaadetes loodusele, seisid prantsuse filosoofid ühiskondliku arenemise seaduste seletamisel idealismi positsioonidel. Nad väitsid, et «ideed valitsevad maailma». Aga kui see on nii, siis piisab ideede muutmisest, ja kõik feodaalsed igandid ning religioon kaovad, levib haridus, paraneb seadusandlus ja saabub «mõistuse riik». Järelikult on vaja ümber veenda, ümber kasvatada inimesed, ja ühiskondlike suhete iseloom muutub täiesti. Seetõttu omistasidki prantsuse materialistid tohutut tähtsust kasvatusele. Nad ülehindasid ka keskkonna mõju, vaadeldes inimest kui teda ümbritseva keskkonna ja kasvatuse passiivset produkti. Nad ei mõistnud inimeste revolutsioonilise tegevuse osa, mis muudab nii keskkonda kui ka nende endi loomust. Engels märkis, et vana materialismi järjekindlusetus ei seisne mitte selles, et ta tunnistas ideaalsete ajendavate jõudude olemasolu, vaid selles, et ta sellel peatus, ei püüdnud edasi tungida ja jõuda põhjusteni, mis on need jõud tekitanud.

Suurima tähtsusega olid prantsuse materialistide Helvétiuse ja Diderot' pedagoogilised vaated.

Claude-Adrien Helvétiuse (1715—1771) pedagoogilised vaated. 1758. a. ilmus Helvétiuse kuulus raamat «Vaimust». Võimud mõistsid hukka ja keelasid selle kui religiooni ja kehtiva korra vastu suunatud raamatu. Raamat põletati avalikult. Helvétius sõitis välismaale ja kirjutas uue töö — «Inimesest, tema vaimsetest võimetest ja kasvatusest» (ilmus pärast Helvétiuse surma 1773. a.).

Helvétius eitas kaasasündinud ideid ja on sensualistina arvamusel, et kõik kujutlused ja mõisted tekivad inimesel meeleliste tajude alusel. Inimese kujunemisel omistas ta suurt tähtsust keskkonna mõjule, maal valitsevale ühiskondlik-poliitilisele korrale. Helvétiuse sõnade järgi «nooruki uued ja peamised kasvatajad on riigi valitsusvorm, kus ta elab, ja kombed, mida see valitsusvorm on rahva juures sünnitanud.

Ta näitas, et feodaalse riigi tingimustes inimesed manduvad. Kirik rikub inimeste iseloomu, usuline moraal on silmakirjalik ja ebainimlik. «Häda rahvastele,» hüüab Helvétius, «kes usaldavad oma kodanike kasvatamise pappidele.» Ta arvab, et on saabunud aeg, mil moraali jutlustamise peab enda peale võtma ilmalik võim. Kuna kehtiv moraal rajaneb eksimustel ja eelarvamustel, religioonil, on vaja luua uus moraal, mis tuleneb õigesti mõistetud isiklikust huvist, s. t. just niisugusest huvist, mis ühtib üldise huviga. Kuid üldist huvi mõistis Helvétius kodanluse seisukohast. Ühiskonna alust nägi ta eraomandis ja arvas, et õiglus seisneb selle omandi õiguse kindlustamises.

Mõistes hukka kaasaegse kasvatuse korraldamatuse ja kaooti-

lisuse, pidas Helvétius vajalikuks kindlaks määrata ühtne kasvatuse eesmärk kõikide kodanike jaoks. See eesmärk seisneb püüdes kogu ühiskonna heaolu poole, võimalikult suurema hulga kodanike võimalikult suurema heaolu ja õnne poole. On vaja kasvatada patrioote, kes on võimelised ühendama isikliku heaolu ja rahva heaolu idee.

Kuigi Helvétius kodanliku mõtlejana tõlgendas «rahva heaolu» piiratult, erines kasvatuse eesmärgi selline mõistmine teravalt aadli seisusliku kasvatuse ideaalist ja oli ajalooliselt progressiivse iseloomuga.

Helvétius väitis, et kõik inimesed on võrdsel määral võimelised hariduseks, kuna nad sünnivad ühesuguste vaimsete võimetega.

Helvétiuse väide «inimeste loomupärasest võrdsusest» on oma olemuselt demokraatlik ja andis hoobi kaasaegsete aadli ideoloogide teooriatele, kes jutlustasid inimeste loomupärasest ebavõrdsusest, mis olevat tingitud nende sotsiaalsest päritolust. Kuid inimeste igasuguste loomupäraste erinevuste eitamine Helvétiuse poolt on ebaõige.

Eitades loomupäraste erinevuste olemasolu inimeste vahel, väitis Helvétius, et inimene kujuneb ainult keskkonna ja kasvatuse mõjul. Seejuures mõistet «kasvatus» tõlgendas ta palju laiemalt, kui see tavaks oli. Marx näitas, et kasvatuse all Helvétius «... mõistab mitte ainult kasvatust selle sõna tavalises mõttes, vaid ka indiviidi kõigi elutingimuste kogumit ...» [1]. Seetõttu Helvétius ütlebki, et «... kasvatus teeb meid selleks, kes me oleme», isegi rohkem: «Kasvatus suudab kõik. Ta on võimeline valmistama isegi geeniusi.»

Seega ühendab Helvétius mingiks ühtseks teguriks keskkonna ja kasvatuse, omistades neile otsustavat tähtsust inimese kujunemisel. Nii kasvatuse kui ka keskkonna osatähtsust hindas Helvétius üle. Ta arvab, et inimene on kõikide teda ümbritsevate asjade, kõigi nende olukordade, kuhu teda «asetab juhus», ja lõpuks kõigi temaga toimuvate juhuste «kasvandik». Niisugune tõlgendus ei võimaldanud Helvétiusel näidata, missugust juhtivat osa inimese kujunemisel omab kasvatus selle sõna otseses mõttes. Kuid samal ajal omistab ta suurt tähtsust koolile. Helvétius oli arvamusel, et skolastiline kool, kus lapsi uimastatakse usuliste «tõdedega» ja mille eesotsas on vaimulikkond, ei suuda kasvatada mitte ainult tõelist inimest, vaid «tervelt mõtlevat inimest» üldse. Seepärast on vaja kool põhjalikult reorganiseerida, muuta ta ilmalikuks ja riiklikuks ning hävitada privilegeeritud seisuse (aadli) monopol haridusele.

On vajalik laialdane rahvaharidus, inimesi tuleb ümber kasvatada, sest «ideed valitsevad maailma». Kuid erinevalt teistest valgustajaist mõistis Helvétius, et «kui ideed valitsevad maailma,

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 162.

siis lõppkokkuvõttes, maailma vägevad valitsevad ideid». Sellegipoolest uskus Helvétius, et hariduse ja kasvatuse tulemusena luuakse inimene, kes on vaba eelarvamustest ja ebausust, on tõeline ateist ja patrioot, inimene, kes oskab ühendada isiklikku õnne rahva hüvega.

Denis Diderot' (1713—1784) pedagoogilised vaated. Prantsuse XVIII sajandi materialismi silmapaistvamaks esindajaks oli Denis Diderot. Tema teostesse suhtusid võimud vaenulikult. Pärast Diderot' teose «Kirjad pimedatest õpetuseks nägijaile» ilmumist ta arreteeritakse. Vabanenuna hakkas ta kogu jõuga ette valmistama «Teaduste, kunstide ja käsitöö entsüklopeedia» väljaandmist. Entsüklopeedia, mille ümber Diderot koondas kogu tolleaegse kodanliku intelligentsi paremiku, etendas tohutut osa Prantsuse kodanliku revolutsiooni ideoloogilises ettevalmistuses.

«Kui üldse keegi on pühendanud kogu oma elu «tõe ja õiguse teenimisele» — nende sõnade heas tähenduses —, siis oli see näiteks Diderot,»[1] kirjutas Engels.

Kõikidest prantsuse filosoofidest-materialistidest oli Diderot kõige järjekindlam; visalt kaitses ta mõtet, et mateeria on hävimatu ja elu igavene.

Diderot omistas suurt tähtsust aistinguile, kuid ta ei viinud tunnetust tagasi aistingute juurde, vaid märkis õigesti, et tunnetamisel on suure tähtsusega aistingute ümbertöötamine mõistuse poolt. Meeleorganid on ainult tunnistajad, otsustus on mõistuse tegevuse tulemus «tunnistajatelt» saadud andmete alusel.

Diderot hindas kõrgelt kasvatuse osatähtsust, kuid oma vastuväidetes Helvétiusele ei pea ta kasvatust kõikvõimsaks. Diderot kirjutas dialoogi vormis oma tuntud «Vastuväited Helvétiuse teosele «Inimesest»». Toome alljärgnevalt ühe iseloomustava katkendi:

«HELVÉTIUS: Ma vaatlesin mõistust, geniaalsust ja voorust kui kasvatuse produkti.

DIDEROT: Ainult kasvatuse?

HELVÉTIUS: See mõte kujutab endast minu jaoks ikka veel tõde.

DIDEROT: See mõte on vale ja seetõttu ei õnnestu seda kunagi täiesti veenval viisil tõestada.

HELVÉTIUS: Minuga oldi nõus, et kasvatus avaldab inimeste ja rahvaste vaimule ning iseloomule suuremat mõju kui arvati.

DIDEROT: Ja see on ka kõik, milles teiega saab nõus olla.»

Diderot eitab otsustavalt Helvétiuse väidet, et kasvatus võib teha kõik. Ta arvab, et kasvatusega võib saavutada palju, kuid kasvatus arendab vaid seda, mis on lapsele looduse poolt antud. Kasvatuse abil on võimalik arendada häid loomupäraseid kalduvusi ja summutada halbu.

---

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 310.

Diderot näitab, et ainult siis saavutab kasvatus oma eesmärgi, kui ta arvestab inimese füüsilist konstitutsiooni ja tema loomupäraseid iseärasusi.

Diderot' seisukohti inimeste loomupäraste erinevuste tähtsusest nende arenemises ja lapse füüsilise konstitutsiooni iseärasuste arvestamise vajalikkusest kasvatuses tuleb hinnata positiivselt.

Kuid prantsuse XVIII sajandi materialistliku filosoofia piiratuse tõttu, mida Diderot ületada ei suutnud, käsitab ta inimloomust ekslikult kui midagi muutumatut, abstraktset. Hiljem aga konstateerisid marksismi rajajad, et ajaloolise arenemise käigus inimloomus muutub, kusjuures inimesed oma revolutsioonilise praktika protsessis muudavad omaenda loomust.

Demokraadina arvas Diderot, et häid loomupäraseid vaimuandeid pole mitte ainult valituil. Vastupidi, ta näitas, et rahva hulgas leidub talente sagedamini kui ülemkihi hulgas.

Diderot kirjutas, et «hurtsikute ja teiste lihtsate elamute arvu ja losside arvu suhe on kümme tuhat ühe vastu ja vastavalt sellele on meil kümme tuhat võimalust ühe vastu selle poolt, et geenius, talent ja voorus tulevad ennem hurtsiku kui lossi seinte vahelt».

Seejuures Diderot märkis õigesti, et rahva seas hulgaliselt peituvad talendid hukkuvad, sest halb ühiskonnakord jätab lihtrahva lapsed ilma õigest kasvatusest ja haridusest. Ta oli laiade rahvahulkade hariduse pooldaja, tunnistades selle suurt vabastavat osa. Diderot' sõnade järgi «annab haridus inimesele väärikuse ja ori tunneb otsekohe, et ta pole sündinud orjuse jaoks».

Samuti nagu Helvétius, kritiseerib Diderot teravalt prantsuse feodaalset kasvatussüsteemi. Ta rõhutas, et vaimulike käes olevad algkoolid alahindavad rahva hulgast pärinevate laste kasvatamist, aga privilegeeritud klassikalised keskkoolid kasvatavad ainult vastikust teaduste vastu ja annavad tähtsusetuid tulemusi. Kogu õpetus- ja kasvatussüsteem on kõlbmatu, «on vaja põhjalikult muuta rahvahariduse meetodit».

Tarvilik on reorganiseerida kogu maa haridussüsteem nii, et koolides õpiksid kõik lapsed, sõltumata oma sotsiaalsest kuuluvusest. Koolid tuleb vaimulike käest ära võtta ja muuta riiklikeks. Algharidus peab olema tasuta ja kohustuslik, koolides tuleb korraldada ühiskondlik toitlustamine. «Kehvikute lapsed tunnevad rikastest paremini hariduse hinda,» ütleb Diderot. Diderot nõuab keskkooli programmi põhjalikku muutmist. Ta on klassikalise hariduse ülevõimu vastu keskkoolides ja peab vajalikuks matemaatika, füüsika, keemia, loodusteaduse ning astronoomia õpetamist teaduslikel alustel. Sisuliselt nõuab ta reaalhariduse kehtestamist.

Tuleb märkida, et oma elu lõpul, 1773. aastal, sõitis Diderot Katariina II kutsel Peterburi ja elas seal ligi pool aastat. Teatavasti mängis Katariina sel ajal «valgustatud valitseja» ja tagakiusatavate filosoofide soosija osa.

Katariina tellis Diderot'lt plaani rahvahariduse organiseerimi-

seks Venemaal uutel alustel. 1775. aastal koostas Diderot dokumendi nime all «Universiteedi plaan Venemaa jaoks» (mõeldes «universiteedi» all kogu haridussüsteemi). Katariina loomulikult ei kavatsenudki Diderot' plaani ellu viia, kuna see oli liiga radikaalne. Plaani isegi ei arutatud.

Diderot arvas, et koolid Venemaal peavad olema avatud kõikidele lastele seisustest hoolimata. Sellega astus ta ettevaatlikus vormis välja pärisorjuse vastu.

Diderot projekt on dokument, mis näitab tema vaateid haridussüsteemile. Diderot' järgi peavad Venemaal algkoolid olema kõigile kättesaadavad, kohustuslikud, üldised ja tasuta. Algkoolist on otsene võimalus edasi minna ülikooli, esialgu kunstide fakulteeti, mis annab üldise keskhariduse. Kõrgema hariduse omandavad kunstide fakulteedi lõpetanud arsti-, õigus- ja usuteaduskonnas. Peale selle tuleb avada spetsiaalsed kõrgemad koolid: sõja-, inseneri-, mere-, põllumajandus-, kommerts- ja kunstikoolid ning poliitikakool tsiviilametnike ettevalmistamiseks.

Ka Venemaale laiendas Diderot oma reaalhariduse kehtestamise mõtet (matemaatika õpetamise tugevdamine, loodusteaduse, füüsika ja keemia sisseviimine õppeplaani).

Seega esitas Diderot hariduse alal järjekindlalt tolle aja eesrindliku kodanluse radikaalseid nõudmisi, püstitades ja kaitstes reaalhariduse ideed.

Filosoofide-materialistide pedagoogiliste vaadete tähtsus. Prantsuse materialistide pedagoogilised vaated, mis rajanesid nende filosoofilistel vaadetel, väljendasid selle aja revolutsioonilise kodanluse eesrindlikke nõudmisi. Nende ateistlikud tõekspidamised, nende mõtted keskkonna ja kasvatuse osatähtsusest inimese kujunemisel ning kooli reorganiseerimisest avaldasid suurt mõju 1789. aasta Prantsuse revolutsiooni tegelastele ja XIX sajandi esimese poole sotsialistidele-utopistidele.

Marksismi rajajad, pidades silmas prantsuse XVIII sajandi filosoofe-materialiste, kirjutasid «Pühas perekonnas», et «... pole vaja suurt teravmeelsust selle nägemiseks, et materialismi õpetus sünnipärasest kalduvusest heale, inimeste vaimsete võimete ühetaolisusest, kogemuse, harjumuse ja kasvatuse kõikvõimsusest, väliste asjaolude mõjust inimesele, tööstuse suurest tähtsusest, kõlbelisest õigusest naudingule jne. on seotud kommunismi ja sotsialismiga. Kui inimene ammutab kõik oma teadmised, aistingud jne. muu meelelisest maailmast ja sellest maailmast saadavaist kogemustest, siis on järelikult vaja ümbritsev maailm ehitada nii, et inimene tunnetaks selles tõeliselt inimlikku, et ta harjuks selles kasvatama endas inimlikke omadusi.»[1] Kuid ka kõige julgemad kodanlikud mõtlejad ei suutnud siiski kajastada oma töödes laiade

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 160.

rahvahulkade huvisid, sest, nagu näitab Engels, mõistuseriik, millest nad kirjutasid, ei olnud midagi muud kui kodanluse idealiseeritud riik.

VIII peatükk

PEDAGOOGILINE MÕTE JA KOOL XVIII SAJANDI PRANTSUSE KODANLIKU REVOLUTSIOONI PERIOODIL

XVIII sajandi 70—80-ndail aastail tekkis Prantsusmaal revolutsiooniline situatsioon. Feodaalühiskonna rüpes kasvasid ja küpsesid uue, kapitalistliku formatsiooni vormid. Kuid feodaal-absolutistlik režiim takistas kapitalismi, põllumajanduse, tööstuse ja kaubanduse arenemist. 1789.—1794. aasta Prantsuse kodanlik revolutsioon oli kolmanda seisuse otsustavaks heitluseks feodalismiga. Ta purustas feodaal-absolutistliku korra ja puhastas pinna kapitalistlikuks arenemiseks. Kuigi XVIII sajandi prantsuse kodanlus esines oma aja ajaloolistes tingimustes eesrindliku, revolutsioonilise klassina, kuid ainult rahvahulgad andsid revolutsioonile selle jõu ja hoo, milleta ei oleks olnud võimalik revolutsiooni võit. Rahvas oli revolutsiooni peategelaseks, tema liikumapanevaks jõuks. Rahvas kandis oma õlgadel feodaalse kontrrevolutsiooniga peetava võitluse kogu raskust, viis revolutsiooni edasi. Rahvahulkade loov osavõtt revolutsioonist avaldus kõiges, sealhulgas ka rahvahariduse alal. Rahvahulgad olid huvitatud hariduse korraldusest, nad püüdlesid teadmiste poole. Paljude aastasadade vältel hoidsid feodaalid ja vaimulikud rahvast pimeduses ja harimatuses. Veel 1790. aastal oli Prantsusmaal 53 protsenti mehi ja 73 protsenti naisi kirjaoskamatud.

Seetõttu äratas kooli ümberkorraldamine uutel alustel üldist huvi. Sel alal esitatud projektidele ja ettepanekutele avaldasid otsest mõju prantsuse valgustajate (eriti Rousseau) ja prantsuse materialistide (Helvétius, Diderot) ideed. Rahvahariduse reorganiseerimise projektide ümber toimus terav klassivõitlus. Prantsusmaa seadusandlikud asutused, alates generaalstaatidest ja lõpetades Konvendiga, kajastasid töötavate hulkade revolutsioonilist meeleolu. Seetõttu tunnistati iga juba vastuvõetud seadus koolisüsteemi reorganiseerimise kohta uue seadusandliku asutuse juhtiva grupi poolt rahva huvidele mittevastavaks ja vaadati uuesti läbi.

Aastail 1789—1794 esitasid tol ajal progressiivse kodanluse esindajad mitmeid eesrindlikke ideid rahvahariduse alal. Kuid ellu neid peaaegu ei viidud. Pärast 9. termidoori (1794. a. 27. juuli) riigipööret, kui võimule tuli reaktsiooniline suurkodanlus, seati sisse tema huvidele vastav haridussüsteem.

Töötajad jäid ilma neistki vähestest võitudest rahvahariduse alal, mis olid saavutatud revolutsiooniaastail.

Prantsuse kodanliku revolutsiooni aastail loodud rahvahariduse reorganiseerimise projektide hulgas olid kõige progressiivsemad Condorcet' ja Lepelletier' omad.

Condorcet' projekt. Condorcet oli silmapaistev filosoof, majandusteadlane, matemaatik, füüsik, aga samuti üks žirondiinide partei juhte. Ta esitas oma projekti Seadusandliku Kogu poolt organiseeritud ühiskondliku hariduse komiteele.

Oma projektis kuulutas Condorcet avalikult, et rahvaharidus on riigi kohustus eranditult kõigi kodanike suhtes. Seepärast peab haridus olema üldine ja tasuta kõigil kooliastmeil, võrdne mõlemast soost noortele; usuõpetuse õpetamine tuleb kaotada.

Condorcet esitas järgmise koolisüsteemi:

1. Primaarkool (algkool) nelja-aastase kursusega. Sinna olid kohustatud astuma kõik poisid ja tütarlapsed vahet tegemata seisuse ja vanemate elukutse vahel. Need koolid avatakse kõigis kohtades, kus on üle 400 elaniku. Õppeprogrammi kuulusid: lugemine, kirjutamine, algteadmised grammatikast ja aritmeetikast, geomeetria algmed, tutvumine põllumajanduse ja käsitööga ning tootmise üldise olukorraga maal. Peale selle õpiti tundma ühiskondliku korra ja moraali aluseid. Teisiti öeldes, üldkohustusliku kooli jaoks kavandati laialdane üldhariduslik programm ühes töökasvatusega.

2. Sekundaarkool (teise astme kool) kolmeaastase kursusega. Sinna astuvad primaarkooli lõpetanud. Sekundaarkool avatakse igas linnas või ringkonnas, kus on vähemalt 4000 elanikku. Õppeprogrammi kuulusid: matemaatika, loodusteadus, algteadmised kaubandusest, moraali ja ühiskonnateaduse alused. Igal koolil pidi olema raamatukogu ja kabinetid masinate mudelite, loodusõpetuse-alaste kogude ja käsitööks vajalike tööriistadega. Peale selle pidid koolil olema riistad meteoroloogilisteks vaatlusteks. See kool annab reaalhariduse, seostab teadmised eluga, kuid selliste koolide arv oli suhteliselt väike.

3. Instituudid olid viieaastase kursusega õppeasutused, kus viiakse lõpule keskharidus ja kus noored omandavad teatud kutsealase ettevalmistuse elluastumiseks. Condorcet soovitab avada kogu maal ainult 110 instituuti, mis tähendas, et see hariduse liik jäi rahvale faktiliselt kättesaamatuks. Condorcet' arvates tuleb instituutides õpetada mitte ainult seda, mis on kasulik teada igal inimesel ja kodanikul kutsealast sõltumata, vaid õpilastele antakse teatud kutsealased teadmised põllumajandusest, mehhaanikast, sõjaasjandusest ja isegi ämmaemanda- ja veterinaarpraktikas tarvisminevad hädavajalikud meditsiinilised teadmised.

4. Lütseumid — kõrgemad õppeasutused (üksteist kogu Prantsusmaal), mis asutatakse feodaalse reaktsiooni toeks olevate skolastiliste ülikoolide asemele. Lütseumid peavad olema koolideks valituile, kodanliku ühiskonna ülemkihile.

Seega esitas Condorcet oma projektis ilmaliku ühtluskooli idee,

kus kõik kooliastmed on omavahel seotud õppeprogrammiga ja administratiivselt, kuna instituudid haldavad oma departemangu koole ja lütseumid oma ringkonna instituute. Kogu õppeasutuste süsteemi peab juhtima Rahvuslik Teaduste ja Kunstide Instituut — administratiivne ja teadusliku uurimistöö keskus.

Põhjendades oma süsteemi, näitas Condorcet, et hariduse mõjul on inimmõistus võimeline piiramatuks arenemiseks. Ta omistas otsustavat tähtsust teadusele, arvates, et teaduse edusammudest ja levikust oleneb inimkonna edasiliikumine.

Condorcet kuulus tööstusliku suurkodanluse huve väljendavasse žirondiinide parteisse. Ta koostas oma projekti sel perioodil, kui žirondiinide partei ei olnud veel asunud kontrrevolutsioonilistele positsioonidele. Projekt tervikuna oli kahtlemata progressiivne, kuid mitmed selle teesid peegeldasid mitte rahva, vaid suurkodanluse huve.

Condorcet ei teinud mingit ettepanekut õpilaste materiaalseks kindlustamiseks. Tasuta õpetus kodanliku ühiskonna tingimustes ei olnud veel küllaldane, et ellu viia töötajate üldine koolikohustus, sest vaesematel vanematel ei olnud võimalik lapsi õpetada ja ülal pidada neid tööle rakendamata. Usuõpetuse asemele oli kehtestatud moraalikursus, mis pidi kindlustama käitumise põhinorme kodanlikus riigis.

Kuid sellest hoolimata väljendas Condorcet' projekt uusi eesrindlikke nõudmisi. Selles pooldatakse reaalkooli, rõhutatakse füüsikalis-matemaatiliste teaduste suurt tähtsust, kõrvaldatakse usuõpetus, tunnustatakse meeste ja naiste võrdsust hariduse alal. Vana skolastilise kooliga võrreldes on terav vahe ilmne.

Condorcet' projekt kuulati ära Seadusandlikus Kogus, kuid vastu seda seal ei võetud ja see anti üle Konvendile.

30. mail 1793. a., enne seda kui žirondiinid, kes selleks ajaks olid asunud kontrrevolutsioonilistele positsioonidele, Konvendist välja aeti, võeti vastu dekreet, mille aluseks oli Condorcet' projekt. Selle dekreedi kohaselt tunnistati riigi kohuseks anda algkooli piires hädavajalikke teadmisi kõigile kodanikele, kuid ei kõneldud midagi tasuta ja kohustuslikust haridusest, mõlemast soost kodanike võrdsest õigusest haridusele ega ka õpetuse ilmalikust iseloomust. Algkoolid otsustati avada asulates, kus on 400 kuni 1500 elanikku. Seega loobusid žirondiinid ise kõigest progressiivsest, mis oli Condorcet' projektis.

Lepelletier' projekt. Pärast žirondiinide väljaajamist Konvendist läks võim täielikult jakobiinide, tolle aja kõige revolutsioonilisema partei kätte. Jakobiinid viisid ellu rea abinõusid, mis vastasid rahvahulkade nõudmistele (võitlus spekulatsiooniga jne.). Nad lähenesid teisiti ka rahvahariduse küsimustele. Ühiskondliku hariduse komitee valiti ümber. Väga populaarne oli sel ajal Lepelletier' projekt, mille võtsid vaimustusega vastu jakobiinide klubi ja Pariisi sektsioonid ning hindasid positiivselt paljud Konvendi

saadikud. See menu oli seletatav kahe asjaoluga: esiteks see, et Lepelletier, võttes arvesse Condorcet' projekti nõrku külgi, püüdis vastavalt töötajate soovidele teha haridus rahvale täiesti kättesaadavaks, ja teiseks oli autori enda isik täiesti usaldusväärne. Kuigi Lepelletier kuulus aristokraatlikku perekonda, liitus ta siirast veendumusest jakobiinidega ja hääletas kuninga hukkamise poolt, mille eest ta tapeti kuningliku kaardiväe ohvitseri poolt.

Pärast Lepelletier' surma esitati tema poolt koostatud projekt tema venna poolt uue haridusseaduse ettevalmistamise komisjonile, mille eesotsas seisis jakobiinide juht Robespierre. Lepelletier' projektis, oma aja kõige progressiivsemas dokumendis, oli selgesti väljendatud soov muuta kool tõeliselt kõigile kättesaadavaks ja igati abistada «kodanikke-proletaarlasi, kelle ainsaks omandiks on töö». «Vaene laps,» kirjutas Lepelletier, «te pakute talle haridust, kuid enne andke talle tükk leiba.» Just sellelt seisukohalt kritiseeribki Lepelletier teravalt Condorcet' projekti. Lepelletier näitab, et Condorcet' projektis on üldine algharidus deklaratiivne, eelkõige aga tuleb elanikkonna vaesemale osale tagada võimalus selle hariduse saamiseks. Condorcet' projektis on rikutud võrdsuse põhimõtet, kuna linnad ja suured asulad on asetatud eelistatumasse olukorda kui väikesed asulad elanike arvuga alla 400, kus algkoole ei avata.

Prantsuse valgustajate tulise pooldajana oli Lepelletier seisukohal, et kasvatusel on otsustav osa selle ühiskonna uue inimese loomises, millest ta unistas. Selleks teeb Lepelletier ettepaneku organiseerida «rahvusliku kasvatuse majad». Need on internaadid, mida peetakse ülal riiklike summadega ja kus saavad ettevalmistuse kõik lapsed: poisid 5.—12. eluaastani, tütarlapsed 5.—11. eluaastani. Neid «maju» õpilaste kontingendiga kuni 600 last tuleb avada linnades üks igasse rajooni, maal üks igasse kantonisse. Järgides Rousseau'd, arvas Lepelletier, et internaatidesse paigutatud lapsed on isoleeritud keskkonna ebasoovitavast mõjust. Halb keskkond ei saa avaldada kasvandikele laostavat mõju. «Majad» võib paigutada konfiskeeritud aadlilossidesse ja kloostritesse. «Majade» ülalpidamise üheks allikaks peab olema progressiivne tulumaks, siis «kasvatatakse vaeste lapsi rikaste kulul». Peale selle on «majade» ülalpidamise lisaallikaks laste eneste tootev töö.

Lepelletier kavandas «rahvusliku kasvatuse majade» jaoks ka kasvatuslik-haridusliku programmi. Eelkõige tuleb tähelepanu pöörata laste kehalisele kasvatusele, kuid ei tule piirduda ainult võimlemisharjutustega, vaid on vaja plaanipäraselt organiseerida füüsilist tööd põldudel ja spetsiaalsetes töökodades. Teenindavat personali pole «majades» vaja, kõik tuleb teha õpilastel enestel. Töö karastab keha, tugevdab lihaseid, kuid mis kõige peamine, kasvatab «soodsaid harjumusi tööks».

Lepelletier kirjutab: «Ma ei räägi siin ühest või teisest spetsiaalsest käsitööst, kuid ma nõuan, et kasvatataks mehisust raske

töö alustamiseks, energiat selle tegemiseks, kindlust selle teostamiseks ja visadust selle lõpuleviimiseks, mis kõik iseloomustab tööd armastavat inimest. Sisendage oma õpilastesse seda armastust, arendage oma noortes kasvandikes seda maitset, seda vajadust, seda harjumust tööks, siis on nende elu kergem, kuna nad ei sõltu kellestki peale iseenda.»

Lepelletier esitas vaimse hariduse laiaulatusliku programmi. «Majades» tuleb õppida kirjutamist, arvutamist, geomeetria elemente, moraali, ühiskondlikku korraldust («Inimese ja kodaniku õiguste deklaratsiooni» tundmaõppimine), jutustusi vabade rahvaste ja Prantsuse revolutsiooni ajaloost, põllumajanduse ja majapidamise aluseid.

Kokku võttes, Lepelletier' arvamuse kohaselt valmistatakse «rahvusliku kasvatuse majades» ette uut noort põlvkonda, «tugevaid, töökaid, distsiplineeritud ja ausaid» uusi kodanikke, tuliseid patrioote.

Selleks et kasvatust uut moodi organiseerida, on vaja rakendada ka uued jõud — avalikkus· lastevanemate näol. Nad peavad endi hulgast valima «rahvusliku kasvatuse maja» nõukogu, mis koosneb 52 isast. Nõukogu tuleb kokku iga kuu. Iga isa viibib aastast ühe nädala «majas», võtab osa selle kogu elust ja esineb ettekandega nõukogu kuukoosolekul. «Maja» tööst alaliseks osavõtuks valitakse peale selle neljast vanemast koosnev komitee.

Kahtlemata oli Lepelletier' projekt kõigist selle perioodi projektidest kõige revolutsioonilisem ja demokraatlikum, kuid jäi siiski väikekodanlikuks utoopiaks.

Lepelletier lootis, et «rahvusliku kasvatuse majade» organiseerimine teostab «vaikse ja rahuliku revolutsiooni, mis ei riiva ei õiglust ega omandit» ning parandab ühiskondliku ebavõrdsuse pahed kehvikute kasvatamise teel rikaste raha arvel.

Utoopilised olid tema lootused «minema kihutada vilets» ja «võrdsustada varandus» kasvatuse uue korralduse abil. Ekslik oli tema idee, et lapsed tuleb elust isoleerida. Kuid ühtlasi püüdis Lepelletier' projekt rahuldada lihtsate inimeste tungi teadmiste järele, ta kavandas teed hariduse põhjalikuks demokratiseerimiseks rahva huvides ja algkoolide õpilaste materiaalseks kindlustamiseks.

Konvendis sai projekt kriitika osaliseks; eriti toodi esile neid raskusi, mis tekivad selle teostamisel. 13. augustil 1793. aastal võeti Lepelletier' projekt vastu, kuid järgmise parandusega: laste paigutamine internaadi tüüpi «rahvusliku kasvatuse majadesse» ei ole kohustuslik, «rahvusliku kasvatuse majade» kõrval tuleb avada koolid ka kodust käivate laste jaoks. Kuid ka see otsus tühistati sama aasta oktoobris. Lepelletier' projekti saatus annab tunnistust sellest, et Konvendi suuri algatusi paljudel aladel, sealhulgas ka rahvahariduse alal, ei viidud lõpuni. V. I. Lenin seletab seda sellega, et Konvendil ei olnud nende ürituste elluviimiseks «. . . vaja-

likku tuge, ta ei teadnud isegi, missugusele klassile on vaja toetuda ühe või teise abinõu elluviimiseks»[1].

Ei lahendatud ka algkoolide võrgu arendamise praktilist küsimust. Kuigi 1793. aasta detsembris võttis Konvent vastu dekreedi kohustuslikust algharidusest, töötas 1794. aasta keskel planeeritud 23 tuhandest koolist ainult 8 tuhat.

Kool termidoori reaktsiooni ajal. Gracchus Babeufi pedagoogilised ideed. Pärast 9. termidoori riigipööret tühistati reaktsioonilise võimude poolt ka see vähene, mis oli rahvahariduse alal saavutatud. Nii tühistati 1794. aasta lõpul kohustuslik algharidus ja aasta pärast maksuta algharidus. Seejuures rõhutati, et suuremal osal noortest kodanikest ei maksaks püüda laiemat haridust saada. Lubati avada erakoole, mis teenindasid kodanluse lapsi. Keskharidust anti niinimetatud tsentraalkoolides (üks iga 300 tuhande elaniku kohta). Töötajate lapsed faktiliselt neisse astuda ei saanud. Need koolid valmistasid kodanluse lapsi ette «tööstuslikuks tegevuseks» ja nende programmis oli pööratud suurt tähelepanu reaalteadmistele: füüsikale, matemaatikale ja loodusteadusele.

Samal ajal avati kuulus Ühiskondlike Tööde Kõrgem Tsentraalkool, mis varsti nimetati ümber Polütehniliseks Kooliks. See õppeasutus etendas hiljem silmapaistvat osa füüsikalis-matemaatiliste teaduste arenemises ning prantsuse kodanluse juhtiva kaadri ettevalmistamises.

Kogu koolisüsteem korraldati ümber selliselt, et haridus muutus lastele rahva hulgast peaaegu kättesaamatuks.

Termidoori reaktsiooni perioodil tugevnes töötajate rahulolematus kujunenud olukorraga. Aastail 1795—1796 hakkas grupp revolutsionääre Gracchus Babeufi juhtimisel ette valmistama ülestõusu («Võrdsete vandenõu») Direktooriumi kukutamiseks ja 1793. aasta konstitutsiooni taaskehtestamiseks. Babeuf seadis ülesandeks kodanike täieliku sotsiaalse võrdsuse saavutamise. Engelsi sõnade järgi tegi Babeuf lõppjäreldused 1793. aasta Prantsuse demokraatia ideedest, kuivõrd need järeldused siis võimalikud olid.

Babeuf arvas, et lõppkokkuvõttes ei andnud Prantsuse revolutsioon rahvale midagi, vaid ainult asendas ühe ekspluataatorite grupi teisega. Lähenedes klassivõitluse õigele mõistmisele, käsitas Babeuf ajalugu kui vaeste võitlust rikastega. Tema sõnade järgi oli Prantsuse revolutsioon ainult eelkäijaks teisele, palju suuremale ja palju ülevamale revolutsioonile, mis jääb viimaseks.

Babeuf ja tema mõttekaaslased seadsid eesmärgiks kommunistliku korra kehtestamise revolutsioonilise võimuhaaramise tulemusena. Kuid nad kujutasid endale ette tulevast korda kui primitiivset, võrdsustavat kommunismi. Ülestõusu ettevalmistav komitee («Võrdsete vandenõu») töötas läbi ka rea küsimusi, mis olid seo-

[1] V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., lk. 183.

tud uue inimese kasvatamisega. Õigesti organiseeritud kasvatust pidas komitee sotsiaalse võrdsuse aluseks. Kasvatus peab olema rahvuslik, haarama kõiki tulevasi kodanikke, olema organiseeritud uue riigivõimu poolt, peab olema tõeliselt üldine ja võrdne, see tähendab ühesugune kõikide laste jaoks. Kasvatuse peaülesanne on arendada tulist patriotismi ja armastust revolutsioonilise kodumaa vastu. Uued inimesed peavad olema laialdase vaimse haridusega ja füüsiliselt hästi arenenud. Niisuguse kasvatuse teostamiseks tuleb organiseerida maakohtades «kasvatuskommuunid», kus lapsed on isoleeritud «omakasupüüdlikkuse ja auahnuse nakkusest» ja kus nad kasvavad tõelisteks kodanikeks-kommunistideks.

Babeufil on väga väärtuslike ideede kõrval ka ekslikke seisukohti, mis on tema vaadete ajaloolise piiratuse tagajärg. Ta ei mõistnud tööstuse tähtsust, proletariaadi osa, suhtus eitavalt linnasse, alahindas teaduse osatähtsust ühiskonna arenemises.

Nagu nähtub eeltoodust, kujunesid Babeufi pedagoogilised vaated ja «Võrdsete vandenõu» komitee ettepanekud kasvatuse küsimustes Rousseau ja Lepelletier' mõju all.

Prantsuse 1789.—1794. a. kodanliku revolutsiooni ajajärgul reas hariduse reorganiseerimise projektides väljendatud pedagoogilised ideed avaldasid tohutut mõju progressiivse pedagoogilise mõtte arenemisele mitmetes maailma maades. Kuid kodanlus, olles saavutanud võidu, loobus kõigest tõeliselt eesrindlikust, mis sisaldus neis projektides.

IX peatükk

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI PEDAGOOGILINE TEOORIA

Pestalozzi pedagoogiline tegevus. Heinrich Pestalozzi (1746—1827) sündis Šveitsis ajal, mil seal arenevad kapitalistlikud suhted kajastusid raskelt maa rahvahulkade olukorras, kes sattusid kahekordse ikke — feodaalide ja tekkiva kodanluse rõhumise alla. Feodaalmõisnikud, korraldades oma majapidamist ümber kapitalistlikuks, tugevdasid talupoegade ekspluateerimist. Maal laialt arenenud kodutööndus (kudumine, ketramine) oli villase kanga ülesostjate ja liigkasuvõtjate rõhumise all, kes röövisid talupoegi. Häda sunnil pidid nad minema manufaktuuridesse ja sellel ajal tekkivatesse vabrikutesse koos oma lastega, keda seal varasest east alates kõige halastamatumalt ekspluateeriti.

Üldine hariduse tase oli äärmiselt madal. Rahvakoolidele riik raha ei kulutanud. Neid pidasid ülal kogukonnad. Tihti puudusid koolidel ruumid ja asusid õpetajate eluruumides.

Õpetajaamet ei võimaldanud äraelamist. Seetõttu töötasid õpetajatena käsitöölised, kes vaatasid laste õpetamisele kui täiendavale sissetulekule. Koolis õppisid lapsed pähe neile arusaamatuid

usulisi tekste, nägid rasket vaeva lugema õppimisega ning kirjutamist ja arvutamist tihti ei saanudki selgeks.

Linnades olid aadli ja tekkiva kodanluse laste jaoks küll täielikumad, kuid ikkagi skolastilised koolid.

Pestalozzi sündis Zürichis arsti perekonnas. Tema isa suri varakult ning poissi kasvatasid ema ja ustav teenija, lihtne talunaine. Selle ennastsalgava naise kuju säilis Pestalozzi mälestuses kogu elu.

Elades koolivaheaegadel maal vanaisa juures, tutvus Pestalozzi vahetult talurahva raske olukorraga ja varajasest noorusest tundis kaasa rahvale, tema raskele saatusele.

Hariduse sai Pestalozzi algul algkoolis ja seejärel ladinakoolis.

Pärast keskkooli lõpetamist astus Pestalozzi humanitaarsuunaga kõrgemasse õppeasutusse — *Collegium Carolinum*'i, kus lõpetas kaks alamat kursust: filoloogia- ja filosoofiakursuse. Õppetöö jätkamisest teoloogiakursusel ta keeldus. Kolleegiumi paremate professorite ja mõnede üliõpilaste seas hakkasid Šveitsi raske tegelikkuse ja prantsuse valgustajate mõjul arenema eesrindlikud, demokraatlikud ideed.

Pestalozzi tundis hästi prantsuse valgustajate teoseid ja seitsmeteistkümneaastase noorukina luges ta läbi Rousseau «Émile'i». See raamat, samuti ka «Ühiskondlik leping» jätsid noorele Pestalozzile sügava mulje ja tugevdasid temas veendumust teenida ennastsalgavalt rahvast. Zürichi eesrindlik noorus organiseeris ringi «Helveetsia (s. o. Šveitsi) Ühing Köösnerite juures» (koosolekud toimusid nahatööliste tsunfti majas). Ringi liikmed, nimetades end «patriootideks», arutasid moraali, kasvatuse ja poliitika probleeme, paljastasid ametiisikuid, kes olid süüdi kuritarvitustes ja riisusid talupoegi. 1767. aastal suleti ring linnavõimude poolt ja koos teiste liikmetega areteeriti ka noor Pestalozzi. Kolleegiumi lõpetamata otsustas ta hakata teostama oma salajasimat unistust rahva olukorra parandamisest. 1768. aastal alustas Pestalozzi oma sotsiaalset eksperimenti. Laenatud raha eest ostis ta väheldase mõisa, nimetas selle Neuhofiks («Uus mõis») ja tahtis seal organiseerida eeskujuliku farmi, selleks et õpetada ümberkaudsetele talupoegadele ratsionaalset majapidamist.

Kapitaliseeruva feodaalmajanduse halastamatud seadused ei säästnud noore ja kogemusteta novaatori plaane. Pestalozzi laostus kiiresti ja oli sunnitud otsima uusi teid oma jõudude rakendamiseks rahva hüvanguks. 1774. aastal avas ta Neuhofis «Asutuse vaestele», kuhu ta kogus ligi viiskümmend orbu ja kodutut last. Pestalozzi kavatsuste kohaselt pidi tema varjupaika ülal peetama sissetulekutega, mida lapsed ise teenisid. Kasvandikud töötasid põllul, kudusid ja ketrasid. Pestalozzi ise õpetas neile lugemist, kirjutamist ja arvutamist ning tegeles nende kasvatamisega. Ketramist ja kudumist õpetasid neile käsitöölised. Seega ühendas Pestalozzi oma asutuses laste õpetamise nende tootva tööga.

Pestalozzi kirjutas, et ta «tahtis kasutada tunduvat osa tulust, mis vabrikutööstus inimtööst saab, tõeliste kasvatusasutuste loomiseks, mis täielikult vastaksid inimkonna nõudmistele...». Kuid Pestalozzi poolt algatatud üritus, leidmata toetust nende poolt, kelle käes oli poliitiline võim ja materiaalsed vahendid, hukkus kiiresti. Varjupaika, kus nad elasid ja töötasid, suutsid lapsed oma tööga ülal pidada ainult üle jõu käiva pingutusega, kuid Pestalozzi humanisti ja demokraadina ei võinud ega tahtnud oma kasvandikke ekspluateerida. Laste töös nägi ta eelkõige nende füüsiliste jõudude, vaimsete ja kõlbeliste võimete arendamise vahendit. Ta püüdis anda lastele mitte kitsalt käsitööstuslikke oskusi, vaid mitmekülgse tööalase ettevalmistuse. Selles seisnebki Pestalozzi Neuhofi katse peamine pedagoogiline tähtsus. Kuid see katse ei olnud vaba ka olulistest puudustest. Nende hulka kuulub mitte ainult Pestalozzi väär ettekujutus, nagu võiks laste töö täielikult katta nende ülalpidamise kulutused. Varjupaigas toimus laste töö mehhaaniline ühendamine nende õpetamisega ning kasvandikud ei saanud teaduslikku seletust selle kohta, millega nad tegelesid töökodades, põllul ja aias. Omamata raha kavatsetud eksperimendi jätkamiseks, oli Pestalozzi peatselt sunnitud sulgema oma varjupaiga.

Kuid ebaõnnestumine ei viinud teda vastupidisele arvamusele tema poolt rahva abistamiseks valitud tee õigsuses.

Järgneva kaheksateistkümne aasta jooksul tegeleb Pestalozzi kirjandusliku tööga, püüdes kaasa tõmmata Šveitsi avalikkust ikka sellesama aktuaalse küsimuse lahendamisele: kuidas taaselustada talupoegade majapidamist ja muuta nende elu kindlustatuks, kuidas tõsta töörahva kõlbelist ja vaimset taset?

Ta annab välja sotsiaal-pedagoogilise romaani «Lienhardt ja Gertrud», kus arendab oma lemmikideid talurahva elu parandamisest majapidamise ratsionaalsete meetodite kasutamise ja laste õige kasvatamise teel.

Pestalozzi nimi saab laialdaselt tuntuks.

1792. aastal autasustas revolutsioonilise Prantsusmaa Seadusandlik Kogu kaheksateistkümne välismaalase hulgas, kes olid saanud kuulsaks kui vabaduse eest võitlejad, ka Pestalozzit Prantsuse vabariigi kodaniku kõrge nimetusega. Pestalozzi võttis vaimustusega vastu selle autasustamise ja tõotas anda kogu oma jõu inimkonnale nende ideaalide teostamiseks, mille nimel võitlevad prantslased.

Varsti (1798. a.) toimus Šveitsis kodanlik revolutsioon ja loodi Helveetsia (Šveitsi) vabariik. Kui Stansis puhkes aadli ja katoliku vaimulike poolt provotseeritud talupoegade kontrrevolutsiooniline mäss, oli linnas pärast mässu mahasurumist palju kodutuid lapsi ja uus valitsus tegi Pestalozzile ülesandeks organiseerida nende jaoks kasvatusasutus. Endise kloostri hoones avas Pestalozzi varjupaiga kodututele jaoks, kuhu võeti 80 last 5 kuni 10 aasta

vanuses. Laste olukord oli nii füüsilises kui ka moraalses suhtes äärmiselt vilets.

Pestalozzi püüdis teha varjupaiga suureks perekonnaks, lastele oli ta hoolitsevaks isaks ja parimaks sõbraks.

Oma Stansis viibimisest kirjutas ta hiljem kirjas ühele oma sõbrale:

«Hommikust kuni õhtuni olin ma üksinda nende hulgas... Minu käsi oli nende käes, minu silmad vaatasid nende silmi. Minu pisarad voolasid koos nende pisaratega ja minu naeratus järgnes nende naeratusele. Nad olid väljaspool maailma, väljaspool Stansi, nad olid minuga ja mina olin nendega. Nende toit oli minu toit, nende jook minu jook. Mul polnud midagi, ei kodu, ei sõpru ega teenijaid, mul olid ainult nemad.»

Pestalozzi isalikule hoolele vastasid varjupaiga kasvandikud siira kiindumuse ja armastusega, mis aitas kaasa nende edukale kõlbelisele kasvatusele.

Kuid jällegi jälitas Pestalozzit ebaõnn. Seoses sõjategevusega võeti varjupaiga ruumid haigla alla ja varjupaik suleti.

Raskesti üle elades seda lööki, otsustas Pestalozzi asuda laste algõpetuse ratsionaalse meetodi väljatöötamisele, milline mõte tekkis tal juba Stansis.

1799. aastal saab ta õpetaja abilise koha Burgdorfi linna lähedases koolis (Berni lähedal), mida juhatas poolkirjaoskamatu kingsepp.

Varsti õnnestus Pestalozzil üle minna linna väikelaste (5- kuni 8-aastased) kooli, kus ta tegi eksperimente.

Pestalozzil läks korda tõestada, et tema poolt väljatöötatud lastele kirjaoskuse ja arvutamise õpetamise metoodikal on palju eeliseid traditsiooniliste õpetamisvõtetega võrreldes, ja võimud andsid talle võimaluse selle metoodika rakendamiseks palju laiemas ulatuses. Burgdorfis avati keskkool internaadiga ja selle juurde osakond õpetajate ettevalmistamiseks. Kooli juhatajaks määrati Pestalozzi.

XIX sajandi algul ilmusid tema teosed «Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi», «Raamat emadele», «Vaatluste aabits» ja «Näitlik arvude õpetus», kus ta esitas algõpetuse uued meetodid.

Seetõttu, et ruume, kus asus Pestalozzi Burgdorfi instituut, vajasid linna võimud teiseks otstarbeks, oli ta sunnitud oma asutuse 1804. aatal üle viima Münchenbuchseesse. Mõnda aega asus see siin tuntud Šveitsi pedagoogi Fellenbergi üldjuhtimisel. 1805. aastal viis Pestalozzi oma instituudi Yverdoni (saksakeelse nimega Iferten), mis asus Prantsuse-Šveitsis.

Temale kasutada antud lossis avas ta suure instituudi (keskkool ja pedagoogiline õppeasutus), mis peagi sai maailmakuulsaks. Seda instituuti külastasid teadlased, kirjanikud ja riigitegelased. Tunduva osa tema õpilastest moodustasid aristokraatide ja jõuka kodanluse lapsed, kes valmistusid ülikooli astumiseks või ametnikukarjääriks.

Pestalozzi tundis suurt rahulolematust, et tema õpetust ja tegevust ei kasutatud mitte rahvahulkade jaoks, vaid rikaste ja tugevate huvides. Pestalozzi tragöödia seisis selles, et inimesed, kes kasutasid tema pedagoogilist meisterlikkust ja tema teooriat oma laste kasvatamiseks, jäid täiesti kurdiks tema üleskutsetele aidata rahvast üles tõsta viletsuse ja harimatuse kuristikust.

1825. aastal pöördus pettunud Pestalozzi tagasi Neuhofi, kus ta oli pool sajandit tagasi alustanud oma sotsiaal-pedagoogilist tegevust. Juba 80-aastase raugana kirjutas Pestalozzi siin oma viimase teose «Luigelaul». Pestalozzi suri, kuid ei mõistnud, mispärast tema, olles ennastsalgavalt andnud kogu oma talendi ja jõu töötajate heaks, ei suutnud saavutada nende raske olukorra paranemist.

Pestalozzi sotsiaal-pedagoogilised ja filosoofilised vaated. Pestalozzi maailmavaade oli demokraatliku iseloomuga, kuid ajalooliselt piiratud. Ta unistas oma rahva taassünnist, kuid ei mõelnud, et selleks on tarvis organiseerida rahva protesti orjastajate vastu. Pestalozzi uskus naiivselt võimalusse muuta tööinimeste elu hariduse ja kasvatuse abil. Ta ei mõistnud, et inimeste sotsiaalne ja õiguslik ebavõrdsus kaasaegses ühiskonnas on valitsevate ühiskondlike suhete tagajärg. Ta nägi rahva viletsuse allikat mitte majanduslikes tingimustes, vaid harimatuses, hariduse puudumises. Võideldes selle eest, et kõik inimesed, ka kõige vaesemad, saaksid hädavajaliku kasvatuse, ei mõistnud Pestalozzi, et selleks on vaja hävitada ühiskonna seisuslik-klassiline korraldus. Ta arvas, et iga seisus peab saama niisuguse hariduse, mis vastab tema ühiskondlikule seisundile, et talupoegade lastele on ette määratud saada talupoegadeks, käsitööliste lastele — käsitöölisteks ja aadlike lastele — aadlikeks.

Pestalozzi lootis naiivselt, et rahvahulkade elu paranemine saavutatakse mitte rahva enese sotsiaalse liikumise, vaid haritud inimeste humaanse tegevuse abil.

Kuid Pestalozzi kritiseeris teravalt rahvahariduse seisuslikku süsteemi.

Ta võrdles seda kujukalt suure majaga, mille ülemine korrus on ehitatud väga kunstipäraselt, kuid kus elavad ainult üksikud inimesed. Keskmisel korrusel elab juba rohkem elanikke, kuid neil puudub trepp, mida mööda nad võiksid ülemisele korrusele pääseda. Kui mõned neist püüavadki üles ronida, tõukavad sealsed elanikud nad halastamatult tagasi. Ja lõpuks alumisel korrusel elab arvukas rahvahulk, kes, hoolimata sellest et neil on samasugune õigus päikesevalgusele ja tervele õhule kui ülemise korruse elanikel, on sunnitud elama pimeduses. Neil seotakse silmad, nende ette seatakse igasugused sirmid, et nad isegi pilguga ei võiks tõusta ülemisele korrusele.

Väites, et kasvatus ja haridus peavad olema kättesaadavad kõigile inimestele, pidas Pestalozzi kooli üheks tähtsamaks ühiskonna sotsiaalse ümberkujundamise vahendiks. Valusate sotsiaalsete probleemide lahendamine ja põhjalikud ühiskondlikud ümberkorraldused toimuvad tema arvates alles siis, kui igas inimeses

on äratatud ja tugevnenud kõik tema potentsiaalsed võimalused, tema tõeliselt inimlikud jõud. Seda on võimalik teha ainult kasvatusprotsessis. Pestalozzi järgi on tähtsamaks inimese kasvatamise ja arendamise vahendiks töö, mis ei arenda mitte ainult füüsilisi jõude, vaid ka mõistust ja samuti kujundab kõlblust. Inimesel, kes töötab, kujuneb veendumus töö suurest tähtsusest ühiskonna elus, niisugune veendumus aga on tähtsaks jõuks, mis seob inimesed sõbralikuks ja tugevaks ühiskondlikuks liiduks.

Pestalozzi maailmavaate kujunemisele avaldas suurt mõju XVII—XVIII sajandi saksa idealistlik filosoofia (Leibniz, Kant jt.). Järgides Leibnizi, arendas Pestalozzi igas inimeses peituvate jõudude enesearendamise ideed, ideed sellest, et inimese igas võimes on püüd välja jõuda elutust olukorrast ja saada arenenud jõuks.

«Silm tahab vaadata, kõrv kuulata, jalg käia ja käsi haarata. Samuti ka süda tahab uskuda ja armastada. Mõistus tahab mõtelda,» kõneles Pestalozzi.

See inimese püüd füüsilisele ja vaimsele tegevusele on antud talle juba sündides looja enda poolt, nagu arvas Pestalozzi, ja kasvatus peab kaasa aitama selle teostamisele.

Kogu kasvatuse keskpunktiks on inimese kõlbluse kujundamine; «aktiivne armastus inimeste vastu» on see, mis peab inimest kõlbelises suhtes edasi viima. See «aktiivne armastus inimeste vastu» on tingitud ka «loomulikust usust». Ametlikku religiooni ja kultuseteenijaisse suhtus Pestalozzi eitavalt. «Petis,» pöördub ta vaimuliku poole, «maailma algusest peale kuritarvitad sa usku jumalasse, et viia inimesi rumalale ebajumalakummardamisele... Sa lehvitad mõrvalippe, nagu oleksid need armastuselipud.»

Pestalozzi didaktika kujunes Kanti filosoofia mõju all. Järgides Kanti, väitis Pestalozzi, et tunnetamine algab meelelise vaatlusega ja tõuseb kujutluste ümbertöötamise teel ideedeni, mis eksisteerivad inimese teadvuses kui kujundavad jõud, kuigi nad viibivad ebaselges seisundis.

Neis seisukohtades ühendab Pestalozzi Leibnizi õpetuse «jõust» tunnetuse kantliku tõlgendusega, mille järgi suur tähtsus tunnetusprotsessis on aprioorsetel, kogemuse-eelsetel ideedel.

Pestalozzi maailmavaade oli tervikuna idealistlik, kuid siiski progressiivse iseloomuga, kuna selles avaldusid humanism, demokraatlikud püüdlused ning ta sisaldas mõningaid materialistlikke väiteid ja dialektilisi seisukohti.

Kasvatuse eesmärk ja olemus. Elementaarhariduse teooria. Kasvatuse eesmärk seisneb Pestalozzi järgi inimese kõikide sünnipäraste jõudude ja võimete arendamises, kusjuures see arendamine peab olema mitmekülgne ja harmooniline.

Kasvataja mõju lapsele peab olema kooskõlas lapse loomusega. Mitte mingil juhtumil ei tohi pedagoog maha suruda kasvava inimese loomulikku arenemist, nagu see toimus Pestalozzi-aegsetes

koolides. Ei, kasvatajal tuleb suunata seda arenemist õiget teed mööda, kõrvaldada takistused ja mõjud, mis võiksid seda pidurdada või kõrvale juhtida.

Kasvatuse peamine printsiip, nagu seda mõistab Pestalozzi, on kooskõla loodusega. Kuid sihipärane kasvatus on igale inimesele täiesti hädavajalik, sest omapead jäetud ja stiihiliselt arenev inimene ei saavuta kõigi oma inimlike jõudude sellist harmoonilise arengu taset, mida nõutakse temalt kui ühiskonna liikmelt.

Pestalozzi ei idealiseerinud nagu Rousseau lapse loomust. Ta arvas, et «... kui looduse jõupingutused inimlike jõudude arendamiseks jäävad ilma abita, siis vabastavad need inimesi aeglaselt meelelis-loomalikest omadustest». Õigesti korraldatud kasvatus peabki abistama lapsi kõigi nende inimlike jõudude arendamises.

Kasvatus kulgeb edukalt, kui ta kõigis oma sammudes järgib looduse lihtsaid võtteid. Kasvatuse ja lapse arenemise vahekorda iseloomustas Pestalozzi järgmiselt: kasvatus ehitab oma hoone (kujundab inimese) suurele, kindlalt seisvale kaljule (loodusele) ja saavutab oma eesmärgi ainult sel juhul, kui ta on alati tihedalt seotud selle kaljuga ja püsib sellel kõikumatult.

Kujutledes selliselt kasvatuse olemust, püüdis Pestalozzi luua uued kasvatusmeetodid, mis aitavad arendada inimlikke jõude vastavalt tema loomusele.

Suurt osa omistab Pestalozzi looduspärase kasvatuse teostamises perekonnale, eriti emale.

Ta räägib, et lapse kasvatamine peab algama tema ilmaletuleku esimesest päevast: «Lapse sündimise tund on esimene tema õpetamise tund.» Seepärast peab tõeline pedagoogika varustama ema õigete kasvatusmeetoditega ja pedagoogiline kunst seda metoodikat niivõrd lihtsustama, et selle võib omandada iga ema, ka lihtne talunaine. Perekonnas alustatud looduspärane kasvatus peab jätkuma koolis.

Pestalozzi nimetab antipsühholoogilisteks temaaegseid koole, kus loodusest halastamatult isoleeritud lapsed on heidetud kauaks ajaks külma ja nende jaoks surnud tähtede maailma ning võõraste sõnade valingusse. Selle asemel et areneda, muutub laps selles olukorras nürimeelseks, olles ilma jäetud elementaarsest hoolest tema lapselike vajaduste ja püüdluste eest.

Pestalozzi järgi peavad kõik kasvava inimese mitmekesised jõud arenema loomulikku teed mööda ja neid ei tule toita kunstliku ning võõra, väljastpoolt pealesunnitud toiduga. Armastus inimeste vastu kujuneb lapsel tema isiklike lapsepäraste toimingute alusel, mis on kantud heasoovlikkusest ja armastusest; mitte aga alatiste seletuste teel sellest, mis on armastus inimeste vastu ja miks on vaja inimesi armastada. Mõistus areneb omaenda mõttetöö protsessis, mitte aga võõraste mõtete mehhaanilise omandamise teel. Lapse füüsiline arenemine, tema ettevalmistamine tööks toimub samuti füüsiliste jõudude lihtsaima avaldumise alusel, mis asuvad

inimese juures tegevusse elulise vajaduse ja seesmise tarviduse mõjul.

Kõigi inimlike jõudude ja võimaluste arenemisprotsess algab kõige lihtsamast ja läheb järk-järgult kõige keerukamani. Seda teed peab järgima ka kasvatus.

Igale lapsele omaseid jõudude ja võimaluste sünnipäraseid kalduvusi on vaja arendada, harjutades neid sellessamas järjekorras, mis vastab loomulikule järjekorrale, inimese arenemise igavestele ja muutumatuile seadustele.

Pestalozzi pedagoogilise süsteemi keskpunktiks on elementaarhariduse teooria, mille kohaselt kasvatusprotsess peab algama kõige lihtsamatest elementidest ja minema järk-järgult kõige keerukamateni.

Pestalozzi elementaarhariduse teooria sisaldab kehalise, kõlbelise, esteetilise ja töökasvatuse ning vaimse hariduse. Kõiki neid kasvatuse külgi soovitab Pestalozzi teostada koostöös, sest ainult see võib tagada inimese harmoonilise arengu.

Kehaline ja töökasvatus. Lapse kehalise kasvatuse eesmärgiks pidas Pestalozzi kõigi tema füüsiliste jõudude ja võimete arendamist ning tugevdamist, laste kehalise kasvatuse aluseks aga lapse loomulikku liikumistungi, mis sunnib teda mängima, olema paigalpüsimatu, kõike haarama, alati tegutsema.

«Elu ei ole midagi muud... kui küpsevate füüsiliste algmete ärkamine, mis nüüd kogu jõust, kõigi võsudega püüdlevad arenemise ja hariduse poole, ta ei ole midagi muud kui nüüd kujuneva looma ärkamine, kes tahab saada ja peab saama inimeseks.»

Pestalozzi omistab suurt tähtsust kehalisele kasvatusele inimisiksuse kujunemises ja peab seda esimeseks mõistlikuks laste arenemise mõjustamise viisiks täiskasvanute poolt. Ema, toites ja hooldades last, peab juba sel ajal tegelema tema füüsilise arendamisega.

Lapse kehalise arendamise lihtsaimaks elemendiks on jäsemete liigutamine, mis muudab need liikuvamaks. Laste füüsilist jõudu tuleb harjutada ja arendada kõige lihtsamate liigutuste abil, mida laps igapäevases elus teeb, kui ta kõnnib, sööb, joob või tõstab midagi. Niisuguste järjekindlalt sooritatud harjutuste süsteem arendab last mitte ainult füüsiliselt, vaid valmistab teda ka ette tööks, kujundab tema juures tööoskusi. Kehalises kasvatuses on tähtis koht sõjalistel harjutustel, mängudel ja riviõppustel. Yverdoni instituudis ühendas Pestalozzi kõik need sõjalise iseloomuga õppused tihedalt sportlike mängude, turistlike matkade ja ekskursioonidega mööda Šveitsi.

Pestalozzi väitis, et kehalist kasvatust tuleb teostada tihedas seoses kõlbelise kasvatusega.

Nagu eespool näidatud, oli õpetamise ühendamine tootva tööga (käsitööstusliku ja põllumajandusliku tööga) Pestalozzi pedagoogilise praktika ja teooria üheks põhiteesiks. Pestalozzi mõtete

kohaselt (romaan «Lienhardt ja Gertrud») viibivad lapsed koolis kogu päeva voki ja kudumistelgede taga. Kooli juures on maatükk ja iga laps harib seal oma peenraid. Koolil on ka oma loomakasvatus; loomi hooldavad lapsed. Lapsed õpivad töötlema lina ja villa, tutvuvad küla paremate majanditega, samuti käsitööliste töökodadega. Töö ajal, samuti tööst vabadel tundidel viib õpetaja lastega läbi õppetööd, õpetab neile kirjaoskust, arvutamist ja teisi eluks vajalikke teadmisi. Pestalozzi rõhutas töökasvatuse tähtsust inimese kujunemises. Ta püüdis töö ajal «soojendada laste südameid ja arendada nende mõistust», kuna põlluharimine ja käsitöö olid tema arvates ainult vahendid üldise eesmärgi — inimese kasvatamise saavutamiseks.

Kuid niisuguse töökasvatuse juures toimus ainult mehhaaniline, mitte aga orgaaniline õpetuse ühendamine tootva tööga.

Hinnatav on aga see, et Pestalozzi omistas laste tööle suurt kasvatuslikku tähtsust. Ta näitas, et «töö õpetab põlgama tegevusest eraldatud sõnu», aitab kujundada selliseid omadusi, nagu täpsus, tõearmastus, soodustab õigete vahekordade kujunemist laste ja täiskasvanute ning laste endi vahel. Laste õigesti organiseeritud füüsiline töö soodustab nende mõistuse ja kõlbeliste jõudude arenemist.

Pestalozzi kavatses koostada erilise «oskuste aabitsa», mis sisaldaks kõige lihtsamate töövõtetega seotud kehalisi harjutusi: löömine, kandmine, viskamine, lükkamine, vehkimine, maadlemine jne. Omandanud sellise aabitsa, võiks laps igakülgselt arendada oma füüsilist jõudu ja koos sellega kätte õppida põhilised tööoskused, mis on vajalikud igasuguse spetsiaalse kutsealase tegevuse juures.

Kõlbeline kasvatus. Käsitades inimest kui elavat ja arenevat olendit, arvas Pestalozzi, et selle arenemise käigus peavad kõlbelised omadused allutama inimeses tema loomalikud algmed. Kasvatuse peaeesmärk on harmooniliselt arenenud inimese kujundamine, kes peab tulevikus kasulikult osa võtma ühiskonna elust. Kõlblus arendatakse lastel välja teistele kasutoova tegevuse püsiva harjutamise teel. Kõlbelise kasvatuse lihtsaimaks elemendiks on Pestalozzi arvates lapse armastus ema vastu, mis tekib tema organismi igapäevaste vajaduste rahuldamise pinnal. Pestalozzi ütleb: «Väikelapse kõlbeliste jõudude esimesed võrsed, loomulikult üsna sünnist alates, elavnevad ja arenevad tema füüsiliste vajaduste õige ja rahuliku rahuldamisega.» Perekonnas rajatakse lapse kõlbelise käitumise alused. Tema armastus ema vastu laieneb järkjärgult ka teistele perekonnaliikmeile. «Isamaja,» hüüab Pestalozzi, «sa oled kõlbluse kool.»

Lapse kõlbeliste jõudude edasine arenemine peab toimuma koolis, kus õpetaja suhtumine lastesse rajaneb isalikul armastusel nende vastu.

Koolis laieneb lapse sotsiaalsete suhete ring tunduvalt ja

õpetaja ülesandeks on organiseerida neid aktiivse armastuse alusel kõigi vastu, kellega õpilane paratamatult astub tihedatesse suhetesse. Tema järjest laienevad sotsiaalsed sidemed peavad viima selleni, et ta tunneks end suure inimterviku osana ja laiendaks oma armastuse kogu inimkonnale.

Pestalozzi eelistas «iga vooruse elavat tunnet kõnelusele sellest». Ta nõudis, et laste kõlbelist käitumist ei kujundataks niitte moraalijutluste, vaid nende juures moraalsete tunnete arendamise ja kõlbeliste kalduvuste loomise teel. Kõlbelise kasvatuse tähtsaks vahendiks pidas Pestalozzi laste harjutamist kõlbelisteks tegudeks, mis nõuavad neilt enesevalitsust ja püsivust ning kujundavad nende tahet.

Kõlbeline kasvatus Pestalozzi järgi on tihedalt seotud religioosse kasvatusega. Kritiseerides kultuslikku religiooni, räägib Pestalozzi loomulikust religioonist, mida ta mõistab kui kõrgete moraalsete omaduste arengut inimeste juures. Ta ise tunnistab, et otsis jumalat «... selle koha lähedalt, kus inimesed üksteisele armastust avaldavad». Kui inimene armastab jumalat, siis armastab ta ka kõiki inimesi, kes on talle vennad ja õed nagu ühe ja sama isa lapsed. Pestalozzi suhtumine religiooni kõneleb tema idealistlikust maailmavaatest ja sotsiaalsest piiratusest. Kutsudes üles armastusele ja inimlikkusele, ei mõtle ta lastes protesti kasvatamisele ühiskondliku ebaõigluse vastu.

Vaimne haridus. Pestalozzi õpetus vaimsest haridusest on rikas ja sisukas. Inimese harmoonilise arengu ideest kui oma põhiideest lähtudes seostab Pestalozzi vaimse hariduse tihedalt kõlbelise kasvatusega ja esitab kasvatava õpetuse nõude.

Pestalozzi vaated vaimse hariduse ülesannetele ja metoodikale tulenevad samuti tema gnoseoloogilisest kontseptsioonist, mille aluseks, nagu juba kõneldud, on väide, et tunnetusprotsess algab meelelistest tajudest, mis seejärel teadvuses aprioorsete ideede abil ümber töötatakse.

Pestalozzi arvab, et kaasaegse koolihariduse puudusi on võimalik kõrvaldada, kui viia õpetamine vastavusse nende igaveste seadustega, mille kohaselt inimmõistus meelelistelt tajudelt tõuseb selgete ideedeni. Igasugune õpetamine peab põhinema vaatlustel ja kogemusel ning jõudma järelduste ja üldistusteni. Vaatluste tulemusena saab laps nägemis-, kuulmis- ja teised aistingud, mis äratavad temas mõtte ja vajaduse kõnelda.

Inimese poolt meeleorganite abil omandatud kujutlused välismaailmast on algul ebaselged ja ebatäpsed. Õpetamise ülesanne seisnebki selles, et neid korrastada ja täpsustada, viia need selgete mõisteteni, teha «süsteemitutest — kindlad, kindlatest — selged ja selgetest — ilmsed». Õpetamine soodustab esiteks teadmiste tagavara kogumist õpilase poolt meelelise kogemuse alusel ja teiseks, arendab

tema vaimseid võimeid. Pestalozzi ütles, et on vaja «intensiivselt suurendada mõistuse jõudu, mitte ainult ekstensiivselt rikastuda kujutlustega».

Selline ulatuslik küsimuse asetus õpetusprotsessi kahepoolsest iseloomust oli Pestalozzi ajal ajalooliselt progressiivne ega ole kaotanud oma tähtsust ka praegu. Kuid Pestalozzi lahutas mõnikord kunstlikult need mõlemad ülesanded ja asetas õigustamatult esikohale lapse mõtlemise formaalse arendamise.

Laste vaimset haridust püüdis Pestalozzi teostada iga õpetuse astme jaoks spetsiaalselt valitud harjutuste süsteemi abil, mis pidevalt ja järjekindlalt arendavad iga indiviidi intellektuaalseid jõude ja võimeid. Sealjuures peab niisuguse looduspärase õpetamise metoodika olema lihtne.

Püüdes õpetust lihtsustada ja psühhologiseerida, tuli Pestalozzi mõttele, et on olemas igasuguste teadmiste lihtsaimad elemendid, mida omandades inimene tunnetab teda ümbritsevat maailma. Nendeks elementideks pidas ta arvu, vormi ja sõna. Pestalozzi sõnade järgi «on arv, vorm ja sõna igasuguse õpetamise elementaarsed vahendid». Õppeprotsessis omandab laps vormi mõõtmise teel, arvu loendamise teel ja sõna tänu kõne arengule. Järelikult seisab elementaarharidus eelkõige oskuses mõõta, loendada ja kõnelda. Juhindudes elementaarhariduse teooriast, muutis Pestalozzi põhjalikult kaasaegse algkooli hariduse sisu, arvates selle hulka lugemise, kirjutamise, aritmeetika koos geomeetria algmetega, mõõtmise, joonistamise, laulmise, võimlemise, samuti ka hädavajalikud teadmised geograafiast, ajaloost ja loodusteadusest. Seega Pestalozzi laiendas tunduvalt algkooli õppeplaani ja töötas välja uue algõpetuse metoodika. Õpetamise metoodika oli mõeldud mitte ainult selleks, et rikastada lapsi teadmistega, vaid ka selleks, et arendada nende vaimseid jõude ja võimeid.

Õpetamise tähtsaimaks aluseks on Pestalozzi arvates näitlikkus. Ilma näitlikkuseta selle sõna kõige laiemas mõttes pole võimalik saada õigeid kujutlusi ümbrusest ega arendada mõtlemist ja kõnet.

«Ainult tõde, mis tuleneb vaatlustest, annab inimesele jõu, mis takistab eelarvamustel ja eksitustel tema hinge tungimast.» Seepärast «õigesti näha ja kuulda on esimene samm elutarkuse omandamisel».

Pestalozzi tundis ainult mõnda Jan Amos Komenský õpikut, mitte aga tema pedagoogilist süsteemi tervikuna. See andis talle õiguse väita: «Kui ma praegu vaatan tagasi ja küsin endalt, mida ma õieti olen teinud inimsoo õpetamiseks, siis leian järgmist: ma panin kindla aluse õpetuse ülimale põhimõttele, tunnistades näitlikkuse igasuguse tunnetuse absoluutseks aluseks.» Kuid kahtlemata andis Pestalozzi näitlikkusele sügavama psühholoogilise põhjenduse, kui seda tegi Komenský.

Kogu õppeprotsessi ehitas Pestalozzi järkjärgulisele ja järjekindlale üleminekule osalt tervikule. Sellise õpetamisviisi tahtis ta teha universaalseks, mis aga on ebaõige, sest õpetamises võib toimuda üleminek nii osalt tervikule kui ka tervikult osale. Pestalozzi järgi peab õpetamine toimuma range järjekindlusega. Ei saa last ilma jätta sellest, milleks ta on täiesti ette valmistatud, kuid ei tule talle pakkuda ka seda, millest ta jagu ei saa. Mõtlemisoskuse kõrval on vajalik arendada lastel ka praktilisi vilumusi. Teadmiste valdamine ilma oskuseta neid kasutada on Pestalozzi õige väite kohaselt kasvatuse suureks veaks.

Pestalozzi võitles visalt verbalismiga, oli nördinud «hariduse paljasõnalisest mõistuspärasusest, mis on võimeline kujundama ainult tühiseid lobisejaid». Ta näitas, et mõistus areneb kõige paremini töö ja praktikaga seotud õppimise abil. Sellisel juhul ilmnevad otsekohe igasugused eksimused, kuna aga «... arvamuste ja raamatulike küsimustega tegeldes võib terve igaviku nämmutada ainult sõnu». Pestalozzi asus seisukohal, et kool, arendades laste võimeid ja täiendades nende mõistust teadmistega, on kohustatud neis juurutama oskusi ja vilumusi. Inimese oskusest tegutseda sõltub selle teostamise võimalikkus, mida nõuab inimese arenenud mõistus ja üllas süda.

Oskus tegutseda ei või samuti areneda iseenesest, ilma kasvava raskuse järjekorras toimuvate süstemaatiliste harjutusteta — «äärmiselt lihtsate tegevuste vilumuselt äärmiselt keeruliste tegevuste vilumusele».

Pannes õpetamisele nii vastutusrikkad ülesanded, hindas Pestalozzi kõrgelt õpetaja osa selles.

Õpetaja ei ole mitte ainult haritud inimene, kes on ette valmistatud selleks, et oma teadmisi lastele edasi anda. Tema funktsioonid on palju keerulisemad ja vastutusrikkamad. Eelkõige peab ta siiralt armastama lapsi, tundma ennast nende isana ja pidama kõike, mis nende kasvatuseks ja arenemiseks vajalik on, oma kohustuseks. Pestalozzi arvates on lapsele sünnipäraselt omased aktiivsed jõud ning pedagoogi ülesandeks on anda õpilasele vastavat materiali, mis on vajalik nende jõudude harjutamiseks. See on võimalik ainult sel juhul, kui õpetaja rajab kogu kasvatuse lapse füüsiliste ja psüühiliste iseärasuste tundmisele. Pestalozzi rõhutas, et pedagoog peab lapsi tundma õppima ja rajama kogu oma töö sellele tundmaõppimisele.

Algõpetuse eri metoodikate loomine. Oma üldistest didaktilistest põhimõtetest lähtudes rajas Pestalozzi üksikute ainete õpetamise metoodika alused.

Emakeele õpetamise ülesandeks pidas Pestalozzi lapse kõne arendamist ja tema sõnavara rikastamist. Pestalozzi pooldas lugemaõpetamisel häälikumeetodit, mis oli äärmiselt tähtis ajal, mil valitses veel tähtiliitev meetod.

Pestalozzi andis väärtuslikke juhiseid laste sõnavara laiendamiseks, sidudes emakeele õpetamise tihedalt näitlikkusega ja algteadmiste andmisega loodusteaduse, geograafia ja ajaloo alalt. Kuid praktikas kujunesid Pestalozzi tunnid mõnikord formaalseteks lausete koostamise harjutusteks, mille sisuks oli esemete väliste tunnuste loetelu.

Üks tema endisi õpilasi kirjeldab järgmist tundi: «Me veetsime terveid tunde tapeediga kaetud klassi seina ees. Tapeet oli äärmiselt vana ja lõhki kärisenud. Me olime tegevuses aukude ja rebendite vaatlemisega, vaatlesime nende arvu, vormi, asendit, värvi ja formuleerisime oma vaatlusi enam või vähem arendatud lausetes. Pestalozzi küsis meilt: «Poiss, mida sa seal näed?» — «Ma näen auku tapeedis.» Pestalozzi: «Hästi. Korda minu järel: «Ma näen auku tapeedis. Ma näen tapeedis pikka auku. Selle augu taga ma näen seina.»» jne.

Selliste väsitavate ja üksluiste harjutuste abil püüdis Pestalozzi arendada lastes oskust vaadelda, määrata kindlaks asjade ja nähtuste omadused, kujundada asja täpse ja täieliku kirjeldamise vilumusi. Mõte niisuguste harjutuste positiivsest tähtsusest on ise õige, kuid nende praktiline teostamine oli sageli formaalse iseloomuga.

Kirjutamisoskuse omandamiseks soovitas Pestalozzi eelnevaid harjutusi sirgete ja kõverate joonte — tähtede elementide kujutamiseks. Need harjutused on koolides laialdaselt kasutusel ka tänapäeval. Kirjutamise õpetamist soovitas Pestalozzi seostada asjade mõõtmisega ja joonistamisega ning kõne arendamisega. Eriti suurt tähelepanu pööras ta kirja ortograafilisele õigsusele esimestel õppeaastatel.

Mõõtmise õpetamiseks soovitab Pestalozzi kasutada algul sirgjoont, siis nurka, ruutu, selle jaotamist osadeks (pooleks, neljaks jne.). Kasvataja peab lastele näitama ja nimetama mitmesuguseid geomeetrilisi kujundeid. Lapsed vaatlevad neid, omandavad nende omadused ja nimetused, õpivad neid mõõtma.

Mõõtmise tulemused peab laps üles joonistama; need harjutused on aluseks kirjutamisoskuse õppimisele.

Olles vastu traditsioonilisele aritmeetika õpetamise metoodikale, mis rajanes reeglite päheõppimisel, soovitas Pestalozzi arvutamise algõpetuses rakendada oma arvude tundmaõppimise meetodit, alustades iga täisarvu elemendist — ühest. Näitlike kujutluste, ühtede liitmise ja lahutamise varal annab ta lastele täiesti selge arusaamise arvude omadustest ja vastastikest suhetest. Paljusid aritmeetilisi mõisteid tuleb selgitada mängude ajal. Üheliste tundmaõppimiselt siirduvad lapsed seejärel kümneliste juurde.

Murdude õpetamiseks võttis Pestalozzi ruudu ja näitas sellel, võttes ruutu tervikuna, osade ja terviku vastastikust suhet.

Selle idee alusel toodi Pestalozzi pooldajate poolt kooliprakti-kasse niinimetatud aritmeetiline kast, mis leiab laialdast kasutamist koolis ka tänapäeval.

Pestalozzi andis rea juhiseid geograafia õpetamiseks. Ta viib siin oma õpilasi lähedalt kaugemale, ümbritseva maastiku vaat-

lustelt looduses keerulisematele kujutlustele. Lapsed, tutvudes kooli ümbrusega, oma külaga, omandavad algul elementaarsed geograafilised kujutlused, mida järk-järgult laiendatakse, ja lõpuks peavad nad saama kujutluse kogu maakerast. Seejuures tuleb kaugete maade tundmaõppimisel pidevalt tagasi tulla esialgsete kujutluste juurde.

Pestalozzi pidas kasulikuks ühendada kodukoha tundmaõppimine loodusteaduse algmetega. Ta soovitas voolida savist maastikureljeefe ja alles pärast seda asuda kaardi juurde.

Pestalozzi pedagoogilise teooria ja praktika tähtsus. Pestalozzi oli kodanlik-demokraatliku pedagoogika silmapaistev teoreetik ja praktik. Ta pühendas ennast jäägitult kehvikute laste kasvatamisele.

Pestalozzi vaated olid ajalooliselt piiratud. Ta ei mõistnud rahva viletsuse tõelisi põhjusi ja püüdis utoopiliselt abistada rahvast tema laste õige kasvatamise teel.

Kuid Pestalozzi kaheldamatuks teeneks on see, et ta rõhutas igakülgselt kasvatuse osatähtsust lapse arenemises ja näitas ära plaanipärase kasvatuse hädavajalikkuse kodus ja koolis.

Kasvatusele seadis Pestalozzi progressiivse ülesande — harmooniliselt arendada kõiki inimese sünnipäraseid jõude ja võimeid. Ta püstitas elementaarhariduse teooria ja väljendas väga väärtuslikke mõtteid lapse kehalise, kõlbelise, vaimse ja töökasvatuse kohta. Pestalozzi taotles algkoolis antava hariduse sisu laiendamist, püüdis muuta kooli rahvale lähedaseks.

N. K. Krupskaja sõnade järgi «... Pestalozzi unistas sellisest koolist, mis rahuldaks rahvahulkade vajadusi, oleks neile vastuvõetav ja suurel määral nende oma kätega loodud» [1].

Pestalozzi töötas välja algõpetuse üldised alused ja üksikute ainete metoodika. Oma idealistliku maailmavaate tõttu ei suutnud Pestalozzi õigesti lahendada õpilaste teadmistega varustamise ja nende vaimsete jõudude arendamise protsessi ühtsuse küsimust. Mõnikord hindas ta üle mehhaaniliste harjutuste osatähtsust mõtlemise arendamises. Eraldades mõtlemise arendamise teadmiste omandamisest, asus Pestalozzi formaalse hariduse teooria õigustamise teele. Pestalozzi õpetuse seda külge arendasid eriti mõned tema õpilased, kes püüdsid kujutada oma õpetajat «formaalse õpetuse isana».

Kuid Pestalozzi poolt esitatud arendava kooliõpetuse idee avaldas kahtlemata positiivset mõju eesrindliku pedagoogilise teooria ja praktika edasisele arenemisele.

---

[1] Н. К. Крупская, Педагогические сочинения, т. I, Москва, 1957, стр. 279.

JOHANN HERBARTI PEDAGOOGILINE TEOORIA

Elulugu. Johann Friedrich Herbart (1776—1841) sündis Saksamaal, mis oli sel ajal mahajäänud ja killustatud riik ning reaktsiooni kants feodalismivastaste revolutsiooniliste väljaastumiste vastu.

«Preisimaal, ja üldse Saksamaal, ei lasknud mõisnik enda käest hegemooniat kogu kodanlike revolutsioonide ajal ja ta «kasvatas» kodanluse oma näo järgi,»[1] kirjutas V. I. Lenin.

Hariduse sai Herbart algul klassikalises ladinakoolis ja seejärel Jena ülikoolis. Ta tutvus põhjalikult saksa idealistliku filosoofia esindajate Kanti ja Fichte õpetustega, kuid eriti suurt mõju avaldas temale antiikfilosoofi Parmenidese õpetus sellest, et kõik maailmas on ühtne ja muutumatu.

Lõpetanud ülikooli, hakkas Herbart kasvatajaks ühe šveitsi aristokraadi perekonnas ja elas mõne aja koos oma kasvandikega Pestalozzi Burgdorfi asutuses. Kuid suure pedagoogi vaadete demokraatlikku suunda ta ei omandanud. 1802. aastast alates töötas Herbart Göttingeni ja Königsbergi ülikoolis professorina.

Nendes ülikoolides arendas Herbart laialdast pedagoogilist tegevust: pidas loenguid psühholoogia ja pedagoogika alal, juhtis õpetajaid ettevalmistava seminari tööd. Seminari juurde asutas ta katsekooli, kus ta ise õpilastele matemaatikat õpetas.

Herbarti pedagoogilised ideed on esitatud tema raamatutes «Üldine pedagoogika, tuletatud kasvatuse eesmärgist» (1806), «Psühholoogia õpik» (1816), «Kirjad psühholoogia lisandamisest pedagoogikale» (1831), «Pedagoogikaloengute põhijooni» (1835).

Herbarti pedagoogika filosoofilised alused. Herbart tegi katse välja töötada pedagoogikateaduse süsteem idealistliku filosoofia, peamiselt eetika ja psühholoogia alusel. Oma maailmavaatelt oli Herbart metafüüsik. Ta väitis, et maailm koosneb lõpmatust hulgast igavestest olemustest — reaalidest, mis on inimese jaoks tunnetamatud. Inimeste kujutlus maailma muutlikkusest on illusoorne, tegelikult on olemine muutumatu.

Herbart suhtus eitavalt Prantsuse kodanlikku revolutsiooni ja selle mõjul Saksa ühiskonna eesrindlikes kihtides tekkinud progressiivsesse liikumisse.

Ta unistas siiralt ajast, mil lõpevad riigipöörded ja muudatused, nende asemele tuleb «püsiv kord ning rütmiline ja hästikorrastatud elu». Oma tegevusega püüdis ta filosoofiliste teaduste (nende hulka liigitas ta ka pedagoogika) valdkonnas kaasa aidata niisuguse püsiva elukorra sisseseadmisele.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 17. kd., lk. 366.

Oma arusaamise kasvatuse olemusest tuletas Herbart idealistlikust filosoofiast ning kasvatuse eesmärgi eetikast. Herbart töötas välja äärmiselt metafüüsilise eetilise teooria. Ühiskondlik ja isiklik kõlblus põhineb tema väite kohaselt järgmistel kõlbelistel ideedel: 1) sisemise vabaduse idee, 2) täiuslikkuse idee, 3) heasoovlikkuse idee, 4) õiguse idee, 5) õigluse idee. Need ideed on alati muutumatud; inimkonna hästikorrastatud elu nõuab, et kõlbelised isiksused juhinduksid oma käitumises nendest igavestest tõdedest.

Sisemise vabaduse idee nõuab, et inimene sooritaks ainult neid tegusid, mida tema mõistus õigustab, et ta kõhklemata teeks kaalukad otsused. Kuid see idee iseenesest ei muuda veel inimest kõlbeliseks. Ta võib olla «terviklik», kuid samal ajal kurjategija ja võimeline «kukutama kehtivat korda»; on vaja, et ta oleks vooruslik. Täiuslikkuse idee nõuab inimese püüdluste täiust. See eeldab tahte pingutust, mitmekülgsust (levimine võimalikult suuremale hulgale asjadele) ja organiseeritust.

Heasoovlikkuse idee on inimese tahte kooskõla teiste inimeste tahtega, on püüdlus teenida teisi inimesi. Kui inimesed allutavad oma tegevuse sellele ideele, muutuvad sotsiaalsed konfliktid võimatuks, inimeste olemine muutub püsivaks. Kui elus ikkagi juhtuvad konfliktid kahe tahte vahel, astub tegevusse õiguse idee, mis peab need konfliktid reguleerima. Kui konflikt siiski toimub, siis tingib selle lahendamise õigluse idee: heale tuleb vastata heaga, aga kurjale kurjaga. Need ideed moodustavad Herbarti järgi mingisuguse väljaspool klasse oleva üldise moraali aluse, mis peab kindlustama temaaegses Preisi monarhias valitsevaid ühiskondlikke suhteid ja kõlbelisi norme.

Kasvatuse eesmärgid ja ülesanded on Herbartil põhjendatud nende eetiliste ideedega.

Herbarti psühholoogia kui tema pedagoogika alus. Herbarti psühholoogia, mis rajaneb idealistlikul ja metafüüsilisel filosoofial, on tervikuna ebateaduslik, kuid üksikud tema seisukohad psühholoogia alalt pakuvad teatavat teaduslikku huvi.

Järgides Pestalozzit, kes püüdis leida igas keerukas nähtuses selle elemendid, lahutas Herbart inimese psüühilise tegevuse koostisosadeks ja katsus leida kõige lihtsamat algelementi.

Selleks kõige lihtsamaks elemendiks pidas Herbart kujutlust. Ta väitis ekslikult, et kõik inimese psüühilised funktsioonid: emotsioon, tahe, mõtlemine, fantaasia jne. on kujutluste teisendid.

Psühholoogia on Herbarti järgi teadus kujutlustest, nende tekkimisest, ühendustest ja kadumisest. Ta arvas, et inimese hingel ei ole esialgselt mitte mingisuguseid omadusi. Inimteadvuse sisu määrab kindlaks kujutluste tekkimine ja edasine liikumine. Kujutlused astuvad teatavatesse vastastikustesse suhetesse assotsiatsiooni seaduste järgi. Herbarti poolt sissetoodud assotsiatsiooni ja apertseptsiooni mõisted on psühholoogias säilinud.

Kujutluste mass otsekui tungleks inimese hinges, püüdes pääseda teadvuseväljasse. Sinna tungivad need kujutlused, mis on suguluses teadvuseväljas olevatega, need aga, mis ei ole nendega seoses, nõrgenevad, muutuvad märkamatuteks ja surutakse teadvuse läve taha.

Järelikult sõltub inimese kogu vaimne elu esialgsetest kujutlustest, mida tugevdab kogemus, suhtlemine ja kasvatus. Nii on arusaamine tingitud kujutluste vastastikustest suhetest. Inimene saab aru siis, kui asi või sõna kutsub tema teadvuses esile teatava kujutluste ringi. Kui neile vastuseks ei teki mitte mingisuguseid kujutlusi, jäävad nad arusaamatuks.

Kujutluste vastastikuste suhetega on seletatavad kõik psüühika emotsionaalse sfääri nähtused ja ka tahteavaldused. Tundmused ei ole Herbarti järgi midagi muud kui tagasihoitud kujutlused. Kui hinges on kujutluste harmoonia, siis on tunded meeldivad, kui aga kujutlused disharmoneeruvad üksteisega, tekivad ebameeldivad tunded. Soov, samuti kui tundmus, on jällegi kujutlustevaheliste suhete kajastus. Tahe on soov, millega on liitunud kujutlus seatud eesmärgi saavutamisest.

Seega ignoreerib Herbart inimese psüühika mitmesuguste külgede omapära. Ta taandab psüühilise tegevuse keeruka ja mitmekesise, sügavalt dialektilise protsessi ebaõigesti kujutluste mehhaanilistele kombinatsioonidele. Mõjutades lapse kujutlusi, lootis ta sellega avaldada vastavat mõju lapse tundmuste ja tahte kujunemisele. Sellest tuleneb Herbarti juures järeldus, et õigesti korraldatud õpetamine omab kasvatuslikku iseloomu.

Kasvatuse olemus, eesmärgid ja ülesanded. Herbart, kes püüdis välja töötada pedagoogika filosoofia ja psühholoogia alusel, kinnitas alati, et pedagoogiline töö kulgeb edukamalt, kui sellele eelneb pedagoogika teooria omandamine. Ta näitas, et pedagoogile on väga vajalikud laialdased filosoofilised teadmised, sest igapäevane pedagoogiline töö ja piiratud individuaalsed kogemused ahendavad kasvataja silmaringi.

Kuid ei tule alahinnata ka kogemuste tähtsust. Kasvatuskunsti omandab õpetaja igapäevase pedagoogilise töö käigus, ja seda kiiremini, mida sügavamalt ja põhjalikumalt on ta tundma õppinud kasvatuse teooriat. «Ainult töös õpitakse selgeks kunst, saavutatakse takt, vilumused, oskused, osavus ja meisterlikkus; kuid ka töös õpib kunsti selgeks ainult see, kes on eelnevalt mõttes tundma õppinud teadust ja selle omandanud, tänu sellele välja kujunenud ja pühendanud enda tulevastele, kogemustest oodatavatele muljetele.»

Tundma õppides pedagoogilist teooriat, ei saa kasvataja end muidugi tulevikuks varustada valmis retseptidega mitmesuguste olukordade jaoks, vaid ta valmistab end («oma hinge, pead ja südant») ette, et õigesti tajuda, mõista ja hinnata neid nähtusi, mida ta kohtab pedagoogilises töös. Pedagoogilise teooria valda-

mine võimaldab õpetajal vältida vigu kasvandike, nende käitumise stiimulite ja motiivide, samuti nende tegude tähenduse ja olemuse hindamisel. Tema kasvandikud ei saa sel juhul «oma kasvatajat hämmastavate mõistatustega üllatada ega hirmutada».

Teadus õpetab, kuidas on vaja kasutada kogemusi ning vaatlusi ja kuidas neid korraldada.

Herbart omistas suurt tähtsust kasvatuse eesmärgi kindlaksmääramisele, millest tema arvates olenevad ka kasvatusvahendid.

Vastavalt oma eetilisele teooriale, mille aluseks, nagu juba eespool märgitud, oli viis igavest kõlbelist ideed, arvas Herbart, et kasvatuse eesmärgiks on voorusliku inimese kujundamine.

Käsitledes seda eesmärki igavese ja muutumatuna, pidas ta silmas inimeste kasvatamist, kes oskaksid kohaneda olemasolevate suhetega, austaksid kehtivat õiguslikku korda ja alluksid sellele.

Pedagoog peab seadma kasvandikule needsamad eesmärgid, mida see ise endale seab, kui saab täiskasvanuks. Need tulevased eesmärgid võib jaotada: 1) võimalikeks eesmärkideks ja 2) vajalikeks eesmärkideks.

Võimalikud eesmärgid on need, mida inimene võib endale kunagi vabal valikul seada, need on kutsealase tegevuse eesmärgid teatud erialal.

Vajalikud eesmärgid on need, mis on inimesele vajalikud igal tegevusalal.

Võimalike eesmärkide tagamiseks peab kasvatus arendama inimeses mitmekesist ja mitmekülgset vastuvõtlikkust, muutma tema huvide ringi laiemaks ja täielikumaks, mis vastab sisemise vabaduse ja täiuslikkuse ideele. Vajalike eesmärkide suhtes on kasvatus kohustatud kujundama tulevase tegelase kõlblust heasoovlikkuse, õiguse ja õigluse ideede alusel, ehk, nagu väljendas Herbart, kujundama tal tervikliku kõlbelise iseloomu. Nähes kasvatuse olemust selles, et rikastada lapse hinge kujutlustega, tahab Herbart sisendada temasse voorusliku käitumise ideid ja motiive ning sellel alusel kujundada kasvandikul kõlbeline iseloom.

Kasvatusprotsessi jaotab Herbart kolme ossa: valitsemine, õpetamine ja kõlbeline kasvatus.

Valitsemise eesmärgiks ei ole mitte lapse tulevik, vaid ainult korra säilitamine olevikus, kasvatusprotsessis. Selle ülesandeks on «metsiku vallatuse» allasurumine, mis, nagu arvas Herbart, on lastele omane. Säilitades välist korda, loob valitsemine eeldused kasvatusprotsessi teostamiseks. Kuid valitsemine ei kasvata, vaid on ainult kasvatuse kohustuslikuks tingimuseks.

Valitsemise esimene vahend on ähvardus. Kuid ähvardusega ei saavutata alati vajalikku efekti. Tugevad iseloomud ei arvesta ähvardust ja «trotsivad kõike», nõrkadele isiksustele ei avalda ähvardus mõju ja nad toimivad nii, nagu nad soovivad. Seepärast peab ähvardust täiendama järelevalvega, mis on eriti efektiivne varases lapseeas. Kuid ka kõige karmim järele-

valve ei saa anda vajalikku tulemust, sest valvealune otsib alati väljapääsuteid, et järelevalvet vältida. Kui järelevalve tugevneb, siis kasvab ka vajadus selle järele. On tarvis rakendada mitmesuguseid käske ja keelde, mis peavad olema täpsed ja konkreetsed. Kehtestatud reegleid rikkuvate laste jaoks tuleb koolis sisse seada karistuste raamat. Herbart arvab, et ka koduses kasvatuses on sellise raamatu sisseseadmine mõnikord kasulik. Ja lõpuks on tähtsal kohal laste valitsemise vahendite hulgas Herbarti arvates ka karistused, kaasa arvatud ka kehalised. Herbart töötas üksikasjaliselt välja mitmesuguste karistuste süsteemi. Ta soovitab «vabaduse äravõtmist», «lõunata jätmist», «kartserisse paigutamist», «nurgas seismist» jne., olles arvamusel, et head on kõik mõjutamisvahendid, mis aitavad murda lapse ohjeldamatut tahet, kellel ei ole veel kujunenud vajalikku kujutluste ringi ja järelikult ka kõlbelist tahet. Herbarti poolt teoreetiliselt põhjendatud laste karistamise süsteem leidis laialdast rakendamist Saksa ja Vene gümnaasiumides, Prantsuse lütseumides ja teiste maade keskkoolides.

Oma julmuse poolest tuntud reaktsionäär Araktšejev, töötades välja sõjaväeliste asunduste koolide määrust, õppis samuti tundma Herbarti poolt soovitatud laste valitsemise süsteemi, eriti karistusi.

Autoriteeti ja armastust peab Herbart valitsemise abivahenditeks. Ta räägib, et need vahendid väljuvad valitsemise raamest. Lapse hing paindub autoriteedi ees, mis suunab kasvandiku tekkivat tahet heale ja hoiab eemale halvast. Kuid kasvataja peab minema oma teed mööda ja mitte hoolima oma tegevuse heakskiitmisest või laitmisest nõrgema, s. t. lapse tahte poolt.

Valitsemine peab lapsele tegevust andma. «Valitsemise aluseks on see, et lastele tegevust anda, veel silmas pidamata mõnesugust kasu nende vaimsele arenemisele; nende aeg peab igal juhul olema täidetud selle ainsa eesmärgiga, et nad ei teeks rumalusi.» Lastele tegevust andes on tähtis juhtida neid kõrvale igasugustest vallatustest.

Kogu laste valitsemise süsteem, mille eesmärgiks on nende kõrvalejuhtimine korralagedusest ja distsipliinirikkumisest, on Herbarti juures rajatud vägivallale, dresseerimisele ja drillile. Ta arvas, et lapsel ei ole teadvust, kuni ta ei ole omandanud süstemaatilise õppimise teel teatavat kujutluste ringi.

Selle alusel eraldas ta ekslikult valitsemise kõlbelisest kasvatusest, vaadeldes valitsemist, s. o. distsipliini loomist ainult kui kasvatamise tingimust, kuna nõukogude pedagoogika näeb distsipliinis mitte ainult kasvatuse tingimust, vaid ka vahendit ja tulemust.

Õpetamine. Kasvatuses omistas Herbart suurt tähtsust vaimsele haridusele. Ta pidas õpetamist kasvatamise peamiseks ja põhiliseks vahendiks. Inimpsüühika (hinge) herbartlik määrang viis teda loogilise paratamatusega sellisele järeldusele hariduse osatähtsusest kasvatusprotsessis. Herbart tõi

pedagoogikasse kasvatava õpetuse mõiste. Ta rääkis, et ei ole kasvatust ilma õpetuseta, et ta ei tunnusta õpetust, mis ei kasvata. «Õpetus ilma kõlbelise kasvatuseta on ainult vahend ilma eesmärgita, kõlbeline kasvatus (ehk iseloomu kujundamine) ilma õpetuseta on eesmärk ilma vahenditeta.» Arendades oma eelkäijate, eriti Pestalozzi väärtuslikku ideed kasvatavast õpetusest, andis Herbart sellele ühekülgse tõlgenduse.

Ta asendas ekslikult kasvatuse keeruka protsessi õpetusega ja ei arvestanud kõlbelise kasvatuse spetsiifikat. Selles protsessis etendavad intellekti kõrval tähtsat osa tundmused ja tahe, mis on inimpsüühika iseseisvad nähtused, aga mitte kujutluste modifikatsioonid, nagu arvas Herbart.

Herbarti järgi peab õpetamine rajanema huvide mitmekülgsusel. Ühed neist on suunatud ümbritseva tegelikkuse, teised — ühiskondliku elu tunnetamisele.

Herbart eraldab mitmesuguste huvide kuus iseseisvat liiki.

Esimesse huvide gruppi kuuluvad: empiiriline huvi, mis nagu vastaks küsimusele, mis see on, ja õhutab vaatlusele; spekulatiivne huvi, mis vastab küsimusele, miks see nii on, ja meelestab järelemõtlemisele; esteetiline huvi tagab nähtuste kunstilise hinnangu. Teise huvide gruppi kuuluvad: sümpaatiline huvi, mis on suunatud oma perekonnaliikmetele ja lähemale tutvusringkonnale; sotsiaalne huvi, mis on suunatud inimeste laiemale ringile, ühiskonnale, oma rahvale ja kogu inimkonnale. Siia gruppi liigitab Herbart ka religioosse huvi, mis on suunatud jumalaga suhtlemisele.

Tunnistades väärtuslikuks Herbarti nõuande selle kohta, et haridus on vaja muuta mitmekülgseks, tuleb ära märkida tema poolt kindlaksmääratud huvide klassifikatsiooni kunstlikkust.

Hariduse üks tähtsamaid ülesandeid Herbarti arvates on mitmekülgse huvi äratamine. Herbart lootis seda lahendada kasvandikel mitmekesiste ja liikuvate kujutluste loomise teel mitmesuguste õppeainete õppimise kaudu. Ta pidas vajalikuks hoolitseda kohase materjali valiku eest, mis aitaks kaasa nõutavate kujutluste tekkimisele, ja niisuguse õpetuse süsteemi eest, mis tagaks nende kujutluste liikumise vastavalt õpilase psüühilise tegevuse seadustele.

Herbart arvas, et õpetamist tuleb alustada ajaloo vanimate perioodide tutvustamisest õpilastele. Ürginimeste ja antiikrahvaste elu on parimaks materjaliks, sest inimsugu on nooruses avaldanud neidsamu huvisid ja tegevusviise, mis on omased lastele ja noorukeile. Seepärast tuleb õpilastele anda järjest keerukamaks muutuv humanitaarteaduste ring, mis on koondatud muistsete rahvaste kirjanduse ja ajaloo ümber. Herbart hindas väga ka vanu keeli ja matemaatikat, viimast peamiselt kui mõtlemise arendamise vahendit, «vaimu tugevat gümnastikat».

Koolisüsteemi küsimuse lahendas Herbart vastavalt oma konservatiivsetele sotsiaalsetele vaadetele. Ta soovitas luua järgmised koolitüübid: elementaarkool, linnakool ja gümnaasium. Nende vahel järgnevust ei ole ja iga koolitüüp, eksisteerides iseseisvalt,

võimaldab ülemineku erikoolidesse. Nagu näeme, pooldas Herbart kahe haridussüsteemi olemasolu vajalikkust riigis. *Gümnaasium oli tema poolt mõeldud kui klassikaline, linnakool aga kui reaalõppeasutus.*

Herbart oli tema ajal juba väljasureva klassikalise hariduse tuline pooldaja. Reaalkool pidi olema ainult nende jaoks, kes hakkavad tegelema kaubanduse, tööstuse, käsitöö ja teiste eluliselt praktiliste tegevusliikidega. Kuid nende jaoks, kes on määratud vaimsele tööle, valitsemisele ja juhtimisele, ühesõnaga valituile, pidas Herbart kohaseks ainult klassikalist haridust.

Herbarti poolt väljatöötatud mitmekülgse huvi teoorias paelus tema tähelepanu huviprobleem kui eduka õpetamise tähtsaim tingimus ja vahend. Vastates küsimusele, kuidas äratada ja säilitada õpilastes huvi õppematerjali vastu, märkis ta: «Seda, mida õpitakse meelsasti, õpitakse kiiresti ja omandatakse põhjalikult.» Huvi all mõistis Herbart õpilaste vaimset isetegevust. Ta pidas vajalikuks korraldada õpetamine nii, et õpetaja poolt pakutavaile uutele muljetele vastaksid õpilase hinges temal juba olemasolevad kujutlused. Uute kujutluste omandamist õpilasel olemasoleva eelneva kogemuse alusel nimetab Herbart apertseptsiooniks. Ta omistas sellele õpetamisprotsessis suurt tähtsust ja seostas sellega tihedalt huvi ning tähelepanu. Herbart eristab järgnevaid tähelepanu liike. Algul on lastele omane *primitiivne* tähelepanu, mis on *tahtetu tähelepanu* esimeseks liigiks. Primitiivne tähelepanu suundub esemele inimese tahtest sõltumatult, mulje tugevuse, värvi ereduse või heli tugevuse tõttu. Tahtetu tähelepanu teiseks liigiks on *apertseptiivne tähelepanu*, mis nagu saadaks välja sobivaid kujutlusi, mida on vaja uute omandamiseks ja kinnistamiseks. Tahtetust tähelepanust eristas Herbart *tahtliku tähelepanu*, s. o. niisuguse, mis oleneb varem kavatsetust, õpilase enda jõupingutusest. Herbart näitab, et arendada õpilastes tahtlikku tähelepanu ja püüdlust kontsentreerida tõsiseid jõupingutusi sellele, mis tuleb ära õppida, on mitte ainult õpetamise, vaid ka valitsemise ja kõlbelise kasvatuse ülesanne.

Herbart andis palju väärtuslikke didaktilisi nõuandeid selle kohta, kuidas arendada ja säilitada õpilaste huvi ja tähelepanu.

Esitame mõned neist nõuannetest. Juba enne kooli ja õpetuse algastmeil peavad lapse hinges tekkima sellised kujutlused, mis abistaksid teda pakutava õppematerjali omandamisel. Vahetult enne seda, kui õpetaja läheb üle uue materjali seletamisele, peab ta juhtima õpilased kujutluste ringi, mis sisalduvad selles uues materjalis. Õpetamisel tuleb laialdaselt kasutada näitlikkust; kui ei ole võimalik näidata eset ennast, tuleb demonstreerida selle kujutust. Kuid ühte ja sedasama ei tohi demonstreerida liiga kaua, sest ühekülgsus mõjub väsitavalt. Õpetaja jutustuses peab olema kõik üksteisega seotud: ebakohased pausid, kõrvaliste elementide sissetoomine (liiga kulunud laused, retoorilised ilustused, peamõttest kõrvalekaldumine, loogika puudumine jne.) rikuvad apertseptiivse mehhanismi vaba voolu ja katkestavad kujutluste read. Õpetamine ei tohi

olla liiga raske, kuid ka liigne kergus ainult rikub asja. «Sel juhul apertseptsioon otsekohe lõpeb: see ei anna küllaldast tööd.»

Herbart andis väärtuslikke nõuandeid ka päheõppimise kohta. Ta osutas õigesti vajadusele võidelda õpitud materjali unustamise vastu. Selles suhtes kõige efektiivsemaks vahendiks pidas ta õpilaste harjutamist õpitud materjali korduva rakendamise teel seoses sellega, mis neid huvitab, mis köidab nende tähelepanu.

Õpetuse astmed ja käik. Mitmekülgne haridus peab olema terviklik ja ühtne, see ei salli süsteemitust, pealiskaudset ja kergemeelset suhtumist. Herbart ütles, et õis ei tohi katki rebida oma tuppe, rõhutades mõtet, et õpetus ei või jätta õpilase teadvusse seostamatuid pilte, et kõik tunnetatu peab moodustama ühtse terviku.

Selle tagamiseks töötas Herbart välja õpetuse astmete teooria, mis sai laialt tuntuks kõigi maade pedagoogide hulgas. Ta tegi väga tõsise katse viia õpetamine vastavusse lapse psüühilise tegevuse seadustega, kuid lahendas selle küsimuse muidugi vastavalt oma metafüüsilisele arusaamisele neist seadustest kui apertseptiivse protsessi mehhanismi tegevusest.

Õppeprotsessis toimub Herbarti järgi tingimata süvenemine õpitavasse materjali (süvenemine) ja õpilase süvenemine iseendasse (mõtestamine). Need kaks momenti (süvenemine ja mõtestamine) omakorda võivad teostuda kas hinge rahuseisundis või selle liikumisseisundis.

Siit tulenevad õpetuse neli astet, mida Herbart nimetas: 1) selgus, 2) assotsiatsioon, 3) süsteem ja 4) meetod.

Esimene aste — selgus — on süvenemine rahuseisundis. Õpitav eraldatakse kõigest, millega ta on seotud, ja teda vaadeldakse põhjalikult. Psühholoogiliselt on siin vajalik tähelepanu, didaktiliselt — uue materjali esitamine õpetaja poolt, näitlikkuse kasutamine.

Teine aste — assotsiatsioon — on süvenemine liikumisseisundis. Uus materjal seostub õpilasel juba olemasolevate kujutlustega, mis on saadud õppetundides, raamatute lugemisel, elust jne. Kuna õpilased veel ei tea, mis saab uue vanaga seostumise tulemusena, siis Herbart arvab, et psühholoogilises mõttes peab siin aset leidma ootus. Didaktiliselt sobib siia kõige enam vestlus, õpetaja sundimatu kõnelus õpilastega.

Kolmas aste — süsteem — on mõtestamine rahuseisundis, järelduste, definitsioonide ja seaduste otsimine õpilaste poolt õpetaja juhtimisel uute teadmiste alusel, mis on seotud vanade kujutlustega. Psühholoogiliselt vastab see aste Herbarti järgi «otsingule». Didaktika valdkonnas on see järelduste, reeglite ja definitsioonide formuleerimine.

Neljas aste — meetod — on mõtestamine liikumisseisundis, saadud teadmiste rakendamine uutele faktidele, nähtustele ja

sündmustele. Psühholoogiliselt nõuab see aste tegevust. Didaktika valdkonnas — mitmesugused harjutused, mis nõuavad õpilastelt saadud teadmiste laialdast kasutamist, oskust loovalt ja loogiliselt mõtelda.

Herbarti järgi määravad need astmed kindlaks õpetamise käigu järjekorra. Formaalsed on need seetõttu, et nad ei sõltu õppematerjali konkreetsest sisust, õpilaste vanusest, õppetunni didaktilisest ülesandest.

Herbarti poolt kindlaksmääratud õpetamise käigu universaalne skeem muudeti hiljem tema pooldajate poolt iga õppetunni skeemiks, mis ei saa olla vastuvõetav teaduslikus pedagoogikas, mille kohaselt õppetunni käigu määrab terve rida pedagoogilise iseloomuga asjaolusid, nagu näiteks: õpilaste vanus, õppematerjali spetsiifika jne.

Herbart eristas kolme õppeviisi: kirjeldav, analüütiline ja sünteetiline.

Kirjeldava õppeviisi rakendamine on piiratud, kuid üsna oluline oma piiride raames. Selle eesmärgiks on lapse kogemuse esiletoomine ja täiendamine. Elava ja näitliku jutustuse abil laiendab õpetaja õpilaste teadmisi. Suurt osa etendavad selle juures näitlikud vahendid. Jutustades kaugetest maadest, minevikust ja sellistest loodusnähtustest, mida õpilased ise on saanud vaadelda, peab õpetaja juhtima mõtte kaugemale otseste tähelepanekute ja lähema ümbruse ringist. Herbart kinnitas, et kirjeldava õpetamise eesmärkidele vastab hästi eeskujuliku õppe- ja kirjandusliku materjali päheõppimine.

Analüütilise õppeviisi ülesandeks on lahutada «samaaegselt ümbritsev» üksikasjadeks, viimased koostisosadeks ja need omakorda tunnusteks. Lapsed toovad oma peas kooli kaasa suure hulga kujutlusi, kuid nad ei oska vaadelda, need kujutlused on nende teadvuses korratult kuhjunud. Ülesanne seisab selles, et neid õpilaste mõtteid õpetaja juhtimisel liigendada, parandada ja täiendada.

Omistades suurt tähtsust õpetamise analüütilisele käigule, peatub Herbart üksikasjaliselt selle selgitamisel, kuidas ja mida see annab mitmekülgse huvi eri külgedele. Empiirilise huviga on seotud analüütilise õpetamise selline vorm nagu klassifikatsioon; spekulatiivset huvi stimuleeritakse vaatluste ja katsete, samuti looduse ja ühiskondliku elu (ajaloo) seaduspärasuste leidmise abil. Lahutades «ilusa» selle lihtsaimateks elementideks, näidates, kuidas keeruline tervik koosneb üksikosadest, stimuleerib analüütiline õpetus esteetilist huvi. Kui õpetaja aitab õpilasel analüüsida tema hinge seisundit, siis sellega valmistab ta teda ette teiste inimeste tundmuste mõistmiseks ja teenib seega sümpaatilise huvi eesmärke. Näidates õpilastele, et nende olemasolu on tingitud ja sõltub ühiskonnast, kasvatab analüütiline õpetamine õpilastes ühiskondlikku huvi. Ja kui analüütiliselt uuritakse neid juhtumeid, «kus inimesed ilmutavad oma piiratuse tunnet», mõtisklevad «inimelu lühiduse, naudingute mööduvuse, hüvede kahtlase väärtuse» jne. üle, siis viib see arusaamisele ja tundmisele «inimese üldisest sõltuvusest», see aga on iga religiooni oluliseks tunnuseks. Nii stimuleeritakse õpilaste religioosset huvi.

Sünteetilist õppeviisi kasutatakse peamiselt vanema-

tes klassides. Uut materjali esitades ei piirdu õpetaja selle kirjeldamisega, vaid teeb üldistusi, sünteesib tervikuks selle, mis õpilastele on juba teada osadena ja mis on nende teadvuses üksteisest eraldatuna. Herbart omistab suurt tähtsust sünteetilisele õpetusele. Ainult süntees võib tema sõnade järgi «püstitada selle harmoonilise mõtete süsteemi, mida nõuab kasvatus». On hinnatav, et Herbart, pöörates sellist tähelepanu süstemaatilise õpetuse probleemile, nõudis, et haridus aitaks kaasa õpilastel teadmiste süsteemi loomisele.

Herbarti järgi ei ole kirjeldus, analüüs ja süntees mingisugused eraldatud õppemeetodid, mida järjestikku rakendatakse õppetöös ja mis järjestikku üksteist asendavad. Õppeprotsess peab tagama kõigi nende kolme õppeviisi ühtsuse. Sünteetilisele õpetusele peab eelnema kirjeldus või analüüs kui õpetamise kohustuslikud momendid, sest vastasel korral rikutakse õpetamise põhinõuet: selgeksõpitu peab olema sillaks, teeks uue omandamisele ning leidma kasutamist üksikküsimuste ja -ülesannete lahendamisel.

Kõlbeline kasvatus. Esitades kasvatava õpetuse nõude, töötas Herbart välja niisuguse kõlbelise kasvatuse süsteemi, mis paistab silma äärmise intellektualismi poolest. Esikohal tema pedagoogilises süsteemis on õpetaja tegevus õpetamise kaudu õpilase teadvusse kõlblusemõistete juurutamisel, kusjuures need kõlblusemõisted peavad vastama Herbarti viiele kõlbelisele ideele.

Tuleb arvestada, et Herbart eraldas kõlbelisest kasvatusest valitsemise. Tõsi küll, ta püüdis leida printsipiaalset erinevust kõlbelise kasvatuse, mis peab silmas kasvandiku tulevikku, ja valitsemise vahel, mille ülesandeks olevat korra loomine ainult olevikus, kuid ei suutnud seda teha kuigi veenvalt, kuna see on võimatu. Distsipliin on nii kasvatuse tingimus kui ka tulemus.

Herbart pööras väga palju tähelepanu usulisele kasvatusele. Ta nõudis, et religioosne huvi ärkaks lastel võimalikult vara ja areneks pidevalt, selleks et «hilisemas eas hing rahulikult ja muretult jääks oma ususse». Herbarti järgi nõuab religioon «alistumistunnet» ja on vajalik kui tagasihoidev jõud. Herbarti arvates on õpetaja kohustatud otsustavalt korrale kutsuma iga õpilase, kes lubab endale kriitilist suhtumist religiooni.

Erinevalt õpetusest mõjutab kõlbeline kasvatus vahetult lapse hinge, suunates tema tundmusi, soove ja tegusid.

Kõlbelise kasvatuse printsiibid on vastandlikud valitsemise printsiipidele. Seal surutakse maha lapse tahte ja teadvuse avaldused. Kuid kõlbelise kasvatuse süsteemis peavad kõik meetodid tuginema sellele heale, mis kasvandikus juba olemas on. Kõlbeline kasvatus peab püüdma «tõsta kasvandiku silmis tema enda «mina» sügavalt hinge tungiva kiituse abil». Kasvataja peab leidma kasvandiku, ka rikutud kasvandiku juures head iseloomujooned ja mitte langema masendusse, kui see kohe ei õnnestu. Kõlbelise kasvatuse süsteemis «võib üks säde otsekohe süüdata teise».

Kõlbelise kasvatuse vahendeiks peab Herbart järgmisi:

1. Kasvandiku tagasihoidmine (siia kuulub laste valitsemine ja neile kuulekuse õpetamine). On tarvis kindlaks määrata laste käitumise piirid.

2. Kasvandikule piiride seadmine, s. o. lapse asetamine sellistesse tingimustesse, et ta mitte ainult kasvataja juhendeist, vaid ka oma isiklikest kogemustest mõistaks, et «sõnakuulmatus viib rasketele elamustele».

3. Täpsete käitumisreeglite kindlaksmääramine.

4. «Rahulikkuse ja selguse» säilitamine kasvandiku hinges, s. o. mitte anda alust selleks, «et kasvandik hakkaks kahtlema tões».

5. Lapse hinge «erutamine» kiituse ja laitusega.

6. Kasvandiku manitsemine: näidata talle tema eksimusi ja neid parandada.

Kõlbelises kasvatuses tuleb kasutada ka karistusi, kuid kasvatuslikud karistused erinevad distsiplinaarsetest selle poolest, et nad ei tohi olla seotud kättemaksuideega, vaid näima kasvandikule heasoovlike hoiatustena.

Kuna lastel ei ole tugevat tahet ja kasvatus peab selle alles looma, siis ei tohi lubada, et lastel oleks võimalus ilmutada oma halbu kalduvusi. Seda tuleb vältida kõige karmimate vahenditega. On tähtis luua lihtne, rütmiline ja püsiv elukorraldus ilma igasuguste mõtteid hajutavate muudatusteta. Kool peab abistama lastevanemaid, kes tagavad lastele õige elukorralduse. Väga ohtlik on lasta kasvandiku juures areneda mõttel, et ta on oma tegudes iseseisev. Väga ettevaatlikult tuleb suhtuda lapse viibimisse ühiskonnas, «ühiskondliku elu vool ei tohi last kaasa kiskuda ja olla tugevam kui kasvatus». Herbart nõudis kasvataja vaieldamatu autoriteedi kehtestamist, arvates, et see autoriteet asendab alati kasvandikule «avalikku arvamust». Seetõttu on «oluliselt vajalik, et kasvatajal oleks rabavalt mõjuv autoriteet, mille kõrval kasvandik ei hindaks mitte mingisugust teist arvamust».

Kõik need Herbarti seisukohad näitavad kujukalt, et tema õpetus kõlbelisest kasvatusest on konservatiivne.

Herbarti pedagoogilised ideed ei saanud tema eluajal laialdase leviku osaliseks.

Pärast 1848. a. revolutsiooni hakkas Lääne-Euroopa kodanlus, kes oli reetnud töörahvahulgad, tundma huvi tema teooria vastu, mis kinnitas kehtiva korra kõigutamatust. Herbarti ideed said väga populaarseks Saksamaal, Venemaal ja paljudes Lääne-Euroopa maades. Huvi nende vastu ilmnes ka Ameerikas.

Lääne-Euroopa, Ameerika Ühendriikide ja Venemaa klassikaline keskkool rajanes tunduval määral Herbarti pedagoogikal. Laialdase leviku osaliseks sai Herbarti poolt loodud laste valitsemise süsteem, mis oli suunatud nende initsiatiivi mahasurumisele

ja nende vastuvaidlematule alistumisele täiskasvanute autoriteedile.

Samal ajal tegi Herbart palju ära pedagoogika kui teadusliku distsipliini väljatöötamiseks. Ta näitas, et pedagoogikal on oma mõistete süsteem.

Kuid ta ei loonud teaduslikku pedagoogikat, sest tema teooria põhines religioonile ja metafüüsikale rajatud idealistlikul eetilisel süsteemil ning tema poolt väljatöötatud assotsiatiivsel psühholoogial, kus psüühilise tegevuse sisu on kujutatud väga lihtsustatult, ainult kujutluste liikumise mehhanismina. Paljut inimese teadvuses saab seletada apertseptsiooniga ja Herbarti viited assotsiatsiooni suurele osatähtsusele õpetamises on kõigiti hinnatavad. Kuid kogu teadvuse sisu taandamine kujutlustele on täiesti ekslik.

Suur tähtsus oli didaktika küsimuste läbitöötamisel Herbarti poolt. Tema seisukohad mitmekülgse huvi, õpetamise süstemaatilisuse, huvi ja tähelepanu, nende arendamise ning säilitamise kohta on kahtlemata hinnatavad. Olgugi et Herbarti kontseptsioon kasvatavast õpetusest kui teatava kujutluste ringi ja tagavara loomise protsessist on üldiselt kunstlik, andis Herbart sageli tegeliku õpetamise käigu õige kirjelduse.

Positiivselt tuleb hinnata Herbarti katseid määrata kindlaks õpetuse ja kasvatuse vastastikuseid suhteid, samuti tema poolt kaitstavat kasvatava õpetuse printsiipi, kuigi tema lahendust tervikuna ei saa pidada teaduslikuks.

XI peatükk

ADOLF DIESTERWEGI PEDAGOOGILINE TEGEVUS JA VAATED

Diesterwegi elu ja ühiskondlik-pedagoogiline tegevus. Väljapaistev saksa pedagoog Diesterweg (1790—1866) on XIX sajandi keskpaiku saksa kodanlik-demokraatliku pedagoogika progressiivne esindaja.

Ta sündis väikeses Vestfaali tööstuslinnas Siegenis ametnik-juristi perekonnas. Nagu Diesterweg ise tunnistas, omandas ta keskkoolis kogu eluks vastikuse dogmaatilise õpetuse vastu. 1808. aastal astus ta Herborni ülikooli, kus õppis matemaatikat, filosoofiat ja ajalugu, siis aga läks üle Tübingeni ülikooli, mille lõpetas 1811. aastal ja omandas hiljem filosoofiadoktori teadusliku kraadi.

Üliõpilasaastail tutvus Diesterweg Rousseau ja Pestalozzi pedagoogiliste ideedega. Otsustavat mõju tema progressiivsete pedagoogiliste veendumuste kujunemisele avaldas töötamine näidiskoolis Frankfurdis Maini ääres (aastail 1813—1818), kus töötasid Pestalozzi õpilased ja pooldajad. Erinevalt Herbartist, kes, nagu juba märgitud, suhtus Pestalozzi demokraatlikesse vaadetesse ükskõikselt, muutus Diesterweg Šveitsi pedagoogi eesrindlike sotsiaal-

pedagoogiliste veendumuste tuliseks pooldajaks. Ta otsustas pühenduda rahvahariduse arendamisele ja juhtis pikemat aega õpetajate seminaride tööd algul Mörsis, hiljem Berliinis, muutes need õppeasutused eeskujulikeks. Seminarides õpetas Diesterweg pedagoogikat, matemaatikat ja saksa keelt ning oli samaaegselt nende seminaride juures olevate katsealgkoolide õpetajaks.

Viljaka pedagoogilise tegevuse ühendas Diesterweg edukalt ulatusliku kirjandusliku ja metoodilise tööga. Ta andis välja «Käsiraamatu saksa õpetajaile» (1834), kus ta esitas oma progressiivsed vaated õpetamise üldistest ülesannetest ja printsiipidest. Samuti koostas ta üle kahekümne matemaatika, saksa keele, geograafia, matemaatilise geograafia ja astronoomia õpiku ning käsiraamatu, mis olid väga populaarsed nii Saksamaal kui ka teistes maades.

Venemaal olid Diesterwegi teosed hästi tuntud juba autori eluajal. Nii anti 1862. aastal vene keeles välja tema «Elementaarne geomeetria», mida eesrindlikud pedagoogid pidasid parimaks geomeetria algõpetuse käsiraamatuks.

1827. aastast kuni surmani andis Diesterweg välja ajakirja «Reini Lehed Kasvatuse ja Hariduse jaoks». Selles avaldas ta üle neljasaja oma artikli kõige mitmekesisemate pedagoogiliste küsimuste kohta. Diesterweg oli algkooliõpetajate ettevalmistamise põhjaliku parandamise eest võitleja. Ta tegi palju ära saksa rahvakooliõpetajate kutsealaseks ühendamiseks.

Diesterweg võttis aktiivselt osa Saksamaal toimuvast võitlusest seisusliku ja üldise ühtluskooli pooldajate vahel.

Seisusliku kooli pooldajad arvasid, et Saksa haridussüsteemis peab elanikkonna iga kihi jaoks olema eriline kool (vaesemale elanikkonnale rahvakool, linnakodanikele reaalkeskkool, aadlikele ja ametnikele klassikaline gümnaasium). Ühtluskooli pooldajad, kelle hulka kuulus ka Diesterweg, nõudsid kooli loomist, mis oleks ühetaoliselt kättesaadav kõigile lastele sõltumata nende vanemate seisuslikust päritolust, ühiskondlikust seisundist ja usulistest tõekspidamistest. Kaitstes seda sügavalt progressiivset ideed, rääkis Diesterweg, et erinevus koolide vahel peab olema kvantitatiivne: õpetuse eri astmetel antakse erisugune teadmiste maht, kuid haridus peab olema teaduslik kõigis koolides.

Diesterweg protesteeris tuliselt Saksamaal juba XVI sajandist valitseva konfessionaalse (usutunnistusliku) õpetamise vastu, mille kohaselt katoliiklaste ja luterlaste lapsed õppisid erinevates koolides. Ta nõudis kiriku eestkoste lõpetamist kooli üle ja kooli kontrollimist mitte vaimulike, vaid spetsialistide-pedagoogide poolt. Oma julgete väljaastumistega kutsus Diesterweg esile tugeva rahulolematuse valitsusringkondades. Talle tehti ettepanek mitte puudutada vestlustes seminaristidega usulisi küsimusi ja käituda nii, nagu sobib ametnikule.

1847. aastal, kui reaktsiooniline Preisi valitsus püüdis energiliselt vältida saabuvat kodanlikku revolutsiooni, vallandati Diester-

weg Berliini seminari direktori kohalt, kuid 1850. aastal, pärast 1848. aasta revolutsiooni lüüasaamist, lasti ta täielikult erru. Kuid siiski ei õnnestunud reaktsioonil arveid õiendada selle progressiivse pedagoogiga. Diesterweg jäi endiselt saksa rahvakooliõpetajate juhiks, kes valisid ta algul Ülesaksamaalise Õpetajate Liidu esimeheks ja hiljem oma esindajaks Preisi Saadikutekojas. Juba oma eluajal vääris Diesterweg «saksa õpetajate õpetaja» austavat nimetust.

Alates 1851. aastast andis Diesterweg peale «Reini Lehtede» välja veel «Pedagoogilist Aastaraamatut», paljastades nendes väljaannetes julgelt reaktsioonijõude. Eriti energiliselt tegutses Diesterweg pärast kurikuulsate Preisi regulatiivide ilmumist 1854. aastal. Need olid reaktsioonilised kooliseadused, mille abil valitsus püüdis kõrvaldada koolist iga vaba mõtte avalduse ja allutada kool täielikult kiriku mõjule. Regulatiivid vähendasid tugevasti algkooliõpilastele antavate teadmiste ulatust ja seadsid esikohale usuõpetuse suure hulga päheõpitava materjaliga. Diesterwegi ligikaudse arvestuse järgi nõudsid need lastelt 170 piibliloo episoodi sõnasõnalist edasiandmist, 180 mõttetera, 1300 piiblisalmi ja 40 kirikulaulu meelespidamist. Regulatiivid vähendasid tugevasti ka õpetajate seminarides antavate teadmiste ulatust, alandades sellega järsult saksa rahvakooliõpetajate teaduslikku ettevalmistust. Diesterwegi esinemised ajakirjanduses ja Saadikutekoja tribüünilt regulatiivide vastu leidsid toetust eesrindliku avalikkuse hulgas ja sundisid valitsust 1859. aastal avaldama tsirkulaari, mis tunduvalt nõrgendas regulatiivide jõudu. Diesterweg võttis osa progressiivsest ühiskondlik-pedagoogilisest tegevusest kuni oma elu viimaste päevadeni.

Kasvatuse olemus, eesmärgid ja põhiprintsiibid. Diesterweg kaitses üldinimliku kasvatuse ideed, millest lähtudes ta võitles pedagoogiliste probleemide seisusliku ja šovinistliku lahendamise vastu. Kooli ülesanne seisab tema arvates selles, et kasvatada humaanseid inimesi ja teadlikke kodanikke, aga mitte «tõelisi preislasi». Armastus inimkonna ja oma rahva vastu peab inimestel arenema tihedaimas ühtsuses. «Inimene on mu nimi, sakslane — mu hüüdnimi,» ütles Diesterweg.

Kasvatuse tähtsaimaks printsiibiks pidas Diesterweg selle looduspärasust. Järgides Pestalozzit, arvas ta, et lapsel on olemas teatavad sünnipärased kalduvused, millele on omane püüd arenemisele. Neid kalduvusi on vaja õhutada vastavalt nende arenemise loomulikule käigule. Diesterweg kutsus õigesti õpetajaid üles tähelepanelikult tundma õppima last ja teostama pedagoogilist tööd lapse loomupäraseid iseärasusi arvestades.

Kasvatuse looduspärasus Diesterwegi tõlgenduses on inimese loomuliku arenemisprotsessi jälgimine, õpilase vanuseliste ja individuaalsete iseärasuste arvestamine. Diesterweg kutsus õpetajaid üles tähelepanelikult tundma õppima laste tähelepanu, mälu ja

mõtlemise omapära. Ta nägi psühholoogias kasvatusteaduse alust. Diesterwegi suureks teeneks on tema suhtumine pedagoogilistesse kogemustesse kui pedagoogika arenemise allikasse. Ta näitas, et on vaja uurida laste kasvatamise praktikat ja pedagoogilise töö meistrite kogemusi.

Täiendavalt looduspärasuse printsiibile püstitas Diesterweg nõude, et kasvatus peab olema kultuuripärase iseloomuga. Ta kirjutas, et «kasvatuse juures tuleb arvestada koha ja aja tingimusi, milles inimene sündis ja kus tal elada tuleb, ühesõnaga — kogu oleviku kultuuri selle sõna laias ja kõikehõlmavas mõttes...» Inimloomuse ja ajaloolise arenemiskäigu idealistlik tõlgendus ei võimaldanud Diesterwegil täielikult mõista kasvatuse sotsiaalset olemust. Kuid tähtis on see, et ta läks edasi Rousseau'le omasest looduspärasuse printsiibi individualistlikust tõlgendusest ja rõhutas tiheda sideme loomise vajadust kasvatuse ja ühiskonna elu vahel. Viidates lapse loomuse arvestamise vajadusele, nõudis Diesterweg ühtlasi lapse tõstmist inimkonna kaasaegsete saavutuste kõrgusele. Ta arvas, et kasvatus peab vastama muutuva ühiskondliku elu nõuetele. Üheks põhinõudeks, mis kaasaegne tegelikkus kasvatuse ette püstitab, on Diesterwegi järgi isetegevuse arendamine lastes.

Kuid isetegevuse arendamine kasvava inimese juures on positiivne ainult sel juhul, kui see on suunatud kindla eesmärgi saavutamisele, mis on kasvatuse objektiivne külg.

Kasvatuse kõrget eesmärki määratles Diesterweg kui «i s e t e g e v u s t t õ e, i l u j a h e a t e e n i m i s e l». Hoolimata formuleeringu ebamäärasusest sisalduvad selles progressiivsed ideed. Diesterweg õhutas õpetajaskonnas püüdu millegi kõrgema poole Preisi sünge tegelikkusega võrreldes. Peale selle arvas ta erinevalt Herbartist, et tõde, ilu ja hea on ajalooliselt muutuvad mõisted. «Tõde,» nagu ütles Diesterweg, «on igaveses liikumises koos inimsooga. Miski ei ole püsiv peale muutuste.»

Vaimne haridus. Samuti kui Pestalozzi, arvas Diesterweg, et õpetamise peaülesandeks on laste vaimsete jõudude ja võimete arendamine. Kuid ta tegi Pestalozziga võrreldes tunduva sammu edasi, näidates, et formaalne haridus on lahutamatult seotud materiaalsega. Diesterweg rõhutas, et täiesti formaalset haridust üldse ei eksisteeri, kuid väärtuslikud on ainult need teadmised ja oskused, mis õpilane on omandanud iseseisvalt.

Õpetamine peab kaasa aitama inimese igakülgsele arenemisele ja tema kõlbelisele kasvatusele. Igal õppeainel on haridusliku väärtuse kõrval ka veel kõlbeline tähtsus.

Tähtsa koha laste hariduses andis Diesterweg kodumaa ajaloole ja geograafiale, samuti emakeelele ja kirjandusele.

Eriti kõrgelt hindas ta matemaatilisi ja loodusteadusi, milles ta nägi laste intellektuaalse arendamise tähtsat vahendit, ja arvas, et neid teadusi tuleb õpetada iga tüüpi üldhariduslikes koolides.

Sealjuures ta nõudis, et loodusteadus ja matemaatika varustaksid õpilasi vajalike teadmistega, valmistaksid neid ette eelseisvaks praktiliseks tegevuseks.

Diesterwegi arvates tuleb algkoolis pöörata peamist tähelepanu vilumuste juurutamisele, vaimsete jõudude ja võimete, samuti iseseisva töö oskuste arendamisele õppematerjali omandamisel. Õpetaja peab pöörama erilist tähelepanu laste kõikide meeleorganite arendamisele näitliku õpetuse teel. Keskkoolis «kerkib järkjärgult esile ka materiaalne eesmärk» — õpilaste varustamine mitmekülgsete ja sügavate teaduslike teadmistega.

Diesterweg nõudis algkooli õppeplaani laiendamist, lisades senistele õppeainetele loodusteaduse, füüsika, praktilise geomeetria ja geograafia algmed. Ta oli reaalhariduse tuline kaitsja keskkoolis ja mõistis hukka kaasaegsed klassikalised gümnaasiumid.

Diesterweg lõi arendava õpetuse didaktika, mille põhinõuded ta esitas 33 õpetamise seaduse ja reegli näol. Diesterweg nõudis eelkõige, et õpetataks looduspäraselt, vastavalt lapse taju iseärasustele. Näidetelt soovitab ta minna reeglitele, esemetelt ja nende konkreetsetelt kujutustelt neid tähistavatele sõnadele. Omistades nii suurt tähtsust laste tutvustamisele esemetega, mis on vahetult kättesaadavad nende meeleorganeile, rõhutab Diesterweg ühtlasi mõtlemise ja kogu lapse poolt meeltega tajutavast materjalist arusaamise vajalikkust. Näitlik õpetamine Diesterwegi juures on seotud reeglitega «lähedalt kaugemale», «lihtsalt keerulisele», «kergemalt raskemale», «tuntult tundmatule». Neid reegleid, mis juba omal ajal olid formuleeritud Komenský poolt, arendab Diesterweg edasi ja õigesti hoiatab pedagooge nende formaalse rakendamise eest. Nii näitab ta, et mõnikord lapsele, kellele on omane konkreetne mõtlemine, on arusaadavam keeruline (meeleliselt keeruline) kui lihtne (loogiliselt lihtne) ja järelikult võib nõuet «lihtsalt keerulisele» tõlgendada reeglina «konkreetselt abstraktsele». Seetõttu ongi reegel «tuntult tundmatule» kõige olulisem ning sellele saab taandada kõik ülejäänud. «Alustada tundmatust, selleks et siirduda tuntule tähendaks algul luua pimedus, selleks et pimeduses avastada valgus.»

Suurt tähtsust omistas Diesterweg õpitava materjali teadlikule omandamisele. Niisuguse omandamise üheks näitajaks on õpilase võime selgelt ja täpselt edasi anda asja olemust. Seepärast on tähtis pidada kinni reeglist: «Sunni õpilast õpitut õigesti üles ütlema, pea alati silmas head häälдamist, selget diktsiooni, selget käsitlust ja kõne loogilist ülesehitust.» Õppematerjali eduka omandamise vältimatuks tingimuseks on Diesterwegi järgi materjali jõukohasus. Ta püstitab järgnevad nõuded: «Kunagi ära õpeta seda, mida õpilane ei ole veel suuteline omandama!» ja «Midagi ära õpeta enneaegselt!» Selleks et saavutada kindlaid teadmisi, soovitab Diesterweg õpetajaile mitte üle koormata õpilasi paljude andmetega, vaid anda neile alati kõige olulisem.

On vaja hoolikalt valida seda teaduslikku materjali, mida õpitakse üldnariduslikus koolis. Noore õpetaja kõige suuremaks puuduseks on Diesterwegi arvates tahtmine jutustada õpilastele kõik, mida ta ise teab.

Juba kogenud õpetaja aga annab õpilastele nii palju, kui need on suutelised mõtestama ja meeles pidama, kuid see-eest saavutab seda, et kõik omandatu on edaspidise õpetamise kindlaks aluseks.

Palju tähelepanu pööras Diesterweg materjali kinnistamisele. Ta püstitab reegli: «Hoolitse selle eest, et õpilased ei unustaks õpitut,» ning soovitab tagasi pöörduda läbivõetu juurde nii tihti, et see ei kustuks mälust. «Ära rutta põhialuste õppimisel,» kõlab üks Diesterwegi reeglitest.

Edukas õpetamine, nagu Diesterweg õigesti väidab, on alati kasvatusliku iseloomuga. See ei arenda ainult lapse vaimseid jõude, vaid kujundab ka kogu tema isiksust: tema tahet, tundmusi, käitumist. Seepärast seob Diesterweg distsipliini küsimuse lahutamatult õpetamise korraldusega koolis. «Kes hästi õpetab, see ka hästi distsiplineerib,» ütleb ta.

Diesterwegi järgi oleneb ühe või teise õppemeetodi efektiivsus sellest, kuivõrd see soodustab õpilase vaimsete jõudude äratamist. «Igasugune meetod on halb,» väidab ta, «kui see harjutab õpilast lihtsale vastuvõtmisele või passiivsusele, ja hea, kui see äratab temas isetegevuse.» Algõpetuses soovitab ta «elementaarset» ehk arendavat meetodit, mis Diesterwegi arvates oluliselt erineb «teaduslikust» ehk esitavast meetodist, mis leiab kasutamist ülikoolides. Ta pooldab õpetamise küsimis-kostmismeetodit ja peab selle parimaks vormiks heuristilist vestlust, mis kõige suuremal määral äratab õpilase vaimsed jõud ja annab talle võimaluse «otsida, kaaluda, arutleda ja lõpuks leida». Diesterwegi arvates «halb õpetaja teeb teatavaks tõe, hea õpetab seda leidma».

Nõuded õpetajale. Laste isetegevuse arendamine õppeprotsessis, õpilaste varustamine teadmistega on mõeldav ainult õpetaja juhtimisel. Samuti kui Komenský, omistab Diesterweg suurt tähtsust õppetöös täpselt väljatöötatud õppeplaanile ja heale õpikule, kuid erinevalt tšehhi pedagoogist rõhutab ta, et lõppkokkuvõttes oleneb õppetöö edukus õpetajast, aga mitte õpikust või meetodist. Diesterwegi järgi peab hea õpetaja täiuslikult valdama oma ainet, armastama oma elukutset ja lapsi. On vaja, et õppetunnis valitseks erksus, et energiline õpetamine ärataks õpilaste vaimsed jõud, tugevdaks nende tahet ja kujundaks nende iseloomu. Õpilased peavad kogu aeg tundma, et nad liiguvad edasi. Diesterweg märgib, et hea õpetaja viib kindlalt ja kõrvalekaldumatult ellu oma kasvatuslikud printsiibid, ei tagane kunagi oma nõudmistest. Õpetaja peab enda kallal pidevalt töötama. Ainult neis tingimustes kujundab ta lastes visadust teadmiste omandamiseks ja arendab neis oskust ületada teel ettetulevaid raskusi. Diesterweg räägib kindla iseloo-

muga õpetaja tugeva tahte kasvatuslikust tähtsusest. Range ja nõudlik õpetaja peab samal ajal olema õiglane, ainult siis saavutab ta autoriteedi oma õpilaste hulgas. Diesterweg näitab, et õpetaja peab olema kodanik, kellel on kindlad progressiivsed veendumused ja kodanikumehisust.

Süngeil reaktsiooniaastail kutsus Diesterweg saksa õpetajaskonda avalikult üles võitlusse pimedusjüngritega, kes kippusid kallale koolile, ja häbimärgistas neid õpetajaid, kes loobusid progressiivsetest vaadetest. Taotledes seda, et rahvakooliõpetaja omaks kindla ühiskondliku palge, nõuab Diesterweg temalt, et ta ei piirduks oma tegevuses ainult kooliga, vaid teeks ulatuslikku kultuurhariduslikku tööd elanikkonna hulgas.

Väga tähtsaks peab Diesterweg õpetaja tööd enesetäiendamisel. Pöördudes õpetaja poole, kirjutab ta: «Sa oled ainult seni võimeline kaasa aitama teiste haridusele, kuni jätkad tööd eneseharimisel...» Diesterweg annab õpetajaile väärtuslikke nõuandeid enesearendamiseks. Ta soovitab mitte laiali valguda, vaid koondada oma tähelepanu põhiteoste tundmaõppimisele selles või teises küsimuses. Soovitades õpetajatel esmajoones tegelda töödega, mis on seotud nende õppeainega, märgib Diesterweg ühtlasi, et õpetajal on vaja tunda ajalugu ja kirjandust ning jälgida pedagoogika, psühholoogia ja metoodika alal ilmuvaid teoseid. Diesterweg omistas suurt tähtsust õpetaja varustamisele praktiliste pedagoogiliste oskuste ja vilumustega. Diesterwegi poolt juhatatavate seminaride õpilased sooritasid pikaajalise pedagoogilise praktika näidiskoolides ja omandasid Diesterwegi ning teiste kogenud õpetajate juhendamisel täielikult pedagoogilise meisterlikkuse.

Diesterwegi arendava õpetuse didaktika ja tema õpikud avaldasid suurt mõju algkooli edasisele arenemisele, Diesterwegi progressiivseid ideid valgustati laialdaselt XIX sajandi 60-ndate aastate vene pedagoogilistes ajakirjades, tema «Käsiraamat» oli hästi tuntud revolutsioonieelse Venemaa eesrindlikule pedagoogilisele avalikkusele.

Teenitud tunnustuse on Diesterweg võitnud Saksa Demokraatlikus Vabariigis. Seal on asutatud temanimeline medal, millega autasustatakse parimaid õpetajaid; esmakordselt antakse täielikult välja tema kogutud teosed.

Me hindame kõrgelt Diesterwegi kui demokraadi ja võitlejat reaktsiooni vastu rahvahariduse alal, kui teoreetikut, kelle mõtted arendavast õpetusest, õpetaja didaktilisest jõust ja pedagoogilisest meisterlikkusest on suure tähtsusega.

ROBERT OWENI PEDAGOOGILINE TEGEVUS JA PEDAGOOGILISED VAATED

Utoopilise sotsialismi üldiseloomustus. Pärast Prantsuse XVIII sajandi kodanlikku revolutsiooni ja tööstuslikku pööret toimunud kapitalismi tormilise arenemise tagajärjeks oli talurahva ja käsitööliste laostumine ja töötajate vaesumine. Käsitöö asendamine masinatööga kutsus esile tööpuuduse. Tööliste ekspluateerimine suurenes, nende tööpäeva pikkus ulatus Inglismaal XIX sajandi algul 14—15 tunnini. Kapitalistid rakendasid oma ettevõtetes maksimaalse kasumi saamise eesmärgil naisi ja lapsi, kelle töö eest tasuti eriti madalalt. Iseloomustades seda aega, kirjutas Engels, et tööstuse kiire arenemine kapitalistlikel alustel tegi töörahva hulkade vaesuse ja kannatused ühiskonna olemasolu paratamatuteks tingimusteks. Feodaalkorra asemele tulnud kapitalistlik kord osutus sootuks teistsuguseks, kui seda endale ette kujutasid kodanliku revolutsiooni ideoloogid — XVIII sajandi valgustajad. «Puudusid veel ainult inimesed, kes oleksid seda pettumust konstateerinud, aga sajandi vahetusel ilmusid ka need.»[1] Need olid sotsialistid-utopistid Fourier, Saint-Simon ja Owen. Nad kritiseerisid halastamatult kapitalistlikku korda, mõistes, et töö kapitalismi juures on «inimesele needuseks», et ta põhineb puudusel, vägivallal, näljasurma ähvardusel. Nad esitasid mõtte uuest tulevasest sotsialistlikust korrast, mis on rajatud mõistusele ja õiglusele ning kus ei ole inimese ekspluateerimist inimese poolt.

Väljendades kujuneva uue klassi — proletariaadi — protesti sotsiaalse ebavõrdsuse vastu, sotsialistid-utopistid ainult unistasid kaasaegse ühiskonna rahulikust ümberkujundamisest sotsialistlikuks, «. . . arvestamata sellist põhilist küsimust nagu seda on klassivõitlus, nagu seda on poliitilise võimu vallutamine töölisklassi poolt, nagu seda on ekspluataatorite klassi võimu kukutamine»[2]. Nagu XVIII sajandi valgustusfilosoofid, nii ka sotsialistid-utopistid mõtlesid, et «ideed valitsevad maailma». Nad arvasid, et piisab inimestele hariduse andmisest ja nende ümberkasvatamisest, selleks et ühiskond tõuseks uuele astmele, muutuks sotsialistlikuks. Seepärast hindasid nad kõrgelt kasvatuse ja keskkonna osatähtsust inimese kujunemisel ning, samuti kui prantsuse materialistid, käsitasid inimesi kasvatuse ja olukordade passiivse produktina.

Fourier', Saint-Simoni ja Oweni sotsialismi utoopiline iseloom oli tingitud sellest, et XIX sajandi künnisel proletariaat kui klass oli alles kujunemas ega olnud veel võimeline iseseisvaks poliitiliseks tegutsemiseks.

---

[1] F. Engels, Anti-Dühring, Tallinn, 1954, lk. 225.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 433.

Oweni tegevus New Lanarkis. Robert Owen (1771—1858) sündis käsitöölise perekonnas ja hakkas juba varakult elatuma oma tööst. Paistes silma ebatavaliste võimete poolest, hakkas ta juba kahekümneaastasena juhtima suurt ettevõtet. Ta nägi neid hirmsaid tingimusi, milles elasid töölised.

Ta mõistis, et kapitalism toob rahvahulkadele kannatusi, ja hakkas välja töötama reformaatorlikke plaane, mis pidid parandama tööliste olukorda. 1800. aastast peale hakkas ta juhtima suurt puuvillaketrusvabrikut New Lanarkis Šotimaal. Töötingimused selles vabrikus olid samasugused kui teisteski selle aja vabrikutes. Tööpäev kestis 13—14 tundi, töötasu oli madal, korteritingimused kohutavad. Tööliste kultuuriline ja moraalne tase oli madal. Vabrikus kasutati laialdaselt laste tööd (paljud lapsed töötasid juba 6—7-aastaselt).

Lähtudes seisukohast, et iga inimene on teda ümbritseva keskkonna produkt, otsustas Owen parandada tööliste töö- ja elutingimusi. Ta lühendas tööpäeva $10^1/_2$ tunnini, suurendas tunduvalt töötasu, ehitas töölistele uusi kortereid, organiseeris neile mõistliku puhkuse. Owen keelas kategooriliselt alla 10-aastaste laste vabrikusse tööle võtmise ja asutas nende jaoks rea kasvatuslik-haridus-likke asutusi: «kooli» väikelaste jaoks esimesest kuni kuuenda eluaastani, kuhu kuulusid lastesõim, lasteaed ja mänguväljak; algkooli 6- kuni 10-aastaste laste jaoks, õhtukooli tootmises töötavate noorukite jaoks. Täiskasvanud töölistele ja nende perekonnaliikmetele korraldati õhtuti loenguid, vestlusi ja kultuurilisi meelelahutusi.

Eriti hoolitses Owen väikelaste «kooli» eest. Varasest noorusest õppisid lapsed laulma ja tantsima, nad viibisid palju värskes õhus. Erilist tähelepanu pöörati kehalisele kasvatusele, võimlemisele ja sõjalistele harjutustele (millest võtsid osa nii poisid kui ka tüdrukud). Väga tähtsaks pidas Owen laste kasvatamist ühiskondlikkuse vaimus. Lastele selgitati põhjalikult nende käitumist, näidati, et nad ei tohi solvata oma seltsimehi, vaid peavad neid austama ja vajaduse korral abistama. Selles koolis ei toimunud süstemaatilist kirjutamise ja lugemise õpetamist, vaid peeti vestlusi loodusest, ümbritsevatest esemetest ja nähtustest. Palju tähelepanu pöörati esteetilisele kasvatusele, muusikalistele ja rütmimängudele.

Seejuures Owen arvas õigesti, et laste kätte ei tule anda tolleaegseid õpikuid, mis olid läbi imbunud religioosse ideoloogiaga ega võinud olla seetõttu kasulikud.

Väikelaste kasvatamiseks kutsus Owen vabrikust noori töölisi, kel ei olnud küll pedagoogilist ettevalmistust, kuid kes suhtusid lastesse tähelepanelikult ja lahkelt.

Algkoolis õppisid õpilased emakeelt, aritmeetikat, geograafiat, loodusteadust ja ajalugu. Teisiti öeldes, algkooli kursus oli määratult laiem kui kõigis teistes inglise algkoolides. Peale selle kõrval-

das Owen koolist täielikult tol ajal tavalise usulis-dogmaatilise õpetuse. Ta püüdis anda lastele nende vanusele vastavaid teadmisi, arendada nende mõtlemist. Kogu õpetamine rajanes näitlikkuse laialdasel kasutamisel: kooli seinad olid kaetud loomi ja taimi kujutavate piltidega, õppetundides kasutati mitmesuguseid näitlikke vahendeid.

Suurt tähelepanu omistas Owen laste töökasvatusele. Juba lapsepõlvest alates nägid nad täiskasvanute tööd, koolis omandasid nad ise teatud tööoskused. Poisid õppisid ära lihtsamad käsitöövõtted, tegelesid aiandusega, tütarlapsed õppisid juurdelõikust, õmblemist ja toiduvalmistamist.

Kümnendast eluaastast peale käisid lapsed õhtukoolis, päeval aga töötasid vabrikus, s. t. Owen ühendas laste õpetamise nende tootva tööga vabrikus.

1816. aasta algul asutas Robert Owen New Lanarkis «Uue Instituudi Iseloomu Kujundamiseks», kuhu ühendas kõik tema poolt varem asutatud õppe-kasvatusasutused.

Seega asutas Owen esimesena ajaloos koolieelsed lasteasutused (lastesõim, lasteaed) ja algkooli tööliste laste jaoks laialdase üldhariduslikku programmiga. Üle 10 aasta vanuste laste ja vabrikus töötavate noorukite jaoks asutas ta õhtukooli, ühendades õpetamise tootva industriaalse tööga. Täiskasvanud tööliste jaoks organiseeris ta klubi, kus viidi läbi kultuurhariduslikke üritusi.

Kogu elu New Lanarkis, nagu märkis Engels, muutus otsustavalt paremaks. Oweni poolt teostatud õpetamise ja tootva töö ühendamises nägi Marx «. . . tuleviku kasvatuse idu, kus kõigil lastel, kes on ületanud teatud vanuse, on tootlik töö ühendatud õpetamise ja võimlemisega, — mitte ainult ühe vahendina ühiskondliku tootmise suurendamiseks, vaid ka ainsa vahendina igakülgselt arenenud inimeste tootmiseks».[1]

Oweni tegevus New Lanarkis omandas laialdase populaarsuse. Uude instituuti suhtuti kui filantroopilisse asutusse. Seda külastasid silmapaistvad kapitalistid, aristokraadid, mitmesugused riigi- ja ühiskonnategelased ning õpetlased. Owen propageeris laialdaselt oma saavutusi, püüdes muuta need üldiseks.

Oweni viieaastaste jõupingutuste tulemusena võeti 1819. aastal Inglismaal vastu esimene seadus, mis teataval määral piiras naiste ja laste tööd vabrikutes.

Oweni usuvastased väljaastumised. Oweni õppe-kasvatusasutuste iseärasuseks oli traditsioonilise religioosse õpetuse puudumine. Oweni eitav suhtumine religiooni järk-järgult kasvas: ta läbis tee mõistuse usult ateismini. Oma avalikus kõnes 1817. aastal ütles ta, et religioon muutis inimese kehvaks ja haletsusväärseks olendiks. Tema sõnade järgi viis religioon inimese selleni, et ta muutus nõrgaks, rumalaks loomaks, vagatsejaks ja fanaatikuks või

[1] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 419.

silmakirjateenriks. Oma hilisemates esinemistes kuulutas ta veel palju otsustavamalt, et religioon muutis maailma tohutuks hullumajaks. Kuid võitluseks selle pahega soovitab Owen naiivselt saata kuningale kollektiivne palve usu keelamiseks.

Püüdes parandada rahvahariduse olukorda, nõudis Owen üldise alghariduse kehtestamist, koolide vabastamist vaimulikkonna ja usuliste organisatsioonide mõju alt ning kogu haridussüsteemi üleandmist riigi kätte. Need Oweni demokraatlikud nõudmised ei ole Inglismaal täielikult ellu viidud veel tänapäevani.

Owen iseloomu kujundamisest. 1813. aastal avaldab Owen oma töö «Uus vaade ühiskonnale ehk Essee printsiibist, mis määrab inimese iseloomu kujunemise», kus ta väidab, et inimese iseloomu määravad teda ümbritseva keskkonna tingimused inimese tahtest sõltumata. Inimeste pahed ja puudused ning nende teod on tingitud olukorrast, milles nad elavad. Owen ütleb, et inimene ei ole kunagi ise loonud oma iseloomu ega saagi seda teha. Ta arvas, et kui me muudame keskkonna ja kasvatuse tingimusi, siis võime kujundada mis tahes iseloomu. Ühiskonna uus korraldus saavutatakse seega rahva kasvatamise ja hariduse abil. Tekivad uued inimesed, kes rahulikul teel kehtestavad sotsialistlikud suhted.

Oweni poolt Helvétiuselt laenatud õpetust inimesest kui keskkonna ja kasvatuse produkist hindasid marksismi rajajad kui materialistlikku õpetust ja märkisid ära selle positiivset ajaloolist tähtsust.

Ühtlasi näitas Marx selle õpetuse ühekülgsust, kuna see käsitas inimest keskkonna passiivse produktina. Ta konstateeris, et inimesed on aktiivsed osavõtjad ajaloost ja muudavad revolutsioonilise praktika protsessis ühiskondlikke suhteid ja samaaegselt omaenda loomust.

Owen kommunistlikest kogukondadest. Kasvatuse kogemused «Uues Harmoonias». 1817. aastaks oli Owenile selge, et ta ei suuda veenda kapitaliste, vaimulikke, vabrikante ja Inglise parlamenti sotsiaalse korra muutmise ja sotsialismi kehtestamise vajalikkuses. Ta läks üle kapitalismi otsustavale kritiseerimisele ja hakkas propageerima kommunistlikke ideid. Engels kirjutas, et üleminek kommunismile oli pöördepunktiks Oweni elus. Seni kui tema tegevus oli rikka inimese filantroopia, oli ta populaarne ja üldiselt tunnustatud, aga niipea kui ta esines oma kommunistlike vaadetega, aeti ta ametlikust seltskonnast välja.

Oma esinemistes kritiseeris Owen teravalt kapitalistlikku korda, mis on rajatud ebavõrdsusele, ekspluateerimisele ja eksiarvamustele. Ta pidas vajalikuks võidelda «pahede kolmainsuse» — eraomanduse, abielu kodanliku vormi ja usu vastu. Utopistina arvas Owen, et uus ühiskondlik kord rajatakse mitte revolutsiooni tulemusena, vaid kommunistlike kogukondade, kooperatiivide loomise teel, kaubatootjate vahelise õiglase vahetuse ja eriti õigesti organiseeritud kasvatuse abil. Kasvatus uues, kommunistlikus ühiskon-

nas on igakülgne ja haridus tõeliselt teaduslik. Vaimne haridus ühendatakse kehalise kasvatuse ja tootva tööga, mis korraldatakse «mehhaanika ja keemia jõudude kaasabil». Lapsed ja noorukid võtavad aktiivselt osa neile jõukohastest töödest, tutvuvad põllumajandusliku ja industriaalse töö kõigi liikidega.

Teisiti korraldatakse ka kõlbeline kasvatus: selle aluseks saab kollektivismi vaim.

Kapitalismi terava kriitika ja kommunistlike ideede pärast hakati Owenit Inglismaal taga kiusama ja ta sõitis vabana näivasse Ameerikasse. Koos oma mõttekaaslastega asutas ta seal 1825. aastal kommunistliku koloonia «Uus Harmoonia», kus ta kehtestas erilise korra, mis vastas tema vaadetele uuest, kommunistlikust ühiskonnast. Omand koloonias kuulutati ühiskondlikuks, kehtestati ühine töö ja vastavalt tehtud tööle jaotati töösaadused. Kõigil koloonia liikmeil oli õigus ühesugusele toidule, ühesugusele riietusele, ühesugusele elamule ja ühesugusele kasvatusele.

Vastavalt Oweni printsiipidele avati koloonias mitu kooli, kus anti teaduslikele alustele rajatud süstemaatiline vaimne haridus, kõlbeline kasvatus uue moraali normide vaimus, kehaline ja töökasvatus, «Uues Harmoonias» oli teostatud õpetuse ühendamine tootva tööga põllumajanduses ja tööstuses.

Niisuguse kommunistliku koloonia loomise katse kapitalistliku Ameerika tingimustes oli määratud ebaõnnestumisele. Kolonistid ise olid väga vähe ette valmistatud niisuguseks «sotsiaalseks eksperimendiks», nad jagasid õige pea ühiskondliku varanduse, sattusid üksteisega vaenujalale ja hakkasid püüdma isikliku rikastumise poole. 1828. aastal saabus Owen tagasi kodumaale, kus «. . . vaesununa Ameerikas ette võetud ebaõnnestunud kommunistlike katsete Jäbi, milledele ta oli ohverdanud kogu oma varanduse, pöördus ta otse töölisklassi poole ja jätkas oma tegevust selle keskel veel kolmkümmend aastat» [1].

Engels räägib, et kõik töölisklassi huvides Inglismaal toimunud ühiskondlikud liikumised ja kõik töölisklassi tõelised saavutused sel ajal on seotud Oweni nimega.

Oweni katsete ja pedagoogiliste ideede tähtsus. Owen elas, tegutses ja suri utopistina. Tema poolt püstitatud väited olid geniaalsed oletused. Engelsi sõnade järgi tuli sel ajal leiutada, aga mitte avastada ühiskondlike ülesannete lahendusi, mis olid veel kaetud arenemata majanduslike suhete uduga.

Marksismi klassikud hindasid kõrgelt Oweni ideed inimese igakülgsest arendamisest; tema katses ühendada õpetus tootva tööga industriaalsel alusel nägid nad «tuleviku kasvatuse idu».

Robert Owen põhjendas esimesena ja viis ellu laste ühiskondliku kasvatuse idee nende esimestest eluaastatest alates ja asutas maailmas esimese koolieelse lasteasutuse proletariaadi laste jaoks.

---

[1] F. Engels, Anti-Dühring, Tallinn, 1954, lk. 231.

Tema haridus-kasvatusasutustes anti vaimset ja kehalist kasvatust ning kasvatati lapsi kollektivismi vaimus. Neid asutusi hindasid positiivselt paljud eesrindlikud tegelased, eriti vene revolutsioonilised demokraadid A. I. Herzen ja N. A. Dobroljubov. Owen mitte ainult ei kõrvaldanud religiooni oma kasvatusasutustest, vaid ka võitles religioossete vaadete vastu, mis tema arvates on takistuseks tõelisele rahvaharidusele. Suure tähtsusega olid ka tema poolt täiskasvanud tööliste jaoks loodud haridusasutused. Owen kritiseeris järjekindlalt ja teravalt kapitalistlikku korda ja kasvatust kapitalistlikus ühiskonnas.

Arendades edasi prantsuse materialistide õpetust inimesest kui kasvatuse ja keskkonna passiivsest produktist, ei näinud Owen oma väidete piiratust ja ühekülgsust. Ta ei mõistnud proletariaadi klassivõitluse osatähtsust ühiskonna ümberkujundamises; ei saanud aru, et kommunistliku korra saavutamine ja kommunistliku kasvatuse teostamine on võimalik ainult proletaarse revolutsiooni tulemusena. Samal ajal esitasid Owen ja teised sotsialistid-utopistid rea tähelepanuväärseid ideid, sealhulgas ka kasvatuse alal. Viimaseid kasutasid kriitiliselt Marx ja Engels tõeliselt teadusliku kommunistliku kasvatuse süsteemi loomisel.

XIII peatükk

K. MARXI JA F. ENGELSI ÕPETUS KASVATUSEST

Marksismi tekkimine ja selle osa pedagoogikateaduse arenemises. Marksism kui proletariaadi ideoloogia, kui tema põhihuvide teaduslik väljendus tekkis XIX sajandi 40-ndail aastail, ajal, mil Lääne-Euroopas arenes välja kapitalistlik kord, teravnesid klassivastuolud kodanluse ja proletariaadi vahel ja kui proletariaat astus võitlusareenile iseseisva jõuna.

Suure õpetuse rajajaiks olid Karl Marx (1818—1883) ja Friedrich Engels (1820—1895). Nad lõid revolutsioonilise proletariaadi filosoofia — dialektilise ja ajaloolise materialismi.

Marksismi tekkimine oli suurimaks pöördeks filosoofia ja teiste teaduste valdkonnas ja etendas tohutut osa pedagoogikateaduse arenemises.

K. Marx ja F. Engels töötasid kriitiliselt ümber ja kasutasid ära kõik selle parima, mis inimmõistus oli loonud enne neid.

«...Marxi kogu geniaalsus selles just seisabki,» kirjutas V. I. Lenin, «et ta andis vastused nendele küsimustele, mis inimkonna eesrindlik mõtlemine oli juba üles seadnud. Tema õpetus tekkis filosoofia, poliitilise ökonoomia ja sotsialismi suurimate esindajate õpetuse otsese ja vahetu *järjena.*» [1]

[1] V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 3.

Marksism on täielik ja harmooniline maailmavaade, mis on lepitamatu mis tahes ebausu, reaktsiooni ja kodanliku ikke kaitsmisega.

Marksistlik maailmavaade ja marksistlik dialektiline meetod andsid pedagoogikateadusele võimaluse lahendada teaduslikul alusel ka kõige keerukamaid pedagoogilisi probleeme, mida inimkonna suured mõtlejad varem õigesti lahendada ei suutnud. K. Marxi ja F. Engelsi õpetus kasvatusest on teadusliku kommunismi orgaaniliseks osaks. Marksismi rajajad tõestasid, et ühiskondlike ideede ja teooriate tekkimise allikat ei tule otsida mitte ideedes ja teooriates endis, vaid ühiskonna materiaalse elu tingimustes. Nad määrasid kindlaks, et ühiskondlik teadvus on tingitud ühiskondlikust olemisest, ja see andis võimaluse avastada kasvatuse sotsiaalne olemus ja klassilis-ajalooline iseloom. Nad avasid nende idealistlike teooriate puudulikkuse ja ekslikkuse, mis käsitasid kasvatust kui muutumatut ja ühiskondlikest suhetest sõltumatut kategooriat. Marx ja Engels näitasid, millist osa etendab proletariaadi relvastamine teadmistega, sotsialistliku teadvuse ja kõrgete moraalsete ning tahteliste omaduste kasvatamine tema ettevalmistamiseks revolutsiooniliseks võitluseks, mis seisis proletariaadi ees tema ajaloolise missiooni täitmisel — kapitalismi kukutamisel ja sotsialismi ülesehitamisel.

Proletariaat, keda juhib kommunistlik partei, on eesrindlikuks ühiskondlikuks klassiks ja eesrindlike ideede kandjaks. Kommunistlik partei organiseerib tema võitlust kodanluse vastu marksistliku revolutsiooniteooria alusel, mis Marxi sõnade järgi «... muutub **materiaalseks** jõuks, niipea kui ta vallutab massid»[1]. Sellega seoses kirjutas ta, et «... töölisklassi haritum osa mõistab täielikult, et tema klassi, järelikult inimkonna tulevik sõltub tervenisti tööliste noore põlvkonna kasvatamisest»[2].

Pärast proletaarse revolutsiooni võitu on rahvahulkade teadlikkus sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise hädavajalikuks tingimuseks. Seetõttu on tõeliselt teaduslikule teooriale rajatud kasvatus uues ühiskonnas määratu suureks ülesehitavaks jõuks.

Marksismi rajajad, avastanud kasvatuse sotsiaalse olemuse ja selle tingituse ühiskonna materiaalse elu tingimustest, näitasid ära kasvatuse osa ja koha ühiskondlikus elus nii kapitalismi kui ka sotsialistliku korra tingimustes.

Kasvatuse klassiiseloom klassiühiskonnas. Kapitalistliku ühiskonna kasvatuse kriitika. «Kommunistliku partei manifestis» näitasid Marx ja Engels, et kasvatuse määravad ühiskondlikud suhted; nad näitasid, et kasvatuse eesmärgid ja ülesanded, sisu ja meetodid erinevail aegadel muutuvad ja et ühel ja samal ajajärgul mõistavad erinevad ühiskondlikud klassid neid erinevalt.

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. I, изд. 2, стр. 422.
[2] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIII, ч. I, стр. 199.

Marx ja Engels andsid kodanliku kasvatuse sügava ja mitmekülgse kriitika. Nad näitasid, et valitsevad ekspluataatorlikud klassid muudavad kasvatuse töötajate rõhumise vahendiks, oma klassivõimu kindlustamise vahendiks.

Tohutu faktilise materjali alusel andsid Engels oma töös «Tööliste klassi olukord Inglismaal» ja Marx «Kapitalis» tõelise ja igakülgse pildi kasvatusest, mille said tööliste lapsed kapitalistlikus ühiskonnas, ja samuti tööliste ja nende perekonnaliikmete hirmsatest elutingimustest. Naiste üle jõu käiv ja kurnav vabrikutöö kapitalismi tingimustes põhjustab vältimatult perekonna purunemist. Omamata minimaalsemaidki elatusvahendeid, olid proletaarlastest vanemad sunnitud andma oma lapsed juba varases nooruses kapitalistide juurde palgatöölisteks. Marx kirjutab, et Londoni siidimanufaktuurides töötasid üheksa-aastased lapsed 1 šillingi 8 penni eest nädalas. Emad on valmis saatma poegi esimesel võimalusel ükskõik millisele tööle 2 šillingi 6 penni eest nädalas.

Tööliste lapsed sündisid tihtilugu nõrgestatud organismiga, kuna rasedad emad olid sunnitud viibima ebanormaalsetes tingimustes. Töölisperekondades antav toit ei kõlba üldse väikestele lastele, kuid töölistel pole ei raha ega aega, et muretseda oma lastele sobivamat toitu. Tööliste elamud asuvad eraldi linnaosades, kus õhk on ebatervislik. Ühes toas on elanikke nii palju, et öösiti ei jätku õhku hingamiseks. Töölistele «... antakse niisked korterid, keldrid, kuhu vesi tungib alt sisse, või katusealused, kuhu vesi tilgub sisse ülevalt. Neile ehitatakse majad nii, et rikutud õhku pole võimalik eemaldada.» [1] Ajal, kui isa ja ema töötavad vabrikus, jäävad lapsed ilma järelevalveta ja sellepärast hukkuvad tihti õnnetusjuhtumite tagajärjel. Töölised ja nende lapsed on jäetud ilma tõelisest arstiabist. Selle tagajärjel on surevus tööliste laste hulgas erakordselt suur.

Nii suri Inglise tööstuskeskuses Manchesteris enam kui 57% tööliste lastest enne 5-aastaseks saamist, kuid enamkindlustatud elanikkonna kihtide lastest suri samas vanuses ainult 20%. Engels märgib õigusega, et selles proletariaadi laste massilises suremises on süüdi kapitalistlik kord.

Laste töötingimused olid hirmsad, alaealised töölised töötasid sageli 12—15 tundi päevas, tihti öösiti. «... ülevaatajad tirivad riietamata lapsi voodist välja ja kihutavad neid hoopidega vabrikusse, riided käes ...». Õhtul on lapsed liiga väsinud, «... selleks et koju minna, ronivad kuivatisse ja poevad magama villa alla ...». Sealt aetakse nad rihmalöökidega välja. Kui lapsed siiski tulevad koju, ei suuda nad väsimusest süüa ja vanemad leiavad nad palvetamisel uinununa põlvili voodi ees. «... peab nördima, peab vihkama seda klassi (Engels peab silmas kodanlust — *N. K.*), kes hoopleb oma

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. II, изд. 2, стр. 331—332.

humaansuse ja eneseohverdusega, kuna tema ainsaks püüdluseks on iga hinna eest oma kukrut täita.» [1]

Tööliste pidid andma oma lapsed vabrikusse tööle, mis sarnanes sunnitööga, äärmiselt raskete elutingimuste tõttu. Mõnede kodanlike tegelaste süüdistused selle kohta, et töölistest lastevanemad kuritarvitavad oma vanemlikku võimu, oli teadlik laim. «Ometi ei olnud vanemate võimu kuritarvitamine see,» kirjutab Marx, «mis lõi ebaküpsete tööjõudude otsese või kaudse ekspluateerimise kapitali poolt, vaid ümberpöördult, kapitalistlik ekspluateerimisviis, olles hävitanud vanemate võimule vastava majandusliku aluse, tegi vanemate võimust kuritarvituse.» [2]

Marksismi rajajad konstateerisid, et proletariaadi lapsed, töötades varasest east peale kapitalistlikus vabrikus, muutuvad lihtsateks lisaväärtuse tootmise masinateks ega oma võimalust vajalikul määral oma vaimseid jõude arendada.

Marx ja Engels paljastasid selle hariduse tõelise iseloomu, mida said tööliste lapsed. Nad märkisid, et Inglise parlamendi poolt 1834. aastal väljaantud seadust vabrikus töötavate laste kohustuslikust õpetamisest ei täideta. Vabrikukoolide võrk oli väga hõre ja õpetamine nendes puudulik. Õpetajad olid sageli poolkirjaoskamatud, nad läksid kooli tööle seetõttu, et mujal tööd ei leidnud. Pärast mitmeaastast õppimist neis koolides ei osanud lapsed peaaegu sugugi lugeda, kirjutada ega arvutada. Marxi tunnistuse järgi vastas 12-aastane poiss koolide inspektori küsimusele, et neli korda neli on kaheksa. Tööliste elu- ja töötingimusi uurinud parlamendikomisjoni aruannetes näidati, et vabrikukoolides õppisid lapsed vaevalt lugema. Sageli tunnistatakse kirjaoskajateks lapsed, kes tunnevad ainult tähti. Kirjutada oskavad vähesed, korralikult kirjutada aga peaaegu mitte ükski töölisnoorukeist.

Niinimetatud pühapäevakoolides tuubiti lastele ainult kirikudogmasid ja palveid. Lastele koolides antava kõlbelise kasvatuse peaeesmärgiks oli Marxi väljenduse kohaselt «... kodanlike põhimõtete pähetuupimine ...» [3].

Võttes kokku tohutu faktilise materjali, mis valgustas seda viletsat haridust, mida tööliste lapsed said kapitalismi tingimustes, püstitas Engels järgmise väite: «Kui kodanlus võimaldab neil (s. o. tööliste lastel — *N. K.*) elada ainult niivõrd, kuivõrd see on temale vajalik, siis ei tule imestada, kui ta ka haridust annab neile vaid niivõrd, kuivõrd see on tema huvides.» [4]

Marx ja Engels määrasid kindlaks kasvatuse klassiiseloomu klassiühiskonnas. Näidates, et kapitalismi tingimustes ei ole kasvatus rõhuvale enamusele midagi muud kui masinaks ümberkujun-

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. II, изд. 2, стр. 395.
[2] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 423—424.
[3] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. V, стр. 547.
[4] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 402.

damine, olid nad otsustavalt vastu nendele kodanluse esindajatele, kes püüdsid eitada kodanliku kasvatuse klassiolemust. «Kommunistliku partei manifestis» nad kirjutasid: «Kuid kas teiegi kasvatust ei määra ühiskond? Kas seda ei määra ühiskondlikud vahekorrad, mille raamides te kasvatate, ühiskonna otsesem või kaudsem vahelesegamine kooli kaudu jne.? Kommunistid ei leiuta ühiskonna mõju kasvatusele; nad muudavad ainult kasvatuse iseloomu, nad kisuvad kasvatuse valitseva klassi mõju alt välja.» [1]

Kapitalistliku ühiskonna tingimustes saavutab töölisklass organiseeritud võitluse abil kodanluselt mõningaid järeleandmisi hariduse alal. Tihti seletab kodanlus üldise kohustusliku alghariduse kehtestamist oma demokratismiga, püüdlusega «tõsta rahvahulkade kultuurilist taset» jne. Marx ja Engels paljastasid nende avalduste silmakirjalikkuse ja näitasid, et mõned abinõud rahvahulkade haridusliku taseme tõstmiseks on kodanlus sunnitud teostama töölisliikumise survel, samuti seetõttu, et kodanlus vajab kirjaoskajaid, kvalifitseeritud töölisi. Kuid andes töölistele elementaarseid teadmisi, hoiab kodanlus kooli ja ajakirjanduse enda käes ja püüab kasutada proletariaadi kirjaoskust oma ideoloogia levitamiseks tööliste hulgas.

Engels rõhutab kogu jõuga proletariaadile omast tohutut tungi teadmiste poole. Ta kirjutab, et «... töölised hindavad ka «soliidset haridust», kui seda ei pakuta neile ühenduses kodanluse tarkusega, mis on kohandatud kodanluse huvidele ...» [2]. Nad külastavad meelsasti proletariaadi asutuste poolt korraldatud mitmesuguseid teaduslikke ja kirjanduslikke loenguid. Ühinenuna organiseerivad nad enda jaoks ise hariduskeskusi. Engels märkis, et ta on kohanud töölisi, kes on ilmutanud geoloogia, astronoomia jne. alal sügavamaid teadmisi kui mõni haritud kodanlane. Ta kirjutab: «Uusima filosoofia, poliitilise ja ilukirjanduse silmapaistvamaid teoseid loevad peaaegu eranditult töölised.» [3] Engels näitab, et töölised loevad Helvétiuse, Holbachi, Diderot', Shelley, Byroni jt. teoseid. Nad organiseerivad oma koole ja lugemissaale.

Engels märkis «Kommunistliku partei manifesti» 1890. a. saksakeelse väljaande eessõnas: «Marx oli täiesti veendunud «Manifestis» esitatud printsiipide lõplikus võidus, usaldades täielikult töölisklassi intellektuaalset arenemist ...» [4]

Õpetus inimisiksuse kujundamisest ja igakülgsest arendamisest. Marksism, kritiseerides kodanlikku kasvatust, lahendas uut moodi inimisiksuse kujundamise probleemi ja tema igakülgse arendamise küsimuse.

Nagu teada, püstitasid XVIII saj. prantsuse materialistid (Hel-

---

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 32.
[2] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 519.
[3] Sealsamas, lk. 519.
[4] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 17.

vétius) teooria, mille kohaselt inimene on teda ümbritseva keskkonna ja kasvatuse passiivne produkt. Nad pooldasid mõtet kasvatuse kõikvõimsusest ja inimeste vaimsete võimete võrdsusest. Marksismi rajajad hindasid positiivselt seisukohta, et inimene on olukordade ja kasvatuse produkt, nad konstateerisid, et Helvétius rakendas otseselt materialismi ühiskondliku elu nähtuste suhtes. Samal ajal nad tunnistasid inimeste sünnipäraste iseärasuste olemasolu, käsitades neid iseärasusi kui teatava ajaloolise arengu tulemust.

Marksismi rajajad märkisid, et inimene ei ole looduse poolt varustatud valmis võimetega või kindlaksmääratud mõistuse, tahte ja iseloomu omadustega, vaid ainult kalduvustega, mis on nende võimete arenemise eeldusteks. Ühiskondlikest tingimustest ja kasvatusest oleneb, et «... teatav võime, mis eksisteerib indiviidides alles kalduvusena, hakkab funktsioneerima tegeliku jõuna ...»[1]. Marx ja Engels tõestasid konkreetsete näidetega, kuidas soodsad tingimused aitavad kaasa nende või teiste vaimuannete arenemisele.

Marx kirjutas, et «... inimese olemus pole mingi üksikule indiviidile omane abstraktne mõiste. Oma reaalsuses on see ühiskondlike suhete kogusumma.»[2]

Nagu teada, kinnitasid prantsuse materialistid ja seejärel sotsialistid-utopistid, et inimene (tema vaated, iseloom ja kõlblus) on keskkonna produkt. Sellest järeldus, et inimese muutmiseks on vaja muuta keskkonda. Samal ajal nad arvasid, et keskkond ise sõltub inimeste ideedest ja tegid siit järelduse, et keskkonna muutmiseks on vaja ratsionaalse kasvatuse abil muuta inimesi. Tulemuseks oli suletud ring.

Marksism leidis sellest väljapääsu. Prantsuse materialistide ja sotsialistide-utopistide õpetust inimesest kui olukordade ja kasvatuse passiivsest produktist analüüsib K. Marx «Teesides Feuerbachi kohta» (kolmas tees), kus öeldakse: «Materialistlik õpetus, et inimesed on olude ja kasvatuse produktid, et muutunud inimesed on järelikult teiste olude ja muudetud kasvatuse produktid, unustab, et just inimesed muudavad olusid ja et kasvatajat ennast tuleb kasvatada. See õpetus jõuab seepärast paratamatult selleni, et jagab ühiskonna kahte ossa, milledest üks seisab ühiskonnast kõrgemal (näiteks Robert Owenil).»[3] Seega avab Marx kolmandas teesis Feuerbachi kohta metafüüsilise materialismi õpetuse ühekülgse ja mehhaanilise iseloomu selles küsimuses, et inimesed on olukordade ja kasvatuse passiivsed produktid.

«Saksa ideoloogias» Marx ja Engels kirjutavad: «Inimesed on oma kujutluste, ideede jne. tootjad, kuid tõelised, tegevad inime-

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. IV, стр. 286.
[2] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 333.
[3] Sealsamas, lk. 332.

sed, nagu nad on tingitud oma tootvate jõudude teatavast arengust ja viimasele vastavast suhtlemisest . . .» [1]

Kindlaks määranud, et «olukorrad loovad samal määral inimesi kui inimesed loovad olukordi», väitsid marksismi rajajad, et inimesed looduse ja ühiskonna aktiivse mõjutamise protsessis ühtlasi muudavad ka omaenda loomust.

Kolmandas teesis Feuerbachi kohta öeldakse: «Olude muutumise ja inimese tegevuse muutumise kokkusattumist saab käsitada ja ratsionaalselt mõista ainult *revolutsioonilise praktikana.*» [2]

Sellega rõhutas Marx inimeste aktiivset osa nii ümbritseva maailma kui ka omaenda loomuse muutmises ja määras kindlaks mõlema protsessi ühtsuse.

Oma revolutsioonilises praktikas kujundavad inimesed põhjalikult ümber olemasolevaid ühiskondlikke suhteid.

Kolmandas teesis Feuerbachi kohta näitab Marx, et prantsuse materialistide ja sotsialistide-utopistide püüded vabastada inimesed kõigist ühiskondlike suhete poolt tekitatud nõrkustest ja pahedest ainult kasvatusliku mõjutuse teel olid määratud ebaõnnestumisele.

Sotsialistid-utopistid arvasid, et õige kasvatuse abil võib kujundada inimestel «ratsionaalsed iseloomud» pahelise kapitalistliku ühiskonna raames; kuid marksismi rajajad näitasid, et inimeste kujundamiseks uutel alustel on vajalik ühiskondlike suhete revolutsiooniline muutmine proletariaadi klassivõitluse tulemusena. Ainult inimeste aktiivne osavõtt vana maailma revolutsioonilisest ümberkujundamisest viib nende endi ümberkasvatamisele. Marksismi rajajad olid seisukohal, et «. . . revolutsioon ei ole vajalik mitte ainult selleks, et mitte mingisugusel muul viisil ei ole võimalik v a l i t s e v a t k l a s s i kukutada, vaid ka selleks, et k u k u t a v klass võib ainult revolutsioonis vabaneda kogu vanast jõledusest ja saada võimeliseks uue ühiskonna loomiseks» [3].

Märkides sotsialistliku ühiskondliku keskkonna positiivset mõju inimestele, pidasid Marx ja Engels uue isiksuse kujundamise otsustavaks faktoriks uues ühiskonnas igakülgselt arenenud inimeste plaanipäraselt organiseeritud kasvatussüsteemi.

Marksismi rajajad näitasid kasvava põlvkonna igakülgse arendamise tohutut tähtsust ja ajaloolist vajalikkust. Nad määrasid kindlaks, et suurmasinatööstus on revolutsiooniline tehniline baas: masinate ja keemiliste protsesside rakendamine kutsub esile pidevaid tehnilisi muutusi tootmises. Nende tagajärjeks on muudatused tööliste funktsioonides, järjest kasvav mitmekülgsus, mis tingib igakülgse arendamise vajalikkuse.

Marksismi rajajad osutasid sügavale vastuolule suurtööstuse

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. IV, стр. 16.
[2] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, II kd., lk. 333.
[3] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. IV, стр. 60.

poolt tingitud igakülgselt arenenud inimeste vajaduse ja kapitalistliku tootmissüsteemi vahel, mis muudab töölise masina lisandiks. Kuid seda vastuolu võib kõrvaldada ainult uue, sotsialistliku tootmisviisiga, mis on plaanipärane ja vastab ühiskonna huvidele. Nendes tingimustes peab teaduse ja tehnika arenemisega kaasnema igakülgselt arenenud inimeste kasvatamine. «Kommunismi põhimõtteis» kirjutab Engels: «... selleks et tõsta tööstuslikku ja põllumajanduslikku toodangut..., ei piisa ainult mehhaanilistest ja keemilistest abivahendeist. On vaja vastavalt arendada ka inimeste võimeid, kes neid vahendeid kasutavad.» [1] Kommunistliku ühiskonna edasise arenemise tulemusena tema kõrgeimal staadiumil kõrvaldatakse lõplikult kapitalistlikus ühiskonnas valitsev vastandlikkus vaimse ja füüsilise töö vahel, iga inimene võib igakülgselt arendada kõiki oma jõude ja võimeid ning neid igakülgselt ellu rakendada.

Proletariaadi nõudmised rahvahariduse alal. Marksism relvastas proletariaadi programmiliste nõudmistega võitluses rahvahariduse eest kapitalismi tingimustes ja kavandas väjalikud juhtmõtted, mis peavad olema rahvahariduse ülesehitamise aluseks sotsialismi tingimustes.

Marksismi rajajad arvasid, et kodanliku ühiskonna tingimustes peab proletariaat organiseeritult võitlema teadmiste eest. Kõiki tööliste algatusi proletariaadi haridusasutuste loomiseks hindasid nad kõrgelt ja pidasid vajalikuks, et proletariaat taotleks seaduste väljaandmist, mis kindlustaks vabrikutes, tehastes ja teistes kapitalistlikes ettevõtetes töötavatele noortele hariduse saamise võimaluse.

Inglise vabrikuseadusandlust käsitas Marx kui esimest kapitali käest kistud nappi järeleandmist. Ta näitas 1834. aasta seaduse positiivset tähtsust, mis piiras 9—13-aastaste laste tööpäeva kaheksa-üheksa tunni kehalise tööga ja kehtestas nende jaoks kaks tundi õppetööd päevas. «Nii armetud kui vabrikuakti kasvatuseklauslid üldiselt ongi,» kirjutas ta, «kuulutasid nad algahariduse kohustuslikuks töö tingimuseks. Nende edu tõestas esmakordselt, et õppetööd ja võimlemist on võimalik ühendada füüsilise tööga ja järelikult ka füüsilist tööd õppetöö ja võimlemisega.» [2]

Laste kaasahaaramist ühiskondlikku tootmisse käsitas Marx kui progressiivset ja tervet nähtust, kuid pidas ühtlasi vajalikuks võidelda nende lubamatute vormide vastu, mis see nähtus omandas kapitalismi tingimustes.

Marxil polnud võimalik isiklikult osa võtta I Internatsionaali kongressist, mis toimus 3.—8. septembrini 1866. aastal Genfis. Ta koostas Londoni delegaatide jaoks «Instruktsiooni Ajutise Kesknõukogu delegaatidele üksikutes küsimustes». Selles instruktsioo-

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. V, стр. 477.
[2] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 418.

nis Marx rõhutas, et mõistliku ühiskondliku korra, s. o. sotsialistliku korra tingimustes peab iga laps alates üheksandast eluaastast saama tootvaks tööliseks.

Kapitalismi tingimustes pidas ta vajalikuks kehtestada seadusandlikus korras laste ja noorukite töö ülimad piirnormid. Tema arvates peaks 9—12-aastaste laste tööpäev piirduma kahe tunniga; 13—15-aastastele noorukeile tuleks kehtestada neljatunniline, 16—17-aastastele kuuetunniline tööpäev tunnise vaheajaga söömiseks ja puhkuseks. Algharidust oleks soovitav alustada enne 9. eluaastat. Neid nõudmisi käsitas ta kui täiesti hädavajalikke. Marx arvas, et vanematel ja ettevõtjatel ei tohi mingil juhtumil lubada kasutada laste ja noorukite tööd, kui see ei ole ühendatud nende kasvatamisega.

Kasvatuse all mõistis Marx kolme asja:

«Esiteks: *vaimne kasvatus.*

Teiseks: *kehaline kasvatus*, niisugune kasvatus, mida antakse võimlemiskoolides ja sõjaliste harjutustega.

Kolmandaks: *tehniline õpetus,* mis tutvustab kõigi tootmisprotsesside põhiprintsiipidega ja annab ühtlasi lapsele või noorukile vilumusi kõigi tootmisharude lihtsaimate tööriistade käsitsemiseks.» [1]

Marx asus seisukohal, et laste ja töölisnoorukite jagunemisele vanusegruppide järgi peab vastama vaimse ja kehalise kasvatuse ning tehnilise õpetuse järjest keerukamaks muutuv kursus. «Tasutava tootva töö, vaimse kasvatuse, kehaliste harjutuste ja polütehnilise õpetuse ühendamine tõstab töölisklassi tunduvalt kõrgemale kõrgema ja keskklassi tasemest,» märkis Marx lõppkokkuvõttes. [2]

Võideldes kõigi töötavate laste ja noorukite õiguse eest haridusele, esinesid marksismi rajajad ühiskondliku kasvatuse otsustavate pooldajatena. Nad tulid järeldusele, et kapitalistlik tootmisviis purustab proletaarse perekonna, ja pidasid vajalikuks kõigi laste ühiskondlikku kasvatust sellest ajast peale, kui nad võivad läbi saada ilma ema hoolitsuseta.

Pöördudes kodanluse poole, kirjutavad Marx ja Engels «Kommunistliku partei manifestis», et kodanluse esindajad väidavad, nagu tahaksid kommunistid, asendades koduse kasvatuse ühiskondliku kasvatusega, hävitada inimese kõige kallimad vahekorrad. «Kodanlikud sõnakõlksud perekonnast ja kasvatusest, vanemate ja laste õrnadest vahekordadest muutuvad seda vastikumaks,» öeldakse «Manifestis», «mida rohkem suurtööstuse tõttu kõik proletaarlaste perekonnasidemed katki kistakse ja mida rohkem lapsed lihtsalt kaubaartikliks ja tööriistaks muudetakse.» [3]

Laste ühiskondlikku kasvatust käsitasid marksismi rajajad

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIII, ч. I, стр. 199.
[2] Sealsamas, lk. 199.
[3] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 32.

kui kasvatuse progressiivset vormi, kuid uue perekonna kasvatuslikku osa sotsialismi tingimustes hindasid nad samuti kõrgelt.

Rida seisukohti rahvahariduse küsimustes on Marx väljendanud saksa sotsiaaldemokraatia Gotha programmi kriitikas, Engels — Erfurdi programmi kriitikas.

Saksa sotsiaaldemokraatliku partei Gotha programmi projektis (1875) oli esitatud idee üldisest ja võrdsest haridusest, mis sõltub Preisi monarhiast. Marx nimetas neid nõudmisi «demokraatlikeks sõnakõlksudeks». Näidates, et selle riigi funktsioonid peaksid piirduma rahvahariduse finantseerimise, õpetajate kvalifikatsiooni kindlaksmääramise ja õppeprogrammide kehtestamisega, püüdis Marx samal ajal kõrvaldada kodanliku riigi ja kiriku ideoloogilist mõju koolile. Otsustavalt astus ta välja ka Gotha programmis sisalduva teesi vastu, milles kõneldi tasuta kõrgemast haridusest kodanlikus riigis. Marx rõhutas, et see on kingituseks varakatele klassidele, kelle lastel ainult ongi võimalus kodanliku korra tingimustes saada kõrgem haridus; faktiliselt saaksid nad selle hariduse siis rahva rahade arvel.

Gotha programmis oli püstitatud nõudmine keelata laste töö. Marx tunnistas selle nõudmise praktikas teostamatuks ja reaktsiooniliseks, sest laste töösse kaasatõmbamises, tingimusel, et oleks reguleeritud nende tööaeg vastavalt vanusele ja kinni peetud ettevaatusabinõudest nende kaitsmiseks kapitalistliku ekspluateerimise vastu, nägi ta üht võimsamaid kaasaegse ühiskonna ümberkorraldamise vahendeid.

Samasuguse järjekindlusega nagu Marx kritiseeris Engels 1891. aastal Karl Kautsky poolt koostatud saksa sotsiaaldemokraatia Erfurdi programmi. Eriti protesteeris Engels oportunistliku formuleeringu vastu, et usk on eraasi, ja nõudis kiriku täielikku lahutamist riigist ja kooli lahutamist kirikust.

Marksismi rajajad kritiseerisid teravalt ka I Internatsionaali kuuluvate anarhistide vaateid kasvatusele, kes madaldasid teaduse osatähtsust hariduses ja käsitasid väikekäsitööndusliku tööd peamise kasvatusvahendina. Marx ja Engels seevastu rõhutasid teaduse osa töötajate hariduses ja näitasid, et õpetust on tarvis ühendada laste tootva tööga arenenud tööstuse baasil.

«Kommunistliku partei manifestis» formuleerisid marksismi rajajad need nõudmised, mis proletariaat peab kasvatuse alal ellu viima otsekohe pärast võimu vallutamist. Nendeks nõudmisteks on: «Kõigi lastę ühiskondlik ja maksuta kasvatamine. Laste vabrikutöö kaotamine tema praegusel kujul. Kasvatuse ühendamine materiaalse tootmisega jne. jne.» [1] «Kommunismi põhimõtteis» esitas Engels laste üldise ühiskondliku kasvatuse nõude: «Kõigi laste kasvatamine sellest momendist peale, kui nad võivad läbi saada

---

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 35.

ilma ema hoolitsuseta, riiklikes asutustes ja riigi kulul.»[1] Laste ühiskondlik kasvatus varasest noorusest peale on vajalikuks tingimuseks, mis tagab naistele võimaluse osa võtta tootmisest ja ühiskondlikust tegevusest võrdselt meestega.

Uues ühiskonnas on inimene igakülgselt arenenud. Marksismi rajajad töötasid põhjalikult läbi vaimse kasvatuse, polütehnilise hariduse, kehalise ja kõlbelise kasvatuse küsimused.

Vaimne kasvatus. Kõneldes sellest, mida ta mõistab kasvatuse all, asetas Marx esikohale vaimse kasvatuse. Teooria valdamisele, teadusele ja haridusele andsid marksismi rajajad väga suure tähtsuse.

Engelsi sõnade kohaselt oli teadus Marxi jaoks ajalooliselt liikumapanevaks, revolutsiooniliseks jõuks. Niisama suurt tähtsust omistas teooriale ja teadusele ka Engels.

«Anti-Dühringis» esitas ta oma vaated hariduse sisule ja õppetöö meetodeile. Arvustades Dühringi vaateid, kes arvas, et tuleviku rahvakool annab oma õpilastele «kõike, mis iseenesest ja printsipiaalselt võib olla inimesele huvitav», kavandas Engels kooli õppetöö sisu ja mõned metoodika küsimused.

Analüüsides Dühringi uduseid väljendusi selle kohta, et koolis tutvustatakse lastele «kõigi maailma- ja eluvaateid käsitlevate teaduste aluseid ja peamisi saavutusi», püstitas Engels järjekindla ja süstemaatilise õpetuse nõude. Ta kirjutas, et ei ole võimalik lastele õpetada ainult seda, mis võib olla huvitav «iseenesest», nagu tahtis Dühring. Igal õppeainel on oma järjestus, oma raskused, mida on tarvis õppida ületama.

Dühringi arvates peab tuleviku ühiskonna rahvakoolis õpetama lastele mingisugust «tervikuna võetud matemaatikat». Niisugust ettepanekut peab Engels täiesti vastuvõtmatuks, arvates õigesti, et niisuguse õpetamise juures ei õpi lapsed mitte midagi.

Engels rõhutab, et peale matemaatika tuleb üldhariduse süsteemis pöörata suurt tähelepanu füüsikale, mehhaanikale, astronoomiale ja keemiale. Täiesti lubamatuks peab Engels seda, et Dühring kõrvaldas koolist keemia. Ta protesteerib selle vastu, et Dühringi järgi tuleb õpetada botaanikat ja zooloogiat ainult kirjeldavas laadis, kusjuures need on kerge vestluse aineks.

Engels nõudis, et iga teadust tuleb õppida põhjalikult ja tõsiselt. Ta viitab loodusteaduse tohututele edusammudele ja oli kategooriliselt selle õppeaine kirjeldava õpetamise vastu.

Kõneldes kirjanduse õpetamisest, kritiseerib Engels Dühringi ekslikku mõtet selle kohta, et tulevikuühiskonna koolis tuleb kõrvale heita see mineviku ilukirjandus, mis sisaldab «poeetilist müstitsismi», nagu Dühring väljendas. Sel puhul tähendab Engels irooniliselt, et nähtavasti tuleb härra Dühringil enesel anda need «poeetilised meistriteosed» tulevikuühiskonna jaoks. Suurt tähtsust

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. V, стр. 475.

omistas Engels emakeele ja võõrkeelte õppimisele. Võõrkeeled on vajalikud rahvusvahelise suhtlemise vahendina ja nad aitavad omandada kogu inimkonna kultuuri. Engels rõhutab vanade keelte (eriti ladina keele) õppimise tähtsust, kuna need laiendavad inimese silmaringi. Keelte õppimine on tähtis mitte ainult maailma tunnetamiseks, vaid ka mõtlemise arendamiseks.

Teadmised omandatakse visa, püsiva tööga, lubamatu on pealiskaudne suhtumine teadmiste omandamisse. «Teaduse juurde ei ole laia maanteed [route royale],» kirjutas Marx, «ja ainult need võivad jõuda ta säravate tippudeni, kes väsimust kartmata ronivad ta järske radasid mööda.» [1]

Kuid Marx ja Engels hoiatasid, et tähtis ei ole mitte «teadus teaduse pärast», vaid teadus, mis on tihedalt seotud eluga, praktikaga, võitlusega inimkonna parema tuleviku eest.

Süstemaatiliste üldhariduslike teadmiste omandamise seostasid Marx ja Engels dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamisega nende teadmiste alusel.

Marksismi rajajad kutsusid töölisklassi üles aktiivsele võitlusele religiooni vastu. Nad käsitasid võitlevat ateismi kui üht tähtsamat lõiku proletariaadi võitluses kapitalistliku maailma vastu.

Marksismi klassikute poolt põhjendatud materialistlik tunnetusteooria on õppeprotsessi ülesehituse baasiks. Maailma objektiivne tunnetamine algab meelelistest tajudest. Meie mõtlemine liigub konkreetselt abstraktsele ja peegeldab looduses ja ühiskonnas eksisteerivaid tõelisi seaduspärasusi. Teaduse, maailma õige seletamise alusel tuleb seda muuta kõigi töötajate huvides.

Õpetamisel ei tule kasutada ainult induktiivset teed, sest induktsioon ja deduktsioon on omavahel samuti seotud kui süntees ja analüüs. On vaja kasutada iga meetodit omal kohal, «... aga seda võib saavutada ainult sel juhul, kui pidada silmas nende omavahelist seost, nende vastastikust täiendamist üksteise poolt» [2].

Polütehniline haridus. Polütehniline haridus on üheks koostisosaks õpetuses isiksuse igakülgsest arendamisest. Kõneldes tehnilisest (ehk polütehnilisest) haridusest, arvas Marx, et see peab tutvustama kõigi tootmisprotsesside põhiprintsiipidega ja ühtlasi andma lapsele või noorukile vilumusi kõigi tootmisliikide lihtsaimate tööriistade kasutamiseks.

Nagu teada, tegi Marx kindlaks, et suurmasinatööstus nõuab igakülgselt arenenud töölisi, kes kõlbavad mitmesuguste tööliikide jaoks. See tendents saab täiesti selgeks juba kapitalismi tingimustes. Kuid alles sotsialismi tingimustes muutub inimene masina lisandist selle teadlikuks valitsejaks, kes oskab masinaid käsitseda, orienteerub hästi kaasaegse tootmise kogu süsteemis ja võib seetõttu võrdlemisi kergesti siirduda ühelt tööalalt teisele.

---

[1] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 21.
[2] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIV, стр. 431.

Inglise tööstuse arenemise hoolika uurimise alusel jõudis Marx järeldusele, et õppetöö ühendamine tootva industriaalse tööga kapitalismi tingimustes on juba tuleviku kasvatuse idu. Sellelt seisukohalt hindas ta kõrgelt Robert Oweni katsetusi New Lanarkis.

«Kapitalis» Marx näitas, et vabrikuseadusandlusega toimub Inglismaal ainult alghariduse sidumine vabrikutööga. Kuid «... ei ole mingit kahtlust, et poliitilise võimu möödapääsmatu kättevõitmine töölisklassi poolt võidab tööliskoolides vastava koha ka tehnoloogilisele haridusele, nii teoreetilisele kui ka praktilisele»[1].

Seega ainult tulevikuühiskonnas on võimalik polütehnilise hariduse täielik teostamine.

Vastavalt marksismi rajajate õpetusele peab kasvav põlvkond sotsialistlikus ühiskonnas saama sügavad teadmised mehhaanikas, füüsikas ja keemias, mis aitavad mõista üldisi teaduslikke printsiipe, millel rajaneb masinatootmine.

Lisaks kasvava põlvkonna teoreetilisele tutvustamisele tootmise alustega eeldab polütehniline õpetus, et kasvaval põlvkonnal oleksid olemas kõigi tootmisliikide lihtsaimate tööriistade käsitsemise vilumused. See annab talle võimaluse igasuguste masinate juhtimiseks, sest kõigi, ka keerukaimate masinate aluseks on ühed ja needsamad, ehkki erineval viisil ühendatud lihtsad tööriistad.

Sotsialistlikus ühiskonnas, kus on loodud kõik eeldused vastandlikkuse kaotamiseks vaimse ja füüsilise töö vahel, peab kasvav põlvkond teatud vanusest alates osa võtma ühiskondlikust tootmisest. Engelsi sõnade järgi on «... sotsialistlikus ühiskonnas ... töö ja kasvatus ühendatud ja ... sellega on noorsoole kindlustatud mitmekülgne tehniline haridus ...»[2]. Marx ütleb, et «... vaese, kapitali muutuvate ekspluateerimisvajaduste jaoks reservis hoitava, alati saadaoleva töölisrahvastiku kohutav olukord tuleb asendada niisuguse olukorraga, kus inimene absoluutselt kõlbab muutuvaiks töövajadusteks; et osaindiviid, kes on lihtsalt teatava ühiskondliku osafunktsiooni kandja, tuleb asendada mitmekülgselt arenenud indiviidiga, kellele mitmesugused ühiskondlikud funktsioonid on vahelduvaiks elutegevuse viisideks»[3]. See on võimalik ainult sotsialismi tingimustes.

Kehaline kasvatus. Igakülgselt arenenud inimene peab saama vajaliku kehalise kasvatuse. Peab silmas pidama, et tööjaotus kapitalistlikus tootmises muutis tööliste kehalise arengu ühekülgseks: sõltuvalt elukutsest harjutatakse kas ühtesid või teisi lihasgruppe. Ainult õigesti korraldatud võimlemine kui kehalise kasvatuse vahend kõrvaldab selle ühekülgsuse. Marx rõhutab «Kapitalis» korduvalt võimlemise tähtsust kasvatusvahendina; suurt tähtsust omistab ta ka sõjalistele harjutustele.

---

[1] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 422.
[2] F. Engels, Anti-Dühring, Tallinn, 1954, lk. 284.
[3] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn, 1953, lk. 422.

Artiklis «Kas Euroopa võib desarmeeruda?» kõneleb Engels üksikasjaliselt noorsoo kehalisest kasvatusest. Ta soovitab koolides õpetada võimlemist ja sõjalist riviõppust. See arendab õpilasi kehaliselt ja aitab kaasa nende sõjalisele ettevalmistusele. Taktikaliste ülesannete lahendamine sõjaliste matkade ajal soodustab õpilaste vaimset arenemist.

Pooldades mitmekülgset kehalist kasvatust, püüdsid marksismi rajajad luua kindlat, tugevat ja julget noort sugupõlve, kes tulevastes revolutsioonilistes lahingutes suudaks võidelda revolutsiooni vastastega.

Kõlbeline kasvatus. Kasvava põlvkonna kõlbelise kasvatuse probleem leiab lahenduse marksismi rajajate õpetuses moraali tekkimisest ja olemusest.

Erinevalt kodanlikest filosoofidest, kes käsitasid moraali kui inimteadvusele omaste igaveste ja muutumatute normide kogumit, tegid Marx ja Engels kindlaks, et moraal on ajaloolise arenemise produkt ja, nagu kõik ideoloogia vormid, on tingitud teatud ühiskondlikest suhetest. Klassiühiskonna tingimustes on moraal klassiiseloomuga.

Oma teoses «Anti-Dühring» kirjutab Engels, et kodanlikus ühiskonnas eksisteerib kolme liiki moraal: oma aja äraelanud, feodalismi pärandina säilinud moraal — aristokraatliku klassi moraal; valitseva klassi moraal — kodanlik moraal; lõpuks proletaarne moraal — moraal, millele kuulub tulevik. «Kommunistliku partei manifestis» avasid Marx ja Engels kodanliku moraali klassiolemuse ning näitasid, et selle aluseks on kapitali kogumise idee — «alasti kasuhuvi». Kodanlikus ühiskonnas toimub alaline kõikide sõda kõikide vastu.

Marksismi rajajad töötasid välja õpetuse kommunistlikust moraalist.

Kommunistile on kõige tähtsam, kirjutasid Marx ja Engels, et revolutsioneerida olemasolevat maailma, astuda välja asjade olemasoleva olukorra vastu ja muuta seda olukorda. Uue ühiskondliku korra eest peetava võitluse protsessis kujunevad ka uue moraali elemendid. Proletariaat seab oma ülesandeks hävitada ühiskonna jagunemine klassideks. Seepärast proletaarne moraal, mis areneb täielikult välja pärast tööliskiassi võitu ja vastab kogu inimkonna huvidele, muutub üldinimlikuks moraaliks. Eraomanduse kaotamine vabastab kõik inimlikud tunded ja omadused. Uues ühiskonnas saab inimene ühiskondlikuks olendiks ja inimeste vahel saavutatakse tõeliselt inimlikud suhted. Engels ütles: «Lakkab võitlus individuaalse olemasolu eest. Sellega alles eraldub inimene teatavas mõttes lõplikult loomariigist, astub loomalikest olemasolu tingimustest tõeliselt inimlikesse olemasolu tingimustesse.»[1]

Kapitalismi tingimustes ei ole proletariaadil isamaad, kuid

[1] F. Engels, Anti-Dühring, Tallinn, 1954, lk. 250.

marksismi rajajad asusid seisukohal, et kiskunud isamaa kodanluse käest ära ja asunud selle etteotsa, loob töölisklass oma riigi, oma «... tõelise isamaa, tõelise kodukolde». Ja juhul, kui kommunismile vaenulikud riigid hakkavad sotsialistliku maaga sõdima, siis proletariaat «... võitleb vaimustusega, visalt ja vapralt...»[1], kaitstes oma isamaad.

Samal ajal ühendasid marksismi rajajad sotsialistliku patriotismi tihedalt järjekindla proletaarse internatsionalismiga. «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!» on kommunistide juhtiv loosung.

Uue moraali tähtsaimaks jooneks pidasid marksismi rajajad kollektivismi. Kodanlikus ühiskonnas esineb ainult näiv kollektiivsus, kuna tõelist vabadust kasutavad seal tegelikult ainult valitseva klassi esindajad. Ainult sotsialistlikus ühiskonnas on võimalik tõeline kollektivism. Ja ainult kollektiivis saab indiviid vahendid, mis annavad talle võimaluse igakülgselt arendada oma vaimuandeid ja järelikult ainult kollektiivis on võimalik isiklik vabadus.

Töölisklass võitleb kommunismi kõrgete ideaalide eest, mis toovad õnne kogu inimkonnale. Ainult kommunistlik kasvatus on tõeliselt kõlbeline kasvatus.

Marx Pariisi Kommuuni hariduspoliitikast. Marksismi rajajad pidasid Pariisi Kommuuni proletariaadi diktatuuri kehtestamise esimeseks katseks. Marx ütles, et Kommuun oli esmakordselt ajaloos «... tegelikult *töölisklassi valitsus*, tootliku klassi poolt omastajate klassi vastu peetava võitluse tulemus, et ta oli viimaks ometi avastatud poliitiline vorm, milles võis toimuda töö majanduslik vabanemine»[2].

Nagu teada, kestis Kommuun üldse ainult 72 päeva, kuid selle aja jooksul teostati tõeliselt revolutsioonilised ümberkorraldused, sealhulgas ka rahvahariduse valdkonnas. Eesrindlikele prantsuse töölistele, paljudele Kommuuni juhtidele olid tuntud mõned Marxi ja Engelsi geniaalsed teosed. Kommunaaride hulgas oli küllalt palju I Internatsionaalist osavõtjaid, kes olid tuttavad marksismi rajajate seisukohtadega. Kõik see pani oma pitseri Kommuuni üritustele hariduse alal. Kommuun deklareeris tasuta ilmalikku ja igakülgset haridust. Käsitades emade- ja lastekaitset tähtsa riikliku ülesandena, töötas Kommuun välja lastesõimede organiseerimise projekti, asutas rea kinnisi lasteasutusi orbudele, Prantsuse-Preisi sõja ja kodusõja ohvritele. Kasvandike eest hoolitseti hästi. Neis püüti kasvatada kodumaa-armastust, ustavust revolutsioonile, tööarmastust. Võimaluste piires reorganiseeriti ka kool, see muutus demokraatlikuks. Esikohale seati teadusliku ja igakülgse hariduse idee. Kooliprogrammidest kõrvaldati usulise sisuga materjal, kool lahutati kirikust ja muudeti ilmalikuks. Kommuun püüdis teostada õppetöö ja tootva töö ühendamise ideed.

---

[1] K. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 278.
[2] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 415.

Teaduse püüdsid kommunaarid muuta kõigile kättesaadavaks. Pariisi Kommuuni haridusalane tegevus näitab, et hariduse ümberkorraldamine rahva huvides on võimalik ainult pärast poliitilise võimu ülevõtmist proletariaadi poolt.

Marx kirjutas Pariisi Kommuuni hariduspoliitikast, et see asus «... otsekohe murdma vaimse surve vahendit, «pappide võimu»... Kõik õppeasutused avati rahvale maksuta ja vabastati samaaegselt kiriku ja riigi igasuguse mõju alt. Sel teel tehti mitte üksnes kooliharidus kõigile kättesaadavaks, vaid vabastati ka teadus neist ahelaist, millega klassieelarvamused ja valitsusvõim teda olid köitnud.»[1]

Pariisi Kommuun oli Nõukogude vabariigi eelkäija, mis loodi pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu NSV Liidus.

Marxi ja Engelsi kasvatusõpetuse tähtsus. Marksismi rajajad töötasid välja õpetuse kasvatusest, mis on teadusliku kommunismi lahutamatuks koostisosaks. Nad avasid kasvatuse kui ühiskondliku nähtuse olemuse, näitasid kasvatuse osa ühiskondliku arengu erinevates ajaloolistes formatsioonides — kapitalismi ja sotsialismi tingimustes.

Nad tegid kindlaks kasvatuse klassiiseloomu klassiühiskonnas ja andsid kodanliku ühiskonna kasvatuse põhjaliku kriitilise analüüsi, näitasid ära selle vastuolud.

Marksismi rajajad töötasid välja tõeliselt teadusliku õpetuse inimisiksuse kujundamisest ja inimese igakülgsest arendamisest. Nad töötasid uutel alustel läbi vaimse hariduse ja kõlbelise kasvatuse probleemi, püstitasid esmakordselt ja põhjendasid üksikasjaliselt polütehnilise hariduse teooriat, valgustasid põhjalikult kehalise kasvatuse küsimusi.

Nad töötasid välja proletariaadi võitlusprogrammi töötajate kasvatuse parandamiseks kapitalismi tingimustes ja kavandasid kasvatuse teostamise programmi sotsialismi ajal.

Marxi ja Engelsi õpetus kasvatusest relvastab kogu maailma proletariaati võitluseks rahva jaoks määratud hariduse ja kooli eest. Esmakordselt ja osaliselt teostati see Pariisi Kommuuni poolt. Marxi ja Engelsi õpetust kasvatusest, mida on vastavalt uutele ajaloolistele tingimustele loovalt edasi arendatud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ja Lenini poolt, viiakse ellu NSV Liidus ja sotsialismi ehitavates maades.

---

[1] K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., lk. 412.

PEDAGOOGILINE MÕTE LÄÄNE-EUROOPAS JA AMEERIKA ÜHENDRIIKIDES XIX SAJANDI LÕPUL JA XX SAJANDI ESIMESEL POOLEL

Kodanliku pedagoogika olukord XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul. XIX sajandi 70-ndaist aastaist algab kapitalismi langus, milleks esimese hoobi andis Pariisi Kommuun. See on vana, «vaba» kapitalismi imperialismiks ümberkasvamise periood. Sel ajal kasvab Lääne-Euroopa maades monopolistlik kapitalism ning XX sajandi künnisel kehtestub finantskapitali valitsemine. Kogu maailm oli juba kapitalistlike maade vahel jagatud ja päevakorras seisis maailma ümberjagamise küsimus, mis viis imperialistlike sõdadeni. V. I. Lenin rõhutab, et imperialismile on omane püüd valitsemisele, aga mitte vabadusele, igas liinis tungib peale reaktsioon. Reaktsioonilise imperialistliku kodanluse ideoloogid püüavad õigustada töötajate järjest kasvavat ekspluateerimist, natsionalismi ja militarismi vallapuhkemist ning vallutussõdu. Järjest tugevneva revolutsioonilise liikumisega seoses püüavad nad igal viisil tõestada, et kodanlik kord on igavene, õiglane ja kõigutamatu. Ideoloogiline reaktsioon avaldab otsest mõju ka kodanlikule pedagoogikateadusele, hariduse sisule ning hariduspoliitikale.

Kuid arenenumates kapitalistlikes suurriikides (Ameerika Ühendriigid, Prantsusmaa, Inglismaa, Saksamaa) oli kodanlus ise sunnitud laiendama ja parandama kooliharidust, sest ta vajas kirjaoskajaid tootmistöölisi, kes oskavad masinaid käsitseda. Samal ajal proletariaat arvuliselt kasvab, tugevneb tema organiseeritud võitlus ekspluataatoritega, intensiivistub rahvahulkade vastupanu kapitalistlikule rõhumisele. Sihikindlalt esitab proletariaat nõudmisi hariduse ja kooli ümberkorraldamiseks rahva huvides. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ja sotsialismi ehitamise suured edusammud NSV Liidus mobiliseerivad progressiivse inimkonna kõik jõud võitlusse parema tuleviku eest, rahvale kättesaadava hariduse eest.

Revolutsiooniliste sotsialistide võitlus rahvale kättesaadava kooli ja hariduse eest. Juhindudes marksismi rajajate õpetusest, pidasid tõelised revolutsionäärid aktiivset võitlust töötajate hariduse eest. Prantsuse sotsialist Paul Lafargue (1842—1911) (Karl Marxi väimees) tervitas palavalt Pariisi Kommuuni kui esimest tööliste valitsust ja selle katsetusi hariduse alal. Kogu oma elu võitles ta järjekindlalt proletariaadile vaenuliku ideoloogia ja religiooni vastu — täiesti ilmaliku kooliharidu se ja rahvale kättesaadava kooli eest. August Bebel (1840—1913), üks Saksa sotsiaaldemokraatia rajajaid, astus Riigipäeva saadikuna välja Pariisi Kommuuni ja selle ürituste kaitseks julma reaktsiooni tingimustes Prantsuse-Preisi sõja ajal. Ta teatas kartmatult, et «... kõik, kel-

lel on veel rinnas säilinud vabaduse ja sõltumatuse tunne, vaatavad lootusega Pariisile. Tulevik kuulub rõhutuile». Omistades suurt tähtsust teooriale, nõudis Bebel oma esinemistes ja raamatutes tööliste jaoks laialdast, sügavat ja tõeliselt teaduslikule alusele rajatud haridust. Ta võitles tuliselt töötajate õiguse eest haridusele ja kaitses «inimkonna rõhutud osa» — naiste õigusi, olles samal ajal seisukohal, et tõeline rahvaharidus on võimalik ainult pärast proletaarset revolutsiooni.

Silmapaistev saksa sotsialist Klara Zetkin (1857—1933) esines alates XIX sajandi 80-ndaist aastaist tulise võitlejana proletaarse revolutsiooni ja proletariaadi diktatuuri eest; naiste vabastamise eest kapitalismi kammitsaist, uue kooli eest.

Mitmetes oma töödes, nagu «Koolikiisimus ja töölisklass», «Naine ja tema majanduslik seisund» (peatükk «Naine ja laste kasvatamine») jt., analüüsis ta kriitiliselt ning järjekindlalt hariduse olukorda Saksamaal. See «haridus», mida rahvale annab kodanlik riik, ei või proletariaati rahuldada. Klara Zetkin kritiseeris halastamatult kodanlikku kultuuri ja kooli. Ta selgitas, et kodanlik ühiskond madaldas kultuuri kauba tasemele, mida võib osta igaüks, kellel on raha.

Saksa kooli olukorda XX sajandi künnisel pidas Klara Zetkin täiesti ebarahuldavaks: ulatusliku faktilise materjali analüüsi alusel näitab ta õpetamise kitsarinnalisust ja šovinistlikku suunitlust rahvakoolides, kesk- ja kõrgema kooli kättesaamatust töötajaile, laste ja noorukite teadvuse uimastamist õpetuse sisuga kõigil kooliastmeil. Kogu pedagoogikat ja kooli saab põhjalikult muuta ainult sotsiaalne revolutsioon. Kuid see ei tähenda, et kuni revolutsiooni saabumiseni ei pea proletariaat taotlema kogu hariduskorralduse ja koolide olukorra parandamist, õpetuse sisu muutmist, hariduse kättesaadavust töötajaile kõigil haridusastmeil.

Klara Zetkin nõudis üldist, kohustuslikku ja tasuta algharidust, puudustkannatavate laste varustamist riigi kulul õppevahendite, toidu ja rõivastega. Ta nõudis visalt usuõpetuse kõrvaldamist koolist.

Klara Zetkin soovitas ümber korraldada keskkooli õppeprogrammid, esmajoones ajaloo ja loodusteaduse programmid. Ta kirjutab, et ajaloo õpetamine tuleb vabastada šovinismist, loodusteaduse õpetamine tuleb puhastada piiblilegendidest ja kirikudogmadest ning muuta teaduslikuks.

Klara Zetkin näitas, et kirjanduse õpetamist koolis kasutab kodanlus oma klassihuvides, kirjandust esitatakse õpilastele moonutatud kujul. Proletariaat peab selle vastu võitlema. Lastele tuleb näidata kirjandusteostes peegelduvat tõelist elu, õpetada neid võitlema, mitte aga alistuma. Kool peab võitlema ka naiste võrdõiguslikkuse eest. Klara Zetkini arvates peab selles suhtes suurt poliitilist osa etendama poeg- ja tütarlaste koosõpetus. Mida rohkem võimalusi antakse naisele temas peituvate sünnipäraste jõudude

arendamiseks, seda paremini ja seda kiiremini hakkab ta koos mehega osa võtma proletariaadi vabadusvõitlusest. On vajalik rakendada naisi kõige laialdasemalt osa võtma ühiskondlikust elust ja seetõttu on ka vajalik kõige laialdasemalt arendada laste ühiskondlikku kasvatust, mis tulevikus saab üldtunnustatuks.

Klara Zetkin võitles lastesõimede, lasteaedade ja teiste lasteasutuste võrgu laiendamise eest. Ühtlasi pööras ta suurt tähelepanu kasvatusele perekonnas. Ta nõudis, et ümberkorraldatud kooli ja proletaarse perekonna vahel loodaks tihe kontakt ning et ühiste jõupingutustega kujundataks kasvaval põlvkonnal sotsialistlikud vaated ja käitumine.

Klara Zetkin püstitas nõude, et koolide ja lasteaedade jaoks ehitataks uut tüüpi, arhitektuuriliselt ja hügieeniliselt eeskujulikke hooneid. Kogu oma elu esines ta järjekindla võitlejana proletariaadi diktatuuri ning tõelise rahvahariduse eest, oli marksistliku pedagoogika silmapaistev teoreetik. Sageli viibis ta Nõukogude Liidus, õppis tundma nõukogude kooli kogemusi ja oli loomingulises koostöös N. K. Krupskajaga.

Julgelt võitles rahvakooli eest ka Karl Liebknecht (1871—1919). Ta tegi laiaulatuslikku poliitharidustööd noorsoo hulgas. Oma esinemistes ta tõestas, et valitsevad klassid on kogu oma ajaloo vältel kasutanud haridust omakasupüüdlikel eesmärkidel, on hoidnud rahvahulki pimeduses ja harimatuses. Liebknecht kirjutas, et pole olnud veel ühtegi valitsevat seisust, ühtegi valitsevat klassi, kes oleks kasutanud oma teadmisi ja oma võimsust alluvate hariduseks ja kasvatuseks ning kes, vastupidi, süstemaatiliselt ei oleks püüdnud kärpida nende tõelist haridust, seda haridust, mis teeb vabaks.

Revolutsioonilised sotsiaaldemokraadid nõudsid usuõpetuse otsustavat kõrvaldamist koolist. Karl Liebknecht kirjutas, et religioon on koolis tõsiseks ohuks, kuna see etendab tähtsat osa kasvava põlvkonna kasvatamises orjuse vaimus. Klara Zetkin kritiseeris teravalt liberaalide seisukohta, kes läksid kompromissile kirikuga ja olid valmis andma koolile klerikaalse iseloomu. Paul Lafargue paljastas katoliiklaste väljaastumisi Prantsuse ilmaliku kooli vastu.

Marksismi rajajate tõelised järgijad olid täiesti veendunud proletariaadi võidus. Nende õige arvamuse kohaselt on ainult proletariaat kultuuri tõeline kaitsja, ainult proletariaadi võiduga saavad teadmised sotsialistlikus ühiskonnas töötajate laiade hulkade omandiks ja luuakse kõik eeldused inimese igakülgseks arenemiseks.

Kõigi töötajate huvides kooli ja hariduse ümberkorraldamise efektiivse programmi esitas ja viis ellu Venemaa Sotsiaaldemokraatlik Töölispartei V. I. Lenini juhtimisel.

Oportunistide väljaastumised revolutsiooniliste marksistide pedagoogiliste vaadete vastu. Saksa sotsiaaldemokraatia ühe osa juu-

res kujunesid järk-järgult revisionistlikud vaated mitmetes tähtsates küsimustes.

Ajavahemikul 1875—1891 oli Saksa Sotsiaaldemokraatliku Partei programmiks niinimetatud Gotha programm. Nagu juba eespool märgitud, analüüsis Marx põhjalikult seda programmi oma töös «Gotha programmi kriitika». Kautsky, kes pooldas oportunistlikke vaateid, koostas uue programmi, mis võeti vastu 1891. aastal Erfurdi parteikongressil. Selle programmi projekt saadeti retsenseerimiseks Engelsile, kes andis selle kohta põhjaliku kriitika (vt. XIII peatükk). Kokkuleppetendents kodanlusega, mis ilmnes juba Erfurdi programmis, tugevnes aja jooksul üha enam. V. I. Lenin rõhutas, et proletariaadi diktatuurist vaikimine selles programmis ei ole juhuslik, ja meenutas, et juba aastail 1902—1903 tunnistas Plehhanov selle teoreetiliselt ebaõigeks ja praktiliselt lihtsalt järeleandmiseks oportunistidele. Üks Saksa Sotsiaaldemokraatliku Partei tegelasi — Heinrich Schulz — esitas Mannheimi kongressile 1906. aastal teesid rahvahariduse küsimustes. Kuigi neid teese ei arutatud, tunnistati need partei omamoodi platvormiks rahvahariduse alal. Schulz läks vaikides mööda proletariaadi diktatuurist, ei kõnelnud midagi revolutsioonilisest võitlusest tõelise rahvahariduse eest. Schulzi oportunistlikud seisukohad ilmnesid usu kui sotsiaaldemokraadi eraasja oportunistlikus määrangus, samuti tema vaikimises sellest, et militaristid kasutavad kooli noorsoo ettevalmistamiseks imperialistlikule sõjale.

Püstitades noorsoo töökasvatuse nõude, ei näidanud ta, millistes piirides on see kapitalismi tingimustes teostatav, ei paljastanud töökasvatuse kodanlikke teooriaid, ei rõhutanud seda otsustavat osa, mida marksism omistab noore põlvkonna kujundamisel vaimsele haridusele.

Vastandina Schulzile oli Klara Zetkini kaasettekanne sellel kongressil kasvatusküsimuste marksistliku lahendamise tõeliseks näiteks. Olles Sotsiaaldemokraatliku Partei tunnustatud «ideoloog», avaldas Schulz ka hiljem oma arvamusi rahvahariduse küsimustes. Need seisukohad muutusid õige pea mitte ainult oportunistlikeks, vaid üha reaktsioonilisemateks. Nii kaitseb Schulz 1911. aastal sotsialiste «süüdistuste» eest võitluses militarismi vastu. Ta väidab, et see on «põhjendamatu etteheide», ja tõestab, et sotsiaaldemokraadid on «tõelised patrioodid», et nad on imperialistliku Saksamaa sõja poolt ja sellepärast kooliõpilaste sõjalise ettevalmistuse poolt. On iseloomustav, et pärast Esimest maailmasõda töötas Schulz kõrgetel riiklikel ametikohtadel ja katkestas täiesti sidemed marksismiga.

Esimese maailmasõja ajal tunnistas Saksa Sotsiaaldemokraatliku Partei ladvik oma huvide ühtsust imperialistliku riigi huvidega.

Samale positsioonile asus teatav osa inglise leiboriste ja prantsuse sotsialiste, kes toetasid oma valitsust ja kodanlust koloniaalröövides, põhjendades julma koloniaalset ekspluateerimist «met-

sikute rahvaste hulgas kultuuri levitava valge inimese missiooniga». Üks II Internatsionaali tegelasi — Vandervelde — kiitis kõigiti heaks katoliku munkade «haridusliku» misjonitegevuse ja tõestas, et on vajalik anda nende kätte kogu haridus koloniaalmaades, eriti Belgia Kongos.

Maskeerides ennast kõnelustega võitlusest proletariaadi huvide eest, sotsialismist ja «täisväärtusliku inimese» kasvatamisest, laostasid oportunistid nende demagoogiliste esinemistega tegelikult tööliskiassi mõningase osa teadvust ja tugevdasid kodanluse võimu.

Kodanlikud pedagoogilised teooriad XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul. Selle perioodi kodanlikud pedagoogilised teooriad on äärmiselt mitmekesised, kuid nende põhiülesanne seisab peamiselt selles, et ühest küljest tagada rahvahulkade hariduse korraldus vastavalt valitseva klassi huvidele, teisest küljest anda valitseva klassi lastele võimalus uutes tingimustes seista kodanliku riigi eesotsas, s. o. soodustada nende kui ühiskonna juhtijate ettevalmistust.

Varem eksisteerinud keskkoolid ei rahulda enam rikkaid kodanlikke perekondi. Teist tüüpi koolide loomiseks tekib ja areneb «uute koolide» pedagoogiline vool. Genfis asutati «Uute Koolide Rahvusvaheline Ühendus», mis formuleeris selle voolu üldised nõudmised ja ühendas Inglismaal, Prantsusmaal, Belgias, Šveitsis, Ameerika Ühendriikides ja teistes maades tekkinud seda tüüpi koole. «Uued koolid» on internaadi tüüpi õppeasutused, mis on organiseeritud kas eraisikute või kodanlike pedagoogiliste organisatsioonide poolt. Õppemaks ja tasu ülalpidamise eest on «uutes koolides» väga kõrge ja jõukohane ainult vähestele. Nendes rakendatakse uusi, «vabu ja aktiivseid» õppe- ja kasvatusmeetodeid.

Õppe-kasvatustöö internaatkoolides on hästi korraldatud; nendes on teostatud poeg- ja tütarlaste koosõpetus, kõrgel tasemel seisab kehaline kasvatus; õppetööd viivad läbi kõrge kvalifikatsiooniga õpetajad; õppekabinetid on hästi sisustatud; palju tähelepanu pööratakse esteetilisele kasvatusele. Mõnedes koolides on kehtestatud õpilaste omavalitsus kodanlike parlamentide eeskujul. Õppeainete hulka kuulub ka tööõpetus (lukksepa- ja puusepatööd), lapsed võtavad osa aiatööst, tutvuvad põllumajandusega. Koolid asuvad looduslikult ilusates kohtades linnast väljas. «Uute koolide» teoreetikuks ja organisaatoriks oli prantsuse pedagoog Desmoulins, kes oli nördinud sellest, et linnades lapse ümber «toimub lahing» ja teda püütakse «tõmmata ühte või teise klassi». Haridus ja kasvatus peavad tema arvates seisma klassidest kõrgemal. Kuid «uued koolid» ise, hästikorrastatud õppeasutused, teenindasid ainult kõige jõukama kodanluse lapsi. Desmoulins'i sõnade järgi seisab «uute koolide» peaülesanne selles, et anda kasvandikele hädavajalikud omadused «eluvõitluses».

«Uute koolide» tuntud teoreetiku, šveitsi pedagoogi A. Ferrière'i

arvamuse järgi on «uued koolid» praktilise pedagoogika laboratooriumid. Nendes püütakse kujundada lapse mõistust mitte niivõrd selgeksõpitud teadmiste kogumise teel, kuivõrd mõtlemisvõime üldise arendamise teel. Õpilasi tuleb õpetada vaatlema, hüpoteese püstitama, kontrollima oma oletusi. Kogu õpetamine peab olema rajatud faktidele ja katsetele, lapse initsiatiivi ja isetegevuse kasvatamisele. Ferrière peab vajalikuks «uute koolide» õpilaste vanuseliste iseärasuste hoolikat arvestamist, individuaalset lähenemist igale kasvandikule, tema positiivsete omaduste avastamist ja arendamist. «Uued koolid» erinevad riiklikest õppeasutustest õppekasvatustöö parema korralduse poolest. Kuid sisulisèlt valmistavad need koolid kapitalistlikule tööstusele asjalikke komandöre, tulevasi «koloniaaltegelasi» ning, vastates valitseva klassi huvidele, omavad suurt populaarsust kodanlikes ringkondades. «Uutele koolidele» andis õige poliitilise hinnangu N. K. Krupskaja.

«Meil idealiseeritakse sageli kodanlikke «uusi koole»,» kirjutas ta juba 1912. aastal, «pöörates tähelepanu välisele küljele ning ignoreerides demokratismile võõrast, filisterlusega läbiimbunud vaimu, mis valitseb paljudes neis koolides. Õppetöö toimub seal küll aias, laulmine ja joonistamine on väga hästi korraldatud, sisse on toodud käsitöö, antakse ruumi laste isetegevusele, lastesse suhtumine on kasvatuslik jne. jne. Kuid neis koolides õpetatakse lastele olemasoleva kummardamist, šovinismi, õpetatakse seda, et religioon on harimatule rahvale hea . . .» [1]

XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul tekib rida pedagoogilisi teooriaid, mis mõnevõrra muudetud kujul enamikus jätkavad valitsemist kodanlikes maades ka tänapäeval.

«Riigikodaniku kasvatuse» ja töökooli pedagoogika. Suurt populaarsust omas XX sajandi algul Saksamaal ja omab mitmetes maades veel praegugi Kerschensteineri (1854—1932) pedagoogiline teooria. Kerschensteiner esitas «riigikodaniku kasvatuse» ja töökooli idee. Tema arvates peab kool olema täiesti kodanliku riigi (s. o. imperialistliku Saksamaa) teenistuses. «Riigikodaniku kasvatus» peab õpetama lapsi tingimusteta alistuma riigile. Seda tuleb teostada rahvakooli, massikooli kaudu. XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul arenes kiiresti Saksamaa majandus, kodanlusel oli vaja tehniliselt haritud ja poliitiliselt tema huvides kasvatatud töölisi, nino Kerschensteiner töötas välja pedagoogika, mis neid nõudmisi rahuldas.

Tema «töökooli» teooria, mis peab noorsugu ette valmistama tulevaseks kutsealaseks tegevuseks, on vahetult seotud tema vaadetega «riigikodaniku kasvatusest».

Kerschensteinerit teeb rahutuks proletariaadi teadlikkuse kasv ja tugevnev töölisliikumine. Ühes oma raamatus ta kirjutab, et

---

[1] Н. К. Крупская, Педагогические сочинения, т. I, Москва, 1957, стр. 200.

«sisemiste vaenlaste», proletaarse teadvuse kandjate vastu ei aita ei suurtükid, ei soomuslaevad ega ka kogu armee täägid. Siin on vaja kasutada teistsugust relva, peenemat, kuid see-eest kindlat ja tugevalt mõjuvat — poliitilist kasvatust, mis sisendab õpilastesse «riigi ülesannete mõistmist, sellest tulenevat kodanikukohust ja isamaa-armastust». Selle all ta mõistab töötajate šovinistlikku kasvatust, nendest kuulekate tööliste ja sõdurite ettevalmistamist.

Kerschensteiner leiab, et oleks viga lühendada töötajate laste koolis viibimise aega. On vaja aega, selleks et võiksime «vastukaaluks teistele mõjudele, millele allub kutsealal töötav noorsugu, saavutada võimu meie õpilaste mõistuse ja hinge, pea ja südame üle». Kooli on vaja «reformida», muuta töökooliks. Kerschensteineri arvates peavad rahvakooli õpilased tegelema käsitööga ja saama tehnilised vilumused, oskuse töödelda mitmesuguseid materjale mitmesuguste tööriistadega. Selleks peavad iga rahvakooli juures olema töökojad, aed ja koolikõök praktilisteks õppusteks. Koolis töötades peavad kasvandikud järjekindlalt arendama endas heaks tööks vajalikke omadusi, õppima üha hoolikamalt, ausamalt, kohusetruumalt ja läbimõeldumalt sooritama käsitöövõtteid. Töö kasvatav mõju «riigikodaniku kasvatuse» vaimus on Kerschensteineri arvates kaheldamatu.

Peale selle peab rahvakool andma õpilastele üldise tööalase ettevalmistuse nende tulevaseks kutsealaseks tegevuseks.

Kerschensteiner arvab, et rahvakoolis ei tule anda märkimisväärset üldharidust. Tema enda sõnade järgi «seisab töökooli olemus selles, et varustada õpilased teadmiste miinimumi ja oskuste, vilumuste ja tööarmastuse maksimumiga ning vastavate kodanikuveendumustega». Kerschensteineri püüd madaldada töötajate lastele koolis antavate teadmiste taset, on vaieldamatult reaktsiooniline.

Kuid positiivselt tuleb hinnata tema nõuannet selle kohta, et rahvakoolis on vaja hoolikalt õppida keelt ja joonistamist. Oma nõudeid «riigikodaniku kasvatuse» korraldamisest töökoolis oli Kerschensteineril võimalik teostada Münchenis, kus ta mitme aasta vältel juhtis rahvaharidust. Peale rahvakoolide organiseeris ta seal niinimetatud täienduskoolid. Need koolid pidid teenindama suur-, kesk- ja väiketööstuse mitmesuguste erialade ja profiilide töölisi, alates neist, kes töötavad treipingi taga, kuni juuksuriteni. 2—3 aasta vältel pidid ettevõtete omanikud 8—10 tunniks nädalas vabastama oma töölised täienduskoolis õppimiseks. Üldhariduslikke teadmisi anti täienduskoolides väga kasinalt; seal õpetati lugemist, kirjutamist, arvutamist ja loodusteadust (vastavalt kutsealale). Näiteks noorukite jaoks, kes töötasid õlletööstuses, piirduti loodusteaduse õpetamisel ainult käärimise ja juuretise valmistamise küsimustega jne.

Kerschensteiner arvas, et noortööliste suunamine täienduskooli-

desse tugevdab nende «riigikodaniku kasvatust» ja eemaldab nad töölisliikumisest.

Tegelikult oli Kerschensteiner dualistliku haridussüsteemi pooldaja. Tema «rahvakool», mis valmistas ette kuulekaid ja arukaid töölisi, ei olnud mingil määral seotud keskkooliga (gümnaasiumide ja reaalkoolidega). Oma «tööprintsiipi» Kerschensteiner peaaegu üldse ei laiendanud keskkoolile. Nii võib töö reaalkoolides tema arvates toimuda laboratooriumides, gümnaasiumides aga piirduks tööalane tegevus tööga raamatu kallal.

Kerschensteiner vihkab sotsialismi ja revolutsioonilist liikumist. Ta arvab, et tema poolt organiseeritud kasvatus «võib anda kindlat kaitset» nende inimeste eest, kes «külvavad vihkamist igasuguse kodanliku ühiskonna vastu». Tema kasvatus, nagu ta otseselt teatas, on suunatud «niinimetatud proletariaadi» diktatuuri vastu.

Kerschensteineri poolt soovitatud töölisnoorsoo ettevalmistamise vormid ja tema pedagoogilised vaated olid väga populaarsed Saksamaal, kus Müncheni eeskujul hakati XX sajandi algul avama kõikjal täienduskoole.

N. K. Krupskaja hindas õigesti Kerschensteineri vaateid, öeldes: «... ta on kaugel demokraatiast. Ta kummardab kodanliku riigi ees, peab eelkõige silmas tema huvisid ja kooskõlastab nendega oma pedagoogilise tegevuse ... Ta soovib kooli, mis uute meetodite abil taotleks vanu eesmärke ... Uued meetodid kerschensteinerite käes on vaid peenem ja täiuslikum, laste individuaalsuse tundmisele rajatud vahend mõju avaldamiseks nende tundmustele ja maailmavaatele, nende läbiimmutamiseks vastava moraali ja ideoloogiaga ...»[1]

«Teopedagoogika». Samal ajal tegutses Saksamaal teine suur kodanlik pedagoog Wilhelm August Lay (1862—1926), kes oli küllaltki laialt tuntud mitte ainult oma kodumaal, vaid ka teistes maades, eriti revolutsioonieelsel Venemaal.

Ekslikult arvates, et ainult bioloogia on õigupoolest teadus, tegi Lay katse pedagoogikat biologiseerida. Tuleb silmas pidada, et Lay bioloogilised vaated, mis määrasid tema pedagoogika, olid mehhanistlikud. Ta arvas, et iga väline ärritus kutsub esile kõigis organismides, alates kõige lihtsamatest ja lõpetades inimesega, vastutoime ehk reaktsiooni. Seejuures on reflektoorne akt üles ehitatud niisuguse skeemi järgi: t a j u — ü m b e r t ö ö t a m i n e — v ä l j e n d a m i n e (või k u j u t a m i n e).

Seda mehhanistlikku skeemi rakendab Lay ka kasvatuse ja õpetuse protsessi suhtes, mis tema arvates koosneb õpilaste mõjutamisest ja viimaste reaktsioonidest.

Algul omandavad õpilased vaatluste kaudu muljed, tajud, mis

[1] Н. К. К р у п с к а я, Педагогические сочинения, т. I, Москва, 1957, стр. 350.

seejärel teadvuses ümber töötatakse, ja lõpuks toimub tajutu ja ümbertöötatu väljendamine mitmesuguse tegevuse kaudu. Lay kirjutab, et kasvandik on teda ümbritseva elulise keskkonna liige, mille mõjule ta allub ja millele ta omakorda reageerib. Seepärast peavad kogu kasvatuse aluseks olema sünnipärased ja omandatud reaktsioonid. Tajutud ja loogika, esteetika, eetika, samuti religiooni normide kohaselt ümbertöötatud muljeid peab kasvatuse kõigil aladel ja astmetel täiendama väline väljendamine. Sellele väljendamisele või kujutamisele omistab Lay peamist tähtsust pedagoogilises protsessis, sest nimelt siin on õpilasel võimalus ilmutada oma aktiivsust, ta tegutseb.

Siit ka kogu tema teooria nimetus — «teopedagoogika». «Väljendamise» vahendeiks pedagoogilises protsessis on Lay järgi kujutava tegevuse mitmesugused liigid: joonistamine, voolimine, modelleerimine, joonestamine, dramatiseerimine, laulmine, muusika, tantsud, samuti taimede ja loomade eest hoolitsemine, katsete korraldamine, suulised ning kirjalikud tööd jne.

Lay arvab, et kogu õpetamine peab olema rajatud neile põhimõtetele. Nii annavad kooliaiad võimaluse loodusteaduse õppimisel teostada külve, kasvatada taimi jne. Kui see mingisugusel põhjusel ei ole võimalik, siis peavad klassis või koolis olema potililled, mida õpilased jälgivad ja hooldavad. Õppetundides peavad lapsed joonistama sibulaid, mugulaid, õiepungi, sigimikke jne. ning võtma «kujutamisel» abiks ka voolimise. Soovitades kasutada kõige mitmekesisemaid «väljendamise» vahendeid, asub Lay seisukohal, et töö ei pea olema iseseisev õppeaine, vaid õpetamise printsiip. See on bioloogilise reaktsiooniprotsessi vajalik lõpplüli.

Tema poolt esitatud pedagoogilise protsessi skeemi alusel ehitas Lay üles «orgaanilise õppeplaani». Kogu õpetamise jaotab ta «vaatlev-materiaalseks» ja «kujutav-formaalseks» õpetamiseks. Esimesse liigitab ta kõik, mis on seotud tajuga: looduse elu (looduslugu, füüsika, keemia, geograafia) ja inimese elu (ajalugu, kodanikuteadus, õpetus rahvamajandusest, moraal, filosoofia ja pedagoogika); teise kõik, mis tema arvates annab materjali «väljenduseks»: füüsiline kujutamine, eksperimendid, loomade eest hoolitsemine, matemaatiline kujutamine, sõnaline kujutamine (keel), kunstiline kujutamine, «looming moraali valdkonnas, käitumine klassikollektiivis» jne. Lähtekohaks õppetöös on «vaatlev-materiaalne materjal, mis töötatakse ümber kujutav-formaalse õpetuse protsessis», märgib Lay. Õppematerjali niisuguse kunstliku jaotuse juures satub Lay'l looduslugu «vaatlev-materiaalse» õpetuse lahtrisse, kuna taimede ja loomade eest hoolitsemine kuulub «kujutav-formaalse» õpetuse juurde.

Nagu eespool märgitud, biologiseerib Lay pedagoogikat. Kasvatus on aga sotsiaalne nähtus ja seda ei saa täielikult seletada bioloogiliste seaduspärasustega. Pöörates peatähelepanu «väljendamisele», vähendab Lay vaimse töö tähtsust. Ta muudab «teo-

kooli» illustratiivseks kooliks, kus õpilased kulutavad suurema osa ajast joonistamisele, voolimisele, dramatiseerimisele jne. See ülemäärane kujutav tegevus eemaldas neid tunduvalt süstemaatilisest õppetööst, mis põhjustas nende üldharidusliku taseme langust.

Oma elu viimaseil aastail seisis Lay avalikult reaktsioonilistel positsioonidel. Oma töödes rõhutas ta religiooni ja rassi tohutut tähtsust kasvatuses. Asudes seisukohal, et esikoht kuulub germaani rassile, ülistas ta saksa natsionalismi.

Eksperimentaalne pedagoogika. Saksamaal, Inglismaal ja Ameerika Ühendriikides omas XIX sajandi lõpul tähtsat kohta niinimetatud eksperimentaalne pedagoogika. See seadis endale ülesandeks leida uued «teaduslikud» meetodid lapse tundmaõppimiseks eksperimendi alusel. Selle suuna pooldajad sooritasid rea uurimisi, mis aitasid kaasa pedagoogilise protsessi üksikute külgede sügavamale mõistmisele.

Kuid nad vaatlesid last väljaspool ühiskondlikke tingimusi, käsitlesid kasvatust mitte sotsiaalse, vaid puhtbioloogilise nähtusena. Eksperimentaalse pedagoogika esindajad rõhutasid, et nende teadus on väljaspool klasse, väljaspool parteisid ja järelikult «apoliitiline», kuna «filosoofiline» pedagoogika (selle nime all figureeris kogu ülejäänud kodanlik pedagoogika) on subjektiivne ega tugine täpsete meetodite abil saadud rangelt teaduslikele faktidele. Tegelikult püüdis eksperimentaalne pedagoogika leida vahendeid lapse «hinge» mõjutamiseks ja tema kasvatamiseks kodanliku ideoloogia vaimus. Meetodid, mida soovitas eksperimentaalne pedagoogika, ei olnud kaugeltki täpsed ega objektiivsed.

Tegelikult teenis eksperimentaalne pedagoogika kodanliku kasvatuse kindlustamise eesmärki. Enamikul juhtumeil viidi eksperimendid läbi kunstlikes tingimustes ja nad andsid valitsevatele klassidele vajalikke resultaate.

Laste vaimse andekuse uurimiseks kasutas eksperimentaalne pedagoogika laialdaselt «testide meetodit». Testid olid koostatud selliselt, et nad sageli desorienteerisid last oma keerukusega. Testid pretendeerisid universaalsusele ja olid arvestatud mingisuguse «abstraktse lapse» jaoks. Eksperimentaalse pedagoogika baasil tekkis Ameerika Ühendriikides XIX sajandi lõpul pedoloogia, mis levis kiiresti Lääne-Euroopa maades ja kanti üle ka Venemaale.

Pedoloogia, mida hiljem rakendati ka nõukogude koolis, sai kriitika osaliseks ÜK(b)P Keskkomitee otsuses 4. juulist 1936. a. «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis».

Kodanlikes maades on aga pedoloogia ka tänapäeval laialdaselt levinud.

Pedoloogid väidavad, et laste saatus olevat tingitud fataalsest pärilikkusest ja sotsiaalsest keskkonnast, mida nad käsitavad kui muutumatut. Seda reaktsioonilist väidet kasutavad pedoloogid

suure hulga laste meelevaldseks liigitamiseks vaimselt mahajäänute, defektiivsete ja «raskesti kasvatatavate» kategooriasse.

Kasutades ulatuslikult ebateaduslikke teste, tulid pedoloogid sageli meelevaldsetele järeldustele. Nii tuli üks «uurija», kes aastail 1908—1911 uuris testide abil Peterburi õpilasi, fantastilisele järeldusele, et 73% Peterburi lapsi on prantsuse lastega võrreldes vaimselt mahajäänud. Kuid teine «uurija», kes uuris testide abil neidsamu Peterburi lapsi, jõudis järeldusele, et nad oma andekuselt kaks korda ületavad prantsuse lapsi.

Kuid mitmed kodanlikud teadlased, eriti ülalmärgitud saksa pedagoog Lay, kes ise kuulus eksperimentaalse pedagoogika pooldajate hulka, suhtusid küllaltki ettevaatlikult niisugustesse «uurimistesse». Lay tegi üsna selget vahet psühholoogilise ja pedagoogilise eksperimendi vahel. Tema arvates tuleb esimene läbi viia laboratooriumis, aga teine tavalises klassiolukorras, kusjuures on vaja väga põhjalikult tundma õppida koolipraktikat. Lay tegi palju pedagoogilise eksperimendi arendamiseks ja selle õigeks mõistmiseks.

Saksa eksperimentaalse pedagoogika silmapaistev esindaja oli Ernst Meumann (1862—1915), kes koostas kolmeköitelise süstemaatilise kursuse «Loengud sissejuhatuseks eksperimentaalsesse pedagoogikasse». Lapse igakülgseks uurimiseks ühendas ta pedagoogika, pühholoogia, psühhopatoloogia, anatoomia ja füsioloogia andmed. Meumanni püüdu uurida last igas suhtes tuleb pidada õigeks; kuid see baseerus ebaõigesti mõistetud kunstlikul eksperimendil. Erinevalt Lay'st oli Meumann tavalises kooliolukorras, õppetunnis läbiviidava eksperimendi vastu. Peale ülalmärgitud teaduste pidas ta pedagoogika aluseks kodanlikku eetikat, esteetikat ja mingisugust teadust religioonist, mis andis tema järeldustele reaktsioonilise iseloomu. Kuid ka veel tänapäeval pakub suurt huvi Meumanni õpetus vaimsest tööst, tema seisukohad koolihügieenist ja kooli- ning koolivälise elu teatavast mõjust õpilase tööle. Kahtlemata väärib tähelepanu ka Meumanni poolt püstitatud küsimus eksperimentaalse didaktika loomise vajalikkusest. Kuid Meumann siiski ei õppinud last tundma tervikuna, vaid vaatles isoleeritult laste funktsioone (tähelepanu, mälu jne.), seejuures ta märkis, et õpilast peavad uurima mitte õpetajad, vaid peamiselt psühholoogid (teiste sõnadega pedoloogid). See aga eemaldas õpetaja õpilaste süstemaatilisest tundmaõppimisest nende õpetamise ja kasvatamise protsessis.

Esimese maailmasõja algul esines Meumann šovinistlike ja rassistlike artiklitega.

Ameerika Ühendriikides levis eksperimentaalne pedagoogika ulatuslikult. Selle suuna silmapaistvaks esindajaks on seal Edward Thorndike. Ta lähtub biheiviorismi õpetusest, mille järgi inimese käitumine kujutab endast ainult organismi väliseid reaktsioone, mida on esile kutsunud mehhaanilised stiimulid ja kinnistavad kor-

duvad mehhaanilised harjutused. Seega muudetakse kogu kasvatus dresseerimiseks — soovitud reaktsioonide arendamiseks kindlaksmääratud stiimulitele.

Thorndike ja tema poolehoidjad piirdusid eksperimentaalses pedagoogilises töös faktiliselt ainult testidega. Juba olemasolevate lapse andekuse kindlaksmääramiseks kasutatavate testide kõrval koostati veel jõudlustestid, mille abil määrati kindlaks õpilase arengutase antud õppeaines. See laste tundmaõppimise viis levis XX sajandi 40—50-ndail aastail mitte ainult Ameerika Ühendriikides, vaid ka Inglismaal ja Prantsusmaal. «Objektiivsetele näitajatele» pretendeerivad testid on tegelikult tihtilugu vahendiks, et valida välja hariduse jätkamiseks neid, kes on kodanlusele vajalikud, ja raskendada töötajate laste pääsu kõrgemat tüüpi koolidesse.

Kuid siiski soodustas eksperimentaalne pedagoogika teatud määral lapse tundmaõppimise probleemi arenemist. Eksperimendi ja spetsiaalsete katseriistade abil selgitati mõned laste kasvu ja arenemise seaduspärasused, mitmesuguste organite arengu vastastikused suhted erinevas vanuses, muutused hingamises ja vereringes. Tehti kindlaks laste arenemise ebaühtlus, mis on ühes vanuses kiirem, teises aeglasem. Mitmeid tähtsaid positiivseid tulemusi on saadud nägemise, kuulmise ja kompimise uurimisel, mis võimaldab kindlaks määrata seisukohti sensoorseks kasvatuseks ja näitlikkuse probleemi lahendamiseks. Teatavaid tulemusi on saavutatud laste tähelepanu, mälu ja vaimse töö üksikute küsimuste (harjutused mälu kasvatamiseks jne.) uurimisel, samuti laste värvikujutluste suhtes jne.

Testide meetod selles vormis, nagu see on juurdunud Ameerika Ühendriikides ja paljudes Euroopa maades, on täiesti vastuvõtmatu ja ebateaduslik. Kuid kontrollülesannete idee ise, mis võimaldab saada mõningat objektiivset materjali laste vaimse arengu kindlaksmääramiseks, võib anda positiivseid tulemusi, kui sellele lähenetakse teaduslikult, arvestades laste vanuselisi ja individuaalseid iseärasusi.

Pragmaatiline pedagoogika. XIX sajandi 90-ndail aastail tekkis ja seejärel puhkes õitsele Ameerika Ühendriikides niinimetatud «pragmatismi filosoofia». Pragmatismi «teoreetikud» kuulutavad, et nende filosoofia olevat kõrgemal idealismist ja materialismist, sest objektiivset tõde ei ole olemas ja inimene ei saa sellele läheneda. «Ameerika kõige uuema filosoofia peaaegu «viimaseks moeks»,» kirjutas V. I. Lenin 1908. aastal, «on «pragmatism» (kreeka sõnast pragma — tegu, tegevus; tegevusefilosoofia). Pragmatismist räägivad filosoofilised ajakirjad peaaegu rohkem kui millestki muust. Pragmatism naerab välja nii materialismi kui ka idealismi metafüüsika, ülistab kogemust ja ainult kogemust, tunnistab ainsaks kriteeriumiks praktika, viitab positivistlikule voolule üldse, *toetub spetsiaalselt Ostwaldile, Machile, Pearsonile,*

Poincaréle ja Duhemile, sellele, et teadus ei ole «reaalsuse absoluutne koopia», ja ... tuletab kõigest sellest üliõnnelikult jumala — praktilistel eesmärkidel, ainuüksi praktika jaoks, ilma igasuguse metafüüsikata, ilma igasuguse astumiseta üle kogemuse piiride.»[1]

Tõe kriteeriumiks tunnistavad pragmatistid kasu, kusjuures kasu tähenduse määrab «sisemise rahulduse» või eneserahulduse tunne.

Ameerika pedagoog John Dewey (1859—1952) on kaasaegse pragmatismi, niinimetatud «instrumentalismi» silmapaistvamaks esindajaks. Instrumentalism väidab, et iga teooriat, iga ideed, kui see on antud indiviidile kasulik, tuleb vaadelda «tegevuse instrumendina». On loomulik, et niisugusele filosoofiale rajatud pedagoogika on printsiibitu ja kitsalt praktitsistliku iseloomuga. Lõppkokkuvõttes on Dewey ideaaliks «hea elu», *«prosperity»*. Oma sotsioloogiat ja oma reaktsioonilisi mõtteid kasvatusest püüab ta ilmselt maskeerida kaasaegse kapitalismi mõnede külgede demagoogilise kriitikaga. Dewey seisukohad pedagoogika küsimustes muutusid mõnevõrra tema pika elu jooksul, kuigi nende põhimõtteline alus jäi muutumatuks. Dewey kriitikat temaaegse kooli kohta XIX sajandi lõpul mõistsid paljud kriitikana kodanliku kooli kohta üldse, kui «uut sõna» pedagoogikas, eriti töökasvatuse alal ja kooli sidumisel eluga. Dewey positiivne suhtumine nõukogude kooli kuni 30-ndate aastate alguseni, mille töös kajastusid mõned tema mõtted, tema sõit NSV Liitu ja Nõukogude valitsuse haridusalase tegevuse hindamine tõid Dewey'le populaarsuse progressiivse avalikkuse hulgas. Kuid pärast Teist maailmasõda seoses reaktsiooni tugevnemisega Ameerika Ühendriikides ja Nõukogude Liidu võimsuse kindlustumisega muutub Dewey suhtumine sotsialismimaasse otsustavalt. Tema poliitilised vaated muutuvad järjest reaktsioonilisemateks, tema pedagoogilistest vaadetest tehakse üha otsustavamaid järeldusi, et on vaja vähendada töötajate vaimset haridust («projektide meetod», niinimetatud «progressiivse kasvatuse» teooria). Dewey muutub NSV Liidu vaenlaseks, aga oma elu lõpul leiab ta palju hinnatavat isegi fašismis.

Dewey'l on õigus, kui ta väidab, et seoses elutingimuste radikaalse muutumisega tuleb niisama radikaalselt muuta ka hariduse korraldust. Ta ütleb, et lähtuda tuleb enamuse vajadustest, ning tõlgendades seda vajadust omamoodi, märgib, et rahvahulkade kalduvused ja tendentsid ei ole mitte «intellektuaalsed», vaid «kitsalt praktilised». Ja vastavalt sellele tuleb ümber korraldada ka haridus. Dewey arvates õigustab «intellektuaalne haridus» ennast ainult siis, kui selle saab ühiskonna vähemus (s. o. valitsevate klasside lapsed), kellele on omased «intellektuaalsed impulsid, tendentsid ja kalduvused». Kuna töötajate poegadel ja tütardel on ainult «kitsalt praktilised impulsid, tendentsid ja kalduvused», siis

[1] V. I. Lenin, Teosed, 14. kd., lk. 317.

peab massikoolide jaoks ettenähtud uus haridussüsteem olema organiseeritud selliselt, et see võimaldaks «praktiliste impulsside» arendamist. Seejuures Dewey arvab, et tööliste «püüdlused ja impulsid» seisnevad selles, et midagi teha, mis tähendab olla palgatööline ja toota peremeestele kasumit.

Niisiis peab uus massikool õpetama, kuidas tuleb töötada, aga mitte selgitama, miks seda nimelt vaja on. Teooria ei ole vajalik, süstemaatilisi teadmisi töötajail vaja ei ole.

Tohutul enamusel ei ole «otsest sotsiaalset alust puhaste teadmiste omandamiseks, siin ei ole sellest edu korral mingisugust sotsiaalset kasu». Töölisklassi impulsid on suunatud teisale — praktilisele ettevalmistumisele eluks.

Kooli ülesandeks on noore põlvkonna kasvatuse ja õpetuse abil otseselt pehmendada klassivastuolusid, sest «ühiskondlikust elust huvitatud isikute arvu kasv on samaväärne klasside hävitamisega».

Suurt osatähtsust lapse arenemises omistab Dewey pärilikkusele, pooldades selle reaktsioonilist tõlgendust. Tema sõnade järgi muutis pärilikkuseteooria üldtunnustatuks seisukoha, et indiviidi vaimsete ja füüsiliste omaduste kogum on omane rassile ja antakse edasi pärilikkuse teel.

Kasvatus, nagu näitab Dewey, peab tuginema pärilikkusele ja lähtuma lapse huvidest ning praktilistest kogemustest. Kasvatus on nende kogemuste vahetu laiendamine ja süvendamine. Kasvatusprotsessi kesksek kujuks on laps. Tema on päike, mille ümber tiirleb kogu pedagoogiline protsess. Kõik oleneb lapsest. Tema jõud tuleb avastada, kõik tema huvid rahuldada, tema võimeid peab harjutama. Dewey ise arvab, et sellega teostas ta revolutsiooni pedagoogikas. Kuid pedotsentrism ei ole revolutsiooniks pedagoogikas, see tekkis juba XVIII sajandil.

See asjaolu, et Dewey kutsus üles pöörama pedagoogilises protsessis tähelepanu lapsele, oli muidugi tähtis ka XX sajandi algul. Kuid lähtudes ainult lapse huvidest, «kelle ümber tiirlevad kõik hariduslikud vahendid», loobus ta süstemaatilisest õpetusest, vähendas laste tõsiste ja järjekindlate teadmistega varustamise osatähtsust nende kasvatuses.

Alahinnates süstemaatilisi teadmisi, arvas Dewey, et «õpetamine tegemise kaudu» ainult võibki lapsi eluga siduda. Dewey väidab, et «töö muudetakse ilmselt kogu koolitöö keskpunktiks». Kuna elus esineb mitmesugust tööd, peavad õpilased tutvuma selle mitmesuguste vormidega. Nende töö peab olema mitmekülgne ja seda tehakse köögivilja- ja viljapuuaias, sööklas, köögis ja mitmesugustes kaasaegsete masinatega sisustatud industriaalsetes töökodades.

Õppetöö tuleb organiseerida mingi ühe ülesande, näiteks majakese ehitamise ümber. Esialgu joonestavad lapsed mastaabi järgi plaani, aritmeetika tunnis arvestavad nad välja majakese jaoks

kuluva materjali maksumuse, keele tunnis õpivad majaga seotud sõnade õigekirjutust, joonistamise ja voolimise tunnis valmistavad kaunistusi majakese jaoks. Niisamuti on võimalik ja vajalik korraldada kõikide õppeainete õppimist, arvestades laste vanust ja huvisid.

Rõhutades õigesti eluga seotud töökasvatuse suurt osatähtsust, kirjutab Dewey, et «lapsed muutuvad reibasteks ja aktiivseteks, unustades tavalise passiivsuse ja võime ainult tajuda». Kuid tema seisukoht «õpetamisest tegemise abil» tähendab koolipraktikas teooria alahindamist, õpetaja osa vähendamist, kes on Dewey järgi ainult organisaator, konsultant, mitte aga isik, kes annab edasi teadmisi ja tagab nende omandamise, mitte pedagoogilise protsessi juhtija. Samal ajal esitab ta õpetajale kõrgeid nõudeid — olla mitte lihtsalt laste kasvatajaks, vaid ka vajaliku sotsiaalse olustiku loojaks.

Dewey sõnade järgi peab iga õpetaja olema teadlik oma kõrgest kutsumusest. Ta täidab erilist ühiskondlikku ülesannet, mis on suunatud sotsiaalse korra säilitamisele ja normaalse sotsiaalse kasvu kindlustamisele. «Seega on õpetaja,» nagu ütles Dewey, «alati tõelise jumala prohvet ja tõelise jumalariigi väravavaht.» (Siin Dewey toob välja jumala «... praktilistel eesmärkidel, ainuüksi praktika jaoks, ilma igasuguse metafüüsikata ...», nagu märkis Lenin.)

Dewey arvates on kool organiseeritud keskkond, elu ise. Teiste sõnadega, Dewey kustutab piirid elu ja kooli vahel. Tema idee järgi ei pea koolil olema kindlaid õppeklasse, programme ega tunniplaani. Dewey ise ei esitanud «projektide meetodit», kuid tema mõtteid kasutasid tema pooldajad selle põhjendamiseks.

Oma kasvatussüsteemis soovitab Dewey loobuda elust irdunud koolist. See on tema tugev külg. Kuid ta tahab ette valmistada praktilisi töölisi tööstuse jaoks ja heidab kõrvale süstemaatilised teadmised. Samal ajal peab tema kool, nagu ta mõtleb, hävitama ühiskonna klassiiseloomu.

Kahtlemata soodustasid Dewey seisukohad töökasvatusest Ameerika kooli ümberkorraldamist, rahuldasid kapitalistide soovid, alandades õpilaste üldist kultuuri ja andsid õpetamisele ainult kitsalt praktitsistliku iseloomu.

Rõhutades lapse huvi kogu pedagoogilise protsessi juhtiva alusena, takistas Dewey koolitöö plaanipärast organiseerimist. Dewey võitleb õpilaste iseseisva uurimistöö eest, kuid ilma küllaldaste süstemaatiliste teadmisteta, mis ei ole võimalik.

Dewey vaated rahuldasid Ameerika Ühendriikide kodanlike ringkondade tunduva osa nõudeid. Need vaated levisid laialdaselt Ameerika Ühendriikides ja paljudes teistes maades.

Eespool esitatud kodanlikud pedagoogilised teooriad, mis, nagu me juba märkisime, tekkisid enamikus XX sajandi künnisel, on säilitanud oma tähtsuse ka tänapäeval.

Praegu, kui on olemas NSV Liit, kus on üles ehitatud sotsialism ja asutud kommunismi ehitamisele, kus on saavutatud suurt edu majanduse, teaduse ja tehnika valdkonnas, kui mitmetes maades samuti edukalt ehitatakse sotsialismi, rakendab kodanlus kõik temast olenevad vahendid selleks, et säilitada oma võimu, et pimestada töötavate hulkade teadvust. Kuid töötajad otsivad oma teed.

XX sajandi 20—30-ndail aastail astusid mõned maad fašismi teele (Saksamaa, Itaalia, Hispaania), s. t. imperialismi avaliku terroristliku diktatuuri teele. Nende maade kodanlus, heites kõrvale maski, loobus silmakirjalikust «kooli apoliitilisuse» dogmast ja muutis kooli avalikult fašismi teenriks. Fašistliku pedagoogika teoreetikud kaitsesid keskaegse vaimupimeduse kõige halvemat liiki — rassismi ja jultunud militarismi. Kuid Ameerika Ühendriikides, Inglismaal ja Prantsusmaal, kus säilis parlamentarism, ei heidetud veel kõrvale teesi niinimetatud «väljaspool klasse seisvast» koolist.

Pärast Teist maailmasõda areneb pragmaatilise pedagoogika teooria baasil «progressiivse kasvatuse» teooria, mis kuulutab Dewey printsiibid mitte ainult õigeteks, vaid ka vaieldamatuteks. Esikohale seatakse laste aktiivsuse kasvatamine ja süstemaatilistest teadmistest loobumine. Õpilaste valikut vaimse andekuse testestide abil peetakse laste võimete ja arengu kindlaksmääramise tide alusel ja nende hindamist ulatuslikult rakendatavate jõudluskõige teaduslikumaks meetodiks. Ulatuslikult kasutatakse teste klassieesmärkidel. Kuid reaktsioonilised suunad kohtavad üha enam vastupanu progressiivsete ringkondade poolt.

Progressiivne pedagoogiline avalikkus astub välja kasvatuse ümberkorraldamise eest uutel alustel.

Nii Euroopas kui ka Ameerikas ilmub uurimusi, mis on suunatud «progressiivse kasvatuse» seisukohtade vastu. Inglismaal toimus äge võitlus laste uurimise vastu testide abil. Selle võitluse silmapaistvaks avalduseks on progressiivse pedagoogi Simoni raamat (1953). Autor tõestab veenvalt testide kahjulikkust ja rõhutab, et üheks põhjuseks, mis takistab keskhariduse arenemist Inglismaal ja muudab selle töötajaile kättesaamatuks, on laste testide abil uurimise meetod.

Inglise ajakirjanduses ja isegi parlamendis tekib vahetevahel äge diskussioon koolis kehaliste karistuste kasutamisest, mis senini on seal laialdaselt levinud. Kuid hoolimata sellest, et kõik eesrindlikud pedagoogid kaitsevad otsustavalt «lapse puutumatuse» teesi, pidades kehalisi karistusi, eriti peksmist, moraalselt lubamatuteks, taotlevad «inglise traditsioonide» pooldajad selle õpilaste mõjutamise vahendi säilitamist.

Samuti kui andekuse- ja jõudlustestide kohta, nii ka kehaliste karistuste küsimuses avaldatakse niisugustes suurtes ajalehtedes, nagu «Times» ja teised, õpetajate ning lastevanemate kirju ja artikleid mõttevahetuse korras.

Ameerika Ühendriikides avaldasid Ameerika Ajaloolaste Assotsiatsiooni 147 liiget protesti õppemeetodite vastu koolis ja konstateerisid, et «progressiivse kasvatuse» printsiipide rakendamise tagajärjel õpilaste vaimne haridus väheneb. Assotsiatsiooni liikmed kutsusid teadlasi üles võtma enda peale vastutus õpetuse suuna ja sisu eest koolides. Selle protestiga ühinesid 400 mitmesuguste erialade õpetajat. Nagu teada, pooldavad Ameerika Ühendriikides «progressiivse kasvatuse» esindajad lugemaõpetamise meetodina «tervete sõnade» meetodit. See meetod seisab selles, et lugema õppides peavad lapsed sõna meeles tervikuna, mitte aga kokku liites häälikuid-tähti. Haarates sõna tervikuna, ei õpi lapsed analüüsima sõna häälikulist koostist ja seetõttu ei omanda nad korralikult ei lugemist ega kirjutamist.

Selle tagajärjel on kooli algklasside lõpetajate kirjutamis- ja isegi lugemisoskus ebarahuldav. Konkreetsete algteadmiste taseme alandamine kutsub viimastel aastatel esile protesti mitte ainult eesrindlike õpetajate, vaid ka suurte provintsiajalehtede ajakirjanike hulgas. Püstitatakse võitlusloosung algklasside õpilaste teadmiste tõstmise eest. Õpetajate assotsiatsioonid mõnedes osariikides esinevad ajakirjanduses nõudmisega, et on vaja hoolikalt tundma õppida keskkooli lõpetajate teadmiste taset Ameerika Ühendriikides seoses süüdistustega nende ettevalmistamatuses, mis üha sagedamini kõlavad ajakirjanduses.

Seoses tohutu muljega, mida maailma avalikkuses on tekitanud Nõukogude Liidu edusammud kosmose vallutamisel, nõuab järjest suurem arv ameeriklasi Nõukogude haridussüsteemi tundmaõppimist ja koolikorralduse otsustavat parandamist Ameerika Ühendriikides.

Koolide reorganiseerimine demokraatlikel alustel, programmide ja õpikute muutmine teaduslikul alusel — need nõudmised kõlavad üha valjemini kogu maailmas.

Järjest sihikindlamalt teevad maailma progressiivsed pedagoogid ettepanekuid laiendada vaimset haridust massikoolis, läbi vaadata laste õpetamise sisu ja meetodid, õppida tundma Nõukogude Liidu tohutuid edusamme hariduse alal ja järgida seda eeskuju.

Õppides tundma Nõukogude Liidu ja teiste sotsialismimaade kogemusi, võitlevad progressiivsed ringkonnad õpilaste enamuse teadmiste laiendamise ja süvendamise eest, ilmaliku üldharidusliku kooli eest, rahu eest kogu maailmas.

II

VENE PEDAGOOGIKA AJALUGU

XVI peatükk

LÜHIKE ÜLEVAADE KASVATUSEST JA PEDAGOOGILISEST MÕTTEST VENEMAAL X KUNI XVII SAJANDINI (KAASA ARVATUD)

Kasvatus muistsete idaslaavlaste juures. Kasvatuse küsimused Kiievi-Vene rahvaloomingus. Muistsed idaslaavlased, keda VI—VIII sajandi kirjalikes allikais nimetatakse antideks, elasid klassideta sugukondliku korra tingimustes, mis VIII—IX sajandil kujutas endast juba igandit.

Kasvatus muistsete idaslaavlaste juures kujunes nende patriarhaalse sugukondliku korra ja olustiku mõju all. Kiievi-Venes lisandus sellele X sajandi lõpul Bütsantsist ülevõetud ristiusu mõju.

Võitluseks karmi looduse ja rändhõimudega oli vaja kasvatada tugevaid ja osavaid töötajaid, vilunud jahimehi, häid põlluharijaid, inimesi, kes oleksid sõjas vaprad ja suudaksid vajaduse korral kaitsta koduasulaid.

Rahvapedagoogika kujunes aegamööda rahva enda rüpes ja väljendus niisugustes rahvaloomingu mälestusmärkides, nagu vanasõnad, kõnekäänud, muinasjutud, bõliinad ja laulud.

Märkides muinasjuttude pedagoogilist tähtsust, kirjutas suur vene pedagoog K. D. Ušinski, et muinasjutud «on esimene ja hiilgav vene rahvapedagoogika katse, ja ma arvan, et keegi pole selles suhtes suuteline võistlema rahva pedagoogilise geeniusega».

Neis rahvaloomingu teostes kujutatakse vene inimese ideaali ja järelikult ka kõlbelise kasvatuse ideaali. Nende teoste kangelastes avaldub headus ja abivalmidus teiste inimeste suhtes, õiglus, ausus, tööarmastus, visadus eesmärgi saavutamisel, taibukus, tagasihoidlikkus, viisakus, austus vanemate vastu, vahvus. Niisugune on vene rahvamuinasjuttude armastatud kangelane Ivanuška. Sajad vanasõnad ja kõnekäänud kujutavad ülalmärgitud iseloomujooni omava inimese ideaali.

Määratu suur kasvatuslik tähtsus oli bõliinadel, milles kõneldakse vene vägilastest Ilja Murometsist, Dobrõnja Nikititšist ja teistest. Ilja Muromets oli töörahva, leskede ja orbude kaitsja, ideaalne sõjamees, patrioot, Venemaa piiride vankumatu valvur, tema ühtsuse ja võimsuse kaitsja. Teistes bõliinades on vene rahvas loonud vägilase-talupoja, kündja Mikula Seljaninovitši üleva kuju.

Rahvaloomingu produktina, vene rahva eetiliste ja pedagoogiliste ideaalide väljendusena olid muinasjutud, bõliinad ja vanasõnad selleks materjaliks, mille alusel kasvatati idaslaavlaste lapsi enne kirjaoskuse tekkimist. Ka pärast kirjaoskuse tekkimist ja ristiusu vastuvõtmist jäid need rahvaloomingu teosed pedagoogilisteks allikateks kirjalike õpetuste, vaimulike jutluste jne. kõrval.

Kirjaoskus tekkis slaavlaste juures veel enne ristiusu vastuvõtmist. Rida ajaloolisi andmeid räägib sellest, et juba VIII sajandil kirjutasid idaslaavlased emakeeles. Slaavlaste hulgas võis kohata inimesi, kes oskasid ladina ja kreeka keelt. Ristiusu vastuvõtmine 988. aastal soodustas Kiievi-Venes tähestiku levimist, mida Kürillos ja Metodios kreeka tähestiku alusel täiendasid, arvestades slaavi keele häälikuid (näiteks sisihäälikud *ж, ч, ш, щ*, mida kreeka keeles ei ole, jne.). Hakkasid ilmuma käsikirjalised raamatud vene keelele lähedases vanabulgaaria keeles, varsti aga ka vanaslaavi keeles. Koos ristiusuga tungisid Kiievi-Venesse mõned bütsantsi kultuuri elemendid.

Ristiusu kuulutamine riigiusuks oli seotud suurte muutustega Kiievi riigi elus. Bütsantsi õigeusk oli tugevaks ideoloogiliseks relvaks feodaalkorra kindlustamisel. Rahva hulgas valitseva klassi huvides intensiivselt levitatav ristiusk ühines omapäraselt varasemate paganlike uskumuste, kommete ja rahvalike traditsioonidega.

Esimesteks vaimulikeks Venemaal olid kreeklased. See tingis Vene kiriku sõltuvuse Bütsantsist. Vene vürstid, alates Kiievi Vladimirist, hoolitsesid selle eest, et Venemaa usuliselt võimalikult vähem Bütsantsist sõltuks, mis oli suure poliitilise tähtsusega. Kuid selleks oli vaja ette valmistada oma, vene vaimulikkond, oli vaja koole, mida sel ajal asutati muidugi kirikute ja kloostrite juurde.

Kirjaoskuse levimist soodustas see, et Bütsantsist Kiievi riiki saadetud vaimulikud olid sageli slaavlased või slaavi keelt oskavad kreeklased. Tuleb märkida, et Lääne-Euroopa rahvastel, kes ristiusu võtsid vastu Roomast, oli kirjakeeleks kuni XVII sajandini rahvahulkadele arusaamatu ladina keel, kuna Kiievi riigis sai kirjakeeleks mitte kreeka, vaid slaavi keel, mis tunduvalt kergendas kirjaoskuse levimist. Kloostrites valmistati ette vaimulikke ja diakoneid, kirjutati ümber raamatuid ja asutati raamatukogusid.

Esimesed koolid. 988. aasta kroonikas on märgitud, et Kiievi vürst Vladimir hakkas pärast Kiievi elanike ristimist ehitama kirikuid, ametisse panema pappe ning võtma tähtsamate isikute (peamiselt oma družinnikute) lapsi, keda «andis raamatutarkust õppima». 1028. aastal märgib kroonika, et vürst Jaroslav Novgorodis «kogus vanemailt ja preestreilt 300 last raamatuid õppima». Smolenski vürst Roman Rostislavovitš asutas mitmeid koole. Galiitsia vürst Jaroslav Osmomõsl (XIII sajand) pani tööle õppeasutusi ja tegi kloostritele ülesandeks õpetada lapsi.

Ajaloolased (Tatištšev, Kostomarov) teatavad (kuid kahjuks ei

märgi allikaid, kust nad need andmed võtsid), et Kiievis loodi XI sajandi lõpul ühes nunnakloostris tütarlaste kool, kus ligi 300 tütarlast õppisid lugemist, kirjutamist, laulmist ja õmblemist, ja et Suzdalis asutas vürstinna Jefrossinia XIII sajandil samuti kooli tütarlaste jaoks.

Nende teadete alusel võib arvata, et Kiievi riigis asutati X—XIII sajandil kirikute ja kloostrite juurde koole vaimulike ning riigivalitsemiseks vajalike kirjaoskajate inimeste ettevalmistamiseks.

Puuduvad täpsed andmed selle kohta, mida nendes koolides õpetati. Tõenäoliselt piirduti enamikus koolides lugemise, kirjutamise ja kirikulaulu õpetamisega. Nii kõneldakse bõliinas Novgorodi vägilasest Vassili Buslajevist, et tema ema

«andis ta lugemist õppima,
lugemine talle selgeks sai,
pani teda sulega kirjutama,
kirjutamine Vassilile selgeks sai;
andis ta tema laulmist õppima,
laulmine Vassilile selgeks sai.»

Võimalik, et suurtes linnades mõnedes vürsti õukondade ja piiskopi kantslite juures asuvates koolides anti mõnevõrra ulatuslikumat haridust.

Kiievi-Vene kultuur. Oma kultuuriliselt arengult kuulus Vana-Vene (Kiievi) riik XI—XIII sajandil Euroopa eesrindlike maade hulka. Paljud vene vürstid olid haritud inimesed. Nii märgib kroonika, et «Jaroslav raamatuid armastas ja luges neid tihti päeval ja ööl», ta korraldas raamatute tõlkimist kreeka keelest vene keelde ja asutas esimese raamatukogu Venemaal.

Tšernigovi vürst Svjatoslav Jaroslavovitš oli üks oma aja haritumaid inimesi. Tema nimega on seotud filosoofiliste, ajalooliste ja usulis-kõlbeliste kirjutiste käsikirjalise kogumiku — «Svjatoslavi Izborniku» koostamine XI sajandi lõpul. Vladimir Monomahhi isa Vsevolod Jaroslavovitš tundis viit võõrkeelt. Vladimir Monomahh oli oma aja kohta kõrge kultuuritasemega inimene. Jaroslavi tütar Anna, kes abiellus Prantsuse kuningaga, luges ja kirjutas vene ja ladina keeles, kuna tema mees oli kirjaoskamatu.

Võib märkida veel mitmeid vürste ja nende perekonnaliikmeid, kes paistsid silma oma kultuuritaseme poolest (Smolenski Roman, Polotski vürstinna Jefrossinia jt.). Küllalt palju selle aja kohta haritud inimesi oli vaimulike hulgas (esimene Vene metropoliit Illarion, Kirill Turovski, Kiievi-Petšerski kloostri asutaja Feodossi jt.).

Oli suurepäraseid poeete, nagu näiteks Bojan, ja kõrge kunstilise tasemega poeemi «Lugu Igori sõjaretkest» tundmatu autor. Hinnates kõrgelt seda vana-vene poeemi, kirjutas Marx selle idee-

lisest tähendusest: «Poeemi mõte on üleskutse vene vürstidele ühinemiseks just mongolite sissetungi eel.»

Kirjaoskajaid inimesi oli mitte ainult vürstide, družinnikute ja vaimulike, vaid ka jõukate linnakodanike — kaupmeeste ja käsitööliste hulgas. Käsitöö saavutas Kiievi-Venes kõrge taseme. Käsitöö arengu poolest oli Kiievi-Vene üks esimesi Euroopa ja Aasia maade hulgas. Vene käsitöölised olid kuulsad relvade, suurepäraste soomusrüüde, metallist ja klaasist ehete ning nõude valmistamise poolest. Nende tooted olid kaubaartikliteks, järjest tihedamaks muutusid Kiievi-Vene kaubanduslikud sidemed Bütsantsiga, Idamaade ja Lääne-Euroopaga. Käsitöö ja kaubanduse areng soodustas linnaelanike haridusliku taseme kasvu: suureneb kirjaoskajate arv, levivad käsikirjalised raamatud.

Kiievi riigi kultuuritasemest kõneleb ka see sügav austus, millega selle aja inimesed suhtusid raamatusse. Kroonikas märgitakse, et «suur kasu on raamatute õppimisest», raamatuid võrreldakse jõgedega, «mis joodavad maailma»; «raamatuis on arvamatu sügavus, nad lohutavad meid mures ja hoiavad ohjes». «Svjatoslavi Izbornikus» (XI sajandi lõpp) on kirjutis selle kohta, kuidas raamatut lugeda: mitte rutata, loetu kolm korda üle lugeda. Armastust raamatu vastu tuleb lastes arendada varajasest lapseeast.

Vana-Vene (Kiievi) riigi kõrge kultuur oli ühiseks allikaks, millest hiljem arenes kolme vennasrahva — vene, ukraina ja valgevene kultuur.

XI—XIII sajandi pedagoogilise kirjanduse mälestusmärgid. «Vladimir Monomahhi õpetussõnad lastele». Kiievi riigis ilmus XI—XII sajandil rida käsikirjalisi raamatuid — usulis-kõlbeliste kirjutiste kogumikke, kus leidus ka pedagoogilise sisuga kirjutisi. Sellisteks kogumikeks olid: «Smaragd», «Svjatoslavi Izbornik», «Kuldvoog», «Kuldsuu» (kreeka kirikukirjaniku ja jutlustaja Johannes Chrysostomose hüüdnime järgi, kelle paljud õpetused tõlgiti slaavi keelde). «Svjatoslavi Izbornikus» sisaldub näiteks õpetus kreeka õukondlase lastele. Kasvatuslikel eesmärkidel kasutati lugemisraamatutena ja «vaga elu õpetusena» ka käsikirjalisi pühakute elulugusid, niinimetatud «paterikke». Eriti levinud oli Petšerski paterik — Kiievi-Petšerski kloostri asutaja Feodossi ilustatud elulookirjeldus.

Selle aja pedagoogilised kirjutised sisaldavad nõuandeid selle kohta, kuidas kasvatada lastes vagadust, austust oma vanemate ja üldse vanemate inimeste vastu, alandlikkust ja kannatlikkust. Vanematel soovitatakse kohelda lapsi rangemalt ja kasutada sõnakuulmatuse korral kehalisi karistusi.

Tähelepanuväärseks pedagoogiliseks mälestiseks XI sajandi lõpust on «Vladimir Monomahhi õpetussõnad lastele». Arukas riigimees Vladimir Monomahh annab oma lastele nõu, kuidas elada. Ta kutsub neid üles armastama kodumaad, kaitsma seda vaenlaste vastu, olema toimekas, töökas, vapper. Ta näitab, et las-

tes on vaja kasvatada mehisust, vahvust ning ühtlasi humaansust ja abivalmidust inimeste vastu. On vaja olla orbude ja leskede kaitsja, mitte lubada vägevail inimest hukka saata; vanemate vastu tuleb olla aupaklik, omaealiste vastu sõbralik. Vladimir Monomahh kirjutas, et jumala armu tuleb ära teenida mitte erakluse, munkluse ega paastuga, vaid heade (kas või väikeste) tegudega. Pöördudes laste poole, soovitab Vladimir Monomahh neil õppida, tuues eeskujuks oma isa, kes tundis viit võõrkeelt.

Üks prantsuse uurija märgib õigesti, et kogu XI—XII sajandi Lääne-Euroopa kirjanduses ei olnud pedagoogilist teost, mis oleks humaansuse, inimestesse hoolitseva suhtumise ja teiste kõlbeliste nõuannete poolest võrdne suurepäraste «Vladimir Monomahhi õpetussõnadega lastele».

Kasvatus ja õpetus Vene riigis XIV—XVI sajandil. Feodaalse killustatuse ja tatari-mongoli kallaletungi mõju maa kultuuritaseme alanemisele. Kiievi-Venes kuni XIII sajandini kõrgel tasemel seisva kultuuri arenemine mõnevõrra pidurdus XIII sajandi lõpul ning XIV ja XV sajandil seoses Kiievi poliitilise osatähtsuse langusega pärast selle laastamist tatarlaste poolt 1240. aastal, samuti Vene maade kasvava feodaalse killunemise ja Vene vürstiriikide alistamise tõttu tatarlaste poolt. Iseloomustades mongolite võimutsemist, kirjutas Marx, et see «mitte ainult rõhus, vaid ka solvas ning kuivatas hinge rahval, kes oli langenud ta ohvriks».

Kloostrid, mis olid kirjaoskuse levimise, raamatute ümberkirjutamise ja säilitamise kolleteks, täitsid sel ajal kindluste osa ja kannatasid piiramiste, tulekahjude ja purustuste tõttu, kusjuures nende kultuuriväärtused hävisid.

Koolide ja kirjaoskajate inimeste arv vähenes.

Juba tunduvalt hiljem, kui Vene riik oli tatari sõltuvusest vabanenud ja Vene vürstiriikide endine killustatus oli likvideeritud ning nad ühinesid Moskva ümber, märkis Stoglavi kirikukogu XVI sajandi keskel oma otsustes, et koolide ja kirjaoskajate inimeste arv on vähenenud. «Vanasti oli koole,» öeldakse Stoglavi kirikukogu otsustes ja märgitakse, et isegi vaimulikeks tuleb panna mitteküllaldase kirjaoskusega inimesi. Küsimusele, miks nad «vähe oskavad kirja, vastavad nad, et õpivad oma isadelt ja kirjaoskuse meistritelt, aga mujal kuskil õppida pole, ja isad ning kirjaoskuse meistrid ise ka tunnevad vähe kirja».

Kuid isegi neis rasketes tingimustes, milles Vene vürstiriigid XIII sajandi lõpul ning kahel järgneval sajandil olid, jätkas Vene kultuur oma arenemist, kuigi aeglasemas tempos. Eriti arenes kultuur neis vürstiriikides, mis üldse ei saanud tatarlaste kallaletungi osaliseks või mida laastati võrdlemisi vähe.

Niisugune vürstiriik oli avar ja rikas Novgorodimaa. Võrdlemisi vähe laastati Tveri ja Vladimiri vürstiriiki ja XIV sajandi lõpul esiletõusnud Moskva vürstiriiki.

XVI sajandi algul viidi lõpule Vene maade ühendamine Moskva

juhtimisel. Pärast Kaasani, Volgamaa, Astrahani ja Siberi liitmist kujunes välja Vene riik tsentraliseeritud paljurahvuselise riigina, kus juhtiv osa oli vene rahval. See oli feodaalne riik, mille põhiülesandeks oli Lenini sõnade järgi hoida mõisniku võimu pärisorise taiupoja üle.

1453. aastal vallutasid türklased Konstantinoopoli, mida peeti «teiseks Roomaks». Moskva valitsejad kuulutasid Moskva selle poliitilise tähtsuse tõstmise eesmärgil «kolmandaks Roomaks», õigeusu kaitsjaks ja soosijaks kõigis maades ning bütsantsi kultuuri pärijaks.

Kõik see soodustas mõningat elavnemist hariduse alal.

1551. aastal kokkukutsutud Stoglavi kirikukogu tunnistas vajalikuks avada koole vaimulike ja diakonite majades, samuti kõigi kihelkonnakirikute juures, kohustades vaimulikke õpetama lastele lugemist, kirjutamist, arvutamist ja palveid. Vaimulikud muide täitsid seda korraldust väga vastumeelselt kui rasket kohustust. Kuigi koolide arv XVI sajandi teisel poolel kasvas, oli see kasv siiski väga aeglane ega rahuldanud kaugeltki vajadust kirjaoskajate inimeste järele.

XIV—XVI sajandil olid kultuurikeskusteks nii vanad kui ka vastavatud kloostrid.

Niisugune oli eriti Troitse-Sergijevi klooster, asutatud XIV sajandil 65 kilomeetri kaugusel Moskvast, mis etendas suurt osa võitluses tatarlastega ja kirjaoskuse levitamises XIV—XVI sajandil. Meie ajani on säilinud illustratsioon, mis kujutab laste kooli selles kloostris. Samasugusteks suurteks kultuurikeskusteks olid Kirillo-Belozerski, Solovetski, Antonijev-Siiski (100 kilomeetri kaugusel Holmogorõst) ja mõned teised kloostrid.

Haridus muistses Novgorodis. Novgorod oli XIV—XVI sajandil majanduslikult võimas, poliitiliselt iseseisev ja laialdase kaubandusega riik, kelle valdused ulatusid kaugele kirdesse. Tal oli ulatuslik väliskaubandus ja kõrgelt arenenud käsitööstus. Selle riigi keskuses Novgorodi linnas oli palju «raamatukirjutajaid». «Raamatukirjutajate» elukutse oli registreeritud «maksuraamatutes» Novgorodi käsitööliste ühe erialana. Raamatuid kirjutati ümber ka Novgorodimaa kirdeosas asuvates suurtes kloostrites.

Novgorodi ja sellega piirnevate alade elanike hulgas oli küllaltki palju kirjaoskajaid. NSV Liidu Teaduste Akadeemia poolt aastail 1951—1955 Novgorodis teostatud arheoloogilised väljakaevamised tõid nähtavale suure hulga ürikuid, kirju ja teisi XII—XV sajandist pärinevaid kirjalikke allikaid. Enamik leitud kirjalikest ürikuist on tavaliste Novgorodi kodanike erakirjavahetus. Kirjad on kriibitud terava luupulgakesega kasetohule. Need kirjad annavad ilmset tunnistust kirjaoskuse tunduvast levikust mitte ainult linnades, vaid ka Novgorodimaa külades.

Meie ajani on säilinud esimeste Novgorodi õpperaamatute — entsüklopeedia tüüpi sõnaraamatute käsikirjad XV sajandist.

Üks neid õpperaamatuid, koostatud 1431. aastal, sisaldas 350 sõna ja oli pealkirjastatud: «Raskesti mõistetavate ja vene keelde tõlkimata jäänud kirjasõnade seletus, mis on toodud raamatutesse osalt sloveeni, serbia, bulgaaria ja osalt kreeka algkeeltest».

Need Novgorodi sõnaraamatud annavad põhjust oletada, et oli olemas küllalt lugejaid, kes vajasid taolisi teatmeteoseid raamatute iseseisvaks lugemiseks.

Novgorod oli niinimetatud «ketserlike» liikumiste (strigolnikute sekti jt.) keskuseks. Igasugused kallaletungid feodalismile, opositsioonilised ja isegi revolutsioonilised poliitilised liikumised kujutasid endast tol ajal enamasti usuteaduslikke väärõpetusi. Nende «ketserite» iseloomustavaks jooneks oli tähelepanuväärne kirjaoskus ja eruditsioon. Meie ajani säilinud Novgorodi käsikirjalises kirjanduses on palju kirjutisi astronoomia (kosmograafia), loodusteaduse, filosoofia jne. alalt.

«Kirjaoskuse meistrid». XIII—XV sajandil oli koole vähe. Olemasolevad koolid ei rahuldanud kaugeltki vajadust kirjaoskajate inimeste järele ja elanikkond korraldas omal initsiatiivil laste õpetamist niinimetatud «kirjaoskuse meistrite» juures.

«Kirjaoskuse meistriteks» nimetati eraisikuid, kes õpetasid lastele (tavaliselt ainult poistele) lugemist, kirjutamist ja palveid tasu eest, mis määrati kindlaks igal üksikul juhtumil kokkuleppel lastevanematega. Niisugusteks «kirjaoskuse meistriteks» olid salmilauljad või «ilmalikud inimesed», kes tegelesid kas ainult kirjaoskuse õpetamisega või tegid seda mõne muu ameti kõrval.

Palju need «kirjaoskuse meistrid» õpetada ei suutnud, kuid igal juhul lugema ja kirjutama nad õpetasid.

Oli ka niisuguseid «kirjaoskuse meistreid» (tõsi, neid oli vähe), kes õpetasid mitte ainult lugemist ja kirjutamist, vaid ka grammatikat ja mõningaid arvutamise elemente.

XIV—XVI sajandi pedagoogilise kirjanduse mälestusmärgid. «Domostroi». Ka XIV—XVI sajandil ilmusid usulis-kõlbeliste õpetuste kogumikud, kus mõnikord leidus ka pedagoogilise sisuga kirjutisi. Tekkis käsikirjalise kirjanduse uus tüüp — filosoofilise, eetilise ja pedagoogilise sisuga aforismide ja sententside kogumikud, mida nimetati «Mesilaseks» (palju variante).

Nõuanded ja juhatused laste kasvatamise kohta on kogu selles käsikirjalises kirjanduses usulis-kõlbelise iseloomuga, nad kõnelevad jumalakartlikkuse, vagaduse, alandlikkuse, kuulekuse ja töökuse ning armastuse kasvatamisest inimeste vastu. Sõnakuulmatute laste suhtes soovitavad nende kogumike koostajad kasutada kehalisi karistusi: «Armasta oma poega, sul ei tohi olla kahju kepist tema jaoks, sest kui peksad, siis ta ei sure, vaid saab tervemaks.»

Rahvas lõi mitmeid muistendeid (jutustusi) Vene maade laastamisest. Need rahvaloomingu teosed olid üleskutseks Venemaa ühinemisele ja vastulöögi andmisele teda rõhuvale hirmsale vaenlasele. Üheks niisuguseks oli XIV sajandi algul koostatud ja suurt populaarsust omanud «Aleksander Nevski elulugu».

Suuline rahvalooming, kroonikad ning õpetusliku iseloomuga käsikirjalised teosed aitasid kasvatada neid vene inimesi, kes asusid hiljem võitlema tatari-mongoli ikkest vabanemise eest ja lõpuks purustasid selle.

Meie ajani on säilinud hariduse ajaloo seisukohast huvitav Novgorodi peapiiskopi Gennadi kiri Moskva metropoliidile Simonile, mis pärineb XV sajandi lõpust. Selles kirjas palub Gennadi metropoliiti astuda Moskva suurvürsti juures samme, et see käsiks avada koole.

Gennadi kirjutab, et tema juurde tulevad preestrikoha-pretendendid; tema, peapiiskop, kontrollib nende kirjaoskust: «... annan talle lugeda apostlite tegude raamatut, aga ta ei oska midagi, käsin tal lugeda psalterist, aga ka seda ta vaevu loeb ...» (psalter oli üheks esimeseks lugemisraamatuks kirjaoskuse õppimisel). Veendunud selliste pretendentide peaaegu täielikus kirjaoskamatuses, keeldub peapiiskop neid preestriks õnnistamast, aga nemad valetavad oma õigustamiseks, öeldes: «Issanda maa on selline, et ei leidu säärast, kes oleks tugev kirjaoskuses.» Seepärast palub Gennadi Moskva suurvürsti korraldust koolide avamiseks ja kavandab nende koolide õppetöö sisu: algul peavad õpilased pähe õppima usulise sisuga kombeõpetusliku luuletuse, mille iga värss algab eri tähega slaavi tähestiku järjekorras[1], siis õpitakse lugema titloaluseid sõnu (slaavi käsikirjades kirjutati sagedamini esinevad sõnad lühendatult, lühendatud sõna kohale aga tehti eriline märk — titlo; näiteks *бг* (*бог* asemel), *чк* (*человек* asemel jne.); edasi järgnes psaltri lugemine (psalter oli raamat, mis sisaldas psalme — usulisi kiidulaule). Pärast seda võis Gennadi arvates asuda teiste raamatute lugemisele.

Gennadi ise asutas Novgorodis piiskopimaja juures niisuguse kooli, kus õppisid täiskasvanud, kes soovisid asuda preestrikohale. Aga Gennadi märgib, et kuigi nad õpivad, siis «mitte hoolega».

XVI sajandist pärineb igapäevase elu, majapidamise ja laste kasvatamise kohta käivate õpetuste kogumik «Domostroi», mis tuntud ajaloolase I. J. Zabelini iseloomustuse järgi kujutab endast «meie vanaaja koduse elu peeglit, ühiskonna ja avaliku elu peeglit». Mitmed «Domostroi» peatükid («Kuidas oma lapsi kasvatada igasuguses karistuses ja jumalakartuses», «Kuidas lapsi ka hirmuga päästa» jt.) on täielikult pühendatud lastekasvatuse küsimustele.

«Domostroi» nõuab laste kasvatamist «jumalakartuses», nõuab usuliste kombetalituste täitmist, tingimusteta alistumist vanematele; räägib karmist distsipliinist, soovitab kasutada kehalisi karistusi. Selles tsiteeritakse vana testamendi sõnu: «Armastad sa oma

---

[1] Peapiiskop Gennadi kirjas nimetatakse seda usulise sisuga kombeõpetuslikku luuletust «азбука-граница» ja see oli mõeldud tähestiku õppimiseks. *(Tõlkija märkus.)*

poega, löö talle haavu... purusta tema roided... sul ei tohi olla kahju kepist tema jaoks». Nii Venemaal kui ka Lääne-Euroopa maades kasutati tol ajal loomulikult laste kehalisi karistusi, kuid laste karmi ja valju kohtlemise nõude kõrval räägib «Domostroi» mitmes kohas armastusest laste vastu ja nende eest hoolitsemisest. «Domostroi» nõuab samuti mehisuse, visaduse, töökuse, kokkuhoidlikkuse, majanduslikkuse ja viisakuse kasvatamist lastes.

Selles jumalakartlikkuses, kuulekuses võimudele, karmis distsipliinis, perekonnapea suures võimus kõigi perekonnaliikmete üle, millest räägib «Domostroi», avaldub ilmekalt feodaalajastu vaim.

Vennaskoolid Ukrainas ja Valgevenes XVI—XVII sajandil. Ukraina ja Valgevene olid XVI sajandil ja XVII sajandi esimesel poolel Poola-Leedu riigi võimu all. Poola mõisnikud rõhusid ukraina ja valgevene rahvast, püüdsid neid jesuiitide abiga poolastada ja katoliku usku pöörata. Tunduv osa ukraina ja valgevene suurmaaomanikke alistus assimilatsiooniprotsessile: nad võtsid omaks poola keele ja kultuuri, astusid katoliku usku ja panid oma lapsed õppima poola õppeasutustesse. Teisiti suhtusid rahvuslik-kultuurilise orjastamise katsetesse linnaelanikud — käsitöölised ja kaupmehed, samuti Zaporožje kasakad, vaimulikud ning väikeaadlikud.

Võitluseks poola-katoliku surve vastu asutasid nad erilisi usulis-rahvuslikke organisatsioone — vennaskondi, mis olid organiseeritud demokraatlikel printsiipidel (asju otsustati üldkoosolekul häälteenamusega jne.), kuid juhtivat osa nendes etendasid loomulikult jõukad inimesed.

Üheks võitlusvahendiks rahvusliku ja usulise rõhumise vastu olid vennaskoolid, mis olid vastukaaluks katoliiklikele poola koolidele.

Esimeseks niisuguseks ukraina vennaskooliks oli Lvovi kool, mis tekkis 1586. aastal. Koostati ka Lvovi kooli põhimäärus, tähelepanuväärne pedagoogiline dokument, mille võtsid üle ka teised Ukraina ja Valgevene vennaskoolid.

Samal ajal ja järgnevail aastakümneil tekkisid vennaskoolid Vilnos, Brestis, Mogiljovis, Lutskis, Kiievis ja paljudes teistes Ukraina ja Valgevene linnades.

Meie ajani säilinud Lvovi ja Lutski kooli põhikiri (viimane kordab väga väikeste muudatustega Lvovi kooli põhikirja) annavad pildi vennaskoolide demokraatlikust korraldusest. Vennaskooli rektor ja õpetajad valiti vennaskonna üldkoosoleku poolt. Peale selle valis vennaskond veel kaks hooldajat, kes jälgisid kooli tööd. Põhikirjas on märgitud, et igal vennaskonna liikmel on õigus külastada kooli selle tööga tutvumiseks.

Isa, kes pani lapse kooli, sõlmis rektoriga lepingu, kus oli näidatud, mida kool peab lapsele õpetama, ja määrati kindlaks lapsevanema kohustused kooli suhtes (mitte võtma last koolist ära enne lõpetamist, mitte takistama laste korralikku kooliskäimist

jne.). Põhikiri määras üksikasjaliselt ära nõuded õpetaja suhtes. Õpetaja peab olema «jumalakartlik, arukas, mõistlik, tasane, mitte joodik, mitte liiderlik, mitte liigkasuvõtja, mitte vihastaja, mitte kadestaja, mitte naerualune, mitte ropendaja, mitte nõid, mitte tühja jutu rääkija, mitte ketserluse soosija». Lastesse peab ta suhtuma rangelt, kuid armastusega.

Kooli võeti kõigi seisuste lapsi, vahet tegemata nende materiaalse seisundi vahel. Orvud olid vennaskonna täielikul ülalpidamisel. Põhikirja 5. paragrahv esitas vennaskoolide õpetajaile demokraatlikud nõudmised: «Õpetaja peab õpetama ja armastama kõiki lapsi ühteviisi, niihästi rikaste poegi kui ka kehvi vaeslapsi ja neid, kes käivad tänavail elatust palumas. Õpetada neid, kuipalju keegi oma jõudude kohaselt õppida suudab, kuid mitte hoolitseda rohkem ühtede kui teiste eest.»

Lapsed pidid tulema kooli kell 9 hommikul, puudumised ja hilinemised polnud lubatud. Kui mõni õpilane koolist puudus, oli õpetaja kohustatud õpilase kodust järele pärima, miks ta pole kooli ilmunud. Hommikul näitasid õpilased õpetajale ette kodus tehtud kirjalikud tööd ja vastasid suuliselt. Sellele järgnes töö klassis. Pärast lõunavaheaega andis õpetaja kodused ülesanded. Laupäeval korrati kõike, mis nädala jooksul oli läbi võetud.

Vennaskoolides seisis esikohal slaavi keele õpetamine. Vennaskoolide õpetajate poolt koostati XVI sajandil ja XVII sajandi algul mõned trükitud slaavi keele grammatikad. Need olid: «Hästikõlava kreeka-slaavi keele grammatika», välja antud Lvovi vennaskonna poolt 1591. aastal; «Slaavi keele grammatika», koostatud 1596. aastal vennaskoolide õpetaja Lavrenti Zizani poolt (välja antud Vilnos); «Slaavi grammatika», koostatud Meleti Smotritski poolt (oli Kiievi vennaskooli õpetaja), välja antud 1619. aastal ja teistkordselt 1648. aastal Moskvas.

Õpetati ka kreeka ja ladina keelt, grammatikat, retoorikat, dialektikat (s. t. selle aja humanitaarteaduste tsüklit, niinimetatud *trivium*'i) ja mõningaid *quadrivium*'i elemente (aritmeetika, geomeetria, astronoomia, muusika). Kõigi nende teaduste täielikku kursust õpetati ainult suuremate linnade vennaskoolides (Lvovis, Lutskis, Mogiljovis, Vilnos, Kiievis). Ülejäänud vennaskoolides õpetati nähtavasti ainult slaavi, kreeka ja ladina keelt (nende keelte lugemine, kirjutamine ja grammatika), retoorikat ja laulmist.

Ukraina ja Valgevene vennaskoolide õppetöö korralduses XVI—XVII sajandil oli tekkiva klassi-õppetunni süsteemi elemente.

Ukraina ja Valgevene vennaskoolide praktikas oli palju uut ja väärtuslikku: kooli demokraatlik iseloom, suure hulga laste kaasatõmbamine õppetööle (reisijad, kes külastasid Ukrainat XVII sajandi keskel, avaldasid imestust kirjaoskuse tähelepanuväärse leviku üle meeste ja naiste hulgas mitte ainult linnades, vaid ka maal).

Hinnatav ja uus oli ka koolielu kindel korraldus, klassi-õppe-

tunni süsteemi elemendid, õpilaste kooliskäimise ja edasijõudmise täpne arvestus jne.

Ukraina vennaskoolide kui oma aja eesrindlike koolide paljud jooned kajastusid nähtavasti Komenský «Suures didaktikas», eriti aga tema «Hästikorraldatud kooli seadustes».

Vennaskoolid, mis lõid kultuurilised sidemed Moskvaga ja kus kasvatati lapsi võitluse vaimus Ukrainat ja Valgevenet rõhuvate poola mõisnike ja jesuiitide vastu, etendasid suurt osa võitluses Ukraina taasühinemise eest Venemaaga 1654. aastal.

Kiievi Akadeemia. 1615. aastal avatud Kiievi kolmekuningapäeva vennaskonna kool muudeti 1632. a. kõrgemaks õppeasutuseks — Kiievi vennaskolleegiumiks, mis hiljem sai akadeemia õigused.

Kiievi vennaskooli eesotsas olid algusest peale rektorid, kes omasid soliidset haridust ja olid mitmete kirjanduslike teoste autorid, nagu näiteks endine Lvovi kooli rektor Iov Boretski, hiljem Kiievi metropoliit, ja Ukraina Venemaaga taasühinemise suur pooldaja.

Vastukaaluks sellele koolile avas Kiievi-Petšerski kloostri arhimandriit Pjotr Mogila, kes reetis ukraina rahva huvid poola magnaatidele, Kiievi-Petšerski kloostris 1631. aastal teise, jesuiitide kolleegiumi tüüpi kooli.

Kiievi vennaskond ja metropoliit Iov Boretski veensid tagajärjetult Pjotr Mogilat mitte killustama pedagoogilisi jõude ja liitma tema poolt avatud kloostrikooli vennaskooliga, et viimast tugevdada.

1632. aasta märtsis nõudsid Zaporožje kasakad kloostrikooli sulgemist ja õpetajate ning õpilaste üleviimist kloostri territooriumilt Podoli (Kiievi linnaosa, kus elasid peamiselt jõukad käsitöölised) seal asuvasse vennaskooli. Pjotr Mogila oli sunnitud täitma seda vennaskonna ja Zaporožje kasakate nõudmist oma kloostrikooli ühendamiseks vennaskooliga, kusjuures ta tingis endale välja õiguse olla eluaeg selle reorganiseeritud kooli hooldajaks ja eestkostjaks. Ühtlasi saavutas ta, et õppeasutus nimetati tema auks «Kiievi-Mogila Kolleegiumiks», kuigi kooli avamise peamine teene ei kuulunud mitte temale, vaid Kiievi vennaskonnale. Poola kuningad, kelle võimu all Kiiev oli, keeldusid andmast sellele koolile akadeemia nimetust ja õigusi, kuigi selle kursus oli võrdne tolleaegse poola akadeemia tavalise kursusega. Akadeemia õigused ja tiitel anti õppeasutusele alles Peeter I poolt.

Akadeemias oli 8 klassi, mis moodustasid osakonnad: noorem — 4 klassi, keskmine — 2 klassi ja vanem — 2 klassi. Õppeaeg kestis kuni 12 aastat. Nooremas osakonnas õpetati slaavi, kreeka, ladina ja poola keelt (lugemist, kirjutamist, grammatikat), palveid, katekismust, aritmeetikat, muusikat, laulmist; keskmistes klassides — poeetikat ja retoorikat; vanemates — filosoofiat ja XVII sajandi lõpust alates usuteadust.

Akadeemiasse võeti isikuid mitmesugustest seisustest, kusjuu-

res vaimulike lapsi oli tunduvalt vähem kui teistest seisustest õpilasi.

Kiievi Akadeemia oli esimene kõrgem õppeasutus meie kodumaal ja selle edela- ja lõunaosa suurim hariduskeskus XVII ja XVIII sajandil.

Kiievi Akadeemia mõjul tekkisid hiljem kolleegiumid Harkovis ja Tšernigovis. Kiievi Akadeemia andis mitmeid haridustegelasi (Jepifani Slavinetski, Simeon Polotski jt.), kes olid kreeka-ladina koolide organiseerijaiks Moskvas XVII sajandi teisel poolel. Kiievi Akadeemia eeskujul tekkis 1687. aastal Moskvas Slaavi-Ladina Akadeemia. Võitluses vanavene vaimulikega, kes tegutsesid reformide vastu, toetus Peeter I Kiievi Akadeemiale. Tema kaastöölisteks kirikureformi alal olid Kiievi Akadeemia kasvandikud ja õppejõud (Feofan Prokopovitš, Stefan Javorski jt.). Enamik Slaavi-Kreeka-Ladina Akadeemia ja vaimulike seminaride rektoreid ja prefekte XVIII sajandil olid Kiievi Akadeemia kasvandikud. Seal said hariduse ka mõned esimesed Moskva Ülikooli professorid.

Pärast Harkovi Ülikooli avamist 1805. aastal lakkas Kiievi Akadeemia etendamast Lõuna-Venemaa kultuurikeskuse osa ja 1819. aastal muudeti ta vaimulikuks akadeemiaks.

Hariduse kasv Vene riigis XVII sajandil. Algkoolid ja kreeka-ladina koolid. XVII sajandi algul lõi vene rahvas tagasi interventide katsed võtta temalt ära iseseisvus. Võitluses interventidega kasvas vene rahva rahvuslik iseteadvus. Sajandi keskel, 1654. aastal, toimus Ukraina taasühinemine Venemaaga.

Kogu XVII sajandi vältel kasvas feodaalne maavaldus, võeti kasutusele uute, «metsikute» maade ulatuslikud alad; arenes käsitöö ja kaubandus, tekkis pärisorjuslik manufaktuur. Vene riik muutus ühtseks ülevenemaaliseks turuks; tugevnesid kaubanduslikud sidemed Lääne-Euroopaga.

Teravnes klassivõitlus, korduvalt puhkesid mitmetes kohtades talupoegade ülestõusud. Tugevnes possaadielanike võitlus maavaldajatega. Samuti toimus võitlus ilmalike ja vaimulike maavaldajate vahel (kloostrimaade küsimus oli üheks teravamaks küsimuseks usulistes vaidlustes, mille poolest XVII sajand nii rikas on).

Kõik need nähtused põhjustasid suuri nihkeid vene kultuuri arenemises, tugevdasid vajadust hariduse järele ja tingisid koolide ning pedagoogilise mõtte arenemist, eriti XVII sajandi teisel poolel.

XVII sajandil ilmub palju kirjandusteoseid, sealhulgas rida ilmalikke ja isegi satiirilisi jutustusi, mitmesuguste tegelaste biograafiaid, palju käsikirjalisi õpperaamatuid ja trükitud aabitsaid, areneb raamatutrükkimine. Vene meresõitjad ja maadeavastajad teevad Aasia põhja- ja idaosas mitmeid tähtsaid geograafilisi avastusi. Toimub järkjärguline üleminek slaavi arvumärkidelt niinimetatud araabia numbrite süsteemile, mis omas suurt tähtsust matemaatiliste teaduste arenemisele.

XVII sajand, eriti sajandi teine pool, oli Venemaa hariduse ajaloos väga tähtis periood, mis valmistas ette XVIII sajandi alguse hariduselu reforme.

XVII sajandil kasvas algkoolide arv kirikute ja kloostrite juures. Nendes koolides õpetati lugemist ja kirjutamist. Poisid astusid kooli, samuti nagu eelnevailgi sajandeil, 7-aastaselt mitmesugusel aastaajal, peamiselt esimesel detsembril. Tütarlapsed koolis ei käinud, ainult tsaari ja mõnede bojaaride perekondades õpetasid tütarlapsi koduõpetajad. Suurtes linnades ja suurte kloostrite juures asuvates koolides kujunes XVII sajandi lõpul välja teatav režiim, mille reglementeeris tundmatu autori pedagoogiline teos «Kooli heakord». Selle teose käsikirjalisi eksemplare on uurijad leidnud isegi XIX sajandil mitmetes linnades ja kloostrites.

Õpetaja koolis või «kirjaoskuse meister» töötas iga õpilasega eraldi (kuigi õpilased koolis või «kirjaoskuse meistri» grupis istusid koos); seega õppetundi kui õpetaja kollektiivset tööd terve klassi või õpilaste grupiga ei olnud. Iga õpilane jõudis edasi erineva tempoga ja õppis erinevat materjali: üks ei olnud omandanud veel tähti, teine õppis silpe, kolmas luges juba sõnu ja lauseid jne.

Väljakutsutud õpilane tegi õpetajale maani kummarduse ja vastas seistes oma tundi. Õppetöö kestis kuni lõunani. Pärast kahetunnilist lõunavaheaega tulid õpilased kooli veel kaheks tunniks.

Lugemaõpetamine toimus kuni XVII sajandi keskpaigani käsikirjaliste, aga sajandi teisest poolest paljudes koolides trükitud aabitsate järgi. Algul õpiti selgeks tähestik tähtede slaavikeelsete nimetuste järgi: *az, buki, vedi, glagol, dobro, jest, iže* jne., kusjuures käsikirjalistes (osalt isegi trükitud) aabitsates iga täht esines mitmesuguses kujutamisviisis (mõnikord, kaasa arvates ka algustähed, esines 4—5 kujutamisviisi). Seejärel õppisid õpilased kahetähelisi lahtisi mõttetuid silpe, liites igale kaashäälikule alfabeetilises järjekorras kõik täishäälikud:

ба, ва, га, да . . . ша, ща
бе, ве, ге, де . . . ше, ще

. . . . . .

бя, вя, гя, дя . . . шя, щя

Edasi järgnesid kolmetähelised silbid:

бра, вра, гра . . . jne.
бре, вре, гре . . . jne.,

kusjuures nõuti algul iga tähe ja seejärel kogu silbi nimetamist: *буки-аз — ба, веди-аз — ва* jne.

Pärast silpide omandamist õpiti veerides lugema üksikuid sõnu, kusjuures nimetati iga tähte ja silpi, ja lõpuks loeti üksikuid sõnu silpe nimetamata «ladusasti», s. o. tervikuna.

Edasi õpiti selgeks enamkasutatavate titloaluste sõnade kirjutusviisid ja «prosoodia» — sõnade mitmesugused hääldamisviisid vastavalt rõhumärkidele, mille arv ulatus kaheksani (oksia ehk terav rõhk, varia ehk raske rõhk, brahhia ehk lühike rõhk jne.).

Õpilasi tutvustati ortograafiliste märkidega (poolitamismärk (-) ja kirjavahemärgid).

Lugemaõpetamise metoodika XVII sajandil nõudis üksikute häälikute küllaltki täpset hääldamist ja paljude ortograafiareeglite jälgimist.

Pärast aabitsas leiduvate üksikute sõnade ja lühikeste palvete lugemist mindi üle palveraamatu lugemisele ja seejärel vanast testamendist pärinevate kiidulaulude kogumiku — psaltri lugemisele.

Lugemaõpetamine tähtiliitva meetodi järgi oli lastele väga raske (neil oli raske mõista, miks *буки-аз* on vaja hääldada *ба* jne.). Eriti raske oli lastel omandada kirjaoskust XIV—XVI sajandil ja XVII sajandi esimesel poolel, kui lugemist tuli õppida käsikirjaliste aabitsate järgi. Esimeste lugemisraamatute — palveraamatu ja psaltri materjal oli lastele arusaamatu ja ebahuvitav. Kirjutamise õpetamine oli suhteliselt kergem, sest slaavi tähestiku tähtede kirjutusviis ei erine trükitud tähtedest, kuid lastele tekitas raskusi kirjutamise tehnika, sest kirjutada tuli teritatud hanesulega haprale, kiulisele paberile.

Peale elementaarse kirjaoskuse koolide olid mõnedes suurtes linnades ja kloostrites XVII sajandi teisel poolel nähtavasti olemas ka kõrgemat tüüpi koolid, mida võib nimetada grammatikakoolideks. Igal juhul õppisid mõned õpilased grammatikat ja aritmeetikat (neli aritmeetilist tehet täisarvudega ja algteadmised «osadest», s. t. murdudest) kodus kvalifitseeritumate «kirjaoskuse meistrite» juhatusel.

Selle tõendiks on suur arv õpperaamatuid, mis sisaldavad grammatika kursuse niinimetatud «kaheksaosalise õpetuse» kaheksa sõnaliigi järgi, nagu need oli esitanud kreeka õpetlane Joann Damaskusest ja hiljem Lavrenti Zizani ning Meleti Smotritski grammatika, mis anti välja XV—XVI sajandil Vilnos. Smotritski grammatika, mis kujutas endast üksikasjalist kursust, anti teistkordselt välja Moskvas 1648. aastal.

Kõrgemat tüüpi koolide ja koduõpetuse jaoks mõeldud käsikirjalistes õpperaamatutes oli sageli peale lühikese grammatikakursuse ka nelja aritmeetilist tehet käsitlev aritmeetikakursus.

XVII sajandi teisel poolel tekivad Moskvas üksteise järel mitu kreeka-ladina kooli. Nii avati sajandi keskel bojaar Rtištševi poolt Moskva lähedal Varblaste mägedel Andrei kloostris kreeka-ladina kool, kus õppis kuni 30 täiskasvanut ladina ja kreeka keelt, retoorikat ning filosoofiat.

1653. aastal avati Jepifani Slavinetski juhtimisel kreeka kool Tšudovo kloostris. 60-ndate aastate keskel organiseeriti Simeon Polotski poolt Spasski kloostris (Moskva keskel) kreeka-ladina Zaikonospasski kool. 80-ndate aastate algul avas valitsus kreeka kooli Moskva trükikoja juures, kus õpilaste arv 80-ndate aastate

keskel ulatus 233-ni. Selles koolis õppisid nii lapsed kui ka täiskasvanud.

Suur osa ülal loetletud kreeka-ladina koolidest (Rtištševi, Zaikonospasski, trükikoja kool) avati mitte kiriku, vaid eraisikute (bojaar F. M. Rtištšev) või valitsuse initsiatiivil, kusjuures kirik isegi püüdis takistada koolide avamist, kus õpetati ladina keelt.

Uue hariduse ja Lääne-Euroopa teaduse omandamise pooldajate ning vanavene vaimulikkonna vahel, keda toetasid Idamaade patriarhid (Konstantinoopoli, Jeruusalemma jt.), toimus terav võitlus hariduse sisu pärast avatavates koolides. Konservatiivsed kirikutegelased vaidlesid ägedalt ladina keele ja ilmaliku teaduse elementide (grammatika, retoorika, aritmeetika) vastu ning nõudsid, et õpilased «ei õpiks neid kavalusi», vaid piirduksid ainult pühakirja lugemisega.

Slaavi-Kreeka-Ladina Akadeemia. Mõte akadeemia asutamisest Moskvas Kiievi Akadeemia eeskujul esitati XVII sajandi 70-ndail aastail Valgevenest Moskvasse saabunud tuntud kirjaniku ja pedagoogi, tsaar Aleksei Mihhailovitši laste kasvataja Simeon Polotski poolt. 1682. aastal esitati tema poolt koostatud niisuguse akadeemia «privileeg» (asutamiskiri) tsaar Fjodor Aleksejevitšile, kuid see jäi tema surma tõttu kinnitamata.

Selle projekti järgi pidi akadeemiasse võetama ainult õigeusklikke venelasi. Akadeemia eesmärgiks oli ette valmistada haritud inimesi riigivalitsuse ja kiriku jaoks. Projektis kavandati õppeaineteks «seitse vaba teadust» (s. o. grammatika, retoorika, dialektika, aritmeetika, geomeetria, astronoomia ja muusika), usuteadus ja «õigusemõistmise teadus».

Seades esikohale akadeemia hariduslikud ülesanded, käsitas asutamisprojekt («privileeg») samal ajal akadeemiat kui õigeusu valvurit ja võitluse kantsi ketserluse ja õigeusust taganemise vastu.

Patriarh ja teda ümbritsev konservatiivne vaimulikkond tegi kaua aega takistusi akadeemia avamiseks ning see avati alles 1687. aastal, tsaarinna Sofia valitsemise ajal, viis aastat pärast «privileegi» esitamist tsaar Fjodor Aleksejevitšile.

Peamised tegelased akadeemia organiseerimisel olid kaks õpetatud kreeka munka — vennad Joaniki ja Sofroni Lihhudad, Padua ülikooli doktorid. Nad valisid õppejõud, õpetasid ise akadeemia vanemates klassides retoorikat ja filosoofiat, koostasid kreeka ja ladina keeles grammatika, poeetika ja retoorika õpikud.

1694. aastal vanavene vaimulikud, kes olid rahulolematud akadeemiasse ladina keele sisseviimise pärast ja üles ässitatud Jeruusalemma patriarhi salasepitsustest Lihhudade vastu, saavutasid nende kõrvaldamise akadeemiast ja sulgemise 1701. aastal ühte provintsikloostrisse. Alles viie aasta pärast lubati neil asuda Novgorodi, kus nad avasid Moskva akadeemia eeskujul slaavi-kreeka-ladina kooli ja hakkasid seal õpetama. See kool oli XVIII sajandi

algul taimelavaks 14 grammatikakoolile Novgorodi piiskopkonna mitmesugustes linnades.

Slaavi-Kreeka-Ladina Akadeemia valmistas ette mitte ainult uut tüüpi vaimulikke, vaid ka õpilasi meditsiinilistele kirurgiakoolidele, kelledest paljud said 1725. aastal Teaduste Akadeemia juures avatud ülikooli üliõpilasteks. Slaavi-Kreeka-Ladina Akadeemias õppisid M. V. Lomonossov, tuntud kirjanik A. D. Kantemir, arhitekt V. I. Baženov ja teisi XVIII sajandi tuntud kultuuritegelasi.

Pärast Moskva Ülikooli avamist 1755. aastal kaotas Moskva Slaavi-Kreeka-Ladina Akadeemia oma tähtsuse filoloogilise ja filosoofilise profiiliga kõrgema õppeasutusena ning muutus järk-järgult vaimulikuks akadeemiaks. Nii hakati teda ka nimetama XIX sajandi algul, mil ta viidi üle Troitse-Sergijevi kloostrisse.

XVII sajandi õpikud: õpperaamatud, trükitud aabitsad. Esimesteks raamatuteks, mis trükiti Moskvas XVI sajandil ja XVII sajandi esimesel poolel, olid jumalateenistuse-raamatud («Apostel» jt.). Õppetööks koolides ja koduse õpetamise jaoks kasutati *käsikirjalisi õpperaamatuid*. Osa neist õpperaamatuist sisaldasid aabitsa (tähestiku, silbid, titloalused sõnad jne.), lühikesed andmed grammatikast («kaheksaosaline õpetus», s. o. andmed kaheksa sõnaliigi kohta) ja aritmeetikast (neli tehet täisarvudega, murdude mõiste), usulis-kõlbelised õpetused (lugemismaterjalina). Mõnedes õpperaamatutes leidus algteadmisi kreeka keelest (tähestik, mis oli antud tavaliselt võrdlevalt slaavi tähestikuga, ja elementaarteadmised grammatikast), samuti lühikesed lugemikulised palad loodusloost («Kõuest ja välgust», «Neljast aastaajast» jt., mõnede loomade kirjeldused jne.) ja ajaloost (Julius Caesarist, Tsargradi vallutamisest, Jan Husi põletamisest, Vene riigi tekkimisest, Borissi ja Glebi tapmisest jne.). Tõenäoliselt kasutati neid õpperaamatuid grammatika õpetamisel kõrgemat tüüpi koolides ja edasise õppimise protsessis.

Käsikirjaliste õpperaamatute teiseks liigiks olid entsüklopeedia tüüpi sõnastikud, mis sisaldasid «raskesti mõistetavate sõnade» seletusi. Alus niisugustele sõnastikele pandi juba XV sajandil Novgorodis (käsikirjaline Novgorodi sõnastik-õpperaamat sisaldas 350 sõna); XVII sajandi esimesel poolel trükiti Ukrainas sõnastik-teatmik «Slaavi-vene leksikon ja nimede seletus», mille koostajaks oli Pavma Berõnda ja mis sisaldas ligikaudu 4000 sõna seletuse.

Entsüklopeedia tüüpi õpperaamatuid-sõnastikke kasutati teatmikena raamatute lugemisel täiskasvanud lugejate poolt ja ka koolitöös (kõrgemat tüüpi koolides).

Esimene trükitud slaavi aabits anti välja Vilnos juba XVI sajandi lõpul (koostaja Lavrenti Zizani). XVII sajandil ilmus Ukrainas ja Vilno linnas trükitud aabitsaid mitmes väljaandes, osa neist sattus ka Vene riiki. Üks neist aabitsaist, mis anti välja 1621. aastal Vilnos ja mille koostajaks on Meleti Smotritski (nagu

arvavad uurijad), sai eeskujuks Vassili Burtsevile esimese trükitud Moskva aabitsa koostamisel, mis anti välja esmakordselt 1634. aastal ja mõne aasta pärast teistkordselt tunduvalt ümbertöötatud kujul pealkirjaga «Algõpetus inimesele, kes tahab aru saada jumalasõnast».

Vassili Burtsevi aabitsa teise väljaande sisu on järgmine: eessõna, mis lõpeb värsivormis pöördumisega laste poole, kus manitsetakse neid hoolsalt õppima; järgneb tähestik; kahe-, kolme- ja neljatähelised silbid, slaavi arvumärgid kuni 10 000-ni, diakriitilised märgid ja kirjavahemärgid. Peale selle sisaldab aabits palveid, nimisõnade käänamise ja tegusõnade pööramise näidiseid.

Niisuguse sisuga aabitsaid nimetati «väikesteks». Nendest erinesid tunduvalt ulatuslikumad aabitsad, kus peale ülalmärgitud andmete oli veel näidiseid vanemate tervitamiseks nimepäevade ja õnnitlusteks suurte pühade puhul (niinimetatud «aabitsad oraatsiatega»).

XVII sajandi teisel poolel (aastail 1647—1696) anti Moskva trükikoja poolt välja üle 300 000 aabitsa, kusjuures nende tiraaž mõnel aastal ulatus (mitmes väljaandes) 12, 18 ja isegi 24 tuhande eksemplarini. Aabitsad osteti kiiresti ära. Seda tõendab nii see, et aabitsaid anti välja peaaegu igal aastal, kui ka see, et ei olnud haruldased aastad, mil samal aastal väljaantud aabits anti mitmetuhandelises tiraažis uuesti välja.

Arhiiviallikais (Moskva trükikoja tootmisraamatuis) on olemas ka otsesed andmed aabitsate kiire läbimüügi kohta, kusjuures teistest linnadest sissesõitnud (nähtavasti isikud, kes olid komandeeritud Moskvasse aabitsate ostmiseks) ostsid korraga 200—400 aabitsat. Näiteks 1651. aastal anti välja 2400 aabitsat, 2. juulil lasti nad müügile ja müüdi läbi ühe päeva jooksul. Järgmisel aastal müüdi peaaegu kogu tiraaž (2400 eksemplari) läbi 13 päevaga.

Päris XVII sajandi lõpul, 1694. aastal, trükiti esimene illustreeritud aabits, mis oli koostatud ühe selle aja harituma inimese, ajalooliste ja pedagoogiliste teoste autori Karion Istomini poolt.

Selle aabitsa iga leheküIg käsitles ühe tähe tundmaõppimist slaavi tähestiku järjekorras. Leheküljele olid paigutatud mõned slaavi ja kreeka suurte ning väikeste tähtede kujutised (nagu need esinevad trükitud ja käsikirjalistes raamatutes); 5—10 vasegravüüri esemetest, mille nimetused algavad tähestiku antud tähega (näiteks tähele *я*: *яблоко, яблоня, ягоды, ястреб, язык, язь, яйцо, яхонт, ящерица* jne.).

«Laste komberaamat». XVII sajandi teisel poolel on kirjutatud ja levis paljudes käsikirjalistes koopiates erakordselt huvitav selle aja vene pedagoogika originaalne mälestusmärk «Laste komberaamat» (mõnedes koopiates on pealkiri teine: «Heade kommete raamat»).

See teos on «laste heade kommete» kogumik, kusjuures need reeglid on sõnastatud 164 küsimuse-vastuse kujul.

Lastele antakse üksikasjalisi juhatusi, kuidas end viisakalt ülal pidada (poos, žestid, miimika, rõivastus jne.), kuidas käituda

söögilauas kodus ja võõrsil, teiste inimestega kohtumisel, lastega mängides, koolis jne.

Toome näitena mõned neist juhatustest. Kõneldes näoilmest, miimikast, näitab «Laste komberaamat» üksikasjaliselt, missugused peavad olema hästikasvatatud lastel laup, kulmud, silmad, huuled. Näiteks ei tule sügavalt imestades tõsta kulme või neid kortsutada: esimene muudab näo rumalaks, teine kõrgiks ja õelaks. Naerda tuleb mõõdukalt (kui naeruks on küllaldaselt põhjust), kuid mitte «hirnuda» ja «mitte maha langeda naerust». Rõivastuda tuleb puhtalt, tagasihoidlikult, mitte luksuslikult, vältida rõivastuses kirevust; rõivaid ei tule kanda lohakalt, näiteks ühele õlale visatult.

Kui kutsutakse pidusöögile, siis mitte hilineda, vaid tulla õigel ajal, mitte liiga suuri tükke suhu panna, küünarnukke mitte lauale asetada ja neile mitte nõjatuda; mitte haarata ahnelt meeldivat toitu; oodata, kuni naabrid seda oma taldrikule tõstavad, jne.

Vestluses ei tule katkestada kaasvestleja kõnet; rääkida tuleb meeldiva, tasase häälega, aga ka mitte liiga vaikselt, et mitte sundida kaaslast pingutatult kuulama. Kõne ei tohi olla liiga kiire, «et see arust ette ei jookseks».

«Laste komberaamatus» antud kombelise käitumise reeglid pidasid silmas aristokraatlike ja rikaste vanemate lapsi.

«Laste komberaamatut» peeti kaua aega ekslikult tõlketeoseks, kuigi ükski autoreist, kes sellest kirjutas, ei suutnud näidata originaali ega tõestada, mis keelest see tõlgitud on. Tegelikult on see vene XVII sajandi teise poole pedagoogilise mõtte originaalne teos ja selle on kirjutanud Jepifani Slavinetski. Selle teose eeskujuks (kuid mitte originaaliks) oli Jan Amos Komenský teos «Kombejuhatus» (*«Praecepta morum»*), mis on kirjutatud 1653. aastal ja toodud Venemaale Amsterdamist koos teiste Lääne-Euroopas väljaantud teostega.

«Laste komberaamat» on suurepärane pedagoogiline teos, mis asub seisukohal, et ühiselu reeglite täitmine laste poolt on nende kõrgete seesmiste omaduste — heatahtlik ja austav suhtumine inimestesse, tagasihoidlikkus, oma väärikuse tunnetamine jne. — peegelduseks.

XVI peatükk

HARIDUS, KOOL JA PEDAGOOGILINE MÕTE XVIII SAJANDIL

Haridusalased reformid XVIII sajandi algul. XVIII sajandil tegi Venemaa tunduvaid edusamme oma majanduslikus arenemises. Hoogsalt arenes manufaktuurtootmine, eriti metallurgiatööstus. Vene riigi rahvusvaheline tähtsus kasvas ja tugevnes.

XVIII sajandi algul Peeter I poolt teostatud reformid soodustasid tugevasti aadli esiletõusmist. Kõik juhtivad kohad armees, laevastikus ja riigiaparaadis olid kinnistatud aadlikele, palju tehti ka tekkiva kaupmeesteseisuse tugevdamiseks.

Kuid ikkagi jäi Venemaa maha Lääne-Euroopa maadest. Peeter I valitsuse katsed likvideerida maa mahajäämus olid kahtlemata positiivse tähtsusega, kuid ei suutnud seda tähtsat ajaloolist ülesannet täielikult lahendada.

Tootmisjõudude kasvu ja maa kaitsevõime tugevdamise huvides teostas aadlivalitsus mitmesuguseid reforme kultuuri ja teaduse alal.

Pedagoogika ja kooli arenemisele avaldasid suurt mõju niisugused reformid, nagu tsiviiltähestiku tarvituselevõtmine ja perioodilise ajakirjanduse tekkimine, eriti esimese ajalehe «Vedomosti» ilmumine (mille eesmärgiks teiste ülesannete kõrval oli võitlus ebausu ja harimatuse vastu), originaalse ja tõlgitud ilmaliku teadusliku kirjanduse väljaandmine ning Teaduste Akadeemia asutamine. Väga tähtsaks sündmuseks Venemaa kultuurielus oli esimeste ilmalike riiklike koolide avamine.

Matemaatiliste ja Navigatsiooniteaduste Kool. Esimeseks uut tüüpi õppeasutuseks oli Peeter I poolt 1701. aastal Moskvas avatud Matemaatiliste ja Navigatsiooniteaduste Kool. See oli esimene reaalkool Euroopas.

Teine reaalkool, mis avati 1708. aastal Halles (Saksamaal) ja mis kandis nimetust «Matemaatika, Mehhaanika ja Majanduse Reaalkool», oli erakool vähese õpilaste arvuga (12 inimest) ja tegutses ainult mõned aastad. Moskva kool, mis töötas XVIII sajandi kogu esimese poole vältel, oli riiklik ja seal õppis igal aastal vähemalt 200, mõnel aastal kuni 500 õpilast.

Kooli õppeplaani kuulusid matemaatika (aritmeetika, algebra, geomeetria, trigonomeetria), astronoomia, geograafia ja spetsiaalteadused: geodeesia, meresõit jt. Tähtis on, et selles koolis õpiti ilmalikke teadusi, aga mitte pühakirja. Laia profiiliga tehnilise kutsekoolina valmistas ta ette spetsialiste mitmesugustel erialadel.

Kooli võeti õpilasi «vabatahtlikult, mõningaid aga ka sunniviisil». Sunniviisil suunati kooli peamiselt aadlike lapsi, kes ei tahtnud õppida laiskuse tõttu, olles harjunud elama jõude, mis valitseva seisuse juures oli tingitud pärisorjuslikust korrast.

Suur osa õpilastest kuulus «madalamatesse» seisustesse: djakkide, kirjutajate, possaadielanike ja soldatite lapsed, kes olid huvitatud hariduse ja tehnilise eriala saamisest.

Selles koolis, nagu ka teistes Peeter I poolt asutatud koolides, oli kehtestatud üsna range režiim.

Kooli tööle kutsuti Inglismaalt professor Forwardson ja kaks õpetajat. Kuid kooli «hingeks» ja tähtsamaks õpetajaks oli Leonti Filippovitš Magnitski (1669—1739), haritud matemaatik ja suurepärane pedagoog, kes andis koolile kogu oma jõu ja võimed.

Matemaatiliste ja Navigatsiooniteaduste Kooli jaoks koostati mitu õpikut, mille hulgas omas erilist tähtsust L. F. Magnitski raamat «Aritmeetika ehk arvutusteadus» (1703).

1715. aastal viidi selle kooli mereasjanduse klassid Peterburi, kus nende baasil avati Mereakadeemia.

Koolis ei olnud kindlaksmääratud õppeaega. Vastavalt sellele, kuidas õpilased omandasid ühe teaduse, läksid nad individuaalses korras üle teise õppimisele ja lõpetasid kooli olenevalt isiklikest edusammudest, mõnikord ka mitmesuguste ametkondade nõudmisel.

Kooli lõpetamise järel suunati selle kasvandikud tööle tekkiva tööstuse mitmesugustesse harudesse. Mõned hakkasid õpetajateks ilmalikes provintsikoolides. Aadlike lapsed võisid jätkata haridust Mereakadeemias, kuhu mõnikord sattusid ka üksikud õnnelapsed «madalama teenistusastme inimeste» seast, kes paistsid koolis silma oma võimete ja usinuse poolest. Paljud kooli kasvandikud võtsid aktiivselt osa Teaduste Akadeemia poolt organiseeritud ekspeditsioonidest ja retkedest.

Üldhariduslikud ja erikoolid. Peeter I poolt avati suurtükiväekoolid Peterburis, Moskvas ja teistes suurtes linnades, navigatsioonikoolid sadamalinnades ning kirurgia-, inseneri- ja «mitmekeelne» kool Moskvas. XVIII sajandi algul asutati Uraali maagi ümbertöötamiseks esimesed metallurgiatehased, kuhu oli vaja mäeasjanduse spetsialiste.

1721. aastal asutatakse Uraalis esimene mäetehase kool Peeter I võitluskaaslase, V. N. Tatištševi juhtimisel; hiljem avati kõigi Uraali riiklike tehaste juures aritmeetikakoolid, mõnedes tehastes mäetehase koolid, Jekaterinburgis Tsentraalkool, mis juhtis kõiki Uraali aritmeetika- ja mäetehaste koole.

Need koolid seostasid oskuslikult õpilaste üldharidusliku ja erialase ettevalmistuse.

XVIII sajandi algul tehti katse luua riiklikke üldhariduslikke koole. 1714. aastal saadeti kõigile piiskopkondadele ukaas tsifiirkoolide (arvutuskoolide) avamiseks lugemise, kirjutamise ja aritmeetika, samuti algebra, geomeetria ja trigonomeetria algteadmiste õpetamiseks. 1718. aastal avati 42 tsifiirkooli, kuhu, samuti kui Matemaatiliste ja Navigatsiooniteaduste Kooli, võeti vastu mitte ainult vabatahtlikult, vaid suunati ka sunniviisil kõikide seisuste, välja arvatud pärisoriste talupoegade lapsi.

Ilmalike koolide organiseerimise kõrval viidi läbi vaimuliku hariduse reform: loodi alg-piiskopikoolid ja vaimulikud seminarid küllaltki laialdase üldharidusliku programmiga. Nendes õppisid mõnikord ka maksualuse elanikkonna lapsed. Pärisoriselt talupoegkonnalt oli aadlivalitsus ära võtnud võimaluse saada haridust riiklikes koolides. Ainult väga üksikud noored rahva hulgast õppisid köstrite ja koduõpetajate juures kirikukirja.

Peeter I ümberkorraldused kogu oma klassilise piiratuse juures avaldasid suurt mõju hariduse ja koolide arenemisele.

1725. aastal, pärast Peeter I surma, avati Peterburis Teaduste Akadeemia. Veel Peeter I eluajal avaldati selle põhikiri, kutsuti Lääne-Euroopast nimekaid teadlasi, telliti sisustus ja tehti teisi eeltöid akadeemia organiseerimiseks. Peeter I kavatsuse kohaselt avati akadeemia juures ülikool ja gümnaasium, kus välismaa teadlased pidid ette valmistama vene teadlasi ja spetsialiste.

Teaduste Akadeemias ei olnud esindatud usuteadus ja kogu töö oli ilmaliku iseloomuga. Teaduste Akadeemias töötasid üheskoos suured välismaa teadlased (Euler, vennad Bernoullid, Gmelin, Pallas jt.) ja venelased, kellel oli nüüd avanenud võimalus tegelda ka teadusliku uurimistööga. Viimased põlvnesid peamiselt elanikkonna demokraatlikest kihtidest. Esikoht nende hulgas kuulub õigusega M. V. Lomonossovile.

M. V. Lomonossov ja tema tähtsus pedagoogika ja kooli arenemises. Vene rahva suure poja M. V. Lomonossovi hämmastavalt mitmekülgne tegevus oli inspireeritud tema kirglikust patriootilisest püüdest muuta oma armastatud kodumaa võimsaks, rikkaks ja harituks.

M. V. Lomonossov (1711—1765), talupoja poeg, õppis algul kodukülas Holmogorõ lähedal koduõpetaja juures Smotritski ja Magnitski õpikute järgi. Üheksateistkümneaastasena läks ta jalgsi Moskvasse ja, varjates oma talupoeglikku päritolu, astus Slaavi-Kreeka-Ladina Akadeemiasse, kust ta saadeti ühe parema õpilasena Peterburi Teaduste Akadeemia gümnaasiumi. 1736. aastal suunati ta hariduse täiendamiseks välismaale, kus ta õppis suurte teadlaste juures.

1741. aastal sai Lomonossov Peterburi Teaduste Akadeemia adjunktiks, 1745. aastal keemia professoriks ja hiljem akadeemikuks. Tema tegevus oli erakordselt mitmekülgne ja efektiivne; ta lõi rea uusi teadusharusid. «Ühendades ebatavalise tahtejõu ebatavalise kujutlusjõuga, hõlmas Lomonossov kõiki hariduse harusid,» ütleb A. S. Puškin. Lomonossov oli vene klassikalise filosoofia looja, filosoofilise materialismi ja loodusteaduse rajaja Venemaal. Ta avastas üldise loodusseaduse — mateeria ja liikumise jäävuse seaduse, mis on kaasaegse loodusteaduse aluseks.

Lomonossovi nimega on seotud vene keele grammatika loomine ja kirjakeele kujunemine Venemaal, mis avaldas tohutut mõju kirjanduse, poeesia ja kunsti arenemisele. Ta tegi samuti ära suure töö teadusliku vene keele loomiseks. Lomonossov oli esimene akadeemik, kes pidas loenguid füüsikast ja kirjutas oma teaduslikke töid vene keeles.

Lomonossov pidas lepitamatut võitlust nende reaktsiooniliste teadlastega, kes pidurdasid vene teaduse arenemist ja «õpetatud venelaste» ettevalmistamist, kasutades kasuahnetel eesmärkidel tegutsevate õukonna võhikute toetust. Lomonossov rääkis meele-

pahaga sellest, et talupoegadele suletakse pääs õppeasutustesse, ja taotles igati mitteseisusliku kooli organiseerimist Venemaal.

Tähtsal kohal Lomonossovi võitluses vene teaduse arendamise eest oli tema pedagoogiline tegevus Teaduste Akadeemia juures asuvas ülikoolis ja gümnaasiumis.

Juhtides 1758. aastast alates Akadeemia ülikooli ja gümnaasiumi, määras Lomonossov kindlaks ülikooli ja gümnaasiumi töö üldised eeskirjad, töötas välja gümnaasiumi õppeplaani ja ülikooli õppetöö korralduse, määras kindlaks õpetamise printsiibid ja meetodid nendes õppeasutustes. Tema poolt 1758. aastal koostatud «Akadeemilise gümnaasiumi reglemendis» kaitses Lomonossov seisukohta, et keskkool peab olema üldhariduslik ja mitteseisusliku iseloomuga.

Gümnaasiumi ja ülikooli jaoks koostas ta rea õpikuid. 1748. a. kirjutas ta «Retoorika» ja 1755. aastal «Vene keele grammatika», mis olid viiekümne aasta jooksul parimateks õpikuteks vene üldhariduslikus koolis. Nendes leidis rakenduse Lomonossovi eesrindlik õpetus keelest ja kirjandusest, milles tema arvates peegelduvad tegelikkuse reaalsed suhted. Lomonossov kirjutas raamatu ajaloo kohta. Tema poolt tõlgitud õpikus «Eksperimentaalne füüsika» seletatakse loodusnähtusi filosoofilise materialismi vaimus. Selles raamatus esitati füüsikaseadusi esmakordselt mitte dogmaatiliselt, vaid anti füüsikakatsete kirjeldus, mis viivad õpilasi füüsikaseaduste mõistmisele ja selgitavad neile neid seadusi.

Lomonossov võttis väga aktiivselt osa Moskva ülikooli asutamisest 1755. aastal.

Kinnised seisuslikud aadliõppeasutused. Riigi poolt XVIII sajandil majanduse, poliitika ja kultuuri valdkonnas teostatud uuendused soodustasid aadli esiletõusmist. Aadel muutub suurte privileegidega valitsevaks seisuseks. Aadli jaoks kehtestati lühendatud kohustuslik teenistusaeg ja talle anti õigus teenida armees ainult ohvitserina.

Anna Ivanovna valitsuse ajal asutati erilised sõjakoolid — kadetikorpused, kus aadlike lapsed hakkasid saama tulevasele ohvitserile vajalikke sõjalisi teadmisi. Need õppeasutused eksisteerisid kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini.

1731. aastal avatakse Peterburis esimene kinnine seisuslik aadlikool — Maaväe Aadli Kadetikorpus, mis valmistas ette aadlikke sõjaväe- ja tsiviilteenistuse jaoks.

Maaväe Aadli Kadetikorpus sai eeskujuks, mille järgi korraldati kõik kadetikorpused. Selles koolis said aadlike lapsed spetsiaalse sõjalise ettevalmistuse kõrval laialdase üldhariduse ja seltskondliku kasvatuse.

Korpuses oli neli klassi. Õppeaeg igaühes neist kestis kaks kuni neli aastat. Seega oli kogu õppeaeg keskmiselt 10—12 aastat. Klasside arvestus toimus vastupidises järjekorras, s. o. esimest klassi loeti neljandaks ja lõppklassi esimeseks.

Kahes esimeses klassis (neljandas ja kolmandas) õpiti üldhariduslikke aineid: kirjandust, matemaatikat, ajalugu ja geograafiat; vanemates klassides eriaineid. Peale selle pooratı korpuses suurt tähelepanu ratsutamisele, vehklemisele, tantsimisele ja muusikale ning heade maneeride kujundamisele ja oskusele käituda kõrgemas seltskonnas.

Tulevase elukutse määramine korpuses ei toimunud mitte sunniviisil, nagu see toimus Peeter I poolt avatud riiklikes koolides, vaid vastavalt kasvandiku kalduvustele ja soovidele; nad võisid spetsialiseeruda kas tsiviil- või sõjaväeteenistuse alale.

Luues oma laste jaoks kinnised õppeasutused, kasutas aadel ära kaasaja pedagoogika saavutusi. Suurt tähelepanu pöörati õpilaste kehalisele ja esteetilisele kasvatusele, kasutati humaanseid õppemeetodeid. Korpuse juures oli raamatukogu ja teater, õpilaste hulgas oli laialdaselt levinud kirjanduslik omalooming, nende poolt anti välja ajakirja, korraldati pidusid, mitmesuguseid meelelahutusi, jalutuskäike jne.

Seoses seisuslik-aadelliku poliitika tugevnemisega omandavad koolid, mis Peeter I poolt loodi esialgu mitteseisuslike õppeasutustena, XVIII sajandi keskel selgesti väljendatud seisusliku iseloomu.

1752. aastal nimetati Mereakadeemia ümber Mereväe Kadetikorpuseks — kinniseks seisuslikuks aadlikooliks. Peterburi Suurtükiväekool ja Inseneerikool muudetakse Suurtükiväe ja Inseneriväe Aadlikorpuseks. Peterburis ja Moskvas avatakse välismaa pansione — era-õppekasvatusasutusi. Mõisatesse kutsutakse välismaalt, eriti Prantsusmaalt, kasvatajaid ja koduõpetajaid, kes õpetasid aadlilastele prantsuse keelt ja seltskondlikke maneere.

Vaimulike laste jaoks organiseeritakse vaimulikud koolid. Elanikkonna alamate kihtide jaoks on ette nähtud erilised koolid; nii muudetakse mõned selle ajani säilinud tsifiirkoolid garnisonikoolideks, kus õpivad soldatite lapsed.

Venemaal XVIII sajandi keskpaigaks kujunenud seisuslikul haridussüsteemil olid järgmised iseloomulikud jooned: iga õppeasutus oli määratud teatud seisusele, erinevatele seisustele ettenähtud koolide õppeprogrammid olid erisugused. Samal ajal kui aadlikoolid olid heal järjel, kiratsesid teistele seisustele ettenähtud koolid.

Moskva Ülikool ja selle mõju pedagoogika ja kooli arenemisele. XVIII sajandi teisel poolel tekkinud väikesearvuline vene intelligents, esmajoones Lomonossovi ümber koondunud progressiivsed teadlased, seadsid üles küsimuse kodumaise teadusliku keskuse asutamisest, mis valmistaks ette teadlaste kaadrit «sünnipäraste venelaste» hulgast.

M. V. Lomonossov tõestas, et uus teaduslik keskus on vaja organiseerida Moskvas, mis ka pärast Peterburi rajamist jäi Vene elu majanduslikuks, kultuuriliseks ja ühiskondlikuks keskuseks.

1755. aasta aprillis avati M. V. Lomonossovi otsesel osavõtul Moskva Ülikool kolme fakulteediga: õigusteaduskond, filosoofia-

teaduskond ja arstiteaduskond. Ilmaliku hariduse keskusena loodud Moskva Ülikoolis ei olnud usuteaduskonda, mis etendas suurt osa kõigis selleaegsetes Lääne-Euroopa ülikoolides.

Moskva Ülikooli iga teaduskonna struktuur soodustas loodusteaduste (eriti füüsika) ja ühiskonnateaduste (eriti kirjanduse ja ajaloo) arenemist. Arstiteaduskonnas tuli tundma õppida loodusteadusi kogu nende ulatuses, filosoofiateaduskonda kuulusid ajaloo ja filoloogia kateedrid.

Hoolitsedes selle eest, et teadlased võiksid tegelda teadusliku uurimistööga, nägi M. V. Lomonossov ette ülikooli juurde suure hulga abiasutuste (füüsika kabinet, anatoomia teater jne.) asutamise.

Ülikooli juures avati kaks gümnaasiumi. Vastavalt isevalitsuslik-pärisorjusliku korra alustele ja aadli seisuslikele vaadetele hariduse ülesannetest ja vormidest oli üks gümnaasium määratud aadlikele ja teine muudele seisustele peale pärisoriste talupoegade. Geniaalse teadlase unistused sellest, et kõigil talupoegadel võimaldataks saada ülikoolis haridust, ei täitunud.

Gümnaasiumides oli neli klassi, seal õpiti vene, ladina ja ühte võõrkeelt, kirjandust, matemaatikat ja ajalugu.

On oluline märkida, et keskharidus ülikooli gümnaasiumides algas emakeele õppimisest.

1758. aastal avati Moskva gümnaasiumi eeskujul gümnaasium Kaasanis, mis valmistas ette ülikooli astumiseks.

Moskva Ülikooli juures töötas tuntud vene arhitekti Kazakovi kool, mille ülesandeks oli ette valmistada arhitekte ja ehitusmeistreid «sünnipäraste venelaste» hulgast. Teine suur vene arhitekt Baženov, kes ise oli lõpetanud Moskva Ülikooli, avas samuti kooli, kus õppisid andekad segaseisuslased ja pärisorjusest vabakslastud. Sageli ostis kooli asutaja ise neid mõisnike käest vabaks.

Pärast Venemaa jaotamist kubermangudeks ja kubermangude administratiivorganite loomist avatakse Moskva seitsmeteistkümnes rajoonis-linnajaos niinimetatud «linnajao-koolid».

Ülikooli professorid, Lomonossovi õpilased, tegelesid aktiivselt kasvatuse küsimustega. Ülikooli aktustel peetud kõnedes valgustasid need teadlased tähtsaid pedagoogilisi küsimusi. Nad tegelesid õpetamise metoodika väljatöötamisega ja koostasid väga hinnatava originaalse käsiraamatu, mis sisaldas juhendeid, kuidas õppida üksikuid õppeaineid (ajalugu, matemaatikat jne.).

See käsiraamat anti välja 1771. aastal vene, ladina, saksa ja prantsuse keeles pealkirjaga «Ülikooli astumiseks ettevalmistuja õppimisviis». 1779. a. avati ülikooli juures esimene Venemaa õpetajate seminar, mille ülesandeks oli õpetajate ettevalmistamine Moskva ja Kaasani gümnaasiumide, samuti erapansionide jaoks.

Ülikooli juures töötas XVIII sajandi teisel poolel palju mitmesuguseid kirjanduslikke ja teaduslikke ühinguid. Suurt osa koolihariduse arendamises etendas ühing nimetusega «Tüpograafiakompanii». See ühing kogus annetusi raamatukaupluste, trükikodade ja

raamatukogude asutamiseks provintsilinnades ja andis välja palju õppekirjandust koolide ja koduõpetuse jaoks.

Moskva Ülikooli juures oleva trükikoja ja kirjanduslike ühingute tegevuses oli tähtsal kohal paremate välismaa pedagoogiliste tööde tolkimine. Nii tõlgiti vene keelde Komenský õpik «Meeltega tajutav maailm piltides» ja teisi tema teoseid, Locke'i traktaat «Mõtteid kasvatusest», Rousseau raamat «Émile ehk Kasvatusest» (viimase müük keelati Katariina II poolt tema valitsemisaja algul).

Pärast Pugatšovi talurahvasõda sulges Katariina II kõik Moskva Ülikooli ühingud, mõned nende ühingute tegelased areteeriti, teised pandi kindlusvangistusse ja saadeti hiljem asumisele. Kuid Moskva Ülikooli ja tema tegelaste tagakiusamine ei suutnud hävitada tema mõju vene kultuuri, hariduse, kooli ja pedagoogilise mõtte arenemisele.

I. I. Betskoi tegevus. Pärisoriste talupoegade ekspluateerimine mõisnike poolt oli XVIII sajandi teisel poolel viidud äärmise piirini. Tugevnes klassivõitlus talupoegade ja mõisnike vahel, puhkes ähvardav talurahvasõda Pugatšovi juhtimisel.

Katariina II alustas 1762. aastal oma valitsemist valelike lubadustega parandada riigi seadusi ning mitmesuguste seisuste olukorda. Ta oli kirjavahetuses prantsuse valgustajatega, keda ta silmakirjalikult kutsus osa võtma rahvahariduse organiseerimise projektide väljatöötamisest ja elluviimisest, lubas parandada kasvatuse ja koolide olukorda.

Oma kavatsuste realiseerimisele kasvatuse alal tõmbas ta kaasa I. I. Betskoi. I. I. Betskoi (1704—1795) viibis palju aastaid Prantsusmaal, kus kohtus prantsuse valgustajatega ja tutvus haridusasutustega. 1763. aastal avati tema initsiatiivil Moskvas kasvatusmaja koos sünnitushaiglaga, hiljem Peterburi kasvatusmaja ja kasvatusmajad provintsilinnades.

Betskoi esitas Katariinale ettekande lastekasvatuse korralduse üldisest reorganiseerimisest Venemaal. Ettekanne avaldati 1764. aastal pealkirja all «Mõlemast soost noorsoo kasvatuse üldine korraldus» ja omandas seaduse jõu. Selles kõneldi vajadusest kasvatada Venemaal kõigist seisustest «uus inimtõug» kinniste õppe-kasvatusasutuste organiseerimise teel. Nendes õppe-kasvatusasutustes viibivad lapsed 5.—6. eluaastast kuni 18. eluaastani. Kogu selle aja kestel peavad nad olema isoleeritud ümbritsevast elust, et mitte sattuda lihtsate inimeste ja nende kommete «hukutava» mõju alla.

Betskoi muutis õppe-kasvatustöö korraldust kadetikorpustes ja gümnaasiumides, pikendas nende õppeaega, avas uusi kasvatuslikhariduslikke asutusi mitmesuguste seisuste jaoks peale pärisoriste talupoegade: kooli Kunstide Akadeemia juurde, Kommertskooli (mõlemad poeglastele), Aadlineidude Smolnõi Instituudi ja selle juurde osakonna tütarlastele linnakodanike hulgast.

Betskoi ülehindas kasvatuse osatähtsust ühiskondlikus elus. Ta väitis, et «kõige kurja ja hea juur on kasvatus». Ta lootis luua kasvatuse teel «uue inimtõu»: haritud aadlikud, kes on võimelised humaanselt kohtlema talupoegi ja õiglaselt juhtima riiki, samuti segaseisuslasi — «kolmanda seisuse inimesi», kes tegeleksid tööstuse, kaubanduse ja käsitööga, aidates kaasa Venemaa õitsengule.

Betskoi lootis, et need uued inimesed annavad edasi neisse sisendatud vaated ja harjumused oma lastele, need aga omakorda tulevastele põlvkondadele. Nii muutuvad järk-järgult inimeste teod ja kõlblus ning järelikult ühiskond muutub paremaks. Betskoi niisugused vaated on seletatavad ühiskonna arenemise seaduste mittemõistmisega, samuti püüdega teostada ühiskondlikke ümberkorraldusi pärisorjusliku monarhia aluseid kõigutamata.

Kõlbelise kasvatuse, «südamekasvatuse» peamisteks vahendeiks pidas Betskoi «jumalakartuse» juurutamist lastes, nende isoleerimist ümbritsevast keskkonnast ja positiivseid eeskujusid. Ta soovitas kinnistes kasvatusasutustes sisendada lastele tööarmastust, harjutada neid vältima jõudeolekut, olema alati viisakas ning tundma kaasa vaestele ja õnnetuile.

Betskoi omistas väga suurt tähtsust kehalisele kasvatusele, mille peamisteks vahenditeks ta pidas värsket õhku, samuti «süütuid meelelahutusi ja mänge».

Kõneldes vaimse kasvatuse küsimustest, märkis Betskoi, et õppeprotsess peab olema lastele meeldiv, peab toimuma ilma sunduseta ja tuginema laste kalduvustele.

Ta soovitas õpetada noorsugu «rohkem vaatluse ja kuulmise kui õppetundide tuupimise teel», hoiatas, et laste sundimine õppimisele võib põhjustada nende võimete nüristumist. Betskoi nõudis kategooriliselt kehaliste karistuste keelamist. «Moskva kasvatusmaja üldplaanis» on selle kohta öeldud: «Võtta alatiseks seaduseks ja rangelt kinnitada — ei iialgi ega mitte millegi eest lapsi peksta.»

Betskoi soovitas hoolikalt valida kasvatajaid; soovitas kõigist, kes elavad kasvatusmajas, luua sõbralik perekond. Ta rääkis, et kasvatajad peavad olema venelased, «kohusetruud ja eeskuju andvad inimesed».

Betskoi oli naiste hariduse pooldaja. Ta rõhutas naiste tähtsat osa laste kasvatamisel, eriti varasemas eas, kõneles vajadusest austada ühiskonnas naisi kui emasid ja kasvatajaid. Ta etendas suurt osa esimese naiste õppe-kasvatusasutuse — Aadlineidude Instituudi (Smolnõi Instituudi) avamisel. Kuid Betskoi vaateid iseloomustab klassiline, aadellik piiratus. See avaldub selgesti tema nõudes juurutada laste südameis «jumalakartust», illusoorses usus, et kasvatuse abil võib parandada pärisorjuslikku korda, püüdes isoleerida lapsed ümbritsevast tegelikkusest ja organiseerida seisuslik kasvatussüsteem, kus igale seisusele on kättesaada-

vad ainult teatavad koolid, samuti selles, et ta jättis pärisorjad ilma õppimisvõimalustest.

Linnakoolide asutamine. F. I. Jankovitši tegevus. Venemaa majanduselu tõus, linnade kasv ja linnaelanikkonna suurenemine ning pärast talurahvasõja purustamist pärisorjapidajate poolt püstitatud kohaliku riigiaparaadi tugevdamise ülesanne (eriti kubermangude moodustamine 1775. aastal) sundis valitsust tegelema koolide organiseerimisega eesõigusteta linnaelanike jaoks.

1782. aastal asutati Peterburis Rahvakoolide Komisjon — bürookraatlik valitsusorgan, kuhu tsaarivalitsus ei määranud tolle aja vene kultuuri silmapaistvaid tegelasi. Selle komisjoni aktiivseimaks liikmeks sai serblane Fjodor Ivanovitš Jankovitš, kes kutsuti Austria-Ungarist Austria keisri soovitusel. Jankovitš oli suur didaktik, Komenský ideede pooldaja.

1786. aastal avaldas valitsus komisjoni poolt ettevalmistatud «Rahvakoolide määrustiku», mille järgi linnades lubati avada väikesi (kaheaastase õppeajaga) ja pearahvakoole (viieaastase õppeajaga neljaklassilised koolid, viimane klass oli kaheaastane). Pearahvakoolide õppeplaanis olid järgmised õppeained: lugemine, kirjutamine, arvutamine, lühike katekismus, piiblilugu, ilukiri, joonistamine, aritmeetika, ajalugu (üld- ja Vene ajalugu), geograafia, grammatika, geomeetria, mehhaanika, füüsika, looduslugu, arhitektuur.

Pearahvakoolide juurde soovitati avada raamatukogud, samuti kabinetid, kus peavad olema näitlikud õppevahendid loodusloo, matemaatika ja füüsika jaoks.

Maakonnalinnades avati väikesed rahvakoolid, kus õpetati pearahvakoolide esimestes klassides ettenähtud õppeaineid.

Nooremad õpilased lugesid raamatut «Inimese ja kodaniku kohustest», milles lastele selgitati nende kohustusi jumala, tsaari ja teiste inimeste vastu isevalitsuslik-pärisorjusliku ideoloogia vaimus.

Rahvakoolide materiaalse varustamise ja juhtimisega tegelesid ühiskondliku hoolekande prikaasid, mille eesotsas seisid kubermangu ametnikud, mitte aga pedagoogiline administratsioon. Koole juhtisid riigiaparaadi kohalikud ametnikud, kes ei olnud huvitatud nende arendamisest, ei tundnud pedagoogikat ja kohtlesid õpetajaid alandavalt.

XVIII sajandi lõpuks oli Venemaal avatud 315 väikest ja pearahvakooli, milles õppis ligi 20 000 inimest; neis töötas 790 õpetajat. Niisuguse hiiglasliku maa jaoks, nagu Venemaa, oli see koolide ja õpilaste arv muidugi äärmiselt tühine.

Õppetöö vastavatud koolides toimus printsiipide ja meetodite alusel, mis töötati välja Jankovitši ja mõnede vene teadlaste ning metoodikute poolt, kes võtsid aktiivselt osa Peterburi pearahvakooli tööst. See kool avati 1782. aastal ja täitis faktiliselt õpetajate seminari ülesandeid, valmistades ette õpetajaid tulevaste rahvakoolide jaoks. Jankovitš ja tema kaastöölised tegid ära ka suure töö õpikute loomisel kõigi rahvakoolide õppeplaani kuuluvate õppe-

ainete jaoks. Kirjutati ka põhjalik didaktiline traktaat «Rahvakooli õpetaja käsiraamat». Selles raamatus anti juhendeid kõigis koolide õppe-kasvatustöö küsimustes, soovitati individuaalse õpetamise asemel klassi-õppetunni süsteemi, õpetaja kollektiivset tööd klassiga.

Soovitati järgmisi meetodeid:

«Ühine ehk kollektiivne lugemine.» Õpetaja või tema poolt määratud õpilane peab klassis lugema õpperaamatut, mis on olemas kõigil õpilastel.

«Ühine õpetus», s. o. klassis loetud või kodus õpitud õpperaamatu raskete kohtade seletamine õpetaja poolt.

«Tabelid», s. o. plaanide ja teeside koostamine ning õpiku teksti konspekteerimine.

«Kujutamine algtähtede kaudu.» Tahvlile või vihikusse kirjutati definitsioon või reegel, mis tuli pähe õppida kõigi sõnade algtähtede näol. See oli meelespidamist kergendav mnemooniline võte.

«Küsimine», s. o. õpilaste küsitlemine; seejuures soovitati õpetajal õpilaste küsitlemisel selgitada, kas nad on tema seletustest aru saanud.

«Käsiraamatus» on öeldud, et õpetaja peab tuginema mitte niivõrd õpilaste mälule, kuivõrd nende mõistusele. Õpilased peavad õppematerjalist aru saama, mitte seda ainult meeles pidama. Kuid väljatöötatud meetodid pidasid silmas siiski peamiselt õpiku teksti meelespidamist. Klassis tehti väga suurt tööd tekstiga, mis kergendas õpiku materjali omandamist. Selles seisneb õpetajale soovitatud õpetamisvõtete kaheldamatu väärtus.

Rahvakoolides tuli kaks korda aastas läbi viia katsed: õppeaasta keskel — õpilaste osalised katsed teiste klasside õpetajate juuresolekul, õppeaasta lõpul aga avalikud katsed suure hulga kutsutud külaliste juuresolekul aadli, kaupmeeskonna, vaimulike ja linna ametnike hulgast. Avalikud katsed toimusid pidulikus õhkkonnas: õpetajad pidid pidama tervituskõnesid, milles propageeriti teaduse ja riikliku õpetuse tähtsust. Õpilased deklameerisid luuletusi. Külalistel oli õigus esitada õpilastele küsimusi vastavalt katsete programmile.

«Käsiraamatut» peeti ametlikuks didaktikaks. Õpetajatele kirjutati ette rangelt täita kõiki selle raamatu soovitusi, nendest vähemalgi määral kõrvale kaldumata.

Vene pedagoogilise mõtte väljapaistvateks esindajateks XVIII sajandi teisel poolel olid pärisorjusliku korra vastaste meeleolude väljendajad G. S. Skovoroda, N. I. Novikov ja silmapaistev vene revolutsioonilise valgustusliikumise esindaja A. N. Radištšev.

G. S. Skovoroda (1722—1794) pedagoogilised vaated. Silmapaistev ukraina filosoof, demokraat ja valgustaja G. S. Skovoroda oli ametliku usundi ja surnud kirikliku skolastika innukas paljastaja. Kuigi tema maailmavaade tervikuna oli idealistlik, leidus tema vaadetes palju materialistlikke elemente, mis lähendavad teda M. V. Lomonossovile ja Moskva Ülikooli eesrindlikele professoritele. G. S. Skovoroda arvas, et «loodus on kõige algus, et loodus on piiritu ruumis ja ajas, et tal ei ole algust ega lõppu».

Skovoroda eitas kaasasündinud ideid ja pidas teadmiste allikaks ümbritsevat maailma. Ta kritiseeris teravalt Venemaal valitsevat kujutlust kasvatusest. Üks tema tähtsamaid väiteid on see, et Venemaa rahvahulgad on võimelised iseseisvaks pedagoogiliseks loominguks ja et võõraste pedagoogiliste teooriate mehhaaniline ülevõtmine on kahjulik.

Skovoroda räägib: «Omaenda kasvatus peitub iga rahva loomuses, nii nagu nähtamatu tuli ja valgus peitub tulekivis. Pane siis käsn või tael selle juurde ja ära säästa käsi: löö tulerauaga ja sa süütad tule enda juures kodus, ning sa ei hakka käima mööda naabermaju ja paluma: andke mulle tuld.»

Skovoroda naeris välja ukraina aadli püüded mehhaaniliselt jäljendada prantslasi ja sakslasi.

Mõistujutus «Suursugune Jerodi» jutustab ta ahvist, kes annab oma lastele erilise, mitte niisuguse nagu lihtrahvas, vaid «suursuguse» kasvatuse. Seda kasvatust teostavad prantsuse õpetajad, kes õpetavad pärdikuid prantsuse keelt rääkima, laulma, mängima, tantsima ja seltskondlikke maneere valdama, selleks et nad võiksid sattuda Maroko valitseja õukonda.

Vastukaaluks pärdikule, kes ahvi kombel jäljendab Maroko võimukandjate (s. o. vene aadlike) maitseid ja nõudeid, kujutab Skovoroda lihtsat, tõeliselt suursugust toonekurge Jerodit. Oma lapsi kasvatades püüdis ta neid päästa kõrkusest, jõudeolekust, kõlvatusest ja egoismist, mis on omane rikastele ja «suursugustele» inimestele.

Samuti nagu Rousseau, püstitas Skovoroda kasvatuse loodusepärasuse nõude. Kuid ta ei pidanud inimeste ürgolukorda ühiskondliku elu ideaalseks vormiks, ei idealiseerinud lapse loomust ega nõudnud laste eemaldamist ühiskonnast looduse rüppe. Skovoroda seisukoht, et kasvatus peab vastama laste sünnipärastele iseärasustele, oli positiivse sotsiaalse sisuga. Ta nõudis, et inimesi määrataks ühele või teisele tööle vastavalt nende võimetele ja huvidele, aga mitte olenevalt nende sotsiaalsest kuuluvusest ja seisundist ühiskonnas.

Skovoroda asus seisukohal, et kasvataja peab kasvatusprotsessi juhtima, et laste sünnipäraseid eeldusi tuleb harjutuse ja tegevuse abil arendada. Mõistujutus «Suursugune Jerodi» räägib toonekurg ahvile: «Isa andis mulle tiivad, aga mina ise õppisin lendama; tema andis mulle hea südame, mina aga ise kasutan seda». Inimese kõlbelisel täiustamisel omistas Skovoroda suurt tähtsust töökasvatusele. Ta püstitas eesrindlikud didaktilised nõuded; ta nõudis, et õpilased mõistaksid õpitavat materjali ja mõtleksid selle iseseisvalt läbi.

Skovoroda pidas vajalikuks anda haridust kõikidele lastele ja oli meeste ning naiste võrdse hariduse pooldaja.

N. I. Novikovi (1744—1818) pedagoogiline tegevus ja vaated. XVIII sajandi teise poole tuntud valgustaja N. I. Novikov oli Moskva Ülikooli kasvandik, ülikoolis kujunes tema maailmavaade ja seal arendas ta hiljem ulatuslikku valgustuslikku tegevust.

N. I. Novikov juhtis tsaarivõimust sõltumatute rahvakoolide organiseerimise ühiskondlikku liikumist, suunates ühiskondlikku initsiatiivi koolide asutamisele privileegideta elanikkonna jaoks.

Ta püüdis aidata koduõpetajail õigesti korraldada laste õpetamist ja andis välja palju õppekirjandust: aabitsaid ja õpikuid mitmesugustes õppeainetes. N. I. Novikov asutas esimese lasteajakirja Venemaal «Lastelugemised südame ja mõistuse jaoks» ja oli selle toimetajaks. Ajakirja väljaandmise andis ta hiljem üle tuntud ajaloolasele ja kirjanikule N. M. Karamzinile. Seda ajakirja hindas väga positiivselt V. G. Belinski. Oma satiirilistes ajakirjades «Truten», «Živopissets» ja teistes väljaannetes avaldas N. I. Novikov artikleid pedagoogilistel teemadel, juhtides ühiskonna tähelepanu kasvatusküsimustele.

Kogu tema valgustuslik tegevus oli kantud vihkamisest isevalitsuse, pärisorjusliku korra ja kõigi selle avalduste, sealhulgas ka seisuslik-pärisorjusliku kasvatussüsteemi vastu.

Kuid võitlust orjuse, despotismi ja omavoli vastu pidas N. I. Novikov mitte revolutsioonilistelt, vaid valgustuslikelt positsioonidelt. Ta püüdis mõjutada mõisnikke, kutsus neid üles parandama talupoegade rasket olukorda, uskus, et valgustatud monarh on võimeline kaitsma kogu rahva huve.

Hariduses nägi N. I. Novikov sotsiaalsete küsimuste lahendamise peamist vahendit. «Kõigi inimlike eksiarvamuste põhjuseks on harimatus,» ütles ta, «aga täiuslikkuse põhjuseks on teadmine.»

Ta kutsus üles inimeste kõlbelisele täiustamisele, arvates, et inimesed muutuvad vooruslikuks, kui saavad harituiks ja omandavad teadusliku hariduse. Seejuures püüdis ta teadust lepitada usuga ja nägi usulises kasvatuses laste ja noorukite kõlbelise kasvatuse lahutamatut koostisosa. Kuid N. I. Novikov ei olnud ametliku usundi ja valitseva kiriku kaitsja. Ta oli ususallivuse eestvõitleja, kritiseeris õigeusu vaimulikkonda ja väljendas antiklerikaalseid ideid.

Väites, et jumal on kogu maailma looja, arvas N. I. Novikov, et maailm areneb oma loomulike seaduste järgi. Novikovi arvates seisneb kasvatuse eesmärk aktiivse ja voorusliku isiksuse kujundamises, kes suunab oma tegevuse sellele, et tuua kasu isamaale ja oma kaaskodanikele.

Iga inimene on riigile seda kasulikum, mida haritum on tema mõistus. Novikov pooldas lastele laialdase ning mitmekülgse vaimse hariduse andmist. Ta arvas, et haridus peab mitte ainult rikastama laste mõistust uute teadmistega, vaid ka arendama nende mõtlemisvõimet. «Nende mõistust peab mitte ainult harjutama ja rikastama mitmesuguste teadmistega, vaid ka nii harjutama, et nad vähehaaval omandaksid võime uurida ja analüüsida seda, mida nad teada soovivad, ning kergesti eraldada tõde valest.» Seepärast ei pea õpetaja õppematerjali dogmaatiliselt esitama. Juhindudes rahvusliku kasvatuse ideest, mis on tähtsal kohal kogu tema pedagoogilises süsteemis, on N. I. Novikov seisukohal, et eelkõige tuleb lastele õpetada emakeelt ja kodumaa kirjandust, ajalugu ja geograafiat.

Õpetuse sisu moodustavad tema seisukoha järgi nii humanitaarkui ka täppisteaduste «elementaaralused», samuti teadmised loodusest.

N. I. Novikov näitab, et lapsed peavad tundma õppima taimede ja loomade maailma, tutvuma inimeste tööaladega ning tööprotsessidega. Samal ajal kui aadellikul Venemaal sisendati kasvavale põlvkonnale põlgust füüsilise tööga tegelevate lihtsate inimeste vastu, kutsus N. I. Novikov kasvatajaid avalikult üles juurutama lastesse austust tööinimeste vastu. «Viige neid (s. o. lapsi — *autor*) talupoegade majadesse ja viljaaitadesse, kunstnike ja käsitööliste töötubadesse, näidake neile seal, kuidas töötatakse ümber maa mitmekesiseid rikkusi, kuidas neid valmistatakse ette kasutamiseks inimeste hüveks ja mõnuks, õpetage neid tundma selleks tarvitatavaid tähtsamaid tööriistu ja sellega tegelejaid väärilisel viisil austama.»

Ka kõlbelise kasvatuse küsimustes tegi N. I. Novikov mitmeid väärtuslikke ettepanekuid. Ta ütles, et lapsi tuleb armastada ja austada, kasvatada neid positiivsete eeskujude kaudu, panna neid järele mõtlema oma tegude motiivide üle, alatasa harjutama kõlbelistes tegudes.

N. I. Novikov oli otsustavalt kehaliste karistuste vastu. Ta näitas, et laste teadvust tuleb rikastada õigete moraalsete kujutlustega ja eelkõige «sisendada neisse inimeste sügavat looduse poolt antud võrdsust». N. I. Novikov kutsus üles arendama lastes armastust inimeste vastu sõltumata nende varandusest, usust, rahvusest ja ühiskondlikust seisundist. Selleks et kutsuda lastes esile kaastunnet ja austust vaeste ning õnnetute vastu, «tuleb neid viia vaeste, haigete ja surijate kurbadesse, kuid õpetlikesse elamutesse», näidata neile, kui raskesti saavad leiba haiged ja puudustkannatajad.

Väga tähtis on kasvatada lastes tõearmastust ja visadust tõe kaitsmisel, kui seda nõuab omaenda olukord või teiste inimeste heaolu. Noorest east peale on vaja harjutada lapsi kasulikule tööle.

Ajalehe «Moskovskije Vedomosti» lisas avaldas N. I. Novikov silmapaistva artikli «Laste kasvatusest ja juhatusest üldkasulike teadmiste levitamise ja üldise heaolu eesmärgil». See on oma aja üks tähelepanuväärsemaid pedagoogilisi töid, milles vaadeldakse kehalise, kõlbelise ja vaimse kasvatuse küsimusi. Autor kutsub selles üles pedagoogika kui kasvatuse teooria läbitöötamisele, kinnitades, et on juba «... küllaldaselt materjale selle teaduse jaoks, mida võib nimetada pedagoogikaks», püüdis tutvustada oma väljaannete lugejate laia ringi, lastevanemaid ja kasvatajaid pedagoogikas juba olemasolevate andmetega sellest, kuidas tuleb lapsi kasvatada. N. I. Novikovi tegevus ja vaated avaldasid suurt mõju Venemaa eesrindlike inimeste, eriti A. N. Radištševi maailmavaate kujunemisele.

Silmapaistev revolutsiooniline valgustaja A. N. Radištšev. Vene XVIII sajandi teise poole revolutsioonilise pedagoogilise mõtte suurimaks esindajaks on vene revolutsioonilise liikumise algataja A. N. Radištšev (1749—1802).

Pärisorjuse tugevnemise ja rahva halastamatu ekspluateerimise perioodil astus Radištšev julgelt ja mehiselt välja rahva kaitseks. «Kindlus üritustes, väsimatus täitmisel on vene rahvast iseloomustavad omadused... Oo ülevusele ja kuulsusele sündinud rahvas!» hüüab Radištšev. Vihates suure rahva jõude aheldavat pärisorjuslikku korda, jõudis A. N. Radištšev, üks vähestest eesrindlikest vene aadlikest, XVIII sajandil arusaamisele revolutsioonilise võitluse vajalikkusest isevalitsuse vastu. Ta õppis tähelepanelikult tundma Pugatšovi juhtimisel mõisnike vastu toimunud pärisoriste talupoegade sõja kogemusi ja töötas välja rahvarevolutsiooni teooria.

Uskudes, et rahvahulgad ise muudavad paremaks Venemaa ühiskondliku korra, nägi Radištšev ette aja saabumist, mil ei ole enam ekspluataatoreid ja töötajad ise võtavad võimu enda kätte. «See pole unistus,» ennustas ta prohvetlikult; «mu pilk tungib läbi aja tihedast eesriidest, mis meie silmade eest tulevikku varjab; ma näen läbi terve aastasaja...!» A. N. Radištšev austas Lomonossovit ja tugines tema teaduslikele avastustele, pidades Lomonossovi vaateid XVIII sajandi teadusliku mõtte haripunktiks. Ta arendas vene filosoofilise materialismi eesrindlikke seisukohti vaadetes loodusele, inimese ja tema teadvuse tekkimisele. Radištšev tunnistas välismaailma olemasolu, selle materiaalsust ja tunnetatavust. Ametlikku kiriku-ideoloogiat ja vabamüürlaste õpetusi nimetas ta aga müstiliseks jampsiks, mis tuletab meelde endiste aegade skolastikat.

Tuleb aga siiski märkida, et oma peamises filosoofilises traktaadis «Inimesest, tema surelikkusest ja surematusest» kõigub Radištšev hinge surematuse kirikliku seisukoha ja hauatagust elu eitava teaduse vahel.

Radištševi, samuti nagu kõigi XVIII sajandi materialistliku filosoofia esindajate vaadete ajalooline piiratus avaldus selles, et ta andis idealistliku seletuse ühiskonna arenemise seadustele. Kuid, nagu juba eespool märgitud, jõudis ta selleni, et tunnistas vajalikuks kõige aktiivsema võitluse uue korra eest.

A. N. Radištševi pedagoogilised vaated peegeldavad tema materialismi ja revolutsioonilis-valgustuslike seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi. Ta vaatles inimest kui materiaalset olendit, kui looduse osa. Eitades usulis-idealistlikku vaadet inimesele, ütles Radištšev: «Me ei alanda inimest, leides tema kehaehituses sarnasust teiste olenditega, näidates, et ta tegelikult toimib nendega ühesuguste seaduste järgi...» Ta näitas, et on olemas seos inimese füüsilise ja vaimse arengu vahel; Radištševi sõnade järgi «inimese vaimsete jõudude areng järgneb kõiges kehalistele

jõududele». Kasvatuse põhiülesandeks pidas Radištšev inimese kujundamist, kellele on omane kodanikuteadvus, kõrged moraalsed omadused ja kes üle kõige armastab oma isamaad. Erinevalt paljudest kaasaegsetest mõtlejatest arvas ta, et tõeliseks patrioodiks võib olla ainult inimene, kes on võimeline aktiivselt võitlema isevalitsusega rõhutud rahva hüvanguks. Need ülevad mõtted väljendas Radištšev oma märkimisväärses kirjutises «Vestlus sellest, mis on isamaa poeg». Oma peateoses «Reis Peterburist Moskvasse» andis ta sünge pildi kannatustest, mida põhjustavad mõisnikud talupoegade lastele. «Oo särav päike,» hüüdis Radištšev, «lase paista oma heldetel kiirtel kä nende õnnetute peale!» Ta näitas, et pärisorjuslik kord takistab talupoegade laste vaimset arenemist, lämmatab nende sünnipäraseid võimeid ja nüristab taibukust. Radištšev nõudis kasvatust kõigile lastele sõltumata nende seisusest ja arvas, et üheks «... tähtsamaks punktiks riigi konstitutsioonis on kasvatus, nii eraviisiline kui ka ühiskondlik». Riik on kohustatud hoolitsema selle eest, et kasvav põlvkond saaks vajaliku kasvatuse, mis aitaks arendada lapse jõude ja teha temast tõeline patrioot, tõeline isamaa poeg.

Radištšev ei pooldanud laste pimedat alistamist vanemate tahtele. Ta näitas, et vanemate ja laste vahelised suhted ei ole nende era-, vaid sügavalt ühiskondlik asi. «Kui isa näeb pojas oma orja ja seaduselt võimu otsib, kui poeg austab isa, et tema varandust pärida, mis head on sellest ühiskonnale? Vahest veel üks ori lisaks paljudele teistele, või üks uss põues...» Radištšev asus seisukohal, et vanemate suhtumine lastesse peab rajanema vastastikusel austusel, armastusel, mõistlikul nõudlikkusel; sellest on ühevõrra huvitatud kogu ühiskond ja iga inimene.

Suurt tähtsust «tõelise isamaa poja» kasvatamises omistas Radištšev teadmiste omandamisele lapse poolt, tema õigele vaimsele arenemisele. Koos kõigi oma aja eesrindlike inimestega nõudis ta otsustavalt, et kodumaa keel saaks teaduse ja hariduse keeleks. Selles nägi ta vajalikku tingimust, mis tagab Venemaal teaduse arenemise ja hariduse demokratiseerimise.

Radištšev esitas laialdase haridusprogrammi, kuhu pidid kuuluma teadmised nii ühiskonnast kui ka loodusest.

Ta hindas kõrgelt prantsuse valgustajate vaateid, kuid ühtlasi kritiseeris põhjalikult nende teooriat inimese ja ühiskonna vastastikustest suhetest. Vaieldes vastu Rousseaule, kes väitis, et vabaduse kaotamine ja ebavõrdsuse tekkimine on inimeste ühiskondliku liitumise tagajärg, näitas Radištšev, et ürgolukorras olid inimesed «võimetud, saamatud, nõrgad» ja alles siis, kui nad liitusid ühiskonnaks, said nad tugevaks. Radištšev väitis kategooriliselt: «Inimene on sündinud ühiseluks ..» «Jah, inimesed ei ela üksikult nagu metsloomad.» Ta pidas inimest sotsiaalseks olendiks, kes areneb ühiskonnas, ammutab oma jõu ühiskondlikust liidust, vajab kujunemiseks suhtlemist teiste inimestega.

Radištšev kritiseeris Rousseau kasvatuse individualistlikku kontseptsiooni. Ta pilkas teravalt Rousseau austajaid, näitas, kui absurdsed on nende kasvatusvahendid ja -meetodid, «emiililikud kujutlused metsadest, niitudest ja põldudest», vaidles ägedalt vastu lapse loomuse idealiseerimisele. Kuid samal ajal nõudis Radištšev laste sünnipäraste iseärasuste arvestamist. «Tunnistades kasvatuse jõudu, ei vähenda me looduse jõudu,» kirjutas ta. «Sellest olenev kasvatus ehk jõudude arendamine säilitab kogu oma jõu, kuid inimesest oleneb õpetada nende kasutamist, mida alati erineval määral soodustavad olukorrad ja kõik, mis meid ümbritseb.» Radištševi arvates ei ole inimese kujunemises peamine mitte tema loomupärased omadused, vaid elutingimused, kõik need sotsiaalsed faktorid, mis inimest ümbritsevad.

Kritiseerides püüdu eemaldada lapsed ühiskonnast looduse rüppe või paigutada nad kinnistesse, ümbritsevast elust isoleeritud õppe-kasvatusasutustesse, näitab Radištšev, et on vaja niisugust kasvatussüsteemi, mis aitaks «allutada inimest ühiskonnale». Ta leiab, et ühiskonnast isoleeritud kasvatusega ei ole võimalik kujundada inimeses ühiskondlikke püüdlusi, huvisid ja kalduvusi. Oma teostes «Fjodor Ušakovi elu» ja «Teekond Peterburist Moskvasse» rõhutab Radištšev, et «tõeliste isamaa poegade» kujundamises etendab tohutu suurt osa nende igapäevane osavõtt võitlusest despotismi, vägivalla ja ebaõigluse vastu. Oma demokratismi ja revolutsioonilisuse poolest kuulus Radištšev oma aja parimate mõtlejate hulka. Ta avaldas kaheldamatut mõju välismaa XVIII sajandi ühiskondlikule mõttele. Prantsuse kodanliku revolutsiooni ajal pandi Pariisis välja Radištševi büst. Prantsuse Konvendi tegelastel oli käsikirjana olemas tema «Teekond Peterburist Moskvasse». See raamat tõlgiti Leipzigis saksa keelde õige pea pärast trükis ilmumist.

Kuid eriti suur oli Radištševi mõju vene revolutsioonilis-demokraatlikule mõttele.

Tema ürituse jätkajaiks olid algul aadlikest revolutsionäärid — dekabristid, hiljem aga Herzen ja Belinski.

Nad arendasid edasi Radištševi eesrindlikke ühiskondlik-poliitilisi vaateid, tema progressiivseid pedagoogilisi ideid.

XVII peatükk

KOOL JA PEDAGOOGIKA VENEMAAL XIX SAJANDI ESIMESEL POOLEL

XVIII sajandi lõpul ja XIX sajandi algul toimusid tähtsad maailmaajaloolised sündmused. V. I. Lenini iseloomustuse järgi oli see ajajärk «... üldse kodanlik-demokraatlike liikumiste ajastu, eriti

aga kodanlik-rahvuslike liikumiste ajastu, oma aja äraelanud feodaal-absolutistlike institutsioonide kiire purustamise ajastu»[1].

Napoleoni ülevõimu kehtestamine Euroopas, vene rahva 1812. aasta Isamaasõda, mis päästis Euroopa selle ülevõimu alt ja põhjustas rahvusliku vabadusliikumise tõusu Läänes, sündmused Hispaanias, ülestõus Kreekas, aadlikest revolutsionääride — dekabristide väljaastumine isevalitsuslik-pärisorjusliku korra vastu — niisugune on nende tähtsate ajalooliste sündmuste lühike loetelu. Kõigis maades toimus tol ajal eesrindlike jõudude võitlus feodalismi vastu, selle aja kohta progressiivsema, kodanliku korra kehtestamise eest.

Riikliku haridussüsteemi loomine Venemaal. Ajalooliste tingimuste tõttu, mis nõudsid feodaal-absolutistlike institutsioonide hävitamist, tegid monarhid sel ajal silmi liberalismile. Olles sunnitud pärisorjuslike suhete algava kriisi tõttu tegema järeleandmisi avalikule arvamusele, teostas tsaarivalitsus Venemaal haridusreformi.

Aleksander I troonile asumisele kaasnes vananenud riigivalitsemise süsteemi — kolleegiumide asendamine ministeeriumidega, mis enam vastasid aja nõuetele. Reorganiseerinud riigiaparaadi, säilitas valitsus isevalitsuslik-pärisorjusliku korra alused. Reorganiseerimine uuendas vaid välisfassaadi.

Tsaarivalitsuse poolt 1802. aastal organiseeritud teiste ministeeriumide hulgas loodi ka rahvahariduse ministeerium. Mõtte nimetada see tsaarivalitsuse bürokraatliku aparaadi organ «rahvahariduse» ministeeriumiks andsid valitsusele eesrindlikud vene inimesed, kes naiivselt lootsid suunata valitsuse bürokraatia tegevust üldrahvalike huvide rahuldamisele hariduse alal. Silmakirjalikult rahvahariduse ministeeriumiks nimetatud haridusministeerium, samuti kui kõik teised ministeeriumid, tegutses loomulikult pärisorjapidajate-mõisnike ja nende kantsi — isevalitsuse klassihuvide kohaselt.

1803. aastal avaldati «Rahvahariduse esialgsed eeskirjad» ja seejärel, 1804. aastal, «Ülikoolidele alluvate õppeasutuste määrus». Nende väljatöötamisele rakendati ka vene kultuuri eesrindlikke esindajaid. Nende dokumentidega loodi uus koolihariduse süsteem, kuhu kuulusid nelja tüüpi õppeasutused: kihelkonnakool, kreiskool, gümnaasium ja ülikool. See süsteem vastas paremini kui senine algavale kapitalistlike suhete arenemise protsessile.

Vastavalt kehtestatud määrusele jaotati Venemaa kuueks õpperingkonnaks: Moskva, Peterburi, Kaasani, Harkovi, Vilno ja Tartu. Iga õpperingkonna eesotsas oli ülikool.

Selleks ajaks oli Venemaal olemas kolm ülikooli: Moskvas, Tartus ja Vilnos. Tuli avada ülikool veel Peterburis, Kaasanis ja Harkovis. Ülikoolidele pandi peale teaduslike ja õppealaste funktsioonide veel administratiivsed ülesanded. Nad pidid juhtima kõiki oma ringkonna õppeasutusi, millega seoses asutati

[1] V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., lk. 126.

ülikooli nõukogude juurde koolikomiteed ning ülikoolide professorid pidid täitma metoodikute ja inspektorite (niinimetatud «visitaatorite») funktsioone.

Kehtestati haridussüsteemi alamate lülide range bürokraatlik sõltuvus kõrgemalseisvatest: kihelkonnakoolid allusid kreiskooli ülevaatajale, kreiskoolid — gümnaasiumi direktorile, gümnaasiumid ülikooli rektorile, ülikool — õpperingkonna kuraatorile.

Üheaastase õppekursusega kihelkonnakoole võidi asutada kõigi linna- ja maakoguduste juures. Kihelkonnakoolide eesmärgiks oli: 1) ette valmistada õpilasi kreiskoolidesse astumiseks ja 2) anda elanikkonna alamate kihtide lastele usuline kasvatus ja lugemise, kirjutamise ning arvutamise oskus. Valitsus neid koole ei finantseerinud. Seetõttu, samuti pärisorjuse olemasolu tõttu need koolid peaaegu üldse ei arenenud.

Kihelkonnakoolide õppeplaani kuulusid järgmised õppeained: usuõpetus ja moraaliõpetus, lugemine, kirjutamine, aritmeetika esimesed tehted, samuti raamatu «Inimese ja kodaniku kohustustest» üksikute osade lugemine, mis 1786. aastast alates rahvakoolides tarvitusele võeti. Õppetöö koolis pidi toimuma 9 tundi nädalas.

Kreiskoole tuli asutada üks igas kubermangu- ja maakonnalinnas, kui aga summad seda lubavad, siis ka rohkem.

Linnades, kus olid olemas algrahvakoolid, tuli need ümber muuta kreiskoolideks.

Õppeaeg kreiskoolides oli kaks aastat. Kreiskoolide eesmärgiks oli: 1) ette valmistada õpilasi gümnaasiumi astumiseks ja 2) anda vabade, kuid privileegideta seisuste lastele «vajalikke teadmisi nende seisuse ja kutseala kohaselt».

Kreiskoolide õppeplaani kuulusid järgmised õppeained: usuõpetus, raamatu «Inimese ja kodaniku kohustustest» tundmaõppimine, vene keele grammatika, seal aga, kus elanikkond rääkis teist keelt, peale selle ka kohaliku keele grammatika, üldine ja Vene geograafia, üldine ja Vene ajalugu, aritmeetika, algteadmised geomeetriast, füüsikast, loodusloost ja tehnoloogiast seoses kohaliku majanduse ning tööstusega ja joonistamine. Üldse oli õppeplaanis 15 õppeainet, mistõttu see oli üle koormatud ja selle elluviimine ebareaalne.

Kõiki õppeaineid õpetas kaks õpetajat; nende nädalakoormus oli 28 tundi. Iga õpetaja pidi õpetama 7—8 õppeainet.

Kreiskoolide finantseerimine toimus erinevalt algrahvakoolide finantseerimisest. Algrahvakoole peeti ülal ühiskondliku hoolekande prikaaside poolt kogutud annetustega, kreiskoole aga finantseeriti osaliselt riigieelarvest, samuti elanikkonna maksustamisest saadud kohalike sissetulekute arvel. Kreiskoolide finantseerimise süsteem avaldas positiivset mõju nende arenemisele, nende arv kasvas pidevalt.

Gümnaasiumid tuli asutada igas kubermangulinnas pearahvakoolide baasil seal, kus need olemas olid; seal aga, kus neid ei olnud, tuli avada uued keskkoolid. Õppeaeg gümnaasiumis oli neli aastat. Aadlike ja ametnike jaoks ettenähtud gümnaasiumide eesmärgiks oli: 1) ette valmistada ülikooli astumiseks ja 2) tea-

duste õpetamine neile, kes «soovivad omandada hästikasvatatud inimesele vajalikke teadmisi».

Gümnaasiumi õppeplaan oli äärmiselt ulatuslik, entsüklopeediline. Sellesse kuulusid ladina, saksa ja prantsuse keel, geograafia ja ajalugu, üldine ja Vene riigi statistika, filosoofiliste (metafüüsika, loogika, moraaliõpetus) ja «kaunite» teaduste (kirjandus, poeetika, esteetika) algkursus, matemaatika (algebra, geomeetria, trigonomeetria), füüsika, looduslugu (mineraloogia, botaanika, zooloogia), kaubandusteooria, tehnoloogia ja joonistamine.

Gümnaasiumis pidi töötama kaheksa õpetajat ja joonistamise õpetaja. Õpetajate koormus oli 16—20 nädalatundi. Iga õpetaja õpetas teatud õppeainete tsüklit: filosoofilised ja «kaunid» teadused, füüsikalis-matemaatilised distsipliinid, majandusteadused. See lõi privilegeeritud elanikkonnale mõeldud keskkoolide õpetajaile õppetööks paremad tingimused, kui olid lihtsate inimeste jaoks ettenähtud kreiskoolide õpetajatel.

Gümnaasiumi õppeplaanis puudus usuõpetus. See oli selle mõju tulemus, mida avaldasid 1804. aasta määruse sisule eesrindlikud vene inimesed. Samuti ei olnud gümnaasiumides ette nähtud vene keele õpetamist, mis on seletatav valitsuse ametnikele omase halvakspaneva suhtumisega vene rahvasse.

Samuti nagu 1786. aasta rahvakoolide määruseski, soovitati õpetamist seostada eluga. Nii sooritavad matemaatika ja füüsika õpetajad õpilastega jalutuskäike, näidates neile veskit, kohalikes ettevõtetes leiduvaid mitmesuguseid masinaid; loodusloo õpetaja kogub õpilastega mineraale, taimi, mullaproove, selgitades õpilastele nende «omadusi ja eraldustunnuseid».

Õpetamise näitlikustamiseks peeti soovitavaks, et gümnaasiumidel oleks raamatukogu, samuti tuleks muretseda geograafilisi kaarte, atlasi ja gloobusi, «kõigi kolme looduseriigi loomulike asjade kogusid», masinate jooniseid ja mudeleid, geomeetrilisi ja geodeetilisi aparaate, näitlikke vahendeid füüsika tundideks.

Aadlike ja ametnike jaoks mõeldud gümnaasiumid olid paremates materiaalsetes tingimustes rahvahulki teenindavate kreiskoolidega, veel enam aga kihelkonnakoolidega võrreldes. Aadliriik võttis gümnaasiumide ülalpidamise täielikult enda peale.

Gümnaasiumi lõpetanud aadlisoost noorukeil oli õigus «õpetamise viiside» tundmise eksami sooritamise korral saada kreiskoolide ja kihelkonnakoolide õpetajateks. Maksukohustuslikke inimesi võis kinnitada õpetajateks alg- ja keskkoolides ainult senati otsusel.

Ülikoolid olid haridussüsteemi kõrgemaks astmeks, sinna astusid need, kellel oli teadmisi gümnaasiumikursuse ulatuses. Tehes järeleandmisi määruste koostamisest osavõtnud teadlastele, andis tsaarivalitsus ülikoolidele mõningase autonoomia. Ülikoole juhtisid valitud nõukogud, professorite poolt valiti ka rektor ja dekaanid. Ülikoolidel lubati asutada teaduslikke ühinguid, omada trükikodasid, anda välja ajalehti, ajakirju, õppe- ja teaduslikku kirjandust. Professoritele soovitati kasutada üliõpilaste suhtes hu-

maanseid mõjutusvahendeid. Üliõpilased võisid asutada mitmesuguseid ühinguid ja ringe, korraldada omavahelisi koosviibimisi.

Ülikoolide peaülesandeks oli ametnike ettevalmistamine iga liiki riigiteenistuse, sealhulgas ka hariduse jaoks.

1804. aasta määrusega muudeti koolid kättesaadavaks kõigile seisustele ega mainitud, et kuulumine pärisorja seisusse on takistuseks kooli astumisel. Kuid tegelikult kehtis Venemaal seisuslik haridussüsteem. Sellele olid omased ka mõned kodanlikule haridussüsteemile iseloomulikud jooned: kooliprogrammide järgnevus, tasuta haridus kõigil kooliastmeil, formaalne pääs koolidesse kõigil lastel, kes kuulusid vabadesse seisustesse. Kuid valitsus tegi kõik, et vastloodud süsteem ei rikuks seisuslik-pärisorjusliku korra aluseid. Nii selgitas minister mõni aeg pärast määruse avaldamist, et pärisoriste talupoegade lapsi gümnaasiumidesse vastu võtta ei ole lubatud.

Õppeasutustes rakendati XVIII sajandi 80-ndail aastail rahvakoolide komisjoni poolt väljatöötatud «õpetamisviisi». Kõigile õpetajatele tehti korraldus kasutada neid õppemeetodeid ja -vorme, mida soovitati «Rahvakooli õpetaja käsiraamatus». Endiselt ei lubatud mingisuguseid kõrvalekaldumisi ametlikust didaktikast. 1804. aasta põhimääruses, samuti kui 1786. aasta põhimääruseski peeti õpetajat ametnikuks. Tsaarivalitsus ei tunnustanud nende õigust pedagoogilisele loomingule.

Koolide arenemine XIX sajandi esimesel veerandil. Kehtivast seisuslik-pärisorjuslikust korrast tingitud paljudest raskustest hoolimata arenes kooliharidus Venemaal pidevalt. Seda soodustas kapitalistlike suhete areng, elanikkonna kasv, eriti linnades, vajadus kirjaoskuse järele, eesrindlike teadlaste ja õpetajate tegevus. Enne 1812. aasta Isamaasõda oli Venemaal 47 kubermangulinna ja peaaegu igaühes neist olid gümnaasiumid, kreiskoolid ja kihelkonnakoolid. Maakonnalinnades olid kreiskoolid, kihelkonnakoolid ja algrahvakoolid. Moskva õpperingkonnas oli koole rohkem kui teistes, näiteks Kaasani õpperingkonnas, kus 129 maakonnalinnas oli vähem kui 60 kreiskooli ja kihelkonnakooli.

Peterburis ja Moskvas arenesid koolid tunduvalt kiiremini kui teistes linnades. Kuid ka pealinnades oli koole väga vähe: Moskvas 20, Peterburis ainult 17. Kõik need, välja arvatud gümnaasiumid (Moskvas üks ja Peterburis üks), olid õpilastega üle koormatud. Valitsus ei andnud summasid elanikkonnale vajaliku koolivõrgu loomiseks pealinnades.

Kui linnades kooliharidus siiski arenes, ehkki äärmiselt aeglaselt, siis maakohtades koole peaaegu üldse ei olnudki.

Haridusministeerium tegi XIX sajandi algul ära suure töö õpikute loomisel gümnaasiumide ja mõnes õppeaines ka kreiskoolide jaoks. Õpikute koostajateks olid eelkõige välismaa professorid, kes töötasid Vene ülikoolides.

Vene teadlaste poolt koostatud õpperaamatuid rakendati minis-

teeriumi poolt harva kohustuslike kooliõpikutena. Kuid ülikoolid, eriti Moskva Ülikool, avaldasid hulgaliselt õppekirjandust. Maa suure ulatuse ja raudteede puudumise tõttu jõudsid ministeeriumi poolt keskuses väljaantud raamatud harva provintsi ja hoolimata ametlikest otsustest toimus õpetamine koolides sageli ülikoolide poolt väljaantud õpikute järgi. Õpetajad kasutasid õppetundides ka oma märkmeid, mida nad olid teinud neis õppeasutustes, kus nad omal ajal õppisid. Seetõttu, et igas õpperingkonnas valmistati gümnaasiumiõpetajaid ette kohalikus ülikoolis, kajastas õpetamine koolides selle ülikooli professorite teaduslikke ja metoodilisi vaateid.

1812. aasta Isamaasõja alguseks taganes valitsus ikka enam 1804. aasta määruse liberaalsetest sätetest ja püüdis muuta loodud haridussüsteem võimalikult ustavaks seisuslik-pärisorjusliku ideoloogia levitajaks rahvahulkades. Selle üheks vahendiks oli usuõpetuse sisseviimine kõikidesse õppeasutustesse 1811. aastast alates. Pärast 1812. aasta Isamaasõda, kui vabadustarmastavad meeleolud hakkasid tugevnema ja tekkisid dekabristide salaühingud, avaldasid need ühingud suurt mõju koolide tööle. Õppeasutustes levis keelatud kirjandus: Puškini, Rõlejevi ja teiste dekabristlike luuletajate teosed, kus ülistatakse kõrgeid kodanikutundeid, patriootilist soovi anda oma elu kodumaa hüvanguks ja võitluseks türannidega. Mõnedes koolides kõnelesid eesrindlikud professorid ja õpetajad õpilastele pärisorjuse kahjulikkusest ja ebaõiglusest.

Suurt osa valitsusvastaste meeleolude levimises etendas kodumaa ajaloo õpetamine. Eredad mälestused 1812. aasta rahvasõja kangelaslikest episoodidest sundisid uut moodi käsitlema rahva osa Vene riigi ajaloos.

Mõnedes õppeasutustes tõlgendasid õpetajad antiikrahvaste ajalugu ja kirjandust allegooriliselt, propageerides vabariiklikke ja pärisorjusevastaseid ideid. Rõhutati kreeklaste ja roomlaste vabadusearmastust ja näidati, et «... Room vabadusest kasvas, kuid hukkus orjusest» (Puškin).

Vastuseks kasvavale rahulolematusele, talupoegade, kasakate, soldatite ja pärisoriste tööliste rahutustele tugevdas tsaarivalitsus sünget araktšeejevlikku režiimi.

Sel ajal teatati mitmetes tsaari ukaasides, et talupoegade-pärisorjade lapsi ei tohi vastu võtta gümnaasiumidesse, instituutidesse ega ülikoolidesse.

Selleks et raskendada lihtsatel inimestel koolis õppimist, kehtestati 1819. aastal õppemaks kihelkonnakoolides, kreiskoolides ja gümnaasiumides.

Religioosse kasvatuse tugevdamiseks koolides reorganiseeriti rahvahariduse ministeerium 1817. aastal vaimulikkude asjade ja rahvahariduse ministeeriumiks. Tsaari ukaasis kirjutati selle kohta: «Soovides, et kristlik vagadus oleks alati tõelise hariduse aluseks, tunnistasime meie vajalikuks ühendada rahvahariduse asjad kõigi usutunnistuste asjadega ühe valitsuse alla nimetusega vaimulik-

kude asjade ja rahvahariduse ministeerium.» (See ministeerium lahutati uuesti alles 1824. aastal.) Ühendatud ministeeriumi ette-otsa määrati A. N. Golitsõn, kes oli ühtlasi Vene Piibliseltsi president. Ministeeriumi eesmärgiks oli «rajada rahvaharidus vagadusele vastavalt Püha Liidu aktile» («Püha Liit» ühendas 1815. aastal Euroopa suurriigid revolutsiooni ja rahvaste vabameelsuse lämmatamiseks).

Uue ministeeriumi poolt kasutusele võetud abinõud olid suunatud eelkõige usulise kasvatuse tugevdamisele. 1819. aastal muudeti kõigi koolide õppeplaanid; viidi sisse «pühakirja lugemine» ja vähendati loodusteaduse õpetamist.

Gümnaasiumikursusest kõrvaldati kõik need õppeained, mis võisid soodustada õpilastel «priiusearmastuse» meeleolude tekkimist, nagu filosoofia, poliitiline ökonoomia, loomulik õigus, esteetika.

Eriti ägedalt ründas reaktsioon ülikoole. Simbirski kuberner ja kohaliku piibliseltsi president, hiljem Kaasani õpperingkonna kuraator Magnitski esines 1819. aastal Vene ja Lääne-Euroopa ülikoolide teadusliku ning õppealase tegevuse pogrommilise kriitikaga. Ta kirjutas, et «jumalakartmatute ülikoolide professorid annavad õnnetule noorsoole edasi uskumatuse ja seaduslike võimude vihkamise teravat mürki, ja trükkimine (raamatute trükkimine — *autor*) ujutab selle üle kogu Euroopa». Magnitski kutsus valitsust üles hakkama lõpuks tegelema kahjuliku suuna väljajuurimisega, Kaasani ülikooli aga «avalikult hävitama».

Saades Kaasani õpperingkonna kuraatoriks, kasutas Magnitski koolide juhtimisel araktšeejevlikke meetodeid, koostas Kaasani ülikooli direktorile ja rektorile instruktsiooni, mis faktiliselt tühistas 1804. aastal kinnitatud ülikoolide põhimääruse. Selles instruktsioonis rõhutati, et inimese peamiseks vooruseks on kuulekus võimudele ja et kasvatuse tööriistaks peab olema eelkõige usk.

Tehti ettepanek õpetamine Kaasani ülikoolis niimoodi ümber korraldada, et filosoofiat õpetataks apostlite kirjade vaimus, poliitilisi teadusi aga vana testamendi ja osalt Aristotelese ning Platoni järgi. Matemaatika õppimisel soovitati juhtida üliõpilaste tähelepanu sellele, et kolm on püha arv, loodusloo loengutel aga sellele, et kogu inimkond põlvneb Aadamast ja Eevast. Magnitski vallandas paremad professorid ja progressiivselt meelestatud õpetajad.

Samasuguse raske saatuse osaliseks nagu Kaasani ülikool sai sel ajal ka Peterburi ülikool, mis asutati 1819. aastal pedagoogilise instituudi baasil. Ülikooli professorid, kes lugesid filosoofiliste ja poliitiliste teaduste kursusi, kõnelesid loenguil avalikult pärisorjuse ja monarhistliku valitsemisviisi kahjulikkusest.

Pimedusjünger Runitš, kellele valitsus tegi ülesandeks arveteõiendamise Peterburi ülikooliga, vallandas eesrindlikke professoreid, heitis välja mõned üliõpilased, rakendas ülikoolis Magnitski poolt koostatud instruktsiooni, kehtestas õpperingkonna territooriumil araktšeejevliku korra. Runitš sulges samuti ülikooli juures töötava õpetajate instituudi, kus toimus kirjaoskuse, aritmeetika, ajaloo ja geograafia algõpetuse metoodika loov läbitöötamine.

Dekabristide mõju vene pedagoogilisele mõttele ja koolile. Oma revolutsioonilises võitluses isevalitsuslik-pärisorjusliku korra vastu pöörasid dekabristid suurt tähelepanu rahvahariduse küsimustele. Dekabristide liikumise üheks programmiliseks nõudmiseks oli kirjaoskuse levitamine rahva, sealhulgas ka pärisoriste talupoegade seas. Nad kritiseerisid teravalt teadlaste ja õpetajate tegevuse üle valitsuse poolt kehtestatud bürokraatlikku järelevalvet, protestee-

risid otsustavalt kitsenduste ja takistuste vastu, mida tekitasid tsaariametnikud kultuuri ja teaduse arenemisele.

Dekabristide salaorganisatsioonid, samuti üksikud dekabristid tegelesid kirjaoskuse levitamisega soldatite hulgas, avaldasid suurt mõju soldatite laste jaoks mõeldud sõjaorbude koolidele, avasid oma mõisates koole pärisoriste talupoegade laste ja linnades linnakehvikute laste jaoks. Nad taotlesid rahvakoolide laialdase võrgu loomist. Neid koole pidi nende arvates avatama eesrindliku avalikkuse poolt ja vabastatama valitsuse kontrolli alt.

Oma vaadete poolest ühiskonna arenemisele olid aadlikud-revolutsionäärid idealistid. Nad pidasid haridust ühiskondlike suhete ümberkujundamise tähtsaimaks faktoriks. Kuid mõned dekabristid (P. I. Pestel jt.) jõudsid õige arusaamiseni, et haridus sõltub kehtivast korrast. Nad nägid isevalitsuse ja pärisorjuse hävitamises hädavajalikku eeltingimust hariduse arenemiseks ja kasvatuse õigeks korraldamiseks.

P. I. Pesteli poolt koostatud «Vene õiguses» märgiti, et kasvatus on otseses sõltuvuses inimeste materiaalse olemasolu tingimustest, poliitilisest vabadusest ning teistest teguritest, mis peegeldavad kehtiva ühiskondliku korra iseloomu. Pestel ütles: «Kommete kujunemiseks on vaja sajandeid... õigemini parandada valitsemist, millest juba paranevad ka kombed.»

Need väljendused avavad mõnede dekabristide liikumise juhtide pedagoogiliste vaadete revolutsioonilise olemuse. Dekabristid asusid seisukohal, et uuel, despotismist ning pärisorjusest vabal Venemaal peab saama kõigi kodanike üheks oluliseks õiguseks õigus haridusele. Nad arvasid, et uus riigivõim peab looma laialdase koolivõrgu kogu elanikkonna jaoks ja avaldama kogu ühiskonna huvides pidevat mõju kodusele kasvatusele.

Uus kasvatus peab oma sisult olema patriootlik, rahvalik. See tähendab, et ta peab olema kättesaadav kogu rahvale ja tema eesmärgiks on kasvatada inimest, kes omab kodanikuvoorusi, armastab oma rahvast ja annab kogu oma jõu kodumaa õitsenguks. Suure nõrdimusega suhtusid aadlikud-revolutsionäärid valitsuse püüetesse juurutada kasvavas põlvkonnas põlglikku suhtumist kõigesse venepärasesse ja kummardamist välismaise ees. Nad nõudsid vene keeles toimuvat «isamaalikku kasvatust», mis oleks nende arvates «rahva ülevuse» eredaks tõendiks. «Häda ühiskonnale,» kirjutas üks dekabriste, «kus rahvuslikud voorused ja uhkus on võõramaise kasvatusega hävitatud. Kunagi ei saa see ühiskond nautida tõelist võimsust ja täielikul viisil silma paista.»

Suured ja vastutusrikkad ülesanded panid dekabristid õpetajatele, kes valmistavad noort põlvkonda ette eluks uues, õiglasemas ühiskonnas.

Aadlike-revolutsionääride arvates peavad kasvatajateks olema inimesed, kes on «järele proovitud vooruslikkuses, tuntud isamaaarmastuse poolest, täidetud rahvusliku uhkusega ja vihkavad võõ-

ramaist mõju. Nad peavad kõigi rahvaste suurte inimeste vooruste kirjeldamisega sisendama kasvandike südameisse soovi neid jäljendada.»

Aadlikud-revolutsionäärid olid otsustavalt õppematerjali mehhaanilise omandamise, tuupimise ja drilli vastu, mida levitas ametlik pedagoogika. Nad nõudsid sellist õppetöö korraldust ja meetodeid, mis annaksid õpilastele võimaluse tutvuda faktide ja nähtuste enestega ja suunaksid neid iseseisvale vaimsele tööle.

Dekabrist Jakuškin, kes avas pärast sunnitöölt vabanemist kooli Jalutorovski linna lastele, ütles, et «õpetades ükskõik millist õppeainet, ei saa õpetaja panna oma õpilasi seda mõistma: ta võib oskusliku õpetamisega ainult... kaasa aidata sellele, et õpilane ise hakkab seda mõistma».

Kirjaoskuse levitamise vahendiks rahva hulgas pidasid dekabristid vastastikuse õpetamise süsteemi, s. t. koole, kus õppetöö ei toimunud mitte klasside, vaid jagude (kümnete) kaupa ja kus õpetamine tehti ülesandeks vanematele õpilastele, keda instrueerisid kooli õpetajad.

Samal ajal kui tsaarivalitsus kavatses rakendada ka Venemaal rahvahulkades religiooni ja pühakirja levitamise eesmärgil Lääne-Euroopas kasutusele võetud Lancasteri vastastikuse õpetamise süsteemi, asutasid dekabristid vastastikuse õpetamise koole rahva hulgas kirjaoskuse levitamiseks ja mõnel juhtumil ka revolutsiooni propaganda tegemiseks. Nad organiseerisid «Vastastikuse Õpetamise Koolide Asutamise Vabatahtliku Ühingu» — soliidse ühiskondliku organisatsiooni, kes tegeles koolide loomisega rahva jaoks, õppekirjanduse ja rahvale mõeldud raamatute väljaandmisega, õpetajate ettevalmistamisega ning tasuta meditsiinilise abiga õpilastele. See ühing oli dekabristide «Hüveolu Liidu» pedagoogiliseks filiaaliks, pärast liidu laialisaatmist aga tihedais sidemeis dekabristide «Põhjaühinguga». Dekabristide mõjul koostasid vene õpetajad sel ajal Peterburis, Kiievis ja Moskvas kirjaoskuse õpetamiseks vastastikuse õpetamise koolides didaktilisi materjale («tabeleid»), mis võimaldasid viia õpilaste teadvusse pärisorjusevastaseid ideid. Dekabristide ülestõusu eelõhtul katkestas valitsus nende haridusliku tegevuse. «Vabatahtlik Ühing» suleti, tabelid korjati ära ja aadlike-revolutsionääride poolt avatud vastastikuse õpetamise koolid likvideeriti.

Nikolai I valitsuse hariduspoliitika pärast dekabristide ülestõusu purustamist. Manifestis, millega tsaar informeeris Venemaad arveteõiendamisest dekabristidega, oli kirjutatud: «Kurvad sündmused, mis häirisid rahu Venemaal, on möödas... pööraku siis lastevanemad kogu oma tähelepanu laste kõlbelisele kasvatusele.»

Nikolai I valitsus pidas dekabristide ülestõusu üheks põhjuseks teadust ja kooli, professoreid ja õpetajaid.

1826. aastal moodustati eriline «Õppeasutuste Korraldamise Komisjon», mis pidi kiiresti looma ühtsuse õppeasutuste töös ja

muutma koolisüsteemi võimelisemaks juurutama rahva teadvusse isevalitsuslik-pärisorjuslikku ideoloogiat. Haridusminister A. S. Šiškov rääkis, et tuleb võtta tarvitusele vajalikud abinõud selleks, et kõik valitsusele kahjulik, mis on sisse poetunud teaduste õpetamisse, «peatada, välja juurida ja pöörata alustele, mis rajanevad usu puhtusel, ustavusel ja kohusetundel keisri ja isamaa ees... Kõik teadused tuleb puhastada igasugustest nende juurde mittekuuluvatest targutustest.» Koos sellega peab haridust andma «vastavalt seisustele, kuhu õpilased kuuluvad».

1827. aastal kirjutas Nikolai I instruktsioonis komiteele, et nii õppeained koolides kui ka nende õpetamise meetodid peavad koos «üldiste mõistetega usust, seadustest ja kõlblusest» kaasa aitama sellele, et õpilane «ei püüaks ülemäära kõrgemale tõusta» sellest seisusest, «kuhu temale asjade loomuliku käigu järgi on määratud jääda». Tsaar märkis, et kooli peaülesandeks peab olema seisuslik haridus, mis ei annaks lihtsale inimesele võimalust üle minna tegevusalade juurde, mis pärisorjuslikul Venemaal olid kättesaadavad privilegeeritud seisustesse kuuluvatele inimestele.

1828. aastal kehtestati igati reaktsiooniline «Ülikoolidele alluvate gümnaasiumide ja koolide määrus». Iga koolitüüp omandas lõpetatud iseloomu ja oli määratud teatud seisusele. Haridussüsteemi seisusliku iseloomu tugevdamiseks kaotati 1804. aastal kehtestatud järgnevus õppeasutuste vahel ja raskendati niimoodi maksukohustusliku elanikkonna laste pääsu kesk- ja kõrgemasse kooli. «Kõige madalamatest seisustest» poeg- ja tütarlaste jaoks ettenähtud k i h e l k o n n a k o o l i d ei pidanud õpilasi nüüd enam ette valmistama kreiskoolidesse astumiseks.

K r e i s k o o l i d, mis olid määratud kaupmeeste, käsitööliste, linnakodanike ja teiste aadliseisusse mittekuuluvate linnaelanike lastele, muutusid nüüd kolmeklassilisteks õppeasutusteks. Neis õpetati järgmisi õppeaineid: usuõpetus, kirikulugu, vene keel, aritmeetika, geomeetria kuni stereomeetriani ilma tõestusteta, geograafia, lühendatud üld- ja Vene ajalugu, ilukiri, joonestamine ja joonistamine. Füüsika ja loodusteaduse õpetamine lõpetati, matemaatikat tuli õpetada dogmaatiliselt. Selleks et privileegideta linnaseisuste lapsi juhtida kõrvale gümnaasiumi astumisest, lubati avada kreiskoolide juurde täienduskursusi, kus need, kes soovisid edasi õppida, võisid saada kutsehariduse. Valitsus rakendas aadlit, keda ta pidas «trooni toeks», valvama õpetajate tegevuse üle. Aadlikke nimetati koolide auülevaatajaiks.

G ü m n a a s i u m i d, mis olid mõeldud aadlikele ning ametnikele, säilitasid järgnevuse ülikoolidega. Nad pidid andma ettevalmistuse ülikoolihariduse omandamiseks ja ühtaegu saatma ka noori ellu «nende seisusele sündsate» teadmistega. Gümnaasiumis õpetati kirjandust ja loogikat, ladina, saksa ja prantsuse keelt, matemaatikat, geograafiat, statistikat, ajalugu ja füüsikat. Ülikoolilinnades asuvates gümnaasiumides pidi õpetatama ka kreeka keelt.

Seega muutusid gümnaasiumid klassikalisteks. Klassitsism ehk «uushumanism» oli sel ajal üks reaktsiooni väljendusi Prantsuse kodanliku revolutsiooni perioodil tekkinud ideedele.

1828. aasta määruses ja valitsuse hilisemates korraldustes pöörati erilist tähelepanu järelevalve kehtestamisele õppeasutuste tegevuse üle ja kepidistsipliini sisseviimisele. Tsaar püüdis muuta kõik koolid kasarmuteks ning õpilased ja üliõpilased soldatiteks. Koolides oli lubatud kasutada kehalisi karistusi. Õppeasutustes suurendati ametnike arvu, kes valvasid õpilaste ja õpetajate käitumise üle.

Koos koolipolitsei suurenemisega tugevnes kubermangu ja maakonna ametnike vahelesegamine haridusasjadesse. 1831. aastast alates antakse Kaukaasia koolid Kaukaasia ülemvalitseja ja Siberi koolid Siberi kuberneri järelevalve alla. Tsaaripolitsei võitles äärmise otsustavusega koduõpetuse ja eraõpetajate tegevuse vastu. Anti range korraldus, et isikud, kel ei ole gümnaasiumi või ülikooli lõputunnistust või kes ei ole sooritanud õpetajaeksamit, ei tohi tegelda õpetamisega. Tsaar nimetas meeleldi õppeasutuste juhtijaiks välismaalasi, eriti sakslasi Balti kubermangudest. Kasvatuse peaülesandeks oli ette valmistada truualamlikke kodanikke, sisendada õpilastesse nende kohustusi «jumala ja nende üle seatud võimude vastu».

Venemaa ääremaadel oli tsaari poliitika suunatud Vene impeeriumi kuuluvate rahvaste venestamisele.

Õigeusk, isevalitsus ja rahvuslus kui hariduspoliitika ideoloogiline alus. 1830. aasta revolutsioon Euroopas, 1830.—1831. aasta Poola ülestõus ja massilised rahutused Venemaal tõid endaga kaasa Nikolai I sisepoliitika reaktsioonilise kursi tugevnemise.

1833. aastal haridusministriks määratud S. S. Uvarov, kes põhjendas valitsuse programmi hariduse alal, teatas, et on hädavajalik «köita noorukite meeli» ning et neis tuleb juurutada «õigeusu, isevalitsuse ja rahvusluse tõeliselt venepäraseid alalhoidlikke aluseid, milles seisneb meie viimane päästeankur ja meie isamaa jõu ning suuruse kindlaim pant».

«Õigeusu, isevalitsuse ja rahvusluse» aluste juurutamine koolis ja kasvatuses sai haridusministeeriumi peamiseks tegevussuunaks. See leidis väljenduse visas võitluses «hukatuslike kujutlustega», «vaimsete tõkete arvu» suurendamises noorsoo arenemisteel, noorte «luksuslike teadmiste omandamise» püüdluste ja tungide ohjeldamises.

Vastavalt uuele, 1835. aasta ülikoolide määrusele võeti ülikoolidelt õigus juhtida koole ja asutada teaduslikke ühinguid. Õppeasutused anti õpperinokonna kuraatori vahetusse alluvusse. Peaaegu täielikult hävitati ülikoolide autonoomia ja võeti kasutusele abinõud selleks, et kitsendada segaseisuslaste pääsu ülikoolidesse.

Eriti vihkas tsaar Moskva Ülikooli, kus nikolailikust režiimist hoolimata tekkisid revolutsioonilised ringid.

1834. aastal kinnitati Moskva Ülikooli üliõpilaste inspektorile spetsiaalne juhend, mis viis politseilise järelevalve üliõpilaste üle äärmise piirini.

Haridusministeerium võttis kasutusele rea abinõusid gümnaasiumihariduse ulatuse vähendamiseks. 1844. aastal kõrvaldati gümnaasiumi õppeplaanist statistika, 1845. aastal piirati matemaatika õpetamist, 1847. aastal jäeti ära loogika õpetamine. 41% õppeajast kulutati vanade keelte — ladina ja kreeka keele õppimisele.

Gümnaasiumides suurendati õpilaste karistamist; omavolitsesid järelevaatajad. Kui 1828. aasta määrusega olid lubatud kehalised karistused gümnaasiumides kolme noorema klassi õpilastele, siis 1838. aastast kehtestati kehalised karistused kõikidele gümnasistidele.

1845. aastal tegi Uvarov ettepaneku suurendada õppemaksu gümnaasiumides, et hoida tagasi mitteaadlisoost noorukite püüdu haridust saada. Nikolai I kiitis ministri ettepaneku heaks ja kirjutas tema ettekandele: «Selle juures on vaja kaalutleda, kas pole võimalusi raskendada segaseisuslaste pääsu gümnaasiumi.» Tsaar kutsus üles otsustavalt võitlema rahvahulkade haridustungi vastu.

Tsaarivalitsus tormas koolide kallale uue repressioonilainega pärast 1848. aasta revolutsiooni Lääne-Euroopa maades.

1828. aasta määrusega gümnaasiumidesse sisseviidud klassitsism kuulutati kahjulikuks, kuna ilmnes, et antiikkirjanduse, Kreeka ja Rooma ajaloo tundmaõppimine arendab noorukeis isevalitsuslik-pärisorjusliku korra vihkamist, sest neis riikides kehtis vabariiklik valitsusvorm. Kuid ka loodusteaduse õppimisel rajanev keskhariduse reaalsuund hirmutas valitsust, sest see võis esile kutsuda õpilaste teadvuses materialistlikke ideid. Valitsus alustas võitlust keskkooli üldhariduslikku iseloomu vastu.

1852. aastal loodi kolme tüüpi gümnaasiumid erinevate õppeplaanidega: 1) gümnaasiumid, kus õpetati vanu keeli, kuid antiikkirjanduse tundmaõppimise asemel loeti kiriklike kirjanike teoseid; 2) gümnaasiumid, kus õpiti ladina keelt, kuid klassikalise tsükli õppeainete asemel õpetati loodusteadust kirjeldavas vaimus ning loodusnähtuste teoloogilise tõlgendamisega; 3) gümnaasiumid, kus peatähelepanu pöörati niinimetatud seadusetundmise kursuse õpetamisele, mida tehti samuti kirjeldav-empiirilises vaimus ja ilma õigusteaduse teooria tundmaõppimiseta.

See reform vähendas keskkoolide arvu, mis valmistasid ette ülikooli astumiseks. Tekkisid mitut tüüpi keskõppeasutused, millest igaüks oli mõeldud erinevatele seisustele.

Spetsiaalse ringkirjaga tehti koolide administratsioonile ülesandeks pöörata erilist tähelepanu õpetuse ideoloogilisele suunale, õpilaste mõttelaadile ja käitumisele, pedagoogide ja kasvatajate poliitilisele ustavusele.

Õppemaksu tõsteti, kehvemate mitteaadlisoost õpilaste vabastamine õppemaksust keelati.

Maksimaalse järjekindlusega kohandas Nikolai I kooli bürokraatliku aadlimonarhia huvidele.

Kooli arenemine XIX sajandi teisel veerandil. Seisusliku kooli kindlustamisele suunatud tsaarivalitsuse rahvavastane poliitika pidi kohanema areneva kapitalismi nõuetega.

Nikolai I diktatuur ei suutnud summutada kasvavat rahulolematust iganenud isevalitsuslik-pärisorjusliku korra vastu. Kui ajavahemikul 1826—1834 toimus 145 talupoegade rahutust, kuusteist ühe aasta kohta, siis aastail 1845—1854 oli neid 348, keskmiselt 35 juhtumit aastas. Tsaaril ei õnnestunud surmata rahva püüdu hariduse poole. Hoolimata kõigist kitsendustest, mis tsaarimonarhia kooli arenemisele tegi, kasvab Venemaal, kuigi aeglaselt, algkoolide võrk.

Kui XIX sajandi esimese veerandi lõpuks oli 349 kihelkonnakooli, siis 1841. aastaks oli neid 1021. Abinõud, mis tsaarivalitsus rakendas selleks, et tõkestada kirjaoskuse levikut rahva hulgas, viivad selleni, et ajavahemikul 1841—1858 lisandub olemasolevatele kihelkonnakoolidele ainult 128.

Alates 30-ndate aastate algusest hakkasid riigimõisate valitsus ja udellivalitsus asutama koole külades, kus elasid riigi- ja udellitalupojad. Nende ülesandeks oli peamiselt kirjutajate ettevalmistamine asutuste jaoks, kes valitsesid selle kategooria talupoegi. Nendes koolides pöörati peamist tähelepanu ilusa käekirja ja peastarvutamise harjutamisele. Aritmeetika tundides kasutati näitlike õppevahenditena laialdaselt arvelaudu. Neid koole peeti üleval talupoegade kulul. 1844. aastal oli neid 1884, 1853. aastal aga 2795. Mõisnike külades õppisid talupojad endiselt kirjaoskust köstrite ja koduõpetajate juures, kes kasutasid tavaliselt vananenud pedagoogilisi võtteid. Näiteks lugemist õpetasid nad tähtliitval meetodil, kasutades niisuguseid kirikuraamatuid, nagu tunnipalveteraamat, psalter jne.

Linnades asuvates kihelkonnakoolides ja ka kreiskoolides, eriti Kesk-Venemaal, kasutati uusi meetodeid ja õppevahendeid, nagu näiteks analüütiline häälikuline meetod lugemaõpetamisel ja näitlikud vahendid (liikuv aabits, täheloto, pilttähestik jne.).

Peterburi õpperingkonna koolides kasutati väljapaistva vene pedagoogi V. F. Odojevski poolt koostatud õpperaamatuid. Need õpperaamatud, mille järgi õpilased õppisid lugema, tutvustasid neid ümbritseva tegelikkusega ja arendasid nende vaimseid võimeid.

Ka aritmeetika õpetamisel rakendati uusi didaktilisi ideid. Nii soovitas 1828. a. avatud Peterburi Pedagoogilise Peainstituudi matemaatika professor F. I. Busse alustada matemaatika õpetamist peastarvutamisest, arvude omaduste kätteõppimisest ja suuruste suhete mõiste selgitamisest. Busse õpikutes suunati õpilasi järeldustele ja reeglitele, peatähelepanu pöörati matemaatiliste nähtuste mõistmisele.

Üksikutes gümnaasiumides viidi läbi kirjalike tööde konkursse vene keeles ja kirjanduses ning ajaloos. Konkursse täiendati kirjanduslike vestlustega, mille käigus kuulati ja arutati õpilaste paremaid töid. Kuid valitsusorganid ei toetanud uusi didaktilisi ideid, paremaid pedagoogilise töö kogemusi ei üldistatud ega levitatud koolides. Isevalitsuse poliitilistele ülesannetele vastas enam «tuupimise ja drilli» kool, milliseks seda ka püüti muuta trooni truualamlike ja kuulekate teenrite ettevalmistamise huvides.

Maa tootlike jõudude, tööstuse ja põllumajanduse areng kutsus esile mõningaid edusamme kutsehariduse korralduses. Avatakse kõrgemaid tehnilisi õppeasutusi (1828. aastal avatakse Peterburis Tehnoloogiline Instituut, 1832. aastal Tsiviilinseneride Instituut, korraldatakse ümber juba varem töötanud Mäeinstituut ja Metsainstituut). Kubermangudes asutatakse kesk- ja alamaid põllumajanduslikke, tehnilisi ja kaubanduslikke õppeasutusi (1839. aastal avati mõnede gümnaasiumide ja kreiskoolide juurde reaalklassid, kus õpiti tehnilisi ja kommertsteadusi).

Valitsus asus seisukohal, et mitteaadlisoost noortele tuleb anda rohkem praktilisi ja käsitööstuslikke oskusi ja vilumusi ning vastavalt sellele vähendada neile koolides antavaid üldhariduslikke teadmisi.

XVIII peatükk

VENE REVOLUTSIOONILISTE DEMOKRAATIDE V. G. BELINSKI JA A. I. HERZENI PEDAGOOGILINE TEOORIA

Tohutu suurt osa vene progressiivse ühiskondlik-pedagoogilise mõtte arenemises XIX sajandi 30—40-ndail aastail etendasid V. G. Belinski ja A. I. Herzen.

Oma eesrindliku maailmavaate alusel lõid nad uue suuna pedagoogika teoorias — revolutsioonilis-demokraatliku pedagoogika, mis vastas revolutsioonilise liikumise huvidele Venemaal.

V. G. Belinski (1811—1848). V. G. Belinski oli tuline revolutsiooniline demokraat, kes kajastas oma teostes ning tegevuses pärisorise talupoegkonna protesti oma orjastajate vastu. V. I. Lenini määrangu kohaselt oli ta üks vene sotsiaaldemokraatia eelkäijaid. V. G. Belinski oli geniaalne kirjanduskriitik. Talle oli omane ammendamatu ja kirglik armastus Venemaa ning vene rahva vastu. Suur kriitik uskus kindlalt rahva paremasse tulevikku, mida ta ka väljendas ennustavates, prohvetlikes sõnades: «Kadestame meie lapselapsi ja lapselapselapsi, kellel õnnestub Venemaad näha 1940. aastal, haritud maailma eesotsas seisvana, teadusele ja kunstile seadusi andvana ning kogu haritud inimkonnalt teenitud austust vastuvõtvana . . .»

Patrioot Belinskil liitus armastus oma kodumaa vastu sügava austusega teiste rahvaste vastu. «Üldine,» kirjutas ta, «on ainult osalises. Kes ei kuulu oma kodumaale, see ei kuulu ka inimkonnale.»

V. G. Belinski tegi läbi keerulise ideelise arenemise. XIX sajandi 30-ndail aastail ta arvas, et õiglast ja mõistlikku ühiskondlikku korda saab luua hariduse levitamise teel. XIX sajandi 40-ndail aastail muutus Belinski revolutsioonilisest valgustajast revolutsiooniliseks demokraadiks. V. G. Belinski maailmavaade arenes idealismilt materialismile. 40-ndail aastail kaitses ta tuliselt materialistliku filosoofia printsiipe, väljendas dialektilisi vaateid maailma arenemise küsimustes.

Saanud 40-ndail aastail veendunud materialistiks, ründas Belinski temale omase kirglikkusega õigeusu kirikut ja igasuguseid religioosseid tõekspidamisi. Ta viitas tiheda sideme olemasolule kiriku ja ebavõrdsusel, despotismil ning rahva rõhumisel rajaneva ühiskondliku korra vahel.

«Kirik,» kirjutas ta, «oli hierarhia, seega ebavõrdsuse eestvõitleja, võimu ees libitseja, inimestevahelise vendluse vaenlane ja tagakiusaja — selleks on ta jäänud ka tänapäeval.»

V. G. Belinski ateistlikud vaated on selgesti väljendatud tema kuulsas kirjas N. V. Gogolile, mis V. I. Lenini iseloomustuse kohaselt «... oli üks tsensuurivaba demokraatliku ajakirjanduse parimaid teoseid, mis on säilitanud määratu suure, elulise tähtsuse ka tänapäevani» [1].

Märkides selles kirjas, et «Venemaa ei näe oma pääsemist müstitsismis, asketismis, pietismis, vaid tsivilisatsiooni, hariduse, humaansuse edusammudes», kinnitas V. G. Belinski, et maa parem tulevik sõltub ühiskondliku korralduse põhjalikust muutmisest terve mõistuse ja õigluse alusel.

V. G. Belinski töötas välja kunsti, kirjanduse ja hariduse rahvuslikkuse teooria. Teravalt piitsutas ta kodumaatut kosmopolitismi. Ta asus seisukohal, et vene kultuur peab arenema võitluses negatiivsete välismaiste mõjudega. Ühtlasi paljastas geniaalne kriitik ametliku rahvuslikkuse teooria reaktsioonilise olemuse, protesteeris slavofiilide vana-vene elukorralduse konservatiivsete aluste kummardamise vastu. Belinski häbimärgistas igasugused natsionalismi avaldused. «Olgu neetud igasugune rahvuslus, mis heidab endast inimlikkuse,» ütles ta. Inimkonna all mõistis ta progressi ja parema ühiskonnakorra poole püüdlevate rahvaste sõbralikku peret.

40-ndail aastail sai Belinskist sotsialist-utopist. Kuid erinevalt Lääne-Euroopa sotsialistidest-utopistidest (R. Owen jt.) ei arvanud ta, et on võimalik kehtestada sotsialismi rahulikul teel, ilma rahvarevolutsioonita.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 219.

V. G. Belinski oli oma aja silmapaistev ideeline juht, tema ümber koondusid kõik eesrindlikud mehised inimesed, kes võitlesid uue ja vaba Venemaa eest.

Kasvatuse osatähtsusest ja olemusest. V. G. Belinski protesteeris ägedalt tema ajal laialdaselt levinud arvamuse vastu, et inimese loomus määrab ette ära võimalused tema kasvatamiseks. Vastupidi, ta kinnitas, et loodus õnnistab inimesi heldelt võimete ja vaimuannetega ning et andetud ja nürimeelsed inimesed on niisama harvad erandid nagu füüsilised värdjad. Inimese seisuslik kuuluvus ei ole samuti aluseks, et piirata tema õigust kasvatusele ja haridusele.

Tunnistades koos Radištševiga, et «inimene on ühiskondlik olend», ütles V. G. Belinski: «Inimese loob loodus, kuid teda arendab ja kujundab ühiskond.» Ühiskond peab tagama kõikidele inimestele ühesuguse kasvatuse, mis on suunatud nende individuaalsete jõudude ja võimete arendamisele. Belinski väitis, et «kui oleks võimalik anda kõigile ühesugune normaalne kasvatus, siis väheneks looduse poolt solvatute arv niivõrd, et kõik tõeliselt solvatud satuksid otseteed harulduste muuseumi . . .».

XIX sajandi 40-ndail aastail jõudis V. G. Belinski veendumusele, et ainult sotsialistlik ühiskond, kus kõik inimesed on võrdsed, tagab võimalused inimese igakülgseks arenemiseks ja õigeks kasvatamiseks.

Belinski väljendas dialektilisi vaateid lapse arenemisele ja kasvatuse olemusele. Ta protesteeris kasvatuse mehhanistliku käsitluse vastu, mille kohaselt kasvatuses nähti protsessi, mille käigus täiskasvanud täidavad last nagu tühja anumat ühe või teise sisuga. Märkides, et laps ei ole ese ega mänguasi kasvataja käes, rõhutas Belinski, et demokraatlik pedagoogika suhtub lastesse usaldusega, et igal lapsel on head küljed. Kasvatuskunst selles seisabki, et neid avastada, arendada ja kujundada.

Pedagoogid peavad tegelema mitte laste väljamõeldud pahede mahasurumisega, vaid nende väärtegusid esilekutsuvate põhjuste kõrvaldamisega. Võitlust laste halva käitumisega on vajalik ühendada nende positiivsete omaduste arendamisega.

Kasvatuse eesmärgid. V. G. Belinski seadis kasvatuse ette uued, progressiivsed ülesanded.

Vastupidiselt ametlikule pedagoogikale, mis nägi kasvatuses vahendit laste ettevalmistamiseks nende seisuslik-professionaalsete kohustuste täitmisele tulevikus, püstitas Belinski üldinimliku kasvatuse nõude. «Esialgne kasvatus peab lapses nägema mitte ametnikku, poeeti ega käsitöölist, vaid inimest, kes võiks hiljem saada üheks või teiseks, mitte lakates olemast inimene,» ütles ta. Kasvatus arendab lapses niisuguseid omadusi ja iseloomujooni, mis peavad olema kõikidel inimestel sõltumata nende s o t s i a a l s e s t s e i s u n d i s t, r a h v u s e s t, n i m e k u s e s t, r i k k u s e s t. «Inimese peamine ülesanne igas tegevussfääris, ühiskond-

liku hierarhia redeli igal astmel on o l l a i n i m e n e,» ütleb Belinski.

Protesteerides ägedalt kasvatuse seisuslike eesmärkide vastu, rääkis Belinski kõikide laste võrdsest ja ühesugusest kasvatusest. Olla inimene tähendab teenida üldist heaolu, armastada kõiki inimesi. Belinski sõnade järgi «peab kasvatuse abinõuks ja vahendiks olema armastus, eesmärgiks aga — i n i m l i k k u s».

Belinski tegi tema poolt väljatöötatud kirjanduse rahvuslikkuse teooriast pedagoogilised järeldused laste kasvatamise vajalikkusest rahvuslikus vaimus, armastuse vaimus oma kodumaa vastu. Ta nõudis visalt, et vene keel ja vene kirjandus muudetaks tähtsaimateks õppeaineteks, ja võitles otsustavalt kodu- ja kooliõpetusse vene klassikalise kirjanduse sisseviimise eest. Puškini, Krõlovi, Gogoli ja teiste suurte vene kirjanike loomingus nägi ta vene rahvuslikkuse ja ülla patriotismi eredat väljendust. Belinski kutsus üles kujundama lastes vene rahvale omaseid positiivseid omadusi — julgust, leidlikkust, vaimukindlust, tööarmastust.

Rahvusliku kasvatuse ideed kaitses ja arendas Belinski vihases võitluses «õigeusu, isevalitsuse ja rahvusluse» teooria pooldajatega, kes pidasid vene rahva peamisteks omadusteks kiindumust minevikku, usklikkust ja kuulekust.

Küsimuse kasvatuse eesmärkidest täpsustas Belinski 40-ndail aastail vastavalt oma materialistlikele vaadetele. Retsensioonis «Jean-Paul Richteri antoloogia» kohta märgib ta irooniliselt: «Jean-Paulil on kõikide haiguste jaoks üks arstim — armastus.»

Kirglik inimlikkuse idee eest võitleja Belinski astub samal ajal välja abstraktse humanismi vastu.

Ta on arvamusel, et tõeline humanism eeldab võitlust parasiitidega, inimestega, kes toimivad valesti: ainult oma kasuks ja kõigi teiste kahjuks.

V. G. Belinski rõhutab, et lastesse on vaja sisendada armastust inimkonna sõprade vastu ja vihkamist ekspluataatorite vastu; kasvatada inimesi, kes on võimelised tõusma võitlusse absurdse ühiskondliku korra vastu.

40-ndail aastail paljastas Belinski visalt ja sihikindlalt läägeid, unistav-romantilisi kasvatusideaale, mida propageerisid välismaa kirjanikud, vene tõlkijad ja lasteraamatute koostajad. Kasvatuse eesmärgiks pidas ta valmistada ette kartmatuid võitlejaid parema ühiskondliku korra eest, kus ei ole ekspluateerimist ega rõhumist ja kus kõik on võrdsed.

Kasvatuse eesmärkide niisugune formuleering vastab täielikult meie ajastule, mil mineviku eesrindlike mõtlejate unistused mõistliku sotsialistliku korra kehtestamisest on saanud tegelikkuseks.

Kasvatuse sisu ja meetodid. Belinski pedagoogilise teooria üheks põhialuseks on inimese harmooniline arendamine. Tema mõtted kehalise, kõlbelise ja vaimse kasvatuse ühtsusest on kõige täielikumalt väljendatud retsensioonis Burjanovi lasteraamatute kohta

(1838), eriti aga Hoffmanni ja vanaisa Irinei (tuntud kirjaniku V. F. Odojevski varjunimi) muinasjuttude arvustuses.

Laste kehalise kasvatuse ülesandeks on kaitsta laste tervist, arendada nende füüsilisi jõude, osavust ja painduvust õige eluviisi, mängude ja võimlemisharjutuste abil. On vaja täita samuti isikliku ja ühiskondliku hügieeni nõudeid, edaspidi aga omandada teadmisi loodusteaduste valdkonnast. Kehaline kasvatus peab olema tihedas seoses kõlbelise kasvatusega.

«Ärge laske silmist kasvatuse ühtegi külge,» kirjutas Belinski, «rääkige lastele ka korralikkusest, välisest puhtusest, inimestega suhtlemise ja maneeride õilsusest ja väärikusest, kuid tuletage selle vajalikkus üldisest ja kõrgeimast allikast — mitte ühiskondliku auastme või seisuse tinglikest nõuetest, vaid inimese kõrgest nimest, mitte sündsuse tinglikest arusaamadest, vaid inimväärikuse igavestest mõistetest.»

Kõlbelist kasvatust pidas Belinski inimese — ühiskonnategelase kujundamise kõige tähtsamaks küljeks. Tema arvamused kõlbelise kasvatuse vahendeist ja teedest on rikkad ja sisukad. Sügava dialektiku ja peene psühholoogina püüdis ta avada kõlbelise kasvatuse psühholoogilised alused. V. G. Belinski juhtis pedagoogide tähelepanu kõlbelise kasvatuse protsessi keerukusele ja hoiatas, et sellele ei või läheneda formaalselt. See formalism ilmneb siis, kui lapsi mõjutatakse ainult manitsuste ja sententsidega, arendamata nende kõlbelisi tundeid, esteetilist maitset ja tahet, kui kõlbelise kasvatuse keerukas protsess asendatakse sõnaliste manitsustega.

On vaja, et lapsed eelkõige hakkaksid armastama headust. Belinski näitas, et peamist osa noorema ea laste psüühilises elus etendavad emotsioonid. Seetõttu on vaja eelkõige mõjutada laste tundmusi, mitte aga nende teadvust.

«Tundmus eelneb teadmisele, kes ei ole kõlblust tunnetanud, see ei ole seda mõistnud,» ütles Belinski.

Mida noorem on laps, seda vahetumad on tema muljed ja kujutlused. Seepärast tuleb nooremas koolieas arendada lastes kalduvust heale ja vastumeelsust halva suhtes.

Belinski asub seisukohal, et väikelaste juurest tuleb eemaldada kõik halb, nad peavad nägema ainult positiivseid eeskujusid. Lapsi ei tule mitte sundida, vaid harjutada positiivsega. Neid tuleb mitte niivõrd õpetada kui harjutada. «Mida noorem on laps, seda vahetum peab olema tema kõlbeline kasvatus, s. o. seda rohkem peab teda mitte õpetama, vaid harjutama heades tunnetes, kalduvustes ja maneerides, rajades kõik eeskätt harjumusele, mitte aga enneaegsele ja järelikult ebaloomulikule mõistete arendamisele.»

Vanemate laste suhtes ei saa loomulikult piirduda ainult armastuse kasvatamisega hea vastu. Lapse mõistus nõuab arenda-

mist, samuti nagu tundmusedki. Seepärast on vaja arendada noorukite teadvust, mis näitab teed heale.

Belinski märgib, et seejuures on vaja arvestada kasvandike arengutaset. Enneaegne moraalimõistete sisendamine, mida lapsed elukogemuste vähesuse tõttu teadlikult omandada ei suuda, võib kujundada inimesi, kes oskavad varjata kõlvatuid tegusid kõlbeliste arutlustega.

Belinski nõuab, et kasvatajad ei tuubiks lastele didaktilisi moraalijutlusi, tüütavaid kõnelusi viisakast käitumisest, mis mõjuvad alati nõrgalt ja arendavad neis silmakirjalikkust.

Suurt tähtsust kõlbelises kasvatuses omistas ta tahte arendamisele, karastatud iseloomu kujundamisele, mis on vajalik selleks, et visalt võidelda halvaga, kaitsta oma veendumusi, mitte karta teel ettetulevaid raskusi ja takistusi.

Kõlbeline kasvatus vanemas eas peab olema ühendatud vaimse haridusega, mille ees seisavad väga vastutusrikkad ülesanded.

Vaimne haridus. «Pärast seitsmendat eluaastat peab algama lapse süstemaatiline haridus, mis ei või olla era-, eri- ega erandlik haridus.» See peab olema üldinimlik, kuna ta peab silmas tulevase inimese kõigi vaimsete jõudude arendamist, tema maailmavaate ja teadlike veendumuste kujundamist.

Belinski kritiseeris teravalt kaasaegset kooli. Ta märkis, et hariduse sisu selles koolis on äärmiselt maha jäänud vene teaduse arengust, pahandas selleaegsete õpikute utilitaarse ja empiirilise suuna üle. Belinski pidas vajalikuks, et õpilased mitte ainult ei omandaks palju teadmisi, vaid saaksid ka tervikliku maailmavaate. Ta nõudis lõhe kaotamist teaduse ja õppeainete, teooria ja praktika vahel.

Belinski võitles energiliselt teaduse elule lähendamise eest. Ta arvas, et kooliharidus ei vasta nendele ülesannetele, mida rahvas selle ette seab. Rahvas leiab õigesti, et panna poiss kooli tähendab õpetada teda mitte ainult teadma, vaid ka oskama teha, rakendama oma teadmisi elus.

V. G. Belinski pidas vajalikuks muuta koolihariduse sisu. Samuti kui Radištšev, astus ta välja usuõpetuse vastu, ilmaliku hariduse eest, nõudis hariduse tõstmist tasemele, mille kaasaegne kodumaine teadus oli juba saavutanud.

Tunnustades klassitsismi suurt kasvatuslik-hariduslikku tähtsust, astus V. G. Belinski välja vanade keeltega liialdamise vastu. Ta väitis, et lapsi võib muidugi huvitada, kuidas elasid vanaaja inimesed, kuid lapsele «on huvitavam teada, mispärast sajab vihma, kui see, missuguses riietuses käisid roomlased».

Väga tähtsateks õppeaineteks pidas V. G. Belinski humanitaarteadusi (emakeel, kirjandus, ajalugu), mis aitavad kaasa kõlbelisele kasvatamisele ja «inimesestavad» inimesi. Suurt tähtsust omistas ta ka loodusteadusele. Loodusteadused on vajalikud mitte ainult seetõttu, et annavad eriti kasulikke teadmisi. Need teadused

«... võivad lapsi kõige rohkem huvitada. See õppeaine on neile lähedane, igal sammul puutuvad nad kokku loodusega, loodus on lastele lähedane.» Belinski väiteid selle kohta, kui tähtis on see, et lapsed õpiksid juba varases eas tundma ümbritsevat loodust, arendas hiljem edasi ja põhjendas didaktiliselt K. D. Ušinski.

Belinski võitles uue, lapse huvidele rajatud ning nende vanuselisi iseärasusi arvestava õpetamise metoodika eest.

Belinski asus seisukohal, et induktiivne tee on õpetamise peamine tee. «Minna analüüsilt sünteesile, tuletada näidetest reeglid — see on kõige kasulikum õpetamise süsteem.»

Ta protesteeris ägedalt dogmaatilise õpetuse vastu. Ühes oma arvukaist retsensioonidest vene keele õpikute kohta heitis Belinski autorile ette, et viimane ei selgita lastele keele seadusi ja reegleid. Lapsele «... on vähe sellest, kui ütelda, mitu sõnaliiki on olemas ja kuidas neid nimetatakse», talle on vaja ka selgitada, «... mis need sõnaliigid on, milleks nad on ja miks on neid just niipalju».

Pedagoogide oskamatus pöörduda lapse teadvuse poole, õpilaste mehhaanilise mälu kuritarvitamine kutsusid alati esile Belinski teravaid vastuväiteid. Ta nõudis, et õpetaja tooks üldised reeglid ja abstraktsed mõisted õpilasele nii-öelda silme ette, nii et need kinnistuksid tema teadvuses ja juurduksid sügavalt noores mõistuses. Belinski nõudis, et kogu õppeprotsess aitaks kaasa noorel põlvkonnal sügavalt teaduslikel teadmistel rajanevate teadlike veendumuste kujunemisele.

Kasvatus perekonnas. Palju tähelepanu pööras Belinski koduse kasvatuse küsimustele. Ta kirjutas, et üldinimliku kasvatuse ülesanne lasub mitte ainult ühiskonnal, vaid ka perekonnal ja lastevanematel. Kodune kasvatus peab lastes arendama varasest east alates ühiskondlikke huvisid ja püüdlusi, selleks aga peavad täiskasvanute ja laste suhted rajanema vastastikusel usaldusel.

Tavalist kujutlust vanemate armastusest laste vastu pidas Belinski ebaõigeks.

Ta kõneles, et sageli armastavad vanemad oma lapsi instinktiivselt, egoistlikult, nii nagu «Prostakova armastas Mitrofanuškat, nagu lammas armastab oma tallesid». Kuid inimese armastus peab olema looduses esineva armastuse kõrgemaks astmeks ja vanemate armastuses laste vastu ei pea domineerima vanemate enesearmastus, egoistlikud ja auahned arvestused. Vanemad peavad armastama lapses eelkõige tulevast inimest ja seepärast peab vanemate armastuse aluseks laste vastu olema armastus mitte enese, vaid tõe ja inimkonna vastu.

Belinski kritiseeris teravalt saksa konservatiivse suuna autorite mõningaid raamatuid ja romaane, näidates, et neis «...nii kitsalt, nii lämmatavalt määratakse kindlaks inimeste elu juba lapsepõlvest saadik, kasvatuse aluseks seatakse perekondlik egoism...», et lapsest kasvab egoist, kes ei mõtle ühiskondlikele huvidele.

Niisugusele kodusele kasvatusele vastandab Belinski kasvatuse Vana-Kree-

kas, kus «... inimene sündis ühiskonna jaoks, teda kasvatati ühiskonna poolt ja seetõttu sai temast inimene, aga mitte filister ...».

V. G. Belinski arvustas teravalt vanemaid, kes ei tegele oma laste kasvatamisega, jäädes lootma juhuse tahtele. Kuid mitte vähem eitavalt hindas ta ka niisugust laste kasvatuslikku mõjutamist vanemate poolt, mille abil lapsed muudetakse papagoideks, kes on kohustatud lugupidamisega kordama seda, mida räägivad ja mida nõuavad täiskasvanud. Niisugune atmosfäär surmab lastes «energia, tahte, iseloomu, elu; nad muutuvad aupaklikeks raidkujudeks, nakatuvad orjalike pahedega — kavaluse, salalikkuse, valetamise, petmise ja oma naha päästmisega».

Kõiki neid kasvatuse vigu võib vältida ainult siis, kui luuakse õiged suhted vanemate ja laste vahel. Need suhted peavad rajanema lapse isiksuse ja tema inimväärikuse austamisel. Täiskasvanud peavad arendama lapses kõike head, toetama tema oma püüdlust täiustumisele. Belinski nõudis perekondliku despotismi kaotamist ja niisuguse distsipliini kehtestamist, mis rajaneks laste kohuse- ja vastutustunde arendamisel, oli otsustavalt karistuste vastu, mis alandavad lapse väärikust.

Belinski paljastas naise kasvatuse koletut iseloomu pärisorjuseaegses perekonnas. Ta kirjutas, et tütarlastele sisendatakse varasest lapsepõlvest peale moonutatud kujutlusi naise osast ja kohast ühiskonnas. Väites, et naine on «täpselt samasugune inimene nagu mees», nõudis Belinski poeg- ja tütarlastele võrdse hariduse andmist.

Väga tähtsaks kõlbelise kasvatuse vahendiks perekonnas on lastekirjandus.

Belinski juhtis lastekirjanike tähelepanu nende tohutu suurele vastutusele ühiskonna ees. «Lasteraamatuid kirjutatakse kasvatuse jaoks,» kirjutas ta, «kasvatus aga on tähtis asi, sellega otsustatakse inimese saatus.» Ta naeruvääristas raamatuid, mis sisendasid lastesse labaseid, väikekodanlikke vaateid elule, õpetasid neile seda, et olla hea ja mitte kunagi valetada on kasulik, sest selle eest tasutakse hästi. Välismaa autorite ning nende andetute vene jäljendajate niisuguseid raamatuid, mis kõlbluse sildi all kõnelevad kõlvatustest, pidas Belinski lastele mitte vähem ohtlikuks kui nakkushaigusi, näiteks leetreid või rõugeid.

Ta soovis, et lasteraamatud mõjustaksid lapsi armastama head, kasvataksid neid mitte sententside ja moraalijutlustega, vaid kogu oma ideelise sisuga. Belinski nõudis, et lastekirjanik peab olema eesrindlike veendumuste ning kõrgete moraalsete omadustega, peab armastama lapsi, tundma nende vanuselisi iseärasusi, omama ilmekat ja kujukat keelt.

V. G. Belinski on lastekirjanduse teooria rajaja.

Revolutsioonilise demokraadi V. G. Belinski pedagoogiline teooria on rikas ja mitmekülgne. See etendas tohutut osa Venemaa

progressiivsete jõudude ühises võitluses pärisorjusliku kasvatuse ning tsaristliku tuupimise ja drilli kooli vastu.

Prohvetlikult ette nähes Venemaa suurt tulevikku, vaatas V. G. Belinski kaugele ette ja seetõttu vastavad paljud tema seisukohad meie ajale.

A. I. Herzen (1812—1870). Vene revolutsioonilise liikumise silmapaistev esindaja, suur poliitikategelane, hiilgav publitsist ja andekas kirjanik A. I. Herzen on, samuti kui V. G. Belinski, XIX sajandi 30—40-ndate aastate vene revolutsioonilis-demokraatliku pedagoogika esindaja.

Iseloomustades Herzeni maailmavaadet, kirjutas V. I. Lenin, et XIX sajandi 40-ndate aastate pärisorjusliku Venemaa tingimustes suutis Herzen tõusta sellisele kõrgusele, et oli samal tasemel oma aja suurimate mõtlejatega, jõudis õige lähedale dialektilisele materialismile ja jäi peatuma ajaloolise materialismi ees. A. I. Herzen võitles kirglikult müstika, idealismi ja vaimulikkonna vastu, ta oli veendunud, et «... teaduse liit religiooniga on võimatu». Olles pärisorjuse ja isevalitsuse kõige vihasem vaenlane, kritiseeris A. I. Herzen ühtlasi kapitalismi, mis pärast 1848. aasta revolutsiooni Lääne-Euroopas lõplikult kindlustus. Kuid ta ei suutnud veel mõista, et jõud, kes on kutsutud hävitama kodanluse võimu ja kehtestama sotsialismi, on kasvav proletariaat. Herzen unistas Venemaa üleminekust sotsialismile talupoegade kogukonna kaudu.

Kuid erinevalt Lääne-Euroopa sotsialistidest-utopistidest ei uskunud ta sotsialismi saabumisse rahulikul teel ja asus seisukohal, et uue ühiskonnakorra kehtestamiseks on vajalik rahvarevolutsioon. Herzen asutas välismaal vaba vene trükikoja ja ajakirjanduse, levitas illegaalset kirjandust, milles kutsus üles võitlusse isevalitsuse vastu. Tema väljaanded «Poljarnaja Zvezda» ja «Kolokol» etendasid määratu suurt osa vene inimeste iseteadvuse arenemises.

Tsarismi koolipoliitika ja kaasaegse kasvatussüsteemi paljastamine. Herzen nimetas Nikolai I valitsemist kolmekümneaastaseks koolide ja ülikoolide tagakiusamiseks ning tõestas veenvalt, et Nikolai-aegne haridusministeerium lämmatas igasuguse rahvahariduse.

Herzeni sõnade järgi valitsus «varitses last esimesel sammul ellu ja rikkus kõlbeliselt lapse-kadeti, poisi-gümnasisti ja noorukiüliõpilase. Halastamatult ja süstemaatiliselt hävitas ta neis inimlikud eod, võõrutas neid nagu patust kõigist inimtunnetest peale kuulekuse. Distsipliinirikkumise eest karistas ta alaealisi nii, nagu teistes maades ei karistata paadunud kurjategijaid.»

Herzen märkis, et kirik, kes on tsaarivalitsuse ustavaks abiliseks rahvahulkade rõhumisel ja pimestamisel, tugevdab ikka enam ja enam oma mõju rahvaharidusele. Olles nördinud sellest, et «koole lämmatatakse järelevalve ja pappidega», võitles Herzen otsustavalt selle vastu, et kasvatusse juurutatakse religiooni ja et

koolid ja ülikoolid muudetakse pärisorjuse ning isevalitsuse kindlustamise tööriistaks.

Samuti nagu V. G. Belinski, asus ka A. I. Herzen seisukohal, et seisuslik-pärisorjuslik kord, kus lokkab omavoli, vägivald, irvitamine inimisiksuse üle, inimväärikuse jalge alla tallamine, mõjub lastele demoraliseerivalt. Vastupidi, kõige positiivsemat mõju avaldab neile lihtrahvas. Herzen pidas just nimelt rahvast parimate vene rahvuslike omaduste kandjaks.

Rahvalt õpib noorsugu austust töö vastu, vastumeelsust jõudeoleku suhtes, omakasupüüdmatut kodumaa-armastust, omandab eesrindlikud ühiskondlikud ideaalid.

Herzen rõhutab, et rahvas on tugevasti juurdunud õiglane arvamus «talupoegade õigusest maale», sajanditepikkune veendumus pärisorjuse ebaõiglusest, igasuguse vägivalla ja omavoli vihkamine.

Palju teevad lastes humanismi ja vabadusearmastuse kasvatamiseks progressiivselt meelestatud pedagoogid.

Herzen näitas, et hoolimata Nikolai I vihasest võitlusest vene kasvatuse demokraatlike traditsioonidega ei õnnestunud tal neid täielikult lämmatada. Eesrindlikud professorid ja õpetajad «jätkasid sõltumatuse ja omavoli vihkamise propageerimist».

A. I. Herzen kritiseeris mitte ainult pärisorjuslikku kasvatussüsteemi, vaid ka tema ajal kujunema hakanud kodanlikku kasvatussüsteemi. See uus ühiskondliku ja erakasvatuse süsteem on, samuti nagu selle eelkäijagi, suunatud ebavõrdsuse kindlustamisele ning idealistlike tõekspidamiste ja religioossete kujutluste juurutamisele, kasvatab tegelinskeid, sisendab lastesse väikekodanlikku ellusuhtumist.

Herzeni hinnang Rousseau ja Oweni pedagoogilistele teooriatele. Herzen avaldas väga väärtuslikke mõtteid Rousseau ja Oweni pedagoogiliste teooriate kohta.

Märkides nende teooriate progressiivset ajaloolist tähtsust, näitas ta ühtlasi selgesti ka nende puudusi. Samuti kui Belinski, naeruvääristas ka Herzen Rousseau, Pestalozzi ja teiste idealismi positsioonidel seisvate pedagoogide poolt propageeritavaid romantilisi ning sentimentaalseid kasvatusideaale. Ta väitis, et vastavalt nende vaadetele kasvatatud inimene ei ole võimeline halastamatuks ja karmiks võitluseks, milleta eesrindlikke ideaale ellu viia ei saa. Herzen kritiseeris Rousseau'd selle pärast, et viimane isoleeris lapsed ümbritsevast elust, ignoreeris vaimse hariduse süsteemis inimkonna poolt omandatud kogemusi. «Nagu ei oleks kasvatus elu pärandi külgepookimine ühele isikule,» ütles Herzen. Kõige otsustavamalt astus Herzen välja «vabakasvatuse» teooria vastu. Ta nõudis, et juba lapsepõlvest peale kasvatataks lastes vastutustunnet oma tegude eest, kohusetunnet, teadlikkust.

Oma romaanis «Kes on süüdi?» näitas A. I. Herzen, kuidas julma pärisorjusliku tegelikkuse tingimustes progressiivsete idee-

dega ja humaanselt meelestatud kasvatajate poolt kasvatatud paremad noorukid ei leia endale rakendust ning muutuvad «liigseteks inimesteks».

Selles süüdistab Herzen raskeid ühiskondlikke tingimusi, milles toimus nende noorte kujunemine, samuti kasvatust.

Romaani peategelane Beltov ei leidnud oma kohta elus seetõttu, et tema kasvatus toimus elust lahus. Kasvatajad hoidsid teda igasugusest kokkupuutumisest karmi tegelikkusega ja varjasid tema eest teadlikult kõiki selle varjukülgi. Ja lõppkokkuvõttes kasvatasid nad inimese, kes on täidetud humaanseist püüdlustest, kuid samal ajal võimetu «aru saama elusündmuste keerukast käekirjast», vastu panema kurjusele ja ebaõiglusele, võitlema oma progressiivsete veendumuste eest.

Herzen püstitas küsimuse uuest pedagoogilisest teooriast, mis aitaks kasvatada inimesi, kes on võimelised aktiivselt osa võtma võitlusest iganenud korra vastu, eesrindlike ideede võidukäigu ja neil ideedel põhineva mõistlikuma ning õiglasema korra eest.

Oma teoses «Mõõdunu ja mõtted» hindas Herzen väga positiivselt inglise sotsialisti-utopisti R. Oweni poolt New Lanarkis läbiviidud sotsiaalseid ja pedagoogilisi üritusi. Ta märkis uhkusega, et R. Oweni katse «on nagu kont inimestel kurgus, kes alati süüdistavad sotsialismi utoopias ja võimetuses midagi praktikas teostada».

Samal ajal pidas A. I. Herzen paljusid R. Oweni teoreetilisi seisukohti ebaõigeks. Ta vaidles otsustavalt vastu R. Oweni õpetusele selle kohta, et «uue korra kehtestamise peamiseks teeks on kasvatus», et inimene on olukordade ja kasvatuse passiivne produkt.

Herzen osutas inimeste aktiivsele osale ajaloos, ta rõhutas, et nad kujunevad igapäevase tegevuse protsessis, ületades ühiskondlikke pahesid ja ebaõiglust.

Herzeni arvates oleneb noore inimese kujunemises palju sellest, millistesse olukordadesse asetab teda elu ise. Kuid sündmused, pöörded ja muudatused ajaloos ning igaühe elus ei toimu iseenesest, neid saadavad korda inimesed, keda ei saa pidada olukordade orjadeks, nõelaks ja niidiks, millega ajaloo faatum tikib oma mustrit. Inimese seisund ajaloos on keerulisem. Herzeni sõnade järgi on ta «nii laine, tüürimees kui ka paat».

Sotsialistide-utopistide õpetuse kriitikas jõudis Herzen küllaltki lähedale ajaloolisele materialismile, kuid ka tema ei mõistnud täielikult töölisklassi ümberkujundavat, revolutsioonilist osa ajaloos.

Materialistliku maailmavaate kujundamisest. Kasvatuse peaülesandeks pidas Herzen humaanse ja vaba isiksuse kujundamist, kellele on kallid oma rahva huvid ning kelle püüdeks on ühiskonna ümberkorraldamine mõistlikel alustel.

Määratu suurt tähtsust võitluses despotismi ja ühiskondliku omavoli vastu ning rahva vabastamise eest omistas ta teadusele. Herzen taotles kirglikult hariduse ja teadmiste levitamist rahva

hulgas, kutsus teadlasi üles viima teadus välja kabineti seinte vahelt, muutma selle saavutused kõigi ühisvaraks.

Omistades haridusele suurt revolutsioneerivat tähtsust, pööras Herzen palju tähelepanu vaimsele haridusele ja materialistliku maailmavaate kujundamisele.

Vaimse hariduse tähtsaimaks vahendiks pidas ta loodusteadust. See selgitab teaduslikult seda, mis näib saladuslik ja müstiline, ning õõnestab sellega usuliste eksituste ja eelarvamuste juured.

Herzen märkis, et loodusteadused, mille käsutuses on tegelikkuse tundmaõppimise täpsed meetodid, sisaldavad suuri kasvatuslikke võimalusi.

«Ükski teadusharu ei õpeta mõistusele nii kindlat positiivset sammu, leppimist tõega, kohusetruud tööd... kui looduse uurimine,» ütles ta. Haridust tuleb alustada just nimelt loodusnähtuste tundmaõppimisest, selleks «et puhastada nooruki mõistus eelarvamustest, anda talle võimalus sirguda meheks sellel tervel toidul ja avada talle alles siis, kui ta on juba tugevnenud ja relvastatud, inimese maailm, ajaloo maailm, kust avaneb uks otse tegevusse, isiklikku osavõttu kaasaegsetest küsimustest».

Neid ülimalt väärtuslikke mõtteid väljendas Herzen ajal, mil loodusteadustel oli äärmiselt tagasihoidlik koht Vene gümnaasiumide õppeplaanides.

Herzenil on olemas kaks spetsiaalset teost, milles ta selgitas kasvavale põlvkonnale loodusnähtusi: «Katse vestelda noorte inimestega» ja «Jutuajamine lastega». Need teosed on tähelepanuväärne näide keeruliste maailmavaateliste probleemide andeka ning populaarse esituse kohta. Lihtsalt ja elavalt selgitab autor lastele materialistlikelt seisukohtadelt universumi tekkimist. Ta tõestab veenvalt, kui tähtsat osa etendab teadus võitluses ebaõigete vaadete, eelarvamuste ja ebausuga.

Herzen lükkab ümber idealistliku väljamõeldise selle kohta, et inimesel on eraldi kehast ka veel hing. «Seega küsimus, kas hing võib eksisteerida ilma kehata, sisaldab endas juba absurdse arutluse, mis eelneb talle ja põhineb sellel, et hing ja keha on kaks erinevat asja. Mida te ütleksite inimesele, kes küsiks teilt: kas võib must kass väljuda toast, must värv aga jääda? Te peaksite teda hullumeelseks, kuid mõlemad küsimused on ühesugused.»

Herzen püüdis õhutada kasvavas põlvkonnas elavat huvi looduse tundmaõppimise vastu, kujundada temas materialistlik suhtumine ümbritsevasse tegelikkusse ja ateistlikud vaated.

«Katse vestelda noorte inimestega» ja «Jutuajamine lastega» on huvitavad nii teaduslikus kui ka pedagoogilises mõttes. Rõhutades loodusteaduse tohutu suurt kasvatuslikku ja hariduslikku tähtsust, oli Herzen samal ajal igakülgse üldhariduse süsteemi poolt. Ta soovis, et õpilased üldhariduslikus koolis õpiksid peale loodusteaduse ja matemaatika ka kirjandust (sealhulgas ka antiikkirjandust), võõrkeeli ja ajalugu.

«Loodusteadus ja ajalugu on ainsad reaalained,» kirjutas ta. Herzen rõhutas igati, et haridus peab vastama õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisele. Ta oli nördinud, et koolides «mõtteid, tõekspidamisi... poogitakse nagu rõugeid», et lastesse tuubitakse «valmis tõdesid». Tema arvates on haridus õppija enese visa töö ja isiklike mõtiskluste tulemus. Ta kirjutab, et «teaduses ei ole teist omandamisviisi kui palehigis».

Kõlbeline kasvatus. Herzen protesteeris otsustavalt kasvatajate despotismi ja vägivalla vastu. Lastele tuleb anda tingimused vabaks arenemiseks. «Mõistlik omavoli tunnistamine on inimväärikuse kõrgem ja kõlbeline tunnistamine,» kirjutas ta.

Igapäevases kasvatustöös etendab tähtsat osa «kannatliku armastuse talent», kasvataja sõbralik suhtumine lapsesse, austus tema vastu ja tema vajaduste tundmine. Terve perekondlik õhkkond ning õiged suhted laste ja kasvatajate vahel on kõlbelise kasvatuse vajalikeks tingimusteks.

Tuginedes laste sünnipärasele tungile seltsida, tuleb kasvatajatel arendada neis ühiskondlikke püüdlusi ja kalduvusi. Seda soodustab suhtlemine eakaaslastega, laste kollektiivsed mängud, ühine õppetöö. Suheldes kaaslastega, omandavad lapsed ja noorukid väärtuslikke sotsiaalseid omadusi: oskus end valitseda, alistuda teiste nõudmistele, omada initsiatiivi ja olla iseseisev.

A. I. Herzen võitles laste tahte mahasurumise vastu, kuid omistas ühtlasi suurt tähtsust distsipliinile. Ta pidas distsipliini kehtestamist õige kasvatuse vajalikuks tingimuseks. «Ilma distsipliinita,» ütles ta, «ei ole ei rahulikku veendumust, ei sõnakuulmist ega võimalust kaitsta tervist ja vältida hädaohtu.»

Kasvatajad on kohustatud esitama lastele kindlaid nõudmisi, mida dikteerivad perekondliku ja ühiskondliku elu tingimused, ja taotlema nende täitmist. Nad peavad oskama kasvandikku käsutada, kui seda on vaja kõlbelise kasvatuse eesmärgil.

A. I. Herzeni pedagoogilisi vaateid, mis kujutavad endast suurt väärtust, kiusati taga tsaristlikul Venemaal. Laialdaselt tuntuks said nad meie kodumaal alles pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni. Herzeni mõtted sellise inimese kasvatamisest, kes võtab aktiivselt osa elu ümberkorraldamisest uutel alustel, lastes ühiskondlike huvide arendamisest, vabadusest ja distsipliinist kasvatuses, materialistliku ja ateistliku maailmavaate kujundamisest kasvandikes jne. säilitavad oma tähtsuse ka nõukogude pedagoogikas.

XIX SAJANDI 60-NDATE AASTATE ÜHISKONDLIK-PEDAGOOGILINE LIIKUMINE. N. I. PIROGOVI PEDAGOOGILISED VAATED JA PEDAGOOGILINE TEGEVUS

XIX sajandi 60-ndate aastate ühiskondlik-pedagoogilise liikumise üldiseloomustus. XIX sajandi 60-ndail aastail (1855. aastast alates) toimusid Venemaal suured ühiskondlikud liikumised, mida tingisid järjest kasvavad vastuolud tootlike jõudude arengu ja seda arengut takistavate pärisorjuslike suhete vahel. Krimmi sõda aastail 1853—1855 paljastas pärisorjusliku korra roiskumise. Vene rahva kangelaslikkusest hoolimata sai Venemaa tehnilise mahajäämuse, andetu juhtimise, bürokratismi ja kroonuvarguse tagajärjel lüüa.

Iseloomustades 60-ndaid aastaid, kirjutas V. I. Lenin: «Demokraatliku liikumise elavnemine Euroopas, käärimine Poolas, rahulolematus Soomes, poliitiliste reformide nõudmine kogu ajakirjanduse ja kogu aadli poolt, «Kolokoli» levimine kogu Venemaal, Tšernõševski võimas propaganda, kes oskas kasvatada tõelisi *revolutsionääre* ka tsenseeritud artiklitega, proklamatsioonide ilmumine, talurahva käärimine, keda «väga sageli» tuli sõjalise jõu ja verevalamise abil *sundida* vastu võtma «Seadust», mis neid puupaljaks röövis, aadlike-vahemeeste kollektiivne keeldumine *säärase* «Seaduse» rakendamisest, üliõpilasrahutused, — säärastes tingimustes pidi kõige ettevaatlikum ning kainem poliitik revolutsioonilise plahvatuse täiesti võimalikuks ja talurahva ülestõusu väga tõsiseks ohuks tunnistama.»[1]

XIX sajandi kuuekümnendad aastad olid Venemaal kogu poliitilist, majandus- ja kultuurielu haarava lõpuleviimata revolutsioonilise liikumise perioodiks.

Vene filosoofia ja kirjandus (Tšernõševski, Dobroljubov, Pissarev, Nekrassov, Tolstoi, Turgenev, Saltõkov-Štšedrin jt.), vene muusika («võimsa rühma» heliloojad), vene maalikunst («peredvižnikud»), vene teadus (Setšenov jt.) saavutasid sel perioodil kõrge arengutaseme.

Kuuekümnendail aastail võib märgata vene kultuuri kõikidel aladel materialistlike ideede, kriitilise realismi, rahvuslikkuse idee (mida mõisteti erisuguste maailmavaadete esindajate poolt erinevalt) arenemist.

XIX sajandi 60-ndate aastate pedagoogiline liikumine oli selle aja ühiskondliku liikumise osaks. Pärisorjusliku kasvatuse terav kriitika, võitlus seisusliku kooli ja varajase professionaalsuse vastu, laialdast silmaringi andva üldhariduse eest, inimese (selle sõna kõrges tähenduses) ja kodaniku kasvatamise eest, võitlus naiste

[1] V. I. Lenin, Teosed, 5. kd., lk. 26—27.

hariduse eest, skolastika, tuupimise ja drilli vastu ning lapse isiksuse austamise eest, didaktiliste küsimuste läbitöötamine progressiivsetel alustel, võimalikult suurema hulga rahvakoolide asutamise ja ülikoolide autonoomia nõudmine — sellised olid tähtsamad küsimused, mida püstitas XIX sajandi 60-ndate aastate vene progressiivne pedagoogika.

Sel ajal tekib rida ühiskondlikke organisatsioone, kes seavad endale eesmärgiks pedagoogika teooria ja praktika eluliselt tähtsate probleemide lahendamise. 1859. aasta oktoobris luuakse Peterburi Pedagoogiline Koondis, mis hiljem nimetati ümber Peterburi Pedagoogiliseks Ühinguks. Selle tööst võtavad osa K. D. Ušinski, V. J. Stojunin, V. I. Vodovozov, D. D. Semjonov, A. J. Gerd ning paljud teised pedagoogid ja metoodikud.

1861. aastal luuakse Vaba Ökonoomilise Ühingu juures Kirjaoskuse Komitee, kus arutatakse elavalt rahvakooli organiseerimise küsimusi. Paljudes linnades tekivad mitmesugused ühiskondlikud pedagoogilised organisatsioonid.

Pedagoogilise mõtte arenemise põhisuunad XIX sajandi 60-ndail aastail. Vene pedagoogilise mõtte arenemises XIX sajandi 60-ndail aastail tulid selgelt ilmsiks mitmed suunad. Pedagoogiline liikumine ei olnud muidugi ühtne. Erinevatesse ühiskondlikesse klassidesse ja kihtidesse kuuluvad pedagoogid tõlgendasid pedagoogilisi küsimusi oma klassipositsioonidelt.

Kõige progressiivsem oli revolutsioonilis-demokraatlik suund, mis väljendas töötavate hulkade huvisid. Selle suuna kõige silmapaistvamateks esindajateks olid N. G. Tšernõševski ja N. A. Dobroljubov. See suund nõudis üldist koolikohustust, kooli demokratiseerimist, naiste võrdõiguslikkust meestega kõigil ühiskondliku elu aladel, sealhulgas ka hariduse alal; kasvatuse eesmärgiks seadis see suund revolutsionääri, võitleja kasvatamise isevalitsuse ja pärisorjuse jäänuste vastu; ta nõudis lapse isiksuse austamist, laste kehaliste karistuste tingimusteta kaotamist.

Revolutsioonilis-demokraatlikust suunast erines märgatavalt kodanlik-liberaalne pedagoogiline suund, mille kõige silmapaistvamaks esindajaks oli N. I. Pirogov. Sellesse suunda kuulusid veel V. J. Stojunin, N. A. Korf jt.

Astudes välja pärisorjusliku kasvatuse vastu, koolireformi ning «inimese kasvatamise» ja lapsesse humaanse suhtumise poolt, ilmutasid selle suuna esindajad oma pedagoogilistes vaadetes liberaalidele omast poolikust ja kahepaiksust. Nad arvasid, et tsaarivalitsus on suuteline teostama rahuldavaid koolireforme; kõneldes naiste hariduse poolt, olid nad samal ajal naiste võrdõiguslikkuse vastased; soovitades avada rohkem rahvakoole, ei nõudnud nad üldist koolikohustust. Kõneldes laste drilli vastu, ülistades humaanset suhtumist lastesse, ei eitanud nad kehalisi karistusi, vaid nõudsid ainult nende piiramist.

Tavaliselt sõnastasid liberaalse suuna pedagoogid kasvatuse

eesmärgi kui kultuurse ja kõlbelise inimese ettevalmistamise, konkreetselt selgitamata, mida nad nende omaduste all mõistavad, või kõneldes neist ebamääraste, ähmaste fraasidega. Revolutsioonilis-demokraatliku suuna esindajate poolt püstitatud kasvatuse eesmärkidesse ja ideelis-poliitilistesse printsiipidesse, samuti selle suuna esindajatesse enestesse suhtusid liberaalsed pedagoogid tavaliselt halvustavalt.

Vahepealsel seisukohal nende kahe leeri vahel, kuid lähemal kodanlik-liberaalsele suunale, olid pedagoogilise mõtte kodanlik-demokraatliku suuna esindajad. Sellesse suunda kuulus K. D. Ušinski ja rida teisi pedagooge (V. I. Vodovozov, N. F. Bunakov jt.). Sellesse rühmitusse kuuluvad pedagoogid, samuti kui kodanlik-liberaalse suuna esindajad, asusid seisukohal, et on võimalik parandada koolide olukorda ja kasvatada kultuurset ning kõlbelist inimest kehtiva sotsiaalse korra raames, mida on veidi uuendatud kodanliku konstitutsiooni abil. Märkimisväärset osa kasvatuses omistasid nad ka religioonile, nõudsid haridust naistele, püstitamata küsimust naiste täielikust võrdõiguslikkusest, jne. Kodanlik-liberaalsest suunast pedagoogikas aga erinesid nad selle poolest, et idealiseerisid mõningal määral talupoegkonda, uskusid vene rahva suurtesse loovatesse jõududesse, pooldasid pedagoogika ja kasvatuse rahvuslikkuse ideed, protesteerisid välismaa koolisüsteemi ülevõtmise ja välismaa (eriti saksa) pedagoogika ees kummardamise vastu. Kodanlik-demokraatliku suuna pedagoogidele oli iseloomulik loosung «rahvaharidus on rahva enda asi», mida liberaalsed pedagoogid ei püstitanud, piirdudes paremal juhul ainult sooviga vähendada tsaariametnike bürokraatlikku hooldust kooli üle. Kodanlikud demokraadid suhtusid eitavalt keskhariduse klassikalisse suunda, kuna liberaalsed pedagoogid eelistasid tavaliselt klassikalist kooli reaalkoolile.

Mõnedes küsimustes ühinesid kodanlikud demokraadid revolutsiooniliste demokraatide nõudmistega (näiteks kehaliste karistuste küsimuses), kuid erinesid viimastest tunduvalt oma metodoloogiliste ja poliitiliste vaadete poolest. Nad ei jõudnud nõudeni kasvatada revolutsionääri, tol ajal kehtiva ühiskondliku korra vastu võitlejat. Püstitades demokraatliku nõudmise teostada koolireform, ei mõistnud nad, et isevalitsuse tingimustes on koolide täielik demokratiseerimine võimatu ja et eelnevalt on vaja revolutsioonilisel teel kukutada tsarism.

60-ndate aastate pedagoogilised ajakirjad. XIX sajandi 60-ndate aastate ühiskondlik-pedagoogilise liikumise mõjul tekkis mitu pedagoogilist ajakirja, mille veergudel arutati tuliselt kasvatuse ja õpetuse põhiküsimusi.

Niisugused ajakirjad olid: «Žurnal dlja Vospitanija» (tekkis 1857. aastal, 1860. aastast alates ilmus nimetuse all «Vospitanije», selles ilmusid mõned K. D. Ušinski esimesed kirjutised); «Russki Pedagogitšeski Vestnik», «Utšitel» (ilmus aastail 1860—1870, oli

pühendatud peaaegu täielikult rahvakooli küsimustele; oli saksa pedagoogika tugeva mõju all); «Pedagogitšeski Sbornik» (ajakirja andis välja Sõjaväeliste Õppeasutuste Peavalitsus alates 1864. aastast, käsitles kasvatuse ja üldharidusliku keskkooli küsimusi); «Jasnaja Poljana» (ajakirja andis välja aastail 1861—1862 L. N. Tolstoi, valgustas Jasnaja Poljana kooli kogemusi, kritiseeris teravalt tsaristlikku ja kodanlikku kooli ning saksa pedagoogika poolt soovitatud algõpetuse metoodikat, propageeris vabakasvatuse ideed).

Enamik nendest ja teistest pedagoogilistest ajakirjadest tekkis 60-ndate aastate algul (1857—1861). Suurem osa neist lõpetas oma olemasolu reaktsiooniaastail, s. o. 70—80-ndail aastail. Ajakirjad, mis ilmusid kuni 1917. aastani, tekkisid hiljem.

Kasvatuse ja rahvahariduse küsimusi valgustasid ka kirjanduslikud ja poliitilised ajakirjad. Revolutsioonilis-demokraatliku suuna ajakirjas «Sovremennik» ilmusid mitmed N. G. Tšernõševski kirjutised kasvatuse ja hariduse küsimustes ja N. A. Dobroljubovi artiklid «Autoriteedi tähtsusest kasvatuses», «Piitsahirmuga purustatavad ülevenemaalised illusioonid» jt.

Kasvatuse üldküsimusi käsitlesid 60-ndate aastate algul oma veergudel ka mõned erialased ajakirjad. Nii ilmus Pirogovi tuntud artikkel «Elu küsimused» 1856. aastal ajakirjas «Morskoi Sbornik».

N. I. Pirogovi pedagoogilised vaated ja praktiline pedagoogiline tegevus. N. I. Pirogov (1810—1881) sündis Moskvas. Pärast Moskva ülikooli arstiteaduskonna lõpetamist valmistus ta ette professuuriks Tartus ning arstiteaduse doktori dissertatsiooni kaitsmise järel viibis ta kaks aastat Saksamaal oma teadmiste süvendamise eesmärgil. Olles ainult 26-aastane, sai ta kirurgia professoriks Tartu ülikoolis, hiljem aga Peterburi Meediko-Kirurgilises Akadeemias.

1854. aastal, Sevastoopoli piiramise ajal, saadeti Pirogov tema enda palvel Sevastoopoli tema poolt organiseeritud «halastajaõdede» (meditsiiniõdede) ühingu eesotsas.

Siin, sõjategevuse tandril, andis Pirogov kogu oma jõu haavatud sõjameeste ravimiseks. Ta sooritas isiklikult mitu tuhat operatsiooni. Tema teoreetilised tööd kirurgia alalt ja praktiline tegevus kirurgina tõid talle teenitult suure teadlase, sõja-välikirurgia rajaja kuulsuse.

1856. aastal ilmus ajakirjas «Morskoi Sbornik» tähtsaid kasvatusküsimusi käsitlev Pirogovi artikkel «Elu küsimused». See äratas avalikkuses suurt tähelepanu ja Pirogov sai tuntuks pedagoogika teoreetikuna.

Samal aastal määrati Pirogov Odessa õpperingkonna kuraatoriks. Aleksander II, kes suhtus Pirogovisse eitavalt, pidades teda «punaseks» (ehkki Pirogov oli ainult liberaal), püüdis tema määramisega luua näilikku muljet tsaarivalitsuse progressiivsetest sammudest rahvahariduse alal. Kahe aasta vältel, mil Pirogov juh-

tis Odessa õpperingkonda, püüdis ta tõsta gümnaasiumide pedagoogikanõukogude tähtsust, sisendas õppeasutuste direktoreile ja õpetajatele mõtet, et lastesse tuleb suhtuda humaanselt, valmistas ette ülikooli avamist Odessas. Kuid Odessa kindralkuberner hakkas Pirogovi süüdistama vabamõttelisuses ning võimude autoriteedi õõnestamises tema liberaalse tegevuse tõttu Odessa õpperingkonna kuraatorina ja Pirogov viidi üle Kiievi õpperingkonna kuraatori ametikohale. Siin jätkas Pirogov temale alluvate koolide olukorra parandamist. Ta soovitas õpetajatel külastada üksteise tunde, innustas õpetajate metoodilisi otsinguid, viis gümnaasiumide tööpraktikasse klassivälised kirjanduslikud vestlused, aitas kaasa sellele, et Kiievis avati täiskasvanute pühapäevakool, mis oli üks esimesi Venemaal.

1861. aastal vallandati Pirogov kuraatori ametikohalt. Kiievi progressiivne avalikkus korraldas tema piduliku ärasaatmise. Herzen kirjutas «Kolokolis», et Pirogovi vallandamine oli «lollide Venemaa üks jõledamaid tegusid areneva Venemaa vastu».

Valitsus tegi, nagu kavatseks ta kasutada Pirogovi kui pedagoogi kogemusi, ja määras ta välismaal professuuriks ettevalmistuvate noorte teadlaste juhendajaks, kuid 1866. aastal kõrvaldati ta ka sellelt kohalt. Olles veel täies elujõus, pidi kuulus kirurg, suur teadlane, silmapaistev ühiskonnategelane ja pedagoog Pirogov eemalduma oma väikesesse mõisasse Ukrainas, kus ta 1881. aastal suri.

Seisuslik-professionaalse hariduse kriitika ja üldinimliku kasvatuse idee. Artikkel «Elu küsimused». Artiklis «Elu küsimused» ja teistes pedagoogilistes kirjutistes, olles 60-ndate aastate algava ühiskondliku liikumise mõju all, astus Pirogov välja seisusliku kooli ja varajase kutsealase väljaõppe vastu, mida tsaarivalitsus püüdis kehtestada noorsoo üldhariduse taseme alandamise eesmärgil. Ta vastandas nendele pärisorjuslikku kasvatust iseloomustavatele joontele idee üldinimlikust kasvatusest, mis peab valmistama ette ühiskondlikuks eluks laialdase vaimse silmaringiga ja kõrge kõlblusega inimest. «Olla inimene — seda peab kasvatus saavutama,» kirjutas Pirogov, näidates, et selleks peavad kõik kuni teatava vanuseni, millal kujunevad kindlaks kalduvused ja võimed, «kasutama ühe ja sellesama kõlbelis-teadusliku hariduse vilju». Pirogov astus välja laste varajase, enneaegse spetsialiseerimise vastu, mis ahendab nende silmaringi ja pidurdab nende kõlbelist arenemist. «Milleks nii kiiresti ümber vahetada üldinimliku hariduse paremused rakendusliku ja ühekülgse spetsialismi vastu? Ärge tõtake oma rakendusliku reaalsusega. Laske inimesel sisemiselt küpseda ja tugevneda,» hüüab Pirogov, näidates, et edaspidise kutsehariduse aluseks peab olema laialdane üldharidus.

Tuliselt kirjutatud artikkel «Elu küsimused», mille peaideeks oli üldinimliku hariduse kaitsmine, jättis kaasaegsetele sügava mulje, kutsus esile rea vastukajasid eesrindliku pedagoogilise ava-

likkuse poolt. Artiklit tervitas nii kodanlik-liberaalne kui ka kodanlik-demokraatlik ja isegi revolutsioonilis-demokraatlik ajakirjandus. Kuid liberaalide ja revolutsiooniliste demokraatide vahel oli suur erinevus selle mõistmises, missugust inimest on tarvis kasvatada. Revolutsioonilised demokraadid (Tšernõševski, Dobroljubov) mõistsid kõrge kõlblusega kultuurse inimese all kindlat revolutsionääri, pärisorjuse ja tsarismi vastu võitlejat, kuna Pirogov ja tema mõttekaaslased, liberaalsed pedagoogid, kõnelesid idealistlikes ja ähmastes väljendustes inimesest, kes püüdleb tõe ja headuse poole, konkreetselt määratlemata, kuidas nad mõistavad tõde ja headust. Inimese ideaal, nii nagu seda mõistab Pirogov, on formuleeritud vaid kodanlik-liberaalse humanismi vaimus. Kuid pärast Nikolai I sünget valitsemist, mil mitme aastakümne vältel valitses koolides drill ning laste ja noorukite rõhumine, oli pedagoogiline humanism, mis ilmnes Pirogovi pedagoogilistes artiklites ja tegevuses (kuigi ta käsitas seda piiratult), kahtlemata progressiivne nähtus.

Koolisüsteem. Vastavalt kasvatuse eesmärgile, mille püstitas Pirogov — kasvatada inimest —, esitas ta koolisüsteemi projekti.

Astudes välja seisusliku koolisüsteemi vastu, kus alamate seisuste jaoks ettenähtud algkool oli 1828. a. määruse kohaselt täiesti eraldatud gümnaasiumist, mis oli «privilegeeritud kastide monopoliks», oli Pirogov seisukohal, et koolisüsteemi aluseks peab olema kaheaastane algkool, kust on avatud pääs keskkooli. Seega ehitab Pirogov oma koolisüsteemi üles ühtluskooli printsiibil.

Arvestades, et õpilaste materiaalsed võimalused ja nende võimed ei ole ühesugused, soovitab Pirogov jaotada koolisüsteem mitmeks võrdlemisi lühikese õppeajaga astmeks: kaheaastasele algkoolile järgneb nelja-aastase õppeajaga kahte tüüpi progümnaasium (mittetäielik keskkool), sellele järgneb samuti kahte tüüpi gümnaasium kolme- ja viieaastase õppeajaga. Süsteemi lõpetab kõrgem kool (ülikoolid ja kõrgemad eriõppeasutused).

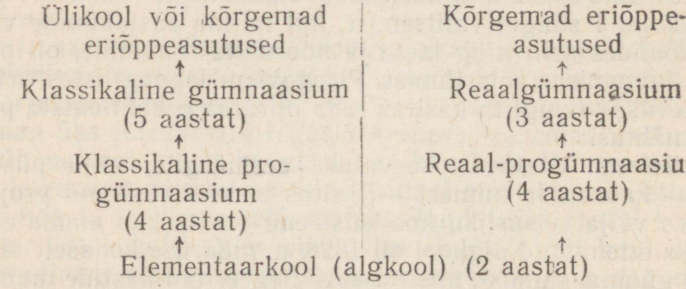
Pirogov nägi ette kahte tüüpi keskkooli: klassikaline progümnaasium (4 aastat) ja gümnaasium (5 aastat) ning reaal-progümnaasium (4 aastat) ja reaalgümnaasium (3 aastat).

Peamise koha keskhariduse süsteemis määras Pirogov vanadele keeltele (kreeka ja ladina keel), vene keelele ja kirjandusele, matemaatikale ning ajaloole. Klassikalise keskkooli asetas ta reaalkooliga võrreldes eelistatumasse olukorda. Õppeaja kestus klassikalises keskkoolis oli kahe aasta võrra pikem kui reaalkoolis. Klassikalises gümnaasiumis olid kõik õppeained üldharidusliku iseloomuga, reaalkoolis oli aga osa õppetunde määratud rakenduslikele (kutsehariduslikele) õppeainetele, mis tunduvalt vähendas reaalkoolis antava üldhariduse taset, eriti kui veel arvestada, et õppeaeg oli ainult kolm aastat (kuna klassikaline gümnaasium oli viieaastane). Klassikalise ja reaal-progümnaasiumi kahes esimeses klassis oli õppekursus peaaegu ühesugune. Alates klassikalise pro-

gümnaasiumi III klassist alustatakse ladina keele ja IV klassist kreeka keele õpetamist. Reaal-progümnaasiumi lõpetanud lähevad kas reaalgümnaasiumi, klassikalise progümnaasiumi III klassi või praktilisele tööle. Klassikalisest gümnaasiumist võib astuda ülikoolidesse või kõrgematesse eriõppeasutustesse, kuna reaalgümnaasiumi lõpetanuid võetakse ainult kõrgematesse eriõppeasutustesse või nad lähevad praktilisele tööle.

Selleks et kergendada kehvematel üliõpilastel kõrgema hariduse omandamist, soovitas Pirogov vähendada õppemaksu.

Näitlikult võib kujutada koolisüsteemi, mille projekti koostas Pirogov, järgmise skeemina:



Pirogovi didaktilised seisukohad käivad eranditult õpetamise kohta kesk- ja kõrgemas koolis. Pirogov omistas suurt tähtsust õppemeetodeile. Oma ringkirjades õpperingkonna kuraatorina juhtis ta õpetajate tähelepanu vajadusele heita kõrvale vanad, dogmaatilised õppemeetodid ja rakendada uusi. On vaja ergutada õpilaste mõtlemist, arendada nende vaimseid võimeid, juurutada iseseisva töö harjumusi.

Kogenud õpetaja oskab äratada õpilaste tähelepanu ja arendada neis huvi esitatava õppematerjali vastu, see aga on Pirogovi arvates kõige tähtsam edukaks õpetamiseks.

Pirogov muutis temale alluvates õpperingkondades gümnaasiumide pedagoogikanõukogudes arutatavate küsimuste sisu, juhtides tähelepanu vajadusele esitada ettekandeid ja vahetada arvamusi didaktika küsimustes. Ta ergutas kõigiti õpetajate metoodilisi otsinguid, soovitas vastastikust tundide külastamist.

Nõudes, et õpetajad ja progümnaasiumide ning gümnaasiumide juhtijad õpiksid hästi tundma õpilasi ja nende õppeedukust, soovitas Pirogov õpilasi ühest klassist teise üle viia nende aastase õppeedukuse alusel. Ta suhtus eitavalt üleminekueksamitesse, märkides, et neis on õige suurel määral juhuslikkust.

Kõrgema kooli õppejõududena soovitas Pirogov rakendada suuri teadlasi. Ta soovitas korraldada professorite vestlusi üliõpilastega, seminare, proseminare ja praktikume ning igati arendada üliõpilastes põhjaliku iseseisva töö harjumusi.

Õpilaste distsipliin. Pirogov omistas suurt tähtsust õpilaste distsipliinile, pidades head distsipliini eduka õpetamise ja kõlbelise kasvatuse üheks tähtsamaks tingimuseks. Ta mõistis hukka omavoli ja politseilikud abinõud, mis valitsesid selle aja koolides, samuti hingetu suhtumise lastesse ja nõudis humaansust ning südamlikkust distsipliini säilitamisel. Õpilase eksimuse korral peab pedagoog tähelepanelikult arvestama üleastumise toimepaneku asjaolusid, seda erapooletult hindama, saavutama, et õpilane mõistaks oma süüd ja üleastumise eest määratud karistuse õigsust.

Oma 1858. aastal kirjutatud artiklis «Kas on vaja lapsi peksta ja teha seda teiste laste juuresolekul?», mis oli vastukajaks Odessa õpperingkonna gümnaasiumi direktori teenistuslikule aruandele, mõistis Pirogov printsipiaalselt hukka laste kehalised karistused ja tõestas innukalt, et vitsa kasutamine on ebapedagoogiline, et kehalised karistused hävitavad lapses häbitunde, rikuvad lapsi kõlbeliselt ja need tuleb kaotada.

Kuid liberaalile omase kahepaiksuse tõttu ei jäänud Pirogov selles küsimuses lõpuni järjekindlaks. Järgmisel, 1859. aastal, saatis Pirogov Kiievi õpperingkonnale ringkirja «Gümnaasiumide õpilaste eksimuste karistamise reeglite põhialused Kiievi õpperingkonnas», milles ta printsipiaalselt eitas vitsa, kuid leidis, et praktikas siiski ilma selleta läbi ei saa, ja soovitas kasutada seda gümnaasiumides harva ja igal üksikjuhtumil ainult gümnaasiumi pedagoogikanõukogu otsusel.

«Alandades kõlbelist tundmust,» öeldakse selles ringkirjas, «asendades süüdlases teadvuse vabaduse argliku hirmuga koos selle tavaliste kaaslastega — vale, kavaluse ja teesklusega, purustab vits lõplikult kõlbelise seose kasvataja ja kasvandiku vahel: tema peale ei saa loota sealgi, kus on veel olemas patriarhaalsed suhted. Ja kui jõhker kehaline karistus isegi lihase isa käest muutub mõnikord talumatuks, siis kasvatuses, mis põhjeneb administratiivsel alusel, muutub see alandavaks ning nördimust tekitavaks. Kuid meie ei saa vitsa tarvitamist ühekorraga kõrvaldada. Seni kui kodus peksa saanud lapsed astuvad meie kasvatusasutustesse, on veel raske välja mõtelda midagi muud nende karistamiseks (vähemalt alguses) juhtudel, mis ei kannata edasilükkamist.» Ja edasi reglementeeritakse karistuste (sealhulgas ka kehaliste) skaala koos juhtnööridega, missuguste üleastumiste eest neid määratakse.

Selles ringkirjas avaldus selgesti liberaalidele iseloomulik kahepalgelisus ja poolikus. N. A. Dobroljubov esines suurepärase artikliga «Vitsahirmuga purustatavad ülevenemaalised illusioonid», milles paljastas seda kahepalgelisust. Vastuseks avaldas Pirogov 1860. a. «Aruande Kiievi õpperingkonnas gümnaasiumiõpilaste üleastumistest ja karistamise reeglite kehtestamise tagajärgedest». Selles «Aruandes» püüdis Pirogov kõrvale põigelda Dobroljubovi ja demokraatliku ajakirjanduse poolt temale esitatud süüdistustest. Ta viitas sellele, et need reeglid töötas välja Kiievi õpperingkonna gümnaasiumide direktorite nõupidamine ja tema, õpperingkonna kuraator, ei pidanud ennast volitatuks muutma või parandama seda kollegiaalset otsust. (Tuleb aga märkida, et gümnaasiumidirektorite koosolek oli kuraatori juures ainult nõuand-

vaks, mitte aga otsustavaks organiks.) Pirogov väitis, et «Reeglite» kehtestamise tulemusena vähenes kehaliste karistuste kasutamise juhtumite arv aastas mitu korda eelmiste aastatega võrreldes.

N. A. Dobroljubov vastas artikliga «Vihma käest räästa alla», kus ta paljastas Pirogovi oportunismi ja tema loobumist varem kuulutatud progressiivsetest printsiipidest.

Terav poleemika selles küsimuses, millest võtsid osa paljud tolleaegsed ajakirjad ja ajalehed, väljendas ilmekalt revolutsioonilise demokraatide kõrget printsipiaalsust ja tõelist progressiivsust ning liberaalide järjekindlusetust, poolikust ja valmisolekut kompromissiks; viimastega oli solidaarne ka konservatiivne ajakirjandus.

Pirogovi tähtsus pedagoogika ajaloos. N. I. Pirogov oli oma poliitiliste vaadete poolest kodanliku liberalismi esindaja. Pirogovi maailmavaate piiratus ja järjekindlusetus ilmnes selgesti kasvatuse põhiküsimuste lahendamises: kasvatuse eesmärkide mõistmises, kõlbelise kasvatuse, distsipliini, naiste hariduse küsimuses jne.

Seda Pirogovi kahepaiksust nägime juba kehaliste karistuste küsimuses ning klassikalise ja reaalhariduse hindamises. Kuulutades välja loosungi «Ärge rutake oma rakendusliku reaalsusega», protesteerides varajase professionaalse hariduse vastu, viib Pirogov reaalgümnaasiumi õppekursusse tehnilised õppeained, vähendades seejuures tunduvalt teadmiste ulatust vene keeles, kirjanduses ja ajaloos, mis ta ise tunnistas inimese kasvatuse seisukohalt tähtsamateks õppeaineteks.

Astudes välja naiste hariduse kaitseks (mis on Pirogovi suureks teeneks) ajal, mil Venemaal ei olnud veel tütarlaste gümnaasiume, oli ta siiski naiste ja meeste võrdõiguslikkuse vastu ühiskondlikus elus.

Kuid Pirogovi võitlus seisuslike ja rahvuslike kitsenduste vastu hariduse alal, tema mõtted üldhariduse kui eriharidusele vajaliku baasi tähtsusest, uute õppemeetodite rakendamise ja õpilaste mõtlemisvõime arendamise vajadusest olid kahtlemata progressiivsed. Nad avaldasid suurt mõju ühiskondlikule arvamusele.

XX peatükk

SUUR VENE PEDAGOOG K. D. UŠINSKI

K. D. Ušinski elu ja pedagoogiline tegevus. Konstantin Dmitrijevitš Ušinski (1823—1870) sündis Tuulas; lapsepõlve veetis ta vanemate väikeses mõisas Novgorod-Severski lähedal endises Tšernigovi kubermangus.

Saanud Novgorod-Severski gümnaasiumis keskhariduse, astus Ušinski Moskva Ülikooli õigusteaduskonda, mille ta 1844. aastal hiilgavalt lõpetas. Kaks aastat hiljem määrati ta kõigest 22-aas-

tasena kameraalteaduste (õiguse üldmõiste, majandusteaduse, finantsõiguse ja riigiõiguse elemendid) professori kohustetäitjaks Jaroslavli Juriidilises Lütseumis.

Kuid juba kahe aasta pärast katkes Ušinski hiilgavalt alanud professoritegevus: ta vallandati lütseumi professori kohalt oma progressiivsete veendumuste tõttu.

Pärast seda oli Ušinski sunnitud teenima väikeametnikuna siseministeeriumis. Teda veetles pedagoogiline tegevus, kuid haridusministeeriumi õppeasutustes talle pedagoogilist tööd ei võimaldatud. Teenistus ametnikuna ei rahuldanud Ušinskit; vastikusega kõneleb ta sellest oma päevikutes.

Mõningat rahuldust pakkus talle kirjanduslik töö ajakirjades «Sovremennik» ja «Biblioteka dlja Tštenija», kus ta avaldas tõlkeid inglise keelest, referaate välismaistes ajakirjades ilmunud artiklitest, ülevaateid jne.

1854. aastal õnnestus tal saada algul õpetaja-, hiljem inspektorikoht Gatšina Orbude Instituudis, kus ta märgatavalt parandas õppe-kasvatustöö korraldust.

Algava ühiskondlik-pedagoogilise liikumise mõju all avaldas Ušinski aastail 1857—1858 ajakirjas «Žurnal dlja Vospitanija» mitmeid artikleid («Pedagoogilise kirjanduse kasulikkusest», «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses», «Kooli kolm elementi» jt.). Need artiklid tõid Ušinskile nimeka pedagoogi-teoreetiku kuulsuse.

1859. aastal määrati Ušinski Smolnõi Instituudi inspektoriks. See oli kinnine õppe-kasvatusasutus «suursuguste tütarlaste» jaoks (selle juures oli ka «linnakodanike osakond» mitteaadlisoost tütarlaste jaoks tunduvalt väiksema õppekursuse ja teise režiimiga). XIX sajandi keskpaigaks oli Smolnõi Instituut muutunud pooleldi kloostri tüüpi sumbunud õppeasutuseks, kus hoiti 6—18-aastasi tütarlapsi nagu kasvuhoones, elust eraldatuna. Neid ei lubatud koju isegi koolivaheajaks ega pühadeks ning kasvatati usklikkuse, tsarismi ees kummardamise ja sentimentalismi vaimus.

Oma lühikese kolmeaastase pedagoogilise tegevuse vältel Smolnõi Instituudis parandas Ušinski radikaalselt õppe-kasvatustöö korraldust, vaatamata instituudi juhataja ja rühma reaktsiooniliste pedagoogide vastuseisule. Ta lubas kasvandikke koolivaheaegadeks ja pühadeks vanemate juurde, kehtestas uue õppeplaani, milles peamiseks õppeaineks oli vene keel, hakkas kasvandikele tutvustama vene kirjanduse paremaid teoseid, rakendas õpetamisel ulatuslikult näitlikkust ja füüsika tundides katseid. Õpetajateks kutsus Ušinski värskeid pedagoogilisi jõude, silmapaistvaid metoodikuid: kirjanduse alal V. I. Vodovozovi, geograafia alal D. D. Semjonovi, ajaloo alal M. I. Semjovski ja teisi. Peale üldharidusliku seitsme klassi viidi sisse kaheaastane pedagoogiline klass; esimesel aastal õppisid kasvandikud üldhariduslike õppeainete kõrval pedagoogikat ja metoodikat, teine aasta oli pühendatud peamiselt pedagoogilisele praktikale. Sel ajal koostas Ušinski kaheosalise

vene keele lugemiku noorematele klassidele — «Laste maailm», mis sisaldas palju loodusteaduslikku materjali.

Ušinski oli seega väljapaistev progressiivne tegelane naiste hariduse alal. Peatselt tekkivates tütarlaste gümnaasiumides võeti üle rida Ušinski poolt Smolnõi Instituudis tehtud uuendusi (näiteks tütarlaste gümnaasiumide VIII, pedagoogiline klass).

Smolnõi Instituudi inspektoriks olemise ajal tehti Ušinskile ettepanek toimetada haridusministeeriumi ajakirja. See ajakiri muutis Ušinski toimetajaks olemise ajal (1860—1861) täielikult oma kava, muutus kuivast ja igavast ametlikust üldteaduslikust väljaandest teaduslik-pedagoogiliseks ajakirjaks.

Ušinski ise avaldas neil aastail haridusministeeriumi ajakirjas mitu oma tähtsat artiklit: «Töö psüühiline ja kasvatuslik tähtsus», «Emakeel», «Õpetajate seminari projekt».

Liberaalsete puhangute lühike periood, mis oli põhjustatud valitsuse hämmeldusest suureneva ühiskondliku liikumise ees, asendus peatselt reaktsiooniga. Seda kasutades tugevdasid instituudi juhataja, vaimulik ja Ušinski poolt vallandatud õpetajad Ušinski tagakiusamist. Ušinski peale esitati salakaebus, milles teda süüdistati ateismis ja vabamõtlemises. 1862. aasta suvel vallandati ta Smolnõi Instituudist. Püüdes maskeerida Ušinski kõrvaldamist, saatis valitsus ta pikaajalisele komandeeringule välismaale. Talle tehti ülesandeks õppida tundma naiste hariduse korraldust ja koostada pedagoogika õpik. Seda komandeeringut hindas Ušinski õigesti kui maskeeritud väljasaatmist.

Ušinski viibis välismaal viis aastat. Selle aja vältel õppis ta tundma naiste hariduse olukorda reas maades, algõpetuse korraldust Šveitsis, koostas suurepärase «Emakeele lugemiku» ja metoodilise juhendi selle juurde, valmistas trükiks ette oma psühholoogilis-pedagoogilise peateose «Inimene kasvatuse objektina» kaks köidet ja kogus materjali selle suure ja tähtsa teadusliku töö kolmanda köite jaoks.

Raskesti haigena, tundes, et jõud on lõppemas, Ušinski nagu tõttas võimalikult rohkem tegema ja töötas intensiivselt.

1867. aastal Venemaale tagasi tulnud, ei elanud Ušinski enam kaua: ta suri 1870. aastal 46-aastasena. Ta viis hauda raske kopsuhaigus, mis ägenes tagakiusamise tõttu. Sellest tagakiusamisest kirjutas ta ise kurvalt vähe aega enne oma surma N. A. Korfile, kes sel ajal alustas oma pedagoogilist tegevust: «Teie olete arvatavasti veel noor inimene; andku jumal Teile kaua ja edukalt võidelda sellel tööpõllul, kust mina juba valmistun lahkuma, pigistatud ja muljutud. Andku Teile jumal, et tooksite palju enam kasu, mitte ainult enam, kui mina tõin, vaid isegi rohkem, kui ma oleksin võinud tuua teise taeva all, teiste inimeste juures ja teises olukorras.»

Need sõnad on täis suurt meelekibedust ja kahetsust, et tume-

dad jõud ei võimaldanud Ušinskil anda palavalt armastatud kodumaale rohkem, kui ta andis.

Ent hoolimata Ušinski korduvatest vallandamistest, keelust kasutada koolides tema õpikuid (see keeld tuli haridusministeeriumil hiljem tühistada), reaktsioonilise ajakirjanduse rünnakutest andis Ušinski vene pedagoogikale ja koolile väga palju ja teostas täielikult oma päevikusse ülestähendatud noorukiunistuse: «Tuua oma isamaale võimalikult rohkem kasu — see on minu elu ainus eesmärk ja sellele pean suunama kõik oma võimed.»

Ušinski maailmavaate materialistlikud tendentsid ja klassiline piiratus. Oma filosoofilises arenemises läks Ušinski idealismilt materialismile, kuid see tee jäi lõpuni käimata. Tundes hästi mitmesuguseid filosoofilisi süsteeme ja kasutades kriitiliselt ära nende süsteemide elemente, ei võtnud Ušinski siiski üle ühtegi neist, vaid püüdis välja töötada oma iseseisva ja originaalse maailmavaate.

Loodusfilosoofia küsimustes oli ta peaasjalikult stiihiline materialist: oma vaadetes loodusele oli ta darvinist. Tunnetusteoorias ja psühholoogias on tal palju materialistlikke elemente. Nii tunnistas ta, et «kõiges, mida me teame, võib leida kogemuse jälgi». Vastupidiselt Herbarti ning teiste spekulatiivsetele, metafüüsilistele ning abstraktsetele psühholoogia süsteemidele tegi Ušinski katse ehitada psühholoogia füsioloogia alustele. Sotsioloogilistes küsimustes oli ta täielikult ratsionalismi idealistlikel positsioonidel, tunnistades mõistuse ühiskonna arenemise liikumapanevaks jõuks.

Juba oma kõige varasemas töös (1848. aastal), kõnes «Kameraalharidusest», kirjutas Ušinski, olles materialistliku sensualismi seisukohal: «Ainsaks asja kriteeriumiks on asi ise, aga mitte meie kujutlus sellest.»

60-ndate aastate teisel poolel, kui reaktsiooni pealetungiga igasugune materialismi jaatav mainimine ja vähimgi sümpaatiaavaldus sellele sai valitsevate ringkondade poolt eitava suhtumise ning tagakiusamise osaliseks, ütles Ušinski mehiselt: materialistlik filosoofia «... on toonud ja toob praegugi palju positiivset teadusse ja mõtlemisse; kasvatuskunst aga võlgneb eriti ja väga palju just nimelt materialistlikule uurimissuunale, mis domineerib viimasel ajal».

Ušinski kritiseerib paljudes küsimustes Kanti ja Hegelit, märgib ära Herbarti psühholoogilise teooria abstraktsuse ja kunstlikkuse. Kuid Ušinski ei leidnud teda rahuldavat materialistlikku filosoofiat ja arvas, et materialism «... ootab veel oma Hegelit». Tol ajal küllaltki ulatuslikult levinud Vogti, Moleschotti ja Büchneri vulgaarsesse materialismi suhtus Ušinski eitavalt (ja tal oli selles suhtes õigus). Ušinski pedagoogiliste teoste lugejat võib hämmastada, et mõnes kohas, nagu nägime, hindab Ušinski materialistlikku filosoofiat positiivselt ja kõrgelt, teisal aga suhtub materialismisse teravalt eitavalt. Asi on selles, et kõik tema teravalt

eitavad hinnangud materialismile käivad erandilult vulgaarse materialismi kohta.

Leidmata teda rahuldavat materialistliku filosoofia süsteemi, peatus Ušinski nagu teelahkmel ja väitis, et ei idealism ega materialism ei suuda anda tõde.

Mõned Ušinski väited olid oma aja kohta väga sügavad. Vaieldes vastu neile filosoofidele (eriti Spencerile), kes arvasid, et inimese kohanemine ümbritseva keskkonnaga ja inimorganismi arenemine viivad selleni, et inimesele kasvavad tulevikus tiivad, kirjutas Ušinski tähelepanuväärselt: «Inimese jõud on tema aurumasinad, tema kiirus — vedurid ja aurikud; tiivad aga kasvavad ja sirutuvad inimesel välja siis, kui ta õpib oma tahte järgi aerostaate juhtima.» Seda rääkis ta enam kui pool sajandit enne esimeste lennukite ilmumist.

Oma artiklis «Töö psüühiline ja kasvatuslik tähtsus» jõudis Ušinski isegi ühiskondlike vastuolude konstateerimiseni: «... suureneb iga iseseisva tööstuse vajadus üha suuremate kapitalide järele; iseseisvate tööstuste arv väheneb; üks hiiglasuur vabrik neelab tuhanded väikesed ja muudab iseseisvad peremehed päevatöölisteks; üks juhmub rasvast, teine metsistub vaesusest, ühe hukutab rikkus, teise muudab äärmine vaesus masinaks...» Kuid maalides niisuguste jõuliste väljendustega hirmsa pildi ühiskondlikest vastuoludest, märgates õigesti kapitali kontsentratsiooni fakte ja väiketööstuste kokkuvarisemist suurtööstuse konkurentsi tõttu, ei suutnud Ušinski oma maailmavaate klassilise piiratuse pärast avada nende vastuolude põhjusi, ta ei jõudnud ühiskonna klassistruktuuri ja klassivõitluse mõistmiseni ega võinud näha teid nende ühiskondlike vastuolude hävitamiseks.

Samas artiklis piitsutab Ušinski logelemist ja hindab kõrgelt tööd. Ta märgib, et nimelt töö loob väärtusi. Kuid ta hindab tööd mitte ühiskondlik-majanduslikust, vaid peaasjalikult eetilis-religioossest seisukohast.

Ušinski tervitas palavalt pärisorjuse kaotamist, unistas Venemaa vabast arenemisest, kuid arvas, et see arenemine peab toimuma mitte revolutsioonilisel, vaid rahulikul teel. Oma poliitiliste vaadete poolest oli Ušinski kodanlik demokraat. Venemaa majanduslikku ja kultuurilist arenemist kujutas Ušinski ette tingimusel, et säilitataks õigeusk ja patriarhaalsed suhted kui vene rahva õitsengu alused. Seda usku ning sellega tihedalt seotud patriarhaalset kõlblust pidas Ušinski vene talupoja iseloomulikuks ja isegi nagu sünnipäraseks omaduseks.

Ušinski tegevuse algul omas religioon tema maailmavaates tunduvalt tähtsamat kohta kui tema elu viimastel aastatel. Algul pidas ta ristiusku (eriti õigeusku) moraali ja kasvatuse aluseks, soovitas rakendada vaimulikke rahvakoolide juhatajatena ja õpetajatena ning pidas kooli «kiriku eeskambriks».

Oma elu lõpul Ušinski, jäädes endiselt usklikuks inimeseks,

tegi juba selget vahet usu ja teaduse vahel. Sel ajal ta kirjutas: «... igasugune faktiline teadus — aga teistsugust teadust me ei tunne — seisab väljaspool igasugust religiooni, sest ta tugineb faktidele, aga mitte uskumisele...».

Oma hilisemates töödes, näiteks materjalides teose «Inimene kasvatuse objektina» III köite jaoks, ei kõnele Ušinski enam õigeusust, kultuslikust religioonist (nagu ta mõistis religiooni varasemates töödes, näiteks artiklis «Kõlbelisest elemendist vene kasvatuses»), vaid ratsionalistlikust kristlusest. Usklikkuse peamiseks jooneks peab ta nüüd armastust inimeste vastu ja isegi väidab, et ateist, kui ta armastusega suhtub inimestesse, on rohkem kristlane kui usklik, kellel ei ole küllalt armastustunnet inimeste vastu.

Oma surmaeelses artiklis «Ülevaade meie rahvakoolide tekkimisest» (1870), eitades oma varasemaid vaateid selle kohta, et rahvakoolide paremad õpetajad on vaimulikud, kirjutas Ušinski selle aja kohta küllaltki julgelt: «Kirikukooli idee ei juurdunud meil rahva ega vaimulikkonna hulgas... püüe asutada koole kirikute juurde... oli ainult teesklus ega andnud positiivseid tulemusi... talupojad ise on, mõnikord isegi üsna kategooriliselt, külavaimuliku määramise vastu õpetajaks talurahvakoolidesse.»

K. D. Ušinski pedagoogikateadusest ja kasvatuskunstist. Ušinski lähenes pedagoogika teooria läbitöötamisele laialdaselt haritud mõtlejana, kes oli varustatud teadmistega füsioloogiast, psühholoogiast, filosoofiast ja mitmesugustest pedagoogilistest süsteemidest.

Ušinski näitas, et pedagoogika teooria peab olema pedagoogilise kogemuse üldistus, mis rajaneb anatoomia, füsioloogia, psühholoogia, filosoofia, ajaloo ja teiste teaduste kasutamisel. Ta peab avama kasvatuse seadused, mitte aga piirduma pedagoogiliste retseptidega.

Hüljates pedagoogika teooria teoreetilise, kabinetliku ülesehituse, hoiatas Ušinski ühtlasi, et pedagoogikas ei tohi kalduda empirismi, et ei ole küllaldane tugineda isiklikele, ehkki edukaile kogemustele kasvatustöös. Ta nõudis teooria ja praktika ühtsust: «Tühi, mitte millelegi rajatud teooria osutub niisama kõlbmatuks asjaks kui fakt ja kogemus, millest ei saa järeldada ühtegi mõtet, mille ees ei käi ja millele ei järgne idee. Teooria ei saa loobuda tegelikkusest, fakt ei saa loobuda mõttest,» kirjutas Ušinski oma esimeses pedagoogilises artiklis «Pedagoogilise kirjanduse kasulikkusest». Pedagoogilist praktikat ilma teooriata võrdles ta posimisega meditsiinis.

Ušinski väitis täiesti õigesti, et pedagoogile on vähe sellest, kui ta omandab mõningad kasvatuse printsiibid ja kasvatustöö konkreetsed reeglid; ta peab relvastama ennast teadmistega inimloomuse põhilistest seadustest ja oskama neid igal konkreetsel juhtumil kasutada. «Kui pedagoogika tahab inimest kasvatada igas suhtes, siis peab ta teda enne igas suhtes tundma,» ütles Ušinski.

Seda nõuet ellu rakendades kirjutas Ušinski kapitaalse kahekõitelise töö «Inimene kasvatuse objektina», ning kavatsedes avaldada ka veel kolmanda kõite, kogus ja valmistas selleks ette materjali, kuid varajane surm katkestas töö kolmanda kõite juures. See töö — Ušinski peateos — kujutab endast pedagoogilist psühholoogiat, milles autor käsitleb inimese psüühikat, alustades kõige lihtsamatest nähtustest (aistinguist) ja jõudes kõige keerukamateni.

Selle teose kahes esimeses kõites käsitleb Ušinski aistingute füsioloogilisi aluseid ja mälu, tähelepanu, taju, kujutlust, mõtlemist, kõnet, emotsioone ning tahet.

Sellel perioodil võitlesid psühholoogias kaks suunda: metafüüsiline psühholoogia, mille esindajad tegid katset üles ehitada psühholoogia spekulatiivselt, aprioorselt, alustades «hinge» defineerimisest, ja uus suund — empiiriline psühholoogia, mille pooldajad püüdsid tugineda kogemusele, õppida tundma fakte ja psüühilise tegevuse üksikuid külgi kõige lihtsamatest avaldustest alates.

Ušinski püüab lähtuda kogemusest ja omistab suurt tähtsust vaatlusele. Tema vaadetes psühholoogiale on palju materialistlikke elemente. Ušinski vaatleb psüühilist tegevust selle arenemises. «Inimene kasvatuse objektina» on pedagoogilise psühholoogia esimene katse, selles töös arvestatakse eri vanusega laste psüühilisi iseärasusi ja tehakse psühholoogiast pedagoogilised järeldused. Neile pedagoogilistele järeldustele, mida esineb juba kahes esimeses kõites, pidi olema eriti pühendatud kolmas kõide.

Ušinski heitis Herbartile õigustatult ette metafüüsikat ja ühekülgsust ning näitas teise, sel ajal laialdaselt tuntud saksa psühholoogi Benecke vaadete piiratust. Ta püüdis vaadelda mitte väljaspool aega ja ruumi asetseva abstraktse inimese psüühikat, vaid teatavas keskkonnas elava, tegutseva ja areneva inimese psüühikat.

Ušinski arvas õigesti, et ühiskondlik kasvatus ise ei määra veel kindlaks ajaloo käiku, kuid sõltub rahva ajaloolisest arengust. Rahvas ise rajab tee tulevikku, kasvatus aga ainult läheb seda teed mööda, ning toimides koos teiste ühiskondlike jõududega, aitab minna seda teed mööda üksikisikutel ja uutel põlvkondadel. Seetõttu ei saa kasvatussüsteemi välja mõelda ega teistelt rahvastelt üle võtta.

Rahvusliku kasvatuse idee Ušinski pedagoogikas. Ušinski pedagoogilise süsteemi aluseks on rahvuslikkus. «On olemas ainult üks sünnipärane kalduvus, mis on kõigile ühine ja mida kasvatus võib alati arvestada: see on see, mida me nimetame rahvuseks. . . . kasvatusel, mille on loonud rahvas ise ja mis on rajatud rahvuslikele alustele, on niisugune kasvatuslik jõud, mis puudub kõige paremate abstraktsetele ideedele rajatud või teiselt rahvalt laenatud süsteemidel. Iga elav ajalooline rahvus on kõige kaunim jumala loodud asi maa peal ja kasvatusel tuleb ainult ammutada sellest

rikkalikust ja puhtast allikast,» kirjutas Ušinski artiklis «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses».

Rahvuslikkusest (eriti aga rahvuslikkusest kasvatuses) kõnelesid kõige erinevamate maailmavaadete esindajad. Nikolai-aegne pärisorjuslik, niinimetatud «ametlik pedagoogika» kuulutas välja reaktsioonilise loosungi kasvatusest isevalitsuse, õigeusu ja rahvuslikkuse vaimus, mõistes rahvuslikkuse all ustavust troonile, pärisorjuse säilitamist ja suurvene šovinismi. Slavofiilid tõlgendasid rahvuslikkust konservatiivses vaimus kui vene rahva «omapära» säilitamist Peetri-eelse Venemaa tasemel, patriarhaalsuse ja õigeusu kiriku valitsemist. Revolutsioonilised demokraadid (Belinski, Tšernõševski, Dobroljubov) sidusid lahutamatult rahvuslikkuse mõistega vene rahva töötavate hulkade võitluse rõhumise vastu, usu vene rahva suurtesse võimalustesse luua oma jõududega endale õnnelik tulevik.

Ušinski mõistis rahvuslikkuse all iga rahva omapära, mis on tingitud tema ajaloolisest arenemisest ning nendest geograafilistest ja looduslikest tingimustest, milles rahval tuleb elada ja töötada.

Seepärast alustab ta artiklis «Rahvuslikkusest ühiskondlikus kasvatuses» kasvatuse analüüsi rahvuslikkuse vaimus nende joonte iseloomustamisega, mis on eri rahvaste juures ajalooliselt kujunenud. Ušinski annab prantsuse, inglise, saksa ja ameerika kasvatuse tabava iseloomustuse ning sügava analüüsi. Eriti detailselt peatub ta selle aja saksa pedagoogika kriitikal, tõestades, et selle pedagoogika vene tingimustesse mehhaaniline ülekandmine ei ole otstarbekohane. Sellega ta protesteeris drillile rajatud preisi kooli paljude elementide ülevõtmise vastu haridusministeeriumi poolt ja saksa õppemetoodika mehhaanilise kasutamise vastu liberaalsete pedagoogide poolt.

Ušinski rahvusliku kasvatuse mõistet iseloomustab suur omapära. Ta asus seisukohal, et vene rahva kasvatus on tingitud tema ajaloolisest arenemiskäigust ja peab seetõttu olema iseseisev; et kasvatussüsteemi, eriti koolisüsteemi ei tohi teistelt rahvastelt üle võtta. Ušinski nõudis, et kasvatus peab arendama lastes patriotismi, sügavat armastust kodumaa vastu. Kuna rahvuslikkuse parimaks väljenduseks on Ušinski arvates emakeel, siis peab vene laste õpetamise aluseks olema vene keel; õpetus algkoolis peab lapsi hästi tutvustama veel Venemaa ajaloo, geograafia ja tema loodusega.

Ušinski näitas, et vene rahvas on ilmutanud ja ilmutab suurt armastust oma kodumaa vastu, tõestades seda kangelastegudega võitluses poola interventidega XVII sajandi algul, 1812. aasta Isamaasõjas ja Krimmi sõjas aastail 1853—1855. Kuid see tunne, mis «ärkab aeg-ajalt tõelise lõvijõuga», lööb Ušinski arvates lõkkele vaid puhangutena, kui kodumaad ähvardab hädaoht. Rahvuslikku-

sele rajatud kasvatus peab õpetama ilmutama seda patriotismi alati, iga päev meie kodanikukohustuste täitmisel.

See kasvatus peab arendama lastes šovinismile võõrast rahvusliku uhkuse tunnet, mis on ühendatud austusega teiste rahvaste vastu. Ta peab kasvatama lastes kohusetunnet kodumaa ees, õpetama neid täitma kodanikukohustusi. Tuleb hinnata kodumaa suuri inimesi — ajaloolisi tegelasi, silmapaistvaid kirjanikke, teadlasi jt.

Ušinskile oli omane ammendamatu usk vene rahva loovatesse jõududesse. Tänu oma võimsusele, vaprusele ja vastupidavusele talus vene rahvas mongoli-tatari ikke ja päästis Lääne-Euroopa mongoli-tatari jõukude pealetungist. Korduvalt kaitses ta kodumaa sõltumatust võõramaiste vaenlaste kallaletungide vastu. Ušinski kirjutas, et rahvas ise lõi «... selle sügava keele, mille sügavusi me seniajani ei ole suutnud mõõta; et see lihtne rahvas lõi selle poeesia, mis päästis meid veidrast lapselikust lalisemisest, milles me jäljendasime välismaalasi; et just rahvalikest allikaist uuendasime oma kirjanduse ja tegime ta selle nime väärilisеks».

Vene muusika ja maalikunst, vene filosoofia ammutasid samuti palju rahvaloomingust, «... hallist, harimatust ja toorest massist voolab imeilus rahvalaul, millest saab oma inspiratsiooni nii poeet, kunstnik kui ka muusik; kuuldub tabav, sügav sõna, mille üle... mõtleb järele filoloog ja filosoof, ning on hämmastunud selle sõna sügavusest ja tõest...».

Olles sügavalt veendunud vene rahva loovate jõudude võimsuses, esitas Ušinski nõudmise, et rahvaharidus tuleb anda rahva enda kätte ning vabastada rusuvast ja tema arenemist takistavast valitsuse eestkostest. «Kes on hästi tuttav Vene ajalooga, see ei kõhkle minutitki usaldada rahvaharidus rahva enda kätte,» kirjutas Ušinski.

Rahvuslikkuse parimaks väljenduseks tunnistas Ušinski emakeele. Sellele vastavalt ta nõudis, et vene laste õpetamise aluseks peab olema vene keel, mille õpetamise metoodikale, nagu edaspidi näeme, ta pööras palju tähelepanu.

Rahvuslikkuse kui kasvatuse põhiprintsiibi käsituses leidub Ušinskil progressiivsete joonte kõrval ka konservatiivseid seisukohti: ta pidas vene rahva iseloomulikuks eripärasuseks usklikkust õigeusu kiriku vaimus ja sellel usklikkusel põhinevat patriarhaalset kõlblust; ta hindas neid omadusi positiivselt ja arvas isegi, et need olevat vene talupojal sünnipärased.

Tihedas seoses rahvuslikkuse kui kasvatuse alusega on Ušinski pedagoogilises süsteemis küsimus emakeele kasvatuslikust ja hariduslikust tähtsusest.

Oma tähelepanuväärses artiklis «Emakeel» Ušinski kirjutas: «Rahva keel on kõige parem, mitte iialgi närtsiv ja igavesti uuesti puhkev kogu tema vaimse elu õis, mis algas kunagi kaugel ajaloo piiride taga. Keeles on hingestatud kogu rahvas ja kogu tema kodumaa; temas viiakse rahvavaimu loomingulise jõuga mõttesse, pilti

ja helisse isamaa taevas, tema õhk, tema loodusnähtused, tema kliima, tema põllud, mäed ja orud, tema metsad ja jõed, tema tormid ja äikesed — kogu see sügav, mõtteid ja tundeid tulvil olev koduse looduse hääl, mis kõneleb nii valjusti inimese armastusest tema mõnikord karmi kodumaa vastu, mis väljendub nii selgesti rahvalaulus, rahvaviisides, rahvalaulikute suus. Kuid rahva keele selgeis, läbipaistvais sügavustes peegeldub mitte üksnes kodumaa loodus, vaid ka rahva vaimse elu kogu ajalugu. Rahva põlvkonnad mööduvad üksteise järel, kuid iga põlvkonna elu tulemused jäävad keelde — pärandiks järglastele. Emakeele varaaita paneb üks põlvkond teise järel oma meeleliigutuste viljad, ajalooliste sündmuste, uskumuste ja vaadete viljad, läbielatud mure ja läbielatud rõõmu jäljed — ühesõnaga, rahvas säilitab kogu oma vaimse elu jälje hoolikalt rahva sõnas. Keel on elavaim, rikkalikem ja kindlaim side, mis ühendab rahva elanud, elavaid ja tulevasi põlvkondi üheks suureks ajalooliseks tervikuks. Ta mitte ainult ei väljenda rahva elulisust, vaid on just see elu ise. Kui kaob rahva keel, siis ei ole ka enam rahvast.»

Oma tegevuse algul pidas Ušinski keelt «jumala anniks». Hiljem ta juba vaatles keelt õigesti kui ajaloolist ühiskondlikku nähtust, mitte kui midagi kellegi poolt antut, mitte kui midagi tardunut, vaid kui ajalooliselt kujunenud nähtust; ta käsitab keelt selle arenemises, seoses kodumaa ajaloo ja loodusega ning rahva psühholoogiliste iseärasustega.

Ušinski näitas, et emakeel ei ole mitte ainult rahva vaimsete omaduste parim väljendaja, vaid ka rahva parim õpetaja, kes õpetas rahvast juba siis, kui polnud veel raamatuid ega koole. Omandades emakeele, omandab iga uus sugupõlv tuhandete eelnenud sugupõlvede mõtte ja tundmuste viljad. «Laps ei õpi emakeelt, omandades mitte ainult tinghäälikuid, vaid ta joob vaimset elu ja jõudu emakeele armsalt rinnalt.» Omandades emakeelt, ei võta laps vastu ainult häälikuid, nende kombinatsioone ja variante, vaid lõpmata palju mõisteid, vaateid, mõtteid, tundeid ja kunstilisi kujundeid. Seega näitas Ušinski õigesti seda osa, mida etendab keel lapse mõtlemise arenemises.

Kõlbelise kasvatuse eesmärgid ja vahendid. Ušinski asus seisukohal, et inimene peab olema täiuslik, peab olema füüsiliselt, vaimselt ja kõlbeliselt harmooniliselt arenenud. Seepärast mõistis ta kasvatuse all harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamise sihikindlat ja teadlikku protsessi. Kasvatuse mitmesuguste külgede hulgas omistas Ušinski peamist kohta kõlbelisele kasvatusele. Ta kirjutas: «... me väljendame julgelt veendumust, et kõlbeline mõjutamine moodustab kasvatuse peaülesande, mis on palju tähtsam kui mõistuse arendamine üldse, pea täitmine teadmistega ...»

Ušinski arvates peab kõlbeline kasvatus arendama lapses humaansust, ausust, õiglust, töökust, distsiplineeritust, vastutustunnet ja tagasihoidlikkusega ühendatud isikliku väärikuse tunnet.

Kasvatus peab kujundama lapsel tugevat iseloomu ja tahet, püsivust ja kohusetunnet.

Patriotismi, piiritu ja aktiivse armastuse kasvatamine kodumaa vastu omab Ušinski poolt soovitatud kõlbelise kasvatuse süsteemis peamist kohta vastavalt kogu tema pedagoogilise süsteemi alusele — rahvuslikkusele. Ušinski kirjutas, et armastus kodumaa vastu on inimese kõige tugevam tunne, mis kõige püha ja õilsa üldisel hävimisel hävib halvas inimeses viimasena.

Kõlbeline kasvatus peab arendama lastes austust ja armastust inimeste vastu, siirast, heasoovlikku ja õiglast suhtumist neisse.

Protesteerides pimeda kepidistsipliini vastu, kirjutas Ušinski: «Vanas koolis põhines distsipliin kõige ebaloomulikumal alusel — hirmul õpetaja vastu, kes kiitis ja karistas. See hirm sundis lapsi neile mitteomasesse ja koguni kahjulikku olukorda: liikumatusele, igavusele klassis ja teesklusele.» Ušinski nõudis humaanset suhtumist lastesse, kuid mitte hellitamist ja õrnutsemist. Suhtumises lastesse peab pedagoog olema mõistlikult nõudlik, kasvatades neis kohuse- ja vastutustunnet.

Ušinski piitsutab egoismi, karjerismi, logelemist, kasuahnust, silmakirjalikkust ja teisi pahesid.

Märkides Ušinski eetiliste vaadete ja tema kõlbelise kasvatuse teooria positiivseid jooni, peame ühtlasi silmas pidama, et kõlbeliste omaduste sisu, mida Ušinski lastes kasvatada püüdis ja mida ta soovis näha iga inimese juures, on piiratud. Nendest omadustest kirjutasid ka revolutsioonilised demokraadid (Belinski, Herzen, Tšernõševski, Dobroljubov), kuid nemad asetasid patriotismi ja ühiskondliku kohuse mõistesse teise, revolutsioonilise ja sotsialistliku sisu, mida Ušinskil ei olnud.

Ušinski eetika ja tema vaated kõlbelisele kasvatusele põhinesid suurel määral ristiusul ja patriarhaalsete suhete idealiseerimisel. Oma varajases artiklis «Vene kasvatuse kõlbelisest elemendist» (1860) seadis Ušinski kõlbelises kasvatuses esikohale usulise elemendi ja asus seisukohal, et vene rahvas on vaja hoolikalt säilitada kõlbluse kristlikku alust, et õigeusk «... õnnistab ja pühitseb iga tõelist progressi».

Oma tegevuse hilisemal perioodil Ušinski, kõneldes religioonist, mõistis selle all mitte õigeusklikku, kiriklikku usutunnistust, vaid ratsionalistlikku kristlust, mille peajooneks on armastus inimeste vastu.

Seoses nende muutustega, mis toimusid Ušinski vaadetes religioonile, mõistis ta oma tegevuse hilisemal perioodil mõnevõrra teisiti ka religiooni osa kõlbelises kasvatuses.

Oma surmaeelses artiklis Ušinski kõneles, et kuigi kool ei tarvitse kirikuga vastuolus olla, ei pea ta olema ka rajatud kirikuga ühistele alustele, sest kool on kutsutud rahuldama reaalse elu vajadusi, ning et vaimulik haridus on omaette, ilmalik aga omaette.

Ušinski vaadete evolutsioon on sellest kõrvutamisest ilmne. Kui tema vaadetes kõlbelisele kasvatusele oli tema tegevuse algul ülekaalus religioosne element, siis oma elu viimasel perioodil määras ta kõlbelises kasvatuses peamise koha kodanikuülesannetele — oma isamaa aktiivse, ühiskondliku kohusetundega kodaniku ettevalmistamisele.

Ušinski järgi on kõlbelise kasvatuse vahendeiks: 1) õpetus (selles suhtes on tähelepanuväärsed tema õpikud, kus ta ühendab oskuslikult kõne arendamise, teadmiste üldistamise ja kõlbelise kasvatuse); 2) õpetaja isiklik eeskuju (Ušinski ilmeka väljenduse järgi «... on see noorele hingele viljastav päikesekiir, mida pole võimalik millegagi asendada»); 3) veenmine, millele ta omistas väga suurt tähtsust; 4) õpilaste oskuslik kohtlemine (pedagoogiline takt); 5) vältivad abinõud ja 6) kiitused ning karistused.

Lapse tegevus ja aktiivsus. Töö ja selle kasvatuslik tähtsus. Ušinski peab täiesti õigesti lapse tegevust ja aktiivsust tema kasvatamise ja õpetamise üheks tähtsamaks tingimuseks. Vastavalt sellele omistab ta suurt tähtsust lapse elurežiimile, mis peab harjutama temas organiseeritust, arendama püüdu tegevusele. Nii kõlbelise kasvatuse kui ka õpetuse protsessis rõhutab Ušinski harjutamise tähtsust. Ta nõuab, et kasvatus muudaks laste positiivsed veendumused teoks.

Oma psühholoogiaalastes seisukohavõttudes rõhutab Ušinski tahte suurt tähtsust. Õpetamist mõistab ta kui aktiivset, tahtelist protsessi ning hoiatab lõbustava pedagoogika eest, õeldes, et lapsi tuleb harjutada raskusi ületama. Õppeprotsessis ei ole lapsele kõik huvitav, kuid las ta harjub tahtepingutuse ja oma kohuse tunnetamise abil ületama ka ebahuvitavat ja rasket. Eriti ilmekalt väljenduvad Ušinski vaated lapse tegevusele ja aktiivsusele tema seisukohtades tööst.

Ušinski arvas, et inimese õige arenemise vajalikuks tingimuseks on töö. Ulatuslikus artiklis «Töö psüühiline ja kasvatuslik tähtsus» märkis Ušinski, et töö on materiaalsete väärtuste loomise peamine faktor ja vajalik inimese füüsiliseks, vaimseks ja kõlbeliseks täiustumiseks, tema inimväärikuse, vabaduse ja õnne jaoks. Tööle võlgneb inimene suure naudingu minuteid. Töö kindlustab perekonnaelu.

Ušinski sõnade järgi «... kasvatus, kui ta soovib inimesele õnne, peab kasvatama teda *mitte õnne jaoks*, vaid valmistama ette tööks elus». Kasvatus peab arendama inimeses armastust ja harjumust töö vastu.

Ušinski omistas suurt tähtsust füüsilisele tööle, pidas väga kasulikuks, et inimene oma tegevuses ühendaks füüsilise ja vaimse töö, ja rõhutas põllumajandusliku töö suurt kasvatuslikku tähtsust (eriti maakoolides).

Kõneldes tööst, näitas Ušinski, et «õppimine on töö ja peab jääma tööks, kuid tööks, milles on olemas mõte». Ta oli otsustavalt

lõbustava, mängleva õpetamise vastu, mõnede pedagoogide püüete vastu teha õppimine lastele võimalikult kergeks. Lapsed peavad õppeprotsessis harjuma töötama ja raskusi ületama. Ušinski kirjutas, et mängides võib õpetada ainult väikesi lapsi. Vaimne töö on raske ja väsitab harjumatu inimese kiiresti. Lapsi tuleb harjutada selle raske tööga vähehaaval, kuid ei tohi neid üle koormata mittejõukohaste ülesannetega.

Ušinski näpunäited töö kasvatuslikust tähtsusest on väga väärtuslikud. Kuid ta uskus inimese ümberkasvatamise võimalusse vaba töö abil kehtiva korra raames, mõistmata, et töö võib saada vabaks ainult teistes sotsiaal-poliitilistes tingimustes.

Ušinski didaktika. Didaktilised printsiibid. Oma didaktilised vaated on Ušinski esitanud peamiselt «Juhendis õpetamiseks «Emakeele lugemiku» järgi» ja artiklites «Pedagoogiline reis mööda Šveitsi».

Ta nõudis, et õpetamine oleks rajatud laste vanuseliste psühholoogiliste iseärasuste arvestamisele. Eriti väärtuslikke näpunäiteid andis ta laste tähelepanu kasutamiseks õpetamise ajal.

Näidanud, et on olemas tähelepanu kaks liiki — aktiivne, s. t. tahteline ja passiivne, s. t. tahtetu tähelepanu —, asub Ušinski seisukohal, et arvestades lapse ealisi iseärasusi, on vaja anda toitu passiivsele tähelepanule, arendades ühtlasi igati aktiivset tähelepanu kui peamist, mida inimesel tuleb kasutada tulevikus.

Kõneldes mälust ja päheõppimisest, näitab Ušinski, et sagedase kordamisega, mis väldib unustamist, «... et poleks kunagi vaja korrata unustatut», on tarvis tugevdada kasvandikus usku oma mälusse.

Õpetamine peab olema rajatud j õ u k o h a s u s e ja j ä r j e k i n d l u s e printsiibile.

Õpetamist on vaja alustada siis, kui lapsed on 7—8-aastased, siis, kui märkate lapse juures tahet joonistada, võimet koondada tähelepanu ühele esemele, kuulata seda, mida talle kõneldakse, ja väljendada mõtet mitte üksikute sõnadega, vaid täislausetega.

Üleväsitamise vältimiseks ei tohi lapsi esimese õppeaasta algul õppetööga üle koormata.

Lähtudes lapseea psühholoogilistest iseärasustest, omistas Ušinski suurt tähtsust n ä i t l i k k u s e printsiibile. «Laps mõtleb vormides, värvides, helides, üldse aistingutes...», siit tuleneb vajadus näitliku õpetuse järele, «mis ei rajane abstraktsetel kujutlustel ja sõnadel, vaid konkreetsetel kujudel, mida laps vahetult tajub», kirjutas Ušinski, põhjendades näitlikkust psühholoogilisest seisukohast lähtudes.

Põhjendades õpetamise näitlikkuse printsiipi gnoseoloogilisest küljest, näitas Ušinski, et meie teadmiste ainsaks allikaks võivad olla «väliste meeleorganite kaudu saadud kogemused». «Välismaailmast meie poolt vahetult tajutud kujud on järelikult ainsaks materjaliks, mille kallal ja mille abil töötab meie mõtlemisvõime.»

Näitlikkuse printsiibi teoreetilisse käsitlusse ja rakendamisse tõi Ušinski palju väärtuslikku: ta andis näitlikkuse printsiibile materialistliku põhjenduse. Peale ülaltoodud näidete, mis tõendavad seda külge näitlikkuse printsiibi mõistmises Ušinski poolt, võib tuua veel mitmeid tema väiteid, nagu näiteks: «... loogika ei ole midagi muud kui asjade ja loodusnähtuste seose peegeldus meie mõistuses.» Ušinski arvates on «õpetamise käik konkreetselt abstraktsele, kujutlustelt mõtlemisele nii loomulik ja põhjendatud nii selgete psühholoogia seadustega, et eitada selle vajalikkust võib ainult see, kes üldse eitab vajadust kooskõlastada õpetamine inimloomuse nõuetega üldse ja lapse loomuse nõuetega eriti». Seda näitlikkuse ealis-psühholoogilist põhjendamist on Ušinski üksikasjaliselt arendanud oma peateoses «Inimene kasvatuse objektina».

Ušinski näitlikkuse käsitluses ei ole seda ülehindamist ja isegi mõningat näitlikkuse fetišeerimist, mis oli iseloomulik Komenskýle, ning seda formalismi ja pedantsust ümbritseva maailma tutvustamisel lastele, mis oli omane Pestalozzile, kui näiteks lapsed terve tunni «vaatlesid» rebitud tapeete seinal, õpetaja aga vestles tüütavalt nendest tapeetidest. Ušinski andis näitlikkusele sellele kuuluva koha õppeprotsessis. Ta nägi näitlikkuses ühte tingimust, mis võimaldab saada õpilastel täisväärtuslikke teadmisi ja arendab nende loogilist mõtlemist.

Hüljanud Pestalozzi formaalsed harjutused, püüdis Ušinski tutvustada lapsi asjadega igakülgselt, tahtis, et nad teeksid endale selgeks tõelised seosed, mis nende asjade vahel eksisteerivad.

Ta kirjutas, et märkimisväärne või isegi suur mõistus on «... võime näha asju nende tõelisuses, igakülgselt, koos kõigi suhetega, millesse nad on asetatud».

Ušinski laiendas ja rikastas märgatavalt uute võtetega näitliku õpetamise metoodikat, mille olid varem välja töötanud Komenský, Pestalozzi ja Diesterweg. Nii töötas ta välja üksikasjalised juhendid jutustamiseks lastele piltide järgi. Ta näitas, et vestluseks kasutatud pildid tuleb jätta klassi rippuma vestluse abil saadud teadmiste kinnistamiseks ja kordamiseks, jne.

Palju tähelepanu pööras Ušinski õppematerjali omandamisel teadlikkuse, põhjalikkuse ja kindluse printsiibile. Nende printsiipide mõistmisse ja rakendamisse tõi Ušinski varasemate pedagoogidega võrreldes samuti palju uut. Nii töötas ta üksikasjaliselt läbi õppematerjali kordamise metoodika (unustamise vältimine, õppematerjali süvendamine ja laiendamine kordamisel, kordamise osatähtsus uue materjali paremaks mõistmiseks jne.). Ušinski töötas välja üksikasjalise metoodika üldiste kujutluste ja mõistete kujundamiseks näitlikest üksikkujutlustest, metoodika laste mõtlemise arendamiseks üheaegselt nende kõne arendamisega, kaldumata seejuures formalismi.

Me juba kõnelesime, et Ušinski omistas määratu suurt tähtsust laste tegevusele ja aktiivsusele. Oskuslikult harjutab

ta lapsi iseseisvale tööle, õpetab neid asju ja nähtusi võrdlema ning eristama, leidma nende üksiktunnuseid, tegema üldistusi, säilitades seejuures õpetaja juhtiva osa.

Õppeprotsessis eristab Ušinski kahte staadiumi. Esimesel staadiumil vaatlevad õpilased õpetaja juhtimisel asja või nähtust ja loovad sellest endale üldise kujutluse. Sellel staadiumil on kolm astet: esimesel astmel lapsed õpetaja juhtimisel vahetult tajuvad asja või nähtust. Teisel astmel õpetaja juhtimisel nad eraldavad ja eristavad, võrdlevad ja kõrvutavad õpitavast asjast või nähtusest saadud kujutlusi ja loovad neist endale mõiste; kolmandal astmel õpetaja oma selgitustega täiendab laste poolt saadud mõistet, viib need mõisted süsteemi, eraldades peamise kõrvalisest. Teisel staadiumil toimub üldistamine ja saadud teadmiste kinnistamine.

Määratu suurt tähtsust omistas Ušinski *kasvatavale õpetusele*. Ta protesteeris kasvatamise ja õpetamise funktsioonide jaotamise vastu kooli kahe töötaja — kasvataja ja õpetaja vahel. Seepärast ta nõudis, et algkoolis, kus Ušinski ajal oli kolmeaastane õppeaeg, oleksid üksikuid eri aineid õpetavate õpetajate asemel klassiõpetajad, kes õpetaksid antud klassis kõiki õppeaineid.

Nagu teada, on nõukogude algkoolis õppe-kasvatustöö korraldatud just nii, nagu soovitas Ušinski: isegi paljukomplektilises algkoolis (või keskkooli esimeses neljas klassis) mitme õpetaja olemasolu korral ei õpeta igaüks neist eri õppeainet, vaid oma klassis kõiki õppeaineid.

Formaalse ja materiaalse hariduse teooria ning klassikalise kooli kriitika. XIX sajandil oli didaktikas kaks teooriat hariduse kõige otstarbekohasemast iseloomust. Niinimetatud «formaalse hariduse» pooldajad (peamiselt klassikalise hariduse kaitsjad) asusid seisukohal, et hariduse peaülesandeks on mälu, tähelepanu, mõtlemise ja kõne arendamine, kusjuures see, millise (isegi elust kauge ja praktilise tähtsuseta) õppematerjali abil see areng saavutatakse, on teisejärguline küsimus. Vastupidi sellele omistasid niinimetatud «materiaalse hariduse» pooldajad peamist tähtsust õppematerjalile, nõudes, et õppematerjal oleks eluline, omaks praktilist tähtsust. Seepärast olid nad ladina ja kreeka keele õpetamise vastu keskkoolis, andsid keskse koha emakeelele ja kirjandusele, matemaatikale, loodusteadusele ja uutele võõrkeeltele ning ei omistanud küllaldast tähtsust õpilaste vaimsete võimete arendamisele.

Ušinski tunnistas täiesti õigesti need mõlemad teooriad ühekülgseteks ja pidas ühevõrra tähtsaks nii õpilaste vaimsete jõudude ja võimete arendamise kui ka praktilist tähtsust omavate eluks vajalike teadmiste omandamise. Ta näitas õigesti, et vajalik on nii üks kui teine, veel enam, et üks ilma teiseta on mõeldamatu ja seepärast on materiaalse ja formaalse hariduse vastandamine ebaõige.

Ušinski ise asus seisukohal, et lapsi on vaja tutvustada teadustega loodusest ja inimesest, et nad peavad tundma emakeelt ja

kirjandust, ajalugu, geograafiat, matemaatikat, loodusteadusi ja uusi võõrkeeli.

Eitamata vanade keelte (ladina ja kreeka keel) hariduslikku tähtsust, arvas Ušinski, et need kujutavad endast «eriala, mis on vajalik ainult teataval teadusliku töö alal». Ušinski kritiseeris teravalt seda klassitsismi keskkoolis, mida hakkasid intensiivselt juurutama haridusminister D. A. Tolstoi ning reaktsioonilised publitsistid Katkov ja Leontjev.

Ušinski vaidles veendunult vastu neile, kes arvasid, et klassikalised keeled aitasid renessansiajastul kaasa inimkonna vabanemisele keskaja ahelaist. Ta näitas, et sellele vabanemisele aitasid kaasa küll klassikalised keeled, kuid veel suuremal määral matemaatika, astronoomia, füüsika, keemia, geograafia ja teiste teaduste arenemine. Klassitsism ei saa meid viia kaasaegse Euroopa ellu. Mõningane hariduslik element on vanades keeltes muidugi olemas, kuid see pole nii suur, et kulutada neile kolm neljandikku õppeajast. Teha ladina ja kreeka keele tundmine ülikooli astumise tingimuseks tähendab raskendada paljudele pääsu kõrgema hariduse juurde.

Emakeele ja loodusteaduse õppimisest koolis. Vastavalt rahvuslikkuse printsiibile seab Ušinski õppetöö keskpunkti emakeele. Lapsed peavad õppima mitte ainult lugema ja kirjutama, vaid ka arendama oma kõnet, seostades selle arendamise tihedalt teadmiste omandamisega ümbritsevast maailmast. «Emakeel on igasuguse arenemise alus ja kõigi teadmiste varaait; igasugune arusaamine algab temast, läheb tema kaudu ja tuleb temasse tagasi,» kirjutas Ušinski.

Algteadmisi ajaloost, geograafiast ja loodusloost soovitab Ušinski anda algõpetuse protsessis (algkoolis) emakeele tundides seletava lugemise teel. Seletava lugemise protsessis antakse samuti tundmatute sõnade ja väljenduste seletused, kasvatuslikud järeldused jne. Kuid on vajalik, et nende seletustega õpetaja ei viiks lapsi väga kõrvale loetavast palast või luuletusest, et põhiline lugemismaterjal oleks alati tähelepanu keskpunktis.

Oma suurepärases artiklis «Vene keele algõpetusest» andis Ušinski rea väärtuslikke metoodilisi juhtnööre. Tema arvates on vene keele algõpetusel kolm ülesannet: 1) arendada lapse kõnet, 2) õpetada lapsi teadlikult valdama emakeele aardeid ja 3) omandada keele loogika (tema grammatika). Kõiki kolme ülesannet täidetakse ühtaegu, üheskoos.

Kõne arendamiseks soovitab Ušinski süstemaatilisi harjutusi, algul suulisi, hiljem kirjalikke. Harjutused peavad muutuma järkjärgult keerulisemaks. Suur tähtsus on sellel, et õpetaja kõneleks õiget keelt.

Teine ülesanne saavutatakse rahvaluule ja ilukirjanduse paremate näidiste tundmaõppimise abil. Ilukirjandust lastele lugemi-

seks tuleb valida äärmiselt hoolikalt. Need teosed peavad olema kõrge kunstiväärtusega, lastele mõistetavad, äratama lastes reipust, energiat ja eluröömu.

Suurt tähtsust omistas Ušinski laste tutvustamisele muinasjuttude, bõliinade, rahvalaulude, vanasõnade ja mõistatustega. Vene kirjanike teostest soovitab ta valida lastele mõistetavaid Puškini, Krõlovi, Lermontovi, Koltsovi ja teiste teoseid.

Omistades suurt tähtsust grammatikale kui keele loogikale, hoiatab Ušinski kahe äärmuse eest: ühest küljest kuiva grammatitsismi — grammatikaga liialdamise ja teisest küljest grammatika alahindamise ja hooletusse jätmise eest. Iga grammatikareegel peab olema järeldus lastele juba tuntud keelevormide tarvitamisest. Lastele tuleb grammatikareegleid selgitada järkjärguliste harjutustega.

Ušinskil on suuri teeneid lugemaõpetamise *häälikulise meetodi* juurutamisel ja levitamisel Venemaal. Selle meetodi mitmesugustest variantidest (analüütiline, sünteetiline, analüütilis-sünteetiline) soovitas Ušinski kirjutamise-lugemise analüütilis-sünteetilist meetodit ja rajas sellele meetodile oma «Emakeele lugemiku» («Rodnoje slovo») esimesed õppetükid.

Lugemistunni järjekord kujunes nii: 1) häälikuline analüüs, 2) kirjutamine; 3) kirjutatu lugemine; 4) samade sõnade ja lausete lugemine trükitud aabitsast; 5) trükitud aabitsast uute sõnade ja lausete lugemine ja kirjutamine, mida polnud varem kirjutatud; 6) tuntud tähtede ja silpide otsimine mõnes jutustuses; 7) kartongile kleebitud trükitud aabitsa tähtedest sõnade koostamine.

Tähtsa koha õpetamises andis Ušinski loodusteadusele. Mälestustes oma lapsepõlvest räägib ta armastusega sellest, millist tohutut mõju talle lapsepõlves avaldas ärkav kevadine loodus.

Ühes oma viimastest artiklitest — «Mida meil tuleb teha oma lastega» (1868), polemiseerides Katkovi ja Leontjeviga, räägib Ušinski loodusteaduse tohutu suurest hariduslikust ja kasvatuslikust tähtsusest ning kaitseb üldhariduse reaalsuunda vastukaaluks vananenud klassikalisele suunale. Ta näitab, et loodusteadused arendavad lastes oskust elu vaadelda, huvitavad neid võrratult rohkem kui ladina ja kreeka keele käänamine ja pööramine, soodustavad loogilise mõtlemise arenemist ja omavad suurt praktilist tähtsust. Oma lugemikus «Laste maailm» andis Ušinski algõpetuse jaoks ulatusliku õppematerjali loodusteaduse alalt. Maakoolide õpilastele soovitas Ušinski innukalt praktilisi õppusi aias ja põllul.

Ušinski õppetunnist. Palju tähelepanu pööras Ušinski oma pedagoogilises süsteemis õppetunnile. Eduka õppetöö korralduse vajalikeks tingimusteks, klassi-õppetunni süsteemi iseloomustavateks joonteks peab ta kindla õpilaste koosseisuga klassi kui kooli põhilüli, kindlat tunniplaani, õpetaja frontaalset tööd antud klassi kõigi õpilastega ühenduses individuaalse tööga, õpetaja juhtivat osa.

Õppetöö liigid tundides võivad olla mitmesugused; uute teadmiste andmine, õpilaste harjutamine, läbivõetu kordamine, õpilaste teadmiste kontroll, õpilaste kirjalikud ja graafilised tööd. Igal õppetunnil peab olema eesmärk, ta peab olema lõpetatud ja omama kasvatuslikku iseloomu. Arvestades laste tähelepanu võrdlemisi kiiret väsimist (eriti nooremas eas), soovitas Ušinski õppetöö vaheldamist ja mitmekesiseid meetodeid: «Laps on nähtavasti väsinud lugemast, tema tähelepanu on nõrgenenud, arusaamise protsess peatunud: laske last pool tundi kirjutada, joonistada, arvutada, laulda, ja te märkate, et lugemise juurde tagasi pöördunud laps hakkas uuesti aru saama ja muutus tähelepanelikuks.»

Omistades suurt tähtsust iseseisva töö oskuse arendamisele lastes, nõudis Ušinski, et koolitöö algusest peale õpetaks õpetaja kooli astunud lastele tundides iseseisva töö õigeid võtteid.

Seepärast ei tule tema arvates anda lastele koduseid ülesandeid õppetöö algul, kui lapsed pole veel kindlalt omandanud iseseisva töö õigeid vilumusi. Oma metoodilises «Juhendis õpetamiseks «Emakeele lugemiku» järgi» töötas Ušinski välja esimeste tundide (aabitsaperioodi) üksikasjalised konspektid.

Ušinski õpikud. Ušinski koostas kaks õpperaamatut algõpetuse tarvis: «Laste maailm» kahes osas, kus raskuskeskpunkt asub laste tutvustamises loodusteaduse ja geograafia algmetega, ja «Emakeele lugemik» kolmes osas, kus peatähelepanu on pööratud vene keelele seoses laste mõtlemise arendamise ja nende kujutluste tagavara laiendamisega ümbritsevast maailmast.

«Emakeele lugemik» oli mõeldud algõpetuse jaoks aabitsast alates, «Laste maailm» aga mõnevõrra vanematele õpilastele (umbes kolmas ja neljas õppeaasta).

Need mõlemad raamatud on silmapaistvad oma sisukuse, keele ja metoodika poolest; nad said revolutsioonieelsel Venemaal teenitult laialdase leviku osaliseks («Emakeele lugemiku» esimene osa ilmus ligi 150 väljaandes). Nende raamatute najal kasvas mitu põlvkonda vene lapsi. Raamatud olid eeskujuks õpikute koostamisel teiste NSV Liidu rahvaste laste jaoks: näiteks tuntud gruusia pedagoogi J. S. Gogebašvili (Ušinski pooldaja) gruusiakeelsed õpikud, samuti mitmete slaavi maade (näiteks Bulgaaria) õpperaamatud.

Peale hoolikalt valitud ilukirjandusliku materjali (luuletused, valmid, muinasjutud jne.) ja väikeste kõlbelise sisuga jutustuste sisaldab «Emakeele lugemik» mitmeid Ušinski enda palasid, mis kirjeldavad puid, loomi jne. ning paistavad silma sõnastuse märkimisväärse lihtsuse, lakoonilisuse, peenuse ja kujukuse poolest.

Pedagoogi erilist tähelepanu väärivad 2—3-realised lookesed mõnel kõlbelisel teemal, nagu näiteks:

«L o n k u r j a p i m e. Pimedal ja lonkuril oli tarvis minna üle kiirevoolulise oja. Pime võttis lonkuri õlgadele ja mõlemad said õnnelikult üle oja.»

«Emakeele lugemikus» on laialdaselt kasutatud vanasõnu, kõnekäände, raskesti hääldatavaist sõnadest koostatud lauseid ja mõistatusi. Suurepäraselt on valitud harjutused lastel võrdlemise, eristamise ja üldistamise oskuse arendamiseks.

Sõnastuse lihtsus, kujukus ja emotsionaalsus, materjali mitmekesisus ja rikkus (ilukirjandusest, geograafiast, ajaloost, loodusteadusest), suurepärane keel, oskus lapses huvi äratada, haridusliku ja kasvatusliku elemendi ühendamine, harjutuste rikkus ja mitmekesisus — sellised on «Laste maailma» ja «Emakeele lugemiku» metoodilised väärtused. Oma õpperaamatutes kasutas Ušinski esmakordselt Žukovski, Puškini, Koltsovi, Nikitini ja teiste vene kirjanike teoseid.

Ušinski õpperaamatute puuduseks on mõnede palade religioosne suunitlus. Nii näiteks on «Emakeele lugemikus» antud soojad ning intiimsed kirjeldused kõigi kaheteistkümne tähtsama kirikupüha tähistamisest perekondlikus miljöös; samuti mõned usulis-sümbolistlikud palad.

Me märkisime, et Ušinski õpperaamatute palad on rikkaliku kõlbelise sisuga, kuid see ei ole revolutsiooniline kõlblus, mis võitleb rahva rõhujate ja ekspluataatorite vastu, tol ajal kehtiva ühiskondliku korra vastu, vaid ainult kõlblus humanismi vaimus: see jutlustas armastust inimeste vastu, vastastikust abi, tööarmastust jne.

Ušinski pidas õpikut «hea õpetamise aluseks». Hinnates Venemaal ja Lääne-Euroopas sel ajal olemasolevaid õpikuid, viitas Ušinski nende kahele põhilisele puudusele: faktilise materjali (faktide, nimede, daatumite) vaesusele suurte üldistuste olemasolu korral või jälle ümberpöördult — õpikute empiirilisele iseloomule, mälu koormavate faktide küllusele üldistuste ja ideede kehvuse juures.

Õpetaja ja tema ettevalmistus. Ušinski hindas kõrgelt õpetaja osa. Ta arvas õigesti, et pedagoogi mõju õpilastele kujutab endast seda kasvatuslikku jõudu, mida ei saa asendada mingisuguste määruste ega programmidega, õppeasutuste mitte mingisuguse organisatsiooniga. Ta kirjutas, et «... kasvataja isik tähendab kasvatuses kõik».

Ušinski näitas, et rohkem kui mingisugune muu tegevus vajab pedagoogi töö alalist innustamist. See töö on väliselt üksluine, selle tulemused ei avaldu niipea. On olemas tugev oht, et aastast aastasse ühte ja sedasama õpetades võib «langeda rutiini ja hakata õpetama peaaegu mehhaaniliselt». Ušinski hoiatas õpetajaid selle ohu eest ja rõhutas, et on tarvis pidevalt edasi liikuda. Väliselt on pedagoogi osa koolis tagasihoidlik, kuid see pedagoog peab tunnetama oma töö suurt ühiskondlikku tähtsust. Ušinski nõudis ühiskonnalt, et see suhtuks õpetajasse suure austuse ja hoolitsusega.

Vastavalt oma pedagoogilise süsteemi põhiprintsiibile — rah-

vuslikkusele — kirjutas Ušinski: «Eelkõige ja kõige enam vajab meie rahvuslik kasvatus inimesi, kes on selleks suureks ürituseks võimelised, vajab rahvakooliõpetajaid — r a h v a kooliõpetajaid mitte ainult sellepärast, et nad õpetavad rahvast ja rahvakoolides, vaid sellepärast, et nad on tulnud tõepoolest rahva hulgast ja on toonud endaga kaasa rahva parimad iseloomuomadused.»

Õpetaja peab olema mitte ainult ühe või teise aine õpetaja, vaid ka kasvataja; ta peab armastama oma elukutset, suhtuma kasvatusse suure vastutustundega; peab olema haritud inimene, tundma pedagoogikat ja psühholoogiat, valdama pedagoogilist meisterlikkust ja omama pedagoogilist takti.

Artiklis «Õpetajate seminari projekt» (1861) töötas Ušinski välja algkooliõpetajate ettevalmistamise üksikasjalise plaani.

Selle projekti järgi tuleb õpetajate seminarid avada mitte suurtes keskustes, vaid väikestes linnades ja isegi maakohtades, selleks et suure linna ahvatlused ei mõjuks kasvandikele halvasti ja et õpetajad pühendaksid end täielikult tööle õpetajate seminaris, kilustumata kohakaaslusega teistes õppeasutustes. Õpetajate seminaride kasvandikeks peavad olema peaasjalikult talupoegade lapsed. Selleks et paremini korraldada kõlbelist kasvatust ja et õpetajate mõju oleks suurem, peavad kasvandikud elama internaadis, harjudes lihtsa, tagasihoidliku ja toimeka eluga.

Ušinski kavandas teaduste ulatusliku ringi, mida tulevased rahvakooliõpetajad õpetajate seminarides õpivad: vene keel ja kirjandus, aritmeetika, geograafia, ajalugu, loodusteadus (teadmised botaanikast, zooloogiast, inimese anatoomiast ja füsioloogiast, samuti mõningad teadmised põllumajandusest ja meditsiinist).

Tähtsal kohal õpetajate seminari kursuses Ušinski projekti järgi oli pedagoogiliste teaduste tsükkel — psühholoogia, pedagoogika ja algõpetuse metoodika. Õpetajate seminaris omandavad kasvandikud ilmeka lugemise, ilukirja, joonistamise, joonestamise ja laulmise oskusi. Pedagoogilise praktika sooritavad seminari kasvandikud rahvakoolis, mis on iga õpetajate seminari juures. Peale selle on õpetajate seminari juurde kinnistatud rida lähemaid koole, kus seminari kasvandikud samuti sooritavad pedagoogilist praktikat, seminari lõpetanud aga töötavad aasta vältel seminari õpetajate juhendamisel õpetajate-praktikantidena. Seminar säilitab sideme õpetajatega, isegi kui nad on lõpetanud selle mitu aastat tagasi.

Õpetajate seminar on rajooni pedagoogiliseks keskuseks. Selle juures korraldatakse kõrgemaid pedagoogilisi kursusi isikuile, kes on saanud ülikoolihariduse; seminari juhatajad ja õpetajad peavad seal loenguid pedagoogilistel teemadel jne.

Ušinski projekti järgi avati parimad õpetajate seminarid (näiteks Ušinski kaasvõitleja D. D. Semjonovi poolt organiseeritud Taga-Kaukaasia õpetajate seminar Goris ja mõned semstvo õpetajate koolid).

Ušinski avaldas mõtte pedagoogilistest fakulteetidest, kus valmistataks ette pedagoogika õppejõude ja keskkooliõpetajaid. Ta kirjutas: kui meil on olemas meditsiinilised fakulteedid ja pedagoogilisi fakulteete ei ole, siis tähendab see ainult seda, et oma keha tervist me hindame rohkem kui kõlbelist tervist ja kasvatust. Ušinski mõte viidi ellu alles pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni.

Nagu peatüki algul märgitud, seadis Ušinski Smolnõi Instituudi pedagoogilistes (viimastes) klassides sisse kasvatajate ettevalmistamise (pedagoogika kursus ja pedagoogiline praktika), pannes sellega aluse tulevastele tütarlaste gümnaasiumide kaheksandatele klassidele.

Ušinski tähtsus ja tema osa pedagoogika ja kooli arenemises. Ušinski on suur vene pedagoog, rahvakooli rajaja Venemaal, sügava ning tervikliku pedagoogilise süsteemi looja, silmapaistvate õpperaamatute autor, mille järgi enam kui poole sajandi jooksul õppis kümneid miljoneid Venemaa kodanikke. Ta on «vene õpetajate õpetaja» niihästi selle poolest, et töötas välja rahvakooliõpetajate ettevalmistamise süsteemi õpetajate seminarides, kui ka selle poolest, et paremad rahvakooliõpetajad juhindusid oma pedagoogilises töös Ušinski teostest.

Nii nagu Puškini luulegeenius kutsus ellu terve rühma Puškini koolkonna luuletajaid, aitas Ušinski pedagoogiline geenius kaasa 60—70-ndate aastate silmapaistvate pedagoogide, Ušinski järelkäijate — N. F. Bunakovi, N. A. Korfi, V. I. Vodovozovi, D. D. Semjonovi jt. — terve plejaadi tekkimisele.

Suurt mõju avaldas Ušinski teiste NSV Liidu rahvaste (gruusia, armeenia, kasahhi) eesrindlikele pedagoogidele ning Bulgaaria ja Tšehhoslovakkia pedagoogikale.

1895. aastal ütles üks Ušinski pooldajaid (Modzalevski) Ušinski 25. surma-aastapäevale pühendatud koosolekul: «Ušinski on meie tõeliselt rahvuslik pedagoog, just niisamuti nagu Lomonossov on meie rahvuslik õpetlane, Suvorov meie rahvuslik väejuht, Puškin meie rahvuslik poeet, Glinka meie rahvuslik helilooja.»

Nõukogude pedagoogiline avalikkus austab sügavalt Ušinskit. N. K. Krupskaja soovitas noortel õpetajail rohkem lugeda Ušinski teoseid. 1941. aastal ütles M. I. Kalinin ühes oma esinemises, et väärtuslikke ideid Ušinski pedagoogilisest pärandist «. . . saab täielikult teostada ainult meie sotsialistlikus ühiskonnas» [1].

3. jaanuaril 1946. aastal pühitsesid NSV Liidu rahvad sügava austusega suure vene pedagoogi mälestust tema 75. surma-aastapäeva puhul. Mitmele õppeasutusele on antud Ušinski nimi, on asutatud temanimelisi stipendiume, samuti Ušinski-nimeline medal, millega autasustatakse paremaid pedagooge silmapaistvate teenete eest.

---

[1] М. И. Калинин, О воспитании и обучении, Москва, 1948, стр. 121.

N. G. TŠERNÕŠEVSKI JA N. A. DOBROLJUBOVI REVOLUTSIOONILIS-DEMOKRAATLIK PEDAGOOGILINE TEOORIA

N. G. Tšernõševski (1828—1889) ja N. A. Dobroljubovi (1836—1861) tegevus moodustas terve epohhi Vene vabadusliikumise ajaloos. Omandanud Belinski ja Herzeni eesrindlikud ideed, arendasid Tšernõševski ja Dobroljubov neid edasi ning lõid uue õpetuse. Nende revolutsioonilis-demokraatlik teooria oli kõrgemaks etapiks marksismieelse materialismi arenemises. Tšernõševski ja Dobroljubov olid võitlevad filosoofid-materialistid. Nad läksid kaugemale Herzenist ja Belinskist sellega, et ühendasid materialismi dialektikaga ja lähenesid seega vahetult dialektilisele materialismile. Oma revolutsioonilise tegevusega soodustasid nad hiljem marksismi-leninismi omandamist eesrindlike vene inimeste poolt. V. I. Lenin nimetas neid Vene sotsiaaldemokraatia suurteks eelkäijateks.

N. G. Tšernõševski ja N. A. Dobroljubovi revolutsioonilis-demokraatlik maailmavaade. Tšernõševski ja Dobroljubovi revolutsioonilis-demokraatlik õpetus arenes ja kujunes halastamatus ning lepitamatus võitluses pärisorjuse pooldajate ja nende reaktsioonilise poliitikaga, samuti liberaalide argliku ja kaksipidise ideoloogiaga. Tšernõševski ja Dobroljubov ei piirdunud tsarismi poolt XIX sajandi 60-ndail aastail teostatud reformide rööveliku iseloomu paljastamisega. Hävitava kriitika osaliseks said kõik tsarismi institutsioonid, samuti majandusliku korra kõigi pealisehituste — religiooni, moraali ja ametliku kasvatuse teooria rahvavastane olemus. Esinedes järjekindlalt talupoegliku demokraatia huvide tõeliste kaitsjatena, püüdsid Tšernõševski ja Dobroljubov muuta talurahva stiihilist protesti ekspluateerimise kõigi vormide vastu revolutsiooniliseks väljaastumiseks, mis kukutaks vägivaldselt feodaal-pärisorjusliku korra ja looks tõelised tingimused selleks, et viia Venemaa majandusliku, poliitilise ja kultuurilise arenemise avarale teele.

Nende ülesannete lahendamiseks töötasid Tšernõševski ja Dobroljubov välja Venemaa revolutsioonilise ümberkujundamise teooria ja asutasid põrandaaluse revolutsioonilise organisatsiooni, mis oleks võimeline ülestõusu isevalitsuse vastu läbi viima. Neil eesmärkidel pöörasid nad erilist tähelepanu noorsoo kasvatamisele revolutsioonilise demokratismi vaimus.

Tšernõševski ja Dobroljubov tunnistasid kapitalistliku korra suhtelist progressiivsust, kuid ühtlasi nägid selgesti selle ekspluataatorlikku olemust. Nad paljastasid sihikindlalt kapitalismi apologeete, kes püüdsid näidata, nagu oleks kodanlik kord mõistlik ja õiglane. N. A. Dorboljubov, hinnates Lääne-Euroopa maade

olukorda pärast kodanlikke revolutsioone, ütles, et osad on vahetunud, kuid mängitakse sedasama näidendit, see tähendab, et varem feodaalide poolt rõhutud kodanlus tuli võimule, rahvas aga jäi endiselt orjusse ja rõhumise alla. N. G. Tšernõševski paljastas veenvalt kodanliku demokraatia valeliku iseloomu, kodanliku riigi ekspluataatorliku olemuse, andis hävitava iseloomustuse Ameerika Ühendriikides kujunenud kapitalistlikule korrale.

N. G. Tšernõševski ja N. A. Dobroljubov pidasid ainsaks mõistlikuks ja õiglaseks korraks sotsialistlikku korda, mis vabastab töörahva rõhumisest ja harimatusest ning likvideerib hukatusliku eraldatuse teaduse ja töö vahel. Kuid nad olid sotsialistid-utopistid ja uskusid, et Venemaa jõuab sotsialismile talupoegade kogukonna kaudu.

Nagu märkis V. I. Lenin, ei võinud N. G. Tšernõševski näha, et ainult kapitalismi ja proletariaadi areng loob materiaalsed eeldused ning ühiskondliku jõu sotsialismi kehtestamiseks. Kuid vene revolutsiooniliste demokraatide sotsialismi teooria erines Lääne-Euroopa sotsialistide-utopistide vaadetest. Vastupidiselt viimastele jõudsid Tšernõševski ja Dobroljubov lähemale teadusliku materialismi teooriale kui teised marksismieelsed mõtlejad ja asusid seisukohal, et üleminek uuele ühiskondlikule korrale ei saa toimuda rahulikul teel, ning valmistasid ette ülestõusu isevalitsuse vastu.

N. G. Tšernõševski ennustas geniaalselt, millist osa etendab tootmine ühiskonna arenemises ja seda, et ühiskondliku tootmise iseloomu muutmine viib sotsialismi kehtestamisele.

Oma lootused sotsialismi kehtestamiseks seostasid Tšernõševski ja Dobroljubov tihedalt töörahva revolutsiooniliste väljaastumistega ja revolutsioonilis-demokraatlike ümberkorralduste ulatusliku poliitilise programmi teostamise vajalikkusega.

Tšernõševski ja Dobroljubov olid järjekindlad filosoofid-materialistid. Nad võitlesid halastamatult igasuguse müstika, papimeelsuse ja idealismi vastu. Tšernõševski ja Dobroljubov näitasid, et idealistlik maailmavaade on vastuolus teadusega, võtab inimestelt võimaluse õigesti näha ümbritsevat tegelikkust, annab neile moonutatud kujutluse maailmast ega lase neid tegutseda vastavalt mõistusele ja üldise heaolu nõuetele.

Oma tuntud töös «Antropoloogiline printsiip filosoofias» andis Tšernõševski igakülgse põhjenduse materialistlikule teooriale kui tõeliselt teaduslikule maailmavaatele. Esimesena marksismieelse ühiskondliku mõtte ajaloos määras ta kindlaks seose poliitiliste ja filosoofiliste süsteemide ning teatavate klasside huvide vahel, näitas, et need süsteemid on mitmesuguste ühiskondlike jõudude võitlusvahendeiks.

«Poliitilised teooriad ja igasugused filosoofilised õpetused üldse,» kirjutas Tšernõševski, «loodi alati selle ühiskondliku olukorra tugeva mõju all, mille juurde need kuulusid; iga filosoof oli mingisuguse poliitilise partei esindaja, kes võitles omal ajal selle eest, et olla valitsevaks ühiskonnas, kuhu filosoof kuulus.»

Materialism oli talurahva-revolutsionääride Tšernõševski ja Dobroljubovi silmis teoreetiliseks relvaks, mis võib etendada aktiivset osa eesrindlike inimeste võitluses kogu inimkonna heaolu eest. Nende materialistlik õpetus oli tihedalt seotud demokraatliku talurahvarevolutsiooni ideega. Tšernõševski ja Dobroljubov töötasid igakülgselt läbi niisugused filosoofia põhiküsimused, nagu maailma materiaalsus ja ühtsus, mateeria primaarsus ja teadvuse sekundaarsus, maailma tunnetatavus ja tema arenemisseadused ning palju teisi.

V. I. Lenin kirjutas, et Tšernõševski oli ainus suur vene kirjanik, kes suutis jääda kogu eluks tervikliku filosoofilise materialismi tasemele.

Tšernõševski ja Dobroljubovi üheks tähtsamaks teeneks oli usu reaktsioonilise iseloomu ja kiriku poliitilise osa paljastamine töörahva rõhumisel.

Oma võitluses idealismi ja religiooni vastu lähtus Tšernõševski antropoloogilisest õpetusest inimesest, mille põhiseisukohaks oli väide inimorganismi ühtsusest ja terviklikkusest. Ta eitas täielikult, et inimese teadvus tekib mittemateriaalse substantsi, hinge poolt, mis eksisteerib kehast eraldi.

Kasutades loodusteaduste andmeid, tõestasid revolutsioonilised demokraadid, et inimese psüühilisel tegevusel on materiaalne alus, mis kujutab endast närvisüsteemi tegevust. Tšernõševski ütles, et «... kõik, mis inimeses toimub ja avaldub, tuleneb ainuüksi tema reaalsest loomusest ... teist loomust temas ei ole».

N. A. Dobroljubov kui N. G. Tšernõševski ustav võitluskaaslane rõhutas inimese füüsilise ja vaimse olemuse materiaalselt tingitud ühtsust. Ta kirjutas: «... ei saa rääkida ilma keeleta, kuulda ilma kõrvadeta, ei saa tunda ega mõtelda ilma peaajuta.»

Ühendades materialismi dialektikaga, ei taandanud revolutsioonilised demokraadid ideaalset materiaalsele, nagu tegid seda vulgaarse materialismi esindajad, vaid märkisid ära nende kvalitatiivse erinevuse.

Tšernõševski kirjutas:

«... Looduse ühtsuse juures märkame me inimeses kahte eri liiki nähtusi: niinimetatud materiaalset laadi nähtused (inimene sööb, käib) ja niinimetatud kõlbelist laadi nähtused (inimene mõtleb, tunneb, soovib). Millistes omavahelistes suhetes on need kaks nähtuste liiki? Kas ei ole nende erinevus vastuolus inimloomuse ühtsusega, mida tõestavad loodusteadused? Loodusteadused jälle vastavad, et niisuguseks hüpoteesiks ei ole meil alust, sest ei ole olemas eset, millel oleks ainult üks omadus ... täiesti erisuguste omaduste liitumine ühes esemes on asjade üldine seaduspärasus ...»

Tšernõševski ja Dobroljubovi materialistlik väide inimorganismi ja -psüühika ühtsusest ning kvalitatiivsest erinevusest nende vahel omas määratu suurt tähtsust teadusliku pedagoogika arenemises.

Kuid revolutsioonilistel demokraatidel, kes arendasid kaugele edasi marksismieelset materialismi, ei õnnestunud siiski luua lõ-

puni järjekindlat dialektilis-materialistlikku õpetust inimese arenemise ja tegevuse seadustest. Erinevalt marksismi rajajaist ei jõudnud nad inimese kui ühiskondliku olendi, kui teatava klassi huvide väljendaja olemuse õige mõistmiseni.

Tšernõševski ja Dobroljubovi filosoofilise materialismi piiratus ja kitsus ilmnes eriti tugevasti ühiskonna arenemise seaduste tõlgendamises. Väljendades nendes küsimustes väärtuslikke mõtteid, mõnikord isegi geniaalseid ennustusi, jäid nad põhiliselt siiski idealistlikele positsioonidele, tõusmata ajaloolise materialismi tasemeni.

Tšernõševski ja Dobroljubovi sotsiaal-pedagoogilised vaated. Seades oma ülesandeks vene inimeste ettevalmistamise revolutsiooniliseks pöördeks, osutasid Tšernõševski ja Dobroljubov palju tähelepanu Vene elu negatiivsete külgede paljastamisele. Seda tegevust vaatlesid nad kui inimeste teadvuse revolutsioneerimise ja nendes revolutsiooniliste veendumuste kujundamise vahendit. Sel eesmärgil püüdsid nad juhtida üldsuse tähelepanu mitte ühiskondliku elu üksikutele pisipuudustele, vaid kehtiva korra põhilistele pahedele.

Paljastades niisuguseid Vene riiklikku organismi seesmiselt laostavaid koletuid nähtusi, nagu riigivargus ja altkäemaks, nõudis Dobroljubov erinevalt liberaalidest, et paljastataks bürokraatia kahjulikkus ja asjaolud, mis seda bürokraatiat sünnitavad.

Olles veendunud, et kõik Vene elu põhilised puudused on põhjustatud kehtivast ühiskondlikust korrast, naeris Dobroljubov välja inimesed, kes arvasid, et hariduselu Venemaal on võimalik ümber korraldada seda korda põhjalikult muutmata. Ta nimetas maniiloviteks inimesi, kes väidavad, et haletsusväärse olukorra põhjuseks Venemaa hariduselus on halvad õpetajad ja õpikud ning et heade õpetajate ettevalmistamine ning paremate õpikute koostamine toovad endaga järelikult kaasa hariduselu põhjaliku paranemise. Seda liiki «poliitilisele maniilovlusele» vastandasid revolutsioonilised demokraadid väite, et Venemaa haridussüsteem nõuab revolutsioonilist ümberkujundamist.

N. G. Tšernõševski asus seisukohal, et kaasaegse ühiskonna tähtsamaid puudusi saab kõrvaldada ainult tema aluste täieliku ümberkujundamisega, mitte aga osaliste pisiparandustega.

Tšernõševski ja Dobroljubov seostasid haridussüsteemi ümberkorraldamise ülesanded tulevase talurahvarevolutsiooniga.

Erinevalt kodanlike revolutsioonide ideoloogidest Läänes ja liberaalidest Venemaal mõistsid nad, et mis tahes maa haridussüsteem võib saada tõeliselt rahvuslikuks ainult siis, kui poliitilise võimu võtab enda kätte rahvas, kes saavutab revolutsiooni käigus oma materiaalse olukorra põhjaliku paranemise.

Jõudes selle küsimuse mõistmisel lähedale ajaloolisele materialismile, väitis Tšernõševski oma kirjutises «Juulimonarhia» tera-

valt, et «... poliitiline võim, materiaalne heaolu ja haridus — kõik need kolm asja on lahutamatult seotud. Kes on vaesuses, see ei saa arendada oma vaimseid jõude; kellel ei ole arenenud vaimseid jõude, see ei ole võimeline kasutama võimu temale kasulikul viisil; kel pole poliitilist võimu, see ei või pääseda rõhumisest, s. t. vaesusest ja ka harimatusest.»

Eitamata seaduste tähtsust, mis annavad kodanikele vastavad õigused, rõhutas Tšernõševski, et on vaja luua tingimused, mis võimaldaksid puudustkannatavail ja harimatuses viibivatel töörahvahulkadel tegelikult kasutada neile seadustega antud õigusi. Tšernõševski kirjutas, et liberalism mõistab vabadust väga kitsalt, ainult formaalsest küljest, et liberaalid muretsevad inimestele formaalsete õiguste andmise eest, «lubaduste eest paberil», «juriidiliste keeldude puudumise» eest.

Nad ei taha mõista, kõneles Tšernõševski, et «... juriidilisel loal on inimese jaoks väärtus ainult siis, kui inimesel on materiaalseid vahendeid selle loa kasutamiseks. Ei mul ega teil, lugeja, pole keelatud süüa lõunat kuldserviisilt, kuid kahjuks pole ei teil ega ka minul, ja tõenäoliselt ei saa me kunagi, vahendeid selle suurejoonelise idee rahuldamiseks; sellepärast kõnelen ma avameelselt, et mul ei ole põrmugi kahju oma õigusest omada kuldserviisi ja olen valmis müüma selle õiguse ühe hõberubla eest või isegi odavamalt. Täpselt samasugused on rahvale need õigused, mille eest muretsevad liberaalid.»

Tšernõševski revolutsioonilis-demokraatlikud seisukohad selle kohta, et tõeliselt rahvaliku partei ülesandeks on mitte ainult hool töötajate seaduslike õiguste kehtestamise eest, vaid ka faktiliste võimaluste loomise eest nende õiguste realiseerimiseks, omasid määratu suurt tähtsust võitluses tõelise rahvahariduse süsteemi eest. Need mõtted võeti edaspidi üle vene revolutsiooniliste sotsiaaldemokraatide poolt, neid põhjendas V. I. Lenin oma esinemistes narodnikute vastu ja nad olid revolutsionääride-demokraatide pärandi selleks osaks, mille omandasid vene revolutsioonilised marksistid.

Ametliku pedagoogika teooria ja tsaristliku kasvatussüsteemi kriitika. N. G. Tšernõševski ja N. A. Dobroljubovi hävitava kriitika osaliseks sai tsarismi hariduspoliitika, kroonuõppeasutustes väljakujunenud kasvatussüsteem ja ametlik kasvatusteooria, mis õigustas ühiskondliku ja koduse kasvatuse pärisorjuslikku praktikat. Nad jagasid täiesti Herzeni arvamust, et tsarism lämmatab rahva püüdluse teadmiste poole.

Märkides, et vene talupojad on peaaegu kõik kirjaoskamatud, tõestas Tšernõševski, et see on nende ebasoodsate tingimuste tagajärg, milles elab rahvas, samuti selle poliitika tagajärg, mida teostavad hariduse alal need, kelle kätes on teadus ja teadmised ja kellest sõltub kirjaoskuse levitamine rahva hulgas. Tsarism ei võimalda eesrindlikel inimestel viia teadmisi töörahva hulka, korraldada hästi koolide tööd, anda kasvavale põlvkonnale õige kasvatus. Tšernõševski kirjutas, et Venemaal on olemas progressiivselt meelestatud ja pedagoogiliselt hästi ettevalmistatud õpeta-

jaid, kuid neilt on võetud võimalused oma teadmisi ja veendumusi tsaristlikus koolis rakendada.

Kool on täidetud hingetute tšinovnikute ja tardunud rutiiniharrastajatega; õpetamise sisu on teadusest kaugele maha jäänud ja annab õpilastele sootuks moonutatud kujutluse loodusest ja ühiskondlikest nähtustest, õpetamise metoodika aga surmab laste teadmishimu, takistab nende iseseisva mõtlemise arenemist.

Niisama teravalt kritiseeris N. A. Dobroljubov oma illegaalsetes väljaannetes (üliõpilasajakiri «Svistok» jt.) tsaristliku haridusministeeriumi ja selle tegelaste töösüsteemi.

Vihaselt paljastas N. A. Dobroljubov teose «Kasvatuse põhiseadused» autori Miller-Krasnovski reaktsioonilisi vaateid, kes häbitult veenis lugejaid, et noorsoo «kodanikukohustuste» aluseks on oskus «vastuvaidlematult alluda ja ustavalt teenida jumalat ja tsaari», et «igasugune kodanikukohustus on meie individuaalse tahte tingimusteta allutamine valitsusele ja isamaa seadustele».

N. A. Dobroljubov avas selle reaktsioonilise teooria kahjuliku ühiskondliku mõtte. Ta näitas, et püüded muuta lapsed kogu eluks võõraste käskude alandlikeks täitjateks ja kogu raamatu autori poolt propageeritav kasvatussüsteem määravad ühiskonna igavesele seisakule, «ühtede ja samade, ükskord lõplikult kindlaksmääratud tavade ja eelarvamuste igavesele kordamisele; selle süsteemiga hävitatakse igasugune uuendamise ja täiustamise võimalus, mõistetakse hukka igasugune võitlus sissejuurdunud halva vastu, igasugused reformid mis tahes alal. Inimesed, kes avastavad mõttele uusi teid, näitavad ühiskondliku korralduse uusi aluseid, loovad uusi süsteeme ja seadusi inimtegevusele — kõik need inimesed on hr. Miller-Krasnovski õpetuse järgi mitte midagi muud kui omavolitsejad, halvasti kasvatatud ja valesti suunatud poisikesed!»

Oma terava sule, mis osavalt tabas kõike tardunut ja oma aja äraelanut, suunas N. A. Dobroljubov nende vastu, kes püüdsid väljendada reaktsioonilisi vaateid inimese kodanikukohustuste kohta.

Kui raamatu «Eluteadus» autor Dõmman asus kaitsma seisuslik-pärisorjuslikku moraali, kirjutas N. A. Dobroljubov 1859. aastal revolutsioonilise demokraatia võitlevas häälekandjas, ajakirjas «Sovremennik»: «...«Eluteadus» oma reeglitega on kõlblusvastane, see... ei ole oma olemuselt midagi muud kui kõlbelise ja vaimse mandumise viimane aste.»

Tšernõševski ja Dobroljubov paljastasid ametliku moraali ja pedagoogika reaktsioonilist olemust. Oma mitmekülgse tegevusega püüdsid nad selle poole, et uued moraalimõisted, tõelise moraali reeglid omandaksid «täie jõu» ja muutuksid «kodanike elukorra hädavajalikeks tingimusteks».

Revolutsioonilised demokraadid kasvatuse osatähtsusest inimese arenemises ja kasvatuse ülesannetest. Tšernõševski ja Dobroljubov hülgasid kategooriliselt kahjulikud väited, mille järgi ini-

mese seisund ja koht ühiskonnas, samuti tema võimete arenemise võimalused olevat ette määratud inimese päritoluga, tema pärilikkusega. Paljastades selle «teooria» kahjuliku poliitilise iseloomu, mille eesmärgiks oli põhjendada rõhujate õigust allutada endale töötajaid, näitas N. G. Tšernõševski, et ekspluataatorite ideoloogid varjavad selle teooriaga nagu kilbiga valitsevate klasside rahvavaenulikku poliitikat, iseäranis aga tsaarivalitsuse poliitikat rahvahariduse alal. Ta märkis, et valitsus teeb liiga vähe rahva hariduse heaks, mille tagajärjel viimane on ebakultuurne ja kirjaoskamatu. Tšernõševski paljastas tsarismi õpetatud lakeide püüdeid seletada töötajate vaimupimedust ja harimatust vene inimese loomusega, sellega, et vene rahval ei olevat himu hariduse järele. Selliseid väljamõeldisi nimetas Tšernõševski rahva laimamiseks. Rõhutades, et rahvahulgad püüavad hariduse poole, kirjutas ta: «Talupojad kurdavad tihti, et nad ei saa anda lastele niisugust haridust, nagu nad sooviksid, kuid mis teha, kui pole raha.»

Seega ei sea Tšernõševski arvates inimese loomus piire hariduse levikule; «... kui kõrvaldada ebasoodsad asjaolud, siis selgineb inimese mõistus ja õilistub tema iseloom».

Tunnistades, et on olemas organismide, järelikult ka inimeste psüühika individuaalsed erinevused, et inimesed erinevad üksteisest mitte ainult väliste tunnuste, vaid ka teatavate psüühiliste omaduste poolest, rõhutas N. G. Tšernõševski ühtlasi, et inimese sünnipärased kalduvused avalduvad ja arenevad ühes või teises suunas sõltuvalt elutingimustest ja saadud kasvatuse iseloomust.

Pöördudes ametliku pedagoogika esindajate poole, kes väitsid, et lapsed kalduvad ainult pahedele ja on loomult «ebamõistlikud» ning peavad seepärast tingimusteta alistuma täiskasvanute mõistusele, kirjutas Dobroljubov: «Andke oma süsteemiga ahvidele mõistust juurde (s. t. tehke ahv niisuguse pedagoogika abil mõistlikuks — *M. Š.*), ja siis kummardab kogu maailm harduses selle süsteemi ees ja kasvatab edaspidi selle järgi oma lapsi. Kuid teie ei suuda seda teha ja peate seepärast alandlikult tunnistama, et mõistus peitub lapse loomuses endas, ja mitte põlgama seda, vaid targu kasutama neid paremusi, mida see teile pakub.»

Oma suurepärases pedagoogilises traktaadis «Autoriteedi tähtsusest kasvatuses» propageeris Dobroljubov, et kasvatuses on vaja arvestada lapse arenemise seadusi, mis on kindlaks tehtud loodusteaduste poolt. Ta ütles, et «... suur osa meie pedagoogilisi arutlusi, mis käsitlevad suurepäraselt kõrgema filosoofia küsimusi, esitavad õigeid ja kasulikke juhiseid religioosselt, riiklikult, kõlbeliselt, üldpsühholoogiliselt jne. seisukohalt, jätavad silmapaari vahele ühe väga tähtsa asjaolu — tegeliku elu ja laste ning üldse kasvatatavate loomuse».

Dobroljubov nõuab, et kasvatajad, tundes lapse loomuse iseärasusi ja tuginedes neile, juhiksid arukalt laste arenemist ja an-

naksid neile vajaliku vabaduse nende omaduste avaldumiseks, mis peavad olema eesrindlikul inimesel.

N. G. Tšernõševski ja N. A. Dobroljubov olid suured humanistid, tõeliselt eesrindliku moraali eest võitlejad. Nad püstitasid uue inimese ideaali, millest lähtudes määrasid kindlaks kasvatuse eesmärgid ja ülesanded.

Nende arvates peab uus inimene olema oma kodumaa tõeline patrioot, lähedane rahvale, võtma kõige aktiivsemalt osa võitlusest rahva mõistlike huvide ja vajaduste rahuldamise eest.

Uut inimest kujutlesid Tšernõševski ja Dobroljubov kõrgelt ideelisena ning füüsiliselt ja vaimselt igakülgselt arenenuna.

Tõelise inimese üheks tähtsamaks omaduseks pidasid revolutsioonilised demokraadid selgete ja kindlate veendumuste olemasolu ning võimeid neid veendumusi kaitsta, hoolimata ettetulevatest raskustest. On vaja, et inimene oleks valmis «... astuma võitlusareenile», suudaks «... võidelda oma veendumuste eest».

Dobroljubov pidas vajalikuks kasvatada inimeses mõtete, sõnade ja tegude ühtsust. «Ja mis inimesed need on, kui mõtted ja kavatsused, mis on neil peas või millest nad alatasa lobisevad, ei avalda mingisugust mõju nende tegevusele, ei ilmne nende tegudes,» ütles ta.

Neid kasvatuslikke ülesandeid ei saa ellu viia pimeda, tingimusteta sõnakuulmise abil, sest lapsed peavad saama kõlbelisteks inimesteks mitte harjumuse, vaid teadlikkuse ja veendumuse põhjal.

Artiklis «Autoriteedi tähtsusest kasvatuses» nõudis Dobroljubov, et noored inimesed kasvaksid ideelisteks, printsipiaalseteks, et nad juhinduksid oma tegudes mitte hirmust karistuse ees või omakasupüüdlikest arvestustest autasu saada, vaid ustavusest «heale ja õigele», armastusest tõe ja õigluse vastu.

Dobroljubov näitas, et väikesed lapsed ei või muidugi teadlikult hoiduda halvast ja teha head elukogemuste vähesuse ning mõtlemise arenematuse tõttu. Suurt osa nende käitumises etendab kasvatajate autoriteet. Kuid seda autoriteeti tuleb kasutada arukalt. Kasvatuse arukus peab olema «... mõistetav mitte üksnes õpetajale, vaid olema selge ka kasvandikule». Kasvatajal on õigus käskida ja nõuda sõnakuulmist, kuid ta peab tegema kasvandikule arusaadavaks temale esitatud nõudmiste mõtte ja tähtsuse, peab hoolitsema laste oma teadlikkuse arendamise eest.

Paljastades autoritaarse pärisorjusliku pedagoogika ebateaduslikku ja reaktsioonilist olemust, kritiseerisid Tšernõševski ja Dobroljubov teravalt L. N. Tolstoi «vabakasvatuse» teooriat ja kaitsesid lastele mõistlike ja õiglaste nõudmiste esitamise vajalikkust.

Väga põhjalikus artiklis «Inimese orgaaniline arenemine ühenduses tema vaimse ja kõlbelise tegevusega» kõneles Dobroljubov, et «... lapsed, kelle kõik tujud, hoolimata nende absurdsusest, vastuvaidlematult täidetakse, kasvavad kõlbeliselt niisama vähe vabadeks nagu needki lapsed, kellel esimestest elupäevadest peale

on maha surutud kõik tahteavaldused, s. o. kõik katsed iseseisvalt asjade üle otsustada».

Tšernõševski ja Dobroljubov kõlbelisest kasvatusest. Rõhutades seda, kui tähtis on tõelise inimese kujundamiseks arendada tema teadvust, näitasid revolutsioonilised demokraadid ühtlasi, et on vaja õpetada lapsi toimima moraalinormidele vastavalt, kohuse- ja vastutustundest lähtudes.

Eesrindliku inimese üheks tähtsamaks omaduseks pidasid revolutsioonilised demokraadid armastust kodumaa ja oma rahva vastu. Tšernõševski ja Dobroljubov olid suured patrioodid, kes armastasid kirglikult Venemaad ja vihkasid tema vaenlasi.

«Iga vene inimese ajaloolist tähtsust mõõdetakse tema teenetega kodumaa ees, tema inimväärikust — tema patriotismi jõuga,» ütles Tšernõševski.

Artiklis «Vene tsivilisatsioon, koostanud hr. Žerebtsov» väljendas N. A. Dobroljubov väga väärtuslikke mõtteid patriotismi kasvatamise ja pseudopatriotismi vastu võitlemise kohta.

Tõeline patriotism erineb võltspatriotismist selle poolest, et ta on kokkusobimatu vaenulikkusega teiste rahvaste vastu, et ta seab armastuse kodumaa vastu kõrgemale isiklikest huvidest ja suhetest ning «... on kõige tihedamas seoses armastusega inimkonna vastu». Samal ajal kui võltspatriotism lähtub kiindumusest kõige oma vastu ainult seetõttu, et see ei ole võõras, ja lepib kodumaal leiduvate puudustega, eelistades neid teistes riikides leiduvale heale, on tõelise patriotismi aluseks üldinimliku heaolu idee, soov kehtestada oma kodumaal niisugune kord, mis on hea kõikide inimeste ja rahvaste jaoks.

«Seega pole tubli inimese patriotism midagi muud,» kirjutas Dobroljubov, «kui soov töötada oma kodumaa kasuks ja ei tulene mitte millestki muust kui soovist teha head — võimalikult rohkem ja võimalikult paremini.»

Revolutsioonilised demokraadid pöörasid palju tähelepanu distsipliini küsimustele. Nad mõistsid otsustavalt hukka kepidistsipliini, vitste ja teiste kasvandiku inimväärikust solvavate vahendite kasutamise, nimetasid neid vahendeid ebapedagoogilisteks, barbaarseteks ja ütlesid, et neid tunnustatakse ainult seal, kus kasvatamises ja õpetamises nõutakse «... mitte arutlemist, vaid täitmist» ning kus lastest valmistatakse mitte teadlikult mõtlevaid ja aktiivselt tegutsevaid kodanikke, vaid rõhujate tahte kuulekaid täitjaid.

Halastamatut võitlust niisuguste vaadete pooldajate vastu pidas Dobroljubov iga ausa inimese ja pedagoogi kohuseks; igasugust taganemist sellest võitlusest pidas ta äärmiselt kahjulikuks. Sellest vaatevinklist lähtus ta ka Pirogovi seisukohtade hindamisel kehalise karistuse küsimuses. Pirogov mõistis kehalised karistused teoreetiliselt hukka, kuid tegi siis, nagu teame, kompromissi ja tunnistas vitste kasutamist kui õpilaste pedagoogilise mõjutamise

vahendit Kiievi õpperingkonna gümnaasiumides. Dobroljubov kaitses teadlikku distsipliini ja selle säilitamise humaanseid vahendeid, hülgas kepidistsipliini ja õpilaste mõjutamise pärisorjuslikud vahendid.

Artiklites «Vitsahirmuga purustatavad ülevenemaalised illusioonid» ja «Vihma käest räästa alla» astus Dobroljubov otsustavalt välja Pirogovi ebaõige tegevuse vastu.

Dobroljubovi arvates ei eita teadlik distsipliin mõistlikult kehtestatud korra täitmise vajadust. Ta nõuab, et kasvandikud toimiksid kindlaksmääratud viisil mitte sellepärast, et nii on kästud, vaid sellepärast, et seda on tarvis. Kasvandikud ise peavad võimalikult paremini aru saama kasvatajate nõudmiste õiglusest.

Kasvandike hulgas teadliku distsipliini säilitamise tähtsaimateks tingimusteks ja vahenditeks pidasid revolutsioonilised demokraadid õpetaja hoolitsevat ja rahulikku suhtumist õpilastesse, viimaste õigeaegset tutvustamist oma kohustustega, kasvataja eeskuju ja ümbruse positiivsete eeskujude kasutamist, õpetaja nõudmiste järeleandmatust ja järjekindlust.

Vaimne haridus. Inimese kasvatamise süsteemis omistasid Tšernõševski ja Dobroljubov väga suurt tähtsust üldharidusele. See peab panema kindla aluse inimese tulevasele tegevusele, sõltumata erialast, mille ta endale tulevikus valib. See on vundament, millele rajatakse erialased teadmised.

Revolutsioonilised demokraadid määrasid inimese ettevalmistamise süsteemis juhtiva osa vaimsele haridusele ja asusid seisukohal, et see peab varustama õpilasi põhjalike ja seejuures mitmekülgsete teadmistega loodusest ja ühiskonnast. Neile teadmistele tuginedes peavad õpilastel olema selged ja õiged kujutlused looduse ja ühiskondliku elu nähtustest, nad peavad edukalt võitlema igasuguse ebausu ja eelarvamuste vastu, õigesti kindlaks määrama oma koha elus ja kavandama oma praktilise tegevuse teed.

N. G. Tšernõševski paljastas tsarismi poolt levitatava ühekülgse, filoloogilise kallakuga klassikalise hariduse reaktsioonilise olemuse. Ta näitas, et noorsoole on vaja anda poliitiline haridus uusaja ajaloo sügava tundmaõppimise teel, et loodusteaduste tundmaõppimine on tähtis materialistliku maailmavaate kujundamiseks.

Tšernõševski mõistis hästi ametliku metoodika poliitilist suunda. Ametlik metoodika püüdis täita õppetunnid filoloogiliste üksikasjade analüüsiga grammatika ja kirjanduse õppimisel, selleks et juhtida õpilased kõrvale kaasaegsetest progressiivsetest ideedest.

Kritiseerides teravalt õpilaste varast spetsialiseerimist ja klassitsismi kui oma aja äraelanud haridussüsteemi, kaitses Dobroljubov üldhariduslikku ühtluskooli. Põhilisteks õppeaineteks ühtluskoolis pidas ta emakeelt, kirjandust, ajalugu, uusi võõrkeeli, matemaatikat, geograafiat ja loodusteadust koos füüsikaga. Revolut-

sioonilised demokraadid, olles ateistid, võitlesid otsustavalt usulise kasvatuse vastu.

Tšernõševski ja Dobroljubov asusid seisukohal, et õppetöö korraldus, meetodid ja võtted peavad igati kaasa aitama sellele, et õpilased omandaksid edukalt mitmekülgseid teadmisi, et nende vaimsed jõud ja võimed areneksid igakülgselt ning et neil kujuneksid õiged veendumused. Õppematerjali ulatuse ja iseloomu ning õpetamise võtete valikul on vaja rangelt arvestada õpilaste iseärasusi, nende jõude ja võimeid, silmas pidada rangeimat süstemaatilisust ja järjekindlust, alati, kõigil juhtumeil sõnastuses, definitsioonides, järeldusi ja kokkuvõtteid tehes saavutada maksimaalne selgus ja täpsus.

Mitmekesiste õppemeetodite ja võtete hulgas asetasid Tšernõševski ja Dobroljubov tähtsale kohale õpetaja elava sõna ja õpilaste iseseisva töö.

Nende arvates peab õpetaja jutustus silma paistma sõnastuse elavuse ja mõttetiheduse poolest; peab olema võimalikult «kokkusurutud, kuid seotud ja täielik», andma edasi sündmusi ranges loogilises järgnevuses ja elavais piltides, mitte koormates esitust liigsete detailidega, tähtsusetute üksikasjadega, terminitega jne.

Väited ja järeldused, mis õpilased peavad omandama, tuleb esitada neile veenvate argumentide ja tõestuste alusel. Revolutsioonilised demokraadid hülgasid igasuguse dogmaatilise õpetamise kui kahjuliku ja lubamatu nähtuse.

Väga suurt tähtsust omistasid nad õpilaste iseseisvale tööle (sealhulgas iseseisvale lugemisele), nähes selles tähtsat vahendit õpilaste mõtlemise arendamiseks ja oskuste ning vilumuste kujundamiseks iseseisvalt teadmisi omandada.

Asudes seisukohal, et iga õpetaja kohuseks on teha õpetamine võimalikult huvitavaks, mõistis Tšernõševski kategooriliselt hukka igasuguse katse muuta õppetöö sel alusel meelelahutuseks. Ta tõestas veenvalt, et huvitav õpetamine on ainult vahend tõsise ja sisuka õppetöö efektiivsuse tõstmiseks, mitte aga eesmärk omaette, et huvi õppetöö vastu saavutatakse esituse võimalikult vastuvõetava ja köitva vormiga. See peab olema lihtne ja arusaadav, mitte paljusõnaline, kuid kinnitatud veenvate argumentide, ilmekate näidete ja faktidega.

Dobroljubov nõudis niisugust õpetamist, mis oma sisu ja vahendite tõttu looks õpilastel õiged kujutlused asjadest ning õiged ja kindlad veendumused. Selleks on vaja korraldada õpetamine nii, et iga teaduse väidet tõestataks näidete abil, igasugust mõistet selgitataks üksikkujutluste grupiga, iga järeldus formuleeritaks pärast nende otsustuste eelnevat analüüsi, millest ta tuleneb. Õpitava materjali, faktide, mõistete, järelduste ja kokkuvõtete teadlik omandamine õpilaste poolt, samuti nende teadlik suhtumine kõigisse oma tegudesse on Dobroljubovi arvates mõistlikult organiseeritud õppetöö tähtsaimaks tunnuseks.

Õppe- ja lastekirjandusest. Tšernõševski ja Dobroljubov tegelesid palju õppe- ja lastekirjanduse küsimustega, nähes selles õpetamise ja kasvatamise tähtsat vahendit. Nad kritiseerisid põhjalikult tolleaegseid õpikuid ja lasteraamatuid. Dobroljubov ütles, et õpikud on niivõrd ebatäiuslikud, et ei anna mingisugust võimalust tõsiselt õppida. Ühtedes õpikutes esitatakse materjal teadlikult ebaõigel ja moonutatud kujul; teistes aga, kui neis ei ole kuritahtlikku valet, on palju tähtsusetuid üksikfakte, nimesid ja nimetusi, millel ei ole kuigi olulist tähtsust antud aine õppimisel ning mis varjavad peamise ja põhilise. See printsiibitu üksikasjade kuhjamine nõudis meelespidamist, ja mis eriti oluline, nõudis meelespidamist neid mitte mingisuguse mõttega seostamata. Õpikute keel oli kuiv ja raske.

Dobroljubovi järelduse kohaselt ei olnud olukord parem ka laste lugemisraamatutega. Ilma reaalse aluseta fantaasia, sentimentaalne moraliseerimine, keele vaesus — niisugused on lastele lugemiseks mõeldud raamatute iseloomulikud jooned.

Revolutsioonilised demokraadid nõudsid, et õpikud annaksid õpilastele õiged kujutlused looduse ja ühiskonna nähtustest. Dobroljubov kõneles, et ei saa lubada lihtsustamist ega vulgariseerimist faktide esituses, esemete ja nähtuste kirjelduses, et see peab olema täpne ja tingimata tõepärane. Kogu õpiku materjal on vaja esitada lihtsas, selges ja lastele täiesti arusaadavas keeles. Õpikus toodud definitsioonid, seadused ja reeglid tuleb anda faktilise materjali alusel.

Dobroljubovi arvates võivad tõeliselt kasulikud lasteraamatud olla ainult niisugused teosed, mis haaravad üheaegselt inimese kogu olemuse. Ta arvas, et lasteraamat peab kütkestama eelkõige lapse kujutlusvõimet, mis on tugevam kõigist teistest lapseeas toimivatest võimetest ja vajab seetõttu teistest rohkem toitu ja vajalikku suunamist. Samal ajal peab raamat andma toitu mõtlemisele, äratama lapses teadmishimu, tutvustama teda reaalse maailmaga ja tugevdama temas inimloomusele omast kõlblustunnet, seda kunstlike moraalireeglitega moonutamata.

Tšernõševski asus seisukohal, et täielik vastavus teaduslikele tõdedele ja elu faktide tõepärane valgustamine peab olema vankumatuks seaduseks raamatute ja õpikute koostajaile ja väljaandjaile.

Palju tähelepanu pööras Tšernõševski õpikute ja lasteraamatute keelele. Ta mõistis hukka igasugused mittevajalikud venitamised, liiga keerulised laused, väljenduste ebatäpsuse, aga ka kirjandusliku keele lihtsustamise ja vulgariseerimise, mida tehti selle parema mõistetavuse ettekäändel. Tšernõševski kiriutas, et raamatu keel, niisamuti kui pedagoogide keel, on hariduse ja kasvatuse relvaks. Selle abil omandavad õpilased teadmisi. Raamatute keele varal kasvatatakse õpilaste kõnekultuuri.

Revolutsioonilised demokraadid õpetajast. Palju suurepäraseid ridu pühendas Tšernõševski pedagoogilise töö tähtsusele ja ise-

loomule, nende omaduste kindlaksmääramisele, mis peavad kasvatajal tema arvates olema, ja lõpuks õpetajaskonna, eriti maakooliõpetajate materiaalse ning õigusliku seisundi kaitsmisele.

Pedagoogilise töö objekt ja ülesanded on väga keerulised ning vastutusrikkad. Neid ülesandeid täita nagu kord ja kohus võib ainult niisugune õpetaja, kellel on laialdased teadmised (üldised ja erialased) ja kes oma üldinimlikelt omadustelt on see, kelleks ta tahab teha oma kasvandiku, või kes ülimal määral siiralt ja kogu jõust selle poole püüab. Õpetaja peab suhtuma oma töösse hoolsalt ja kohusetruult. Lisaks kõigele sellele nõudis Tšernõševski, et õpetaja tunneks tingimata õpilast, austaks temas inimest ega kasutaks mitte kunagi ebahumaanseid mõjutamisvahendeid.

Dobroljubov näitas, et hea ja mitmekülgse üldteadusliku ettevalmistusega õpetaja ei ole veel täisväärtuslik töötaja oma alal, kui tal on «üsna segane arusaamine õpetamise ja kasvatamise kunstist». Ta ütles, et kes tahab olla õpetaja, see ei või jääda pimedaks ja kurdiks pedagoogika nõuannetele. Väga suurt tähtsust omistas Dobroljubov õpetaja veendumustele ja kõlbelisele palgele. Ta kirjutas, et heaks kasvatajaks saab ainult see õpetaja, kellel tugeva üld- ja pedagoogilise ettevalmistuse kõrval on selged, kindlad ja eksimatud veendumused ning kes kujutab endast moraalse puhtuse eeskuju. Loomulikult peab õpetaja sügavalt armastama lapsi.

Tšernõševski ja Dobroljubov nõudsid visalt õpetaja materiaalse ja õigusliku seisundi põhjalikku muutmist ning tingimuste loomist, mis annaksid temale võimaluse loova initsiatiivi avaldamiseks. Nad nõudsid, et kasvataja oleks oma aja eesrindlike ideede teadlik pooldaja. Tšernõševski sõnade järgi on «... inimese tegevus viljatu ja tühine, kui seda ei hingesta kõrge idee».

Naisest ja tema kasvatusest. Revolutsioonilised demokraadid esinesid naiste majandusliku ja poliitilise seisundi parandamise kirglike kaitsjatena. Nad võitlesid naiste võrdsuse eest meestega, taotledes selle ebanormaalse olukorra likvideerimist, milles naised tol ajal olid.

Oma teostes, eriti aga romaanis «Mida teha?», väitis Tšernõševski, et vaade naisele kui mittetäisväärtuslikule olendile, kes järelikult ei ole võimeline vaimseks tegevuseks ja ühiskondlikust elust aktiivseks osavõtuks võrdselt mehega, on tegelikkuse jäme moonutamine. Ta tõestas, et neist vaadetest tuleneb naiste õiguste piiramine haridusele ja naiste hariduse vilets korraldus.

Tšernõševski oli veendunud, et naine oma vaimsete omaduste poolest ei erine mitte millegagi mehest, et tal on samasugused sünnipärased eeldused vaimseks arenemiseks nagu mehelgi. Ta asus seisukohal, et naise eemaletõrjumine ühiskondlikust elust, tema õiguste piiramine või isegi tema ilmajätmine õigusest saada haridust võrdselt mehega on vastuolus teaduse andmete ja terve mõistusega ning tingitud lõppkokkuvõttes kaasaegsest rumalast ühiskondlikust korrast.

60-ndate aastate ühiskondlik liikumine pööras palju tähelepanu küsimusele naiste õigusest haridusele. Ajakirjanduses ilmus artikleid, mille autorid, joonistades pildi töörahva süngest elust, rõhutasid, et selle peamiseks põhjuseks on perekonnaemade harimatus ja toorus. Väljapääsu sellest olukorrast nägid nad hariduse andmises tütarlastele kui tulevastele emadele. Asudes seisukohal, et «... ilma emadele haridust andmata ei saa tõepoolest jalule seada täiesti õigeid ja häid suhteid perekondades...», näitas Dobroljubov õigesti, et igasugune jutt naiste hariduse kasust ja isegi selle tunnistamisest, et naistel on õigus haridusele, jääb hüüdjaks hääleks, kui ei muudeta põhjalikult naiste materiaalset ja ühiskondlikku seisundit.

Tšernõševski ja Dobroljubovi pedagoogilise teooria tähtsus. Tšernõševski ja Dobroljubov arendasid edasi Radištševi, Belinski ja Herzeni pedagoogilisi vaateid ning põhjendasid revolutsioonilis-demokraatlike vaadete harmoonilise süsteemi pedagoogika ja kasvatuse küsimustes. Nende pedagoogiline pärand seisis oma ideelis-poliitiliselt suunalt ja teaduslikult põhjendatuselt kõige kõrgemal astmel marksismieelsel perioodil ning etendas silmapaistvat osa vene progressiivsete tegelaste võitluses oma aja kohta eesrindliku kasvatussüsteemi eest. See pärand aitas vene inimestel omandada marksistlikku kasvatusõpetust ega ole kaotanud oma tähtsust ka tänapäeval.

XXII peatükk

L. N. TOLSTOI PEDAGOOGILINE TEGEVUS JA PEDAGOOGILISED VAATED

V. I. Lenin Tolstoist. Mitmes artiklis andis V. I. Lenin L. N. Tolstoi (1828—1910) maailmavaate geniaalse iseloomustuse, avas tema kui kirjaniku tähtsuse, samuti Tolstoi kui mõtleja positiivsed ja reaktsioonilised küljed.

Lenin kirjutas, et «... vana patriarhaalne Venemaa hakkas pärast 1861. aastat ülemaailmse kapitalismi mõjul kiiresti lagunema. Talupojad nälgisid, surid välja, laostusid nagu ei iial varem ja põgenesid linnadesse, hüljates maa. Ehitati intensiivselt raudteid, vabrikuid ja tehaseid, tänu laostunud talupoegade «odavale tööle». Venemaal arenes finantssuurkapital, suurkaubandus ja suurtööstus.

See kõigi vana Venemaa vanade «alustugede» kiire, raske ja terav murdumine ongi peegeldunud Tolstoi-kunstniku teostes ja Tolstoi-mõtleja vaateis.» [1]

[1] V. I. Lenin, Teosed, 16. kd., lk. 304.

Nagu Lenin näitas, väljendas L. N. Tolstoi reformijärgse, kuid revolutsioonieelse Venemaa patriarhaalse talurahva vaateid ja meeleolusid ajal, mil talle lähenes uus, ennenägematu, arusaamatu vaenlane — kapital, mis tõi talupoegadele palju igasuguseid kannatusi. «Kuid tuline protesteerija, kirglik paljastaja, suur kriitik näitas oma teostes ühtlasi niisugust Venemaale läheneva kriisi põhjustest ja kriisist väljapääsemise abinõudest mittearusaamist, mis on omane ainult patriarhaalsele, naiivsele talupojale, mitte aga euroopalikult haritud kirjanikule.» [1] Suhtudes eitavalt ühiskondliku korra revolutsioonilisse muutmisse, jutlustas Tolstoi kurjale jõuga mittevastupanemist ning unistas inimeste järkjärgulisest ja rahulikust enesetäiustamisest.

Märkides suuri vastuolusid Tolstoi maailmavaates, näitas V. I. Lenin, et need vastuolud ei ole juhuslikud, vaid väljendavad neid vastuolulisi tingimusi, millesse oli asetatud Vene elu XIX sajandi viimasel kolmandikul. Andnud Tolstoi maailmavaate sügava analüüsi ning märkinud, et Tolstoi maailmavaate kriitilisel osal oli omal ajal teatud mõju, kirjutas Lenin, et Tolstoi õpetus on utoopiline ja oma sisult reaktsiooniline selle sõna kõige täpsemas ja sügavamas mõttes ning et igasugune katse idealiseerida Tolstoi õpetust toob kõige otsesemat ja kõige sügavamat kahju.

Ühtlasi märkis V. I. Lenin, et Tolstoi kirjanduslikus pärandis «...on seda, mis pole vajunud minevikku, mis kuulub tulevikule» [2].

Selle V. I. Lenini poolt antud L. N. Tolstoi loomingu iseloomustuse valgusel tuleb vaadelda ka tema pedagoogilist pärandit.

Tolstoi pedagoogilise tegevuse etapid. Tolstoi pedagoogilises tegevuses tuleb eristada nelja perioodi.

Esimesel perioodil, mis kestis 1859. aastast kuni 1861. aastani, unistas Tolstoi idüllilistest suhetest mõisniku ja tema pärisoriste talupoegade vahel, mõisniku filantroopilisest tegevusest, unistas neist suhetest, mida ta kujutas oma jutustuses «Mõisniku hommik».

Tolstoi pedagoogilises tegevuses võib seda kõige varasemat perioodi iseloomustada filantroopilisena. Tolstoi ei poolda veel «vabakasvatuse» teooriat, mida ta hakkas ajakirjanduses propageerima ja faktiliselt teostama Jasnaja Poljana koolis alles 1861. aasta sügisest.

Juba 1849. aastal õpetas Tolstoi talupoegade lapsi oma mõisaga vahetult piirnevas Jasnaja Poljana külas. Pöördunud pärast Krimmi sõda tagasi Jasnaja Poljanasse, avas Tolstoi seal kooli ja aitas kaasa veel mõne kooli avamisele ümberkaudsetes külades. Kirjas oma sõbrale luuletajale Fetile 1860. aastal kirjutas Tolstoi: «...meil on vaja Marfutkale ja Taraskale õpetada kas või pisutki sellest, mis me ise teame.»

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 16. kd., lk. 298.
[2] Sealsamas, lk. 300.

See on sootuks teistsugune küsimuse asetus kui see, mida võime Tolstoi juures näha aastail 1861—1862. Ei 1859. ega ka 1860. aastal ei leia me Tolstoi juures veel seda laste idealiseerimist, mis on temale iseloomulik aastail 1861—1862, ega ka «vabakasvatuse» ideed. Kuni 1861. aasta sügiseni püüdis ta filantroopiliselt abistada talupoegi koolide avamisega, mis töötasid *tavalise programmi järgi* (mitte «vabakasvatuse» teooria alusel). 1860. aastal kavatses Tolstoi asutada heategeva haridusseltsi, kuhu kuuluksid jõukad isikud, kes tasuksid 100 rubla sisseastumismaksu. Nagu kirjutas Tolstoi ühele haridustegelasele, peab selle seltsi ülesandeks olema koolide avamine talupoegade jaoks, neile õpetajate valimine, õppeprogrammi koostamine ja järelevalve õpetamise üle. Kuni 1861. aastani ei kritiseerinud Tolstoi veel valitsevatele klassidele omistatud õigust rahvakoole juhtida.

Teine periood hõlmab aastad 1861 ja 1862 ning erineb oluliselt esimesest. Saabunud 1861. aasta kevadel välismaalt tagasi, kus ta tutvus mitme maa koolidega, kritiseeris Tolstoi teravalt «progressi», näidates, et seda kasutavad omakasupüüdlikel eesmärkidel rahvahulkade ekspluateerijad — mõisnikud, vabrikandid ja pankurid. Tolstoi kritiseeris teravalt ka valitsevate klasside poolt rahva jaoks asutatud koole, öeldes, et neis ei õpetata seda, mis rahvale vaja on. Eelmise perioodi filantroopiliste valgustuspüüdluste asemel propageerib Tolstoi oma tegevuse sellel perioodil aktiivselt «vabakasvatuse» teooriat paljudes oma artiklites pedagoogilise ajakirja «Jasnaja Poljana» veergudel, mida ta andis välja aastail 1861—1862.

Tolstoi poolt 1859. aastal avatud Jasnaja Poljana kool reorganiseeritakse 1861. aasta sügisel eelmise perioodiga võrreldes sootuks teistel alustel: tehakse katse rakendada praktikas «vabakasvatuse» teooriat. 1862. aasta suvel, kui Tolstoi ei olnud Jasnaja Poljanas, korraldasid sandarmid koolis läbiotsimise. See oli üks põhjusi, mis sundis Tolstoid pedagoogilisest tegevusest ajutiselt eemalduma. Seda soodustas ka see, et 1862. aasta sügisest alates hakkas Tolstoi tegelema kirjandusliku tööga — romaani «Sõda ja rahu» loomisega.

Tolstoi pedagoogilise loomingu *kolmandaks perioodiks* on XIX sajandi 70-ndad aastad. 1869. aastal lõpetas ta töö «Sõja ja rahu» juures ja hakkas uuesti innukalt tegelema pedagoogiliste küsimustega. 1872. aastal ilmus Tolstoi «Aabits»; 1875. aastal ümbertöötatud «Uus aabits» ja neli lugemikku. Samal perioodil koostas ta aritmeetika õpiku ja tegeles palju algõpetuse metoodika küsimustega.

Tolstoi vaated koolile muutusid tunduvalt 60-ndate aastatega võrreldes. 1874. aastal kirjutatud artiklis «Rahvaharidusest» käsitleb L. N. Tolstoi rahvakooli küsimust mahajäänud patriarhaalse talupoja seisukohalt. Ta eitab «kallihinnalisi» semstvokoole ja diplomeeritud õpetajaid ning soovitab primitiivseid talurahva kirja-

oskuse koolikesi, kus köstrid, erusoldatid või palverändurid õpilaste vanemate poolt ainult õppeaja eest (7 kuud aastas) makstava tühise tasu eest õpetavad talupoegade lastele kirjaoskust vene ja slaavi keeles, arvutamist ning usuõpetust «ja rohkem mitte midagi» (lisab Tolstoi), kuigi Jasnaja Poljana koolis aastail 1861—1862 oli Tolstoi enda kokkuvõtte järgi 12 õppeainet.

Selles 1874. aastal kirjutatud artiklis peab Tolstoi koolihoonete ehitamist mittevajalikuks, märkides, et talupoegadele ei valmista kooliruumide küsimus kunagi raskusi. Äärmisel juhul kohandavad nad kooli tarvis mõne kuuri või töötab õpetaja järjekorras kord ühe, kord teise talupoja hurtsikus, kelle lapsed koolis õpivad.

Kõigis neis arutlustes esineb Tolstoi mahajäänud patriarhaalse talurahva vaadete ja meeleolude väljendajana. Artikli «Rahvaharidusest», mis propageeris reaktsioonilisi vaateid koolile, võttis selle aja progressiivne ajakirjandus vastu hukkamõistuga.

Sel perioodil tuleb märkida, et Tolstoi kritiseeris õigesti moonutusi näitlikus õpetuses ja formalismi, mis olid iseloomustavad Saksa koolile. Kõrgesti tuleb hinnata ka Tolstoi pedagoogilist meisterlikkust, mis avaldus tema poolt koostatud «Aabitsas» ja lugemikes. 70-ndail aastail hakkas Tolstoi uuesti õpetama Jasnaja Poljana koolis. Ta töötas välja projekti talurahva õpetajate seminari loomiseks, mida ta nimetas naljatlevalt «viiskudega ülikooliks». 1876. aastal sai ta haridusministeeriumilt loa seminari avamiseks, kuid jäänud ilma semstvo toetuseta, ei viinud Tolstoi seda projekti ellu.

Tolstoi pedagoogilise loomingu *neljandaks perioodiks* on XIX sajandi 90-ndad aastad ja XX sajandi algus. Tundes huvi usulis-kõlbeliste küsimuste vastu, seab Tolstoi sel perioodil kasvatuse aluseks oma «tolstoiliku» usu, mis näitab, et inimene kannab jumalat iseendas, jutlustab üldist armastust inimese vastu, kõige andestamist, alandlikkust, kurjale vägivallaga mittevastupanemist ja eitab teravalt kultuslikku, kiriklikku usundit. Ta tunnistab veaks oma varasema seisukoha kasvatuse ja hariduse eraldamisest ning leiab, et lapsi mitte ainult ei või, vaid peab kasvatama (mida ta 60-ndail aastail eitas), ja kasvatama tema poolt jutlustatava «puhastatud kristluse» vaimus. Neid vaateid väljendab ta mitmetes kirjades ja artiklites ning õpetab aastail 1907—1908 talurahva lapsi oma usulis-kõlbelise õpetuse vaimus.

Tolstoi kriitika kaasaegse Vene ja välismaa kooli ning pedagoogika kohta. Saabunud 1861. aastal välismaalt tagasi, esines Tolstoi 60-ndate aastate ühiskondliku liikumise mõju all pedagoogilises ajakirjas «Jasnaja Poljana» rea artiklitega («Rahvaharidusest», «Kasvatus ja haridus», «Progress ja hariduse kindlaksmääramine» jt.). Neis artiklites ta kritiseeris teravalt ja kirglikult feodaalset ning kodanlikku kultuuri, pedagoogikat ja kooli. Tolstoi kirjutas, et teadus, tehnika ja kunst teenivad rikkaid, peaksid aga teenima rahvast. Valitsevate klasside poolt avatud koolid ei anna rahvale seda,

mida ta vajab. Need koolid on laste piinamise kohaks: kasarmurežiim, kehalised karistused, väsitavad õppetunnid, igavus. «Tarvitseb vaid vaadelda üht ja sama last kodus, tänaval või koolis: kord näete elurõõmsat, uudishimutsevat olendit, naeratus silmis ja huulil, igal pool õpetust kui rõõmu otsivat, selgelt ja sageli ilmekalt väljendavat oma mõtteid omas keeles; kord näete piinatud, kimardunud olendit, väsimuse, hirmu ja igavuse tunnustega, kes ainult huultega kordab võõraid sõnu võõras keeles — olend, kelle hing on peitu pugenud nagu tigu oma karpi.» Mitte leides koolis seda, mida ta vajab, tunneb rahvas vähe huvi laste niisuguse õpetamise vastu. Kuna aga valitsevatel klassidel on vaja kirjaoskajaid inimesi, siis on kuulutatud välja kohustuslik, sunduslik õpetus, lapsi ahvatletakse neile võõraisse koolidesse mitmesuguste peibutustega: soodustustega, diplomitega jne. Koolid, mida Tolstoi Venemaal ja mõnes Lääne-Euroopa riigis vaatles, ei arvestanud üldse lapse iseärasusi. Iseäranis eitavalt suhtus ta preisi koolidesse, märkides ära neis valitsevat hingetust, bürokratismi ja pedantsust. Tolstoi protesteeris ägedalt tsaristliku haridusministeeriumi katsete vastu võtta koolireformi läbiviimisel Venemaal eeskujuks preisi koolisüsteem.

«Vabakasvatuse» teooria. Lapse aktiivsuse ja loomingu arendamine. Jasnaja Poljana kool. Kritiseerides teravalt kaasaegset kooli, vastandas Tolstoi sellele oma kasvatussüsteemi, mida ta püüdis rajada lapse isiksuse austamisele ning lapse aktiivsuse ja loomingu arendamisele. Kuid seejuures ta idealiseeris lapse isiksust ja ehitas oma pedagoogika «vabakasvatuse» ebaõige, anarhistliku teooria alusele.

Oma pedagoogilistes otsingutes 60-ndate aastate algul tunnistas Tolstoi, et kasvatus on vägivald lapse isiksuse kallal ja seetõttu lubamatu ning et seepärast tuleb piirduda ainult haridusega, s. t. täiskasvanute poolt lastele teadmiste andmisega. Selle kunstliku, praktikas teostamatu kasvatuse ja hariduse lahutamise tunnistas Tolstoi ise oma pedagoogilise tegevuse viimasel perioodil ekslikuks. Oma Jasnaja Poljana koolis ta mitte ainult ei õpetanud lastele lugemist, kirjutamist, aritmeetikat jne., vaid teostas ka kasvatustööd. Seega on see üks paljudest vastuoludest Tolstoi pedagoogilistes vaadetes ja tegevuses. Sisuliselt ei olnud ta kasvatuse vastu üldse, vaid selle kasvatuse vastu, mida teostati tolle aja koolides — drilli ja laste rõhumise vastu, formalismi ja tuupimise vastu. Vastukaaluks sellele püstitas ta loosungi: «Pedagoogikal on ainult üks kriteerium — vabadus,» kusjuures mõistis seda vabadust kui laste õigust oma soovi järgi käia koolis või mitte, lahkuda koolist enne tundide lõppu või viibida seal hilisõhtuni, pidada meeles seda, mida koolis õpetati, või ei jne.

Artiklis «Kes kelle juures peab kirjutama õppima: talupoegade lapsed meie juures või meie talupoegade laste juures?» väljendab Tolstoi veendumust lapse loomuse täiuslikkuses. «Terve laps sün-

nib maailma, täiesti rahuldades absoluutse harmoonia neid nõudeid õiguse, ilu ja headuse suhtes, mida me eneses kanname... Sündides on inimene harmoonia, tõe, ilu ja headuse ürgkuju.»

Nendes sõnades avaldub «vabakasvatuse» teooriale iseloomulik lapse idealiseerimine, kummardamine tema mingisuguse täiusliku «loomuse» ees. Kuid samal ajal kõlab neis tuline protest laste rõhumise vastu, Tolstoi suur armastus laste vastu.

Sellest armastusest kõneleb 70-ndate aastate keskel kirjutatud Tolstoi kiri tädile. Ta kirjutas: «Ma armastasin jällegi nagu 14 aastat tagasi neid tuhandeid mudilasi, kellega mul on tegemist... Kui tulen kooli ja näen saika närudes, räpaseid, kõhnu heledate silmadega lapsi, kellel on nii sageli ingliilme, tunnen ma ärevust, hirmu, mis sarnaneb sellega, mida tuntakse uppuvaid inimesi nähes. Ah issand, kuidas neid küll välja tõmmata, ja keda enne, keda pärast välja tõmmata! Ja siin upub kõige kallim, nimelt see vaimne, mis nii selgesti silma torkab laste juures. Ma tahan haridust rahva jaoks ainult selleks, et päästa neid uppuvaid Puškineid, Ostrogradskeid, Lomonossoveid. Neist aga kubiseb iga kool.»

Tolstoi oli peen psühholoog, haruldane lapse hinge tundja. Seda tõendavad tema ilukirjanduslikud teosed, kogu tema pedagoogiline tegevus. N. K. Krupskaja ütles: «... ka laste hinge on osanud Tolstoi näha: nii Anjutka hinge «Pimeduse võimus», Serjoža hinge «Anna Kareninas», Kolenka Irtenjevi hinge kui ka Jasnaja Poljana laste hinge.»

Tolstoi oskas lastes huvi äratada, virgutada ja arendada nende loomingut, panna neid iseseisvalt mõtlema ja sügavalt tundma. Ta armastas piiritult pedagoogilist tööd, otsis lakkamatult ja nõudis, et iga kool oleks omamoodi pedagoogiline laboratoorium.

Niisuguseks laboratooriumiks, eksperimentaalkooliks oli aastail 1861—1862 Tolstoi poolt tema mõisa suure härrastemaja saalis avatud Jasnaja Poljana kool. Selle kooli kogemusi kirjeldas Tolstoi üksikasjaliselt artiklis «Jasnaja Poljana kool», mis ilmus tema poolt väljaantava ajakirja kahes numbris.

Selles koolis oli õppetöö korraldatud õpetaja vaba vestluse vormis õpilastega. Õpetati lugemist, kirjutamist, ilukirja, grammatikat, algteadmisi loodusloost ja geograafiast, joonistamist ja laulmist. Teadmisi loodusloost, geograafiast ja ajaloost andis Tolstoi lastele ilukirjanduslike jutukeste vormis vene keele tundides. Niisuguse jutukese näitena esitab Tolstoi artiklis «Jasnaja Poljana kool» pala 1812. aasta Isamaasõja teemal. Kirjeldusest on näha, kui suure huviga lapsed jutustust kuulasid ja kui aktiivselt nad sellele kaasa elasid.

Kindlat õppeplaani, õppeprogramme ja tunniplaani ei olnud. Tolstoi märgib, et tunniplaan koostati iga nädala jaoks eraldi, aga kui hakkasime mõnikord rääkima millestki huvitavast, siis innustusime sellest nii, et kõnelesime kuni õhtuni. Koduseid ülesandeid ei olnud; vähe sellest, täna ei olnud õpilane kohustatud teadma seda, millest õpetaja talle eile rääkis. Lastelt ei nõutud igapäevast kohustuslikku kooliskäimist, kuid sellest hoolimata käisid lapsed heameelega koolis ja olid õppetööst niivõrd huvitatud, et neile tuli

meelde tuletada, et aeg on koju minna. Igasugused karistused puudusid.

Jasnaja Poljana kool oli ägedaks protestiks tuupimise ja drilli vastu ning kujutas endast kahtlemata väärtuslikku pedagoogilist katset (oskus äratada lastes huvi ja aktiivsust, humaanne, tähelepanelik suhtumine lastesse, õpetaja täielik ühtekuulumine õpilastega, kunstipärane jutustamine lastele). Kuid tuleb arvestada, et selle kooli saavutused on suurel määral seletatavad L. N. Tolstoi geniaalsuse ja pedagoogilise meisterlikkusega. Ta isegi märkis, et tema koolis läheb teiste õpetajate tundides asi märgatavalt halvemini. Pealegi kestis Jasnaja Poljana kooli katse väga lühikest aega — kõigest 18 kuud — ja jäi lõpetamata: ei ole teada, missugused oleksid olnud laste teadmised ja oskused pärast mõneaastast kooliskäimist.

Jasnaja Poljana kooli suurimateks puudusteks olid: süstemaatiliste teadmiste alahindamine, kindla õppeplaani, programmi ja tunniplaani puudumine, lastes kohusetunnet, organiseeritust ja distsipliini kasvatava õige sisekorra puudumine.

Tolstoi didaktilised vaated. Küsimuse õppetöö sisust rahvakoolis lahendas L. N. Tolstoi oma pedagoogilise tegevuse mitmesugustel perioodidel erinevalt ja vastuoluliselt. Esimesel (filantroopilisel) perioodil pidas ta küllaldaseks «Marfutkale ja Taraskale õpetada kas või pisutki sellest, mis me ise teame». Nähtavasti pidas ta silmas *tolle aja koolide tavalist programmi* — lugemine, kirjutamine, aritmeetika ja usuõpetus.

Teisel perioodil kuulutas Tolstoi mõõdupuuks, mis määrab kindlaks õppetöö sisu ja õppeainete ulatuse, õpilaste huvi. Tema koolis oli 12 õppeainet, kuid nende ulatus ja igaühele kulutatav aeg olenes õpilaste soovist. (Tolstoi mainib, et lapsed ei armastanud grammatikat ja geograafiat.)

Kolmandal perioodil, kui Tolstoi soovitas avada väikesi kirjaoskuse koole, kuulutas ta õpetuse sisu kindlaksmääravaks kriteeriumiks mitte enam laste huvi, vaid patriarhaalse talurahva mahajäänud vaated, mida ta pidas ekslikult kogu talurahva vajaduste väljenduseks. Nagu juba märgitud, arvas Tolstoi, et rahvakool peab andma ainult kirjaoskuse vene ja slaavi keeles, õpetama arvutamist ja usuõpetust. 1874. aastal kirjutab ta artiklis «Rahvaharidusest»: «Igal pool ühtviisi, kahtlemata ja eranditult määrab rahvas oma haridusele selle programmi ning alati ja kõikjal rahuldub sellega; igasugused loodusteadused, geograafiad ja ajalood (välja arvatud pühakiri), igasugust näitlikku õpetamist peab rahvas kõikjal ja alati kasutuiks, tühisteks asjadeks.»

Tolstoi pedagoogilise tegevuse neljandal perioodil muutub jällegi seisukoht, mis määras kindlaks õpetuse sisu (või vähemalt peamise selles sisus): kõige tähtsamaks õpetuses tunnistab Tolstoi usulis-kõlbelise kasvatuse tema religiooni («puhastatud kristluse») vaimus. Kooli, kus õpetaja «... piirdub üksnes aritmeetika,

grammatika ja ortograafia välise, mehhaanilise õpetamisega», nimetas Tolstoi tühiseks.

Tolstoi selle perioodi vaadetes on õige seisukoht, et kasvatuse ja hariduse lahutamine on lubamatu. Kirjas Bulgakovile 1909. aastal kirjutas Tolstoi: «Väga võimalik, et minu artiklites kasvatusest ja haridusest, ammustes ja hiljutistes, esineb nii vastuolusid kui ka ebaselgusi... Esiteks ütlen, et kasvatuse ja hariduse lahutamine, mida ma tegin oma pedagoogilistes artiklites, on kunstlik. Haridus ja kasvatus on lahutamatud. Ei saa kasvatada, andmata teadmisi, igasugune teadmine mõjub kasvatavalt.»

Püstitanud vastupidiselt oma varasematele vaadetele selle täiesti õige teesi — kasvatava õpetuse printsiibi, andis Tolstoi sellele siiski reaktsioonilise sisu, nõudes, et kasvatuse ja hariduse aluseks peab olema usulis-kõlbeline õpetus — kõige andestamisest, alandlikkusest, kurjale mittevastupanemisest jne.

«Aabitsa» metoodilises lisas, artiklites Jasnaja Poljana koolist ja 1874. aasta artiklis «Rahvaharidusest» väljendas Tolstoi palju mõtteid õpetamise metoodika kohta. Õppemeetodi valikul on vaja lähtuda õpilaste suhtumisest ühesse või teisesse meetodisse. «Ainult see õpetamisviis on õige, millega õpilased rahul on,» kirjutas Tolstoi artiklis «Jasnaja Poljana kool». Ta näitas, et ei tule pooldada mingisugust ühte meetodit, kuna ei ole niisugust meetodit, millel oleksid universaalsed omadused. On vaja kasutada mitmekesiseid meetodeid ja leida uusi. Kool peab olema pedagoogiliseks laboratooriumiks, õpetaja peab õppe-kasvatustöös üles näitama iseseisvat loomingut.

Mitmesuguste õppemeetodite hulgas asetas Tolstoi erilisele kohale õpetaja elava sõna (jutustus, vestlus) ja valdas ise seda meetodit täiuslikult, osates lastes oma jutustusega huvi äratada ja kutsuda neis esile sügavaid elamusi.

Omistades suurt tähtsust laste loomingu arendamisele, soovitas Tolstoi anda õpilastele iseseisvaid töid, näiteks kirjandeid mitmesugustel teemadel. Artiklis «Kes kelle juures peab kirjutama õppima: talupoegade lapsed meie juures või meie talupoegade laste juures?», millest õhkub pedagoogilist poeesiat, on Tolstoi kunstipäraselt kirjeldanud, kuidas õpilased kollektiivselt klassikirjandit kirjutavad.

On vaja õpetada nii, et kõik õpilased jõuaksid edasi. «Aabitsa» metoodilises lisas loetleb Tolstoi tingimusi, millest kinnipidamisel saavutatakse edu õpetamises: kui õpilasele ei kõnelda sellest, mida ta ei ole suuteline teadma ega mõistma, samuti sellest, mida ta juba hästi teab; kui seal, kus laps õpib, ei ole ebaharilikke esemeid ega isikuid; kui õpilane ei häbene õpetajat ega kaaslasi ning kui nende vahel valitsevad lihtsad ja loomulikud suhted; kui õpilane ei karda karistust selle eest, et ta ei ole aru saanud; kui õpilase mõistus liialt ära ei väsi ja iga õppetund on õpilasele jõukohane. L. N. Tolstoi kirjutas: «Kui tund on liiga raske, kaotab õpilane lootuse täita

ülesannet, hakkab tegelema teiste asjadega ega tee mingisuguseid pingutusi; kui tund on liiga kerge, toimub seesama. On vaja püüda, et antud tund haaraks õpilase kogu tähelepanu. Selleks andke õpilasele niisugust tööd, et iga tund tunduks talle õppimises sammuks edasi.»

Õpilased peavad omandama teadmisi teaduslikult; reeglid ja definitsioonid tuleb õpilastele esitada järeldustena nende poolt küllaldaselt omandatud faktilisest materjalist.

Omistades suurt tähelepanu õpetamise elulisusele ja harjutades õpilasi vaatlema, korraldas Tolstoi Jasnaja Poljana koolis laialdaselt ekskursioone ja katseid ning kasutas tabeleid ja pilte (kuigi eelistas lastele näidata tõelisi nähtusi ja esemeid nende loomulikus, naturaalses olekus). Seega andis Tolstoi näitlikkuse printsiibile väärilise koha. Ühtlasi naeruvääristas ta salvavalt, kuid õiglaselt neid näitlikkuse printsiibi moonutusi, mida soovitasid saksa metoodikud niinimetatud «näitlike tundide» näol.

Tuleb rohkem austada last, rohkem kasutada tema elukogemusi. Niisugused küsimused, nagu «mitu jalga on koeral? aga rebasel? aga kanal?» ei arenda, vaid nüristavad õpilast. «Vene laps ei saa ega taha uskuda (tal on liiga palju austust õpetaja ja enese vastu), et temalt tõsiselt küsiti: kas lagi on üleval või all või mitu jalga tal on.»

Tolstoi suhtus kriitiliselt lugemaõpetamise häälikulisse meetodisse, mida soovitasid kõik 60—90-ndate aastate paremad vene pedagoogid (Ušinski, Korf, Bunakov jt.). Ta näitas, et kaashäälikut ilma täishäälikuta ei saa hääldada. See kriitiline märkus on mõningal määral õige, kuid mitte niivõrd, et sellepärast häälikuline meetod kõrvale jätta. Igatahes on Tolstoi poolt soovitatud meetod õpilastele tunduvalt raskem kui häälikuline meetod. Selle meetodi järgi omandavad õpilased tähed, hääldades kaashäälikuid neile hääliku *e* lisandamisega: *be, ve, ge... ke, le, me, ne, pe, re, se* jne. Kui õpilased on tähed selgeks õppinud, peavad nad õppima neid kirjutama. Sellele järgneb silpide õppimine kuulmise järgi, ilma raamatuta: *be, a — ba; ve, a — va...; be, re, a — bra* jne. Tolstoi arvates taipavad õpilased varsti, et silpide moodustamisel kaas- ja täishäälikust on vaja häälik *e* ära jätta.

L. N. Tolstoi ettepanekul organiseeris Moskva Kirjaoskuse Komitee isegi lugemaõpetamise häälikulise meetodi ja Tolstoi meetodi tulemuste eksperimentaalse kontrollimise kahes õpilaste ühesuguse vanuselise koosseisuga koolis. Õpetamine kestis seitse nädalat ja pärast seda toimus ekspertiis, mis siiski selgeid tulemusi ei andnud: lugemisoskuse tase osutus mõlemas klassis ligikaudu võrdseks.

Tolstoi «Aabits» ja lugemikud. Oma didaktilistes seisukohavõttudes annab Tolstoi palju näpunäiteid selle kohta, missugused peavad olema raamatud algõpetuse jaoks. Neis sisalduv materjal peab olema lastele huvitav, neile mõistetav; raamatud peavad olema kirjutatud lihtsalt ja napisõnaliselt. Raamatud algkooli jaoks peavad

sisaldama materjali kodumaa elust, mis on kergesti meeldejääv ja avaldab lastele sügavat muljet.

Vastavalt oma didaktilistele vaadetele ja nõuetele õpperaamatu kohta koostas Tolstoi «Aabitsa», mis ilmus 1872. aastal. Ta töötas selle hiljem kaks korda ümber ja see ilmus lõplikus redaktsioonis 1875. aastal pealkirjaga «Uus aabits». Tolstoi koostas ka neli «Vene lugemikku». Nii «Aabits» kui ka lugemikud ilmusid rohkem kui 30 trükis, levisid miljonites eksemplarides ja olid koos Ušinski «Emakeele lugemikuga» kõige levinumad õpperaamatud semstvoalgkoolides.

Tolstoi poolt koostatud lugemike iseloomulikeks joonteks olid kõrge kunstilisus, väljendusrikkus, kokkusurutus, lihtsus, täielik vastavus lapse arusaamisele, huvitavus, suurepärane vene keel. Kogu materjal on võetud vene elust, peamiselt külaelust. Andmed loodusloost, geograafiast ja ajaloost on antud kunstipäraste jutustuste vormis. Palju on kolme-neljarealisi jutustusi kõlbelistel teemadel.

Pedagoogiline ajakirjandus hindas õigusega kõrgelt neid õpperaamatuid kohe pärast nende ilmumist. Nii kirjutas Ušinski tuntud võitluskaaslane, silmapaistev pedagoog D. D. Semjonov, et need raamatud on «... täiuslikkuse tipp nii psühholoogilises kui ka kunstilises suhtes... Milline esituse piltlikkus ja pealegi täiesti venepärane, rahvalik, meie oma piltlikkus!»

Tolstoi poolt õpperaamatute jaoks kirjutatud jutustused on rikkaliku ja mitmekesise sisuga; nad on väärtuslikuks panuseks lastekirjanduse varasalve. Paljud neist jutustustest on paigutatud nõukogude algkooli lugemikesse ning ilmuvad üksikväljaannetena tänapäevalgi.

Kuid tuleb siiski märkida nende raamatute tõsist puudust: mõned jutustused on läbi imbunud Tolstoi religioosseist vaadetest.

Religiooni osa Tolstoi pedagoogilistes vaadetes. Oma pedagoogilise tegevuse kõikidel etappidel pidas Tolstoi religiooni kasvatuses väga tähtsaks.

60-ndail aastail pooldas ta kiriklikku, kultuslikku usku ja asus seisukohal, et see on kasvatuse üheks aluseks. Kuulutanud kasvatuse ainsaks kriteeriumiks vabaduse, tegi ta siiski usule erandi, öeldes, et on lubatav ainult üks vägivald — vägivald usu abil. Jasnaja Poljana kooli 12 õppeaine hulgas oli kaks usulist õppeainet: piiblilugu ja usuõpetus.

Piibliloo õpetamisel nõudis Tolstoi sel perioodil, et piibli jutustused tuleb esitada lastele mitte ümbertöötatud kujul, vaid täpselt piibli sõnadega.

Nagu Tolstoi ise märgib, püüdis ta 70-ndail aastail uskuda nii, nagu uskus kirjaoskamatu või peaaegu kirjaoskamatu talupoeg, täites kõik kombetalitused, paastud jne. See kajastus ka tema vaadetes primitiivsele talurahvakoolile tema pedagoogilise tegevuse sellel (kolmandal) perioodil (lugemine slaavi keeles, usuõpetus).

80-ndate aastate lõpul heitis Tolstoi dogmaatilise, kultusliku usu kõrvale, katkestas sidemed kirikuga ja hakkas seda piitsutama. Kuid selle kultusliku usu asemele seadis ta palju peenema, kuid seetõttu (V. I. Lenini poolt sellele usule antud iseloomustuse järgi) ka palju kahjulikuma ja raskemini paljastatava oma «tolstoiliku» usu.

Oma pedagoogilise tegevuse viimasel perioodil tegi Tolstoi religiooni koguni kasvatusprotsessi peamiseks aluseks ja eesmärgiks.

Tolstoi tähtsus pedagoogika ajaloos. Iseloomustades Tolstoid, märkis V. I. Lenin, et Tolstoi oli tuline protestija, kirglik paljastaja, kodanliku ühiskonna ja nende institutsioonide suur kriitik, mille abil püsis temaaegne ühiskond. See iseloomustus käib tervikuna ka Tolstoi pedagoogilise loomingu kohta.

Tolstoi suur teene on selles, et ta kritiseeris teravalt ja julgelt kaasaegset Vene ja Lääne-Euroopa kooli, näitas kujukalt, et õppe-kasvatustöö on neis korraldatud vastavalt mõisnike, vabrikantide ja pankurite huvidele. Ta paljastas ägedalt koolis valitsevat formalismi ja pedantsust, laste isiksuse mahasurumist. Tolstoi näitas õigesti, et koole on vähe, et olemasolevad koolid on ametnike eestkoste raske surve all, rahva initsiatiivi aga lämmatatakse. Ta oli nördinud koolides lokkavast karmist kepidistsipliinist ja paljastas mitmesuguseid metoodilisi moonutusi koolitöös.

Tolstoi pedagoogilise õpetuse kriitiline osa etendas suurt ajaloolist osa kooli ja pedagoogilise mõtte edasises arenemises Venemaal.

Kuid Tolstoi pedagoogilistes vaadetes ja tegevuses on ka reaktsioonilisi elemente ning vastuolusid.

60-ndail aastail protesteeris Tolstoi õigesti selle raske olukorra vastu, mis valitses Vene ja Lääne-Euroopa koolides. Neid koole piitsutades vastandas ta neile ekslikult anarhilise, koolide normaalset õppe-kasvatustööd laostava «vabakasvatuse» teooria.

Reaktsioonilised olid Tolstoi vaated rahvakoolide küsimuses 70-ndail aastail — primitiivsete talurahva kirjaoskuse koolikeste idealiseerimine, kus õppis 6—10 õpilast erusoldatist, köstrist või palveränduristõpetaja juhtimisel ja millel ei olnud pahatihti isegi oma viletsat ruumi, mistõttu kool kolis ühest hurtsikust teise.

Vastuolusid oma pedagoogilistes vaadetes ja tegevuses tunnistas avameelselt ka Lev Nikolajevitš ise. 60-ndail aastail püüab ta rajada kasvatust vabadusele, eitab täiskasvanute õigust lapsi juhtida, kuna see on tema arvates vägivald. Ja täielikus vastuolus «vabakasvatuse» teooriaga väidab Tolstoi sealsamas, et ainult üks vägivald on lubatav — vägivald religiooni abil. 60-ndail aastail eraldab ta teravalt kasvatuse ja hariduse; viimasel perioodil parandab ta selle vea, väites õigesti, et nad pole eraldatavad.

60-ndail aastail kuulutab ta õppe-kasvatustöö juhtmotiiviks lapse huvi; 70-ndail aastail — mahajäänud patriarhaalse talurahva vaated kooliõpetusele; viimasel perioodil on niisuguseks juhtmotiiviks Tolstoi usulis-kõlbeline õpetus.

Ent Tolstoi tulises ja mitmekülgses pedagoogilises loomingus oli palju positiivseid külgi, mis rikastasid vene pedagoogilist mõtet ja revolutsioonieelse Venemaa kooli. Selles oli palju väärtuslikku ja originaalset, mida ümbertöötatud kujul on kasutanud ka nõukogude pedagoogika.

Nendeks Tolstoi pedagoogika positiivseteks külgedeks on: sügav armastus laste vastu, lapse isiksuse austamine, erakordne oskus äratada ja arendada laste loomingut, iga üksiku õpilase iseärasuste peen psühholoogiline analüüs. Tolstoi armastas sügavalt vene rahvast, püüdis teda siiralt abistada, oli kindlalt veendunud rahva andekuses.

Väga väärtuslikud on samuti Tolstoi lakkamatud pedagoogilised otsingud, piiritu armastus pedagoogilise tegevuse vastu, tuline üleskutse pedagoogilisele loomingule, tema kui õpetaja ja lugemike koostaja suur pedagoogiline meisterlikkus ning paljud didaktilised juhendid.

L. N. Tolstoi on läinud vene pedagoogika ajalukku kui pedagoog-entusiast, kui originaalne pedagoog-mõtleja ja novaator. N. K. Krupskaja sõnade järgi «... igale pedagoogile, milliseid vaateid ta ka ei pooldaks, on Tolstoi pedagoogilised artiklid ammendamatuks mõtte ja vaimse naudingu varasalveks».

XXIII peatükk

XIX SAJANDI 60-NDATE AASTATE KOOLIREFORMID

60-ndate aastate koolireformide üldiseloomustus. 60-ndate aastate ühiskondliku liikumise mõjul oli tsaarivalitsus sunnitud läbi viima rea reforme: talurahvareformi (pärisorjuse kaotamine), samuti kohtu-, sõjaväe-, kooli- ja semstvoreformi.

V. I. Lenini iseloomustuse järgi olid need reformid oma sisult kodanlikud, kuid viidi läbi võimul olevate pärisorjapidajate poolt. Seetõttu olid nad poolikud ning teravalt väljendatud kahepalgelise iseloomuga.

Need iseärasused olid omased ka 60-ndate aastate koolireformidele, eriti 1864. aasta alg- ja keskkooli reformile ning 1863. aasta ülikoolide reformile.

Koolireformide ettevalmistus toimus kaheksa aasta vältel (alates 1856. aastast). Reformi projekte töötati mitu korda ümber. 60-ndate aastate algul kaotas valitsus kasvava ühiskondliku liikumise surve tõttu pea ja esimeste reformide, sealhulgas ka koolireformide projektid olid liberaalsemad kui nende järgnevad variandid, eriti aga aastail 1863—1864 vastuvõetud lõplikud seadused.

Iseloomustades 1863. aastal kinnitatud ülikoolide põhimäärust ja selle põhimääruse viis korda ümbertöötatud projekte, kirjutas Herzen: «Valitsus tegi kolm sammu edasi ja kaks tagasi nagu

liialt patustanud Jeruusalemma palverändurid. Üks siiski jäi.» Need sõnad on täiesti rakendatavad ka alg- ja keskkooli reformide ettevalmistamise kohta.

Haridusministeeriumi üldhariduslike õppeasutuste määruse projekti seletuskirjas 1862. aastast on öeldud: «Määruse projekti peaülesanne seisneb selles, et seada meie alamate ja keskõppeasutuste oluliseks eesmärgiks inimese kasvatamine, s. o. õppiva noorsoo kõigi vaimsete, kõlbeliste ja füüsiliste jõudude niisugune igakülgne ja ühtlane arendamine, mille juures ainult on võimalik mõistlik ja inimväärikusega kooskõlas olev vaade elule ning sellest tulenev oskus elu kasutada.»

Selles seletuskirjas kõneldakse, et on vaja kergendada hariduse levitamise viise ning võimalikult paremini pedagooge ette valmistada, anda neile suuremad õigused jne.

Kinnitatud 1864. aasta kooliseadustes ja nende seletuskirjades ei leia me enam neid progressiivseid mõtteid. Nii seab «Alg-rahvakoolide määrus» inimese kasvatamise asemel esikohale usuliste kujutluste juurutamise rahvasse.

Liberaalsete meeleolude perioodil, 60-ndate aastate algul, tegi haridusministeerium pärast projekti väljatöötamist demokraatliku žesti: ta saatis selle projekti kõikidele ülikoolidele ja gümnaasiumidele ning avaldas selle ajakirjanduses, kutsudes üles kõiki soovijaid selle kohta oma märkusi tegema.

Avalikkuses kutsus see üleskutse esile ulatusliku vastukaja. Märkusi tegid kõik ülikoolid, paljud gümnaasiumid, samuti teaduslikud töötajad, kirjanikud ja pedagoogid, nende hulgas Pirogov, Ušinski, Tolstoi jt. Oma arvamused saatsid ka paljud välismaa ülikoolid ja pedagoogid. «Märkused üldhariduslike õppeasutuste määruse projekti ja rahvakoolide korralduse üldise plaani projekti kohta» anti välja kuues köites 1862. aastal. Põhjaliku kriitika osaliseks said need projektid revolutsioonilis-demokraatliku ajakirja «Sovremennik» veergudel. Teravalt kritiseerisid määrusi K. D. Ušinski ja L. N. Tolstoi bürokratismi ning rahva initsiatiivi kitsendamise pärast koolide avamisel ja nende juhtimisel, samuti kasvatuse ja hariduse ebaõige korralduse pärast.

Haridusministeerium muidugi ei arvestanud neid parandusi, mida progressiivne avalikkus soovitas. Vastupidi, Riiginõukogule seadusandlikuks läbivaatamiseks esitatud lõplik projekt oli tunduvalt halvem sellest, mis anti avalikkusele arutamiseks. Riiginõukogu, mis koosnes enamuses pärisorjapidajatest — suurmõisnikest ja kõrgematest ametnikest — tugevdas veelgi 1864. aasta koolide määruste konservatiivseid jooni. Nii näiteks oli esialgses projektis ette nähtud, et algkoolides toimub õpetus õpilaste emakeeles, kuid Riiginõukogu muutis selle punkti: õpetamine alg-rahvakoolides toimus vene keeles.

«Alg-rahvakoolide määrus». 19. juulil 1864. aastal kinnitati «Alg-rahvakoolide määrus». Selle määruse järgi oli alg-rahvakoo-

lide eesmärgiks «...kinnitada rahvas usulisi ja kõlbelisi mõisteid ning levitada kasulikke algteadmisi» (§ 1). Alg-rahvakoolide hulka arvati kõigi asutuste linna- ja maa-elementaarkoolid, mida peeti ülal riigi, seltside ja eraisikute kulul (§ 2).

Algkoolides õpetati usuõpetust, lugemist «ilmalike ja kiriklike raamatute järgi», kirjutamist, nelja aritmeetilist tehet ja seal, kus võimalik, ka kirikulaulu. Kogu õppetöö pidi toimuma vene keeles. Õppeaja kestust määruses näidatud ei ole. Tegelikult oli see paremates (semstvo- ja linna-) koolides kolm aastat, kuid paljudes teistes (eriti kiriku-kihelkonnakoolides) ainult kaks aastat. Alles 90-ndate aastate lõpul ja XX sajandi algaastail oli enamikus algkoolides kolmeaastane, paremates koolides aga nelja-aastane kursus. Määruses polnud näidatud ka õpilaste vanust.

Rahvakoolidesse võeti kõigi seisuste lapsi. Seal, kus polnud võimalust avada eraldi koole poeg- ja tütarlastele, oli lubatud koosõpetus. Õppimine algkoolis võis olla maksuline või tasuta nende asutuste, ühingute ja isikute äranägemisel, kelle kulul koole ülal peeti. Harilikult oli õppimine algkoolis tasuta.

Õigus olla algkooliõpetaja oli 1864. aasta määruse järgi kirikutegelastel (preestrid, diakonid ja salmilauljad) või ka ilmalikel isikutel. Vaimulikelt ei nõutud mingisuguseid dokumente, mis oleksid tõendanud nende ettevalmistust pedagoogiliseks tööks, laitmatut kõlblust ja poliitilist ustavust, kuna aga ilmalikud isikud võisid olla alg-rahvakoolide õpetajad ainult sel juhul, kui «...on saanud maakonna koolinõukogult õpetaja või õpetajanna kutse tõendi esitamisel nõukogule tuntud isikutelt laitmatu kõlbluse ja ustavuse kohta» (§ 16).

Kõik alg-rahvakoolid, mis varem olid mitmesuguste ministeeriumide ja asutuste alluvuses, allutati haridusministeeriumile. Kuid erand tehti vaimulike poolt avatud algkoolidele: need jäid Sinodi alluvusse.

Koolide (peale kiriku-kihelkonnakoolide) õppe-kasvatustöö juhtimiseks asutati kohtadel 1864. aasta määruse järgi maakonna ja kubermangu koolinõukogud. Maakonna koolinõukogu koosseisu kuulusid: haridusministeeriumi esindaja (õpperingkonna kuraatori määramisel, tavaliselt gümnaasiumiõpetaja või kreiskooli inspektor), siseministeeriumi esindaja (kuberneri määramisel, tavaliselt ispravnik, s. t. maakonna politseiülem), vaimuliku ametkonna esindaja (preester arhierei määramisel), kaks esindajat maakonna semstvost (valiti maakonna semstvo koosolekul), linnaomavalitsuse esindaja. Maakonna koolinõukogu esimees valiti nõukogu liikmete hulgast.

Maakonna koolinõukogu juhtis algkoolide õppe-kasvatustööd, andis loa nende koolide avamiseks, üleviimiseks ja sulgemiseks, määras ametisse ja vallandas õpetajaid.

Kubermangu koolinõukogu koosnes arhiereist (nõukogu esimees), kubernerist, kubermangu koolide direktorist ja kahest ku-

bermangu semstvo esindajast (valiti kubermangu semstvo koosolekul). Kubermangu koolinõukogu osa oli maakonna koolinõukoguga võrreldes vähem aktiivne: ta peamiselt vaatas läbi kaebusi selle kubermangu maakonna koolinõukogude otsuste peale.

Sellest lühikesest 1864. aasta «Alg-rahvakoolide määruse» esitusest nähtub koolireformi kahepalgelisus. Uuteks, kodanlikeks joonteks olid: pärisorjuslik-seisusliku algkooli asendamine mitteseisusliku klassikooliga; kohalikele omavalitsusorganitele (semstvod, linnad), ühingutele ja eraisikutele rahvakoolide avamise õiguse andmine; mitte ainult meeste, vaid ka naiste lubamine pedagoogilisele tööle; kollegiaalsete organite asutamine koolide juhtimiseks. Kuid kõrvuti sellega säilitati või sanktsioneeriti palju konservatiivset. Nii säilisid kiriku-kihelkonnakoolid, mis ei allunud haridusministeeriumile; rahvakoolide eesmärgi kindlaksmääramisel seati esikohale usuliste mõistete levitamine. Kirikutegelasi lubati pedagoogilisele tööle ilma igasuguse tunnistuseta, kuna ilmalikelt isikutelt nõuti tunnistusi nende ettevalmistuse, kõlbluse ja ustavuse kohta. Maakonna koolinõukogu liikmeks oli maakonna politseiülem jne. 1864. aasta «Alg-rahvakoolide määruses» oli taolisi «julgestava» iseloomuga jooni küllalt.

1864. aasta gümnaasiumide ja progümnaasiumide määrus. Keskkooli reformi väga teravaks küsimuseks oli ka hariduse sisu — kas klassikaline või reaalharidus. Gümnaasiumide põhimääruse projekti tehti viis korda ümber, seda arutas laialdaselt avalikkus. Gümnaasiumide ja progümnaasiumide põhimäärus kinnitati 19. novembril 1864. aastal.

See määrus nägi ette kahte tüüpi gümnaasiumid: klassikaline gümnaasium (kahe vana keele — ladina ja kreeka keelega) ning reaalgümnaasium (ilma vanade keelteta). Pidades klassikalise keskkooli põhitüübiks gümnaasiumi kahe vana keelega, oli määrusega lubatud ka ühe vana keelega (ladina keel) gümnaasium.

Kõigis gümnaasiumitüüpides oli ette nähtud seitsmeaastane õppeaeg. Võrreldes klassikaliste gümnaasiumidega õpetati reaalgümnaasiumides suuremas ulatuses matemaatikat (26 nädalatundi kõikides klassides kokku, kuna klassikalistes gümnaasiumides oli 22 nädalatundi), loodusteadust (23 ja 6 tundi), füüsikat ja kosmograafiat (9 ja 6 tundi), joonestamist (klassikalistes gümnaasiumides seda üldse ei olnud); reaalgümnaasiumides õpetati kahte uut võõrkeelt, klassikalistes gümnaasiumides oli õpilastele kohustuslik ainult üks uutest keeltest (prantsuse või saksa). Ülejäänud õppeainetele (vene keel ja kirjandus, ajalugu ja geograafia) oli ette nähtud kõigis kolmes gümnaasiumitüübis ühesugune arv tunde; vene keelele reaalgümnaasiumides isegi üks tund rohkem. Õppetunni kestuseks määrati 1 tund 15 minutit.

Reaalgümnaasiumi õppeplaan oli elulisem, sisaldades õppeained, mis olid praktiliseks eluks vajalikumad kui ladina ja kreeka keel. Pealegi vastas teadmiste suurem ulatus matemaatikas,

füüsikas ja loodusteaduses paremini kõrgemale haridusele ülikooli füüsika-matemaatika- (koos loodusteaduse osakonnaga) ja arsiteaduskonnas. Sellest hoolimata andis 1864. aasta gümnaasiumide määrus õiguse astuda ülikooli ainult kahe vana keelega klassikalise gümnaasiumi lõpetanuile. Nad võisid astuda ka kõigisse teistesse (tehnilistesse jne.) kõrgematesse õppeasutustesse, kuna poolklassikaliste ja reaalgümnaasiumide lõpetanuile oli avatud pääs ainult tehnilistesse ja põllumajanduslikesse kõrgematesse õppeasutustesse.

1864. aasta määruse järgi kuulutati gümnaasiumid mitteseisuslikeks õppeasutusteks: neisse võeti vastu kõigist seisustest poeglapsi, hoolimata nende vanemate tiitleist ja usutunnistusest. Põhimäärusega kaotati õpilaste kehalised karistused. Laiendati gümnaasiumide pedagoogikanõukogude funktsioone ja õigusi. Gümnaasiumi direktoril ei olnud õigust muuta pedagoogikanõukogu otsust, ta võis ainult selle peale edasi kaevata õpperingkonna kuraatorile. Igal gümnaasiumil pidi olema raamatukogu raamatutest, mis olid lubatud keskkoolide õpilaste ja õpetajate raamatukogude jaoks, samuti loodusteaduse, geograafia, matemaatika ja joonistamise näitlike õppevahendite kogu ning füüsika kabinet. Järelevalve hõlbustamiseks õpilaste üle kehtestati vormiriietus.

Progümnaasiumid olid neljaklassilised mittetäielikud keskkoolid, mis täielikult vastasid gümnaasiumi esimesele neljale klassile. Progümnaasiumid avati tavaliselt väikestes linnades.

Need uued jooned — gümnaasiumi mitteseisuslikkus, reaalgümnaasiumide loomine keskhariduse süsteemis, õpilaste kehaliste karistuste kaotamine — annavad tunnistust sellest, et endine seisuslik-pärisorjuslik gümnaasium (1828. aasta määruse järgi) arenes kodanlik-klassiliseks keskkooliks ümberkujunemise suunas. Veel enne 1864. aasta määruse kinnitamist, 60-ndate aastate algul, ajavahemikul 1855—1864 tõusis õpilaste arv gümnaasiumides 10 tuhande võrra (18 tuhandelt 28 tuhandeni) uute gümnaasiumide ja paralleelklasside avamise tõttu.

Kuid 60-ndate aastate koolireformide kahepalgelisus ja poolikus avaldusid tugevasti ka gümnaasiumide reformis. Kodanlus oli huvitatud keskkoolist, mis annaks matemaatikast, loodusteadusest ja füüsikast ulatuslikumaid teadmisi kui klassikaline gümnaasium; ta oli huvitatud koolist, kus õpetataks uusi keeli ja kaasaegset kirjandust, joonestamist ja jooniste lugemist. Selline oligi reaalgümnaasium. Kuid just reaalgümnaasiumi muutis tsaarivalitsus mittetäieõiguslikuks, kuna selle lõpetanuid ülikooli vastu ei võetud. Kodanlus oleks eelistanud reaalgümnaasiumi, kuid tsaarivalitsus andis ilmsed eelised klassikalisele gümnaasiumile. Pooled kõigist gümnaasiumidest muudeti poolklassikalisteks (ladina keelega), 25% gümnaasiumidest olid täiesti klassikalised ja ainult 25% reaalgümnaasiumid.

Kuna poolklassikalised ja reaalgümnaasiumid ei olnud täie-

õiguslikud, hakkas haridusministeeriumile kohtadelt saabuma arvukalt taotlusi, et nende gümnaasiumide lõpetanuile antaks õigus ülikooli astuda, kuid ministeerium keeldus neid taotlusi rahuldamast.

1866. aastal määrati haridusministriks äge reaktsionäär krahv D. A. Tolstoi, kes suhtus äärmiselt eitavalt reaalgümnaasiumidesse, kus tema arvates loodusteaduse ja füüsika küllaltki ulatuslik õpetamine soodustab noorsoo hulgas materialistliku maailmavaate levimist. Ta hakkas keskkoolis intensiivselt klassitsismi levitama. Saanud eitava vastuse taotlustele, et poolklassikalise ja reaalgümnaasiumi lõpetanuile antaks õigus ülikooli astuda, hakkasid paljud linnaomavalitsused ja ühiskondlikud organisatsioonid paluma poolklassikaliste ja reaalgümnaasiumide muutmist täieõiguslikeks klassikalisteks gümnaasiumideks. Need olid sunnitud taotlused, kuid reaktsiooniline minister kasutas neid argumentidena, nagu eelistaks avalikkus klassikalist gümnaasiumi põhimõtteliselt ja, nagu näeme järgnevas peatükis, muutis seitsme aasta jooksul pärast 1864. aasta gümnaasiumide reformi kõik gümnaasiumid täiesti klassikalisteks.

Seega osutus 1864. aasta võrdlemisi liberaalse põhimääruse alusel reorganiseeritud gümnaasiumide iga väga üürikeseks. Need progressiivsed jooned, mis olid gümnaasiumidel 1864. aasta reformi tulemusena, likvideeriti enamalt jaolt valitsuse 70—80-ndate aastate reaktsiooni ajal.

Naiste keskharidus. 60-ndate aastate algul tehti samm edasi ka naiste hariduse alal, kuigi ka selle küsimuse lahendas tsaarivalitsus poolikult.

10. mail 1860. aastal kinnitati «Rahvahariduse ministeeriumile alluvate tütarlaste õppeasutuste määrus». Selle määruse järgi kuulusid tütarlastekoolid kahte järku. Esimese järgu koolid olid kuueaastase õppeajaga. Neis õpetati usuõpetust, vene keelt ja kirjandust, aritmeetikat ja geomeetria algmeid, geograafiat, ajalugu (üldist ja Vene ajalugu), loodusteadust, füüsikat, ilukirja ja käsitööd. Vabatahtlike ainete hulka arvati prantsuse ja saksa keel, joonistamine, muusika, laulmine ja tants. Teise järgu tütarlastekoolid olid kolmeaastase õppeajaga. Neis õpetati usuõpetust, vene keelt, geograafiat, Vene ajalugu, aritmeetikat, ilukirja ja käsitööd.

Tütarlastekoolide eesmärgiks oli «... anda õpilastele see usulis-kõlbeline ja vaimne haridus, mida peab nõudma igalt naiselt, eriti aga tulevaselt abikaasalt ja emalt». Tütarlastekoolidesse võeti kõigist seisustest tütarlapsi.

Poeglastegümnaasiumidega võrreldes oli esimese järgu tütarlastekoolide õppeaeg ühe aasta võrra lühem ja õppeprogrammid tunduvalt kitsamad. Need koolid, nagu nähtub tütarlastekoolide määruse formuleeringust, olid määratud naise kui abikaasa ja ema ettevalmistamiseks ega seadnud oma eesmärgiks naise ettevalmistamist ühiskondlikuks tegevuseks. Tütarlastekoolide arv oli väike. 1870. aastal oli kogu Venemaal kõigest 37 esimese järgu ja 94 teise

järgu tütarlastekooli. 1870. aastal muudeti need koolid tütarlastegümnaasiumideks ja -progümnaasiumideks.

Kõrgema kooli reform. 60-ndate aastate ühiskondlikust liikumisest võtsid aktiivselt osa professorid ja üliõpilased. Juba 1856. aastal algasid üliõpilasrahutused, millele valitsus vastas repressioonidega, mis läksid isegi niikaugele, et 1861. aastal heideti Peterburi ülikoolist välja kõik üliõpilased. Kuid valitsus oli sunnitud tegema ka mõningaid järeleandmisi. Algas uue ülikoolide põhimääruse väljatöötamine. Seda projekti töötati viis korda ümber ja lõpuks 18. juunil 1863. aastal põhimäärus kinnitati.

Selle põhimääruse järgi, mis oli kõige progressiivsem revolutsioonieelsel Venemaal, anti ülikoolidele mõningane autonoomia: õpetatud nõukogul oli õigus valida rektor ja prorektor (neljaks aastaks), professorid valiti konkursi teel; teaduskondade nõukogud valisid dekaanid.

Suurendati kateedrite arvu ja neile anti suured võimalused teaduslikuks tööks. Õppejõudude arv suurenes rohkem kui poolteist korda.

Varem asutatud instituudid: Peterburi Tehnoloogiline Instituut, Mäeinstituut, Teedeinstituut, Moskva Kõrgem Tehnikakool, Petrovsko-Razumovskoje (nüüd Timirjazevi-nimeline) Põllumajanduse Akadeemia reorganiseeriti ja muudeti täisväärtuslikeks kõrgemateks õppeasutusteks. Avati Riia Polütehniline Instituut.

Semstvo tegevuse algus rahvahariduse alal. 1864. aastal kinnitati «Semstvoasutuste määrus», mille järgi Euroopa-Venemaa 34, peamiselt venelaste ja Volgamaade rahvastega asustatud kubermangus kehtestati kohalik omavalitsus.

Semstvo kehtestamine oli, nagu märgib V. I. Lenin, valitsuse järeleandmine ühiskonnale 60-ndail aastail. Elanikkonnale (tõsi küll, ainult suurte kinnisvarade omanikele — mõisnikele, vabrikantidele, majaomanikele ja talurahva jõukale osale anti õigus kuberneride kontrolli all juhtida kohalikku majandus- ja kultuurielu, nagu tervishoidu, võitlust loomataudidega, rahvaharidust (rahvakoolide ülalpidamist ja keskhariduse edendamist), teede ning veevarustuse ehitamist jne.

Kolmekümne nelja «semstvokubermangu» igas maakonnas valisid isikud, kes omasid seaduses ettenähtud kinnisvara, ja talupojad valla koosolekutel kolmeks aastaks antud maakonna jaoks kindlaksmääratud arvu «semstvovolinikke», kes kogunesid igal sügisel semstvo täiskogu järjekordsele istungjärgule. Semstvo täiskogu kavandas eelolevaks kalendriaastaks rea üritusi eespool märgitud aladel, kinnitas semstvo tulude ja kulude eelarve, valis kolmeks aastaks oma täidesaatva organi — esimehest ja kahest-kolmest liikmest koosneva maakonna semstvovalitsuse. Viimane juhtis semstvoteenistujate (arstide, agronoomide, õpetajate, statistikute jt.) abil jooksvat tööd.

Üritusi, millel oli tähtsus kogu kubermangu kohta (näiteks

magistraaltee, mis läbis mitut maakonda, algkooliõpetajate ettevalmistamine jne.), juhtis kubermangusemstvo. Kubermangusemstvo täiskogusse, mis tuli kokku samuti kord aastas, kuulusid kubermangusemstvo volinikud, kes valiti maakonnasemstvo täiskogul. Jooksvat tööd juhtis kubermangusemstvo valitsus (esimees ja 3—4 liiget) kubermangusemstvo teenistujate abil.

Semstvol oli õigus maksustada kinnisvara «semstvomaksuga», mis nõuti sisse riigimaksu korras. See andis igal aastal määratu suured summad, mida semstvo kulutas «kohalikeks vajadusteks ja kasuks».

Juhtivat osa semstvotes etendasid maaomanikud-mõisnikud ja semstvote tegevus arvestas eelkõige nende huvisid.

Rahvahariduse alal andis tsarism semstvole tagasihoidliku osa: osavõtt rahvahariduse arendamisest «peamiselt majanduslikus suhtes», s. t. semstvo võis avada koole (maakonna koolinõukogu loal) ja neid ülal pidada (ruumid, küte, valgustus, sisustus, haridusministeeriumi poolt lubatud õpikutega ja kirjutustarvetega varustamine, õpetajatele töötasu maksmine jne.), kuid semstvol oli keelatud vahele segada koolide õppe-kasvatustöösse, mis kuulus maakonna koolinõukogu ja haridusministeeriumi ametnike — rahvakoolide inspektorite kompetentsi. Rahvakoolide inspektori ametikohad (üks igas kubermangus) asutati 1869. aastal.

Semstvo osa piirati ka teises suhtes: semstvo võis ülal pidada ainult algkoole, mitte aga keskkoole; keskhariduse alal oli semstvol õigus seda ainult «edendada» keskkoolidele rahaliste toetuste andmisega ja keskkooliõpilastele stipendiumi määramisega.

Sellest hoolimata et valitsus piiras semstvote tegevust rahvahariduse alal, tegid semstvod enamikus kubermangudes oma olemasolu esimese kümne aasta jooksul (1865—1874) küllaltki palju maa-algkoolide avamise osas. Selle aja jooksul avati maal umbes 10 000 semstvoalgkooli. Semstvo püüdis organiseerida rahvakooliõpetajate ettevalmistamist semstvo õpetajate koolides, korraldas õpetajate kursusi ja kongresse, asutas koolide juures raamatukogusid, mida kasutasid ka kooli lõpetanud, jne.

Tuleb aga märkida, et sellel ja kahel järgneval aastakümnel võttis semstvo enda peale ainult osa koolide majanduslikke kulutusi: sisustas koole mööbli ja õppevahenditega, varustas õpilasi tasuta õpikute ning kirjutustarvetega, maksis osa õpetajate töötasust ja mõnel pool võttis enda kanda osa koolihoonete ehitamise kuludest. Majanduskulude peamise osa (ruumide üürimine kooli jaoks, koolihoonete ehitamine, küte, valgustus, õpetaja põhipalk, valvuri palk) kandsid kuni 90-ndate aastate keskpaigani külakogukonnad, s. t. selle küla talupojad, keda kool teenindas.

Kõigist selleaegsetest algkoolitüüpidest (semstvo-, ministeeriumi-, kiriku-kihelkonnakoolid jt.) olid semstvokoolid kõige paremad. Semstvokoolide õpetajate hariduslik tase oli kõrgem kui teiste algkoolide õpetajatel; semstvokoolid olid paremini varustatud

õppevahenditega. Kuid semstvote tegevus rahvahariduse valdkonnas ei ulatunud oma sisult üle kodanliku valgustusliku tegevuse raamide.

Üheks silmapaistvamaks semstvo haridustegelaseks oli Nikolai Aleksandrovitš Korf (1834—1883). Ta tegi palju ära õppetöö korraldamisel semstvokoolides. N. A. Korf valiti semstvo poolt Aleksandrovski maakonna (end. Jekaterinoslavi kubermangus, nüüdses Dnepropetrovski oblastis) koolinõukogu liikmeks, hiljem valiti ta sama nõukogu esimeheks. Tänu tema energilisusele ja juhtimisele avati Aleksandrovski maakonnas (end. Aleksandrovskis, praeguses Zaporožjes) üle 50 semstvokooli, ja mis kõige tähtsam, loodi kolmeaastase semstvokooli tüüp, kus õppetööd viib läbi üks õpetaja ühes klassiruumis üheaegselt kolmel aastal kooli astunud õpilastega (esimese, teise ja kolmanda klassiga, nagu me nüüd ütleksime; sel ajal aga: esimese, teise ja kolmanda grupiga). Korf töötas välja üksikasjalised plaanid õppetöö läbiviimiseks niisugusel viisil, ta oli suur algõpetuse metoodik. Oma «Aleksandrovski maakonna koolinõukogu aruannete», metoodiliste raamatute ja artiklitega, oma lugemikuga «Meie sõber» avaldas Korf suurt positiivset mõju kõigi teiste kubermangude semstvokoolidele. 1872. aastal Korfi tegevus semstvos katkes: ta kukutati valimistel läbi mõisnike reaktsioonilise osa poolt, kes ei olnud rahul tema liberaalse tegevusega rahvahariduse alal.

XXIV peatükk

KOOL JA PEDAGOOGILINE MÕTE VALITSUSE REAKTSIOONI PERIOODIL XIX SAJANDI 70—80-NDAIL AASTAIL

Tsarismi koolipoliitika XIX sajandi 70—80-ndail aastail. 70—80-ndad aastad olid tugeva poliitilise reaktsiooni perioodiks. Rahvahariduse alal algas see reaktsioon pärast Karakozovi lasku 1866. aastal, kui haridusministriks määrati krahv D. A. Tolstoi, kes sobitas selle ametikoha ühte Sinodi ülemprokuröri kohustustega. Ta (Ušinski tabava väljenduse järgi) «... rõhub ... rahvaharidust kahe ministeeriumi raskusega ...»

Valitsus hakkas igati pidurdama semstvo- ja linnakoolide avamist ja neile vastukaaluks visalt levitama kiriku-kihelkonnakoole. Tugevdati vaimulikkonna mõju algkoolidele ja kehtestati valitsuse range järelevalve õpetajate poliitilise ustavuse ja õpetamise vaimu üle, milleks loodi rahvakoolide inspektorite ja direktorite ametikohad.

Alg-rahvakoolid töötasid 1874. aastal avaldatud reaktsioonilise «Alg-rahvakoolide määruse» põhjal. Reaalgümnaasiumid likvideeriti, kõik gümnaasiumid muudeti klassikalisteks, kusjuures klassitsism (ladina ja kreeka keel) levis selle kõige halvemal kujul (nii-

nimetatud grammatiline klassitsism, kus peamist tähelepanu pöörati vanade keelte grammatikale, mitte aga vana-kreeka ja vana-rooma kirjandusega tutvumisele).

Põhimääruse järgi mitteseisuslik gümnaasium muudeti haridusministeeriumi reaktsiooniliste ringkirjadega faktiliselt aadligümnaasiumiks (90-ndate aastate keskel moodustasid aadlike lapsed üle 50% gümnaasiumiõpilaste arvust, samal ajal kui Venemaa elanike üldarvust moodustasid aadlikud umbes 2%). Haridusministeeriumi keskkoolid hakkasid silma paistma äärmise pedantsuse ja formalismi poolest. Õpilaste jaoks kehtestati range režiim, mis rõhus lapsi ja noorukeid. 1863. a. liberaalne ülikoolide põhimäärus asendati 1884. aastal reaktsioonilise ülikoolide põhimäärusega: ülikoolide autonoomia tühistati; rektoreid, prorektoreid, dekaane ja professoreid hakati ametisse määrama haridusministeeriumi poolt. Üliõpilasorganisatsioonid keelati.

Paljud progressiivsed pedagoogid said repressioonide osaliseks. Kaua aega oli keelatud Ušinski õpikute kasutamine koolides.

1871. aasta gümnaasiumide ja progümnaasiumide põhimäärus. Gümnaasiumide olukord 70—80-ndail aastail. Haridusminister D. A. Tolstoi hakkas oma reaktsioonilise tegevuse esimestest kuudest peale visalt levitama klassitsismi keskkoolides. Õpilastelt palju aega nõudvas ladina ja kreeka keele intensiivses õppimises nägid D. A. Tolstoi ja tema reaktsioonilised kaasvõitlejad vahendit noorsoo kõrvalejuhtimiseks kaasaja probleemidest, poliitilistest ringidest ja materialismi harrastamisest.

1864. aasta suhteliselt liberaalse põhimääruse asemel avaldati 1871. aastal reaktsiooniline gümnaasiumide põhimäärus, mis kehtis (mõningate muudatustega õppeplaanis) kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini. Selle põhimääruse järgi muudeti kõik poeglastegümnaasiumid klassikalisteks. Gümnaasiumi kursuse kestuseks määrati kaheksa aastat (oli seitse klassi, seitsmes klass oli kaheaastane). Ladina ja kreeka keelele kulus neis gümnaasiumides 41,2% õppeajast. Ladina keelt õpetati kõigi kaheksa õppeaasta jooksul 5—8 tundi nädalas. Kreeka keele õpetamine algas kolmandast klassist ja kestis kuus aastat 5—7 tundi nädalas igas klassis. Loodusteadus kõrvaldati gümnaasiumi õppeplaanist. Millise määrani oli gümnaasiumides viidud klassitsismi ülevõim, näitavad järgmised andmed: 1871. aasta põhimääruse järgi oli gümnaasiumi õppeplaanis ladina keelele kõigis klassides ette nähtud 49 tundi nädalas ja kreeka keelele 36 tundi nädalas, samal ajal aga:

vene keelele ja kirjandusele	24 tundi
matemaatikale, füüsikale ja kosmograafiale . .	37 tundi
ajaloole	12 tundi
geograafiale	10 tundi
ühele uuele võõrkeelele (prantsuse või saksa) . .	19 tundi

Ladina ja kreeka keele õppimine selle määratu suure tundide arvu juures, mis neile õppeainetele ette oli nähtud, ning kitsalt grammatilise kallaku juures oli õpilastele väga raske, nõudis palju aega koduste ülesannete täitmiseks ja avaldas väga ebasoodsat mõju teiste õppeainete omandamisele.

Vene keeles õpiti kolmes esimeses klassis grammatikat, neljandas kirikuslaavi keele grammatikat, ülejäänud neli aastat aga pühendati folkloori ja kirjanduse tundmaõppimisele, kusjuures suurem arv tunde kulutati vana-vene ja XVIII sajandi kirjandusele. Ainult viimane neist neljast õppeaastast oli määratud XIX sajandi kirjandusele, kusjuures käsitleti ainult Žukovski, Gribojedovi, Puškini, Gogoli, Krõlovi, Lermontovi ja Koltsovi teoseid. Hilisema aja kirjanike — Turgenevi, L. N. Tolstoi, Nekrassovi, Gontšarovi, Dostojevski ja kõigi teiste 60—70-ndate aastate kirjanike teoseid kuni XX sajandi alguseni gümnaasiumi õppeprogrammis ei olnud.

Matemaatikas õpiti kolmes esimeses klassis aritmeetikat, kolmandast klassist alustati algebra ja neljandast geomeetria õpetamist, kahel viimasel aastal õpiti ka trigonomeetriat. Peatähelepanu pöörati valemite tundmisele ja matemaatilise mõtlemise arendamisele; samuti nagu teistegi ainete õpetamist, iseloomustas ka matemaatikakursust tugev formalism. Mitteküllaldaselt arendati geomeetria ja trigonomeetria ülesannete (eriti konstruktsioonülesannete) lahendamise vilumust. Peaaegu täiesti puudusid juhendid matemaatika praktiliseks rakendamiseks.

Füüsikat õpiti ainult kolmel viimasel aastal äärmiselt väikese tundide arvuga. Keemiat ei õpetatud üldse. Õppeplaanis oli ette nähtud «lühike loodusteadus», kuid seda ei õpetatud ja märkustes õppeplaani juurde anti mõista, et see õppeaine on vabatahtlik ja isegi mittesoovitav.

Geograafiat õpetati esimeses neljas klassis (kursus oli väga puudulik ja suunatud esmajoones geograafiliste nimetuste: saarte, poolsaarte, merede, neemede, jõgede, mägede, mitmesuguste maade linnade jne. nimede päheõppimisele).

Ajaloo programm ja selle seletuskiri nõudsid, et kursus kontsentreeruks peamiselt «välisajaloo» faktidele. Seejuures muudeti ajalookursus valitsusaegade kronoloogiliseks loeteluks. Kogu ajalooprogrammi suunitlus oli monarhistlik.

Õpetamine gümnaasiumis oli kuiv, paljasõnaline ja poolskolastiline. Näitlikku õpetamist kasutati vähe, ekskursioone ja laboratoorseid töid ei olnud üldse.

Kuid gümnaasium andis hea ortograafilise kirjaoskuse, matemaatiliste valemite tundmise, arendas hästi mälu, eriti mehhaanilist.

Reaktsiooni tugevnemisega 80-ndail aastail, kui haridusministriks määrati D. A. Tolstoi ustav kaasvõitleja I. D. Deljanov, tõsteti õppemaksu, piirati tugevasti juutide vastuvõtmist gümnaasiumidesse, 1887. aastal anti välja ringkiri, mis sai Vene kooli ajaloos

nimetuse «ringkiri köögitüdrukute laste kohta». See ringkiri kirjutas gümnaasiumide ja progümnaasiumide direktoreile ette hoiduda neile alluvatesse õppeasutustesse «... kutsarite, teenrite, kokkade, pesunaiste, poodnike ja teiste selliste inimeste laste vastuvõtmisest, kellede lastel, välja arvatud vahest ebatavaliselt andekad, ei ole üldse vaja püüda kesk- ja kõrgema hariduse poole». Selsamal 1887. aastal soovitas I. D. Deljanov oma reaktsioonilises agaruses, hoolimata 1871. aasta määrusest, mis siiski ei likvideerinud gümnaasiumi mitteseisuslikkust, piirata gümnaasiumide õpilaste koosseisu ainult aadlike, vaimulike ja rikaste kaupmeeste lastega. Aleksander III leidis selle abinõu olevat «mitteõigeaegse» ja juhtis oma ülearu innuka ministri tähelepanu sellele, et neidsamu eesmärke (vastuvõtu piiramine) võib saavutada «sündsamate vahenditega».

Nende abinõude tagajärjel õnnestus valitsusel 80-ndate aastate algusest kuni 90-ndate aastate keskpaigani vähendada õpilaste arvu klassikalistes gümnaasiumides ja progümnaasiumides 3000 võrra ja tugevasti alandada mitteaadelliku päritoluga laste protsenti.

Reaalkoolid. 1872. aastal avaldati põhimäärus reaalkoolide kohta, mis olid mittetäieõiguslikud keskkoolid 6—7-aastase õppeajaga ja professionaalse kallakuga vanemates klassides. Ettepaneku selle koolitüübi loomiseks tegi reaktsiooniline haridusminister D. A. Tolstoi, et gümnaasiumist ja ülikoolist eemale hoida mitteaadlisoost isikuid ja anda kaubandus- ning tööstusettevõtete teenindavale personalile mõningane ettevalmistus. Reaalkooli V ja VI klassid jagunesid osakondadeks: põhi- (s. o. üldhariduslik) ja kommertsosakonnaks, seitsmendal (täiendus-) klassil oli kolm osakonda: mehhaanilis-tehniline, keemilis-tehniline ja üldhariduslik.

1888. aastal, kui areneva tööstuse jaoks kaadri ettevalmistamiseks asutati hästikorraldatud tehnilised keskõppeasutused, likvideeriti reaalkoolide mehhaanilis-tehnilised ja keemilis-tehnilised osakonnad ning reaalkoolid muudeti üldhariduslikeks keskkoolideks.

Reaalkoolides antava hariduse sisu oli elulisem kui gümnaasiumides, mistõttu ühiskonna progressiivsete kihtide poolehoid kuulus reaalkoolidele.

Reaalkoolides puudusid vanad keeled, tunduvalt ulatuslikum oli matemaatika ja füüsika kursus, õpetati loodusteadust, kohustuslikud olid kaks uut võõrkeelt.

Suurt tähelepanu pöörati joonistamisele ja joonestamisele (viimast gümnaasiumides ei õpetatud). Vene keelt ja kirjandust, ajalugu ja geograafiat õpetati reaalkoolides samas ulatuses kui gümnaasiumideski.

Hoolimata sellest et matemaatika ja füüsika kursus oli ulatuslikum kui gümnaasiumides ja et õppeplaanis oli loodusteadus, ei võetud reaalkoolide lõpetajaid ülikooli (isegi mitte füüsika-matemaatikateaduskonda, kus oli olemas loodusteaduse osakond).

Reaalkoolide lõpetajad võisid astuda ainult kõrgematesse tehnilistesse ja põllumajanduslikesse õppeasutustesse.

Tütarlastegümnaasiumid. 1870. aastal avaldati «Tütarlastegümnaasiumide määrus». Olenevalt sellest, milline ametkond tütarlastegümnaasiume avas ja ülal pidas, jagunesid need haridusministeeriumi (niinimetatud ministeeriumi) tütarlastegümnaasiumideks ja keisrinna Maria asutuste tütarlastegümnaasiumideks [1]. Nende gümnaasiumide õppeplaanid ja programmid erinesid üksteisest väga vähe (Maria asutuste gümnaasiumides olid need mõnevõrra viletsamad). Tütarlastegümnaasiumides oli seitse klassi ja kaheksas täiendus- (pedagoogiline) klass. Õigust ülikooli astumiseks tütarlastegümnaasiumid ei andnud.

Tütarlasteprogümnaasiumidel oli neli klassi, mis vastasid tütarlastegümnaasiumi neljale esimesele klassile.

Keskkooli tähtsamad tegelased 70—80-ndail aastail. Vastukaaluks sellele reaktsioonile, mida levitas tsaarivalitsus rahvahariduse valdkonnas, eriti aga keskkoolis, püüdsid progressiivsed pedagoogid-teoreetikud ja õpetajad viia õppe-kasvatustöösse eesrindlikke ideid ja aktiivseid õppemeetodeid.

Kõige tuntumateks pedagoogideks, kes töötasid keskkooli pedagoogika ja metoodika alal, olid XIX sajandi 70—80-ndail aastail V. J. Stojunin, V. I. Vodovozov, V. P. Ostrogorski ja A. J. Gerd.

Vladimir Jakovlevitš Stojunin (1826—1888) püüdis keskkoolis teostada Ušinski ideid, eriti rahvuslikkuse printsiipi, ühendades seda üldinimliku kasvatuse ideega, mille ta võttis omaks Pirogovilt. «Igas rahvuslikus kasvatuses,» kirjutas Stojunin, «peab kogu ta üldinimliku suuna juures tingimata olema osake rahvuslikkust, mis moodustabki kõikeelustava vaimu.» Stojunin tervitas vene pedagoogika loomist, mis arvestab vene rahva ajaloolist minevikku, tema elulaadi ja psühholoogiat. Artiklis «Märkmeid Vene koolist» oli ta nördinud sellest, et haridusministeerium pöördus koolireformi teostamisel nõuannete saamiseks saksa pedagoogide poole, kes ei tunne vene rahva elutingimusi.

Oma metoodikaalaste töödega tõi V. J. Stojunin palju väärtuslikku keskkooli kirjanduse õpetamise metoodikasse. Varem valitsenud formalistliku, poolskolastilise õpetamise suuna asemel rõhutas Stojunin kirjanduse kui õppeaine kasvatuslikku tähtsust.

Vassili Ivanovitš Vodovozov (1825—1886) oli Ušinski kaasvõitleja, kelle see kutsus õpetajaks Smolnõi Instituuti. Kui Ušinski instituudist vallandati, läks Vodovozov protestiks erru.

Oma raamatus «Õppeained rahvakoolis» esitas Vodovozov algõpetuse metoodika psühholoogilised alused ja andis rea väärtus-

[1] Alates XVIII sajandi lõpust eksisteeris eriline keisrinna Maria, Paul I naise asutuste ametkond, mille alluvuses olid aadlineidude instituudid ja teised tütarlaste õppe-kasvatusasutused, kasvatusmajad, orbude instituudid jne.

likke näpunäiteid kirjaoskuse ning aritmeetika õpetamise õigeks korraldamiseks. Ta koostas «Rahvakoolide alglugemiku» kahes osas, mis levis kümnetes tuhandetes eksemplarides. Raamat tutvustas õpilasi laialdaselt Venemaa geograafia, ajaloo, looduse ja tööaladega.

Vodovozov protesteeris klassitsismi ülevõimu vastu keskkoolis ja soovitas teha keskseks õppeaineks vene keele ja kirjanduse. Oma metoodikaalastes töödes kirjanduse õpetamise kohta seab ta esikohale kirjanduse kui kodanikutunde, ühiskondlikkuse ja patriotismi kasvatamise vahendi sotsiaalse tähtsuse. Selles vaimus on kirjutatud Vodovozovi väljapaistvad tööd «Uus vene kirjandus» ja «Sõnalooming näidistes». Laialdaselt oli tuntud Vodovozovi koostatud «Jutustused Vene ajaloost» kahes osas.

Viktor Petrovitš Ostrogorski (1840—1902) kui vene keele ja kirjanduse metoodik uuris eriti esteetilise kasvatuse küsimusi. Ta märkis õigesti, et Tolstoi-Deljanovi kool ei pööranud mingisugust tähelepanu esteetilisele kasvatusele (gümnaasiumi 1871. aasta õppeplaanis puudus üldse joonistamine ja laulmine). V. P. Ostrogorski «Kirjad esteetilisest kasvatusest» olid väga populaarsed pedagoogide ja paljude lastevanemate hulgas.

Aleksandr Jakovlevitš Gerd (1841—1888) oli loodusteaduse õpetamise metoodik. Gerdi suureks teeneks oli loodusteaduse metoodika läbitöötamine ja õpikute koostamine darvinismi vaimus. Algkooli jaoks koostas ta «Näitlikud tunnid», mis tutvustas lastele loodust näitlikkuse printsiibi laialdase rakendamise abil. Keskkooli jaoks olid suure tähtsusega tema «Loodusteaduse lühikursus», «Lindude määraja», «Mineraalide määraja» jt.

1874. aasta alg-rahvakoolide määrus. Algkool 70—80-ndail aastail. Suhteliselt liberaalse 1864. aasta alg-rahvakoolide määruse asemel töötas D. A. Tolstoi välja 1874. aastal kinnitatud «Alg-rahvakoolide määruse». See määrus kehtis edaspidi ilma muudatusteta kogu tsarismi võimuloleku aja, olles suureks piduriks alghariduse arenemisele Venemaal.

Võrreldes eelmisega oli 1874. aasta «Alg-rahvakoolide määrusesse» toodud rida reaktsioonilisi muudatusi. Maakonna koolinõukogu esimeheks oli maakonna aadli peamees (kuna 1864. aasta määruse järgi valiti esimees maakonna koolinõukogu liikmete poolt). Selle muudatuse mõte seisnes selles, et algkoolid, mis teenindasid peaasjalikult talurahvast, anti aadli hoolduse alla. Tugevdati vaimulike järelevalvet rahvakooliõpetajate mõttelaadi ja käitumise ning õpetuse vaimu üle algkoolides. Suurema võimu algkoolide ja rahvakooliõpetajate üle said rahvakoolide inspektorid ja 1874. aastal igas kubermangus sisseseatud rahvakoolide direktsioon.

Õppeained (usuõpetus, vene keel, aritmeetika ja, «kus võimalik», kirikulaul) jäid samadeks, mis nad olid 1864. aasta määruse järgi.

Semstvokoolid. 70—80-ndate aastate reaktsioon andis end tugevasti tunda ka semstvote tegevuses rahvahariduse alal. 20 aasta jooksul (1875—1894) avati semstvokoole kaks korda vähem kui eelneva kümne aasta jooksul, kuigi vajadus maa-algkoolide järele muutus iga aastaga üha suuremaks.

Semstvo osa alg-rahvakooli arendamisel siiski kasvas, isegi 70—80-ndate aastate reaktsiooni perioodil (kuigi aeglasemas tempos): 90-ndate aastate keskel võttis semstvo õpetajate töötasu juba tervenisti enda kanda; mitmed semstvod avasid õpetajate koole (seminare) õpetajate ettevalmistamiseks; semstvod püüdsid varustada koole enam-vähem ettevalmistatud õpetajatega (semstvotel oli õigus esitada kandidaate semstvokooli õpetaja ametikohale, kuid õpetaja kinnitas ametisse maakonna koolinõukogu); semstvod, varustades koole õpikute ja õppevahenditega, aitasid sellega kaasa koolide õppetöö parandamisele ning näitlikkuse printsiibi rakendamisele. Mõnedes maakondades asutasid semstvod koolide juurde raamatukogusid õpilastele klassiväliseks lugemiseks ja kooli lõpetanute jaoks, hoides ära viimaste juures kirjaoskamatuse retsidiivi võimaluse.

Isegi neis maakondades, kus semstvokogud ja nende täidesaatvad organid — semstvovalitsused — koosnesid peaasjalikult reaktsiooniliselt meelestatud isikutest — pärisorjuse pooldajatest, püüdsid talurahvaga tihedalt seotud progressiivsed semstvokoolide õpetajad rakendada oma õppe-kasvatustöös eesrindlikke ideid ja õppemeetodeid, teostada praktikas paremate vene pedagoogide juhiseid. Semstvoõpetajate hulgas oli ka revolutsionääre — Tšernõševski ja Dobroljubovi pooldajaid, kes töötasid rahvakoolides ideelistel kaalutlustel, et olla lähemal rahvahulkadele ja teha talurahva hulgas revolutsioonilist propagandat või progressiivset valgustuslikku tööd.

1874. aasta alg-rahvakoolide määruse järgi, nagu ülal märgitud, kuulusid algkooli õppekursusesse järgmised õppeained: usuõpetus, vene keel, aritmeetika ja kirikulaul. Kuid semstvokoolid laiendasid märgatavalt seda kursust, andes õpilastele vene keele tundides seletava lugemise teel algteadmisi loodusloost, geograafiast ja Vene ajaloost.

Kuigi semstvote tegevus rahvahariduse alal toimus põhiliselt aadlike-mõisnike ja vabrikantide huvides, kes vajasid mõningal hulgal kirjaoskajaid põllumajandus- ja vabrikutöölisi, kasvas semstvokool üle temale seatud raamidest tänu progressiivsete pedagoogide-teoreetikute mõjule ja paremate semstvoõpetajate tegevusele. Sellepärast suhtus tsaarivalitsus semstvokoolidesse (ja semstvo tegevusse rahvahariduse alal üldse) väga umbusklikult ja pidurdas seda igati.

Valitsus püüdis vastandada semstvokoolidele kiriku-kihelkonnakoole ja hakkas omakorda avama näidiskoolidena ministeeriumi-algkoole. Neid koole oli siiski vähe, kuna valitsuse assigneeringud

algkoolidele olid väga kasinad. Võrreldes semstvokoolidega olid ministeeriumikoolid tavaliselt formalistlikumad, kuivemad ja seal puudusid pedagoogilised otsingud.

Kiriku-kihelkonnakoolid. Võitluseks semstvokoolidega ja selleks, et kultiveerida algkoolides usklikkust, «ustavust troonile» ja teisi reaktsioonilisi jooni, hakkasid valitsus ja kirik aktiivselt soosima kiriku-kihelkonnakoole. 80-ndate aastate keskel oli Venemaal 5500 kiriku-kihelkonnakooli. Aasta-aastalt kasvades tõusis nende arv 1900. aastaks 40 000-ni, mis moodustas peaaegu poole kõikidest algkoolidest Venemaal.

Tsaarivalitsus suurendas assigneeringuid kiriku-kihelkonnakoolidele riigi summade arvel. 1902. aastal eraldati kiriku-kihelkonnakoolidele 10,5 miljonit rubla, kõigile teistele algkoolidele aga ainult 5 miljonit rubla. Nendes külades, kus olid olemas kiriku-kihelkonnakoolid, keelati semstvokoolide avamine. Nendes kubermangudes, kus semstvoid ei olnud (näit. Kiievi, Volõõnia, Podolski ja Bessaraabia kubermangus), moodustasid 1900. aastal kiriku-kihelkonnakoolid umbes 80% kõigist algkoolidest.

Need koolid olid kõige halvemat tüüpi algkoolid. Suurem osa õppeajast kulutati nendes koolides usuõpetusele, lugemisele kirikuslaavi keeles ja kirikulaulule. Teadmisi loodusloost ja geograafiast ei antud õpilastele üldse, jutustusi Vene ajaloost esitati puhtusulises vaimus. Kiriku-kihelkonnakoolide õpetajateks olid preestrid, diakonid, köstrid ja õpetajad, kes olid saanud ettevalmistuse kiriklikes õpetajate koolides. Pärast piiskopikoolide asutamist (7-aastase õppeajaga kirikule alluvad tütarlastekeskkoolid) olid paljudes kiriku-kihelkonnakoolides õpetajateks nende koolide lõpetajad.

Õppeaja kestus kiriku-kihelkonnakoolides oli 1884. aasta kiriku-kihelkonnakoolide reeglite järgi kaks aastat, kuna semstvokoolides kehtestati juba 60-ndatest aastatest kolmeaastane õppeaeg. Alles 90-ndate aastate lõpul, kui paljud semstvokoolid hakkasid üle minema nelja-aastasele õppeajale, tõsteti kiriku-kihelkonnakoolides õppeaja kestus kolmele aastale.

Elanikkonda sunniti kiriku-kihelkonnakoolide ülalpidamiseks maksma kirikule makse «jumalakartlike kihelkonnaliikmete vabatahtlike annetuste» näol. Kiriku-kihelkonnakoolide vanemate klasside õpilasi kasutasid kirikutegelased sageli tööjõuna mitte ainult kooli tarvis, vaid ka kirikutegelaste majapidamises. Õpikute ja kirjutustarvete eest tuli kiriku-kihelkonnakooli õpilaste vanematel tasuda, kuna semstvokoolides anti õpilastele õpikud ja kirjutustarbed tasuta.

Kõik see sundis külakoosolekuid sageli vastu võtma otsuseid selles maakohas kiriku-kihelkonnakooli asendamisest semstvokooliga, kuid tsaari administratsioon tühistas kõik sellised otsused ja talupojad, kes neid otsuseid vastu võtsid, said repressioonide osaliseks.

Kirikutegelased püüdsid koondada enda kätte kõik algkoolid. Riiginõukogule esitati XIX sajandi 80—90-ndail aastail mitu korda projekte kõigi algkoolide Sinodi alluvusse andmise kohta, s. t. nende muutmise kohta kiriku-kihelkonnakoolideks. Ühiskondliku liikumise tõus 90-ndate aastate teisel poolel aga ei võimaldanud neid kavatsusi teostada.

Kaheklassilised rahvakoolid. Linnakoolid 1872. aasta määruse järgi. Kolmeaastase õppeajaga algkoolid (niinimetatud üheklassilised rahvakoolid) ei võinud rahuldada rahvamajanduse vajadusi, mis oli juba üle läinud kapitalistlikele rööbastele. Tekkis vajadus avada mõningane hulk kõrgemat tüüpi algkoole. Loodi kaheklassilised algkoolid viieaastase õppeajaga: esimesed kolm õppeaastat loeti esimeseks klassiks ja see vastas täielikult üheklassilise rahvakooli kursusele, neljas ja viies õppeaasta moodustasid teise klassi, seal õpetati vene keelt, aritmeetikat (murrud, progressioonid, kolmlause, protsendid), kujutavat geomeetriat, algteadmisi loodusteadusest, füüsikast, geograafiast ja Vene ajaloost.

Kaheklassilised algkoolid olid ummikkoolid. Selle lõpetajatel puudus võimalus jätkata üldharidust keskkoolides, kuna kaheklassiliste koolide ja iga tüüpi keskkoolide õppeplaanide ja programmide vahel puudus igasugune kooskõla. Kaheklassiliste koolide arv oli väga väike.

Kaheklassiliste koolide lõpetajad töötasid edaspidi vallakirjutajatena, mõisavalitsejatena, kontoriametnikena jne. Mõned kaheklassiliste koolide lõpetajatest astusid eksami sooritamise järel õpetajate seminaridesse.

Kõrgemat tüüpi koolideks, kuid siiski alg-, mitte keskkoolideks, olid linnakoolid 1872. aasta määruse järgi. Suurem osa varasematest kreiskoolidest (1828. aasta määruse järgi) reorganiseeriti 70-ndail aastail linnakoolideks 1872. aasta määruse järgi. Nendes õppeasutustes oli kuueaastane õppeaeg (esimesse klassi võeti kirjaoskamatud poisid)[1]. Nende koolide eesmärgiks oli anda linnaelanike alamatele kihtidele (käsitööliste, väikeametnike, väikekaupmeeste jt. poegadele) veidi kõrgem algharidus ja mõningal määral rakenduslikke teadmisi.

Linnakoolides õpetati usuõpetust, vene keelt ja kirjandust, aritmeetikat, algebrat, geomeetriat, geograafiat, ajalugu, loodusteadust (andmeid botaanikast, zooloogiast ning inimese anatoomiast ja füsioloogiast), joonistamist, joonestamist ja laulmist.

Samuti kui kaheklassilised koolid, olid ka linnakoolid ummikkoolid, kuna mingisugust sidet nende ja keskkoolide vahel ei olnud. Need koolid olid loodud selleks, et anda linnaelanike alamatest kihtidest pärinevatele poeglastele veidi kõrgemat algharidust ja juhtida nad kõrvale gümnaasiumidest ning reaalkoolidest. Paljude

[1] Kuigi linnakoolid olid kueaastase õppeajaga, nimetati neid siiski ühe-, kahe- jne. klassilisteks, olenevalt klassiruumide ja õpetajate arvust.

linnakoolide juurde organiseeriti lõpetanuile ühe-kaheaastased arveala ja raamatupidamise, pedagoogilised, joonestajate jne. kursused.

Linnakoolid eksisteerisid kuni 1912. aastani, mil nad reorganiseeriti nelja-aastase õppeajaga (pärast algkooli) kõrgemateks algkoolideks.

Algkooliõpetajate ettevalmistamine. Õpetajate seminarid. Algkoolide arvu kasv, mis oli eriti tugev XIX sajandi 60—70-ndail aastail, muutis teravaks nende jaoks õpetajate ettevalmistamise küsimuse.

Paremad vene pedagoogid töötasid läbi õpetajate ettevalmistamise küsimuse juba enne 60-ndate aastate koolireforme ja semstvokoolide tekkimist. Nii koostas ja avaldas K. D. Ušinski 1861. aastal õpetajate seminari detailse projekti. Selle projekti järgi avasid eri kubermangude semstvod mitu õpetajate seminari ja õpetajate kooli. Paremad neist olid 70-ndail aastail asutatud Peterburi semstvo õpetajate kool, millel oli nelja-aastane (pärast 1905. aasta revolutsiooni isegi viieaastane) õppeaeg, ja Maksimovitši-nimeline naisõpetajate kool Tveris. Veel varem avas Ušinski kaasvõitleja ja pooldaja, tuntud geograafia metoodik D. D. Semjonov Kaukaasias õpetajate seminari, kus õppetöö oli hästi korraldatud.

70-ndail aastail hakkas valitsus enamalt jaolt tagasi lükkama semstvote taotlusi õpetajate seminaride ja õpetajate koolide avamiseks ning vastandas juba olemasolevatele sellistele koolidele oma, kroonu õpetajate seminarid, kus tulevasi rahvakooliõpetajaid püüti kasvatada õigeusu ja «troonile ustavuse» vaimus. D. A. Tolstoi haridusministeeriumi poolt 1870. aastal väljatöötatud «Õpetajate seminaride määrus» ja 1875. aasta instruktsioon kirjutasid kroonu õpetajate seminaride õpilastele ette õigeusu kiriku kombetalituste ja nõuete kõrvalekaldumatut täitmist, jumalateenistustel käimist, paastumist ja palvetamist. Instruktsioonis oli öeldud, et õpetajate seminari õpilased peaksid vaba aega kasutama pühakirja lugemiseks.

Õpetajate seminari kursus oli kolmeaastane (pärast 1905. aasta revolutsiooni nelja-aastane). Õpetajate seminaridesse võeti 16-aastasi ja vanemaid noorukeid, peamiselt kaheklassiliste algkoolide lõpetajaid. Vastu võeti eksamiga. Õpetajate seminaride juures olid ühiselamud, kuid õpilased võisid elada ka erakortereis. Enamik seminariste sai stipendiumi kas riigi või semstvo poolt. Algul olid õpetajate seminarid ainult meeskoolid, kuid pärastpoole hakati avama ka naisseminare. 1917. aasta 1. jaanuariks oli Venemaal üldse 171 õpetajate seminari.

Õpetajate seminarides õpetati usuõpetust, vene keelt ja kirjandust, matemaatikat, loodusteadust, füüsikat, geograafiat, ajalugu, joonistamist, laulmist, pedagoogikat ja algõpetuse metoodikat. Paljudes (eriti semstvo) õpetajate seminarides õpetati ka tööõpetust ja põllumajandust.

Õpetajate seminar andis mitteküllaldaselt üldhariduslikke teadmisi (märksa vähem kui gümnaasium, reaalkool või tütarlastegümnaasium). Sellele õpetajate seminaride puudusele juhiti sageli tähelepanu ajakirjanduses. Õpetajate seminaride tugevaks küljeks oli tulevaste rahvakooliõpetajate pedagoogiline ettevalmistus, eriti praktilises osas. Pedagoogikat õpetas tavaliselt seminari direktor. Pedagoogilist praktikat sooritasid seminaride õpilased seminaride juures asuvates musterkoolides.

Kuid nõukogude pedagoogiliste õppeasutustega võrreldes andsid revolutsioonieelsed õpetajate seminarid pedagoogilistes distsipliinides vähem teoreetilisi teadmisi. Neis õpetati pedagoogikat ühes psühholoogia ja pedagoogika ajaloo elementidega ning algkooli vene keele ja aritmeetika õpetamise metoodikat. Seega ei olnud ei psühholoogia, pedagoogika ajaloo ega ka koolitervishoiu iseseisvat kursust. Ei õpitud algkooli geograafia, ajaloo ega loodusteaduse õpetamise metoodikat.

Õpetajate seminarid ei suutnud nende vähese arvu tõttu rahuldada algkoolide vajadust õpetajate järele. Teatava hulga naisõpetajaid algkoolidele andsid tütarlastegümnaasiumid, kus oli olemas kaheksas (pedagoogiline) klass. Selle klassi lõpetanud naisõpetajad olid suurema üldharidusliku, kuid väiksema pedagoogilise ettevalmistusega, võrreldes nende õpetajatega, kes olid õppinud õpetajate seminaris.

Teatava arvu naisõpetajaid semstvokoolidele ja tunduva osa kiriku-kihelkonnakooli naisõpetajaist andsid tütarlaste seitsmeklassilised kirikukoolid; õpetajaid valmistasid ette ka mõned teised õigeusu kirikule alluvad koolid.

XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul valmistati osa algkooliõpetajaid ette ühe-kaheaastastel pedagoogilistel kursustel, mida korraldati 1872. a. määruse järgi asutatud linnakoolide juures.

Kõik need õppeasutused kokku siiski ei rahuldanud täielikult vajadust algkooliõpetajate järele. Osa neist õpetajaist sai õpetajakutse «eksami teel». See kategooria õpetajaid oli kõige nõrgem: selleks eksamiks nõutav üldhariduslike teadmiste ulatus oli väike, pedagoogilist ettevalmistust, ei teoreetilist ega ka praktilist, neil õpetajatel ei olnud. Need olid enamasti hädavaresed, kes kiiruga valmistusid kergeks eksamiks ja asusid õpetaja ametikohale mitte kutsumuse tõttu ega ka armastusest ja huvist pedagoogilise töö vastu.

Õpetajate instituudid. 1872. aasta määruse alusel avatud linnakoolide (mis 1912. aastal muudeti kõrgemateks algkoolideks) õpetajate ettevalmistamiseks asutati õpetajate instituudid, kuhu võeti mehi, kes olid lõpetanud õpetajate seminari või linnakooli (pärast mõnesugust pedagoogilist praktikat nendesamade koolide nooremates klassides õpetajate juhendamisel). Võeti vastu ka neid, kes olid lõpetanud pedagoogilised kursused linnakoolide juures.

Õppeaeg õpetajate instituutides oli kolm aastat. Üldhariduslik ettevalmistus õpetajate instituutides oli mitteküllaldane ega saavutanud isegi üldharidusliku keskkooli taset. Kuid pedagoogiline ja

metoodiline (nii teoreetiline kui ka praktiline) ettevalmistus oli kõrgel järjel. Enamik revolutsioonieelseid silmapaistvaid metoodikuid — vene keele, matemaatika, loodusteaduse ja teiste õppeainete õpetamise metoodiliste käsiraamatute autorid — olid õpetajate instituutide õppejõud.

Õpilastele maksti stipendiumi, mille eest nad olid kohustatud töötama teatava aja linnakooli õpetajatena. Õpetajate instituudid ei andnud õigust astuda kõrgematesse õppeasutustesse, välja arvatud mõned erialased (põllumajanduslikud, kaubanduslikud jt.) kõrgemad õppeasutused.

Silmapaistvad pedagoogid — algkoolitegelased 70—80-ndail aastail. Peale N. A. Korfi, kelle tegevus semstvokoolide organiseerimisel ja algõpetuse metoodika alal kulges peamiselt aastail 1867—1872, olid silmapaistvateks pedagoogideks, kes XIX sajandi 70—80-ndail aastail arendasid edasi algkooli, I. N. Uljanov ja N. F. Bunakov.

Ilja Nikolajevitš Uljanov (1831—1886) oli pärast Kaasani ülikooli lõpetamist palju aastaid matemaatika ja füüsika õpetaja Pensa ja Nižni Novgorodi keskkoolides. Püüd olla lähemal rahvakoolile ja rahvakooliõpetajale ning viia haridust talurahva laste hulka, virgutas veendunud pedagoogi-demokraati I. N. Uljanovit asuma 1869. aastal alles asutatud Simbirski kubermangu rahvakoolide inspektori ametikohale. Seda ametikohta asutades tahtis tsaarivalitsus teha rahvakoolide inspektoreist oma agendid, kes juurutaksid rahvakoolis usklikkust, monarhismi ja teisi reaktsioonilisi põhimõtteid. Kuid I. N. Uljanov kui pedagoog-demokraat, Ušinski, Tšernõševski ja Dobroljubovi pedagoogiliste ideede pooldaja, suhtus oma töösse rahvakoolide inspektorina (1874. aastast rahvakoolide direktorina) hoopis teisiti. Ta hoolitses koolivõrgu laiendamise ja õpilaste arvu suurendamise eest, oli paljude tütarlastekoolide, samuti Simbirski kubermangus elavate mittevene rahvusest (tšuvaši, mordva jne.) lastele koolide loomise initsiaatoriks. Tema 17-aastase tegevuse ajal avati Simbirski kubermangus elanikkonna aktiivsel toetusel suurel arvul koole.

I. N. Uljanov püüdis juurutada algkoolis õpetuse progressiivset sisu ja eesrindlikke meetodeid. Ta külastas sageli oma kubermangu rahvakoole, analüüsis õppetunde ja andis õpetajatele väärtuslikke metoodilisi juhiseid.

Palju tähelepanu pööras ta õpetajate ettevalmistamisele. 1869. aastal asutas ta Simbirski kreiskooli juures pedagoogilised kursused, mida ta ise juhatas; 1872. aastal aga õpetajate seminari Poretskoje külas. Õpetajad, kes lõpetasid need õppeasutused (neid nimetati «uljaanovlasteks»), paistsid teiste õpetajate hulgas silma oma demokratismiga, püüdega viia Volgamaade rahvaste hulka kirjaoskust ja kultuuri, humaanse suhtumisega lastesse, armastusega oma elukutse vastu ja hea metoodilise ettevalmistusega.

I. N. Uljanovi abiga avas tema kaasvõitleja, tšuvaši valgustaja I. J. Jakovlev Simbirski linnas Tšuvaši Tsentraalse Õpetajatekooli.

I. N. Uljanov kaitses tuliselt pedagoogilist eriharidust, samuti kõike seda, mida oli õnnestunud saavutada temal ja tema õpilastel rahvahariduse arendamisel Simbirski kubermangus, reaktsionääride kallaletungide eest, mis eriti tugevnesid XIX sajandi 80-ndail aastail. I. N. Uljanovi progressiivne mõju koolile ulatus ka naaberkubermangudesse. Igal aastal korraldas ta ümbruskonna õpetajate kongresse, kus ta energiliselt toetas kõiki progressiivseid algatusi.

Pedagoog-demokraat, kes avaldas suurt mõju semstvoõpetajatele ja andis märkimisväärse panuse algõpetuse metoodikasse, oli Nikolai Fjodorovitš Bunakov (1837—1905). Ta oli vene keele õpetamise metoodika spetsialist ning juhatas mitmes kubermangus suviseid õpetajate kongresse ja kursusi, mida ta kasutas ära eesrindlike pedagoogiliste ideede propageerimiseks.

Bunakov oli Ušinski metoodiliste vaadete pooldaja ja töötas eriti üksikasjaliselt läbi seletava lugemise metoodika, kritiseerides mõnede pedagoogide ebaõigeid seisukohti selles küsimuses. Täielikus vastavuses Ušinski seisukohtadega nõudis ta, et seletaval lugemisel peab tähelepanu keskuses olema loetav tekst, millest ei tule liiga kaugele ja kauaks eemalduda, innustudes kõrvalistest seletustest.

Korfi märkust, et lause: «Kaste tuli maha», võib anda seletava lugemise protsessis vestlusmaterjali terveks tunniks või rohkemaks (vee kolm olekut, vihm, lumi, härmatis, rahe, kaste, udu, aur jne. jne.), pidas Bunakov täiesti ebaõigeks.

Algkooliõpetajate hulgas oli laialdaselt tuntud tema metoodiline töö «Emakeel kui kolmeaastase kursusega algkooli õppeaine» ja samuti tema «Aabits». Nii nagu Ušinski, oli ka Bunakov lugemaõpetamise analüütilis-sünteetilise häälikulise meetodi pooldaja.

1884. aastal asus Bunakov elama oma väikesesse mõisa Petino külas Voroneži kubermangus. Siin ehitas ja avas ta kooli, kus ta ise õpetas. Kooli juurde loodi rahvaraamatukogu, korraldati rahvale loenguid koos diapositiivide demonstreerimisega «maagilise laterna» abil, vene kirjanikele pühendatud õhtuid, edukalt töötas üldhariduslik kool täiskasvanuile.

N. F. Bunakov oli ühe esimese isetegevusliku talurahvateatri organiseerija Venemaal (1888). Petino kooli lõpetanuist loodi Bunakovi enda juhtimisel draamaring, mille repertuaari kuulusid vene ja välismaa klassikalised teosed (A. N. Ostrovski, L. N. Tolstoi, A. S. Puškini, N. V. Gogoli, Molière'i jt. näidendid).

Oma demokraatliku ja haridusliku tegevuse pärast täiskasvanute hulgas sai Bunakov, nagu paljud teisedki silmapaistvad pedagoogid, repressioonide osaliseks: tuntud reaktsionääri, siseminister Plehve korraldusega keelati Bunakovil 1902. aastal tegelda pedagoogilisel alal, Bunakovi poolt avatud kool ja kultuurhariduslikud asutused suleti politsei poolt ja ta ise saadeti Petino külast välja ühte Voroneži kubermangu maakonnalinna politsei valve alla.

HARIDUS, KOOL JA PEDAGOOGILINE MÕTE XIX SAJANDI LÕPUL JA XX SAJANDI ALGUL NING 1905.—1907. A. ESIMESE VENE RAHVAREVOLUTSIOONI PERIOODIL. BOLŠEVIKE PARTEI VÕITLUS HARIDUSE JA KOOLI EEST SELLEL PERIOODIL

Alghariduse küsimused. Imperialismi ajastul, mis saabus XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul, muutus tsaristlik Venemaa maailma imperialismi süsteemi vastuolude sõlmpunktiks. Venemaal oli küpsemas kodanlik-demokraatlik revolutsioon. Lääne-Euroopa revolutsioonidega võrreldes pidi esimene Vene rahvarevolutsioon toimuma soodsamates tingimustes. Proletariaadi näol oli Venemaal olemas reaalne jõud, kes oli võimeline lahendama revolutsioonilisel teel imperialismi vastuolud ja saama rahvusvahelise revolutsioonilise liikumise eesrindlikuks väesalgaks võitluses sotsialismi eest. Venemaal tekkis sel ajal V. I. Lenini poolt loodud uut tüüpi revolutsiooniline proletariaadi partei.

Kapitalismi kiire arenemine Venemaal lõi objektiivsed eeldused hariduse progressiks, kuid tsaristlik seisuslik-pärisorjuslik poliitika sellel alal takistas progressiivsete tendentside avaldumist, suutmata neid siiski täielikult lämmatada.

Kapitalismi arenemise mõjul tugevnev klassivõitlus muutis väga teravaks ka rahvahariduse küsimuste lahendamise.

Järjest kasvas laialdane liikumine tsarismi vastu, haridusasutuste, koolide ja kursuste arvu suurendamise eest, üldise koolikohustuse kehtestamise ja rahva kirjaoskuse taseme tõstmise eest. See liikumine oli oma klassikoosseisult väga keeruline. Tsarismi reaktsioonilise hariduspoliitika vastu võitlesid: 1) liberaalne kodanlus, 2) kodanlik-demokraatlik intelligents, 3) proletaarne demokraatia.

Kodanlik-liberaalne suund võitluses rahvahariduse eest väljendus kohaliku omavalitsuse organite — semstvote tegevuses.

Mõned semstvod moodustasid spetsiaalsed organid — komisjonid ja osakonnad, kes tegelesid alghariduse küsimustega. 1897. aastal oli üle 70% semstvotest püstitanud üldise koolikohustuse kehtestamise küsimuse, Moskva ja Peterburi semstvod aga kavatsesid ellu viia üldise hariduse lähema kahe aasta jooksul. XIX sajandi viimase aastakümne jooksul suurenesid semstvote kulutused rahvaharidusele rohkem kui kahekordselt. Mõned semstvod pikendasid õppeaega maakoolides ja avasid tavaliste algkoolide kõrval viiekuueaastase õppeajaga kaheklassilisi koole.

Kuigi tööstuse arendamisest huvitatud liberaalne kodanlus püüdis lahendada rahvahariduse küsimusi ühiskondliku algatuse hoogustamise teel kehtiva korra raames, jätkas valitsus semstvote tagakiusamist. Kui 1898. aastal Voroneži kubermangu semstvo saatis Nikolai II-le truualamliku telegrammi ja teatas, et otsitakse

vahendeid üldise kohustusliku algihariduse kehtestamiseks, avaldas tsaar oma vastuses piinlikkust tundmata lootust «... semstvo kainele suhtumisele niisugusesse harrastusse».

Tsaarivalitsus suurendas järjest oma toetust kiriku-kihelkonnakoolidele, mis soodustas nende arvu kasvu. XX sajandi algul oli Venemaal üle 50% kõigist algkoolidest kiriku-kihelkonnakoolid. Eriti suur oli kiriku-kihelkonnakoolide arv Venemaa ääremaadel, mittevene elanikkonnaga rajoonides, kus semstvoid üldse ei olnud.

1900. aastal andis valitsus välja seaduse semstvo maksustamise piiridest, mille järgi semstvotel oli õigus suurendada igal aastal vara maksustamist semstvomaksuga mitte rohkem kui 3% võrra. See seadus pidurdas tugevasti kohustusliku algihariduse projektide elluviimist ja algkoolide töö parandamist. 1902. aastal püüdis haridusministeerium semstvotelt ära võtta uute koolide avamise õigust ja jätta nende alluvusse ainult juba töötavad koolid. Kuid sõda Jaapaniga ja eriti 1905. aasta revolutsioon ajasid selle kavatsuse nurja.

Semstvote tegevus kooliprogrammide läbivaatamise alal õpilaste teadmiste süvendamiseks ja nende ulatuse laiendamiseks kohtas samuti vastutöötamist valitsuse poolt. Vastukaaluks semstvote algatusele töötas haridusministeerium 1897. aastal välja oma näidisprogrammid algkoolidele, mis kutsusid esile progressiivse pedagoogilise avalikkuse terava vastuseisu.

Püüdes peatada ühiskondlikku initsiatiivi, moodustas haridusministeerium 1902. aastal komisjoni algkooli määruse läbivaatamiseks. Kuid see komisjon tegeles oma ülesandega äärmiselt aeglaselt.

1905. aasta revolutsiooni perioodil reageeris progressiivne pedagoogiline ajakirjandus teravalt selle komisjoni poolt väljatöötatud seisukohtadele ning protesteeris otsustavalt valitsuse kavatsuse vastu seada kooli töö aluseks usk, kepidistsipliin ja sõjaline võimlemine.

Haridusministeerium püüdis eesrindlikelt pedagoogidelt võtta võimalust õpetada algkoolides Ušinski «Emakeele lugemiku» järgi. Ainult progressiivsete pedagoogikategelaste aktiivne vastuseis sellele reaktsionääride kahjulikule kavatsusele sundis haridusministeeriumi jätma selle raamatu lubatud õpikute hulka.

XIX sajandi lõpul võttis laia ulatuse mitmesuguste rahvahariduse küsimustega tegelevate vabatahtlike ühingute, komiteede ja komisjonide tegevus, milliste seas silmapaistvalt tegutsesid Moskva ja Peterburi kirjaoskuse komiteed. Komiteed püüdsid kaasa tõmmata ühiskondlikke jõude ja summasid koolide varustamisele raamatute ja õppevahenditega ning rahvakooliõpetajate abistamisele. Nende komiteede kohalike osakondade tööst võtsid aktiivselt osa provintsi demokraatlik intelligents ja õppiv noorsugu. 1894. aastal juhtis siseminister haridusminister Deljanovi tähelepanu sellele, et ühiskondlike jõudude tegevus rahvahariduse alal on võtnud liiga

laia ulatuse ja et selles ürituses ühinevad valitsusevastased elemendid. Mõlemad komiteed koos provintsiosakondadega anti üle haridusministeeriumi alluvusse ja nende tegevus, mis seati bürokraatliku järelevalve alla, ei saanud enam nii edukas olla.

Peale Peterburi ja Moskva kirjaoskuse komitee eksisteeris arvukalt rahvahariduse ühinguid provintsis. Need tegutsesid ka neis rajoonides, kus semstvoasutusi ei olnud (Siber, Kaukaasia, Kesk-Aasia). 1898. aastal oli niisuguseid ühinguid 135 ja neisse kuulus 8480 liiget. Ühingud avasid koole, raamatukogusid ja lugemistube, raamatuladusid ja -kauplusi ning olid kohaliku ühiskondliku initsiatiivi organisaatoreiks alghariduse ja kirjaoskuse levitamise alal.

Valitsus andis korralduse ka need ühingud haridusministeeriumi alluvusse üle anda, mis avaldas nende tegevusele äärmiselt ebasoodsat mõju.

Palju aitas alghariduse organiseerimisele kaasa alaline pedagoogikakomisjon Vene Tehnikaühingu juures. See komisjon valmistas ette ja viis läbi mitu tehnilise kutsehariduse kongressi. Neil kongressidel, mis toimusid suure hulga osavõtjatega ja mida teraselt jälgis laialdane pedagoogiline avalikkus, arutati üld- ja kutsehariduse korralduse küsimusi.

1895. aastal toimunud teine tehnilise kutsehariduse tegelaste kongress püstitas seoses V. P. Vahterovi üldist koolikohustust käsitleva ettekande arutamisega küsimuse algkoolide õppetöö parandamisest ja nende programmide läbivaatamisest. Kongress nõudis valitsuselt kohustusliku alghariduse kehtestamist ja tõestas veenvalt, et ilma rahvakooli tugevdamiseta ei ole võimalik kutsehariduse arenemine ja Venemaa tootlike jõudude kasv.

Valitsuse rahvavastase poliitika tagajärjel oli alghariduse olukord täiesti ebarahuldav ja elanikkonna kirjaoskuse tase äärmiselt madal.

1897. aasta rahvaloenduse andmeil oli Venemaal meeste hulgas kirjaoskajaid 35,8%, naiste hulgas aga kõigest 12,4%. Üle 100 miljoni inimese Venemaal olid kirjaoskamatud. XIX sajandi 60-ndate aastate reformide ajast peale tõusis kirjaoskajate protsent väga vähe. Kirjaoskuse kasvu niisuguse äärmiselt aeglase tempo juures oleks kulunud üle 100 aasta, et muuta Venemaa kirjaoskajaks. Kirjaoskuse tase mittevene rahvaste hulgas oli veel madalam kui vene elanikkonna hulgas. Nii oli Kaukaasias kirjaoskajaid 12%, Kesk-Aasias aga veelgi vähem: kasahhide seas umbes 2% ja usbekkide seas 1,6%.

Maa kultuuritaseme otsustavat tõusu oli võimalik saavutada ainult kultuuri vaenlase — tsarismi revolutsioonilise kukutamise teel.

Keskkooli arenemine. Opositsioonilise liikumise tingimustes XIX sajandi lõpul suurenes järjest enam rahulolematus keskkooliga intelligentsi laiades hulkades. Kujunenud olukorrast väljapääsu otsides läks kodanlik avalikkus keskhariduse küsimuses era-

algatuse arendamise teele. Avatakse eragümnaasiume, mille organiseerijad kutsuvad sinna tööle paremaid pedagooge ja rakendavad uusi õppemeetodeid. 90-ndail aastail tekib uus keskkoolitüüp — kaheksaklassiline kommertskool.

Neid koole avasid kodanliku suunaga ühiskondlikud organisatsioonid või eraisikud (kodanluse materiaalsel toetusel). Need olid suhteliselt progressiivsed reaaltüüpi õppeasutused (mõnede kaubanduslike õppeainete õpetamisega), kus rakendati niisuguseid uusi õppemeetodeid, nagu demonstratsioonid, laboratoorsed tööd ja ekskursioonid. Mõnedes kommertskoolides teostati poeg- ja tütarlaste koosõpetust. Olles rahandusministeeriumi alluvuses, oli kommertskoolidel teiste Venemaa keskkoolidega võrreldes parem materiaalne baas. Nende tööst võttis aktiivselt osa liberaalne intelligents.

Eragümnaasiumid ja kommertskoolid ei olnud töörahvale kättesaadavad. Need olid maksulised õppeasutused, kus õppemaks oli kõrge.

Avalikkuse nõudel oli tsaarivalitsus sunnitud asuma Tolstoi ja Deljanovi poolt loodud gümnaasiumi muutmisele. 1899. aasta juulis saatis haridusminister Bogolepov õpperingkondade kuraatoreile ringkirja, milles tunnistas õpetajate ja lastevanemate rahulolematuse klassikalise gümnaasiumiga põhjendatuks ja tegi teatavaks valitsuse otsuse asuda gümnaasiumi reformimisele. Samaaegselt saadeti laiali ringkiri, milles lubati asuda kohtadel keskkoolide õppe-kasvatustöö parandamisele.

Haridusministeerium moodustas reformi läbiviimiseks komisjoni, kuhu iga õpperingkond pidi saatma oma esindajad. Selles algatuses ilmutasid suurt initsiatiivi ja huvi progressiivsed teadlased ja pedagoogid Moskva õpperingkonnas, kus toimusid eelseisvale reformile pühendatud nõupidamised.

Seda küsimust arutati sageli Moskva Ülikooli juures asuvas pedagoogika seltsis, kuhu kuulusid V. O. Kljutševski, N. A. Umov, N. D. Zelinski, V. P. Vahterov ning professorid-marksistid M. N. Pokrovski, N. A. Rožkov, hiljem ka I. I. Skvortsov-Stepanov jt.

Suurt ettevalmistustööd tehti ka Peterburis. Selles õpperingkonnas loodud komisjon moodustas 17 alamkomisjoni üksikküsimuste läbitöötamiseks, pidas 32 komisjoni plenaaristungit ja töötas välja keskkooli reformi projekti.

Vastavalt projektile kavatseti klassikalist gümnaasiumi ja reaalkooli teineteisele lähendada, avada viimases kaheksas klass ja lubada realistidel astuda ülikooli füüsika-matemaatika- ja arstiteaduskonda. Kui aga Bogolepov selle projekti tsaarile ette kandis, siis viimane ei olnud ettevalmistustööde progressiivse iseloomuga rahul ja andis korralduse uue komisjoni loomiseks Kaukaasia õpperingkonna kuraatori Janovski eesistumisel, kes oli tuntud oma konservatiivsete vaadete poolest. Janovski komisjoni projekt nägi

ette keskhariduse süsteemis reaal- ja klassikalise gümnaasiumi säilitamise, kusjuures viimane pidi jagunema kahte järku: 1) kahe vana keelega, 2) ühe vana (ladina) keelega. Komisjon soovitas parandada gümnaasiumide materiaalset baasi, õpetajate materiaalset ja õiguslikku seisundit ning avada instituute keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks.

Reformi ettevalmistamine võttis 1901. aastal mõnevõrra teise suuna. Haridusministri kohale määratud kindral Vannovski ees, kes oli võitnud endale liberaalsetes ringkondades «südamliku kindrali» kuulsuse, sejsis ülesanne rahustada revolutsioonilist noorsugu rahulolematutega mänglemise poliitika abil. Seepärast soovitas tsaar silmakirjalikult Vannovskil «asuda edasilükkamatult» kooli «õppekorra» põhjalikule läbivaatamisele.

Loodi uus komisjon, kes töötas välja radikaalsed «üldharidusliku keskkooli korralduse põhialused». Selles kavandati mõningad abinõud ühtluskooli loomiseks: kavatseti muuta keskkooli kolm esimest klassi vastavaks algkooli kursusele ja nõrgendada klassitsismi keskkoolis. Kuid niisugused ettepanekud ei rahuldanud valitsust ja ministri ettekandele kirjutas tsaar: «Loodan, et pööratakse tõsist tähelepanu ka meie noorsoo üsulis-kõlbelise kasvatuse tugevdamisele.» Õige varsti tagandas ta Vannovski ministri kohalt. Uus haridusminister Zenger oli tuntud klassitsismi pooldajana, kuid ka tema kartis, et vana juurde tagasipöördumine võib esile kutsuda rahulolematuse tugevnemise, soovitas jätta kehtima aasta tagasi kehtestatud keskkooli «ajutise korralduse».

Zengeri komisjoni poolt koostatud koolireformi projekt ei saanud seadusandlikku vormistust ning minister vabastati kohalt ja tema asemele määrati kindralleitnant Glazov.

Koolireformi komisjonides tehtud suurest tööst hoolimata reformi siiski ei toimunud. Valitsus ei tahtnud vastu tulla tööstuse vajadustele, veel vähem demokraatliku avalikkuse nõudmistele ja tegi vanas koolisüsteemis ainult mõned parandused.

1900. aasta sügisel jättis haridusministeerium ära kirjalikud eksamid vanades keeltes, vähendas kreeka ja ladina keele grammatika tunde ja suurendas õppeaega antiikkirjanduse lugemiseks. Pedagoogikanõukogudele anti õigus mõnede õpilaste üleviimiseks hinnete alusel ilma eksamiteta, kaotati ka õpilaste kohustuslikud suvised kirjalikud tööd. Jäeti ära ladina keele õpetamine I ja II klassis, kreeka keele õpetamine III ja IV klassis, suuremat tähelepanu pöörati emakeele, geograafia, Vene ajaloo ja loodusteaduse õpetamisele ning kaotati üleminekueksamid.

Seega oli valitsus, kes soovis keskkoolis säilitada klassikalist süsteemi ja kroonulik-bürokraatlikku režiimi, sunnitud siiski teostama vastupidist oma soovidele teadusliku ja pedagoogilise avalikkuse survel ning kasvavate õppiva noorsoo rahutuste tõttu koolides endis.

Alates 1902. aastast jäeti rangelt klassikalisteks ainult mõned gümnaasiumid, kus õpetati ladina ja kreeka keelt. Kõigis ülejäänud gümnaasiumides muudeti õppekursus kahes esimeses klassis reaalkoolidega ühesuguseks. Ühest koolist teise ülemineku kergendamiseks hakati gümnaasiumides õpetama ladina keelt kolmandast klassist alates.

Keskkoolide võrk oli väga väike. 1896. aastal oli Venemaal üldse ainult 898 üldhariduslikku keskkooli, neist 614 poeglastele ja 284 tütarlastele. Sealhulgas 290 poeglaste- ja 61 tütarlastekooli allus kirikuasutustele.

Kodanlik-demokraatlik ühiskondlik liikumine, mis väljendas areneva kapitalistliku tootmisviisi vajadusi, kiskus tsaarivalitsuselt suure vaevaga välja mõned järeleandmised alg- ja keskhariduse alal. Kodanlikud pedagoogid, kes olid jõuetud sundima valitsust põhjalikult muutma oma pärisorjuslikku hariduspoliitikat, püstitasid kooli autonoomia idee ja taotlesid intensiivselt eraalgatuse laiendamist rahvahariduse alal. Nad ei mõistnud, et maa kultuurilise arenemise põhilisi küsimusi saab lahendada ainult rahvarevolutsiooni teel.

P. F. Lesgafti pedagoogiline tegevus ja vaated. P. F. Lesgaft (1837—1909) oli silmapaistev bioloog. Oma teadusliku ja teoreetilise töö anatoomia valdkonnas ühendas ta viljaka pedagoogilise tegevusega. Lesgaft töötas välja kehalise kasvatuse teooria ja organiseeris laialdase pedagoogilise liikumise, mis võitles kehalise kasvatuse sisseviimise eest koolidesse ja lasteasutustesse.

1893. aastal asutas Lesgaft Kehalisele Arenemisele Kaasaaitamise Peterburi Ühingu, 1896. aastal aga kehalise kasvatuse juhtide kõrgemad kursused naistele, kus valmistati ette palju loovalt töötavaid pedagooge peamiselt rahvakooliõpetajate hulgast. «Lesgaftitškad», nagu nimetati nende kursuste õpilasi, paistsid silma oma demokraatliku meelsusega, oskusega äratada ja organiseerida ühiskondlikku initsiatiivi pedagoogiliste küsimuste lahendamisele. P. F. Lesgafti ja tema pooldajate tegevus avaldus laste mänguväljakute, liuväljade, eelkooli- ja koolieelse laste suve- ja talvekolooniate avamises ning spordisaalide ja võimlemistubade asutamises õppeasutustes. Valitsus jälitas Lesgafti kogu tema elu jooksul. 1871. aastal vallandati ta Kaasani ülikooli professori kohalt, 1897. aastal Peterburi ülikooli õppejõu kohalt, 1901. aastal saadeti ta Venemaalt hoopis välja. Pöördunud 1905. aastal tagasi, jätkas Lesgaft neist tagakiusamistest hoolimata oma väsimatut tegevust. Ta muutis oma kursused «sõltumatuks ülikooliks» ehk «kõrgemaks vabakooliks», kuhu võeti ilma igasugust vahet tegemata kõiki, kes soovisid saada kõrgemat haridust.

P. F. Lesgaft asus seisukohal, et kasvatus on sotsiaalse iseloomuga ja etendab koos ühiskondliku keskkonnaga otsustavat osa laste kujunemises. Ta eitas otsustavalt fataalset pärilikkust inimese arenemises. Vene füsioloogide-materialistide vaadete pooldajana astus Lesgaft julgelt välja reaktsiooniliste voolude vastu bioloogias. Ta väitis, et laste ja noorukite rikutus on koduse ja koolikasvatuse puuduste, mitte aga lapse loomuse tagajärg.

P. F. Lesgaft kirjutas suure töö «Lapse kodune kasvatus ja selle tähtsus», kus ta paljastas sellele ajajärgule tüüpilisi koduse kasvatuse puudusi, mis avaldavad hukutavat mõju laste käitumisele.

Ta näitas, et on olemas loomulikud ärritajad, mis soodustavad inimese füüsilist ja vaimset tegevust. Kuid tavaliselt harjutatakse last lisa- või kunstlike ärritajatega (kiigutatakse, mähitakse, antakse maiustusi, kultiveeritakse upsakust, kõditatakse lapse auahnust), millega alandatakse tema närvisüsteemi normaalset tundlikkust, nüristatakse selle vastuvõtlikkust. Ja siis, et saavutada vajalik reaktsioon, võetakse tarvitusele tugevamad ärritajad. («Algul kompvek,» räägib Lesgaft, «siis kompvek rummiga, siis rumm kompvekiga ja lõpuks puhas rumm.»)

P. F. Lesgaft asub seisukohal, et perekonnas tuleb suhtuda austusega lapse isiksusse, tunnistada tema õigust vabale mõistlikule tegevusele, mitte piirata lapsi täiskasvanute isikliku mugavuse ja mõnude pärast. Vanemate ja kasvatajate tegevus peab olema rangelt läbimõeldud. Tähtis on kujundada lastes rahuliku ja distsiplineeritud käitumise harjumusi, arendada neis teadlikku suhtumist oma tegudesse, tahet ja oskust ületada ettetulevaid raskusi.

P. F. Lesgafti kehalise kasvatuse teooria pakub samuti suurt huvi. Ta nägi kehalises kasvatuses inimese igakülgse arendamise ühte tähtsamat vahendit ja asus seisukohal, et kehaline kasvatus on tihedas seoses vaimse kasvatusega. Lesgaft kasutas terminit «kehaline haridus», mitte aga «kasvatus», rõhutades sellega kehalise arenemise tohutu suurt mõju inimese psüühikale.

Kehalisi harjutusi peab läbi viima järjekindlalt ja järk-järgult. On vajalikud ka mängud, mis kujundavad iseloomu ja arendavad vaimseid võimeid. Kehaliste liigutuste süsteem peab olema loomulik ja haarama kõiki lihasegruppe. Kehalisi harjutusi peavad lapsed sooritama teadlikult, õpetaja käskluse järgi. Kehaliste harjutuste ettenäitamine on nende teadliku omandamise täiendavaks vahendiks.

P. F. Lesgaft nõudis vaimse tegevuse vaheldumist kehaliste harjutuste ning liikumismängudega.

P. F. Lesgafti teaduslik-teoreetiline ja praktiline pedagoogiline tegevus jättis sügava jälje vene pedagoogika arenemisse.

Ta unistas ajast, mil «... teadus omandab domineeriva tähtsuse ja teaduse poolt väljatöötatud tõed on eredaks kiireks ühiskonna elus».

P. F. Lesgaft püüdis innukalt luua laste kasvatuse ja hariduse süsteemi, mis vastaks isiksuse kujunemise seadustele ja ühiskondliku arengu vajadustele.

Tema pedagoogilistes teostes on rikkalikult eelkooli- ja koolieaeliste laste sisemaailma ja käitumise iseärasusi iseloomustavat psühholoogilist materjali. P. F. Lesgaft on üks neid lapsepsühholoogia uurijaid, kes aitasid tõsta oma töödega vene pedagoogikat kõrgemale astmele.

Nõukogude riik hindas kõrgelt P. F. Lesgafti ennastsalgavat loovat teaduslikku ja pedagoogilist tööd ning tema teeneid teadusalaste teadmiste demokratiseerimisel ja nende levitamisel töötajate

laiades hulkades, kellelt tsaarivalitsus oli võtnud võimaluse kõrgema hariduse saamiseks.

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni muudeti Lesgafti poolt 1893. aastal avatud bioloogia laboratoorium Lesgaftinimeliseks Riiklikuks Teadusliku Uurimise Instituudiks, Leningradis asutati uus Lesgafti-nimeline Kehakultuuriinstituut, mis valmistab ette kvalifitseeritud pedagooge ja teaduslikke töötajaid kehalise kasvatuse alal.

Õppiva noorsoo revolutsiooniline liikumine. Tolleaegse koolielu iseloomustavaks jooneks oli õpilaste revolutsiooniline liikumine. Tekkinud tsaristliku koolikorra vastase protesti ja õpilaste silmaringi laiendamise püüde stiihilise väljendusena, muutus see liikumine edasi arenedes järjest keerukamaks. See jagunes kaheks põhisuunaks: eneseharimis- ja poliitiliseks suunaks. Esimene piirdus tegevusega noorsoo eneseharimise alal ja püüdis esineda «parteidest kõrgemal seisvana» ja «apoliitilisena», mis oli muidugi enesepetmine. Selle suuna õpilasorganisatsioonide tegevus oli kodanlik-liberaalse iseloomuga.

Teise, avalikult poliitilise suuna kõige väljapaistvamaks esindajaks oli Keskkooliõpilaste Lõuna-Venemaa Grupp ja Harkovi Õpilaste Liit. Selle liidu programmis oli öeldud: «Liit rakendab kõik jõupingutused selleks, et kujundada oma liikmetest veendunud ja kindlaid võitlejaid sotsialismi idee eest.» «Apoliitilisuse» pooldajad süüdistasid sellesse suunda kuuluvaid õpilasorganisatsioone fraktsioonilisuses, mis pidi esimeste arvates takistama noorsoo laialdast kaasahaaramist õpilasorganisatsioonidesse.

Kuid proletaarsete revolutsionääride ja marksistliku kirjanduse mõju all olev õppiva noorsoo eesrindlik osa ignoreeris õigesti neid süüdistusi.

1903. aasta keskel toimunud Keskkooliõpilaste Lõuna-Venemaa Grupi teine kongress hoiatas oma resolutsioonis «õppivat noorsugu mitte innustuma vene liberalismi ideedest» ja kinnitas «oma vaadete täielikku solidaarsust VSDTP programmiga».

XX sajandi algul tugevnesid üliõpilaste väljaastumised vastuseks neile julmadele repressioonidele, mida korraldas isevalitsus seoses 90-ndate aastate lõpul asetleidnud protestidega 1884. aasta reaktsioonilise ülikoolide põhimääruse vastu.

Kõige julmemaks üliõpilaste «rahustamise» abinõuks oli «Kõrgemate õppeasutuste kasvandike sõjaväekohustuse kandmise ajutiste eeskirjade» kehtestamine haridusminister Bogolepovi poolt 1899. aastal. Nendes eeskirjades oli ette nähtud üliõpilaste väljaheitmine õppeasutustest ja nende soldatiks andmine osavõtu eest kollektiivsetest väljaastumistest politseilise režiimi vastu kõrgemates õppeasutustes.

Nende eeskirjade alusel anti 1899. a. sügisel soldatiks 183 Kiievi ja 28 Peterburi üliõpilast koosolekutest ja üliõpilasrahutustest osavõtu eest. See valitsuse abinõu kutsus üliõpilaste seas esile äär-

mise pahameeletormi ja viis terroristliku aktini — Bogolepov tapeti.

V. I. Lenin omistas üliõpilaskonnale küllalt suurt osatähtsust tööliste algavas võitluses isevalitsusega. Tema ja ta võitluskaaslased püüdsid muuta üliõpilasliikumist poliitiliseks liikumiseks ja juhtida seda ülddemokraatliku liikumise rööpasse, mille eesotsas seisis töölisklass.

Ajalehe «Iskra» sõnade järgi hakkas üliõpilaste väljaastumistest ärahirmutatud valitsus «... avaldama kõikumise tundemärke: kas maha suruda või minna järeleandmistele, või õigemini petta järeleandmistega».

Valitsus nimetas Bogolepovi kohale populaarse kindrali Vannovski, kuulutades õppiva noorsoo «südamliku hooldamise» ajastu saabumist, mis aga tegelikkuses osutus noorsoo petmise ja poliitilise demoraliseerimise süsteemiks. Bolševike aktiivsel osavõtul, kes astusid otsustavalt välja liberaalse kodanluse katsete vastu vaimustuda sellest «reformide ajastust», revolutsioneerus üliõpilasliikumine märgatavalt ja omandas 1901. aasta sügisel ilmse poliitilise suunitluse.

V. I. Lenini esimesed esinemised rahvahariduse põhiküsimustes XIX sajandi lõpul. Oma revolutsioonilise tegevuse algusest peale püstitas V. I. Lenin tähtsaima ülesandena stiihilise töölisliikumise ühendamise sotsialismiga. Ta purustas 90-ndate aastate narodnikute ökonoomilised ja poliitilised vaated, nende kujutlused Venemaa kultuurilise arenemise teedest ja narodnikute projektid hariduse ümberkorraldamiseks.

Paljastades Venemaa erilise (mittekapitalistliku) arenemistee narodnikliku teooria reaktsioonilise olemuse, näitas V. I. Lenin veenvalt, et kapitalismi sissetung Venemaa majandusse on toonud kaasa kirjaoskuse tõusu ning proletariaadi kultuuriliste nõudmiste ja vajaduste kasvu. Ta asus seisukohal, et töölised on huvitatud hariduse arendamisest ja et poliitiline võitlus kodanlik-demokraatliku vabariigi kehtestamise eest peab sisaldama endas ka hariduse, kooli ja noore põlvkonna kasvatamise põhjaliku ümberkorraldamise nõudmise.

Niisuguste ümberkorralduste konkreetse programmi väljatöötamine V. I. Lenini poolt XIX sajandi 90-ndail aastail oli selle võitluse orgaaniliseks osaks, mida pidasid revolutsioonilised marksistid ühelt poolt tsarismi «valgustuspoliitika» ja liberaalide reformistliku tegevuse ning teiselt poolt narodniklike vaadete vastu kasvatuse küsimustes.

Artiklis «Millest mõtlevad meie ministrid?» (1895) märkis V. I. Lenin, et valitsuse ametnikud kiusavad taga tööliste püüet haridust saada, kardavad tööliste haridust. Pöördudes tööliste poole, kirjutas V. I. Lenin: «Te näete, kui pööraselt kardavad meie ministrid teaduse ühendamist töörahvaga! Näidake siis kõi-

kidele, et mingi jõud ei suuda võtta töölistelt teadlikkust! Ilma teadmisteta on töölised kaitsetud, teadmistega on nad jõud!» [1]

Oma kahes töös — «Gümnaasiummajandid ja parandusgümnaasiumid» (1895) ning «Narodniklike teostamatute plaanide pärlid» (1897) — kritiseeris V. I. Lenin teravalt narodnikute reaktsioonilisi vaateid, mida väljendas S. N. Južakov oma utoopilises plaanis «üldrahvaliku kohustusliku keskhariduse» kehtestamise kohta Venemaal.

Selles plaanis esitas Južakov klassiühiskonnas teostamatu idee luua «klassidest kõrgemal seisev», «üldrahvalik» kool ja väitis ebaõigesti, et Lääne-Euroopas ja Ameerikas on klassivahedeta kool juba olemas. Južakov soovitas luua igas vallas üks poeg- ja üks tütarlastegümnaasium, kogu Venemaal üldse 20 000 poeg- ja 20 000 tütarlastegümnaasiumi, kus peab õppima talurahvas 8. kuni 20.—25. eluaastani.

Gümnaasiume kujutas Južakov ette põllumajanduslike tootmisartellidena. Iga gümnaasium pidi end ise materiaalsete vahenditega kindlustama, organiseerides suvel oma õpilaste tootvat tööd. Talvel peetakse gümnaasiumi majapidamist palgaliste töölistega. Južakov arutles nii: kuna iga õpilane ei suuda oma tööga õppimise ajal täielikult katta neid kulutusi, mida on teinud gümnaasium tema ülalpidamiseks ja õpetamiseks, siis on tema otseseks kohustuseks need kulutused pärast kooli lõpetamist tasa teenida. See on kohustuseks igaühele, kes ei suuda tasuda õpetamise eest, s. o. töörahva lastele, ja annab ühtlasi gümnaasiumile täiendava tööliste kontingendi nii suveks kui ka talveks.

«Vaeste õpilaste teokohustus — see on kogu hr. Južakovi plaani alus,» kirjutas Lenin. [2]

Oma plaani igati reklameerides kinnitas Južakov, et selle teostamine võimaldab üldise keskhariduse kehtestamise Venemaal ilma igasuguste finantsiliste kulutusteta riigi, semstvote ja rahva poolt.

V. I. Lenin paljastas Južakovi plaani rahvavastase olemuse ja vastandas sellele narodnikute juures esinevale mõistete vassimisele seisusliku ja klassikoolî selge marksistliku määratluse.

V. I. Lenin kirjutas, et *seisuslik kool* nõuab õpilase kuulumist teatud seisusse, *klassikool* aga ei tunne seisusi, vaid ainult kodanikke. Ta nõuab õpilastelt ainult ühte: maksu õpetamise eest, neid aga, kellel pole raha, keskhariduse juurde ei lubata.

Kodanliku kooli iseloomustavaks jooneks on kõigi kodanike juriidiliselt võrdne õigus haridusele ja hariduse faktiline kättesaadavus ainult varakatele.

Isegi neis kapitalistlikes maades, kus on kehtestatud maksuta

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., lk. 74.
[2] Sealsamas, lk. 423.

keskharidus, jääb kool klassikooliks, sest kulutused laste ülalpidamiseks õppimise ajal on märksa kõrgemad õppemaksust ja seepärast ei saa vaesed inimesed anda oma lastele keskharidust.

Veenvalt tõestades, et kool kõikides kapitalistlikes riikides on klassikool ja teenib elanikkonna üsna väikesearvulise kihi huvisid, rõhutas V. I. Lenin ühtlasi, et Venemaal on kool alles seisuslikust koolist klassikooliks muutumise teel.

Analüüsides statistilisi andmeid tsaaririigi keskkooli õpilaste sotsiaalse koosseisu kohta, märkis V. I. Lenin, et 50% õpilastest on aadlike ja ametnike lapsed, kuna talurahva laste arv on täiesti tühine. See moodustab ainult 5,9%. Osutanud sellele Vene kooli iseärasusele, selgitas V. I. Lenin, et kodanlik-demokraatliku revolutsiooni ettevalmistamise perioodil on vaja otsustavalt võidelda seisuslikkuse jäänuste likvideerimise eest hariduses ja niisuguse klassikooli eest, mis haaraks töörahva lapsi suuremal määral kui seisuslik kool.

Suure meelepahaga hülgas V. I. Lenin Južakovi katse kasutada õppetöö tootva tööga ühendamise suurt ideed tema poolt väljatöötatud keskhariduse rahvavaenuliku plaani realiseerimiseks.

V. I. Lenin märkis, et Južakovi plaanis oli õppetöö ühendamine tootva tööga «... mitte inimese üldise ja igakülgse arenemise tingimuseks, vaid lihtsalt tasuks gümnaasiumis õppimise eest» [1] ja et narodnikud järelikult moonutavad ja vulgariseerivad marksistlikke nõudmisi kasvatuse alal.

Južakovi projekti sotsiaalse olemuse sügav analüüs oli V. I. Leninil ühendatud tuleviku kasvatuse iseloomu erakordse ettenägelikkusega.

V. I. Lenin näitas õppetöö tootva tööga ühendamise suurt tähtsust sotsialistlikus ühiskonnas. Artiklis «Narodniklike teostamatute plaanide pärlid» kirjutas ta: «... ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga: ei õppimist ja haridust ilma tootva tööta ega tootvat tööd ilma paralleelse õppimise ja hariduseta ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord.» [2]

Lenin nimetas Južakovi projekti *«pärisorjuslik-bürokraatlik-kodanlik-sotsialistlikuks* eksperimendiks» [3].

Pärisorjuslik oli see sellepärast, et kehtestas tasateenimise, mis on Lenini määratluse järgi pärisorjusliku korra majanduslik olemus.

Plaani bürokraatlik iseloom oli tingitud kooli juhtimise kroonuliku süsteemi säilitamisest.

«Utoopia» kodanlikku iseloomu nägi Lenin selles, et keskkool jääb Južakovi plaani järgi klassikooliks, kuna varakatele inimes-

[1] V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., lk. 422.
[2] Sealsamas, lk. 421.
[3] Sealsamas, lk. 429.

tele, kes suudavad õpetamise eest maksta, on ette nähtud klassikalised gümnaasiumid linnades, kuna põllumajanduslikud gümnaasiumid — õpilaste tasateenimisega farmid — olid määratud ainult varanduseta talupoegade lastele.

Lenin rõhutas, et «... hr. Južakov *tugevdas veelgi praeguse* keskkooli klassi-iseloomu: tema «plaani» järgi hakkavad jõukad inimesed maksma ainult 28,7% oma õppekuludest, vaesed aga — *kogu* oma õppekulu ja lisaks veel teokohustus!» [1].

Južakovi plaani sotsialistlikeks momentideks olid paljude tööliste töö organiseerimine üldise plaani järgi ja õppetöö ühendamine tootva tööga.

Purustanud narodnikliku utoopia ja paljastanud selle rahvavastase iseloomu, arendas V. I. Lenin edasi mitmeid marksismi rajajate seisukohti kasvatuse kohta ja kavandas teed proletariaadi edasiseks võitluseks kooli ja hariduse demokratiseerimise eest.

Isevalitsuse reaktsioonilise hariduspoliitika paljastamine V. I. Lenini ja marksistliku ajakirjanduse poolt. Leninliku ajalehe «Iskra» veergudel, VSDTP kohalike komiteede lendlehtedes ja proklamatsioonides, samuti V. I. Lenini artiklites ja esinemistes paljastati süstemaatiliselt tsaari isevalitsuse poliitikat, mis püüdis pidurdada teadmiste levitamist rahva hulgas, lämmatada rahva tungi hariduse poole. V. I. Lenin näitas, et valitsuse ametnike absoluutne usaldamatus kõige süütumate ühiskondlike algatuste suhtes on üks isevalitsusliku režiimi iseloomulikke jooni.

Mitmes artiklis paljastas «Iskra» rahvaharidusele väga kahjulikku isevalitsuse liitu õigeusu kirikuga, samuti kiriku püüet haarata kooliasjandus enda kätte.

V. I. Lenin ja revolutsioonilised sotsiaaldemokraadid võitlesid aktiivselt õppiva noorsoo eest. Lenini töödes, «Iskra» veergudel ja VSDTP kohalike komiteede lendlehtedes paljastati läppunud politseilik-bürokraatlikku režiimi keskkoolides, õpilaste loovate võimete mahasurumise hoolikalt läbimõeldud süsteemi, nende inimväärikuse alandamist. Neis näidati, et õppeasutustes demoraliseeritakse õpilaste teadvust usulis-monarhistliku ideoloogiaga, et valitseb politseilise nuhkimise süsteem, et kiusatakse taga kõike, milles avaldub noorsoo kriitiline suhtumine ümbritsevasse.

Sotsiaaldemokraatlike ideede levitamist noorsoo hulgas, nende kaasahaaramist revolutsioonilisse töösse pidas partei kõige efektiivsemaks vahendiks, mis aitab kaasa tulevaste kodanike vaimsele, kõlbelisele ja poliitilisele kasvatamisele.

Partei näitas, et valitsuse katsed kooli reformida on pettus, ja tõestas veenvalt, et nende katsete salajaseks eesmärgiks on viia vene ühiskond eksiarvamusele, unutada tema rahulolematust, luua ebaõige kujutlus, nagu hoolitseks valitsus kooli parandamise ja kultuuri arendamise eest.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., lk. 429.

«Iskra» hoiatas, et ministrite Bogolepovi, Vannovski ja Zengeri bürokraatlik askeldus keskkooli reformi projektidega ei tohi viia kedagi eksiarvamusele, sest kuni kehtib tsaristlik kord, on täielik mõttetus unistada tõsisest koolireformist.

Vastuseks tsaari reskriptile, milles ta soovitas uuel ministril Vannovskil «südamlikult hooldada» õpilasi, teatas «Iskra», et «... südamliku hoolduse poliitika ei too Vene valitsusele midagi muud peale uue teotuse».

1. detsembril 1902. aastal avaldas «Iskra» Lõuna-Venemaa keskkooliõpilaste esimese kongressi üleskutse, kus õigesti märgiti, et «... keskkool ei suuda rahuldada teadmiste järele januneva noorsoo kõige tagasihoidlikumaid nõudmisi, ei anna talle mitte midagi elavat, mis ergutab hinge, ei tee midagi tema kõrgemate huvide äratamiseks, tema vaimseks ja kõlbeliseks arendamiseks, tema ettevalmistamiseks ühiskondlikuks tegevuseks; veel enam, kool surmab oma kasvandikes püüdluse valguse ja tõe poole, tõsiste teaduslike teadmiste poole. Kongress tunnistab, et ainult omaenda jõududega võib õppiv noorsugu saavutada seda, mida peaks temale andma kool».

Ajaleht hindas väga kõrgelt kongressist osavõtjate poliitilist teadlikkust, kes nägid õigesti «... keskkooli ... ebanormaalse olukorra peamist põhjust ... isevalitsusliku Venemaa sotsiaal-poliitilises korras, mille juures monarhistliku võimu huvidele tuuakse ohvriks rahva huvid üldse, rahvahariduse huvid aga eriti».

Revolutsioonilised sotsiaaldemokraadid võitlesid liberaalse kodanluse reformistlike püüete vastu. V. I. Lenin avaldas XIX sajandi 90-ndail aastail revolutsiooniliste sotsiaaldemokraatide arvamuse üldise kohustusliku alghariduse kehtestamise kohta. Kriitiliselt analüüsides narodnikliku ajakirja «Otetšestvennõje Zapiski» ühte artiklit, märkis Lenin seoses artikli autori sõnadega «... haridust peab andma kõigile ja igaühele ...»: ««Kõigile ja igaühele» ... just seda tahavadki marksistid. Kuid nad arvavad, et see on võimatu praeguste ühiskondlik-majandusliku suhete pinnal, sest isegi tasuta ja kohustusliku õppimise korral on «hariduse saamiseks» tarvis raha, mida on ainult neil «rahva seast tõusnuil» (s. o. kulakuil — *M. Š.*). Nad arvavad, et ka siin järelikult ei ole pääseteed väljaspool «ühiskonnaklasside karmi võitlust».»[1]

Lenini sõnadest järeldus, et seaduse vastuvõtmine tasuta ja kohustusliku hariduse kohta ei taga veel klassiühiskonnas selle tegelikku teostamist.

Mis puutub selle probleemi lahendamisse isevalitsuse tingimustes, siis andis semstvote nõudmisele väga selge vastuse VSDTP Peterburi komitee oma lendlehes (1908. aasta veebruaris). Selles märgiti, et paljud organisatsioonid avaldasid arvamust «... üldise hariduse poolt, koolide arvu suurendamise poolt, valitsuse osavõtu poolt semstvo kulutustest rahvaharidusele jne. Niisugustesse ettepanekutesse võime meie loomulikult suhtuda ainult pooldavalt, kuid me ei usu, et meie valitsus loobuks oma poliitikast kooliküsimuses, ei ole ju tema huvides tõeliselt harida rahvast, sest

[1] V. I. Lenin, Teosed, 1. kd., lk. 352—353.

kui anda rahvale haridust, siis lõpeb despotismi valitsemine, seda aga valitsus ei taha. Paremal juhul ehitatakse igas maakonnas veel mõned koolid. Nendes koolides kasvatatakse lapsi endiselt armastuse vaimus isakese-tsaari ja õigeusu jumala vastu ja hävitatakse neis igasugused kodanikutunded ja -mõtted.»

Revolutsioonilised sotsiaaldemokraadid ei olnud muidugi reformide põhimõttelised vastased, kuid nad ei omistanud reformidele omaette tähtsust, vaid allutasid need vabaduse ja sotsialismi eest peetavale revolutsioonilisele võitlusele.

Samal ajal kui tsaarivalitsuse lubadused eelseisvate reformide kohta olid liberaalsele kodanlusele mugavaks ettekäändeks, et kutsuda töölisi üles ohjeldama oma revolutsioonilisi püüdlusi, nägid bolševikud reformide abil saavutatud ümberkorraldustes vahendit, et tugevdada töölistes usku oma jõusse ja võimalusse mitte ainult välja kiskuda isevalitsuselt järeleandmisi, vaid isevalitsus ka lõplikult kukutada.

Partei tõmbas revolutsioonilisse liikumisse aktiivselt kaasa demokraatliku intelligentsi esindajaid ja suhtus erilise tähelepanuga töösse rahvakooliõpetajate hulgas.

80 000 rahvakooliõpetajat, keda leidus ka Venemaa kõige mahajäetumais kolgastes, oli tähelepanuväärne jõud, kes võis etendada suurt osa mitte ainult noore põlvkonna kasvatamises, vaid ka talupoegade kaasatõmbamises revolutsioonilisse võitlusse isevalitsuse vastu.

Sellest suurest tähtsusest, mida V. I. Lenin omistas rahvakooliõpetajate kaasatõmbamisele parteitööle, kõneleb see fakt, et «Iskra» esimeses numbris oli avaldatud rahvakooliõpetajatele pühendatud ulatuslik artikkel [1], milles ajaleht kutsus rahvakooliõpetajaid üles aktiivselt osa võtma tööliste võitlusest isevalitsuse vastu.

Kasvatuse ja hariduse küsimused VSDTP II kongressil. Venemaal XX sajandi alguseks väljakujunenud olukord nõudis tungivalt, et määrataks täpselt kindlaks nii lõppeesmärgid, mille teostamise eest pidi võitlema proletariaat ja tema partei, kui ka töölisliikumise lähemad eesmärgid ja proletariaadi konkreetsed programmilised nõudmised kodanlik-demokraatliku revolutsiooni ajajärgul. Need nõudmised võeti vastu 1903. aastal toimunud VSDTP II kongressil.

Nagu kogu programm, nii ka need punktid, kus kõneldi rahvahariduse süsteemi ümberkorraldamisest, olid välja töötatud Marxi ja Engelsi õpetuse alusel, arvestades seda konkreetset ajaloolist olukorda, mis oli Venemaal välja kujunenud.

Programm nõudis, et tulevase demokraatliku vabariigi konsti-

---

[1] «Просветительные задачи России на Дальнем Востоке и положение народных учителей», «Искра», № 1, 1900 г., декабрь.

tutsioon tagaks rahvahariduse alal järgmiste ülesannete teostamise:

«8. Elanikkonna õiguse saada haridust emakeeles, see õigus kindlustatakse selleks vajalike koolide loomisega riigi ja omavalitsusorganite kulul...

13. Kiriku lahutamise riigist ja kooli lahutamise kirikust.

14. Tasuta ja kohustusliku üld- ja kutsehariduse kõigile kuni 16 aasta vanustele mõlemast soost lastele; puudustkannatavate laste varustamise toidu, riiete ja õppeabinõudega riigi kulul.»

Peale selle nõudis programm veel järgmist:

«5. Keelata ettevõtjatel kasutada koolieelse laste (kuni 16 aasta vanuste) tööd; piirata alaealiste (16—18 aasta vanuste) tööaega kuue tunniga.

7. Organiseerida kõigi tehaste, vabrikute ja teiste ettevõtete juurde, kus töötavad naised, sõimed imikute ja väikelaste jaoks...» [1]

Peale nende punktide puudutasid rahvaharidust ka poliitilised nõudmised, mis nägid ette südametunnistuse-, sõna-, trüki-, koosolekute-, streigi- ja ühingutevabaduse, seisuste kaotamise ja kõigi kodanike täieliku üheõiguslikkuse soost, usust, rahvusest ja rassist olenemata.

Selgitades talupoegadele VSDTP programmi, kirjutas V. I. Lenin artiklis «Kehvtalurahvale»: «Lapsed peavad kuni 16. eluaastani tasuta hariduse saama ja sellepärast ei tohi neid kuni selle vanuseni tööle palgata.» [2]

II kongressil vastuvõetud programmilised nõudmised rahvahariduse alal olid tõeliselt revolutsioonilised.

Need said lipuks, mille alla ühinesid ühiskonna eesrindlikud jõud võitluseks kooli täieliku demokratiseerimise eest. Nad kehastasid seda, mida olid esitanud ühiskonna paremad elemendid, progressiivsed pedagoogid ja haridustegelased Venemaal ja teistes kapitalistlikes maades. Olles oma iseloomult demokraatlikud, olid VSDTP programmilised nõudmised ühtlasi proletaarse demokraatia nõudmised. See muutis need printsipiaalselt uuteks ja väljendus nende nõudmiste järjekindlas revolutsioonilisuses, samuti selles, et need nõudmised ei olnud proletariaadile eesmärgiks omaette, vaid vajalikuks ja vältimatuks astmeks võitluses kõrgemat tüüpi demokraatia — sotsialistliku ühiskonnakorra kehtestamise eest, mille tingimustes on ainsana võimalik tööliste ja kõigi töötajate vaimsete tarviduste täielik rahuldamine, laste üldine koolikohustus.

Lenini visa nõudmise peale arutas VSDTP II kongress õppiva noorsoo ideelis-poliitilise kasvatamise küsimust. Lenini resolut-

---

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, I osa, Tallinn, 1956, lk. 42—43.

[2] V. I. Lenin, Teosed, 6. kd., lk. 367.

siooniprojekt selles küsimuses kutsus esile kongressi oportunistliku osa raevuka vastupanu.

Kongressil tekkis terav poleemika Lenini projekti teise punkti ümber, kus hoiatati õpilasi «... nende noorsoo valesõprade eest, kes juhivad teda kõrvale tõsisest revolutsioonilisest kasvatusest õõnsa revolutsioonilise või idealistliku fraseoloogiaga ja filisterliku halisemisega, et terav poleemika revolutsiooniliste ja opositsiooniliste voolude vahel on kahjulik ning tarbetu, sest need valesõbrad tegelikult levitavad ainult põhimõttelagedust ja kergemeelset suhtumist revolutsioonilisse töösse...» [1].

Oma sõnavõtus kongressil rääkis Lenin, et samal ajal, kui «valesõbrad» pöörduvad noorsoo poole kinnitustega, et tal pole tarvis aru saada mitmesugustest poliitilistest vooludest, kutsuvad revolutsionäärid noorsugu üles kujundama terviklikku revolutsioonilist maailmavaadet ja näevad praktilist ülesannet selles, et organiseeruv noorsugu looks tiheda sideme sotsiaaldemokraatlike komiteedega.

Ehkki kongress lükkas resolutsiooni teise punkti tagasi, säilitas Lenini resolutsioon tervikuna oma võitleva tähtsuse ja oli juhtivaks dokumendiks bolševike edaspidises võitluses õppiva noorsoo ideelis-poliitilise kasvatuse eest.

Tõelised marksistid asusid seisukohal, et õppiva noorsoo aktiivne osavõtt revolutsioonilisest liikumisest on tõeline kodumaa teenimine. Nad tõestasid veenvalt, et isevalitsuse tingimustes on tõeliseks kooliks, mis võib kasvatada noortest inimestest teadlikke ja kasulikke kodanikke, nende ennastsalgav võitlus tsarismi omavoli ja vägivallaga. Nad arvasid, et noorsoo vahetu osavõtt võitlusest töörahva vaenlastega kujundab temas õilsaid kõlbelisi omadusi, marksism aga on tõeline teadus, mille tundmaõppimine arendab noorsoo poliitilist teadlikkust ja annab talle teadusliku maailmavaate.

Kool, õpetaja ja õpilased 1905. aasta revolutsiooni perioodil. 1905. aasta ajaloolistel päevadel viis vene proletariaat võitlusse Venemaa töörahva miljonilised hulgad. «1905. aasta mõne kuuga võitis ta endale kätte niisugused parandused, mida töölised «ülemuselt» kümneid aastaid asjata ootasid. Proletariaat võitis kogu vene rahvale, kuigi lühikeseks ajaks, Venemaal seninägemata trüki-, koosolekute- ja ühingutevabaduse.» [2]

Bolševike partei juhtimisel andis proletariaat 1905. aasta revolutsiooni võitluspäevadel eesrindlikele õpetajatele ja revolutsiooniliselt meelestatud õpilastele reaalse võimaluse koolide töö muutmiseks (kuigi lühikeseks ajaks).

Koolidesse kandusid üle ümbritseva elanikkonna revolutsiooni-

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 6. kd., lk. 425.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 16. kd., lk. 273.

lised meeleolud, mõned õppeasutused muutusid kohalike revolutsiooniliste jõudude ühinemise keskuseks.

Linnas ja maal võitles töörahvas koolide vaba avamise eest ilma valitsuse kontrollita, õppetöö ulatuse laiendamise eest algkoolides. Venemaa ääremaadel võitlesid mittevene rahvad kooli venestamise vastu, emakeelse õpetuse eest.

Talurahvarahutustest haaratud maakondades sulges elanikkond avalduse korras kiriku-kihelkonnakoolid.

1905. aastal suleti 1049 kiriku-kihelkonnakooli ja avati 1355 ilmalikku, peamiselt semstvokooli.

Rahva revolutsiooniline liikumine kõigutas kiriku-kihelkonnakoolide seisundit. Nende koolide osatähtsus koolivõrgus hakkas pidevalt vähenema.

Keskkoolides haaras revolutsiooniline meeleolu õpilasi veelgi suuremal määral; laienes õpilasorganisatsioonide valitsusevastane tegevus. Gümnaasiumides ja reaalkoolides tekkisid «korralagedused», nagu ametlik ajakirjandus õpilaste väljaastumisi ja streike nimetas.

Oma koosolekutel ja miitingutel esitasid õpilased oma kooli töösse puutuvaid nõudmisi; nad nõudsid visalt kehtiva koolirežiimi muutmist ning kontrolli kaotamist klassivälise lugemise, usukommete täitmise ja usuõpetuse tundidest osavõtu üle. Õpilased taotlesid luba mitmesuguste ühingute ja ringide loomiseks, nõudsid uute õppemeetodite rakendamist, kirjanduse, ajaloo ja loodusteaduse õpetamise laiendamist ning nende õppeainete sisu muutmist vastavalt teaduse saavutustele.

Suurt entusiasmi võis märgata ka demokraatliku õpetajaskonna hulgas.

1905. aasta juunis ühinesid rahvakooliõpetajad illegaalsesse Ülevenemaalisse Õpetajate Liitu. Keskkooliõpetajad asutasid 1906. aastal oma liidu, mida juhtisid kadetid.

Ühiskondliku liikumise survel oli haridusministeerium sunnitud mõningal määral parandama reaalkoolide õppeplaane ja programme üldhariduslike aluste tugevdamise suunas.

1905/1906. õppeaastal:

1) tühistati mõned varasemad korraldused, mis tõkestasid noorsoole elanikkonna demokraatlikest kihtidest pääsu kõrgemasse kooli (kaotati käitumisraamatust väljavõtte nõudmine kõrgemasse õppeasutusse astumisel, kergendati küpsuseksamite sooritamise võimalusi jne.);

2) anti üksikuid soodustusi erakoolidele ja nende õpetajatele.

Kõige märkimisväärsemad «järeleandmised» avalikkuse nõudmistele sisaldusid 1906. aasta novembris avaldatud haridusministeeriumi ringkirjas. Selles lubati pedagoogikanõukogudel kooskõlastatult õpperingkonna kuraatoriga kõrvale kalduda kehtivatest õpilasreeglitest, katsete eeskirjadest, instruktsioonidest klassijuhatajate kohta jne. Keskkoolidele anti õigus korraldada ülekoo-

lilisi ning klassikoosolekuid ja valida seal lastevanemate komiteed.

Tehes neid osalisi järeleandmisi, lootis valitsus neist kohe loobuda, niipea kui muutub jõudude vahekord isevalitsuse kasuks.

XXVI peatükk

RAHVAHARIDUS JA PEDAGOOGILINE MÕTE VENEMAAL AASTAIL 1908—1917 (KUNI SUURE SOTSIALISTLIKU OKTOOBRIREVOLUTSIOONINI). BOLŠEVIKE PARTEI VÕITLUS RAHVAHARIDUSE EEST SEL AJAL

Valitsuse reaktsiooniline poliitika revolutsiooni saavutuste likvideerimiseks hariduse alal. Pärast 1905. aasta revolutsiooni mahasurumist hakkas tsaarivalitsus pidama visa võitlust kõige selle vastu, mida oli õnnestunud saavutada revolutsiooni päevil. Revolutsiooni perioodil või hiljem selle mõju all avatud haridusasutused — raamatukogud, klubid, kursused täiskasvanuile, rahvaülikoolid — suleti peaaegu eranditult.

Haridusministriks määratakse äärmised reaktsionäärid — algul Schwarz, siis Kasso, kes püüdsid igati takistada progressiivsete õpetajate tegevust, pidurdada uute koolide ning täiskasvanute haridusasutuste avamist, taastada revolutsioonieelset kasarmurežiimi keskkoolis, tugevdada noorsoo usulist kasvatust, vähendada teadmiste ulatust algkoolides ning raskendada töörahva lastele pääsu kesk- ja kõrgemasse kooli.

Valitsus püüdis eemaldada õppivat noorsugu ühiskondlik-poliitilisest elust. Sel eesmärgil suurendati ülemääraselt koduste tööde mahtu, õpetajatele tehti ülesandeks anda neid niisuguse arvestusega, et nendele kuluks õpilaste kogu vaba aeg.

Üleminekueksamid soovitati läbi viia nii, et sundida koolist lahkuma noori, kes ei soovi alluda kroonukorrale. Tsaari ametnikud õhutasid koolides mustasajaliste õpilasorganisatsioonide loomist, mis kiusasid taga progressiivselt meelestatud õpetajaid ja õpilasi.

Lastevanemate komiteede tegevust ja õigusi piirati ning seevastu laiendati õppeasutuste direktorite administratiivseid funktsioone. Hakati laialdaselt kasutama õpilaste karistamist, sageli ka kehalisi karistusi.

Kroonulik-politseilise režiimi taastamine ja tugevdamine koolides ning revolutsiooni lüüasaamisest tingitud langusmeeleolude levimine teatava osa intelligentsi hulgas avaldas rasket mõju õppiva noorsoo moraalsele seisundile. Sagenesid enesetapmise juhtumid kõige ebakindlamate õpilaste hulgas.

Tohutu jõuga sööstis reaktsioon õpetajaskonna kallale. Üle 20 tuhande eesrindliku õpetaja, kellest rõhuv enamik olid algkooliõpetajad, said julmade repressioonide osaliseks. Paljud neist hu-

kati, tuhandeid saadeti välja (Siberisse näiteks saadeti üle 5 tuhande õpetaja), paljusid vallandati ilma endisele tööle tagasipöördumise õiguseta. Üheks arveteõiendamise vahendiks õpetajatega, kes suhtusid revolutsioonilisse liikumisse pooldavalt, oli õpetajate alaline ümberpaigutamine. Kolmanda Riigiduuma saadik oktobrist Kljužev oli sunnitud tunnistama, et «õpetajad on tagaaetavad nagu jänesed» ja et õpetajale, kes uinub täna Astrahanis, ei ole garanteeritud, et ta homme ei ärka Vjatkas. Suurenes inspektorite arv, kelledena rakendati inimesi, kes olid tuntud oma monarhistlike veendumuste poolest. Õpetajate tegevus allutati ametnike kõige kiuslikumale kontrollile.

Venemaad valitsev aadel astub oma äärmiselt parempoolsete esindajate näol, kes ühinesid aadlikongressidel, otsustavate protestidega välja katsete vastu kehtestada üldist koolikohustust, nõuab igakülgset toetust kiriku-kihelkonnakoolidele, võitleb progressiivsete õpperaamatute kasutamise vastu koolis ja emakeelse õpetuse vastu Venemaa rahvuslike ääremaade koolides.

Pärast revolutsiooni mahasurumist astub liberaalne kodanlus liitu isevalitsusega, et õiendada arveid ülestõusnud rahvaga. Vajades kirjaoskajaid, kvalifitseeritud töölisi ja insener-tehnilist kaadrit, töötab liberaalne kodanlus välja üldise koolikohustuse kehtestamise poolikuid projekte ning püüab laiendada üldhariduslike keskkoolide ja eriti kutsehariduslike õppeasutuste võrku.

Pärast 1905. aasta revolutsiooni kehtis Venemaal kodanlik-pärisorjuslik rahvahariduse süsteem seisuslike igandite, rahvuslike kitsenduste ning naiste ja meeste mittevõrdõiguslikkusega hariduse alal. Koolide õppe-kasvatustöö sisule ja korraldusele avaldas endiselt tohutu suurt mõju õigeusu kirik.

Kohustusliku alghariduse kehtestamise küsimused riigiduumades. Keskkooli reformi katsed. 1905. aasta revolutsiooni ja kapitalistliku tootmisviisi järjest intensiivistuva arenemise mõjul muutub elanikkonna mitmesugustes kihtides ikka populaarsemaks üldise kohustusliku hariduse kehtestamise nõue.

Valitsus, kellel ei olnud võimalik seda nõudmist ignoreerida, esitab 1907. aastal II Riigiduumale läbivaatamiseks haridusministeeriumi poolt väljatöötatud üldise kohustusliku alghariduse kehtestamise projekti. Selle projekti järgi kavatseti kehtestada Venemaal üldine kohustuslik algharidus kolmeaastase kooli ulatuses neis kubermangudes, kus tegutsesid semstvod. Seega ei kavatsetud haarata üldise koolikohustusega Venemaa ääremaadel elavaid mittevene rahvaid. Üldise koolikohustuse kehtestamise tähtaega ei määratud kindlaks ka Kesk-Venemaa kubermangude jaoks.

Jätkates oma sümpaatia demonstreerimist kiriku-kihelkonnakoolidele, planeeris valitsus nende iseseisva eksisteerimise ja eraldi finantseerimise. Need abinõud pidid viima selle koolitüübi, mis andis peamiselt usulise kasvatuse ja ainult kõige minimaalsemaid algteadmisi, üldise koolikohustuse võrku.

Haridusministeeriumi projekti arutamine III Riigiduumas oli äge ja kauakestev. Selle duuma oktobristlik-kadetlik enamus lükkas ministeeriumi projekti tagasi ja esitas oma projekti, mis võeti vastu 1911. aastal.

Riigiduuma hariduskomisjon arutas ministeeriumi projekti kõrval ka kahte teist projekti. Üks oli koostatud duuma saadikute, peamiselt kadettide, teine haridusliiga liikmete poolt. Viimane oli kolmest projektist kõige radikaalsem. Selles oli ette nähtud kolmeastmelise ühtluskooli organiseerimine: esimene aste — nelja-aastase õppekursusega, teine — sama pika õppekursusega ja kolmas — kaheaastase õppekursusega. Kuid niisuguseid radikaalseid ettepanekuid ei lülitanud hariduskomisjon tema poolt koostatud ja Riigiduuma poolt kinnitatud koondprojekti.

Duuma projekti kohaselt kavatseti kiriku-kihelkonnakoolid üle anda ilmaliku ametkonna — haridusministeeriumi alluvusse ja kehtestada Venemaal kümne aasta jooksul neljaklassiline üldine koolikohustus.

Riigiduumasse koondunud liberaalse kodanluse esindajad tahtsid sellega võtta sinodilt võimaluse kasutada algkoolide jaoks temale eraldatud raha vaimulikkonna seisuslike huvide rahuldamiseks. Peale selle ei valmistanud sinodile alluvad kiriku-kihelkonnakoolid ette selliseid töölisi, nagu nüüd nõudis arenev tööstus. Samal ajal jättis duuma projekt kirikule täieliku õiguse kontrollida õpetajate tegevust ja juhtida õpilaste usulist kasvatust kõigis koolitüüpides.

Kuid ka see küllaltki mõõdukas kodanlik projekt kutsus esile Riiginõukogu terava vastuseisu. Reaktsioonile aadel ja kõrgemad ametnikud, kes sinna kuulusid, nõudsid kangekaelselt kiriku-kihelkonnakoolide iseseisvat eksisteerimist.

Seadust üldise koolikohustuse kehtestamise kohta ei kinnitatud. Riiginõukogu lükkas tagasi ka III Riigiduuma poolt vastuvõetud uue «Alg-rahvakoolide määruse».

1916. aasta suvel, esimese imperialistliku sõja ajal, mis tõi eriti selgesti nähtavale Venemaa tehnilise ja kultuurilise mahajäämuse, esitas haridusminister krahv P. N. Ignatjev duumale uuesti üldise koolikohustuse kehtestamise projekti.

Kuid ka seda projekti ei vormistatud seadusandlikul teel. Kuna kodanlik teaduslik avalikkus nõudis üld- ja tehnilise hariduse süsteemi põhjalikku muutmist, siis oli P. N. Ignatjev sunnitud tegema suurt tööd keskkooli reformi ettevalmistamiseks.

Keskharidusele püüti anda rahvuslikumat, venepärasemat iseloomu. Selleks tuli keskkoolis tugevdada vene keele ja kirjanduse, samuti Vene ajaloo ja geograafia õpetamist. Arvukad koolitüübid kavatseti muuta ühtluskooliks. Eriti suurt tähelepanu pöörati kavandatavais reformides kutseharidusele (tehnilisele ja põllumajanduslikule).

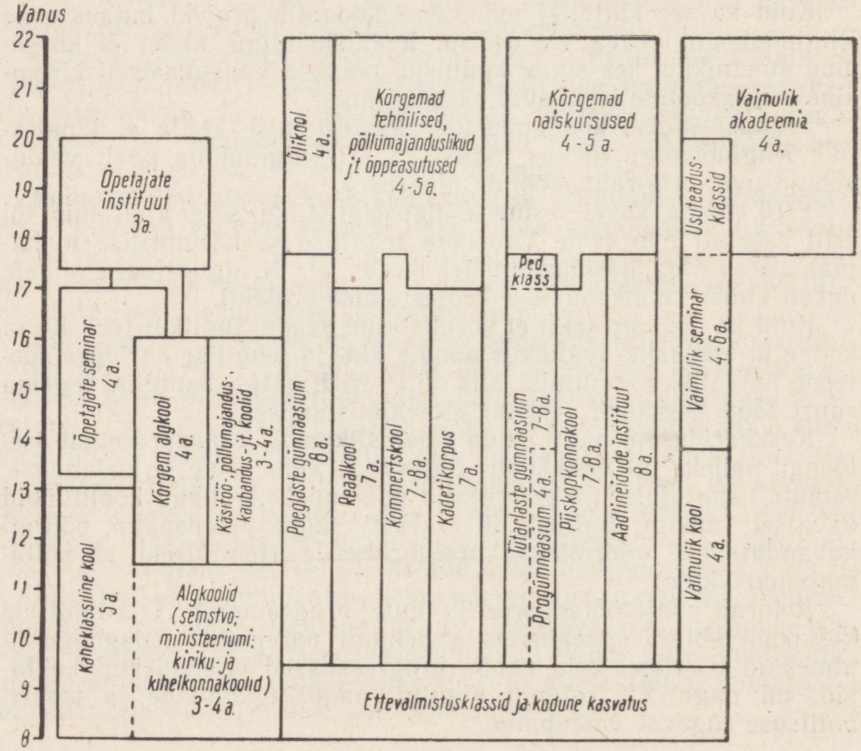
Reformi väljatöötamisele ja uute programmide koostamisele keskkooli kõigis õppeainetes rakendati paremaid pedagooge ja nimekaid teadlasi, kuid nende progressiivsed ettepanekud kohtasid, nii nagu XX sajandi algulgi, aadliringkondade ja tsaarivalitsuse tugevat vastupanu.

Kuid reaktsionääridel ei õnnestunud siiski lõpuni hävitada 1905. aasta revolutsiooni mõju kõikidele ühiskondliku elu aladele, sealhulgas ka koolile. Venemaa rahvaste kasvav tung hariduse poole avaldus kõige erinevamates vormides. Avati semstvo- ja teisi avalikke koole, tekkisid uued keskõppeasutused (eriti reaalkoolid), arenes eraalgatus koolide avamisel, loodi uut tüüpi õppeasutusi. Avalikkuse tähelepanu koolile avaldus ka suures huvis uute pedagoogiliste voolude vastu Lääne-Euroopas ja Ameerika Ühendriikides ning mitmete ülevenemaaliste haridustegelaste kongresside kokkukutsumises.

Haridussüsteem revolutsioonieelsel Venemaal. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni künnisel oli haridussüsteem põhijoontes järgmine.

Elanikkonna laiade hulkade jaoks oli olemas alghariduse süsteem, mis koosnes mitut tüüpi algkoolidest (üheklassilised algkoolid 3—4-aastase õppeajaga, kaheklassilised algkoolid 5-aastase õppeajaga, 1912. a. määruse järgi asutatud neljaklassilised kõrgemad algkoolid pealisehitusena algkoolile). Neil elementaarkoolidel baseerus alam käsitööstuslik, põllumajanduslik ning kau-

Haridussüsteem revolutsioonieelsel Venemaal



banduslik haridus ja pedagoogiline keskharidus (õpetajate seminarid). Järglusseost alg- ja keskkooli vahel ei olnud.

Elanikkonna varakate klasside jaoks oli olemas kesk- ja kõrgema hariduse süsteem, mis omakorda jagunes meeste ja naiste hariduse süsteemiks.

Kool oli formaalselt kuulutatud mitteseisuslikuks, s. t. sinna võeti õpilasi olenemata seisusest ja tiitlist, kuid faktiliselt õppisid kesk- ja kõrgemas koolis valdavas enamuses aadlike ja ametnike lapsed. Peale selle olid olemas ka veel erilised seisuslikud õppeasutused. Nii säilisid kuni Oktoobrirevolutsioonini aadlineidude **instituudid, kadetikorpused,** mõned «aadliinstituudid», paažikorpus ja õigusteaduse kool, kuhu võeti ainult aadlike lapsi; oli olemas eriline koolisüsteem vaimulike laste jaoks (vaimulikud koolid, piiskopkonnakoolid, vaimulikud seminarid). Säilisid ka rahvuslikud ja usulised kitsendused (juutide protsendinorm kesk- ja kõrgemasse kooli vastuvõtmisel, väga nõrgalt arenenud koolisüsteem mittevene rahvastega asustatud kohtades jne.). Naiste haridus jäi meeste haridusest märgatavalt maha. Kirjaoskajate protsent naiste hulgas oli tunduvalt madalam kui meeste hulgas. Tütarlastekeskkool andis teadmisi väiksemas ulatuses kui poeglastekeskkool; naiste kõrgem haridus oli kõige algelisemas seisundis.

Algkool (võrk, tüübid, töö sisu ja meetodid). 1914. aastal oli 101 917 algkooli (ligi $^1/_3$ neist olid kiriku-kihelkonnakoolid) ja neis õppis 7 030 257 õpilast.

Tavaliselt olid algkoolid 3—4-aastase õppeajaga (nelja-aastase õppeajaga oli umbes $^1/_4$ algkoole) ja neid nimetati üheklassilisteks algkoolideks.

Kui õpilaste arv ei ületanud 50, töötas koolis üks õpetaja ja niisugust kooli nimetati ühekomplektiliseks. Suurema õpilaste arvu juures võeti tööle ka teine õpetaja, koolis oli kaks klassiruumi ja kooli nimetati kahekomplektiliseks. Kahekomplektilises koolis oli õppeaeg nelja-aastane. Õppetöö korraldus oli tavaliselt järgmine: õpetaja A töötab esimese ja kolmanda osakonnaga, õpetaja B teise ja neljandaga; järgmisel aastal õpetaja A, jätkates tööd samade õpilastega, juhib teist ja neljandat osakonda, õpetaja B töötab esimese (uute õpilastega, sest endine neljas osakond lõpetas kooli) ja kolmanda osakonnaga.

Peale üheklassiliste algkoolide oli väike arv kaheklassilisi, mille kursus kestis tavaliselt 5 aastat (mõnikord 6 aastat). Kaheklassilises koolis loeti esimesed 3 (või 4) aastat esimeseks klassiks, viimased kaks aastat teiseks klassiks.

Üheklassilistes algkoolides toimus õppetöö 1897. aasta programmide järgi järgmistes õppeainetes: usuõpetus, vene keel (lugemine, kirjutamine, grammatika), aritmeetika (loendamine ja neli aritmeetilist tehet täisarvudega) ning laulmine. Vene keele tundides anti seletava lugemise teel algteadmisi loodusloost, Venemaa ajaloost ja füüsilisest geograafiast.

Õppemeetoditeks algkoolides olid vestlus, töö õpikuga, õpetaja jutustus, kirjalikud ja graafilised tööd. Demonstratsioonid ja illustratsioonid (näitlikkus) leidis tagasihoidlikumat kasutamist, kuigi seda hakati tugevdama Oktoobrirevolutsiooni eel. Üksikutes koolides praktiseerisid eesrindlikumad õpetajad tööd kooliaias (köögi- ja puuviljakasvatus).

Mõnedes koolides korraldati igal aastal õpilaste ekskursioone ajalooliselt huvipakkuvatesse linnadesse, lähemate linnade muuseumidesse jne. Paljudesse semstvo-, raudtee- ja vabrikukoolidesse toodi sisse käsitöö.

Lugemaõpetamine toimus häälikulise (sagedamini analüütilis-sünteetilise) meetodi järgi. Laialdaselt praktiseeriti jutustamist piltide järgi.

Suurem osa vene keelele määratud ajast pühendati grammatika ja ortograafia omandamisele. Lõpueksameil (eriti 4-aastase kursuse puhul) kirjutasid lapsed üsna korralikult lühikesi diktaate ja võisid teha lihtlause etümoloogilist analüüsi. Ometi oli programm liiga formaalselt üles ehitatud ja vene keele õppimise ülekoormatus grammatikaga kajastus negatiivselt õpilaste lugemisoskuses, ümberjutustamises ja oskuses esitada kirjalikult oma mõtteid. Eksameil ilmutatud korralikud grammatilised teadmised ja ortograafilised oskused osutusid ometi ebapüsivaiks. Mõnes maakonnas teostatud sellealaste teadmiste kontroll algkooli lõpetanute juures näitas teadmiste kahanemist 2—3 aasta järel pärast kooli lõpetamist peaaegu 50% võrra.

Aritmeetikas oli tähtsal kohal peastarvutamine, pöörati tähelepanu arvelaua kasutamise oskusele. Lastele anti algteadmisi ka enamkasutatavatest murdudest ($^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_3$), kuid ilma et oleks nendega tehteid sooritatud. Anti mõned teadmised geomeetriast (niinimetatud kujutavast geomeetriast): sirgjoon, nurk, enamkasutatavad geomeetrilised kujundid (ruut, ristkülik, kolmnurk jne.). Õpilaste teadmised aritmeetikas olid püsivamad kui keeles.

Eesrindlikud õpetajad, keda ei rahuldanud kõige enam kasutusel olev formalistlik Jevtuševski ülesannetekogu, hakkasid pöörama tähelepanu praktiliste ülesannete lahendamisele.

Kaheklassiliste koolide teises klassis (neljas ja viies, harvemini viies ja kuues õppeaasta) õpiti vene keele süntaksit ja korraldati kirjandusliku lugemise lühikursus. Võeti läbi täielik aritmeetika kursus. Loodusloo, füüsika, ajaloo ja geograafia kursus eraldati eri õppeaineteks.

Vastukaaluks formalismile, mida juurutas koolis haridusministeerium, püüdsid avalike koolide eesrindlikud õpetajad arendada õpilastes iseseisvat mõtlemist, teadlikku ja ilmekat lugemist, millele aitasid kaasa Ušinski, Tolstoi ja Vahterovi õpperaamatud.

Kõige enam kasutatavateks õpperaamatuteks semstvo-, linna-, vabriku- ja raudteekoolides olid K. D. Ušinski «Emakeele lugemik», L. N. Tolstoi «Aabits» ja neli «Vene lugemikku», V. P. Vahte-

rovi «Maailm jutustustes lastele», D. I. Tihhomirovi «Kevadised tõusmed». Need olid sisult progressiivsed ja metoodiliselt hästi koostatud õpikud.

Õpetajatel oli õigus valida õpikuid oma äranägemise järgi haridusministeeriumi teadusliku komitee poolt lubatud, heaks kiidetud või soovitatud õpikute hulgast.

Algkoolid (ühe- ja kaheklassilised) jagunesid järgmisteks tüüpideks: semstvo-, linna-, ministeeriumi-, vabriku-, raudtee- ja kiriku-kihelkonnakoolid. Õppetöö suhtes allusid kõik algkoolid peale kiriku-kihelkonnakoolide haridusministeeriumile. Kiriku-kihelkonnakoolid allusid sinodile.

Kiriku-kihelkonna- ja ministeeriumikoolid olid mahajäänumad niinimetatud avalike koolidega võrreldes.

Õppetöö tulemused olid kõigis koolides madalad. Isegi paremad semstvokoolid andsid igal aastal väga vähe lõpetajaid: 40—50 semstvokooli õpilasest kõigest 7—8. Kõige suurem väljalangevus oli pärast teist õppeaastat, kui õpilased olid juba omandanud lugemis- ja arvutamisoskuse.

Vaeste vanemate lapsed, kes moodustasid algkooliõpilaste põhikontingendi, olid sunnitud varasest east osa võtma tootvast tööst ja kooli kõrvale jätma.

Algkoolide materiaalne baas oli halb. Rõhuv enamik neist asus üüritud ruumides — talutaredes.

Need semstvod, kes hoolitsesid rahvahariduse eest, ehitasid spetsiaalseid koolihooneid, millel oli tavaliselt küllaldane kubatuur ja avarad valged klassid. Hoones asus õpetaja korter ühekahe toa ja köögiga, kahekomplektilises koolis vastavalt kaks korterit, ja avar koridor, mis oli ühtlasi jalutussaaliks. Kuid niisuguseid koolihooneid oli vähe.

Mõned semstvod hakkasid teostama üldist kooliharidust, milleks koostati koolivõrgu loomise projektid arvestusega hõlmata kõik lapsed 8—11 aasta vanuses (kuid ilma koolikohustuseta).

Riigi poolt rahvahariduse jaoks eraldatud summade nappuse ja üldise koolikohustuse seaduse puudumise tõttu õnnestus semstvotel kuni Oktoobrirevolutsioonini harva teostada laste üldist kooliharidust, ehkki ajavahemikul 1911—1914 toimus uute koolide avamine kiiremini kui varem. Kubermangudes, kus semstvot polnud (see oli aga suur osa Venemaa territooriumist — Põhja-Venemaa, kogu Aasia-Venemaa, Astrahani kubermang, Kaukaasia, Paremakalda Ukraina, Valgevenemaa, Baltimaad ja Poola kubermangud), üldise kooliõpetuse teostamisele isegi ei asutud.

Kõrgemaid algkoole hakati asutama 1912. aasta seaduse järgi. Need koolid asendasid 1872. aasta määruse järgi asutatud vananenud linnakoole. Kõrgemaid algkoole avati mõnikord ka maal. 1915. aastal oli 1547 kõrgemat algkooli. Lubades avada neid koole, tuli valitsus vastu linnaelanike keskmiste kihtide ja kulakute haridusnõuetele. Teisest küljest püüdis valitsus niisuguste

koolide abil elanikkonna keskmisi kihte eemal hoida gümnaasiumist, mis oli määratud peamiselt aadlikele ja ametnikele.

Kõrgemates algkoolides oli 4-aastane õppeaeg pärast 3—4-aastast algkooli ja nad olid kas poeglaste-, tütarlaste- või segakoolid. Nende koolide I ja II klassi õpilased võisid astuda vastavalt keskkooli, kusjuures tuli sooritada eksam võõrkeeles, mida neis koolides ei õpetatud. Kõrgemates algkoolides õpiti usuõpetust, vene keelt ja kirjandust, aritmeetikat ja algebra algmeid, geomeetriat, geograafiat, Venemaa ajalugu koos mõnede andmetega üldajaloost, loodusteadust ja füüsikat, joonistamist ja joonestamist, laulmist ja kehalist kasvatust; tütarlastele õpetati peale selle veel käsitööd. Selle kooli lõpetajad võisid astuda tehniliste keskõppeasutuste ettevalmistusklassi ja õpetajate instituutidesse.

Keskkool (võrk, tüübid, töö sisu ja meetodid). Haridusministeeriumi keskkoolide võrk kasvas vaadeldaval perioodil märgatavalt kiiremini kui enne 1905. aasta revolutsiooni. Nii kasvas haridusministeeriumi (kaasa arvamata erakoole) keskkoolide arv järgmiselt:

Aastad	Poeglastegümnaasiumide, -progümnaasiumide ja -reaalkoolide arv	Haridusministeeriumi tütarlastegümnaasiumide ja -progümnaasiumide arv
1908	494	351
1913	710	920
1915	797	1001

1913. aastal oli haridusministeeriumi keskkoolides õpilasi: poeglastekeskkoolides 219 906 (neist $^2/_3$ gümnaasiumides ja progümnaasiumides ning $^1/_3$ reaalkoolides); tütarlastekeskkoolides — 303 690. Naisõppeasutuste ja -õpilaste suurem arv on seletatav sellega, et palju poeglapsi õppis kommertskoolides, tehnilistes keskõppeasutustes ja teistes õppeasutustes, mis ei allunud haridusministeeriumile.

Nii poeglaste- kui ka tütarlastekeskkoolide tüübid olid väga mitmekesised (peamised neist on antud skeemis «Haridussüsteem revolutsioonieelsel Venemaal» lk. 306). Poeglastegümnaasium oli kaheksaklassiline.

Kapitalismi arenemise ja vabadusliikumise mõjul tegi gümnaasium 1871. aasta õppeplaaniga võrreldes suure sammu edasi. Tunduvalt nõrgenes klassitsism ning koos sellega formalism ja elust eraldatus, tugevnes loodusteaduse, ajaloo ja kirjanduse õpetamine.

Vene keele ja kirjanduse õpetamises tehti olulisi muudatusi: vene kirjanduse endiste programmide järgi õpiti ainult XIX sajandi esimese poole kirjanike teoseid (Gribojedov, Puškin, Gogol, Krõlov, Koltsov ja Lermontov), nüüd aga võeti programmi ka

XIX sajandi teise poole kirjanikke (Turgenev, Gontšarov, Saltõkov-Štšedrin, Nekrassov, L. N. Tolstoi, Dostojevski jt.).

Mõnevõrra laiendati matemaatika kursust kõrgema matemaatika üksikute elementide sissevõtmisega.

Tunduvad edusammud toimusid ajaloo õpetamises: ajalugu hakati õpetama ikka sagedamini niinimetatud «kultuuriajaloolise» suuna alusel. Õpilased tutvusid nüüd mitte ainult tsaaride, sõdade jm. ajalooga, vaid ka rahvaste majanduse ja kultuuri arenemise ajalooga, neile anti mitte ainult ajaloolisi fakte, vaid ka nende faktide mõnesugust analüüsi.

Tugevasti laiendati ka geograafia õpetamist. Kui varem lõppes geograafia kursus IV klassis, siis XX sajandi alguses jätkati seda ka vanemates klassides ja rikastati majandusgeograafiaga.

Tunduvaks saavutuseks oli loodusteaduse võtmine gümnaasiumi õppeplaani (ehkki see kursus oli ainult kolmes nooremas klassis, piirdus vaid algteadmistega ja oli puhtkirjeldavat laadi). Märksa tõsisem kui 80—90-ndail aastail oli XX sajandil loogika kursus, mille kohta ilmusid enam-vähem rahuldavad õpikud (näiteks Tšelpanovi õpik). Kohustuslikus korras hakati õpetama kaht uut võõrkeelt, mõlemat suurema tundide arvuga. Tulevaste ametnike ettevalmistamise huvides toodi õppeplaani sisse seadusetundmine.

Gümnaasiumi õppeplaan oli 1914. a. määratud järgmisena:

Õppeained	Nädalatundide arv klasside järgi								Kokku
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Usuõpetus	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Vene keel ja kirjandus	5	5	4	4	3	5	4	4	34
Matemaatika	4	4	4	4	5	4	3	4	32
Ladina keel	—	—	5	5	5	5	5	5	30
Prantsuse keel	—	5	3	4	3	3	3	3	24
Saksa keel	4	3	3	3	3	2	3	2	23
Ajalugu	2	3	2	4	4	3	2	2	22
Geograafia	3	2	2	2	2	1	1	1	14
Filosoofia	—	—	—	—	—	—	2	1	3
Seadusetundmine	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Füüsika	—	—	—	—	—	3	4	3	10
Loodusteadus	2	2	2	—	—	—	—	—	6
Joonistamine ja ilukiri	4	3	1	—	—	—	—	—	8

Gümnaasiumides hakati rohkem rakendama näitlikku õpetust, asutati õppekabinette (füüsikas, geograafias, loodusteaduses), mis

olid küllaltki hästi sisustatud. Mõnel pool hakati kasutama ajaloos, geograafias ja loodusteaduses ekskursioone.

Reaalkoolidel oli kuus klassi ja seitsmes «täiendusklass» (tegelikult peaaegu alati seitse klassi). 1888. aasta põhimääruse järgi oli niinimetatud «põhiosakonna» (üldharidusliku) kõrval ette nähtud veel «kommertsosakond» ainult kuue klassiga. Niisuguse korraldusega püüdis haridusministeerium säilitada reaalkooli mittetäisväärtuslikkust ja professionaalsust. Kuid tal ei õnnestunud seda saavutada. Reaalkoole peeti ülal mitte riigi, vaid kohalike assigneeringute arvel (linnaomavalitsused, kaupmeeste seltsid jne.). Nende asutajad eelistasid kommertsosakondadele, mis ei andnud õigust astuda kõrgematesse õppeasutustesse, seitsmeklassilise põhikursusega reaalkoole, mis andsid XX sajandil õiguse astuda ülikooli mõnesse teaduskonda (füüsika-matemaatika- ja arstiteaduskonda) pärast täienduseksami sooritamist ladina keeles.

1906. aastal kehtestati reaalkoolidele uus õppeplaan: joonestamis- ja joonistamistundide arvu, mis 1888. aasta reaalkoolide õppeplaanis oli määratud 31 nädalatunni ulatuses, vähendati 17-le. Seile tõttu vabanenud 14 tundi (ja kaks tundi ilukirja tundide vähendamise arvel) anti matemaatika, loodusteaduse (9 asemel 15) ja ajaloo (endise 14 asemel 19) kursuse tunduvaks suurendamiseks. Peale selle toodi õppeplaani uus õppeaine — seadusetundmine. Väikese tundide lisa said vene keel ja kirjandus ning võõrkeeled.

See õppeplaan suurendas tunduvalt õpilaste üldhariduslike teadmiste ulatust ja tõstis sellega reaalkooli tähtsust keskkoolina.

Reaalkoolide arv tõusis 190-lt 1908. aastal 276-le 1913. aastal; õpilaste arv neis oli 1913. aastal 16 971.

Õppevahendite ja õppemeetodite poolest ületasid reaalkoolid enamasti tunduvalt gümnaasiume: kabinetid (eriti füüsika, loodusteaduse ja geograafia kabinet) olid rikkamad näitlike õppevahendite poolest, sagedamini korraldati ekskursioone. Paljudes reaalkoolides ei piirdunud õpetajad näitlike õppevahendite demonstreerimisega, vaid korraldasid ka laboratoorseid töid. Graafilised tööd matemaatikas, geograafias ja loodusteaduses olid siin samuti paremini korraldatud kui gümnaasiumis.

Humanitaartsükli — vene keel, kirjandus ja ajalugu — tundide arv oli 1906. aasta õppeplaani järgi gümnaasiumides ja reaalkoolides peaaegu võrdne, teadmiste ulatus samuti. Kuid nende ainete õppemeetodid reaalkoolides, kus kõigi ainete õpetamine oli üldse elulisem, olid sageli paremad kui gümnaasiumides (referaadid kirjanduskursuses jne.).

XX sajandil jätkus kommertskoolide arenemine. Nagu juba eespool märgitud, allusid need koolid rahandusministeeriumile, 1912. aastast alates aga kaubandus- ja tööstusministeeriumile, mis oli küllaltki tihedasti seotud kaubandusliku ja tööstusliku kodanlusega ja sunnitud teataval määral arvestama selle vajadusi.

Olles uut tüüpi õppeasutused ja vabad formaalse, poolskolastilise kooli traditsioonidest, rajasid kommertskoolid juba algusest peale oma õppe-kasvatustöö eesrindlikele pedagoogilistele printsiipidele. Neis õppeasutustes eraldati vanemates klassides osa aega eriainetele (kaubatundmine, raamatupidamine, arvepidamine, kaubandusgeograafia). Kuid kogu õppetöö hea korralduse tõttu andsid need koolid parema hariduse kui teised keskõppeasutused. Kommertskoolide võrk kasvas kiiresti: 1913/1914. õppeaastaks oli Venemaal juba 231 kommertskooli 54 791 õpilasega, sealhulgas 10 411 tütarlast. Suurem osa kommertskoole olid segakoolid.

K a d e t i k o r p u s oli seitsmeaastase kursusega üldhariduslik keskkool ohvitseride ja aadlike poegade jaoks. Üldhariduslike teadmiste ulatuselt ja laadilt oli kadetikorpus üsna lähedane reaalkoolile. Kadetikorpused olid kinnised õppeasutused (internaadid) ja paistsid silma täpse režiimi, võimlemise hea korralduse ja sõjaväelise distsipliini poolest. Seal kultiveeriti aadli au mõistet, ohvitseri kastivaimu, eraisikute ja eriti «alamate» seisuste põlgamist, ustavust monarhile ja seisuslikule korrale.

T ü t a r l a s t e g ü m n a a s i u m i d e s (haridusministeeriumile ja keisrinna Maria asutuste ametkonnale alluvates) oli seitse klassi ja kaheksas pedagoogiline klass. Alates 70-ndaist aastaist, millal nad tekkisid, nad peaaegu ei muutunud oma õppeplaanidelt ega programmidelt.

Kuivõrd tütarlastegümnaasiumide üldhariduslike teadmiste ulatus oli väiksem poeglastegümnaasiumide ja reaalkoolidega võrreldes, näitab mõnede õppeainete tundide arvu võrdlus kogu õppeaja jooksul:

	Poeglastegümnaasium (1914. a.)	Reaalkool (1906. a.)	Tütarlastegümnaasium
Vene keel ja kirjandus	1280	1152	736
Matemaatika	1216	1312	736
Geograafia	512	384	320

Vajadus naiste keskhariduse järele andis end sel perioodil õige tugevasti tunda ja tütarlastegümnaasiumide võrk kasvas eriti pärast 1905. aasta revolutsiooni üsna kiiresti. Haridusministeeriumi tütarlastegümnaasiumides kasvas õpilaste arv viie aasta jooksul (1908—1913) 100 000 võrra.

Veelgi nigelamat üldharidust kui tütarlastegümnaasiumid andsid tütarlastele piiskopkonnakoolid. Isegi tütarlastegümnaasiumidega võrreldes oli siin matemaatika kursus lühem (puudus algebra), ei õpetatud loodusteadust.

P i i s k o p k o n n a k o o l i d e l oli kuus põhiklassi ja seitsmes pedagoogiline klass. Need olid poolkinnist tüüpi õppeasutused (piiskopkonnakoolidesse võeti peale seal elavate ka kodust käivaid

õpilasi) õigeusu vaimulike tütarde jaoks. 1917. aastal ulatus piiskopkonnakoolide arv 50-le.

Nagu eespool märgitud, olid paljud kiriku-kihelkonnakooli naisõpetajad lõpetanud piiskopkonnakooli.

Kõikidesse ülal loetletud keskõppeasutustesse võeti esimesse klassi 9—10-aastasi lapsi sisseastumiseksamiga (usuõpetus, vene keel, aritmeetika). Esimesse klassi astumisel nõuti neis õppeaineis teadmisi ligikaudu algkooli kolme õppeaasta ulatuses.

Iga tüüpi keskkooli juures oli enamasti ühe- või kaheaastase õppeajaga ettevalmistusklass.

XX sajandil oli üsna arvukalt erakeskkoole (poeg- ja tütarlastegümnaasiume, reaal- ja kommertskoole). Nende üldarv tõusis 1914. aastaks 400-ni. Õppemaks oli neis õppeasutustes 3—4 korda kõrgem kui riiklikes või avalikes õppeasutustes ja seepärast pääsesid sinna ainult kõige jõukamate vanemate lapsed. Erakoolidel olid head hooned, sisustus ja õpetajate kaader. Õppe-kasvatustöö oli neis paremini korraldatud kui riiklikes või avalikes keskkoolides.

Kodanlikud ja väikekodanlikud pedagoogilised teooriad. Pärast 1905. aasta revolutsiooni levis laialdaselt «vabakasvatuse» teooria, mille väljapaistvam esindaja oli K. N. Ventsel. Tema teosed, mis olid sel ajal väga populaarsed («Lapse vabastamine», «Uued teed laste kasvatuses ja hariduses», «Loova isiksuse eetika ja pedagoogika» jt.), sisaldasid vana kooli teravat kriitikat. Nad olid täis püüdu arendada laste loomingut ja isetegevust, leida kasvatuses uusi teid, mis erineksid neist, mida tunnustas ametlik pedagoogika. Selles on K. N. Ventseli tööde positiivne tähtsus.

Ventseli sõnade järgi on olemasolevad koolid hauakambrid, millesse on müüritud laste hing. Kogu kasvatus piirdub dressuuriga, on läbi imbunud dogmatismist ja sunduse vaimust. Koolil ei ole mingisugust sidet lastevanematega. Kool on eraldatud värviküllasest, mitmekülgsest elust. Laste huvisid, nende initsiatiivi ja aktiivsust surutakse julmalt maha.

Ventseli seisukohad kajastasid pedagoogikas neid langus- ja sageli religioosseid meeleolusid, mis olid iseloomulikud teatavale osale intelligentsist pärast 1905. aasta revolutsiooni purustamist ja mida V. I. Lenin teravalt hukka mõistis.

Ventsel ütles, et tuleb luua uus religioon, kus jumala osa etendab «ülemaailmse harmoonia kehastus, mis on saavutatav inimese loomingu pingutustega», et on vaja saavutada harmooniline elu, kuid mitte revolutsioonilisel, vaid rahulikul teel.

Suurt osa niisuguse elu loomisel pidid Ventseli arvates etendama uued koolid, kus kasvatatakse üheskoos kapitalistide ja proletaarlaste, kõrgete aukandjate ja uksehoidjate lapsi. Seetõttu lõppevat võitlus ja algavat klasside koostöö.

Ventsel vastandab vanale koolile «vaba lapse maja», kus ei ole õppeplaani, programme ega klassi-õppetunni süsteemi. Selles ma-

jas viibivad 3 kuni 13 aasta vanused lapsed, kes vabalt liituvad liikuvatesse rühmadesse olenevalt vanusest ja huvidest. Alatisi õpetajaid ei ole, neid asendavad lastevanemad. Lapsed ja vanemad moodustavad omamoodi kogukonna — «vaba lapse maja», kuhu lapsed tulevad selleks, et mängida, vallatleda, tegelda mingi tootva tööga ja vestelda täiskasvanutega, omandades niiviisi mõningaid teadmisi ja vilumusi. Süstemaatilist õppetööd siin ei ole. «Vaba lapse maja» keskuseks on töökojad, kus lapsed teevad igasugust käsitööd.

Protesteerides vana kooli vastu, eitab Ventsel seega igasugust organiseeritud kooli ja propageerib anarhiat. Tema püüe arendada kasvandike loomingut ja initsiatiivi muutub laste idealiseerimiseks ja nende kogemuste ülehindamiseks.

Kuna «vabakasvatuse» teooria väljendas protesti tsarismi reaktsioonilise koolipoliitika vastu, siis etendas ta teatavat positiivset osa. Kuid selle teooria põhimõttelised alused — revolutsioonilise võitluse eitamine, klasside koostöö jutlustamine, uue religiooni vajalikkuse tunnistamine, lapse äärmine idealiseerimine, süstemaatiliste teadmiste ja pedagoogi juhtiva osa eitamine — iseloomustavad selgesti tema reaktsioonilist olemust.

V. P. Vahterov — progressiivne tegelane algõpetuse alal. Väga populaarsed olid vaadeldaval perioodil rahvakooliõpetajate hulgas V. P. Vahterovi (1853—1924) tööd algõpetuse metoodika alalt. Vahterov oli algul rahvakooliõpetaja, siis (90-ndail aastail) rahvakoolide inspektor, kuid oli sunnitud tsaarivalitsuse teenistusest lahkuma. Temast sai aktiivne osavõtja ühiskondlike organisatsioonide tööst, kes tegelesid üldise koolikohustuse küsimuste ning rahvakooli programmide ja töömeetoditega. V. P. Vahterov oli lektoriks õpetajate kursustel, õppejõuks tööliskursustel ning tegeles õpikute ja metoodiliste käsiraamatute koostamisega.

Vahterovi «Vene aabits» ilmus 1917. aastal 117. trükis. Selle aabitsa juurde koostas Vahterov metoodilise juhendi «Õppetöö esimesel astmel». Lugemaõpetamist korraldas Vahterov häälikulise analüütilis-sünteetilise meetodi järgi. Kirjutamaõpetamine toimus üheaegselt lugemaõpetamisega. Vahterovi metoodika kindlustas õige lugemisoskuse ja ortograafilised vilumused ning arvestas laste huve.

Kolmeosaline klassilugemik «Maailm jutustustes lastele» kolmandale ja neljandale õppeaastale sisaldas rikkalikku ja huvitavat materjali loodusteaduse (füüsika, keemia, botaanika, zooloogia, füsioloogia, astronoomia), geograafia ja ajaloo alalt. Kirjanduslikuks lugemiseks sisaldas lugemik hea valiku paremate vene kirjanike teostest (sealhulgas ka Gorkilt ja Korolenkolt, kelle teoseid ametlikus õppekirjanduses ei leidunud).

Vahterovi raamatud ülistavad tööd, kõigi inimeste vendlust ja võrdsust ning neist õhkub armastust laste vastu.

Vahterov koostas K. D. Ušinski printsiipide alusel metoodilise

juhendi näitliku õpetuse kohta algkoolis pealkirjaga «Õpetamise ainemeetod».

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni tegi Vahterov ära suure töö esimeste nõukogude õpetajate metoodilise ettevalmistamise alal, eriti nende hulgas, kes töötasid kirjaoskamatuse likvideerimisel punaarmeelaste juures.

Ühiskonna arenemise seadusi mõistis Vahterov idealistlikult. Ta uskus, et haridus on peamine tee uue ühiskonna loomiseks, kus ei ole despotismi ega vägivalda isiksuse üle. Ühest küljest oli ta pärisorjuse ja isevalitsuse vastane, kritiseeris teravalt tsarismi ja nägi temas töörahva hariduse vaenlast; teisest küljest aga eitas ta rõhumise ja vägivalla kukutamise revolutsioonilist teed.

Vahterov oli demokraatliku haridussüsteemi pooldaja, soovitas kehtestada ühtluskool, tõestas, et «ideaalse korra juures» peavad kõik lapsed ilma erandita õppima emakeelses üldhariduslikus koolis. Ta pooldas poeg- ja tütarlaste koosõpetust ning arvas, et see loob võimalused laste kasvatamiseks võrdsuse vaimus. Kuid Vahterov ei mõistnud otsekohe Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajaloolist tähtsust. Ta arvas ka pärast seda, et õiglasele ühiskondlikule korrale viib haridus, mitte aga töörahva poliitiline võitlus.

Nagu Ušinski, nii arvas ka Vahterov, et pedagoogika kui teadus peab arenema füsioloogia ja psühholoogia poolt avastatud seadusi arvestades.

Laialdaselt kasutas Vahterov pedagoogilist eksperimenti, kontrollides loomulikes koolitingimustes mitmesuguste õppemeetodite ja õpetamisvõtete efektiivsust.

Vahterov nõudis visalt näitliku õpetuse kasutusele võtmist ning et koos sellega pööratak tundides suurt tähelepanu laste mõtlemisvõime arendamisele omandatud teadmiste aktiivse ümbertöötamise teel nende teadvuses. Vahterov pidas vajalikuks kasutada võrdlust, rakendada analüüsi ja sünteesi ning suunata lapsi järelduste tegemisele.

Vahterovi poolt väljatöötatud algõpetuse metoodika ei ole kaotanud oma tähtsust ka tänapäeval.

Liberaalse kodanliku pedagoogika silmapaistvaks esindajaks oli P. F. Kapterev (1849—1921), kes oli paljude soliidsete tööde autor kasvatuse teooria, pedagoogika ajaloo, pedagoogilise psühholoogia ja didaktika alalt. P. F. Kapterevi aktiivsel osavõtul ja juhtimisel sai teoks suur ja tähtis pedagoogikaalane väljaanne — «Koduse kasvatuse ja õpetuse entsüklopeedia». Kapterev oli ülevenemaalise koduse kasvatuse kongressi (1912—1913) üks organiseerijaid ja aitas aktiivselt kaasa lasteaedade arendamisele Venemaal.

P. F. Kapterev pooldas Ušinski poolt formuleeritud rahvusliku kasvatuse ideed, kuid mõistis seda omamoodi. Ta arvas, et uus

pedagoogika kui teadus peab olema täiesti sõltumatu valitsuse vahelesegamisest ja tema poliitilistest nõudmistest.

Kodanlik-liberaalsetelt positsioonidelt lähtudes tõestas Kapterev, et «riik pedagoogikaga õigupoolest ei tegele, ta asutab koole ja juhib neid, kuid ei organiseeri neid pedagoogiliselt. Kõike seda teeb ühiskond.»

Kapterevi mõte kooli «autonoomiast» riigi ja poliitika suhtes oli üks variante kodanluse poolt armastatud kasvatuse «parteituse» ja «apoliitilisuse» ideest, mis silmakirjalikult varjas kooli kodanlikku olemust klassiühiskonna tingimustes.

Kaitstes kasvatuse «vabadust» riigi suhtes, nõudis Kapterev samal ajal, et kool oleks tihedas liidus kirikuga.

Pedagoogika teooria põhimõttelistes küsimustes järgis P. F. Kapterev paljudel juhtumitel mitmesuguste Lääne pedagoogide (Spenceri, Lay ja rea Ameerika pedagoogide) seisukohti. Samal ajal tugines ta ka pedagoogika klassikute (Komenský, Pestalozzi) väärtuslikule pärandile.

Kapterev tõi pedagoogikasse termini «pedagoogiline protsess», mis on sinna sügavalt juurdunud. Ta pooldas mõtet, et õpetaja mitmekülgne pedagoogiline tegevus kujundab õpilase kogu isiksust. Kapterev juhtis tähelepanu sellele, kui tähtis on vallata pedagoogilise protsessi seesmist külge, mis seisneb lapse enesearendamises vanema põlvkonna poolt nooremale edasiantavate kultuurisaavutuste abil.

Oma raamatus «Kirjutised didaktikast» arendas P. F. Kapterev huvitavaid mõtteid sellest, et õppetunnis on vaja organiseerida õpilase mitmekülgset vaimset tegevust, kehtestada «tasakaal» tunnis õpitavate faktide ja ideede vahel. Ta nõudis, et õpetaja annaks õpilasele konkreetset, elulist ja huvitavat materjali ranges loogilises järgnevuses. Ta märkis, et õpetaja peab armastama lapsi ja olema neile töödistsipliini ja visaduse eeskujuks.

Rahvahariduse küsimused kodanliku Veebruarirevolutsiooni ajajärgul. 1917. aasta kodanlik-demokraatliku Veebruarirevolutsiooni viisid läbi töölised ja talupojad, kuid võimu haaras kodanlus, kes moodustas Ajutise valitsuse.

See valitsus ei teinud midagi rahvahariduse olukorra parandamiseks.

Kadettide poolt juhitav Ajutise valitsuse haridusministeerium ei võtnud oma olemasolu kaheksa kuu kestel midagi ette alghariduse alal. Haridusministeerium hoolitses kodanlik-aadelliku koolisüsteemi, sealhulgas koolide juhtimise vanade bürokraatlike vormide säilitamise eest.

Üht-teist siiski võeti ette kesk- ja kõrgema hariduse alal, kuid kodanluse enda huvides: avati umbes 20 keskkooli ja mõned kõrgemad õppeasutused, tõsteti keskkooliõpetajate ja kõrgema kooli õppejõudude töötasu.

Ajutine valitsus rakendas mõned kartlikud abinõud rahvuslike

kitsenduste likvideerimiseks õppeasutustesse astujaile. Mittevene rahvastel lubati kasutada emakeelt, kuid ainult eraühingute asjaajamises ning erakoolides.

Nii nagu 1905. aastal, aktiviseeris revolutsiooniline olukord õpetajaskonda ja õpilasi. Eesrindlikelt õpetajatelt saabus haridusministeeriumile palju mitmesuguseid projekte haridussüsteemi, koolide juhtimise vormide ja õpetuse sisu ning meetodite muutmiseks. Ministeerium kas vaikis või moodustas igasuguseid komisjone, kes piirdusid ainult jutuajamistega.

Riiklikku hariduskomiteed, mis tekkis õpetajate organisatsioonide initsiatiivil 1917. aasta kevadel eelseisva haridusreformi üldplaani ja teoreetiliste aluste väljatöötamiseks, valitsus ametlikult ei kinnitanud. Komitee töötas välja väga palju seaduseelnõusid, kuid seaduse jõudu need ei omandanud.

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni keeldusid haridusministeeriumi teenistujad ja riikliku hariduskomitee töötajad, kes olid enamikus esseerid ja menševikud, koostööst uue, nõukogude võimuga kultuurilise ülesehitustöö valdkonnas.

Bolševike partei võitlus kooli ja hariduse eest. Reaktsiooni ja uue revolutsioonilise tõusu perioodil jätkasid bolševikud eesotsas V. I. Leniniga võitlust kooli, õpetaja ja õpilaste eest, haridussüsteemi demokraatliku ümberkorraldamise eest.

Kui III Riigiduumas arutati üldise koolikohustuse seaduse eelnõu, millest eespool juttu oli, iseloomustas ajaleht «Zvezda» 1911. aastal seda seaduseelnõu kui katset kehtestada «kerjuslikku» üldist koolikohustust ja tõestas üldise koolikohustuse vajadust kuni 16. eluaastani. Ajaleht märkis, et selleks oleks vaja assigneeringute iga-aastast suurendamist mitte 10 miljoni rubla võrra, nagu oli ette nähtud ministeeriumi seaduseelnõus, vaid 25 miljoni võrra. Esimesel aastal on vaja eraldada üldise koolikohustuse elluviimiseks 300 miljonit rubla.

Kritiseerides duumades arutatavaid üldise koolikohustuse kehtestamise projekte, osutasid bolševikud sellele, et haridusministeerium ja III Riigiduuma oktobristlik-kadetlik enamus vaatavad koolile kui töötajate orjastamise vahendile kodanliku ideoloogia ja usulise kasvatuse abil. Nad märkisid, et mitte ainult haridusministeeriumi projektis, vaid ka duuma projektis ei ole arvestatud õpetajaskonna eesrindliku osa poolt esitatud nõudmisi.

Bolševike partei mõju all jätkasid tegutsemist õpilaste sotsiaaldemokraatlikud grupid kesk- ja kõrgemates õppeasutustes. Eriti aktiivsed olid keskkooliõpilaste organisatsioonid mõnedes Volgamaa ja Ukraina linnades. Partei avaldas mõju ka eesrindlike õpetajate tegevusele, kes, ametlikke programme mitte arvestades ja valitsuse kontrolli vältides, varustasid õpilasi tõeliselt teaduslike teadmistega ja kasvatasid neis valitsusevastaseid meeleolusid.

Väsimatult paljastas partei valitsuse poliitika rahvavastast olemust hariduse, kooli ja kasvatuse alal, samuti reaktsionääride

katseid kunstlikult pidurdada koolide kasvu ja kooliprogrammide läbivaatamist.

Hävitava kriitika osaliseks sai tsaarivalitsus V. I. Lenini töös «Rahvahariduse ministeeriumi poliitika küsimusest», mille ta kirjutas kõne projektina bolševistliku fraktsiooni esindajale IV Riigiduumas. Selle esitas peaaegu tervikuna saadik-bolševik A. J. Badajev duuma istungil 4. (17.) juunil 1913. aastal.

Äärmise pahameelega kirjutas V. I. Lenin sellest, et tsaarivalitsuse süü tõttu valitseb Venemaal uskumatu kultuuriline mahajäämus. Viidates ametlikele statistilistele andmetele, märkis ta, et Venemaal on kirjaoskajaid kõigest 21% elanikkonnast, kui aga arvata elanikkonna üldarvust maha eelkooliealised, s. t. kuni 9-aastased lapsed, siis 27%. V. I. Lenin kirjutas: «Niisiis on kooliealisi lapsi 22%, õpilasi aga 4,7%, see on *ligi viis korda vähem!!* See tähendab, et umbes *neli viiendikku* lastest ja alaealistest Venemaal on *jäetud* rahvahariduseta!!»[1] Nende andmete valgusel kõlavad kogu jõuga järgmised Lenini sõnad: «Niisugust metsikut maad, kus rahvahulgad oleksid hariduse, valguse ja teadmiste poolest niivõrd *paljaks röövitud* — niisugust maad ei ole Euroopas peale Venemaa enam ainsatki jäänud.»[2]

Lükates otsustavalt tagasi reaktsionääride tavalise argumendi, et Venemaa kultuuriline mahajäämus olevat tingitud Venemaa vaesusest, mis ei võimalda kulutada rahvaharidusele suuri summasid, ütles Lenin, et Venemaa on vaene, kui on juttu rahvaharidusest, seevastu kulutab valitsus takistamatult suuri summasid pärisorjuslikule riigile, politseile, sõjaväele, tohutu suurteks palkadeks mõisnikele, kes on välja teeninud «kõrged» auastmed, avantüüride ja röövimise poliitikale. Lenini sõnade järgi jääb Venemaa alati vaeseks ja kerjuseks rahvahariduse kulude suhtes, kuni teda valitsevad pärisorjapidajad-mõisnikud, sest võttes summasid rahvahariduse jaoks kogu elanikkonnalt, õpetavad nad tegelikult koolides peamiselt jõukate vanemate lapsi. Töörahva lapsed moodustavad kesk- ja kõrgemates koolides tähtsusetu vähemuse, kuna valitsus suleb rahvale tee haridusele.

Lenin kõneles, et haridusministeeriumi kogu tegevus on lakkamatu irvitamine kodanike õiguste üle, et «... Venemaal pole kurjemat ja lepitamatumat rahvahariduse vaenlast kui Venemaa valitsus»[3].

Viidates rahvakooliõpetajate viletsale töötasule, nende julmale tagakiusamisele reaktsioonijõudude ja ülemuste poolt, lõpetas Vladimir Iljitš kõne revolutsioonilise järeldusega: «Kas see valitsus ei ole seda väärt, et rahvas ta *minema ajaks*?» ja teatas, et töölisklass oskab tõestada «... oma suutelisust revolut-

[1] V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 116.
[2] Sealsamas.
[3] Sealsamas, lk. 121.

siooniliseks võitluseks tõelise vabaduse eest ja *tõelise*, mitte-kassoliku ja mitteaadelliku, vaid *rahva* hariduse eest!»[1]

1912. aastal areteerisid kaitsepolitsei agendid ühes eragümnaasiumis 34 õpilasringi liiget. Selle areteerimise puhul esitati IV Riigiduumale arupärimine. Pärast selle arupärimise arutamist töötasid mitmesugused parteid välja kokkuleplikud, poolikud resolutsioonid, milles tsarismi otsustava kriitika asemel mõisteti hukka õpilased poliitikast osavõtu eest.

Artiklis «Suurenev mittevastavus» näitas V. I. Lenin, et kodanlikud parteid üritavad duumas feodaalse maavalduse ja kapitali vahel majanduslike ja poliitiliste privileegide sõbralikku jagamist.[2] Loogiliselt viib see neid tühjade sõnade tegemiseni sellest, et poliitika on koolis kahjulik, et on lubamatu õpilaste «enneaegne» kaasatõmbamine» poliitikasse, et õpilased on süüdi, kuid karistama peaksid neid pedagoogid, aga mitte politsei jne. Niisugusele kodanlikule sõnadetegemisele vastandas V. I. Lenin marksistliku teesi: «Igasugune poliitikasse, kas või «enneaegsesse», kaasatõmbamise hukkamõistmine on variserlus ja obskurantism.»[3]

Erakordselt terav oli Venemaal arvukate mittevene rahvaste hariduse küsimus. IV Riigiduumas astusid bolševikud välja emakeele kasutamise keelu vastu koolis, emakeeles lugemaõpetamise politseiliku jälitamise vastu. Täie otsustavusega võitles V. I. Lenin suurriikliku šovinismi kõigi avalduste vastu, aga samuti ka sel ajal väikekodanlikesse parteidesse sissetungiva natsionalismiga, mis esines «rahvusliku kultuuri» loosungi all.

V. I. Lenin paljastas selle loosungi reaktsioonilise olemuse kodanliku riigi tingimustes ja avas sügavalt marksistliku õpetuse kahest kultuurist igas rahvuslikus kultuuris, mis oli pedagoogika seisukohalt väga tähtis. «*Igas* rahvuslikus kultuuris,» ütles Lenin, «on kas või väljaarenematud demokraatliku ja sotsialistliku kultuuri *elemendid*... Kuid *igas* rahvuses on ka kodanlik kultuur (enamasti aga veel mustasajaline ja klerikaalne) — sealjuures mitte ainult «elementide» näol, vaid *valitseva* kultuuri näol. Sellepärast «rahvuslik kultuur» üldse *on* mõisnike, pappide, kodanluse kultuur.»[4] Kaitstes «rahvusliku kultuuri» loosungit, ehitasid mõned väikekodanlikud parteid (Bund jt.) sellele terve «rahvusliku kultuurautonoomia» teooria, mille järgi tuleb riigi sees organiseerida ühtsed klassidevahelised rahvuslikud liidud, mis tegelevad kultuuri- ja koolikküsimustega. V. I. Lenin andis sellele teooriale hävitava kriitika. Artiklis ««Rahvusliku kultuurautonoomia» kohta» näitas ta, et Bundi idee ühes riigis elavate ja majanduslike huvi-

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 123.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 18. kd., lk. 528.
[3] Sealsamas, lk. 540.
[4] V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 8.

dega tihedalt seotud rahvuste jaotamine kultuuri- ja koolikü-simuste järgi on «... absurdne ja reaktsiooniline»[1].

Tuues näiteks Peterburi koolid, kus õppisid lapsed kahekümne kolmest rahvusest, näitas V. I. Lenin veenvalt, et segaelanikkonnaga rajoonides on võimatu teostada kooliasjanduse jaotamist rahvuste järgi. «Vastupidi,» ütles Lenin, «tuleb taotleda rahvuste *ühendamist* kooliasjanduse alal, et koolis valmistataks ette seda, mida elus teostatakse. Käesoleval ajal näeme me rahvuste mitteüheõiguslust ja nende arengu taseme ebaühtlust; niisugustes tingimustes tähendab kooliasjanduse rahvuste järgi tükeldamine *faktiliselt* paratamatult mahajäänumate rahvuste olukorra *halvenemist.*»[2] V. I. Lenin tõestas veenvalt, et see absurdne teooria juhib töötajad kõrvale klassivõitlusest ja on suunatud kodanliku kultuuri kaitsmisele. Ta vastandas sellele teooriale kõigist rahvustest tööliste ühteliitmise, kutsus neid üles ühtse koolipoliitika teostamisele: võitlusele emakeele vabaduse eest, demokraatliku ja ilmaliku kooli eest.

Bolševike partei jälgis tähelepanelikult hariduskongresse, märkides ära nii demokraatlikke esinemisi kui ka nende kongresside paljude otsuste kõhklevust ja poolikust (näiteks 1911. aasta koduse kasvatuse kongress). Tähistades eksperimentaalse pedagoogika kongressi, tervitas ajaleht «Zvezda» (1911, nr. 3) laste psühholoogiliste iseärasuste uurimise katseid ja pedagoogilise protsessi eksperimentaalset uurimist, kuid paljastas ühtlasi eksperimentaalse pedagoogika esindajate vaadete idealismi.

Eriti suurt tähelepanu pööras partei I ülevenemaalisele hariduskongressile, mis toimus 1913/14. õppeaasta talvisel koolivaheajal. Ajaleht «Pravda» propageeris kongressi eel laialdaselt kooli demokraatliku ümberkorralduse plaani ja kutsus õpetajaid üles nõudma kongressil selle elluviimist. Sellel kongressil toetasid paljud delegaadid seda plaani, mis kajastus ka kongressi mõnedes resolutsioonides.

1911. aastal formuleeris N. K. Krupskaja parteł seisukoha küsimuses, mis väga erutas laialdast avalikkust. Viidates enesetapmiste iga-aastasele kasvule, kirjutas ta artiklis «Enesetapmised õpilaste hulgas ja töökool»: «Kuivad arvud kõnelevad sellest, et iga aastaga kasvab see, millel pole nime inimese keeles — laste ja noorukite enesetapmine.» N. K. Krupskaja väitis, et need enesetapmised tulevad sellest, et kool ei suhtu lastesse tähelepanelikult, on elust irdunud, et koolis valitseb formalism. N. K. Krupskaja märkis, et kõik see on tingitud ühiskondlikust korrast, mis on vaja kukutada; uut kasvatust saab luua ainult demokraatliku ühiskonna tingimustes.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 460.
[2] Sealsamas.

Enne revolutsiooni kirjutatud N. K. Krupskaja tööd etendasid suurt osa bolševike partei võitluses kooli ja marksistliku kasvatusteaduse edasise arenemise eest.

Pärast 1917. aasta Veebruarirevolutsiooni paljastasid bolševikud Ajutise valitsuse hariduspoliitika rahvavastast iseloomu ja Ülevenemaalise Õpetajate Liidu kokkuleplikku tegevust hariduse alal.

1917. aasta mais, kui kuulutati välja rajooni- ja linnaduumade valimised, tegi partei Keskkomitee N. K. Krupskajale ülesandeks ette valmistada ettepanekute projekt selle kohta, mida peavad tegema kohalikud linnaomavalitsused rahvahariduse alal. Ajalehes «Pravda» avaldatud artiklis «Kooli munitsipaalprogramm» kutsus N. K. Krupskaja omavalitsusorganeid üles võitlema ühtse ning üldise töökooli eest.

Sotsialistliku revolutsiooni vahetu ettevalmistamise ajajärgul 1917. aasta mais koostas V. I. Lenin «Materjale partei programmi revideerimise kohta». Seoses Venē revolutsiooni üleminekuga esimeselt — kodanlik-demokraatlikult etapilt teisele — sotsialistlikule etapile oli vaja teha mõned muudatused VSDTP II kongressil vastuvõetud programmis. Programmi rahvaharidust käsitlevate punktide muutmise projekt oli koostatud N. K. Krupskaja poolt. «Materjalides» tehakse ettepanek täiendada punkti kooli kirikust eraldamise kohta täiesti ilmaliku hariduse nõudmisega, juhitakse tähelepanu polütehnilise hariduse vajalikkusele, mis tutvustaks kuni 16 aasta vanuseid lapsi teoorias ja praktikas kõigi peamiste tootmisharudega, samuti vajalikkusele luua tihe side õpetuse ja laste ühiskondliku tootva töö vahel. «Materjalides» kõneldakse vajadusest anda rahvahariduse asjad üle demokraatlikele kohaliku omavalitsuse organitele, õpetajate valitavusest vahetult elanikkonna poolt ja elanikkonna õigusest ära kutsuda õpetajaid, keda ei soovita.

Bolševike partei V. I. Lenini juhtimisel lõi juba tsarismi tingimustes hariduse ja kooli põhjaliku ümberkorraldamise üldise plaani, mida hakati loovalt ellu viima pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni.

Ammu enne seda revolutsiooni arendasid bolševikud loovalt edasi Marxi-Engelsi õpetust kasvatusest.

III

NÕUKOGUDE KOOLI JA PEDAGOOGIKA AJALUGU

XXVII peatükk

V. I. LENIN KOMMUNISTLIKUST KASVATUSEST, HARIDUSEST JA KOOLIST

Kogu maailma töörahva ja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei geniaalne ja tark juht V. I. Lenin omistas oma revolutsioonilise tegevuse esimestest päevadest peale alatist määratu suurt tähelepanu proletariaadi laste kasvatusele ja töörahva haridusele. Asunud rahvusvahelise töölisliikumise etteotsa uutes ajaloolistes tingimustes, millal saabus imperialismi ja proletaarsete revolutsioonide ajastu, NSV Liidus sotsialismi ehitamise ajastu, arendas V. I. Lenin loovalt edasi Marxi-Engelsi õpetust kasvatusest. Rakendades uutes ajaloolistes tingimustes marksismi õpetust kasvatuse seosest materiaalse tootmisega, asus V. I. Lenin seisukohal, et Nõukogude riigis on vaja kasvatuse ja hariduse küsimused lahendada orgaanilises seoses rahvamajanduse ja sotsialistliku ülesehitustöö organiseerimise ülesannetega.

Kasvatuse ja kooli klassiolemusest. V. I. Lenin paljastas väsimatult kapitalismi apologeetide ebaõigeid väiteid, nagu oleks kapitalistliku korra tingimustes võimalik võrdsus hariduse alal. Kodanliku kooli klassiolemus seisab Lenini arvates selles, et olles rahva lastele formaalselt kättesaadav, on kool faktiliselt kättesaadav ainult varakatele, isegi sel juhul, kui ei nõuta õppemaksu. Lastevanemate kulutused laste ülalpidamiseks nende õppimise ajal on kapitalismi tingimustes suurele osale elanikkonnast üle jõu käivad.

Lenini arvates seisab kodanliku kooli klassiolemus ka veel selles, et kool teenib tegelikult kapitali huve. Iseloomustades tsaristliku Venemaa kooli, näitas ta, et see oli muudetud kodanluse klassivõimu tööriistaks, läbi immutatud kastivaimuga ja tema eesmärgiks oli anda kapitalistidele kuulekaid orje ning arvukaid töölisi. Täie otsustavusega paljastas V. I. Lenin kodanlike ideoloogide silmakirjaliku väite, et kool võib seista väljaspool poliitikat. Ta ütles, et «... kodanlus, kes tuleb välja sellise väitega, seadis ise kooliasjanduse tulipunkti oma kodanliku poliitika ja püüdis kooliasjandust viia selleni, et kodanluse jaoks välja koolitada alandlikke ja usinaid teenreid, püüdis alt kuni üles isegi üldist koolikohustust viia selleni, et kodanluse jaoks välja koolitada alandlikke

ja usinaid sulaseid, tema tahte täitjaid ja kapitali orje; sealjuures ei hoolitsenud ta kunagi selle eest, et teha kool inimisiksuse kasvatamise tööriistaks»[1].

Kodanlus näeb koolis eelkõige oma ekspluataatorliku ideoloogia levitamise vahendit.

Seepärast antakse õpilastele kodanlikus koolis palju kasutuid, eluvõõraid ja võltsitud teadmisi, mida õpilased omandavad mehhaanilise tuupimise teel ja mis koormavad nende mälu. Selles koolis kehtib karm kepidistsipliin, et kasvatada töörahva lastest kodanluse jaoks «... kõlvulisi teenreid, kes suudaksid talle kasu tuua ning ei häiriks ühtlasi tema rahu ja jõudeolekut»[2].

V. I. Lenin paljastas veenvalt kodanliku kooli rahvavastase iseloomu, kuid ühtlasi pidas ta ebaõigeks nihilistlikku suhtumist sellesse.

Tunnistades, et vana kool oli drilli ja tuupimise kool, kõneles V. I. Lenin, et on vaja osata eraldada vanas koolis halba heast ning osata võtta sealt see, mis on vajalik kommunismi jaoks.

V. I. Lenini seisukohad hariduse positiivsetest külgedest vanas koolis on lahutamatult seotud tema õpetusega kahest kultuurist igas rahvuslikus kultuuris ja sellest, et uut ühiskonda ehitaval proletariaadil on vaja kasutada mineviku kultuuripärandit.

V. I. Lenin kultuurirevolutsioonist. Võtnud riigivõimu enda kätte, sai töölisklass pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni koos töötava talurahvaga kõigi varasemate kultuurisaavutuste seaduslikuks pärijaks ja järglaseks. Esmakordselt ajaloos tegi ta need saavutused rahva omandiks. «Varem lõi kogu inimmõistus, kogu tema geenius ainult selleks,» ütles V. I. Lenin, «et anda ühtedele kõik tehnika ja kultuuri hüved, teised aga jätta ilma kõige hädavajalikumast — haridusest ja arengust. Nüüd aga saavad kõik tehnikaimed, kõik kultuurisaavutused rahva ühisvaraks, ja nüüdsest peale ei muudeta inimmõistust, tema geeniust iialgi enam vägivalla vahendiks, ekspluateerimise vahendiks.»[3]

Proletaarne revolutsioon lõi NSV Liidus kõik tingimused rahvahulkade kultuuritaseme tõstmiseks, avas kultuurilise arenemise avarad teed kõigile revolutsioonieelse Venemaa rahvastele, keda tsaarivalitsus varem teadlikult hoidis vaimupimeduses ja harimatuses.

V. I. Lenin tõestas veenvalt, et poliitilise võimu valutamine töölisklassi poolt on kultuurirevolutsiooni paratamatuks eeltingimuseks.

Ta lükkas ümber mitmesuguste oportunistide arvamused selle kohta, nagu tuleks algul vana ühiskonna tingimustes ette valmistada kultuurseid inimesi ja alles siis proletariaadil võtta poliiti-

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 28. kd., lk 378—379.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 254.
[3] V. I. Lenin, Teosed, 26. kd., lk. 442.

line võim enda kätte, kuna ilma teatava kultuuritaseme saavutamiseta ei olevat võimalik sotsialismi üles ehitada.

«Kui sotsialismi rajamiseks,» kirjutas Lenin, «on vaja teatavat kultuuritaset (ehkki keegi ei saa ütelda, missugune on see teatav «kultuuritase», sest see tase on igas Lääne-Euroopa riigis isesugune), miks me siis ei tohi alustada esmalt selle teatava taseme eelduste kättevõitmisega revolutsioonilisel teel, *hiljem* aga juba, tööliste ja talupoegade võimu ja nõukogude korra alusel, tööle asuda, et teistele rahvastele järele jõuda.»[1]

Lükates ümber Kommunistliku Partei vastaste kallaletunge, kirjutas V. I. Lenin artiklis «Kooperatsioonist»: «Meie vastased on meile korduvalt ütelnud, et me üritame meeletut asja, püüdes juurutada sotsialismi mitte küllalt kultuursel maal. Nemad aga eksisid selles, et meie ei alanud sellest otsast, mida eeldab (igasuguste pedantide) teooria, ja et meil eelnes poliitiline ja sotsiaalne pööre sellele kultuurilisele pöördele, sellele kultuurirevolutsioonile, mille ees me praegu siiski vahetult seisame.

Meile piisab nüüd sellest kultuurirevolutsioonist, et saada täiesti sotsialistlikuks maaks . . .»[2]

V. I. Lenin pidas kultuurirevolutsiooni sotsialistliku revolutsiooni koostisosaks.

Näidates, et Oktoobrirevolutsioon lõi NSV Liidus vajalikud tingimused kultuuri kiireks ja igakülgseks tõusuks, kutsus V. I. Lenin nõukogude inimesi alatasa üles tõstma kultuuritaset, arendama uut, sotsialistlikku kultuuri. Kultuurirevolutsiooni põhiülesandeks pidas V. I. Lenin tööliste igakülgset tutvustamist kõigi mineviku kultuurisaavutustega ja uue, sotsialistliku kultuuri kujundamist NSV Liidus. Ta juhtis nõukogude rahva tähelepanu pidevalt neile kultuurilise ülesehitustöö otsustavatele ülesannetele, mida dikteerisid areneva rahvamajanduse nõuded sotsialismi ehitamise esimesel etapil.

Juba 1920. aastal, kui alles algas nõukogude inimeste rahulik loov tegevus rahvamajanduse taastamiseks, selgitas V. I. Lenin töötavale noorsoole, et kultuuri, teaduse ja kõigi inimkonna poolt loodud teadmiste omandamine on määratu suure ajaloolise tähtsusega.

Oma viimastes artiklites «Lehekülgi päevikust», «Pigem vähem, aga paremini» jt. jättis Oktoobrirevolutsiooni geniaalne juht oma õpetused igati arendada NSV Liidus kultuurirevolutsiooni ja tugevdada sidet sotsialismi ülesehitamise ja maa kultuurilise arendamise vahel.

Ta nõudis, et maal tehtaks kõige mitmekülgsemat kultuuritööd talurahvahulkade seas, kelle täielikku koopereerimist ta pidas või-

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 438.
[2] Sealsamas, lk. 434.

matuks ilma kultuurirevolutsioonita. Ta mõistis kultuurirevolutsiooni kui töörahva enda võimast liikumist uue, sotsialistliku kultuuri loomiseks.

«Proletaarne kultuur ... ei ole nende inimeste väljamõeldis, kes nimetavad end proletaarse kultuuri spetsialistideks. Kõik see on lausa lollus. Proletaarne kultuur peab olema nende teadmisvarude seaduspärase arengu tulemuseks, mis inimkond on välja töötanud kapitalistliku ühiskonna ... surve all.»[1]

V. I. Lenin paljastas «proletkultlaste» reaktsioonilised katsed luua erilist, «proletaarset kultuuri» ilma laiade rahvahulkade osavõtuta, lahus revolutsioonilisest praktikast ja sotsialistlikust ülesehitustööst ja sellel oli määratu suur tähtsus ülesaamisel ekslikest, antimarksistlikest vaadetest sotsialistliku kultuuri olemuse kohta. Oma mitmetes esinemistes kavandas V. I. Lenin sotsialistliku kultuuri arenemisteed tihedas seoses sotsialistliku ülesehitustööga ja mineviku kõigi kultuurisaavutuste omandamise ja kriitilise ümbertöötamisega.

Iseloomustades oma kõnes Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil teadusliku sotsialismi teooria looja K. Marxi tegevust, ütles V. I. Lenin: «Kõik selle, mis inimmõistus oli loonud, töötas ta läbi, analüüsis kriitiliselt, kontrollis töölisliikumise najal, ja tegi need järeldused, mida kodanlike raamidega piiratud või kodanlike eelarvamustega seotud inimesed teha ei suutnud.»[2]

Kultuurirevolutsiooni üheks tähtsamaks ülesandeks pidas V. I. Lenin aktiivsete sotsialismiehitajate, igakülgselt arenenud, dialektilis-materialistliku maailmavaate ja kommunistliku kõlbelusega inimeste kasvatamist. Kultuurirevolutsiooni efektiivseiks vahendeiks pidas ta kirjaoskamatuse likvideerimist täiskasvanute hulgas, üldise koolikohustuse kehtestamist koolieelistele lastele, nõukogude kooli ja uue põlvkonna kommunistliku kasvatuse igakülgset tugevdamist.

Kommunistliku Partei juhtimisel lõi meie maa töörahvas eesrindliku nõukogude kultuuri.

Kommunistlik Partei teostab kõrvalekaldumatult rahvaste vennaliku koostöö leninlikku poliitikat vastastikuse majandusliku, poliitilise ja kultuurilise abistamise alusel ning hoolitseb väsimatult selle eest, et teha kõik nõukogude inimesed kultuurseteks ja harituteks. See on taganud vormilt rahvusliku ja sisult sotsialistliku kultuuri õitselepuhkemise meie maal.

Kommunistliku kasvatuse eesmärgist ja nõukogude kooli ülesannetest. V. I. Lenin suhtus erakordse hoolitsusega nõukogude kooli arendamisse, sest ta pidas kooli üheks tähtsamaks kultuuri-

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 256.
[2] Sealsamas, lk. 255—256.

revolutsiooni ja nõukogude rahva noore põlvkonna kommunistliku kasvatamise vahendiks.

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni korraldati põhjalikult ümber kool, mis oli kodanlikus ühiskonnas teeninud ekspluateerimise tugevdamise ülesandeid. Põhjalikult ümber kujundades kasvatust ja õpetust, tegi nõukogude võim Kommunistliku Partei juhtimisel esmakordselt ajaloos kooli kättesaadavaks töörahva lastele, teostas võrdsuse hariduse andmisel kõigile Nõukogude Liidu rahvastele.

Revolutsioonitules kerkis teravalt ülesanne vabastada teadus ja teadmised kapitali alluvusest, kodanluse ikkest, nagu ütles V. I. Lenin, ja allutada teadus, teadmised ja kool töörahva võitlusele sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise eest.

Osa kodanlikust ideoloogiast nakatatud intelligentsi uskus ikka veel, et kasvatus ja kool peaksid olema poliitikast ja klassivõitlusest väljaspool. Kodanluse esindajad kasutasid igati «parteituse» loosungit, et nõukogude võimu poolele üleläinud demokraatlikku õpetajaskonda kooli revolutsioonilisest reorganiseerimisest eemale kiskuda.

Paljudes oma selle aja töödes ja kõnedes tõestas V. I. Lenin veenvalt, et «parteituse» ja «apoliitilisuse» loosung varjab silmakirjalikult vana kooli kodanlikku olemust, kuna aga nõukogude kooli ja proletariaadi klassivõitluse vahelise seose otsene tunnistamine avab õpetajaskonna ees avarad perspektiivid rahva teenimiseks.

Selgitades 1918. aasta augustis Moskvas toimunud I ülevenemaalisest hariduskongressist osavõtjaile nõukogude võimu hariduspoliitika põhimõttelisi aluseid, ütles V. I. Lenin, et üheks koostisosaks selles võitluses, mida nõukogude võim peab kodanluse vastu, on rahvaharidus. «Me ütleme: meie töö kooli alal on samasugune võitlus kodanluse kukutamise eest; me ütleme avalikult, et kool väljaspool elu, väljaspool poliitikat — see on vale ja silmakirjalikkus.»[1]

Määranud kindlaks kooli seose töörahva võitlusega ühiskonna sotsialistliku ümberkujundamise eest, aitas suur Lenin kaasa nõukogude kooli ühiskondliku ülesande esiletoomisele, laiendas enneolematult kooli ülesandeid uue ühiskonna noorte ehitajate kasvatamisel ja harimisel, näitas õpetajaskonnale õige tee loovaks pedagoogiliseks tegevuseks.

V. I. Lenini mõte kooli uuest osast nõukogude korra tingimustes leidis väljenduse Kommunistliku Partei programmis, mis võeti vastu partei VIII kongressil 1919. aastal.

«Rahvahariduse alal seab VKP enda ülesandeks viia lõpule 1917. aasta Oktoobrirevolutsiooniga alustatud üritus: muuta kool kodanluse klassivõimu tööriistast ühiskonna klassideks jagune-

[1] V. I. Lenin, Teosed, 28. kd., lk. 69.

mise täieliku kaotamise tööriistaks, ühiskonna kommunistliku ümberkujundamise tööriistaks.»[1]

Kool peab olema kommunismi põhimõtete ja proletariaadi ideelise mõju elluviijaks töötava elanikkonna suhtes, «... selleks et üles kasvatada põlvkond, kes suudab lõplikult ellu viia kommunismi»[2].

Need nõukogude kooli ette seatud üllad eesmärgid vastavad kogu progressiivse inimkonna huvidele ja lootustele.

Nõukogude kool peab teostama noore põlvkonna kommunistlikku kasvatust, mille eesmärgiks on inimese igakülgne arendamine. Lähtudes Marxi ja Engelsi õpetusest kasvatuse kohta, püstitab V. I. Lenin ülesande varustada noorsugu tõeliselt teaduslike teadmistega loodusest ja ühiskonnast, kujundada temal teaduslik materialistlik maailmavaade, kommunistlikud vaated ja veendumused.

Lahutamatus seoses haridusega peab ta vajalikuks kasvatada uut põlvkonda kommunistliku kõlbluse vaimus, kujundada temal kõrged moraalsed omadused.

Suurt tähtsust meie noorsoo igakülgses arendamises omistas Lenin kehalisele arenemisele: jõu, vastupidavuse ja teiste tähtsate füüsiliste omaduste kujundamisele, mis on vajalikud sotsialismi ehitamiseks ja kommunistliku isamaa kaitsmiseks.

Kommunistliku Noorsooühingu III ülevenemaaline kongress määras V. I. Lenini ettekande «Noorsooühingute ülesanded» alusel vastuvõetud otsuses kindlaks kehalise kasvatuse ülesanded järgmiselt: «Kasvava põlvkonna kehaline kasvatus on üks vajalikke elemente noorsoo kommunistliku kasvatuse üldises süsteemis, mille ülesandeks on luua harmooniliselt arenenud inimene, looja — kommunistliku ühiskonna kodanik...

Kehaline kasvatus taotleb ka vahetult praktilisi eesmärke: 1) noorsoo ettevalmistamine tööks ja 2) sotsialistliku kodumaa relvastatud kaitseks.»[3]

Vaimsest haridusest. Arendades marksistlikku õpetust kasvatusest, pidas V. I. Lenin nõukogude noorsoo kasvatuse põhiülesandeks vaimset haridust, teaduslike teadmiste omandamist. Näidates, et noorsool seisab ees kommunismi ülesehitamise lõpuleviimine, rõhutas V. I. Lenin, et seda vastutusrikast missiooni võib noorsugu väärikalt täita ainult siis, kui ta väsimatult õpib ja omandab teadmisi.

Kommunistliku ühiskonna edukas ehitamine nõuab, et noorsugu omandaks kõik kultuuriväärtused, kõik teadmised, mis inim-

---

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, I osa, Tallinn, 1956, lk. 419.

[2] Sealsamas.

[3] Резолюции III Всероссийского съезда РКСМ, 1929, стр. 32.

kond on kogu oma ajaloolise arenemise vältel välja töötanud. Kommunismi ehitajale on vajalikud sügavad süstemaatilised teaduslikud teadmised kõige erinevamatelt teadusaladelt. Need laiaulatuslikud teadmised peab noorsugu omandama iseseisva vaimse töö protsessis.

V. I. Lenin hoiatas, et teaduslikke tõdesid ei tule mehhaaniliselt pähe õppida, ja õpetas väsimatult, et noorsugu võitleks teaduse asendamise vastu tühjade loosungite ja formaalsete skeemidega. «Meil pole tarvis tuupimist, aga meil on vaja arendada ja täiustada iga õppija mälu põhifaktide teadmisega, sest kommunism muutuks tühjuseks, muutuks paljaks sildiks, kommunist aga ainult lihtsaks kelkijaks, kui ta oma teadvuses kõiki omandatud teadmisi läbi ei töötaks. Te ei pea teadmisi ainult omandama, vaid peate nad omandama nõnda, et saaksite suhtuda neisse kriitiliselt, et te ei koormaks oma mälu selle rämpsuga, mida pole vaja, vaid rikastaksite teda kõigi nende faktide teadmisega, ilma milledeta ei saa olla tänapäeva haritud inimest.»[1]

Lenin ütles, et õigustatult vihates vana kooli kui töörahva orjastamise vahendit, peame meie vana õppimise, vana tuupimise ja vana drilli asemele «... seadma oskuse omandada kogu inimteadmiste summa ja omandada nii, et kommunism ei oleks teil midagi niisugust, mis on pähe õpitud, vaid oleks see, mis te ise olete läbi mõelnud, oleks need järeldused, mis on paratamatud nüüdisaegse hariduse seisukohalt»[2].

V. I. Lenin näitas noorsoole, et ainult õppimise ühendamine osavõtuga uue ühiskonna ülesehitamisest võib tagada tõelise kommunistliku kasvatuse. Noorsugu peab oma kasvatuse ja hariduse iga sammu siduma töörahva võitlusega kommunismi ülesehitamise eest, väsimatult kaasa aitama uue ja eesrindliku kindlustamisele.

V. I. Lenin kõneles, et me ei usuks õppimist, kasvatust ja haridust, kui see oleks suletud ainult kooli ja eraldatud sellest tormilisest elust, mille protsessis luuakse kommunistlik ühiskond.

Õpetamise marksistliku teooria läbitöötamisel on suure tähtsusega Lenini tööd tunnetusteooria küsimustes. Arendades dialektilis-materialistlikku tunnetusteooriat, andis V. I. Lenin tunnetusprotsessi klassikalise iseloomustuse: «Elavalt kaemuselt abstraktsele mõtlemisele ja *selle juurest praktikale* — niisugune on *tõe* tunnetamise, objektiivse reaalsuse tunnetamise dialektiline tee.»[3]

Tuginedes leninlikule tunnetusteooriale kui oma metodoloogilisele alusele, lahendab nõukogude didaktika küsimuse õppeprotsessi olemusest, seosest õpilaste meelelise tunnetuse, abstraktse mõtlemise ja praktika vahel õppeprotsessis.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 256.
[2] Sealsamas, lk. 257.
[3] В. И. Ленин, Философские тетради, 1947, стр. 146—147.

V. I. Lenin nõudis, «... et kogu tänapäeva noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks temas kommunistliku moraali kasvatamine» [1].

Noore põlvkonna kasvatamisest kommunistliku moraali vaimus. Arendades uutes tingimustes K. Marxi ja F. Engelsi õpetust moraalist, hülgas V. I. Lenin otsustavalt ebateaduslikud väited selle kohta, et moraalinormid on igavesed ja muutumatud, ning rõhutas moraali ajaloolist ja klassilist olemust. Ta näitas ekspluataatorliku ühiskonna moraali klassiolemust, mis on rajatud põhimõttele «... kas sina riisud teist või teine riisub sind, kas sina töötad teisele või tema sinule, kas sa oled orjapidaja või oled ori» [2].

Vihaselt paljastas V. I. Lenin kodanluse laimavaid väljamõeldisi selle kohta, et proletariaadil ei olevat moraali. Ta selgitas põhjalikult, mis nimelt on sotsialistlikus ühiskonnas moraali kriteeriumiks, mida tuleb tunnistada kõlbeliseks ühiskonna elus ja üksiku inimese käitumises. Lenin näitas, et vastupidiselt kodanlikule moraalile, mis aitab ekspluataatorlikel klassidel oma ülevõimu kindlustada, teenib kommunistlik moraal vana ühiskonna hävitamise ja kõigi töötajate kommunismi ehitava proletariaadi ümber koondamise ülesannet. «Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest,» [3] ütles Lenin.

Kõik, mis takistab sotsialistliku ühiskonna liikmete liitumist ülesehitavaks tegevuseks, mis lahutab neid võitluses ja ühises töös, mis raskendab igas inimeses temale vajalike omaduste kasvatamist, on ka vastuolus kommunistliku moraaliga.

V. I. Lenin õpetas, et kommunistlik kasvatus on eelkõige teadliku distsipliini kasvatamine. Ta pidas vajalikuks kasvatada «... kõiki noorusaastaist alates teadlikult ja distsiplineeritult töötama» [4]. Ta kutsus üles kasvatama noorsoos organiseeritust, oskust allutada oma huvid kollektiivi huvidele, äratada temas püüdu anda kõik oma jõud ja võimed kommunismi ülesehitamise ürituse. Määratu suurt tähtsust noore põlvkonna kõlbelisel kasvatamisel omistas V. I. Lenin armastuse kasvatamisele sotsialistliku kodumaa vastu. See armastus peab olema oma iseloomult aktiivne ja selle kasvatamine on vaja tihedalt siduda proletaarse internatsionalismi ja vennaliku solidaarsuse kasvatamisega kõigi maade töötajate vahel.

V. I. Lenin polütehnilisest haridusest. Tähtsa osa igakülgselt arenenud inimeste kasvatamises andis V. I. Lenin polütehnilisele haridusele. Tema poolt formuleeritud polütehnilise hariduse nõue nõukogude üldhariduslikus koolis leidis väljenduse Kommunistliku Partei programmis, kus oli ette nähtud mõlemast soost lastele kuni

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 259.
[2] Sealsamas, lk. 262.
[3] Sealsamas, lk. 263.
[4] Sealsamas, lk. 267.

17. eluaastani tasuta üld- ja polütehnilise hariduse andmine, mis peab neid tutvustama teoorias ja praktikas kõigi peamiste tootmisharudega.

Rahvamajanduse rahulikule ülesehitustööle ülemineku aastail, millal kavandati maa elektrifitseerimise plaanid, püstitas V. I. Lenin täie teravusega küsimuse, et on vaja ületada vanale ühiskonnale iseloomulik eraldatus kasvatuse ja materiaalse tootmise vahel. Ta nõudis nõukogude kooli töö ülesannete ja sisu seostamist rahva tööga, rahvamajanduse aktuaalsete vajadustega. III ülevenemaalisel koolivälise töö nõupidamisel 1920. aastal peetud kõnes Lenin ütles: «Üheks hariduse ja kultuuritöö korraldamise põhiliseks puuduseks kapitalistlikus ühiskonnas oli see, et need olid töö organiseerimisest kui põhiülesandest lahti kistud niivõrd, kuivõrd kapitalistil oli vaja välja drillida ja välja dresseerida sõnakuulelikke ja dresseeritud töölisi. Sidet rahva töö organiseerimise tegelike ülesannete ja õppetöö vahel kapitalistlikus ühiskonnas ei olnud.» [1]

Seoses GOELRO plaani vastuvõtmisega nõudis V. I. Lenin viivitamatut üleminekut polütehnismile. Ta asus seisukohal, et igas koolis tuleb tundma õppida maa elektrifitseerimise plaani ja et seda tuleb teha eranditult kõigis õppeasutustes.

Oma kõnes Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil V. I. Lenin rõhutas, et noorte kommunismiehitajate ees seisab ülesanne maa taaselustada ning põllumajandus ja tööstus reorganiseerida kaasaegse tehnika alusel. Ta ütles, et kogu kasvav sugupõlv peab teadma, mis on elekter ja kuidas seda tööstuses ja põllumajanduses tehniliselt rakendada.

1920. aastal oma arvamustes «Polütehnilisest haridusest» («Märkused Nadežda Konstantinovna teesidele») andis V. I. Lenin konkreetsed juhendid, kuidas tuleb mõista polütehnilist haridust ja mida tuleb teha sotsialismi ehitamise antud etapil selle teostamiseks. Sellel oli määratu tähtsus, kuna sel perioodil esines mitmeid moonutusi polütehnilise hariduse teoorias ja praktikas: liialdamine iseteenindamisega, väikekäsitöö ülehindamine jne.

V. I. Lenin pidas vajalikuks laiendada kõigis kutsetehnikakoolides üldhariduslike ainete õpetamist, et hoida isikuid, kes saavad kutsehariduse, kitsa käsitööndusliikkuse eest ja anda neile laialdane tootmisalane silmaring. Ta hoiatas varajase spetsialiseerimise eest.

Vastavalt sellele polütehnilise hariduse olemuse käsitusele, mille andis juba K. Marx, rõhutas V. I. Lenin, et peamine polütehnilises hariduses on tootmise teaduslike aluste tundmaõppimine.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 30. kd., lk. 347—348.

Seejuures asus V. I. Lenin seisukohal, et polütehnilise hariduse programmi peab kuuluma põhimõistete omandamine elektrist ja selle rakendamisest mehhaanilises ja keemiatööstuses, maa elektrifitseerimise plaani tundmaõppimine, agronoomia aluste omandamine. Õpilastel peab olema piltlik ning konkreetne kujutlus tööstuslikust ja põllumajanduslikust suurtootmisest, milleks Lenin soovitas ekskursioone elektrijaama koos loengute kuulamise ning katsete sooritamisega, samuti tehaste ja sovhooside külastamist.

V. I. Lenin rõhutas, et polütehnilist haridust tuleb teostada tihedas seoses teaduslike teadmiste omandamisega, et iga kooli lõpetaja peab omama laialdast üldharidust ja tundma teaduste aluseid.

Ta kõneles, et omandades teadmisi, on vaja omandada oskusi neid rakendada, et praktiliste oskuste ja võlumuste omandamine on polütehnilise hariduse üks elemente.

Üldharidus on paratamatult ühekülgne ja poolik, kui kool varustab õpilasi küll teaduse alustega, kuid ei õpeta neid töötama. Nii nagu K. Marx, asus ka V. I. Lenin seisukohal, et sotsialistlikus ühiskonnas peab õppetöö olema ühendatud tootva tööga.

Polütehnilise hariduse teostamise küsimus on saanud eriti aktuaalseks praegu, mil Nõukogudemaa on sotsialismi täieliku ja lõpliku võidu alusel astunud kommunistliku ühiskonna laiahaardelise ehitamise ajajärku. Keskkooli polütehniseerimist on vaja praegu nii igakülgselt arenenud inimeste arendamise huvides, kes on ette valmistatud selleks, et aktiivselt osa võtta tootmistööst, kui ka kommunistliku ühiskonna edasise eduka ehitamise huvides.

V. I. Lenin nõukogude õpetajast. V. I. Lenini poolt kasvatuse ja kooli ette seatud grandioosseid ülesandeid oli võimalik teostada ainult õpetajaskonna abiga. Lenini vaated nõukogude kooli ülesannetele on väga tihedalt seotud tema väärtuslike mõtetega õpetajast, tema osast uute inimeste kasvatamisel ja sotsialistliku ühiskonna ülesehitamisel.

Kooli muutmist kodanluse klassivõimu tööriistast ühiskonna kommunistliku ümbersünni tööriistaks võis nõukogude võim teostada sel teel, et tõmbas enda poole kaasa vana õpetajaskonda ja valmistas ette õpetajaid tööliste ja talupoegade hulgast.

V. I. Lenini teostes käsitatakse õpetajaskonda kui väga tähtsat jõudu sotsialistliku ühiskonna ülesehitamises. Esinedes 1918. aastal nende õpetajate kongressil, kes olid asunud nõukogude võimu poolele ja nimetasid oma kutsealast organisatsiooni Õpetajate-Internatsionalistide Liiduks, valgustas V. I. Lenin erakordse sügavusega õpetajaskonna ülesandeid võitluses Oktoobrirevolutsiooni saavutuste kindlustamise eest. Ta kutsus õpetajaid üles mitte piirduma ainult kutsealase tegevusega. «Õpetajate armee peab seadma endale hiiglasuured ülesanded haridustöö alal ja peab eeskätt saama sotsialistliku haridustöö peamiseks armeeks. Elu, teadus tuleb vabastada kapitalile allumisest, kodanluse

ikkest... Õpetajaskond peab ühte sulama kogu võitleva töörahva massiga. Uue pedagoogika ülesanne on siduda õpetajategevus ühiskonna sotsialistliku organiseerimise ülesandega,»[1] ütles Lenin.

Oma mitmetes esinemistes õpetajaskonna ja haridustegelaste ees tõestas V. I. Lenin veenvalt, et uus, vaba kord, mille juures teadus ei teeni enam ekspluateerimise eesmärke, annab õpetajatele avarad võimalused mitmekülgseks pedagoogiliseks tegevuseks. Ta rõhutas alati, et nõukogude õpetaja tegevus peab olema oma rahva teenimise eeskujuks ja kõige tihedamalt seotud Kommunistliku Partei ning Nõukogude valitsuse poliitikaga, et nõukogude õpetaja kohuseks on viia kommunismi ideid elanikkonna hulkadesse.

Vastates oma targa õpetaja üleskutsetele, said nõukogude pedagoogidest agitaatorid tööliste, talupoegade ja soldatite hulgas, aktiivsed osavõtjad töölis-talupoegade valitsuse kõige mitmesugusematest kultuurilistest algatustest. Nad asusid oma tõelisele kohale uut elu ehitavate töötajate ridades.

Ühes oma viimastest töödest — «Lehekülgi päevikust» — kirjutas Lenin, et on vaja süstemaatiliselt töötada rahvakooliõpetajate organiseerimise alal ja muuta nad kodanliku korra toest (mida nad on kapitalistlikes maades) uue, nõukogude korra toeks. Ta pidas vajalikuks aidata õpetajal ühendada õpetamist koolis ja kultuurihariduslikku tööd elanikkonna hulgas töörahva võitlusega kommunismi ehitamise eest. See V. I. Lenini poolt proletaarse revolutsiooni koidikul püstitatud ülesanne on säilitanud oma aktuaalsuse tänini.

V. I. Lenin tõstis kõrgele õpetaja autoriteedi töötajate silmis. Ta kutsus parteid, nõukogude võimu ja kogu rahvast üles tähelepanelikult suhtuma õpetajatesse, pidevalt parandama nende ainelist olukorda, osutama neile igakülgset abi nende austavas töös noore põlvkonna kasvatamisel kommunismi vaimus.

1921. aastal kirjutatud artiklis «Keskkomitee direktiivid kommunistidele — Hariduse Rahvakomissariaadi töötajatele» kutsus V. I. Lenin haridusorganeid üles koolide töö tõhusale juhtimisele, ürituste läbiviimisele õpetajate töö praktiliste kogemuste arvestamiseks ja üldistamiseks.[2]

Samal ajal kirjutatud artiklis «Hariduse Rahvakomissariaadi tööst» V. I. Lenin ütles: «Juhtija-kommunist peab oma õigust juhtida tõestama sellega ja ainult sellega, et ta *leiab* endale *paljusid*, ikka rohkem ja rohkem abilisi pedagoogide-praktikute hulgast, et ta *oskab neil* aidata tööd teha, *neid* edutada, *nende* kogemusi näidata ja arvestada.»[3]

Taastamisajajärgul, kui maa rahvamajandus oli kodusõja ja interventsiooni tagajärjel purustatud, kutsus V. I. Lenin üles töös

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 27. kd., lk. 410.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 32. kd., lk. 100—101.
[3] Sealsamas, lk. 105.

«Lehekülgi päevikust» asuma viivitamatult rahvakooliõpetaja olukorra parandamisele.

«Rahvakooliõpetaja,» kirjutas Vladimir Iljitš Lenin, «tuleb meil tõsta niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas. See on tõde, mis ei vaja tõestamist. Seda olukorda peame taotlema süstemaatilise, järjekindla ja visa tööga nii rahvakooliõpetaja vaimsel arendamisel kui ka tema igakülgsel ettevalmistamisel tema tõesti kõrge kutse jaoks ja — mis peaasi, veel ja veel kord peaasi — tema ainelise olukorra parandamisel.»[1] Viies ellu neid V. I. Lenini juhendeid, teostas Kommunistlik Partei tema unistuse sellest, et rahvakooliõpetajatele kuuluks sotsialistlikus ühiskonnas aukoht.

V. I. Lenini õpetuse tähtsus pedagoogika ja kooli arenemises. Suure Lenini seisukohad kultuurirevolutsiooni ja noorsoo kommunistliku kasvatuse küsimustes, tema arvamused vaimsest ja kõlbelisest kasvatusest ning polütehnilisest haridusest on marksismi suurepäraseks saavutuseks ning on Kommunistlikule Parteile ja nõukogude võimule teetähiseks rahvahariduse aktuaalsete küsimuste lahendamisel, mis kerkivad kommunismi ehitamise protsessis.

Täites V. I. Lenini õpetusi, omistavad Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus erakordselt suurt tähelepanu üldhariduslikule koolile, mis on kutsutud varustama meie maa kogu kasvavat põlvkonda teaduse alustega, polütehniliste teadmistega ja tööoskustega, ette valmistama teda tootvaks tööks ja edasiseks erialase kutsehariduse omandamiseks.

Lenini ideed nõukogude noorsoo kasvatamisest kommunismi vaimus, kogu maailma töötajate huvidele ustavuse vaimus, temas töösse kommunistliku suhtumise kujundamisest, tema osavõtust ühiskondlikult kasulikust tööst ja teised on leidnud ereda kehastuse Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kongresside otsustes.

Need ideed aitavad sügavamalt mõista noore põlvkonna kommunistliku kasvatuse osatähtsust meie sotsialistliku ühiskonna kindlustamisel ja arendamisel, kommunismi ehitamise suurte ülesannete lahendamisel.

V. I. Lenini tööd annavad meile võimaluse lahendada õigesti küsimus nõukogude pedagoogika suhtumisest mineviku pedagoogilisse pärandisse. Neis paljastatakse vulgaarset, sektantlikku arusaamist marksismist kui õpetusest, mis nagu oleks isoleeritud varasematest teaduslikest saavutustest. Nende tööde valgusel saab selgeks, et nõukogude pedagoogika, heites kõrvale kõik reaktsioonilise, säilitab ja arendab edasi eesrindlikke pedagoogilisi traditsioone.

V. I. Lenini seisukohad kultuuri, hariduse ja kommunistliku kasvatuse küsimustes on nõukogude pedagoogika aluseks.

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 424.

SUUR SOTSIALISTLIK OKTOOBRIREVOLUTSIOON NING PÕHJALIKUD ÜMBERKORRALDUSED HARIDUSE JA KASVATUSE ALAL (1917—1920)

Kooli revolutsiooniline ümberkorraldamine. Nõukogude võimu esimesed dekreedid hariduse alal ja nende elluviimine. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, mis hävitas vana ekspluataatorliku korra, pani aluse kogu ühiskondliku elu, sealhulgas ka selle elu niisuguse tähtsa haru nagu rahvaharidus, põhjalikule ümberkorraldamisele. Oktoobrirevolutsioon püstitas grandioosse ülesande — muuta kool kodanluse klassivõimu tööriistast ühiskonna klassideks jagunemise täieliku hävitamise tööriistaks, ühiskonna kommunistliku ümbersünni tööriistaks.

Kogu haridussüsteemi revolutsiooniline ümberkorraldamine algas Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni esimestest päevadest. 1917. aasta 9. novembri dekreediga organiseeriti Riiklik Hariduskomisjon, kes hakkas välja töötama rahvahariduse ülesehitamise aluseid.

Hariduse rahvakomissar A. V. Lunatšarski, täites Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse tahet, pöördus üleskutsetega elanikkonna, õpetajate ja õpilaste poole. Neis üleskutsetes esitas ta Nõukogude valitsuse põhiprintsiibid ja ülesanded rahvahariduse alal: üldine kohustuslik algharidus, kõigi astmete koolide kättesaadavus kõigile, kooli täielik ilmalikkus, suur eelarve rahvahariduse alal, rahvahariduse demokratiseerimine, kohalike ja rahvuslike iseärasuste arvestamine, pedagoogide kaasatõmbamine uue kooli ülesehitamise kõigi küsimuste arutamisele. Õpetajaid ja õpilasi kutsuti üles lähenema töölishulkadele, tulema koos revolutsioonilise rahvaga.

1918. aasta jaanuaris hakati likvideerima hariduse vana juhtimissüsteemi — õpperingkondi, mille eesotsas seisid kodanlikuaadelliku riigi teenrid — õpperingkonna kuraatorid. Kaotati rahvakoolide inspektorite ja direktorite ametikohad.

Ãlg- ja keskkoolide kohalik juhtimine anti tööliste ja talupoegade saadikute nõukogudele. 1918. aasta 26. juunil avaldati dekreet «Rahvahariduse organiseerimisest», mille kohaselt rahvahariduse üldjuhtimine vabariigis tehti ülesandeks Riiklikule Hariduskomisjonile, kohalik juhtimine aga kubermangude, maakondade ja valdade tööliste ja talupoegade saadikute nõukogude täitevkomiteede rahvaharidusosakondadele. Rahvaharidusosakondade juurde loodi haridusnõukogud. Need olid töötajate mitmesuguste organisatsioonide ning õpetajate ja õpilaste esindajaist koosnevad nõuandvad organid.

1918. aasta juunis avaldati määrus kõikide eri ametkondadele alluvate alg-, kesk- ja kõrgemate õppeasutuste üleandmise kohta Hariduse Rahvakomissariaadi alluvusse. Sellega likvideeriti enne revolutsiooni valitsenud segadus — õppeasutuste alluvus paljudele ministeeriumidele ja ametkondadele, kusjuures paljudel juhtumitel see alluvus ei olnud millegagi õigustatud.

Nii allusid polütehnilised instituudid kaubanduse ja tööstuse ministeeriumile, tehnoloogilised instituudid aga, mis andsid lõpetanuile samasugused teadmised (insener-mehhaanik, insener-keemik) nagu polütehnilised instituudidki, allusid millegipärast haridusministeeriumile. Hambaarstikoolid ja veterinaariainstituudid kuulusid millegipärast siseministeeriumi süsteemi.

Polnud peaaegu ühtki ministeeriumi, kellele ei oleks allunud üldhariduslikke algkoole.

Kõikide üld- ja kutsehariduslike õppeasutuste koondamine Hariduse Rahvakomissariaadi alluvusse Oktoobrirevolutsiooni algul tagas koolireformi ühtsuse. Hiljem, 1930. aastal, seoses sotsialistliku industrialiseerimise ja sotsialistliku põllumajanduse hiiglasliku ulatusega ning mitmesuguste õppeasutuste arvu suure kasvuga lahendati kutsehariduse küsimus teisiti: kutsehariduslikud õppeasutused anti üle eri rahvakomissariaatide alluvusse ranges vastavuses erialaga (selles on suur põhimõtteline erinevus õppeasutuste süsteemitust ja segasest ametkondlikust alluvusest enne revolutsiooni).

Veel varem, 15. detsembril 1917. aastal, anti kõik kirikule alluvad õppeasutused (kiriku-kihelkonna- ja misjonikoolid, kiriku õpetajatekoolid, piiskopkonnakoolid, vaimulikud koolid ja seminarid, vaimulikud akadeemiad) Hariduse Rahvakomissariaadi alluvusse ja muudeti üldhariduslikeks õppeasutusteks.

21. jaanuaril 1918. aastal avaldati V. I. Lenini poolt allakirjutatud dekreet kiriku lahutamise kohta riigist ja kooli lahutamise kohta kirikust. Selle dekreediga kuulutati välja südametunnistuse vabadus, kaotati igasugused kitsendused ja eesõigused, mis olid seotud kuuluvusega ühte või teise usutunnistusse; märgiti, et igaüks võib tunnistada mis tahes usku või mitte ühtegi. Dekreet keelas koolides usuõpetuse ja kooli ruumides usukommete täitmise. Selle dekreediga kõrvaldati kiriku reaktsiooniline mõju noorsoole. Kool muudeti täiesti ilmalikuks.

Avaldati dekreedid, mis likvideerisid seisuslikud ja rahvuslikud kitsendused. Samuti kaotati naiste endine ebavõrdsus hariduse alal (samuti kui teistel ühiskondliku elu aladel). Hariduse Rahvakomissariaadi määrusega 31. maist 1918. a. kehtestati koolides poeg- ja tütarlaste koosõpetus.

Suure tähtsusega koolide õppetöö parema korraldamise ja õpetajate töö kergendamise seisukohalt oli dekreet uue ortograafia kehtestamise kohta (23. detsembril 1917. a.), mille töötas välja Teaduste Akadeemia (likvideeriti täht ѣ, samuti ъ sõna lõpul, tähed *i* ja *«fitaa»*; kaotati omadussõna omastava käände lõpp *-аго, -яго* jne.). Selle dekreedi võtsid õpetajad rõõmuga vastu, eriti alg-

kooliõpetajad, sest vanas koolis kulus väga palju õpilaste ja õpetajate aega ning jõudu raske ortograafia õppimisele kõne arendamise ja ilukirjandusega tutvumise kahjuks.

1918. aasta augustis kutsuti Moskvas kokku esimene Ülevenemaaline hariduskongress, kus võeti vastu uue kaheastmelise ühtluskooli süsteem: esimene aste 5 aastat, teine aste 4 aastat; mõlemad astmed koos moodustasid üheksa-aastase kooli (üldharidusliku keskkooli). Sellega likvideeriti kuni Oktoobrirevolutsioonini eksisteerinud üldhariduslike koolide äärmine mitmetüübilisus.

Kogu 1917/1918. õppeaasta ja 1918. a. suve kestel toimus Riiklikus Hariduskomisjonis ja Hariduse Rahvakomissariaadi koolireformi osakonnas intensiivne töö «Ühtse töökooli põhiprintsiipide» ja «Ühtse töökooli määruse» väljatöötamise kallal.

Nõukogude valitsuse ülalmärgitud dekreetide ja abinõude ellurakendamine kutsus esile kontrrevolutsiooniliste elementide — kodanluse, mõisnike ja osa kodanliku intelligentsi raevuka vastupanu. Pärast võimu üleminekut tööliste ja talupoegade saadikute nõukogude kätte ei ilmunud haridusministeeriumi ametnikud tööle ja kuulutasid välja streigi. Veebruarirevolutsiooni perioodil loodud Riiklik Hariduskomisjon lükkas tagasi hariduse rahvakomissari A. V. Lunatšarski koostöö-ettepaneku. Õpperingkondade kuraatorid, rahvakoolide direktorid ja inspektorid, gümnaasiumide ja teiste keskõppeasutuste direktorid saboteerisid Nõukogude valitsuse dekreete, astusid kontrrevolutsioonilistesse organisatsioonidesse võitluseks nõukogude võimu vastu, hirmutasid õpetajaid jne.

Visa tööga rahvahariduse ülesehitamise kõige progressiivsemate printsiipide elluviimisel said Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus sellest vastupanust jagu ja jätkasid edukalt kooli revolutsioonilist ümberkorraldamist.

Võitlus õpetajaskonna pärast. Õpetajate ja haridustegelaste kongressid. Oktoobrirevolutsiooni suhtusid õpetajad mitmeti. Paljud keskkoolide (gümnaasiumide, reaalkoolide jt.) õpetajad võtsid Oktoobrirevolutsiooni vastu vaenulikult. Niisama vaenulikult suhtusid revolutsiooni esseerlikud, menševistlikud, kadetlikud ja antiproletaarsed elemendid rahvakooliõpetajate hulgas. See osa õpetajaskonnast hakkas võitlema nõukogude võimu vastu ja toetas Ülevenemaalise Õpetajate Liidu kontrrevolutsioonilist tegevust, kes võttis osa valgekaartliku organisatsiooni — Kodumaa ja Revolutsiooni Päästmise Komitee poolt organiseeritud kontrrevolutsioonilisest vandenõust.

Ülevenemaaline Õpetajate Liit organiseeris Moskvas õpetajate streigi, mis kestis 1917. aasta detsembrist kuni 1918. aasta märtsi alguseni. Streik lõpetati õpetajate valdava enamuse visal nõudmisel hoolimata Liidu juhtkonna katsetest seda pikendada. Ülevenemaalise Õpetajate Liidu poolt organiseeritud lühiajalised streigid toimusid ka Petrogradis ja mõnes teises linnas. Moskva kodanlus (näiteks pankurid Rjabušinskid) maksid streikivatele õpetajatele

raha. Liidu juhatus kiusas taga neid õpetajaid, kes jätkasid õppetööd, kuulutas neile boikoti, püüdis lapsi nende vastu üles ässitada.

Paljud õpetajad võtsid Oktoobrirevolutsiooni vastu suure rõõmuga. Õpetajaskonna selle osa meeleolu väljendas hiljem hästi A. S. Makarenko, kes oli 1917. aastal kõrgema algkooli õpetaja, öeldes: «Pärast Oktoobrit avanesid minu ees suured perspektiivid. Meie, pedagoogid, joobusime siis neist perspektiividest lihtsalt meeletult.»

Õpetajaskonna see osa abistas aktiivselt Kommunistlikku Parteid ja Nõukogude valitsust kooli revolutsioonilisel ümberkorraldamisel. Vastukaaluks kontrrevolutsioonilisele Ülevenemaalisele Õpetajate Liidule organiseeriti 1917. aasta lõpul Õpetajate-Internatsionalistide Liit. 1918. aasta kevadeks kuulus sellesse liitu juba üle 12 000 liikme. 1918. aasta juuni algul toimus ülevenemaaline õpetajate-internatsionalistide kongress. Sellel kongressil kutsus V. I. Lenin õpetajaid üles liituma kodanluse vastu võitlevate töörahvahulkadega. V. I. Lenin kutsus üles õpetajatega kannatlikult töötama, neid ümber kasvatama, kuna enamik õpetajaid, saanud kasvatuse tsaariaegseis õppeasutustes proletariaadile vaenulikus vaimus, ei suuda otsekohe mõista Oktoobrirevolutsiooni tähtsust, ülesandeid ja perspektiive.

Hariduse Rahvakomissariaat ja haridusosakonnad organiseerisid laialdaselt kohalikke õpetajate kongresse, kursusi ja konverentse. Hariduse Rahvakomissariaadis organiseeriti V. P. Potjomkini juhtimisel kongresside osakond, kes seda tööd suunas. 1918. aasta juulis kutsus see osakond kokku esimese ülevenemaalise õpetajate kongressi. Kongressist osavõtjad arutasid Riiklikus Hariduskomisjonis tehtud ettevalmistustööd, häbimärgistasid Ülevenemaalise Õpetajate Liidu rahvavaenulikku ja kontrrevolutsioonilist tegevust ning võtsid vastu resolutsiooni, mis kutsus õpetajaid üles lahkuma Ülevenemaalise Õpetajate Liidu ridadest ja astuma Õpetajate-Internatsionalistide Liitu, «... selleks et käsikäes rahva tahte ja rahva võimu organitega üksmeelselt ja rõõmuga üles ehitada ühtse sotsialistliku töökooli helge hoone».

1918. aastal korraldati keskuses ja kohtadel 164 õpetajate kongressi ning 81 haridusosakondade töötajate kongressi.

Neil kongressidel valgustati poliitilisi küsimusi (proletaarse revolutsiooni ülesannetest, rahvusvahelisest olukorrast jne.), propageeriti energiliselt rahvahariduse korralduse revolutsioonilisi printsiipe ja nõukogude kooli eesmärke ja ülesandeid.

1918. aasta augusti lõpul toimus esimene ülevenemaaline hariduskongress, kus arutati läbi ja kiideti üksmeelselt heaks Riikliku Hariduskomisjoni poolt väljatöötatud «Ühtse töökooli määruse» projekt. Sellel kongressil vaadati läbi kõigi rahvahariduse harude — koolieelse kasvatuse, kooli ja täiskasvanute koolivälise hariduse korralduse kõige tähtsamad küsimused.

Määratu suure poliitilise tähtsusega oli V. I. Lenini esinemine sellel kongressil. Oma kõnes ta avas kodanliku kooli klassiolemuse, valgustas eredalt kultuuritöö seost Nõukogude vabariigis sotsialistliku revolutsiooni ülesannetega.

1919. aasta jaanuaris toimus teine ülevenemaaline õpetajate-internatsionalistide kongress, kus V. I. Lenin kutsus õpetajaid üles looma «... lai õpetajate ametiühing, mis hõlmab määratu suuri õpetajate hulki, ühing, mis otsustavalt asub nõukogude platvormi pinnale ja ühineb kindlalt võitlusega sotsialismi eest, mida peetakse proletariaadi diktatuuri abil» [1].

Nõukogude õpetajad asutasid õige pea hariduse ja sotsialistliku kultuuri alal töötajate uue liidu, mille liikmeskond oli laiem. Selle liidu asutamiskongressist, mis kutsuti kokku 1919. aasta suvel, võtsid osa hariduse ja sotsialistliku kultuuri alal töötajate liidu 70 tuhande liikme esindajad.

Suurt osa õpetajaskonna ümberkasvatamisel etendasid õpetajate kursused. Ainuüksi 1918. aasta suvel toimus vabariigis enam kui 100 lühiajalist pedagoogilist kursust. Neil peeti loenguid poliitilistes küsimustes ja pedagoogilistel teemadel. 1920. aastal korraldati õpetajate kursusi kubermangudes ja maakondades Vene NFSV konstitutsiooni tundmaõppimiseks ja poliitilise teadlikkuse tõstmiseks.

Suur hool rahvakooliõpetajate suhtes ilmnes Rahvakomissaride Nõukogu määruses 1918. aasta 3. jaanuarist rahvakooliõpetajate töötasu tõstmise kohta arvates 1917. aasta novembrist kuni 100 rublani kuus, s. o. määrani, mida õpetajad olid asjatult palunud kodanlikult Ajutiselt valitsuselt.

Suurt osa õpetajate koosseisu puhastamises nõukogude võimu kõige õelamatest vastastest ja progressiivse intelligentsi kaasahaaramises õpetajate ridadesse etendas Riikliku Hariduskomisjoni määrus «Kõigi pedagoogiliste ja administratiiv-pedagoogiliste ametikohtade valitavusest». Niisugused valimised viidi kogu vabariigis läbi 1918. aasta suvel.

Teravalt tõusis üles uue õpetajatekaadri ettevalmistamise küsimus, sest koolivõrk kasvas, kuid pedagoogilisi õppeasutusi oli enne revolutsiooni vähe. Õpetajate seminarid reorganiseeriti kolmeaastasteks pedagoogilisteks kursusteks. Nende kursuste õppeplaani kuulusid: sotsioloogia, poliitiline ökonoomia, sotsialismi ajalugu, Nõukogude konstitutsioon, ühtse töökooli põhiprintsiibid. Peaaegu kõik õpetajate instituudid reorganiseeriti kõrgemateks pedagoogilisteks õppeasutusteks, mis valmistasid ette õpetajaid teise astme koolide jaoks.

1920. aasta lõpuks oli Vene NFSV-s 57 kõrgemat pedagoogilist õppeasutust, kus õppis üle 10 tuhande üliõpilase, 154 kolmeaastast pedagoogilist kursust õpetajate ettevalmistamiseks esimese astme

[1] V. I. Lenin, Teosed, 28. kd., lk. 380—381.

koolide jaoks ja 90 üheaastast pedagoogilist kursust 24 tuhande õpilasega.

Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse poolt õpetajaskonna hulgas läbiviidud määratu suur agitatsiooni- ja propagandatöö, rahvahariduse korralduse kõige demokraatlikumate printsiipide väljakuulutamise ja praktikas teostamise tulemusena hakkasid õpetajate laialdased hulgad lahkuma Ülevenemaalise Õpetajate Liidu ridadest ja aktiivselt osa võtma kooli ümberkorraldamisest.

1918. aasta lõpuks olid kõik enam-vähem progressiivsed õpetajad ära pöördunud Ülevenemaalisest Õpetajate Liidust, mis kaotas õpetajaskonna hulgas igasuguse mõju. Liit likvideeriti Nõukogude valitsuse dekreediga 1918. aasta detsembris.

«Ühtse töökooli põhiprintsiibid» ja «Ühtse töökooli määrus». 1918. aasta vältel töötati Riiklikus Hariduskomisjonis A. V. Lunatšarski ja N. K. Krupskaja juhtimisel välja «Ühtse töökooli põhiprintsiibid» ja «Ühtse töökooli määrus». 1918. aasta augustis esitati «Ühtse töökooli määruse» projekt esimesele ülevenemaalisele hariduskongressile, kes selle üksmeelselt heaks kiitis. Mõlemad dokumendid avaldati 16. oktoobril 1918. aastal. «Põhiprintsiibid» said pedagoogide hulgas tuntuks «Ühtse töökooli deklaratsiooni» nime all. See oli nagu seletuskirjaks «Ühtse töökooli määruse» juurde, kus, nagu põhikirjalises dokumendis, üksikud seisukohad olid esitatud lühidalt, ilma motiveeringu ja arenduseta.

Neis dokumentides kajastus koolide põhjalik revolutsiooniline ümberkorraldamine.

Vastandina kodanlikele ja väikekodanlikele pedagoogidele, kes jutlustasid kooli apoliitilisuse ideid (kuigi nende pedagoogilised mõtteavaldused «apoliitilisuse» ja «väljaspool klasse olemise» maski all olid tervikuna suunatud kodanluse huvide teenimisele), rõhutas «Ühtse töökooli deklaratsioon» kooli seost poliitikaga kui nõukogude pedagoogika tähtsaimat printsiipi.

Erilist tähelepanu pööras «Deklaratsioon» kooli demokratiseerimisele: kehtestati kõigi astme koolide maksutus ja kõigile kättesaadavus, püstitati ülesanne kehtestada võimalikult lühema aja jooksul üldine kohustuslik algharidus. Kool jagunes kaheks astmeks: esimene — 5 aastat, teine — 4 aastat. Usuõpetuse õpetamine ja usukommete täitmine koolides keelati, kool kuulutati täiesti ilmalikuks.

Asuti koolide polütehniseerimisele. Õppetöö sisu ja meetodite alal astus «Deklaratsioon» formalismi ja skolastika jäänuste vastu, nõudis õpilaste huvide arvestamist, nende isetegevuse, aktiivsuse ja loominguvõime arendamist, kooli tihedat seost eluga. Soovitati organiseerida õpilaste tootvat tööd ja tööd kooliaias. Suurt tähelepanu pöörati õpilase isiksuse igakülgsele arendamisele, eriti kehalisele ja esteetilisele kasvatusele — võimlemisele, mängudele,

spordile, rütmikale, joonistamisele, voolimisele, laulmisele ja muusikale —, millele vanas koolis vähe tähelepanu pöörati.

Täiesti uut moodi kõlasid «Deklaratsiooni» ja «Ühtse töökooli määruse» need read, mis kõnelesid õpilastest ja õpetajatest. Vastupidiselt vana kooli bürokratismile, väiklasele järelevalvele õpilase iga sammu üle ja alandavatele karistustele kuulutasid need dokumendid austust laste vastu, neile anti laialdased võimalused initsiatiivi ilmutamiseks. Loodi laialdaste volitustega õpilasorganisatsioonid.

Nende positiivsete joonte kõrval oli «Määruses» ja «Põhiprintsiipides» rida puudusi, mis olid ajalooliselt tingitud. Täielikult kaotati eksamid ja kodused ülesanded. Kooli polütehniseerimise all mõeldi mitte tööstusliku tootmise aluste tundmaõppimist, vaid peamiselt mitmesuguste käsitöö liikidega tegelemist. Töökasvatus vastandati vaimsele haridusele. Viies sisse sootuks uue õppetöö sisu ja progressiivsed meetodid, ei pööranud need juhendavad dokumendid küllaldast tähelepanu üldhariduslike teadmiste omandamise protsessile ja ülehindasid laste illustratiivset tegevust (joonistamine, voolimine, modelleerimine, diagrammide ja skeemide koostamine). Ebaõigesti käsitati õpetaja osa, kes olevat kui «vanem vend eri vanusega peres».

Neist puudustest hoolimata olid «Ühtse töökooli määrus» ja «Deklaratsioon» tähelepanuväärsed dokumendid. Nad olid täis revolutsioonilist paatost, demokratismi ja humanismi, püüdsid luua tiheda sideme kooli õppetöö ja praktilise elu vahel.

VK(b)P programm rahvahariduse alal. 1919. aastal võeti partei VIII kongressil vastu Kommunistliku Partei programm, mille projekti oli koostanud V. I. Lenin. Selle programmi punktid, mis käsitlesid rahvaharidust, kõlasid järgmiselt:

«Rahvahariduse alal seab VKP oma ülesandeks viia lõpule 1917. aasta Oktoobrirevolutsiooniga alustatud üritus: muuta kool kodanluse klassivõimu tööriistast ühiskonna klassideks jagunemise täieliku kaotamise tööriistaks, ühiskonna kommunistliku ümberkujundamise tööriistaks.

Proletariaadi diktatuuri ajajärgul, s. o. kommunismi täielikku teostamist võimaldavate tingimuste ettevalmistamise ajajärgul, peab kool olema mitte üksnes kommunismi põhimõtete elluviijaks üldse, vaid ka proletariaadi ideelise, organisatsioonilise, kasvatusliku mõju elluviijaks töörahva hulkade poolproletaarsete ja mitteproletaarsete kihtide suhtes, selleks et üles kasvatada põlvkond, kes suudab lõplikult ellu viia kommunismi.»[1]

Sellel eesmärgil näitas programm ära lähema ülesandena vajaduse edasi arendada kooli ja hariduse põhialuseid, mis olid nõukogude võimu poolt juba kindlaks määratud.

---

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, I osa, Tallinn, 1956, lk. 419.

«1) Tasuta ja kohustusliku üldhariduse ning polütehnilise (teoorias ja praktikas kõiki peamisi tootmisharusid tutvustava) hariduse sisseseadmine kõigile mõlemast soost lastele kuni 17-nda eluaastani.

2) Ulatusliku koolieelsete asutuste — lastesõimede, lasteaedade jne. — võrgu loomine ühiskondliku kasvatustöö parandamiseks ja naise emantsipeerimiseks.

3) Ühtse töökooli printsiipide täielik teostamine, kusjuures õppetöö toimub emakeeles, mõlemast soost lapsi õpetatakse koos, kool on täiesti ilmalik, s. o. vaba igasugusest usu mõjust, teostab õppetööd tihedas sidemes ühiskondlik-tootliku tööga, valmistab ette kommunistliku ühiskonna igakülgselt arenenud liikmeid.

4) Kõigi õpilaste varustamine toidu, riietuse, jalanõude ja õppevahenditega riigi kulul.

5) Uue, kommunismi ideed omaks võtnud haridustööliste kaadri ettevalmistamine.

6) Töötava elanikkonna kaasatõmbamine aktiivsele osavõtule haridustööst («rahvahariduse nõukogude» arendamine, kirjaoskajate mobiliseerimine jne.).

7) Igakülgne riigi abi tööliste ja talupoegade enesearendamisele ja enesetäiendamisele (koolivälise haridustöö asutuste: raamatukogude, täiskasvanute koolide, rahvamajade ja rahvaülikoolide, kursuste, loengute, kinode, stuudiote jne. võrgu loomine).

8) Ulatuslik kutsehariduse arendamine üle 17 aasta vanustele seoses üldiste polütehniliste teadmistega.» [1]

2.—10. oktoobrini 1920. aastal toimus Moskvas Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III kongress. Kongressi esimesel päeval esines V. I. Lenin kõnega noorsoo ülesannetest, mis on marksismi-leninismi silmapaistvaks teoseks, kommunistliku kasvatuse võitlusprogrammiks. Lenin näitas, et noorsoo ülesandeks on viia lõpule kommunistide vanema põlvkonna poolt alustatud kommunistliku ühiskonna ülesehitamine ja viia ellu need kasvatuse, hariduse ja õpetuse ideed ning printsiibid, mis olid välja kuulutatud Kommunistliku Partei programmiga.

Koolivõrgu kasv. Ühiskondliku koolieelse kasvatuse organiseerimine. Lastekodud. Rasketest majanduslikest tingimustest ning kodusõjast hoolimata kasvas Nõukogude vabariigis koolide ja õpilaste arv lühikese perioodi jooksul (1918—1920) tugevasti.

Sel ajal oli Nõukogude vabariigis üldhariduslike koolide ja õpilaste arv neis vastaval territooriumil (s. o. ilma Poola, Eesti, Läti ja Leeduta, kes kuulusid enne Oktoobrirevolutsiooni Vene impeeriumi koosseisu) järgmine:

	Koole	Õpilasi (tuhandetes)
1914/1915. õ.-a.	105 524	7896
1920/1921. õ.-a.	148 398	9781

Seega suurenes koolide arv 13 tuhande, õpilaste arv aga ligi 2 miljoni võrra. Eriti kiiresti kasvas keskkoolide arv: 1920/21. aastaks kasvas see 1914/15. aastaga võrreldes enam kui kahekordseks,

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, I osa, Tallinn, 1956, lk. 420.

ulatudes 4163-ni. Eriti kiiresti suurenes keskkoolide arv maal: 1914/15. aastal oli Venemaal ainult 72 maakeskkooli (need asusid peaaegu eranditult eeslinnades ja suvitusasulais), 1920/21. aastal oli aga maakeskkoole 2144 ja neis õppisid peamiselt talupoegade lapsed. Õpilaste koosseis keskkoolides muutus põhjalikult: enne revolutsiooni õppisid neis mõisnike, kodanluse, ametnike ja kodanliku intelligentsi lapsed; aastail 1918—1919 moodustasid märkimisväärse osa keskkoolide õpilastest tööliste ja talupoegade lapsed.

Tööliste ja talupoegade laste jaoks, kellel puudus tsaariajal võimalus keskkoolis õppida ja kes olid juba koolieast välja kasvanud, hakati 1919. aastal organiseerima uut tüüpi õppeasutusi — töölisfakulteete, mis andsid 4 aasta jooksul kõrgemasse kooli astumiseks vajaliku keskhariduse.

Selleks et anda naistele võimalus osa võtta nõukogude vabariigi poliitilisest, majanduslikust ja kultuurielust ning õigesti korraldada laste koolieelset ühiskondlikku kasvatust, hakati laialdaselt asutama lastesõimi ja -kodusid (kuni 3-aastaste laste jaoks) ning lasteaedu ja mänguväljakuid 3—7-aastaste laste jaoks. Enne revolutsiooni oli kogu Venemaal ainult umbes 300 lasteaeda. Välja arvatud 10—15 ühiskondlike organisatsioonide poolt töörahva laste jaoks avatud tasuta niinimetatud «rahvalasteaeda», olid kõik ülejäänud lasteaiad maksulised ja teenindasid ainult jõukate vanemate lapsi. Neid avasid ja pidasid ülal eraisikud tulutoovate ettevõtetena. Seega seadis Oktoobrirevolutsioon koolieelse kasvatuse esmakordselt üldrahvalikuks ürituseks. Palju tähelepanu pööras koolieelsele kasvatusele N. K. Krupskaja, kes juba ammu enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni töötas läbi marksistlikelt seisukohtadelt koolieelse kasvatuse küsimuse.

Kodusõja rasketes tingimustes Nõukogude vabariigi töötajad, võideldes edukalt Kommunistliku Partei juhtimisel interventide ja valgekaartlaste vastu, laiendasid samal ajal koolide võrku ja rahuldasid oma tungi teadmiste poole.

26. detsembril 1919. a. avaldati V. I. Lenini initsiatiivil väljatöötatud ja tema poolt allakirjutatud dekreet kirjaoskamatuse likvideerimise kohta, mis kohustas kõiki kuni 50 aasta vanuseid Nõukogude vabariigi elanikke õppima kirjaoskust vene või emakeeles. Üle kogu maa tekkis kümneid tuhandeid kirjaoskamatuse likvideerimise punkte ja koole vähese kirjaoskusega inimeste jaoks. Suure vaimustusega õpetasid nendes koolides ühiskondliku töö korras õpetajad, kommunistlikud noored, kõige erinevamate erialadega inimesed. Nad töötasid samuti väikeste kirjaoskamatute rühmadega (3—4 inimest) ja isegi üksikutega. See oli sõna otseses mõttes üldrahvalik sõjakäik kirjaoskamatuse vastu, mida juhtis Hariduse Rahvakomissariaadi süsteemi kuuluv Kirjaoskamatuse Likvideerimise Ülevenemaaline Erakorraline Komisjon.

Veel ammu enne 1914.—1918. aasta Esimest maailmasõda oli tsaristlikul Venemaal üle $2^1/_2$ miljoni alaealise kerjuse ja kodutu

lapse. Kodutute laste arv suurenes veelgi maailmasõja ning interventsiooni ja kodusõja aastail. Nõukogude valitsuse ees seisis edasilükkamatu ülesandena võitlus laste kodutusega. Oli vaja päästa sajad tuhanded lapsed füüsilisest hukkumisest ja moraalsest laostumisest. Selleks asutati lastekodud. 1921. aasta alguseks oli vabariigis juba üle 5000 lastekodu, kus kasvatati 260 000 kodutut last. Järgmisel aastal tõusis lastekodude arv 7815-ni ja kasvandike arv neis 415 000-ni.

Kommunistliku Partei rahvuspoliitika hariduse alal. Pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu keskuses arenes võitlus nõukogude võimu eest mittevene rahvastega asustatud endise Vene impeeriumi ääremaadel.

Nõukogude valitsuse poolt väljaantud «Venemaa rahvaste õiguste deklaratsioon» kuulutas välja kõigi Venemaa rahvaste võrdsuse, nende vaba enesemääramise ja vaba arenemise õiguse. Juba Oktoobrirevolutsiooni algul loodi Rahvusasjade Rahvakomissariaat.

1918. aastast alates hakati mittevene rahvastega asustatud paikkondades looma nende rahvaste emakeeles töötavaid valitsusorganeid, kohtuid, koole ja haridusasutusi.

Rahvusasjade Rahvakomissariaadis loodi algul kultuuri- ja hariduskomisjon, hiljem aga rahvuslikud kultuuri- ja haridusosakonnad (valgevene, läti, tatari-baškiiri, ukraina, kirgiisi jt.). Aastail 1919—1920 kutsuti Moskvas ja kohtadel kokku rida kongresse mittevene rahvaste hariduse küsimuses (ülevenemaaline nõupidamine mittevene rahvaste hariduse küsimuses Moskvas 1919. a.; kongress tšuvaššide hariduse küsimuses Kaasanis 1919. a.; mari haridustöötajate kongress Kaasanis 1920. a. jt.).

Alustati intensiivset tööd rahvusliku pedagoogilise kaadri ettevalmistamiseks, rahvuslike õpikute väljaandmiseks, nende rahvaste jaoks aga, kellel puudus kirjakeel — tähestiku loomiseks nende rahvaste keeles.

Rasketest tingimustest hoolimata (kodusõda, toitlusraskused, rahvusliku õpetajate kaadri puudumine jt.) kasvas mõnedes rahvuslikes piirkondades lühikese aja jooksul (1918—1920) õpilaste arv revolutsioonieelse ajaga võrreldes 2—3 korda.

1920. aasta revideerimise andmeil õppis Tatari vabariigis 236 tuhandest õpilasest juba 105 tuhat õpilast emakeeles. Koolivõrk Tšuvaššias kasvas 1920. aastal 1914. aastaga võrreldes $2^1/_2$-kordseks. Koolide arvu samasugust kiiret kasvu võib tähele panna ka teistel Volga-äärsetel aladel, Kasahhi vabariigis ja mujal.

Määratu suureks saavutuseks oli teise astme koolide loomine mittevene rahvaste jaoks.

Nõukogude kooli esimesed õppeplaanid ja programmid. 1920. aastal avaldas Hariduse Rahvakomissariaat nõukogude kooli õppeplaani. Esimeses klassis (grupis, nagu siis öeldi) ei olnud õppetunnid jaotatud ainete järgi. Seletuskirjas oli märgitud, et õppe-

tunnid esimeses grupis on lasteaia töö jätkamine. Siin toimub kõne arendamine, kirjaoskuse ja arvutamise õpetamine, tutvumine loodusega, joonistamine ja laulmine, kuid mitte õppeainete vormis, vaid «laste entsüklopeedia» näol.

1920. aasta õppeplaan oli järgmine:

	Grupid (s. t. klassid)									Kokku
	I astme kool				II astme kool					
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Füüsika	—	—	—	—	—	3	4	4	4	15
Keemia	—	—	—	—	—	—	3	3	—	6
Bioloogia	—	2	3	5	6	3	2	2	4	27
Geograafia	—	—	—	—	—	3	2	2	4	11
Astronoomia ja meteoroloogia	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Keel ja kirjandus	—	5	5	5	5	5	5	5	3	38
Matemaatika	—	5	5	5	5	5	4	4	3	36
Ühiskondlik-ajaloolised teadused	—	2	3	2	4	4	4	6	6	31
Kunst (laulmine, joonistamine, joonestamine)	—	3	3	3	3	3	2	2	2	21
Kehaline kasvatus	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Võõrkeeled	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8

Hiljem töötati nõukogude kooli õppeplaane korduvalt ümber ja täiustati, kuid need iseloomulikud jooned, mille poolest nõukogude kooli õppeplaanid erinevad revolutsioonieelse Venemaa ja kapitalistlike maade koolide õppeplaanidest, väljenduvad selgesti juba selles esimeses õppeplaanis: 1) õppeainete mitmekülgne koosseis — sinna kuulusid humanitaar-, füüsilis-matemaatilised ja bioloogiateadused; 2) suurim tundide arv keelele ja kirjandusele (38) ning matemaatikale (36); 3) loodusteaduse, füüsika ja keemia suur tundide arv (ühtekokku 48 tundi); 4) märkimisväärne arv tunde kehalisele kasvatusele (16) ja kunstile (21).

Plaani puudusteks olid: 1) see õppeplaan ei olnud kohustuslik, vaid soovitav; 2) geograafia õpetamine algas liiga hilja (alles VI klassis); 3) vähe tunde võõrkeele õpetamiseks; 4) bioloogiat ja ajalugu kui eraldi õppeaineid hakati õpetama liiga vara (II klassist alates) ja 5) tööõpetuse puudumine (töö kooliaias ja õppetöökodades); seletuskirjas oli muuseas märgitud, et kooliaias ja õppetöökodades töötamise aeg kuulub õppeainete juurde, millega seoses toimub tööõpetuse õpetamine.

Õppe-kasvatustöö koolides. Nendes koolides, kus töötasid eesrindlikud õpetajad, muutus õppe-kasvatustöö sisu juba Oktoobrirevolutsiooni esimesel aastal. Lõpetati usuõpetuse õpetamine. Aja-

loo tundides käsitleti sündmusi uues valguses. Kirjanduse tundides pöörati palju tähelepanu sellele, et tutvustada õpilasi parimate vene kirjanike tähtteostega ning arutada neid klassis; õpilased kirjutasid referaate nende teoste kohta, mida loeti õppetundide ajal klassis. Sellega kõrvaldati vana kooli puudus, kus kirjandusteoseid õpiti sageli ainult kirjandusõpiku järgi, ilma et õpilased neid teoseid ise lugenud oleksid.

Matemaatika, füüsika ja keemia õpetamine avardus ning muutus elulisemaks. Õpetajad püüdsid seostada nendes õppeainetes antavaid teadmisi tehnikaga, korraldada koos keemia, füüsika ja bioloogia õpetamisega laboratoorseid töid, ekskursioone ja tööd kooliaias. Ent sageli ei õnnestunud neid püüdlusi ellu viia, sest koolid olid laboratoorsete tööde läbiviimiseks halvasti varustatud.

Muutus ühiskondlik-ajalooliste teaduste õpetamise ideeline suund. Koolides anti teadmisi poliitilisest ökonoomiast, Vene NFSV Konstitutsioonist ning revolutsioonilise liikumise ja sotsialismi ajaloost. Lastele kõneldi noore Nõukogude vabariigi kaitsmisest pealesuruvate vaenlaste vastu ja Punaarmee kangelastegudest.

Paljudes koolides hakati organiseerima õpilasringe (kirjandus-, ajaloo-, loodusloo-, näite- ja teised ringid, koorid jne.).

Progressiivsed õpetajad pöörasid palju tähelepanu laste kasvatamisele kollektivismi vaimus ja töökasvatusele. Viimast teostati peamiselt «iseteenindamise» vormis (õpilased tegid koolis mitmesuguseid töid, nagu koristamine, kütmine jne.). Paljudes linna- ja maakoolides praktiseeriti õpilaste tööd kooliaias (linnakoolides koolile eraldatud maatükil väljaspool linna). Töö toimus köögiviljaaias. Nende aedade saadusi kasutati koolieinete andmiseks. Mõnes linnas, näiteks Saraatovis, organiseeriti niisugused aiad mitme kooli poolt, neid juhatas agronoom ja nende pindala oli mitu hektarit.

Mõnedes koolides organiseeriti kooli töökojad (puusepa-, lukksepa-, köite- jt. töökojad).

Paljudes koolides oli revolutsioonieelse ajaga võrreldes uut moodi korraldatud kehaline ja esteetiline kasvatus. Eesrindlikud õpetajad hakkasid sellele palju suuremat tähelepanu pöörama.

Kooli õppe- ja kasvatustöö reorganiseerimine toimus materiaalselt rasketes tingimustes, mida põhjustasid kauakestev sõda Saksamaaga ja sellele järgnev kodusõda. Suur osa õpetajaid ei seisnud nõukogude võimu esimestel aastatel veel revolutsioonilistel positsioonidel, marksistlik-leninliku pedagoogika väljatöötamine alles algas, uusi õpikuid ei olnud. Kõik see loomulikult takistas kooli reorganiseerimist.

Kodusõja aastail võtsid nõukogude kooli progressiivsed õpetajad ja õpilased jõudumööda osa noore Nõukogude vabariigi kaitsmisest välismaiste interventide ja valgekaartlaste vastu: paljud õpetajad astusid Punakaardi ja partisanide ridadesse, kooliõpilased varusid tuhandeid komplekte pesu Punaarmee võitlejaile,

paikasid sõdurisineleid, abistasid punaarmeelaste perekondi maaharimisel, milleks õpilastest organiseeriti töömalevaid.

Uute õppeplaanide ja kohustuslike programmide puudumine aastail 1917—1919 kutsus õpetajate hulgas esile ulatusliku loova töö programmide ja metoodika alal.

1918. aastal töötas Hariduse Rahvakomissariaadi koolireformi osakond välja ja saatis kohtadele laiali «Materjalid haridustöö kohta koolis». Need olid mitte kohustusliku, vaid ainult soovitava iseloomuga programmilis-metoodilised materjalid.

Kohalikud rahvaharidusosakonnad maakondades ja mitme lähestikku asuva kooli õpetajate koondised töötasid välja õppeplaanid ja programmid. See kohtadel tehtav töö programmide ja metoodika alal äratas loova mõtte ja huvi paremate õpetajate töökogemuste vastu.

Koolides hakati looma õpilasorganisatsioone, kes seadsid endale ülesandeks võtta osa kooli reorganiseerimisest uutel alustel, korraldada õpilaste üldkasulikku tööd, viia läbi kultuurilisi üritusi elanikkonna hulgas jne.

Suure hulga edusammude kõrval oli nõukogude kooli töös vaadeldaval perioodil ka rida puudusi: kohustuslike õppeplaanide ja programmide puudumine, mis raskendas õpetajate tööd ning õhutas neid metoodilise loomingu protsessis kulutama palju paralleelset tööd, tekitas mittevastavust eri maakondade koolide töös.

Kohtadel ja seejärel Hariduse Rahvakomissariaadis koostatud soovitava iseloomuga programmid olid materjaliga üle koormatud ja lastele üle jõu käivad. Ühiskondlik-ajalooliste õppeainete programmides avaldus tugev sotsiologiseerimise ja ökonomistliku materialismi mõju. Kõigis õppeainetes, nii humanitaarsetes kui ka füüsikalis-matemaatilistes ja bioloogilistes, esines ülemäärast liialdamist illustratiivsusega, mis võttis väga palju aega (joonistused, diagrammide, skeemide jne. koostamine). Mõnede õppeainete õpetamisel erinevates klassides oli tarbetut kontsentrilisust. Täielikult puudusid eksamid, ei olnud õpilaste koduseid töid, ebaõigesti oli korraldatud teadmiste jooksev arvestus.

Neist puudustest hoolimata tegi nõukogude kool oma olemasolu esimestel aastatel suuri edusamme. Just nimelt sellel ajal töötati välja ja võeti vastu Kommunistliku Partei programm põhjaliku ürituste loeteluga rahvahariduse alal.

Vaadeldaval perioodil andis suur Lenin mitmetes oma artiklites ja kongressidel peetud kõnedes kommunistliku kasvatuse laiahaardelise programmi. Need olid ägeda võitluse aastad vana kooliga, uue, nõukogude kooli aluste rajamise ja õpetajaskonna ümberkasvatamise aastad, mil eesrindlikud õpetajad töötasid suure vaimustuse ja entusiasmiga.

Sel ajal pandi alus ühiskondliku koolieelse kasvatuse süsteemile. Alustati rahvusliku kooli ülesehitamist mittevene rahvaste lastele.

NÕUKOGUDE KOOL JA PEDAGOOGIKA AASTAIL 1921—1929

Uued nõuded kooli töös seoses maa üleminekuga rahvamajanduse rahuliku taastamise perioodi. Kodusõja lõppedes asus nõukogude rahvas rahuliku ülesehitustöö juurde, mida tal tuli teha erakordselt rasketes tingimustes.

Kauakestva sõja ja välismaise interventsiooni tagajärjel laostunud maal oli vaja taastada ja rekonstrueerida tööstus, igati arendada tootlikke jõude, tõsta põllumajanduse taset, organiseerida transpordi normaalne töö, korda seada kaubandus, riietada ja toita nälgivat ja paljaksriisutud elanikkonda. Kõik oma finantsressursid pidi riik paigutama rahvamajandusse. Ilma maa tootmisvõimsuse tõstmiseta ei saanud olla kultuuri edasiarenemist. Kuid teisest küljest polnud võimalik tagada rahvamajanduse taastamist ilma kultuuri tõsise tõusu ning hariduse arenemiseta. Uuesti elustuv sotsialistlik tööstus vajas hästi ettevalmistatud spetsialiste ja kvalifitseeritud töölisi. Kultuurseid inimesi nõudis ka arenev küla.

Kõigis oma sellesse ajajärku kuuluvates esinemistes seadis V. I. Lenin erilise teravusega küsimuse vajadusest tõsta kultuuritaset. Ta rõhutas, et ilma kultuurirevolutsioonita pole võimalik muuta majanduslikult mahajäänud Venemaad eesrindlikuks võimsaks sotsialistlikuks suurriigiks. Artiklis «Kooperatsioonist» kirjutas V. I. Lenin, et partei poolt püstitatud talupoegade individuaalmajapidamiste koopereerimise ülesandes sisaldub talupoegade kultuuritaseme tõstmine. Tema sõnade järgi «... täielik koopereerimine on võimatu ilma terve kultuurirevolutsioonita» [1].

Selleks et töötava elanikkonna laiad hulgad saaksid aktiivseteks ja teadlikeks osavõtjateks sotsialistlikust ülesehitustööst, oli vaja tutvustada neid kultuuriga, võidelda kirjaoskamatusega.

Kultuurirevolutsioonis, kirjaoskamatuse likvideerimises, tööstuse ja põllumajanduse jaoks hädavajaliku kaadri ettevalmistamises ning sotsialistlikust ülesehitustööst aktiivsete osavõtjate kasvatamises pidi etendama määratu suurt osa nõukogude kool.

V. I. Lenin pidas hädavajalikuks muuta kooli töö ülesandeid ja iseloomu vastavalt Nõukogude vabariigi ette kerkinud uutele ülesannetele «... mitte selles mõttes, et muutuksid õppetöö põhialused ja suund, vaid selles mõttes, et kohandada tegevuse iseloom üleminekuga rahulikule ülesehitustööle, mis toimub maa tööstusliku ja majandusliku ümberkujundamise ulatusliku plaani alusel...» [2].

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 434.
[2] V. I. Lenin, Teosed, 30. kd., lk. 348.

Esimene parteiline nõupidamine rahvahariduse küsimustes. Haridussüsteemi muutmine. Selleks et arutada küsimust kooli arenemise teedest rahuliku ülesehitustöö tingimustes, kutsuti kokku esimene parteiline nõupidamine rahvahariduse küsimustes (31. detsembrist 1920. a. — 4. jaanuarini 1921. a.). Sellel nõupidamisel käsitleti nõukogude kooli ja pedagoogika arendamise põhimõttelisi küsimusi. Nii oli arutusel, kumba asutust — kas kooli või lastekodu — tuleb pidada haridussüsteemi põhilüliks.

Mõned nõupidamisest osavõtjad arvasid, et sotsialismi tingimustes toimub proletaarse perekonna lagunemine, mistõttu viimane pole suuteline täitma kasvatuslikke funktsioone. Nad panid ette asendada perekondlik kasvatus ühiskondlikuga ja pidada nõukogude haridussüsteemi põhilüliks mitte kooli, vaid lastekodu.

N. K. Krupskaja, A. V. Lunatšarski ja mitmed teised nõupidamisest osavõtjad pooldasid teist seisukohta. Nad panid ette lähtuda haridussüsteemi põhilüli küsimuse lahendamisel partei programmi nõudmistest, mille järgi kool on asutus, kus saab revolutsioonilise kasvatuse kogu Nõukogudemaa noorsugu.

Mitte vähem äge diskussioon puhkes üldharidusliku keskkooli küsimuses. Paljud nõupidamisest osavõtjad, eriti Ukraina delegaadid nõudsid, et keskkool, mille nad kuulutasid «kodanlikuks igandiks», muudetaks kutsehariduslikuks. Vaieldes vastu partei programmi nõudmisele, et noored kuni 17. eluaastani saaksid üld- ja polütehnilise hariduse, väitsid nad, et üldharidust tuleb anda ainult kuni 15. eluaastani.

N. K. Krupskaja, A. V. Lunatšarski ja mõned teised nõupidamisest osavõtjad kaitsesid õiget seisukohta, et Nõukogude vabariigis peavad rahva lapsed saama mitte ainult kutsealase ettevalmistuse, vaid ka laialdase üldhariduse.

Nõupidamine otsustas pidada üldharidusliku kooli põhitüübiks seitsmeklassilist kooli, mille baasil pidi loodama tehnikumid ja teised kutsehariduslikud õppeasutused 3—4-aastase õppeajaga. Seejuures eeldati, et likvideeritakse teise astme kooli vanemad (VIII ja IX) grupid (klassid).

1918. aastast alates kehtinud süsteemi asemele, mis koosnes viieaastase õppeajaga esimese astme koolist ja nelja-aastase õppeajaga teise astme koolist (5+4), asutati seitsmeklassilised koolid kahe kontsentriga (4+3).

Parteiline nõupidamine tunnistas vajalikuks vabriku-tehasekoolide loomise tööliste laste jaoks.

V. I. Lenin, kes suure tähelepanuga jälgis nõupidamise tööd, kritiseeris teravalt nõupidamise tähtsamaid otsuseid oma artiklis «Hariduse Rahvakomissariaadi tööst».

Ta kirjutas, et üldhariduse vanuselise normi alandamist 17-lt aastalt 15-le tuleb vaadelda «... kui ajutist abinõu, mille on esile

kutsunud *«Venemaal valitsev viletsus ja laos»*[1]. Lenin mõistis samuti hukka polütehnilise hariduse küsimuse väära käsitluse nõupidamisel, põhiliselt ebaõiged arutlused «polütehnilisest või monotehnilisest haridusest», mille tagajärjeks oleks võinud olla polütehnismi asendamine käsitööga või varajase professionaalsusega õpilaste üldharidusliku ettevalmistuse kahjuks.

Eriti kritiseeris V. I. Lenin nõupidamist selle pärast, et tema töös ei arvestatud koolide ja pedagoogide praktilisi kogemusi, vaid kulutati ainult asjatult jõudu üldistele arutlustele. Vajadusele juhtida rahvaharidust konkreetselt ja asjalikult, arvestada ja üldistada teoreetilise ja pikaajalise praktilise ettevalmistusega pedagoogide eesrindlikke kogemusi ning laialdaselt rakendada spetsialiste Hariduse Rahvakomissariaadi töös juhiti tähelepanu vähe aega enne seda V. I. Lenini poolt kirjutatud «Keskkomitee direktiivides kommunistidele — Hariduse Rahvakomissariaadi töötajatele».

Esimene parteiline nõupidamine etendas positiivset osa uue haridussüsteemi organisatsioonilisel väljatöötamisel ja kooli kohandamisel areneva rahvamajanduse nõuetele. Nõupidamine määras õigesti kindlaks uue koolitüübi — kahe kontsentriga seitsmeklassilise kooli. See õppeasutus säilitas kauaks ajaks oma tähtsuse nõukogude kooli põhitüübina. Tähtsat osa kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamisel etendasid vabriku-tehasekoolid. Seitsmeklassilise kooli baasil hakkasid arenema tehnikumid kui kutsealase keskhariduse tähtis lüli. Nõupidamise otsuste alusel loodi paindlikum ja maa majandusliku ning kultuurilise tõusu ülesannetele vastav koolisüsteem.

Vaadeldava perioodi algul oli koolisüsteem Vene NFSV-s järgmine: esimese astme kool — 4 klassi (8—12-aastastele lastele); seitsmeklassiline kool (8—15-aastastele lastele); üheksaklassiline kool (8—17-aastastele lastele). Seega säilis Vene NFSV-s täieliku kursusega teise astme kool. Teisiti kujunes koolisüsteem Ukrainas ja Valgevenes, kus seitsmeklassilisele koolile järgnes tehnikum, üldharidusliku kooli VIII ja IX klassid aga muudeti tehnikumide või teiste kutsetehnikakoolide algkursusteks.

1924. aastast alates hakati ka Vene NFSV teise astme koolide VIII ja IX klasse muutma kutsehariduslikeks ja need hakkasid õpilasi ette valmistama praktiliseks tegevuseks.

Teise astme koolide lõpetajad asusid tööle tootmises või nõukogude asutustes. Selleks et neid tööks ette valmistada, olid vanemate klasside õppeplaanides üldhariduslike õppeainete kõrval ette nähtud mitmesugused eridistsipliinid ja sisse seatud erialane tootmispraktika.

Teise astme koolid Vene NFSV-s valmistasid ette peamiselt algkooliõpetajaid, kooperatiivide ning arve- ja majandusala töötajaid,

---

[1] V. I. Lenin, Teosed, 32. kd., lk. 103.

märgatavalt vähem aga põllumajandusliku ja industriaalse töö spetsialiste. Ainult 2—3% keskkooli lõpetanuist astus kõrgematesse õppeasutustesse.

Väga tähtsat kohta tolleaegses haridussüsteemis omasid 1919. aastal tekkinud töölisfakulteedid.

Töölisfakulteedid muutusid sel ajal üldharidusliku kooli põhitüübiks, mis valmistasid noorsugu ette kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks. Töölisfakulteetide võrk kasvas jõudsalt. See andis Nõukogude riigile võimaluse proletariseerida kõrgem kool ja edukalt teostada proletaarse intelligentsi ettevalmistamist.

Kümne aasta jooksul (1919—1929) õppis töölisfakulteetides üle 40 000 töölise ja talupoja. 75% töölisfakulteetide lõpetanuist astus kõrgematesse õppeasutustesse; industriaal-tehnilised ja sotsiaal-majanduslikud kõrgemad õppeasutused komplekteeriti 80—90% ulatuses töölisfakulteedi lõpetanuist.

Andmed Vene NFSV kohta 1928/29. õppeaastal iseloomustavad järgmiselt töölisfakulteetide õpilaste sotsiaalset koosseisu: töölisi — 68,6%, talupoegi — 18,2%, sulaseid 8,9%, teisi — 4,3%; ÜK(b)P liikmeid ja liikmekandidaate — 35,7%, ÜLKNÜ liikmeid ja liikmekandidaate — 44,2%, parteituid — 20,1%.[1]

Vaadeldaval perioodil tekkis ka teisi uut tüüpi õppeasutusi, mis valmistasid ette tööliste ja talupoegade lapsi tootvaks tööks rahvamajanduses. Suured vabrikud ja tehased maa tööstuskeskustes (Moskvas, Leningradis, Sverdlovskis, Harkovis ja teistes linnades) olid sel ajal mitmesuguste kutsetehniliste ja üldhariduslike koolide laialdase võrgu loomise baasiks. Töös «Teesid tootmispropaganda kohta» kõneles V. I. Lenin nende kogemuste kasutamisest tootmis- ja polütehnilises õpetuses.[2]

1921. aastast alates arenesid ettevõtetes kiiresti nelja-aastased vabriku-tehasekoolid, mille ülesandeks oli kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamine tööstuse ja transpordi jaoks.

Vabriku-tehasekoolide õpilased olid nende tehaste töölised, mille juures asus kool, nad said töötasu ja olid selle ettevõtte kollektiivi liikmed.

VK(b)P XII kongress märkis, et vabriku-tehasekoolid, «... valmistades ette kvalifitseeritud ja klassiteadlikke töölisi, etendavad... väga tähtsat osa eesrindliku tööstusproletariaadi ridade täiendamisel»[3].

Vabriku-tehasekoolide õppeplaanides olid erialaste distsipliinide kõrval ka üldhariduslikud õppeained, mille tõttu nende koolide õpilased said üldhariduse umbes seitsmeklassilise kooli ulatuses. Nende koolide lõpetajate kutsealase ettevalmistuse tõstmiseks muudeti hiljem nende koht rahvahariduse süsteemis.

---

[1] Культурное строительство СССР, 1929, диаграмма 59.

[2] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 371.

[3] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, I osa, Tallinn, 1956, lk. 753.

1926. aastast alates hakkasid need koolid järjest enam professionaliseeruma ja vastu võtma õpilasi, kelle üldhariduslik ettevalmistus oli ulatuslikum, kui seda andis algkool. Aja jooksul läksid vabriku-tehasekoolid üle seitsmeklassilise kooli baasile. Ettevalmistuskoolideks neile said vabrikute ja tehaste juures avatavad vabriku-tehase seitsmeklassilised koolid, mis hakkasid kiiresti arenema.

1925. aastal oli kogu maal üldse kaks seitsmeklassilist vabriku-tehasekooli, 1929/30. õppeaastal ulatus nende arv juba 370-ni. Paljud üldhariduslikud seitsmeklassilised koolid olid selleks ajaks muudetud seitsmeklassilisteks vabriku-tehasekoolideks, et lähendada kooli ja õpilasi ettevõtetele.

1923. aasta sügisest alates hakkavad ka maal tekkima uut tüüpi koolid. Need olid maanoorte koolid, mille loomisest võttis aktiivselt osa Kommunistlik Noorsooühing. Maanoorte koolid baseerusid algkoolil ja olid kolmeaastase õppeajaga. Need koolid andsid õpilastele üldhariduse kõrval teadmisi agronoomiast, tehnikast ja põllumajanduse organiseerimisest.

Täites oma põhiülesannet — ette valmistada eesrindlikke kultuurseid töötajaid nõukogude küla jaoks, andsid maanoorte koolid oma lõpetajaile ühtlasi võimaluse jätkata haridust teise astme kooli vanemates (VIII—X) klassides või tehnikumides ja astuda seejärel kõrgematesse õppeasutustesse.

Kui Kommunistliku Partei XIV kongress, mis toimus 1925. aasta detsembris, püstitas maa sotsialistliku industrialiseerimise ülesande, siis tingis uute tehaste, kaevanduste ja elektrijaamade ehitamine, vanade tehaste rekonstrueerimine ja üleviimine kõrge tehnika baasile tunduvalt teravama vajaduse kvalifitseeritud spetsialistide järele, kui oli nepi esimestel aastatel. Oli vaja insenere, meistreid jne., samuti töölisi, kellel oleksid teatavad üldised ja tehnilised teadmised.

Oli tarvis kiirendatud tempos tõsta rahva üldist kultuuritaset ja ette valmistada kaadreid industrialiseeritava tööstuse jaoks.

ÜK(b)P Keskkomitee pleenumitel 1928. ja 1929. aastal võeti vastu otsused rahvamajanduse jaoks kaadri ettevalmistamise süsteemi ümberkorraldamise kohta. Kutsealased õppeasutused, sealhulgas ka vabriku-tehasekoolid, mis kuni selle ajani olid Hariduse Rahvakomissariaadi alluvuses, anti 1929. aastal vastavalt spetsiaalsusele majandusorganisatsioonide alluvusse, kes võisid paremini tagada kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistamist. ÜK(b)P Keskkomitee püstitas samuti üldharidusliku kooli tugevdamise küsimuse.

Sedamööda kuidas rahvamajanduses suurenes vajadus kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistide järele ja paranes rahva materiaalne olukord, kasvas üha töötajate laste arv teise astme kooli vanemates klassides. Tugevnes teise astme kooli osa kontingentide ettevalmistamises kõrgematele õppeasutustele, proletaarse intel-

ligentsi loomises. See nõudis üldharidusliku keskkooli lõpetajate teadmiste taseme tõstmist.

ÜK(b)P Keskkomitee 1928. aasta pleenumi otsuses formuleeriti teise astme kooli õppetöö põhjaliku parandamise nõue. «Saavutada, et *II astme kooli* lõpetajad oleksid kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks ette valmistatud,»[1] kõneldi pleenumi otsuses. Pleenum andis direktiivi viia tööliste arv kõrgemate õppeasutuste ja tehnikumide õpilaste hulgas kuni 65%-ni ja kohustas Hariduse Rahvakomissariaati välja arendama seitsmeklassiliste ja üheksaklassiliste koolide laialdase võrgu töölisrajoonides, hoolitsema nendesse koolidesse astuvate proletaarsete laste materiaalse olukorra parandamise eest. 5. veebruaril 1929. aastal võttis Vene NFSV Rahvakomissaride Nõukogu vastu määruse kümneaastase õppeaja kehtestamise kohta teise astme koolis.

ÜK(b)P Keskkomitee pleenum, mis toimus 1929. aastal, konstateeris Keskkomitee eelmise pleenumi otsuse nõrka täitmist teise astme koolide lõpetajate teadmiste taseme tõstmise osas ja pani ette saavutada otsustav murrang üldhariduslike keskkoolide õppetöö parandamises, eriti programmide läbivaatamise teel.

Koolide materiaalne baas ja koolivõrk. Üleminek uuele majanduspoliitikale toimus äärmiselt range kokkuhoiurežiimi tingimustes.

1921. aastal toimunud partei XI konverents märkis oma otsustes, et kõigi kesk- ja kohalike asutuste kulutused peavad olema viidud miinimumini ja et ilma riiklike kulutuste otsustava laiendamiseta rahvamajandusele ei ole selle taastamine võimalik.

Kulutuste osa rahvaharidusele üleriigilises eelarves, mis 1920. aastal ulatus 10%-ni, vähenes 1922. aastal 2—3%-ni. Suurem osa summadest, mis riik eraldas rahvaharidusele, kulus võitluseks järelevalvetusega ja nälgivate laste abistamiseks.

Need põhjused tingisid aastail 1921—1922 üldhariduslike alg- ja keskkoolide arvu tunduva vähenemise.

Kuid just sellel raskel ajal algas koolivõrgu niisugune reorganiseerimine, mis tagas suure plaanipärasuse tema arendamises ja olemasolevate koolide ratsionaalse kasutamise.

Eredalt ilmnes sel ajal töötajate huvi kooli arenemise vastu. 1921. aasta novembris viidi Moskvas ja Moskva kubermangus läbi kooli abistamise nädal, mis pani liikuma elanikkonna laialdased kihid ja näitas selgesti, et hariduse küsimus on rahvale kallis ja lähedane. Kooli abistamise nädal viidi edukalt läbi ka Rostovis Doni ääres, Nižni Novgorodis ja teistes linnades.

1922. aasta märtsis tuli kokku partei XI kongress, kus tehti kokkuvõtteid uue majanduspoliitika esimesest aastast, hinnates neid kõigiti positiivselt. Aga koos Nõukogude vabariigi iga uue võiduga

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, II osa, Tallinn, 1956, lk. 510.

majandusrindel tekkis võimalus pöörata rohkem tähelepanu koolile. 1922. aasta detsembris toimunud X nõukogude kongressil oli küsimus rahvaharidusest üks tähtsamaid ja esmajärgulisemaid.

Kongress otsustas: «... edasine taganemine hariduse rindel (elementaarkoolide ja laste järelevalvetusega võitlevate asutuste vähendamine) tuleb seisma panna ...»

Tohutu suure tähtsusega kultuurilise ülesehitustöö tõusule oli V. I. Lenini ajalooline artikkel «Lehekülgi päevikust» (1923). «Muidugi,» kirjutas Lenin selles, «ei tule eeskätt kärpida Hariduse Rahvakomissariaadi, vaid teiste asutuste kulutusi, et vabanenud summad suunataks Hariduse Rahvakomissariaadi vajaduste katteks.» [1]

1922/23. õppeaastast algab riigis esialgu aeglane, kuid hiljem järjest kiirem üldhariduslike koolide võrgu kasv, mis on näha alljärgnevast tabelist [2]:

Aastad	Kõigi üldhariduslike koolide arv	Õpilaste arv (tuhandetes)
1914/1915	105 524	7 896
1923/1924	91 837	7 962
1925/1926	103 276	10 219
1926/1927	111 046	10 730
1929/1930	133 197	12 068

Juba 1925/26. õppeaastal oli Vene NFSV linnades hõlmatud lapsed algkooli peaaegu sajaprotsendiliselt, kuna enne Oktoobrirevolutsiooni õppis algkoolis ainult 50—60% koolieealistest lastest. Suured muudatused toimusid õpilaste sotsiaalses koosseisus. Nõukogude kooli põhikontingendiks said töötajate lapsed, tunduvalt suurenes õpilaste arv tööliste ja talupoegade hulgast.

Maarajoonides käisid koolis ligikaudu ainult pooled koolieealistest lastest, mis sundis rahva tähelepanu pöörama kohustusliku algohariduse kehtestamisele.

1926. aastast alates kasvas tunduvalt koolide ja õpilaste arv. Eriti kiiresti kasvas seitsmeklassiliste koolide arv. (1926. aastast kuni 1929. aastani suurenes see 5700-lt 7870-ni, õpilaste arv neis 1,8 miljonilt 2,4 miljonini. Tunduvalt suurenes õpilaste arv ka teise astme koolide vanemates klassides.)

NSV Liidu rahvuslikes rajoonides arenes kool veelgi kiiremini.

Nii oli algkooliõpilaste arv 1925. aastal 1922. aastaga võrreldes kasvanud Turkestanis (Turkmeeni, Usbeki ja teised vabariigid) 85 tuhandelt 96 tuhandeni, Valgevenemaal 79 tuhandelt 254 tuhandeni, Taga-Kaukaasia Föderatsioonis 280 tuhandelt 321 tuhandeni, Burjaatmongoli autonoomses vabariigis 7 tuhandelt 22 tuhandeni jne.

Kõigis NSV Liidu rahvuslikes rajoonides kasvasid vaadeldaval perioodil kiiresti kõrgemat tüüpi koolid. Nii suurenes ajavahemikul 1922—1925 kõrgemat tüüpi koolide (seitsmeklassilised koolid, teise astme koolid jne.) arv Taga-Kaukaasia Föderatsioonis ja Baškiiri ANSV-s peaaegu kaks korda, Valge-

[1] V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 423.

[2] Культурное строительство СССР, 1956, стр. 80—81.

venemaal, Turkmeeni ja Kirgiisi ANSV-s kolm korda. Tunduvalt suurenes kõrgemat tüüpi koolide ja õpilaste arv Tšuvaši ja Mari autonoomses oblastis.

Kõrgemat tüüpi koolide kasv rahvuslikes rajoonides soodustas NSV Liidu intelligentsi (õpetajad, arstid, kunsti alal töötajad, insenerid jne.) väljakujunemist põhirahvusest noorsoo hulgast.

Esimeses viie aasta plaanis oli ette nähtud niisuguste tähtsate kultuuriliste ürituste läbiviimine, nagu kogu kirjaoskamatu elanikkonna (16 kuni 50 aasta vanuses) hõlmamine kirjaoskamatuse likvideerimise koolidesse, üldise koolikohustuse kehtestamine, kaadri ettevalmistamine ja ümberkvalifitseerimine tööstuse ja põllumajanduse jaoks.

1928/29. õppeaastal õpetati lugema ja kirjutama üle 2 miljoni inimese, 1929/30. õppeaastal — 8 miljonit inimest ja 1930/31. õppeaastal juba 11 miljonit inimest.

Vastuseks rahva kasvavale tungile hariduse poole aktiviseeritakse 1927. aastast alates kirjaoskamatute õpetamise kõrval ka vähese kirjaoskusega inimeste massilist õpetamist, mis aitas ära hoida ka kirjaoskamatuse retsidiivi. 1930. aastaks oli juba 67% NSV Liidu elanikkonnast kirjaoskajad.

Üheaegselt kirjaoskamatuse likvideerimise ja vähese kirjaoskusega inimeste õpetamisega teevad partei ja valitsus ettevalmistusi kohustusliku üldise alghariduse kehtestamiseks.

1923. aasta augustis võttis Vene NFSV Rahvakomissaride Nõukogu vastu otsuse töötada välja plaan üldise koolikohustuse kehtestamiseks lähima kümne aasta jooksul.

Vene NFSV KTK ja RKN ühise otsusega 31. augustist 1925. aastal määrati üldise koolikohustuse kehtestamise tähtajaks Vene NFSV-s 1933/34. õppeaasta.

Kohustusliku alghariduse kehtestamiseks vajalike eelduste loomine nõudis suuri summasid.

1926/27. õppeaastal suurenesid assigneeringud rahvaharidusele riigi- ja kohalikus eelarves 1925/26. õppeaastaga võrreldes 27,9% võrra, eriti tähtsal kohal olid eelarves assigneeringud kohustusliku alghariduse ettevalmistamisele.

Iga aastaga kasvasid Nõukogude riigi kulutused haridusele ühe elaniku kohta.

Kasvavad assigneeringud rahvaharidusele kasutati esmajoones mahajäänud rahvuslike oblastite ja rajoonide huvides, selleks et tõsta neid Vene Föderatsiooni eesrindlike oblastite tasemele.

Kommunistliku Partei rahvuspoliitika kultuurilises ülesehitustöös leidis konkreetse kehastuse rahaliste vahendite jaotuses.

Kui Hariduse Rahvakomissariaadi eelarve ilma autonoomsete vabariikideta kasvas 1926. aastal eelmise aastaga võrreldes 18,7% võrra, siis assigneeringute kasv autonoomsetes vabariikides oli 1926/27. õppeaastal 28,3%.

1929/30. õppeaastal suurenes NSV Liidus üldhariduslike algkoolide arv 1914/15. õppeaastaga võrreldes 19,3% võrra ja õpilaste arv nendes 40% võrra.[1]

Veelgi suurem oli õpilaste arvu kasv üldhariduslikes seitsmeklassilistes ja keskkoolides. 1926/27. õppeaasta algul õppis neis 1 630 000 õpilast 506 000 asemel 1914/15. õppeaastal.

Eriti kiiresti kasvas kõrgemat tüüpi koolide õpilaste arv rahvuslikes vabariikides. Nii oli 1927/28. õppeaastal Armeenia NSV üldhariduslikes seitsmeklassilistes ja keskkoolides 13 500 õpilast, kuna 1914/15. õppeaastal õppis niisugustes koolides 2300 õpilast; Turkmeeni NSV-s oli 1927/28. õppeaastal V—IX klassides 5500 õpilast 1300 õpilase asemel 1914/15. õppeaastal.

Kuid tuleb märkida, et keskkoolide arv revolutsioonieelse perioodiga võrreldes sel ajal mõnevõrra vähenes, mis tingis koolide ja õpetajate ülekoormatuse.

Neil aastail oli niisuguseid koole, kus ühel õpetajal tuli töötada kolme grupiga, kus õppis kokku 100—120 õpilast.

Kuigi 1926/27. õppeaastast alates toimus koolihoonete ehitamine üle kogu Nõukogude Liidu territooriumi ja 1927. aastal eraldati koolihoonete ehitamiseks üle 17 miljoni rubla, millega ehitati üle 700 esimese astme kooli maal ja töölisasulais, tunti riigis koolihoonetest äärmist puudust.

5. novembril 1926. aastal ÜKTK istungjärgul peetud kõnes ütles M. I. Kalinin: «Rahvahariduse küsimus sai meil kõige aktuaalsemaks küsimuseks, esiteks sellepärast, et vajadus massilise rahvahariduse järele tõusis tugevasti, ja teiseks sellepärast, et laiade hulkade osavõtuks sotsialistlikust ülesehitustööst on vaja suuremat haridust.»[2]

XIV ülevenemaaline nõukogude kongress, mis toimus 1929. aastal, tõstis päevakorda küsimuse kohustusliku üldise alghariduse kehtestamise tempo kiirendamisest.

Õppeplaanid, programmid ja õpikud. Erinevalt varasematest aastatest töötasid koolid vaadeldaval perioodil kohustuslike riiklike programmide alusel. 1919. aastal moodustati Riikliku Haridus-komisjoni juures kõrgemate koolide ja teaduslike asutuste reformi elluviimiseks Riiklik Teaduslik Nõukogu. 1921. aastal organiseeriti Riikliku Teadusliku Nõukogu teaduslik-pedagoogiline sektsioon, kelle ülesandeks oli pedagoogikateaduse ja rahvahariduse tähtsamate küsimuste lahendamine, eriti aga uute programmide koostamine üldhariduslike koolide jaoks.

Teaduslik-pedagoogilise sektsiooni poolt väljatöötatud programmid avaldati 1923/24. õppeaastal. Neis soovitati korraldada õpetamine nii, et koolitöö sisu oleks läbi imbunud maailma revolutsioonilise ümberkujundamise ideega. Selle ülesande lahendamise põhiteeks peeti kooli seost poliitikaga, töörahva töö ja võitlusega. See seos saavutatakse laste aktiivse osavõtu abil maa ühiskond-

[1] Культурное строительство СССР, 1956, стр. 80—81.

[2] М. И. Калинин, О воспитании и обучении, Москва, 1957, стр. 16.

lik-poliitilisest elust. Vastavalt uutele programmidele tuli pöörata ühiskondlike nähtuste seletamisel suurt tähelepanu klassivõitlusele ja rahvahulkade osale ajaloos. Programmide koostajad püüdsid kasvatada lastes aktiivset suhtumist loodusesse, kommunistlikke veendumusi ja vaateid, lähendada kooli elule, kaasa haarata õpilasi sellesse võitlusse, mida nõukogude rahvas pidas uue ühiskonna ülesehitamise eest.

Nõukogude pedagoogika teooria ebaküpsus, uue kooli ülesehitamise mitteküllaldased kogemused ja teised põhjused tingisid seda, et püstitatud ülesanded lahendati programmide koostajate poolt ebaõigesti.

Programmide autorid loobusid õppematerjali paigutamisest üksikute õppeainete järgi. Kogu õppimiseks määratud teadmiste ulatus oli antud ühtse kompleksina ja sisaldas andmeid loodusest, tööst ja inimühiskonnast. Riikliku Teadusliku Nõukogu programme nimetati «kompleksprogrammideks».

Esimese astme kooli õppematerjal oli paigutatud kolme vertikaalsesse veergu: «loodus», «töö» ja «ühiskond». See laienes järkjärgult nagu kontsentriliste ringidena: esimeses klassis käsitleti küsimusi lapse elust perekonnas ja koolis, teises — küsimusi elust kodukülas või -asulas, siis rajoonis, kubermangus, vabariigis jne. Peale selle esinesid veel sesoonsed kompleksteemad: «Esimene mai — rahvusvaheline töörahva püha», «Sügisesed tööd maal», «Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon» jne. Nende kompleksteemade järgi toimus algkooli kõikides klassides õpetamine igal aastal pikemat või lühemat aega.

Riikliku Teadusliku Nõukogu kompleksprogrammid kooli teise astme (V—IX kl.) jaoks olid samuti üles ehitatud samas kolmes veerus, kuid neis sisalduv materjal oli laiem. Veergude alapealkirjad kõlasid järgmiselt:

1) «Loodus, tema rikkused ja jõud ning nende rikkuste ja jõudude kasutamine inimese poolt»; 2) «Inimeste tööalane tegevus»; 3) «Ühiskondlik elu».

Esimesse veergu olid paigutatud eraldi seisvad, omavahel loogiliselt seostamata teadmiste elemendid füüsikast, keemiast, bioloogiast, mõned andmed universumi ehitusest ja materiaalse kultuuri ajaloost.

Teine veerg sisaldas andmeid mitmesugustelt tootmisaladelt, tehnikast, tootmise organiseerimisest ja töö ajaloost.

Kolmas veerg oli täidetud ühiskonnateadusliku materjaliga ning üksikute andmetega ajaloost. Keelt, kirjandust ja matemaatikat tuli õppida samuti koos kompleksteemadega.

Riikliku Teadusliku Nõukogu programmide koostajate vead olid suurel määral tingitud nende ebaõigest suhtumisest vana kooli ja pedagoogika pärandisse. Seetõttu heideti kõrvale programmide ülesehituse ainesüsteem, mis kuulutati vanale koolile iseloomuliku skolastika ja formalismi peamiseks põhjuseks.

Juba 1920. aastal astus V. I. Lenin täie otsustavusega välja «proletkultliku», primitiivse ning anarhistliku suhtumise vastu vana kooli poolt kogutud pedagoogilisse kogemusse. Mõistes teravalt hukka vana kooli, juhtis V. I. Lenin ühtlasi tähelepanu vajadusele võtta sealt kõik see väärtuslik, mis on inimkonna poolt kogutud. Ta kõneles, et vana kooli pärandis me peame oskama «... vahet teha selle vahel, mis oli tarvilik kapitalismile ja mis on tarvilik kommunismile» [1].

Loobudes õppeprogrammides elu poolt järeleproovitud ja teaduslikult põhjendatud ülesehitamise printsiibist üksikute õppeainete järgi, tõukasid Riikliku Teadusliku Nõukogu programmide koostajad kooli süsteemitu ja katkendliku õpetamise teele, vastandasid teaduse ja elu, tegelikkuse ja inimkonna poolt kogutud ja süstematiseeritud teadmised.

Nõukogude kool, töötades Riikliku Teadusliku Nõukogu programmide alusel, ei saanud varustada õpilasi põhjalike teadmistega teaduste alustest, ei kujundanud ega kinnistanud neil põhjalikke vilumusi vene keeles, matemaatikas ja teistes õppeainetes.

Riikliku Teadusliku Nõukogu programmid tingisid õppematerjali liigset kordamist seoses ühtede ja samade komplekssteemade («Esimene mai», «Oktoobrirevolutsioon» jne.) iga-aastase õppimisega kõikides klassides.

Kokku võttes ei võimaldanud need programmid koolil täita temale pandud ülesannet ette valmistada uue ühiskonna haritud ehitajaid, keda meie maa sel perioodil nii väga vajas. Kuigi kompleksprogrammid raskendasid nõukogude kooli tööd, ei suutnud nad peatada tema edenevat arenemist.

Juhindudes marksistlik-leninlikust teooriast ja Kommunistliku Partei direktiividest kooli kohta, valgustasid nõukogude õpetajad marksistlikelt seisukohtadelt looduse ja inimühiskonna nähtusi. Märgatavalt laiemaks muutus koolis õpetatavate teadmiste ring, lapsi hakati õpetama koolis omandatud teadmisi praktilises elus rakendama.

Koolides kasutati õppemeetodeid ja -võtteid, mis arendasid õpilastes iseseisvust ja aktiivsust, armastust kodukoha, töö ja tööinimeste vastu.

Laialdaselt kasutati koolis ekskursioone, vaatlusi, õpilaste praktilisi töid põllul ja aias. Kuid õppetöö meetodeis oli ka jämedaid vigu ja eksimusi: propageeriti ja mõnel pool keskkoolides hakati rakendama niinimetatud daltonplaani, mis oli loodud Ameerika Ühendriikides kasvatuse kodanlike eesmärkide saavutamiseks.

Laboratoorse daltonplaani järgi jaotati kogu programmiline õppematerial osaülesanneteks. Õpetaja koostas iga osa kohta lühikese kirjaliku ülesande, milles ta formuleeris õppimisele kuuluvad põhiküsimused ja näitas ära allikad, kust õpilased pidid leidma

[1] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 257.

vastused ülesandes esitatud küsimustele. Juhindudes kirjalikust ülesandest, pidid õpilased töötama iseseisvalt kas üksikult või väikeste (3—5 õpilast) brigaadidena ja lõpuks õpetajale lühidalt aru andma ülesande täitmisest.

Laboratoorse daltonplaani sisseviimine nõukogude kooli põhjustas õppetöö korralduse klassi-õppetunni süsteemi hävitamise ja õppetunni likvideerimise.

Õpetaja põhiline töö õppematerjali süstemaatiliseks esitamiseks ja kinnistamiseks kõige otstarbekamate ja järeleproovitud meetodite ning võtetega tegelikult üldse puudus. Kogu materjali pidid õpilased läbi töötama iseseisvalt, kasutades ainult õpetaja konsultatsioone. Klassi kollektiivne töö asendus brigaadilise või individuaalse tööga.

Kodanlikust pedagoogikast ülevõetud laboratoorse daltonplaani rakendamine nõukogude koolis oli metoodika-alane liialdus, mille tulemuseks oli õppetöö efektiivsuse ja õpetaja juhtiva osa madaldamine, õpilaste kommunistliku kasvatuse tähtsamate printsiipide rikkumine, isikliku vastutuse puudumine õpilaste teadmiste arvestamisel jne.

Tähtsal kohal oli koolis usuvastane töö. Kuid õpetajad pidid juhinduma Hariduse Rahvakomissariaadi seisukohtadest niinimetatud religioonivabast kasvatusest koolis, mis olid formuleeritud 1925. aastal avaldatud Hariduse Rahvakomissariaadi metoodilises kirjas. Kuid paremad õpetajad tegid tõsist usuvastast tööd nii õppeprotsessis kui ka koolis ateistide nurkade loomise, usuvastaste loengute ja ettekannete korraldamise ning muuseumidesse ekskursioonide organiseerimise teel jne.

Vaadeldaval perioodil teostati esimesed praktilised sammud õpilaste polütehnilise õpetuse alal.

Vähehaaval saadi lahti vaatest tööle kui eneseteenindamisele. Esikohale seati töö arendav ja kasvatav tähtsus. Kuid õpilaste töö ei olnud vajalikul määral seotud õppedistsipliinide õpetamisega ja kooli üldhariduslike ülesannetega, mille tagajärjel polütehnism omandas formaalse iseloomu. Tööõpetuse tunnid viidi tihtilugu läbi primitiivse kodu-käsitööndusliku sisustuse baasil, ei tutvutud sotsialistlikule tööstusele tüüpilise töö organisatsiooni ja iseloomuga.

1927/28. õppeaastaks kinnitas Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaat teise astme koolide jaoks uued ühtsed ja kohustuslikud õppeplaanid, mis oli positiivseks momendiks nõukogude üldharidusliku kooli ülesehitamisel. 1927. aasta õppeplaan teise astme koolide jaoks sisaldas õppedistsipliine, mis pidasid silmas õpilaste laialdast, mitmekülgset loodusteaduslikku ja ühiskondlik-poliitilist haridust, nende kehalist, esteetilist ja töökasvatust.

Peale üldhariduslike õppeainete õpiti teise astme koolide kaheksandates ja üheksandates klassides veel mitmesuguseid eridist-

sipliine, mille valik määrati kindlaks antud teise astme kooli «kallakuga» või spetsiaalsusega.

Koos kohustusliku ja ühtse õppeplaani kinnitamisega määrati 1927. aasta sügisel kindlaks kõikidele koolidele ühesugune õppeaasta kestus, kusjuures maal pidi õppeaasta kestma I—IV klassis 190 õppepäeva ja V—VI klassis 200—205 õppepäeva, linna-algkoolides 205 õppepäeva ja teise astme koolides 215 õppepäeva.

Õppeaasta ühtse kestuse kehtestamisega, mida tingisid nõukogude kooli kohustuslikud ja ühtsed õppeplaanid, kõrvaldati kuni selle ajani koolides esinenud segadus õppeaasta kestuses.

1927. a. suvel töötati välja ja saadeti koolidesse uued kompleksprogrammid.

Selleks et pehmendada komplekssе õpetamise puudusi, oli 1927. aasta programmidesse koos kõigi õppedistsipliinide materjali kindlaksmääratud paigutusega veergudes «loodus», «töö» ja «ühiskond» sisse toodud ka süstemaatiliste teadmiste ja vilumuste kohustuslik miinimum emakeeles, matemaatikas ja mõnes teises õppeaines.

Niisugune süstemaatiliste teadmiste ja vilumuste kindla miinimumi kehtestamine, 1927. aasta programmide kohustuslikkus õpetajatele ja koolidele, nende stabiilsus jne. olid kahtlemata sammuks edasi ülesaamisel jämedatest vigadest Hariduse Rahvakomissariaadi töös programmidega.

Kuid 1927. aasta programmides oli ka olulisi puudusi. Need rajanesid ikka samal ekslikul komplekssüsteemil. Ühiskonnateaduse programm põhines Pokrovski antimarksistlikul kontseptsioonil; kirjanduse õpetamine oli omamoodi illustratsiooniks ühiskonnateadusele, kirjandusküsimusi esitati vulgaar-sotsioloogiliselt, kirjandusliku loomingu protsessi spetsiifikat näitamata; loodusteaduse, füüsika ja keemia programmides leidus vulgaar-mehhanistlikke vigu. Programmid olid äärmiselt üle koormatud ega arvestanud õpilaste vanuselisi iseärasusi.

1927. aasta uued õppeprogrammid tingisid vajaduse koostada kooli jaoks uued õpikud. 1928. aastal koostas Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaat soovitavate õpikute nimekirja ning organiseeris uute õpikute koostamist ja väljaandmist. Kuid tõsise töö asemel täisväärtuslike õpikute loomisel, mis sisaldaksid selge, süstemaatilise ja metoodiliselt läbitöötatud õppematerjali esituse, soovitas Hariduse Rahvakomissariaadi juurde loodud õpikute komisjon kasutada nõukogude koolis mitte õpikuid, vaid tööraamatuid, liikuvaid õpikuid, ajalehti-õpikuid, ajakirju-õpikuid jne.

1929. aastal andis Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaat nõukogude kooli jaoks uuesti välja kompleks-projektprogrammid, milles üldhariduslikku materjali kõigis põhiõppeaineis oli tunduvalt vähendatud ja soovitati rakendada kodanlikust koolist ülevõetud «projektide meetodit».

Tähtsal kohal oli programmides niinimetatud ühiskondlikult kasulik töö ning töö teoreetiline ja praktiline õpetamine.

Koolide juurde hakati looma väikesi töökodasid (puusepa-, lukussepa-, treiali-) ja kooli tootmismuuseume; õpilasi õpetati töötama lihtsamate tööriistadega, neid tutvustati kõige tavalisemate masinatega: traktori, auto, elektrimootoriga jne., õpilastele korraldati ekskursioone tootmisettevõtteisse.

Need olid kasulikud sammud polütehnilise õpetuse alal. Kuid õpilaste tööd ei seostatud süstemaatiliste teadmiste üheaegse ja kindla omandamisega. 1929. aasta kompleks-projektprogrammide koostajad arvasid, et põhiteadmisi saavad õpilased mitte programmilise materjali süstemaatilise õppimise teel õppetundides õpetaja juhtimisel, vaid nagu muuseas, projektülesannete täitmisel. Nende seisukohtade järgi pidid koolid planeerima õpilaste tegevust pikemaks perioodiks teemade järgi, nagu «Aitame meie vabrikul (tehasel, kolhoosil) täita tootmis-finantsplaani», «Õpime kanu kasvatama» jne. Töötades vabrikutes, tehastes, kooli töökodades ja töötubades või põllumajanduses, pidid õpilased omandama praktilisi vilumusi ja ainult nendega vahetult seotud üldhariduslikke teadmisi. Õpilaste tegevus projektülesannete järgi oli eraldatud süstemaatilisest ja põhjalikust teaduste aluste omandamisest ja desorganiseeris lubamatult õppetööd.

Õpilaste ühiskondlik-poliitiline kasvatus. Komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid. Vaadeldaval perioodil osutati nõukogude koolis väga suurt tähelepanu õpilaste kommunistlikule kasvatusele, nende poliitilise teadlikkuse arendamisele nii õppetundides kui ka klassivälises ja koolivälises töös. Ühiskonnateaduse tundides anti teise astme koolide õpilastele algteadmisi NSV Liidu poliitilisest korraldusest, neid tutvustati revolutsioonilise liikumisega Venemaal ja Läänes ning kangelaslike lehekülgedega Kommunistliku Partei ajaloost. Ühiskondlik-ajalooliste distsipliinide õpetajad, kes olid sellele tööle määratud parteiorganite poolt, püüdsid anda õpilastele põhilised poliitilised mõisted, äratada õpilaste poliitiline teadvus, kutsuda neis esile huvi maa poliitilise elu ja rahvusvahelise revolutsioonilise liikumise vastu ning soovi jälgida pidevalt maailmas toimuvaid suuri poliitilisi sündmusi. Kõik see laiendas tunduvalt õpilaste silmaringi, äratas neis püüet võtta aktiivselt osa töötajate võitlusest sotsialismi ülesehitamise eest. Õpilaste poliitiline aktiivsus kasvas. Teise astme koolide vanemates klassides loodi komsomolirakukesed, kes olid õpilaste huvitavate ühiskondlike algatuste initsiaatoreiks. Organiseeriti töölaupäevakuid ja -pühapäevakuid, revolutsioonilise kalendri pidupäevadele pühendatud õhtuid. Kommunistlikud noored ja vanemate klasside õpilased võtsid aktiivselt osa kirjaoskamatuse likvideerimisest elanikkonna hulgas, korraldasid ajalehtede lugemisi ja vestlusi, lavastasid etendusi majades, kus elasid töölised, maaklubides ja lugemistaredes, organiseerisid seal poliitilisi ringe, võtsid oma šefluse alla lastekodusid, lasteaedu ja mänguväljakuid.

Õpilaste ühiskondlikku aktiivsust ergutasid ka kooli omavalit-

suse organid, mis töötasid Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaadi kolleegiumi poolt 1921. aastal kinnitatud «Teise astme koolide õpilasorganisatsioonide põhimääruse» alusel. Koolides oli väga mitmesuguseid õpilasorganisatsioonide vorme: klassivanemad klassides, vanemate nõukogud ja õpilaskomiteed ülekoolilises ulatuses, klassides töötasid mõnikord lülid, artellid jne. Erakordselt huvitavalt töötasid kasvandike omavalitsuse organid A. S. Makarenko poolt juhitavas A. M. Gorki nimelises koloonias.

Mõnedes Vene NFSV ja Ukraina linnades tegutsesid väikeseearvulised lasteorganisatsioonid, mis kandsid mitmesuguseid nimetusi («Noored Kommunistid», «Noor Tööarmee» jt.).

Suurt osa õpilaste poliitilise aktiivsuse arendamisel ja ühiskondlik-poliitilisel kasvatamisel etendas äsja tekkinud pioneeriorganisatsioon. 1922. aastal kinnitati Kommunistliku Noorsooühingu V kongressil «Pioneeriorganisatsiooni põhimäärus». Sellest ajast algas pioneerirühmade kiire kasv, mida loodi sel ajal vabrikute, tehaste, asutuste, tööliśklubide, lugemistarede jne. juures; ühes koolis õppivad erinevate pioneerirühmade pioneerid ühinesid niinimetatud eelpostideks. 1924. aastal oli 161 000 pioneeri, 1925. aasta lõpuks aga hõlmas pioneeriorganisatsioon üle poolteise miljoni lapse.

Kommunistlik Partei pidas pioneeritöö arendamist laste hulgas väga tähtsaks. Kommunistliku Partei XIII kongress rõhutas: «Uueks ja paljutõotavaks nähtuseks tuleb pidada noorte pioneeride organisatsiooni. See organisatsioon kasvab kiiresti...»[1] 24. juulil 1925. aastal avaldas ÜK(b)P Keskkomitee otsuse «Pioneeriliikumisest», mis sisaldab pioneeriorganisatsiooni töö efektiivse programmi. Selles osutati vajadusele «...parandada kasvatustöö kvaliteeti, võideldes igasuguse kroonulikkuse ja kuivuse vastu töös ja otsustavalt kohandades kõik tegevuse vormid ja meetodid lapseea iseärasustele ja vajadustele».

ÜK(b)P Keskkomitee uues otsuses 25. juunist 1928. aastal «Pioneeriorganisatsiooni olukorrast ja lähimatest ülesannetest» märgiti, et pioneerilijikumisel on rida saavutusi, ta «...on juurdunud tööliste ja talupoegade ellu ja saanud nõukogude avalikkuse lahutamatuks osaks laste kommunistlikul kasvatamisel»[2].

Oluliste puudustena töös pioneeridega märgiti selliste vormide ja meetodite kasutamist, mis ei vasta pioneeride eale ja huvidele, kooli õppetöö meetodite kopeerimist pioneerirühmades, mis «...vähendab pioneeriorganisatsiooni osa isetegevuse ja enesedistsipliini vilumuste kasvatamisel».

Keskkomitee kutsus üles arendama pioneeridel rahvusvahelise solidaarsuse tunnet ja võitlema rahvusliku vaenu avaldustega

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused. II osa. Tallinn. 1956, lk. 79.

[2] Директивы ВКП(б) и Советского правительства о народном образовании, 1947, вып. I, стр. 277.

laste hulgas. Märgiti ka, et pioneerid peavad aktiivselt osa võtma kooli elust, kõigi õpilaste õppeedukuse tõstmisest, värbama nõukogude kooli kehvikute lapsi.

XXX peatükk

NÕUKOGUDE KOOL JA PEDAGOOGIKA AASTAIL 1930—1941

Sotsialismi võidurikas ehitamine ja hariduse ning kooli edasine arenemine. Kolmekümnendail aastail saavutas NSV Liit suurt edu sotsialistlikus industrialiseerimises.

Maal kasvas sotsialistlik suurpõllundus; organiseeriti palju sovhoose, 1929. aastal hakkasid talupojad massiliselt kolhoosidesse astuma. 1929. aasta lõpul läksid partei ja Nõukogude valitsus üle kulakluse piiramise poliitikalt kulakluse kui klassi likvideerimise poliitikale. Põllumajanduse sotsialistlik organisatsioon ja kõrge masinatehnika laialdane rakendamine nõudsid tungivalt talurahva kultuuritaseme tõstmist, tema üldist kirjaoskust. Elanikkonna kirjaoskuse protsent tõusis 33%-lt 1916. aastal 62,6%-ni 1930. aastal, kuid rohkem kui $^1/_3$ NSV Liidu elanikkonnast oli ikka veel kirjaoskamatu. Üldise kohustusliku alghariduse kiirem kehtestamine sai edasilükkamatuks ülesandeks ja 1930. aasta suvel toimunud Kommunistliku Partei XVI kongress võttis vastu otsuse kehtestada üldine kohustuslik algharidus 1930/31. õppeaastast alates.

NSV Liidu rahvamajanduse ühtne plaan nõudis, et kõigi liiduvabariikide koolisüsteemis saavutataks ühtsus ja et seejuures arvestataks iga liiduvabariigi rahvuslikke iseärasusi. 1930. ja järgnevail aastail viidigi läbi niisugune kooskõlastamine. NSV Liidus kehtestati ühtne koolisüsteem.

Kõrge masinatehnika valdamine põllumajanduses ja tööstuses nõudis mitte ainult elementaarset kirjaoskust, vaid ulatuslikumat üldharidust (tutvumist füüsikaga, matemaatikaga, loodusteadusega jt.). Rahvahulkade materiaalse heaolu kasv lõi suured võimalused tööliste ja kolhoosnikute lastele ulatuslikuma (seitsmeklassilise ja kesk-) hariduse andmiseks, millega seoses seitsmeklassiliste koolide ja keskkoolide ning nende õpilaste arv aastail 1930—1941 kiiresti kasvas.

Sotsialistliku ülesehitustöö edusammud võimaldasid järgmisel perioodil (1935—1941) viia lõpule sotsialistliku ühiskonna ehitamise ja alustada järkjärgulist üleminekut kommunismile. Need saavutused on ära märgitud ja fikseeritud NSV Liidu Konstitutsioonis, mis võeti vastu VIII erakorralisel NSV Liidu nõukogude kongressil 1936. aastal.

Sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise lõpuleviimine ja järkjärguline üleminek kommunismile suurendas veel rohkem kui va-

rem kasvatuse tähtsust, mida rõhutati ka Kommunistliku Partei XVIII kongressi otsustes. Oli vaja tugevdada võitlust kapitalistliku ühiskonna iganditega, mida oli võimalik likvideerida kasvatustöö hea korralduse abil. Teravamaks kui varem muutus küsimus kaadritest, kes valdavad tehnikat. Nende ettevalmistamiseks oli vaja parandada õppetööd koolides ja laialdasemalt arendada koolivõrku, tunduvalt suurendada kesk- ja kõrgema haridusega isikute arvu.

Aastad 1930—1941 olid sotsialismi eduka ehitamise, viie aasta plaanide ennetähtaegse täitmise, kultuurirevolutsiooni teostamise, üldise kohustusliku alghariduse kehtestamise, nõukogude kooli õppe-kasvatustöö ümberkorraldamise ja nõukogude pedagoogika märkimisväärsete teoreetiliste saavutuste ajajärguks.

Üldise kohustusliku alghariduse kehtestamine. Kommunistliku Partei XVI kongress, mis toimus 26. juunist kuni 13. juulini 1930. aastal, tunnistas partei lähimaks võitlusülesandeks üldise kohustusliku alghariduse elluviimise ja kirjaoskamatuse likvideerimise.

14. augustil 1930. aastal võeti NSV Liidu Kesktäitevkomitee ja Rahvakomissaride Nõukogu poolt vastu määrus üldise kohustusliku alghariduse kehtestamise kohta NSV Liidus. Selle seaduse kolm esimest paragrahvi kõlasid järgmiselt:

«1) Kehtestada 1930/31. aastast alates igal pool NSV Liidus 8, 9 ja 10 aasta vanuste laste (poeg- ja tütarlaste) üldine kohustuslik õpetamine mitte vähem kui algkooli nelja-aastase kursuse ulatuses. Sellele vastavalt võtta 1930. aasta sügisel töökooli kõik selles vanuses lapsed, kes kuni käesoleva ajani koolis ei õpi.

Kehtestada 1930/31. aastast alates I astme kooli kogu kursuse (töökooli esimese nelja grupi) kohustuslik läbitegemine kõigile lastele, kes õpivad neis koolides, vanusest sõltumata.

2) Kehtestada 1930/31. aastast alates 11 kuni 15 aasta vanuste laste (poeg- ja tütarlaste) kohustuslik õpetamine...

3) Kehtestada 1930/31. aastast alates laste (poeg- ja tütarlaste) üldine kohustuslik algharidus seitsmeklassilise kooli ulatuses tööstuslinnades, vabriku-tehaserajoonides ja töölisasulais, määrates kindlaks seitsmeklassilise kooli kogu kursuse kohustusliku läbitegemise kõigile lastele, kes lõpetavad I astme kooli (töökooli esimesed neli gruppi), alates 1929/30. aastal lõpetanutest.»

Seega olid kõik kooliealised lapsed ja ka noorukid, kes ei olnud ühel või teisel põhjusel varem kooli astunud, kohustatud koolis õppima.

Seadus kohustas lastevanemaid ja neid asendavaid isikuid saatma lapsed kooli; selle kohustuse mittetäitmisel kuulusid nad vastutusele võtmisele liiduvabariikide seaduste järgi.

Kogu NSV Liidus hakkas käima energiline töö üldise kohustuse elluviimiseks. Sellest tööst võtsid suurel määral osa Kommunistlik Noorsooühing, ametiühingud ja kogu nõukogude avalikkus. Loodi üldise koolikohustuse teostamise linna-, rajooni- ja

külakomiteed. Igas liiduvabariigis juhtis seda tööd üldise koolikohustuse teostamise vabariiklik komitee. 1931. aasta veebruaris toimus Vene NFSV üldise koolikohustuse kongress.

Üldist koolikohustust teostati aastail 1930—1934 algkooli ulatuses, tööstuslinnades, vabriku-tehaserajoonides ja töölisasulais aga seitsmeklassilise kooli ulatuses.

Õpilaste arv üldhariduslikes koolides suurenes igal aastal 1930/31. õppeaastast alates 3—4 miljoni võrra. 1929/30. õppeaastal oli õpilasi 13,5 miljonit, 1939. aasta lõpuks aga 32 miljonit. Eriti kiires tempos toimus üldise koolikohustuse teostamine mittevene rahvastega asustatud liidu- ja autonoomsetes vabariikides (vt. lõik «NSV Liidu mittevene rahvaste kool» käesoleva peatüki lõpus).

Tänu Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse suurele hoolitsusele ning Kommunistliku Noorsooühingu, ametiühingute, kolhooside, õpetajaskonna ja kogu nõukogude avalikkuse abile oli üldine kohustuslik algharidus (tööstuslinnades ja -rajoonides seitsmeklassilise kooli ulatuses) 1934. aastaks põhiliselt teostatud. 1934. aasta jaanuaris toimunud Kommunistliku Partei XVII kongress oma otsuses teise viisaastaku plaani kohta seadis ülesandeks «... viia teisel viisaastakul lõpule mitte üksnes kirjaoskamatuse likvideerimine Nõukogude Liidu elanikkonna hulgas, töövõimelise täiskasvanud elanikkonna poolkirjaoskamatuse likvideerimine ja üldkohustusliku alghariduse sisseseadmine, vaid seada sisse ka *üldkohustuslik polütehniline õpetus* seitsme klassi ulatuses, eeskätt maal, sest linnas on see ülesanne põhiliselt lahendatud juba esimese viisaastaku jooksul...» [1].

Tormiliselt kasvas V—VII klassi ja VIII—X klassi õpilaste arv. Nii oli V—VII klassi õpilaste arv 1929/30. õppeaastal 1,6 miljonit, 1938/39. õppeaastal aga juba 8,8 miljonit. Maakoolide V—VII klassi õpilaste arv kasvas sama aja jooksul 10 korda: 533 000-lt 5 576 000-ni.

ÜK(b)P Keskkomitee otsus 5. septembrist 1931. a. alg- ja keskkooli kohta ning nõukogude kooli töö sisu ümberkorraldamine selle otsuse alusel. Nõukogude kooli õppe-kasvatustöö korralduses ja sisus oli üsna olulisi puudusi, mis takistasid tal täitmast oma osa sotsialistlikus ülesehitustöös.

1930. aastal kinnitas Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaat kompleksprojektide alusel ülesehitatud õppeprogrammid. Klassi-õppetunni süsteem ja programmide ülesehitamine õppeainete järgi kuulutati programmide seletuskirjas õppetöö korralduse iganenud vormiks, möödunud aegade pärandiks. Tehti fantastilisi ettepanekuid asendada klassid liikuvate lülide ja brigaadidega. 1931. aas-

---

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, III osa, Tallinn, 1957, lk. 220—221.

tal koostati seitsmeklassilise vabriku-tehasekooli programmi projekt, mis oli samuti üles ehitatud komplekssprojektide alusel. Need igal aastal üksteist asendavad 1929., 1930., 1931. aasta komplekssprojektprogrammid madaldasid nõukogude õpilaste üldhariduslikku taset ja põhjustasid jämedaid moonutusi polütehnilises õpetuses.

ÜK(b)P Keskkomitee võttis 5. septembril 1931. aastal vastu otsuse «Alg- ja keskkoolist», milles mõisteti hukka antileninlik «kooli väljasuremise teooria» ja kooli laostavad kergemeelsed metoodika-alased liialdused ning anti printsipiaalsed juhendid kooli õppe-kasvatustöö põhjalikuks muutmiseks.

Selles otsuses märgiti ära nõukogude kooli suured saavutused (koolide arvu kasv, õpilaste sotsiaalse koosseisu muutumine, kogu kooli töö printsipiaalselt teine sisu revolutsioonieelse ajaga võrreldes jne.). Ühtlasi märgiti otsuses, et kool ei vasta veel kaugeltki neile nõuetele, mida temale esitab sotsialismi ehitamise uus etapp; kooli põhiliseks puuduseks on see, et ta ei anna küllaldases ulatuses süstemaatilisi üldhariduslikke teadmisi ja lahendab puudulikult ülesannet valmistada tehnikumide ja kõrgemate koolide jaoks ette täiesti kirjaoskajaid ning teaduste aluseid hästi valdavaid inimesi.

Mõistnud hukka antileninliku «kooli väljasuremise teooria» ja kooli laostava «projektide meetodi», nõudis ÜK(b)P Keskkomitee selles otsuses kooli õppe-kasvatustöö otsustavat ümberkorraldamist ja kutsus pedagooge üles leppimatule võitlusele partei liini parem- ja pahempoolsete oportunistlike moonutuste vastu koolikorralduses.

Märkinud, et võitlus teaduste aluste omandamise eest on otsustavaks lüliks kooli töös, rõhutas ÜK(b)P Keskkomitee oma otsuses, et polütehniline õpetus on kommunistliku kasvatuse koostisosa; see peab olema rajatud üldhariduslike teadmiste valdamisele, tutvustama õpilasi teoorias ja praktikas kõigi peamiste tootmisharudega ning looma tiheda sideme õppimise ja tootva töö vahel. See juhtnöör oli väga tähtis sellepärast, et paljudes koolides õpilaste käsitöötunnid kooli töökodades olid mitte polütehnilise, vaid käsitööndusliku iseloomuga: need tunnid ei tutvustanud õpilastele suurtootmise aluseid. Need tunnid ei olnud tegelikult seotud ka teaduste alustega; niisuguse seose loomise katsed olid kunstlikud ja väljamõeldud. Keskkomitee märkis samuti, et teravnenud klassivõitluse tingimustes omandab kommunistlik kasvatus nõukogude koolis erilise tähtsuse ja et on vajalik otsustav võitlus igasuguste katsete vastu sisendada nõukogude kooli õpilastele antiproletaarse ideoloogia elemente.

ÜK(b)P Keskkomitee soovitas organiseerida programmide teaduslik-marksistlikku läbitöötamist, nii et need kindlustaksid süstemaatiliste teadmiste täpselt piiritletud ringi, korraldada polütehniline õpetus tihedas seoses teaduste aluste kindla omandamisega,

parandada metoodilist juhtimist paremate koolide kogemuste alusel ja tõsta õpetaja tähtsust.

ÜK(b)P Keskkomitee otsusel 5. septembrist 1931. a. «Alg- ja keskkoolist» oli oma tähtsus nõukogude kooli arenemises. Varsti pärast seda otsust kinnitati liiduvabariikide hariduse rahvakomissariaatide poolt uued, aineõpetuse alusel ülesehitatud õppeplaanid, koostati ja 1931/32. õppeaasta teisel poolel rakendati uued õppeprogrammid, mis olid üles ehitatud õppeainete järgi. Uutes õppeplaanides määrati suurim arv tunde vene ja emakeelele ning matemaatikale. Vene keeles pöörati peatähelepanu suulise ja kirjaliku kõne arendamisele, grammatika omandamisele, õpilaste ortograafilisele kirjaoskusele. Teistes õppeainetes (matemaatikas, loodusteaduses jt.) muutusid õpilaste teadmised samuti süstemaatilisemaks. Tänu uutele aineprogrammidele vabaneti õppetöös liigsest kontsentrismist, kõrvaldati õpilastele antavate teadmiste katkendlikkus. Nõuded õpilaste üldharidusliku ettevalmistuse suhtes kasvasid tunduvalt.

ÜK(b)P Keskkomitee otsus 25. augustist 1932. a. «Õppeprogrammidest ning režiimist alg- ja keskkoolis» ning teised ÜK(b)P Keskkomitee otsused õppe-kasvatustööst. 1932. aasta algusest kehtestatud aineprogrammid olid suureks sammuks edasi hariduse sisu kindlaksmääramises, kuid neis oli ka suuri puudusi.

1932. aasta kevadel ja suvel uuriti hoolikalt poole aasta kogemusi nende programmide järgi õpetamisel. Sellest uurimisest võtsid laialdaselt osa nõukogude õpetajad, haridusosakonnad, pedagoogiliste instituutide teaduslikud töötajad ja teised. Üldistanud selle uurimise tulemused, võttis ÜK(b)P Keskkomitee 25. augustil 1932. aastal vastu otsuse «Õppeprogrammidest ning režiimist alg- ja keskkoolis».

Selles otsuses ÜK(b)P Keskkomitee märkis, et uued programmid on kahtlemata paremad, kuid neis on siiski veel tunduvaid puudusi. Peamisteks puudusteks on: õppematerjaliga ülekoormamine, mille tagajärjel rida õppeaineid võeti koolis läbi pealiskaudselt, ilma teadmiste küllaldase omandamise ja kinnistamiseta, mitteküllaldane seos või isegi seose puudumine üksikute õppeainete programmide vahel, eriti matemaatikas, füüsikas ja keemias, lihtsustamine ja printsipiaalsete vigade esinemine (eriti füüsikas ja bioloogias), mitteküllaldane historism ühiskonnateaduslike õppeainete programmides.

ÜK(b)P Keskkomitee pani Hariduse Rahvakomissariaadile ette õppeprogrammid 1933. aasta 1. jaanuariks ümber töötada, nii et oleks kindlustatud «... teaduste põhialuste tõeline, kindel ja süstemaatiline omandamine laste poolt, faktide tundmine ja vilumused õiges kõnes, kirjas, matemaatilistes harjutustes jne.».

Samas otsuses oli täpselt ja üksikasjaliselt näidatud, milliseid parandusi tuleb teha iga üksiku õppeaine programmis.

See ÜK(b)P Keskkomitee otsus oli direktiiviks mitte ainult

õppetöö sisu (programmide) küsimuses, vaid ka õppetöö organisatsiooni ja meetodite küsimuses ning kasvatustöö korraldamisel koolis.

Mõistnud hukka varem esinenud moonutused neis küsimustes («laboratoorne brigaadimeetod», klassi-õppetunni süsteemi alahindamine jt.), määras ÜK(b)P Keskkomitee kindlaks, et õppetöö organiseerimise põhivormiks on õppetund kindla õpilaste koosseisuga ja kindlaksmääratud tunniplaani järgi; õpetamisel tuleb kasutada: õppematerjali süstemaatilist esitamist õpetaja poolt, õpilaste iseseisvat tööd raamatu ja õpikuga, õpilaste kirjalikke ja graafilisi töid, laboratoorseid töid, katsete ja seadmete demonstreerimist, ekskursioone. Otsuses olid antud põhimõttelised juhised õpilaste teadmiste arvestamise süsteemi kohta. Mõistes hukka sellised arvestusvõtted, nagu ülesande andmine õpetaja poolt tervele grupile, soovitas ÜK(b)P Keskkomitee teostada koolitöö arvestust õpilaste teadmiste süstemaatilise individuaalse arvestuse teel. Keskkomitee otsuses oli öeldud: «Õpetaja peab õppetöö protsessis tähelepanelikult tundma õppima iga õpilast. Tunnistada tarvilikuks kontrollkatsete korraldamine aasta lõpul kõikidele õpilastele.»

Samas otsuses juhtis ÜK(b)P Keskkomitee tähelepanu vajadusele parandada kasvatustööd ja tõstа õpilaste distsipliini ning kehtestada koolis täpne ja kindel režiim ja õpilaste mõjutamise abinõud. Kõik see oli suunatud moonutuste vastu: näiteks «vabakasvatuse teooria» mitmesuguste jäänuste vastu, mille pooldajad oma läägelt-maniilovliku suhtumisega lastesse ja igasuguste karistuste eitamisega soodustasid distsipliini langust ning kindla koolirežiimi puudumist.

Suure tähtsusega kasvatustöö parandamise seisukohalt oli ÜK(b)P Keskkomitee otsus pioneeriorganisatsiooni tööst, mis võeti vastu 1932. aasta algul seoses selle organisatsiooni kümnenda aastapäevaga. Selles otsuses tunnistas ÜK(b)P Keskkomitee pioneeriorganisatsiooni peamiseks ülesandeks kujundada pioneeridel ja kõigil õpilastel kommunistlikku suhtumist õppimisse, töösse ja ühiskondlikku töösse. Otsuses soovitati mitmeid kasvatusliku iseloomuga üritusi. Iga pioneeri auasjaks pidi saama õppeülesannete, ühiskondlikult kasuliku töö ja kooli sisekorra eeskirjade kohusetruu ja täpne täitmine. Juhiti tähelepanu pioneeride ideelis-poliitilise taseme tõstmise vajalikkusele. Kommunistlikule Noorsooühingule, hariduse rahvakomissariaatidele, tervishoiu rahvakomissariaatidele, ametiühingutele ja vabatahtlikele ühingutele pandi ette arendada laste hulgas laialdasemalt kehakultuuri- ja sporditööd ning koolivälise töö mitmesuguseid vorme.

Selle otsuse tulemusena, mis oli tulvil armastust ja tähelepanu laste vastu, hakati kõigis vabariikides avama pioneeride paleesid ja maju, laste turismijaamu ja -baase, noorte naturalistide ja noorte tehnikute jaamu, klubisid, kinosid ja teatreid ning laiendama nende

tööd. Tekkisid esimesed lasteraudteed. Aktiviseerus ja elavnes lasteraamatukogude töö.

1933. a. algul avaldati ÜK(b)P Keskkomitee otsus kooliõpikutest. Selle otsusega mõistis Keskkomitee hukka Hariduse Rahvakomissariaadi väära suhtumise õpikusse: püüde luua mingisugune «dünaamiline» õpik alati uuendatava materjaliga — nii olid olemas «liikuvad õpikud», «ajakirjad-õpikud» (iga kuu ilmuva ajakirja taolised), mis pidid kajastama «tänast päeva» ja sotsialismi ehitamise kiireid edusamme, «tööraamatud», mis olid üle koormatud õpilastele üle jõu käivate ajalooliste dokumentide tekstidega ning katkenditega suurte teadlaste uurimustest. Perifeerias olid küllaltki ulatuslikult levinud «kohalikud õpikud», mis olid enamasti metoodiliselt ebarahuldavad ja tekitasid segadust õppematerjali sisus.

ÜK(b)P Keskkomitee mõistis hukka kõik need moonutused õpikute koostamisel ja pani ette lõpetada viivitamatult nende «tööraamatute», «liikuvate õpikute», «ajakirjade-õpikute» jne. koostamine ja väljaandmine. Keskkomitee tunnistas vajalikuks koostada stabiilsed õpikud, mis oleksid kasutatavad mitme aasta vältel.

Selle direktiivi täitmiseks koostas Hariduse Rahvakomissariaat õpikute väljaandmise plaani, rakendas nende koostamisele mitmesuguste erialade teadlasi ja metoodikuid, kes koostasid vastavalt 1933. aasta uutele programmidele õpikud kõigis nõukogude kooli õppeainetes. Tuleb muide märkida, et ka need õpikud kannatasid tunduva ülekoormatuse ja teisejärguliste üksikasjade ülekuhjamise all.

1933. aastal anti ainuüksi Vene NFSV-s välja üle 100 õpiku nõukogude kooli. mitmesugustes õppeainetes üldtiraažiga üle 50 miljoni eksemplari. Järgnevail aastail väljaantavate õpikute tiraažid iga aastaga suurenesid. Nii anti 1936. aastal välja 72 miljonit õpikut.

ÜK(b)P Keskkomitee otsused ajaloo ja geograafia õpetamisest. 16. mail 1934. aastal võttis ÜK(b)P Keskkomitee vastu kaks otsust: «Üldajaloo õpetamisest» ja «Geograafia õpetamisest». Ära märkinud nõukogude koolis ajaloo õpetamisel esinenud moonutused, soovitas ÜK(b)P Keskkomitee esitada õpilastele ajaloolisi sündmusi ajaloolis-kronoloogilises järgnevuses, selleks et tagada tähtsamate ajalooliste faktide omandamine õpilaste poolt, silmapaistvate ajalooliste tegelaste ja tähtsamate kronoloogiliste daatumite tundmine. Ajaloo õpetamisel tuleb kasutada näitlikke vahendeid (pilte ajalookursusest ja geograafilisi kaarte) ning katkendeid ilukirjanduslikest teostest. Koos sellega tuleb õpilastele anda neile jõukohaseid faktide üldistusi marksistlikus käsituses, õpetamine ei tohi olla ainult kirjeldav.

Otsuses «Geograafia õpetamisest» mõisteti hukka õppematerjali abstraktsus ja kuivus, ülekoormamine geograafiliste nimetuste ja statistilis-majandusliku materjaliga, soovitati tugevdada füü-

silise geograafia osatähtsust ja pöörata erilist tähelepanu oskusele orienteeruda kaardil.

Nõukogude kooli õppe-kasvatustöö ümberkorraldamine vastavalt aastail 1931—1934 avaldatud ÜK(b)P Keskkomitee otsustele kooli töö kohta. Liiduvabariikide hariduse rahvakomissariaadid, nende kohalikud organid (haridusosakonnad) ja nõukogude õpetajaskond, relvastatud aastail 1931—1934 avaldatud ÜK(b)P Keskkomitee otsustega kooli õppe-kasvatustöö põhiküsimuste kohta, asusid energiliselt koolitöö ümberkorraldamisele vastavalt neile otsustele. 1933. aastal parandati aineprogramme. Järgnevail (1934/35. ja teistel) aastail jätkati õppeplaanide ja -programmide täiustamist. Õpilased said stabiilsed õpikud, mis olid koostatud vastavalt uutele programmidele.

Igale õpilaste grupile (nii nimetati tol ajal klasse) kinnistati kindel klassiruum. Kõikides koolides ja kõikides klassides sai õppetöö organiseerimise põhivormiks kindla eesmärgiga ja terviklik õppetund. Õpetajad hakkasid praktikas edukamalt kasutama õigeid õppemeetodeid. Suure tähtsuse omandas õppematerjali süstemaatiline esitamine õpetaja poolt jutustuse, seletuse, vestluse, vanemates klassides aga kooliloengu vormis. Neile meetodeile ei omistatud enne Keskkomitee otsuseid sageli vajalikku tähtsust, kuna valitses suund õpilaste endi «uurimistööle», millele õppematerjali esitus õpetaja poolt olevat takistuseks. Samas suunas muutus ka ekskursioonide iseloom: nende ülesanded ja temaatika hakkasid olema kooskõlas õppeprogrammi järgnevate teemadega, kuna varem anti õpilastele ekskursioonil esmajoones «iseseisvate uurimuslike otsingute» ülesanne.

Lugemaõpetamisel esimeses klassis hüljati «tervete sõnade meetod», mis pidurdas ortograafiliste vilumuste omandamist. Lugemist hakati õpetama analüütilis-sünteetilise häälikulise meetodi järgi, mille alused olid välja töötatud ja praktikas edukalt järele proovitud paljude aastakümnete kestel paremate algõpetuse metoodikute poolt. Suurt tähelepanu hakati pöörama õige suulise ja kirjaliku kõne õpetamisele. Juba esimeses ja teises klassis said õpilased mõned grammatilised teadmised, kolmandast klassist algas aga süstemaatiline grammatika õppimine. Õpilastelt nõuti ortograafiliste vilumuste omandamist, milleks hakati kasutama süstemaatilisi kirjalikke harjutusi ja etteütlusi.

Ka matemaatika õpetamises toimusid suured muudatused: kool koondas oma jõupingutused matemaatiliste reeglite ja valemite süstemaatilisele, kindlale ja teadlikule omandamisele õpilaste poolt, oskusele rakendada neid ülesannete lahendamisel, matemaatiliste teadmiste tähtsuse mõistmisele elus, tehnikas. Loobuti matemaatika õpetamisest koos, ilma tema liigendamiseta aritmeetikaks, geomeetriaks, algebraks ja trigonomeetriaks.

Loodusteaduse õpetamisel kõrvaldati nii materjali puhtkirjel-

dav kui ka loodusseaduste abstraktselt-üldistav esitamine ilma faktide näitamiseta, samuti kitsalt utilitaarne, kitsalt rakenduslik lähenemine bioloogia, füüsika ja keemia nähtuste tundmaõppimisele.

Vastavalt ÜK(b)P Keskkomitee otsustele ajaloo ja geograafia õpetamisest viidi läbi õppetöö põhjalik ümberkorraldamine ka nendes õppeainetes. Tehti lõpp ajaloo ja geograafia kui õppeainete alahindamisele, nende õpetamine elavnes. Õpilased hakkasid omandama konkreetseid ajaloo fakte marksistlikus valguses. Saadi lahti sotsiologiseerimise elementidest, mille puhul õpilased fakte tundmata õppisid pähe nende faktide «järeldusi» ja «üldistusi». Ülikoolides ja pedagoogilistes instituutides loodi ajaloo ja geograafia teaduskonnad, kus valmistati ette teaduslikke töötajaid ja ajaloo ning geograafia õpetajaid. Suure töö tegid ära nõukogude ajaloolased uute ajaloo õpikute koostamisel. Autorite kollektiivide poolt koostatud uusaja ajaloo ja NSV Liidu ajaloo õpikute konspektid analüüsiti hoolikalt läbi.

ÜK(b)P Keskkomitee otsused üldajaloo ja geograafia õpetamisest ning vastavalt neile otsustele tarvitusele võetud abinõud etendasid määratu suurt osa ajalooteaduse arenemisel ja mitte ainult ajaloo ja geograafia, vaid ka teiste õppeainete (kirjanduse, NSV Liidu Konstitutsiooni) õpetamise parandamisel. Need õppeained said nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi kasvatamise tähtsateks vahenditeks.

Õpetaja osa õppeprotsessis kasvas tunduvalt. Kasvatustöö juhtimiseks asutati igas grupis (klassis) grupijuhi, 1934. aastast aga klassijuhataja ametikoht. Õppe-kasvatustöö ümberkorraldamise tulemusena tõusis üldhariduse tase nõukogude koolis.

1933. aasta kevadel viidi kõigis koolides esmakordselt läbi ülemineku-kontrollkatsed ja sellest aastast alates muutusid nad koolielus iga-aastaseks ürituseks. Järgnevail aastail (1934. aastal ja edaspidi) katsete läbiviimist ja tulemusi kontrollinud hariduse rahvakomissariaatide volinike aruannetes märgiti iga aastaga järjest suuremaid edusamme, mida koolid tegid õpilaste teadmiste tõstmisel. Kuid õppe-kasvatustöö koolides hakkas muutuma järjest ühekülgsemaks: ei pööratud tähelepanu töökasvatusele.

Paranes õpilaste kehalise kasvatuse korraldus. Lastega tehtava kehakultuuritöö aluseks sai kompleks «Valmis tööks ja kaitseks». Laialdaselt levisid liikumismängud, spordipeod, ekskursioonid, turism jne.

Intensiivistus koolide ja kooliväliste lasteasutuste (pioneeride paleede ja majade, lasteklubide jne.) töö laste kunstilisel kasvatamisel. Vabariikide pealinnades ja mõnedes oblastikeskustes tekkisid laste kunstilise kasvatuse majad. Alates 1934. aastast hakati korraldama laste kunstilise loomingu olümpiaade (ülevaatusi ja võistlusi).

Seega aitasid aastail 1931—1934 vastuvõetud ÜK(b)P Keskkomitee otsused kooli ja kasvatuse kohta kaasa nõukogude kooli ja koolivälise lasteasutuste üldharidusliku töö tõusule, aga ka pedagoogika teooria ja üksikute õppeainete metoodika arenemisele. Keskkomitee juhendeid polütehnilise hariduse kohta ei täidetud.

Koolisüsteem. ÜK(b)P Keskkomitee otsuses 25. augustist 1932. a. «Õppeprogrammidest ning režiimist alg- ja keskkoolis» oli antud direktiiv kümneklassilise üldharidusliku polütehnilise kooli arendamiseks.

Ukraina ja Valgevene NSV-s varem kehtinud, Vene NFSV-st erinev koolisüsteem (seitsmeklassiline üldhariduslik kool — kutsekool — tehnikum — kõrgem õppeasutus, kusjuures tehnikum ei olnud mitte kesk-eriõppeasutus, vaid kitsa spetsiaalsusega kõrgem õppeasutus) likvideeriti. Sotsialistliku tööstuse ja põllumajanduse kasv nõudis spetsialistide üldharidusliku taseme tõstmist.

Kõigis NSV Liidu vabariikides kehtestati ühtne koolisüsteem mõningate iseärasustega üksikutes liiduvabariikides. Veidi hiljem, 1934. aastal, ÜK(b)P Keskkomitee ja NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu määrusega «Alg- ja keskkooli struktuurist» täpsustati seda süsteemi: varem eksisteerinud mitut tüüpi seitsmeklassilised ja kümneklassilised koolid (seitsmeklassiline vabrikutehasekool, kolhoosinoorte kool jt.) unifitseeriti. Koolisüsteem määrati kindlaks järgmisel kujul: neljaklassiline algkool — I—IV kl.; seitsmeklassiline kool (mittetäielik keskkool) — I—VII kl. ja kümneklassiline keskkool — I—X kl. «Grupid» nimetati ümber klassideks.

Kooli juhtijate autoriteedi tõstmiseks ja ainujuhtimise kehtestamiseks asendati endine «koolijuhataja» ametikoht mittetäielikes keskkoolides ja keskkoolides direktori ametikohaga. Määrati kindlaks, et mittetäielike keskkoolide ja keskkoolide direktoreiks võib määrata ainult neid pedagooge, kes on lõpetanud kõrgema õppeasutuse ja omavad vähemalt 3-aastast pedagoogilise töö staaži.

Järgmisel, 1935. aastal, võtsid ÜK(b)P Keskkomitee ja NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu vastu määruse «Algkoolide, mittetäielike keskkoolide ja keskkoolide õppetöö korraldusest ja sisekorrast», kus märgiti veel koolide töös esinevaid puudusi (mitte täiesti rahuldav õpilaste teadmiste tase, õppetunni ebaõige läbiviimine mõnede õpetajate poolt, õpilaste ülekoormamine koduste ülesannetega, mida anti küllaldase selgitamiseta ning õppematerjali eelneva läbitöötamiseta klassis jne.). Samuti sisaldas see määrus juhiseid õppeaasta ja selle struktuuri, õpilaste distsipliini tõstmise abinõude jm. kohta. Õppeaasta alguseks NSV Liidu kõikides liiduvabariikides määrati 1. september, samuti õppeaasta jagunemine neljaks õppeveerandiks, õppeaasta lõpetamise tähtajad jne.

ÜK(b)P Keskkomitee otsus «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis» ja selle osa nõukogude pedagoogika ja kooli arenemises. Nõukogude kooli õppe-kasvatustöö parandamist takistasid pedoloogid, kes püüdsid enda kätte haarata laste tundmaõppimise, laste kooli võtmise küsimuse ja teiste koolielu tähtsate probleemide otsustamise monopoli. Hoolimata ÜK(b)P Keskkomitee otsuses 25. augustist 1932. a. antud juhendist selle kohta, et õpetajad peavad tähelepanelikult tundma õppima iga õpilast õppe-kasvatustöö protsessis, kõrvaldasid pedoloogid õpetaja sellest tundmaõppimisest ja hakkasid rakendama laste uurimise kunstlikke, ebateaduslikke viise mõttetute ja kahjulike testide, ankeetide jne. abil.

Pedagoogilistes instituutides õpiti pedoloogiat erilise teadusena. Mitmes pedagoogilises instituudis olid pedoloogia teaduskonnad, kus valmistati ette pedoloogia eriteadlasi.

Pedoloogid segasid end õpetajate töösse, vähendades nende autoriteeti, segasid neid laste igakülgsel tundmaõppimisel õpetamise ja kogu tegevuse protsessis, pretendeerisid oma ainuõigusele lapsi tundma õppida ja kindlaks määrata nende vaimse arengu ja andekuse aste. Tegutsedes täiesti lahus pedagoogidest, kasutasid pedoloogid ebateaduslikke eksperimente, teostasid õpilaste ulatuslikku uurimist ankeetide, testide jne. abil. Nende poolt kasutatavate ebaõigete uurimisvõtete tagajärjel arvasid pedoloogid sageli normaalseid lapsi «mahajäänute», «defektiivsete» ja «raskesti kasvatatavate» kategooriasse ning saatsid neid eri- ja abikoolidesse, surmates lastes usu oma jõusse ja võimetesse.

Liiduvabariikide hariduse rahvakomissariaadid toetasid pedoloogе, ergutasid nende tegevust ja kavatsesid seda laiendada.

ÜK(b)P Keskkomitee oma otsuses 4. juulist 1936. a. «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis» paljastas pedoloogia ja pedoloogide kahjuliku tegevuse ning näitas, et need baseeruvad ebateaduslikel, antimarksistlikel põhialustel. Selliste hulka kuulub eelkõige pedoloogia peamine «seadus», mille järgi laste saatus on fataalselt tingitud bioloogilistest ja sotsiaalsetest teguritest, pärilikkuse ja mingi muutumatu keskkonna mõjust. Tuginedes sellele sügavalt reaktsioonilisele ja marksismiga kisendavas vastuolus olevale «seadusele», madaldasid pedoloogid kasvatuse suurt tähtsust sotsialistliku ühiskonna tingimustes.

Mõistnud hukka pedoloogilised moonutused, nõudis ÜK(b)P Keskkomitee oma otsuses pedagoogika ja pedagoogide õiguste taastamist ja tingimuste loomist pedagoogika kui tõeliselt marksistliku teaduse arenemiseks.

ÜK(b)P Keskkomitee otsus pedoloogilistest moonutustest aitas kaasa sellele, et nõukogude kooli õppe-kasvatustöö tervikuna paranes, õpetaja autoriteet kasvas, koolid hakkasid looma tihedamat kontakti lastevanematega. Kuid mõned pedagoogika teoreetikud ja

õpetajad tegid sellest otsusest täiesti ebaõiged järeldused, mis põhjustasid osalist loobumist laste ealiste ja individuaalsete iseärasuste tundmaõppimisest.

ÜLKNÜ X kongressi ja ÜLKNÜ Keskkomitee X pleenumi otsused pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni töö parandamisest ning nende tähtsus kasvatustöös. Kommunistlik Noorsooühing oli ja on alati Kommunistliku Partei aktiivseks abiliseks kogu tema tegevuses noore põlvkonna kasvatamisel ja õpetamisel. 1936. aasta aprillis toimunud ÜLKNÜ X kongress ja 1939. a. detsembris toimunud ÜLKNÜ Keskkomitee X pleenum pöörasid kasvatustöö küsimustele erilist tähelepanu. X kongressi otsuses «Komsomolitööst algkoolis, mittetäielikus keskkoolis ja keskkoolis» oli öeldud: «Asetada Kommunistliku Noorsooühingu tegevuse keskpunkti koolis süstemaatiline töö õppetöö organiseerimisel teaduste aluste omandamiseks ja õpilaste kõrge õppeedukuse saavutamiseks.» Kongress juhtis tähelepanu ka vajadusele võidelda teadliku distsipliini eest. Kongressi otsuses oli öeldud, et kasvatustöö peab olema korraldatud nii, et see aitaks kaasa õpilaste poliitilise ja kultuurilise taseme tõstmisele, arendaks neis huvi teaduse, tehnika ja kunsti vastu.

Pärast ÜLKNÜ X kongressi komsomolitöö laste kommunistlikul kasvatamisel elavnes tunduvalt. Kommunistlik Noorsooühing võttis aktiivselt osa kooliväliste lasteasutuste, eriti pioneeride paleede ja majade, lasteparkide ja kehakultuuriasutuste (laste suusajaamade, liuväljade jne.) organiseerimisest.

ÜLKNÜ Keskkomitee X pleenum (1939. aasta detsembris) oli täielikult pühendatud komsomoli tegevusele noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. «Meie otseseks kohustuseks on,» kõneldi pleenumi ettekandes, «tagada lähemal ajal kogu komsomoli põhjalik pööre tööle koolis.» ÜLKNÜ Keskkomitee X pleenum arutas nõukogude kooli põhikirja, õpilase käitumisreeglite ja distsipliini tugevdamise, lastekirjanduse ja laste loomingu olümpiaadide korraldamise küsimusi.

Aktiviseerus Kommunistliku Noorsooühingu töö pioneeriorganisatsiooni juhtimise alal. Tuhanded kommunistlikud noored saadeti pioneerirühmade juhtideks. Nad muutsid pioneerirühmade koondused tunduvalt elavamaks, organiseerisid laste vaba aja veetmist. Pioneeride üldarv NSV Liidus käesolevas peatükis vaadeldava perioodi lõpul (1941) oli üle 12 miljoni.

NSV Liidu mittevene rahvaste kool. Üldise kohustusliku alghariduse elluviimisel tuli ületada tunduvaid raskusi mittevene rahvastega asustatud liidu- ja autonoomsetes vabariikides, eriti ida- ja põhjapiirkondades. Kirjaoskajate protsent nende piirkondade rahvaste hulgas oli sajandeid kestnud tsarismi reaktsioonilise poliitika tagajärjel väga madal. Rahvusliku intelligentsi kaadrit ei olnud küllaldaselt. Mullad ja šamaanid töötasid vastu Nõukogude valitsuse üritustele Ida ja Põhja rahvastele hariduse and-

misel, eriti tütarlaste kooliskäimisele. Õppetöö organiseerimiseks emakeeles oli vaja koostada õpikud. Paljudel rahvastel (eriti põhjarahvastel) ei olnud oma kirjakeelt. Kuid kõik need raskused mitte ainult ületati, vaid kultuurilises arengus mahajäänud mittevene rahvad püüdsid üldise kohustusliku alghariduse (suurtes linnades aga seitsmeklassilise hariduse) viia ellu samadel tähtaegadel kui teised NSV Liidu rahvad ja likvideerida võimalikult kiiresti oma endine kultuuriline mahajäämus. Üldise kohustusliku alghariduse teostamise ja seitsmeklassiliste ning keskkoolide võrgu arendamise tempo oli neis vabariikides aastail 1930—1934 mitu korda kõrgem kui Vene NFSV-s. 1930/31. kuni 1933/34. õppeaastani suurenes õpilaste arv kogu NSV Liidus 74,2% võrra, Usbeki NSV-s aga 214% võrra, Tadžiki NSV-s koguni 381% võrra. Rahvad, kellel varem kirjakeelt ei olnud, said selle. NSV Liidu rahvaste emakeeles koostati aabitsad ja teised kooliõpikud. 1928. aastal trükiti NSV Liidus raamatuid 70-s NSV Liidu rahva keeles, 1934. aastal aga juba 104-s keeles.

Suure tähtsusega rea mittevene rahvaste koolidele oli ladina tähestiku asendamine vene tähestikuga. See tugevdas veelgi NSV Liidu vene ja mittevene rahvaste vennalikku liitu ja kergendas viimastel kirjaoskuse omandamist.

Koolide arv liiduvabariikides aastail 1929—1939 kasvas mitu korda, eriti tugevasti Kesk-Aasia vabariikides, mis nähtub alljärgnevast tabelist.

Vabariigid	1928/29. aasta	1938/39. aasta
Turkmeeni NSV	562	1347
Tadžiki NSV	382	4628
Usbeki NSV	2320	4684
Kasahhi NSV	2296	8271

Kommunistliku Partei juhtimisel ilmutasid mittevene rahvad tõepoolest kangelaslikke jõupingutusi hariduse arendamisel, mille tulemusena kirjaoskajate protsent nende rahvaste hulgas suurenes 12 aasta jooksul mitu korda.

Elanikkonna (9-aastased ja vanemad) kirjaoskuse protsent oli 1926. aasta rahvaloenduse andmeil Vene NFSV-s 55%, 1939. aasta rahvaloenduse andmeil aga 81,9%; Turkmeeni, Usbeki ja teistes Kesk-Aasia vabariikides tõusis see 10—12%-lt 1926. aastal 67—70%-ni 1939. aastal.

1938. aastal võttis ÜK(b)P Keskkomitee mitme vabariigi palvel vastu otsuse vene keele kohustuslikust õpetamisest mittevene koolides. Vene keelt hakati õpetama alates teise klassi teisest poolaastast niisuguse arvestusega, et algkooli lõpetamisel õpilased täielikult valdaksid vene keelt kõnes ja kirjas. 1938. aastal tehti intensiivset tööd vene keele aabitsate ja õpikute koostamisel ja väljaandmisel NSV Liidu mitmesuguste rahvaste jaoks.

Iga aastaga suurenes pedagoogiliste õppeasutuste võrk, kus valmistati ette rahvuslikku õpetajate kaadrit mittevene rahvaste jaoks. Üldse oli NSV Liidus 1939. aastal 411 rahvuslikku pedagoogilist kooli 116 000 õpilasega, 93 pedagoogilist instituuti 54 000 üliõpilasega ja 4 õpetajate instituuti 15 000 üliõpilasega.

Nõukogude õpetaja. Koolide arvu kiire kasv, õpetamise kvaliteedi parandamine ja õpetajaskonna ideelis-poliitilise taseme tõstmise vajadus tingisid Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse suure hoole õpetaja ja tema ettevalmistamise eest.

Algkooliõpetajaid ettevalmistavate pedagoogiliste tehnikumide (mis hiljem nimetati ümber pedagoogilisteks koolideks) võrk kasvas tugevasti seoses kohustusliku algharidu se kehtestamisega.

Õpilaste arv pedagoogilistes tehnikumides kasvas 1931. aastast kuni 1933. aastani 2,5 korda. Pedagoogiliste tehnikumide arv NSV Liidus ulatus 1934/35. õppeaastal 772-ni ja neis oli 166 500 õpilast. NSV Liidu 115 pedagoogilises instituudis õppis 1934/35. õppeaastal ligi 67 000 üliõpilast.

Seoses seitsmeklassiliste ja keskkoolide võrgu kasvuga asutati 1933. aastal kaheaastased õpetajate instituudid õpetajate ettevalmistamiseks V—VII klassi jaoks.

Kuna üldise kohustusliku algharidu se teostamise tempo ületas õpetajate ettevalmistamise tempo pedagoogilistes tehnikumides, avati 1931. ja järgnevail aastail mitu tuhat lühiajalist kursust algkooliõpetajate ettevalmistamiseks.

Suure ulatuse sai pedagoogiline haridus kaugõppe teel, mis organiseeriti juba koolis töötavate õpetajate jaoks — alamtehnikumide, õpetajate ja pedagoogiliste instituutide kaugõppeosakonnad.

Suurt abi õpetajatele kvalifikatsiooni tõstmisel osutasid õpetajate täiendusinstituudid, mis tekkisid kõigis oblastikeskustes.

Õpetajate ettevalmistamiseks rakendatud energiliste abinõude tulemusena suurenes nende arv NSV Liidus 10 aasta jooksul (1930—1939) $2^1/_2$ korda.

1930. aastal oli 481 000 õpetajat, 1938/39. aastal aga juba 1 027 164.

Kasvas mitte ainult õpetajate arv, vaid tõusis ka nende poliitiline teadlikkus ja aktiivsus, nende kultuuriline tase ja pedagoogiline meisterlikkus. NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu ja ÜK(b)P Keskkomitee määruses 10. aprillist 1936. a. «Personaalse õpetajakutse omistamise ning õpetajate, koolide juhatajate ja direktorite määramise korrast» oli öeldud, et «... nõukogude õpetajaskond on kasvanud võimsaks kultuuriliseks jõuks ja tema ridadest on võrsunud õpetajaid, kes valdavad hästi pedagoogilist meisterlikkust ja on eeskujuks kasvava põlvkonna õpetamisel ja leninlikul kasvatamisel».

Õpetajad tegid mitte ainult õppe-kasvatustööd koolis, vaid võtsid aktiivselt osa ka ühiskondlikust tööst talupoegade kaasatõmbamisel kolhoosidesse, saadikute nõukogude valimistel jne.

Oma suure pedagoogilise ja ühiskondliku tööga, oma ustavusega sotsialismi ehitamisele teenisid nõukogude õpetajad ära suure austuse ja kõrge hinnangu Kommunistliku Partei, Nõukogude valitsuse ja kogu nõukogude avalikkuse poolt, kes õpetajaskonna teeneid väärikalt märkisid.

ÜK(b)P Keskkomitee otsuses 5. septembrist 1931. a. «Alg- ja keskkoolist» osutati õpetaja tähtsuse ja autoriteedi tõstmise vajalikkusele. Hilisemates otsustes («Õppeprogrammidest ning režiimist alg- ja keskkoolis» 25. augustist 1932. a. ja eriti 1936. aasta otsuses «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis») andis ÜK(b)P Keskkomitee veel kord direktiivi õpetaja autoriteedi tõstmiseks, rõhutas, et õpetaja on juhtiv kuju õppeprotsessis.

1936. aastal võeti vastu NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu ja ÜK(b)P Keskkomitee määrus «Õpetajate ja teiste koolitöötajate töötasu tõstmisest», mille järgi mitmesuguste kategooriate õpetajate töötasu suurenes $1^1/_2$—2 korda. Samal ajal avaldati rida määrusi personaalse õpetajakutse andmise kohta alg- ja keskkoolide õpetajatele. Vastavalt neile määrustele omistatakse algkooliõpetaja kutse isikule, kes on lõpetanud pedagoogilise keskõppeasutuse ja tunnistatud sobivaks pedagoogilisele tööle; keskkooliõpetaja kutse isikule, kes on lõpetanud pedagoogilise instituudi või ülikooli ja tunnistatud sobivaks pedagoogilisele tööle. Õpetajate instituudi lõpetanud saavad pedagoogilisele tööle sobivuse korral keskkooliõpetaja kutse õigusega õpetada I—VII klassis.

Samal 1936. aastal viidi läbi õpetajate atesteerimine — neile eriliste atestatsioonikomisjonide poolt eluaegse personaalse alg- või keskkooliõpetaja kutse omistamine olenevalt omandatud haridusest ja sobivusest pedagoogilisele tööle. Neil määrustel ja nende alusel läbiviidud atesteerimisel oli väga suur tähtsus: nad virgutasid õpetajaid tõstma oma kvalifikatsiooni, parandama õpetamise kvaliteeti ja aitasid kõrvaldada õpetajate hulgast pedagoogilisele tööle kõlbmatuid isikuid.

1939. aastal autasustati ligi 4000 õpetajat ordenite ja medalitega. 1940. aastal seati sisse teenelise õpetaja aunimetus. VIII erakorralisel NSV Liidu nõukogude kongressil, kus võeti vastu NSV Liidu Konstitutsioon, oli saadikute hulgas 27 õpetajat. Tuhandeid õpetajaid valiti küla, rajooni, linna, oblasti ja vabariigi töörahva saadikute nõukogude saadikuiks.

Innustatuna Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse hoolest, tõstsid nõukogude õpetajad oma pedagoogilist meisterlikkust ja parandasid õppe-kasvatustööd koolis. Kasvas õpetajate arv, kellel ei olnud mitteedasijõudvaid õpilasi.

Teenitult tuntud olid Jaroslavli oblasti Tšebaki seitsmeklassilise kooli õpetaja N. M. Golovin, kes valiti hiljem Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia korrespondeerivaks liikmeks, Permi oblasti Dobrjanka keskkooli õpetaja A. M. Derjabina ja paljud teised.

Mõned neist (A. I. Jessipova-Voskressenskaja, P. A. Laritšev, kes samuti said Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia korrespondeerivaiks liikmeiks) olid heade õpikute ja käsiraamatute autorid.

Kommunistliku Partei XVIII kongressi otsuste tähtsus nõukogude kooli arenemisele. ÜK(b)P XVIII kongress oma otsustes võttis kokku NSV Liidu hiiglaslikud saavutused sotsialismi ülesehitamise kõigil aladel ja määras kindlaks ülesanded ning teed edasiseks tööks sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise lõpuleviimisel ja järkjärgulisel üleminekul kommunismile. Sellel kongressil rõhutati eriti tugevasti kommunistliku kasvatuse tähtsust sotsialismi ülesehitamise antud etapil. Oma otsustes XVIII kongress näitas, et NSV Liit on jõudnud «... *klassideta sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise lõpuleviimise ja järkjärgulise sotsialismilt kommunismile ülemineku* ajajärku, kus otsustava tähtsuse omandab töötajate kommunistlik kasvatus, jagusaamine kapitalismi iganditest inimeste — kommunismi ehitajate — teadvuses»[1].

ÜK(b)P Keskkomitee aruandekõnes partei XVIII kongressile märgiti, et teise viisaastaku jooksul on NSV Liidus läbi viidud tõeline kultuurirevolutsioon; on teostatud üldine kohustuslik algharidus NSV Liidu rahvaste keeltes, tunduvalt on kasvanud koolide ja õpilaste arv ning kõrgema kooli lõpetanud spetsialistide arv, on ette valmistatud uus, nõukogude intelligents.

XVIII kongressil vastuvõetud kolmas viie aasta plaan kavandas kultuurilise ülesehitustöö grandioosse programmi. Kongress võttis vastu otsuse teostada üldine keskharidus linnas ja viia lõpule üldise seitsmeklassilise hariduse elluviimine maal ning rahvusvabariikides. Õpilaste arv oli kolmanda viisaastaku lõpuks planeeritud 40 miljonile, kuna revolutsioonieelsel Venemaal oli see umbes 8 miljonit.

Kongressil märgiti, et kuna suur hulk keskkooli lõpetajaid läheb praktilisele tööle, siis kerkib küsimus, et nad juba koolis saaksid mingisuguse ettevalmistuse tulevaseks praktiliseks tööks.

Kongress võttis vastu resolutsiooni, milles oli ette nähtud «... *NSV Liidu tööliskiassi kultuurilise ja tehnilise taseme* tõstmine insenertehniliste töötajate tasemeni»[2].

ÜK(b)P XVIII kongressi otsused nõudsid koolilt kogu tema töö kvaliteedi otsustavat parandamist. Nõukogude õpetajad saavutasid märgatavaid edusamme õpilastele teaduste aluste õpetamisel. Õpilaste õppeedukus tõusis tunduvalt, klassikursust kordama jäänute protsent vähenes, kuigi õpetajate nõudlikkus suurenes.

Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaat töötas välja konkreetsemad õpilaste õppeedukuse hindamise normid vene keeles ja matemaatikas; suurt tähelepanu pöörati õpilaste kirjaoskuse tõst-

---

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused. III osa. Tallinn, 1957, lk. 340.

[2] Sealsamas, lk. 361.

misele. Kuid koolide töös oli ka olulisi puudusi: tunduvalt halvemini kui eelneval perioodil teostati õpilaste ühiskondlikult kasulikku tööd; tihtilugu kasutati raamatulikke õppemeetodeid ja õpilaste teadmisi rakendati vähe ellu, õpilaste iseseisval tööl ei olnud vajalikku kohta õppetöö süsteemis.

1940/41. õppeaastast kehtestati nõukogude kooli uus õppeplaan, mis oli ühesugune nii linna- kui ka maakoolide jaoks (eelnevate aastate õppeplaanid olid erinevad linna- ja maakoolide jaoks).

1940. aastal seati sisse koolikohustuslike laste täpne arvestus ja rangem kontroll laste regulaarse kooliskäimise üle. Tugevasti suurenes õpetajaid ettevalmistavate pedagoogiliste õppeasutuste arv. Keskkooliõpetajateks hakati suunama tunduvalt sagedamini kui varem ülikoolide lõpetanuid.

Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaadis asutati Teaduslik-Metoodiline Nõukogu hariduse rahvakomissari juhtimisel; nõukogu liikmete hulka kuulusid Hariduse Rahvakomissariaadi vastutavad töötajad, pedagoogika professorid ja paremad õpetajad; nõukogu pidi uurima koolide õppe-kasvatustöö põhilisi probleeme.

Nõukogude pedagoogikateadus aastail 1930—1941. Põllumajanduse kollektiviseerimise (1930—1934) ja sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise lõpuleviimise ning kommunismile järkjärgulise ülemineku (1935—1941) perioodil avaldus Kommunistliku Partei eriline hoolitsus kasvava põlvkonna kommunistliku kasvatuse, koolivõrgu laiendamise ja koolitöö kvaliteedi parandamise eest. Partei XVI, XVII ja XVIII kongressi otsused ja ÜK(b)P Keskkomitee ning Nõukogude valitsuse määrused kooli kohta aitasid kaasa koolide töö parandamisele ja stimuleerisid teoreetilist tööd pedagoogiliste teaduste alal. Koostati ja anti välja pedagoogika õpikud pedagoogiliste instituutide jaoks (I. A. Kairovi toimetusel Moskvas, P. N. Gruzdevi toimetusel Leningradis ja S. H. Tšavdarovi toimetusel Ukrainas) ning kaks pedagoogika õpikut pedagoogiliste koolide jaoks. Need õpikud määrasid kindlaks nõukogude pedagoogika teooria kursuse struktuuri ja sisu. Pedagoogika teooria kursust hakati jaotama järgmisteks peaosadeks: üldosa (pedagoogika aine ja meetodid, kasvatuse eesmärk, haridussüsteem jt.), didaktika, kasvatustöö teooria ja koolikorraldus.

Üksikute raamatutena ja artiklitena anti välja mitmeid töid didaktika küsimustes, kus käsitleti õppetunni teooriat, didaktilisi printsiipe, õppeedukuse arvestamise probleeme ja teisi küsimusi. Nõukogude didaktika määras kindlaks ja analüüsis üksikasjaliselt järgmisi didaktilisi printsiipe: teadlikkus, näitlikkus, süstemaatilisus, järgnevus, jõukohasus, teooria seos praktikaga, kindlus, õpilaste aktiivsus õpetaja juhtiva osa juures. Määrati kindlaks õppetunni tüübid. Terava kriitika osaliseks said moonutused õpilaste teadmiste arvestamise küsimuses (eriti teadmiste arvestamine testide abil); nõukogude pedagoogika töötas läbi individuaalse

arvestuse õiged vormid õpilaste küsitlemise, kirjalike tööde kontrollimise jne. teel, kusjuures reas õppeainetes töötati välja teadmiste hindamise normid.

Vaadeldavatel perioodidel pöörati pedagoogika teoreetiliste küsimuste läbitöötamisel peamist tähelepanu didaktikale ja sel alal saavutati ka märgatavaid tulemusi. Nõrgemini töötati läbi kasvatustöö probleeme. Nende küsimuste seas tuleb eriti märkida N. K. Krupskaja väärtuslikke «Kirju pioneeridele», kus olid igakülgselt haaratud kasvatuse peamised küsimused, samuti A. S. Makarenko ilukirjanduslik-pedagoogilisi ja teoreetilisi teoseid, mis olid pühendatud eranditult kasvatuse probleemidele, eriti kasvatusele kollektiivis, töökasvatusele ja kodusele kasvatusele. Pärast tema teose «Raamat lastevanematele» ilmumist elavnes huvi koduse kasvatuse küsimuste vastu, selles küsimuses ilmus rida raamatuid, toimusid kodusele kasvatusele pühendatud konverentsid. Kasvatustöö teistest küsimustest keskendus vaadeldavail perioodidel teoreetilise pedagoogilise mõtte tähelepanu eriti distsipliini kasvatamise küsimustele. Pedagoogika nõrgalt läbitöötatud lõiguks oli töökasvatuse ja polütehnilise õpetuse probleem.

Nõukogude pedagoogika suureks saavutuseks vaadeldaval perioodil oli nõukogude koolieelse kasvatuse süsteemi teoreetiline väljakujundamine, mis jõudis selleks ajaks juba välja areneda ja ennast praktikas õigustada.

Põhjalikult töötati läbi pedagoogika ajaloo küsimused. Peale pedagoogika ajaloo õpiku ja käsiraamatute koostamise, kus uut moodi valgustati pedagoogilise mõtte ja kooli arenemist kõige vanemast ajast kuni tänapäevani, ilmusid ka mõned monograafiad (välismaa ja NSV Liidu pedagoogika ajaloost).

Pärast ÜK(b)P Keskkomitee otsuseid 5. septembrist 1931. a. ja 25. augustist 1932. a. hakkas ilmuma mitu metoodilist ajakirja: «Russki Jazõk v Škole», «Matematika v Škole», «Jestestvoznanije v Škole» ja teised — kõigis keskkooli põhiõppeaineis. 1937. aastast alates hakkas iga kuu ilmuma pedagoogiliste teaduste ajakiri «Sovetskaja Pedagogika».

Toimus rida diskussioone pedagoogika tähtsamates küsimustes, eriti A. S. Makarenko kogemuste loovast rakendamisest koolis, loodi tihedam kontakt pedagoogikateadlaste ja nõukogude kooli õpetajate vahel. See teooria ja praktika koostöö rikastas mõlemaid ja aitas kaasa nii teoreetilise pedagoogilise mõtte tõusule kui ka kooli praktilise töö parandamisele.

Aastail 1939—1941 korraldati pedagoogiliste teaduste alal mitu teaduslik-praktilist konverentsi ja nõupidamist, mille hulgas oli erilise tähtsusega 1941. aasta kevadel Moskvas toimunud üleliiduline nõupidamine pedagoogiliste teaduste alal. See nõupidamine võttis kokku nõukogude pedagoogikateaduse saavutused eelnevate aastate jooksul, kuid märkis ühtlasi, et nõukogude peda-

googika teoreetiline läbitöötamine jääb siiski veel maha sotsialismi ülesehitamise nõuetest.

Juhindudes Kommunistliku Partei direktiividest, eriti partei XVIII kongressi poolt näidatud kultuurilise ülesehitustöö ülesannetest, kavandas 1941. aasta üleliiduline pedagoogiliste teaduste alane nõupidamine rea konkreetseid ülesandeid pedagoogika aktuaalsete probleemide uurimisel.

XXXI peatükk

NÕUKOGUDE KOOL JA PEDAGOOGIKA SUURE ISAMAASÕJA AASTAIL (1941—1945)

Kooli uued ülesanded ja töötingimused Suure Isamaasõja ajal. 22. juunil 1941. aastal tungis meie suurele kodumaale reeturlikult kallale fašistlik Saksamaa. Kommunistlik Partei kutsus kogu nõukogude rahvast üles võitlusele fašistlike röövvallutajate vastu. Partei püstitas ülesande ümber korraldada kogu töö maal vastavalt sõjaolukorrale, allutada kõigi nõukogude asutuste ja kodanike tegevus vaenlase purustamise ülesandele.

Sõja-aastail koondus nõukogude rahvas veelgi tihedamalt partei ja valitsuse ümber, ilmutas tulist patriotismi, organiseeritust ja distsipliini nii rindel kui ka tagalas.

Ajaloos seninähtamatu maailmasõja olukord ei võinud jätta mõju avaldamata rahvaharidusele ja nõukogude kooli tegevusele. Haaratuna võimsast patriotismipuhangust, läksid paljud tuhanded vanemate klasside õpilased, õpetajad ja üliõpilased rahva maakaitseväkke, Nõukogude armeesse ja partisanisalkadesse.

Sõja esimestest päevadest alates võtsid õpetajad ja õpilased, kes jätkasid õppetööd koolis, aktiivselt osa kaitseehituste ehitamisest rinde lähistel, õhukaitsest, vilja kaitsmisest ja õigeaegsest koristamisest sovhoosides ja kolhoosides, koolide ettevalmistamisest uueks õppeaastaks, vanametalli ja ravimtaimede kogumisest, haavatute abistamisest sõjaväehaiglates, šeflusest rindevõitlejate perekondade üle jne. Kooliõpilased tegid suures ulatuses ühiskondlikult kasulikku tööd.

Vaenlase poolt ohustatud rajoonidest alustati partei ja valitsuse juhendite kohaselt lastekodude ja lasteaedade kasvandike ning koolide õpilaste evakueerimist (õpetajate ja kasvatajate juhtimisel) sügavale tagalasse.

Kooli tähtsaimaks ülesandeks sel ajal oli hoolitsus laste tervise eest. Partei juhendi kohaselt organiseeriti rindevõitlejate laste, rindelähedastelt aladelt evakueeritud laste ja üldse nõrga tervisega laste spetsiaalne toitlustamine erilistes sööklates.

Kõigi nende keeruliste ülesannetega tulid nõukogude organisatsioonid toime.

Edaspidi seisis kooli ees: 1) jätkata tööd kõigi koolieelsete laste hõlmamisel koolikohustusega; 2) ümber korraldada ja tõsta kõrgemale õppe-kasvatustöö kvaliteet, anda teaduste aluste õpetamisele selgem ideelis-patrioötiline suund, tagada õpilaste vajalik füüsiline ettevalmistus, organiseerida noorsoo agrotehnilist ettevalmistust tema laialdaseks osavõtuks ühiskondlikult kasulikust tööst; 3) laialdaselt arendada massilist kaitse- ja poliitharidustööd elanikkonna hulgas; 4) organiseerida kooliõpilaste tööd ettevõtetes ja põllumajanduses kaitse vajadusteks.

Kogu meie rahvas, keda juhtisid Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus, oli sügavalt veendunud, et meie üritus on õige ja võit kuulub meile, ning seepärast kavandati juba sõja-aastail teed kooli töö edasiseks parandamiseks.

Võitlus üldise koolikohustuse teostamise eest sõjaolukorras. Sõda pidurdas üldise seitsmeklassilise koolikohustuse teostamist. Koolikohustuse arendamist takistas suure hulga õpilaste ümberpaigutamine läänest itta, õpetajate minek armeesse, koolihoonete puudus.

Algusest peale võtsid nii hariduse rahvakomissariaadid kui ka kohalikud organisatsioonid tarvitusele abinõud koolikontingentide (kaasa arvatud ka evakueeritud) arvestuse täpsustamiseks, lubati avada täiendavaid klasse ja koole. Evakueeritud lastele loodi internaatkoole. Kuid mitte igal pool ei tulnud kohalikud organid toime nende ees seisvate ülesannetega. Mõnel juhtumil püüti üldise koolikohustuse täitmata jätmist isegi õigustada: sõjaajal on vaja sõdida, aga mitte õppida. Partei näitas ära niisuguste seisukohtade ekslikkuse: «Kuivõrd sõda meid ka haaranud oleks,» kirjutas ajaleht «Pravda», «jääb hoolitsus laste eest, nende kasvatamise eest üheks peamiseks ülesandeks... üldise koolikohustuse seadus jääb kõigutamatuks ka sõja tingimustes. Meie peame arvele võtma kõik lapsed, ja hästi arvele võtma, sõjaaja raskustest hoolimata... Mitte mingisuguseid viiteid sõjaolukorrale.» [1]

«Pravda» artikkel, mõnede kraide ja oblastite juhtide ning autonoomsete vabariikide hariduse rahvakomissariaatide nõupidamine osutasid koolile olulist abi. Kohalikud võimuorganid, koolide administratsioon, komsomoliorganisatsioon ja lastevanemad võtsid aktiivselt osa võitlusest õpilaste koolist eemalejäämise vastu ja aitasid kaasa kooli kindlustamisele. Mitmetes oblastites hakati üldist koolikohustust teostama edukamalt. Ainuüksi Vene NFSV-s pöördus kooli tagasi üle 360 000 õpilase.

Valitsus võttis tarvitusele abinõusid võitluseks laste järelevalvetuse vastu, mida oli põhjustanud isade minek rindele ning emade ja teiste täiskasvanud perekonnaliikmete minek tootmistööle.

---

[1] Ajalehe «Pravda» juhtkiri 24. märtsist 1942. a.

1942. aasta algul kinnitas NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu laste järelevalvetuse vastu võitlemise plaani, mille kohaselt kraides ja oblastites loodi laste järelevalvetuse vastu võitlemise komisjonid, organiseeriti spetsiaalne inspektuur, avati laste vastuvõtupunkte ja lastekodusid ning korraldati laste töölerakendamine.

Paljud Nõukogude kodanike perekonnad hakkasid võtma enda juurde kasvatada orbe, kes leidsid endale uued isad ja emad.

Edaspidi rakendasid Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus kõik abinõud koolivõrgu laiendamiseks ja taastamiseks neis kohtades, kus vaenlane oli koolihooned hävitanud. Riigieelarve järgi assigneeriti 1944. aastal üks miljard rubla uute koolihoonete ehitamiseks. Järk-järgult vabastati koolimajad, mida oli kasutatud teistel eesmärkidel. Kõik see lõi sõja tingimustes soodsad võimalused üldise koolikohustuse teostamiseks. Paljudele õpilastele anti ka materiaalset abi. Enamikus koolides oli korraldatud õpilaste toitlustamine.

1944/45. õppeaastast alates kehtestati koolikohustus seitsmendast eluaastast alates. See likvideeris vahe lasteaia ja kooli vahel. Kuid selle realiseerimiseks tuli ületada mitmeid raskusi (ei jätkunud õpetajaid ja klassiruume, ei osatud kohaneda seitsmeaastaste laste vanuseliste iseärasustega).

Nende noorte jaoks, kes olid sõja algul koolist lahkunud ja asunud tööle tööstusse või põllumajandusse, organiseeriti 1943. aastal töölis- ja maanoorte koolid.

Nii võideldi visalt vastavalt partei juhendeile üldise koolikohustuse eest sõjaaja raskustele vaatamata, millest järk-järgult jagu saadi. Eriti tuleb märkida, et sõja lõpuks läks korda tunduvalt vähendada õpilaste koolist väljalangemist.

Õppe-kasvatustöö ümberkorraldamine. Õpilaste ühiskondlikult kasulik töö. Nõukogude rahva võitlus fašistlike röövvallutajate vastu püstitas rea nõudeid, mis muutsid õppe-kasvatustööd. Kogu õpetamisele, tervele kooli kasvatustööle anti võitlev, patriootlik iseloom. Tunduvalt abistasid selles koole Hariduse Rahvakomissariaadi ja Vene NFSV Riikliku Koolide Teadusliku Uurimise Instituudi poolt väljatöötatud juhendid õppematerjali läbivaatamise kohta. Muutus kirjanduse, ajaloo ja geograafia õpetamise iseloom. Kui vaenlane lähenes Moskvale ja kui fašistid valmistusid suure linna tänavaid verega üle ujutama, kirjutasid õpilased meie maa paljudes koolides kirglikke, patriootilisi kirjandeid teemal «Armsa Moskva eest». Noormehed ja tütarlapsed innustusid noorte kangelaste — Zoja Kosmodemjanskaja, Liisa Tšaikina, Saša Tšekalini, Aleksander Matrossovi ja Nikolai Gastello eeskujust.

Kohtadel arenes hoogsalt niisuguste õppeainete, nagu füüsika, keemia ja bioloogia, programmide läbivaatamine. Õpetuse sisule anti praktilisem iseloom, loodi koolikursuse tihedam side eluga, viidi sisse mõned sõjalis-kaitsealased teemad. Vastavalt Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaadi korraldusele hakati juba

1941. aasta algusest õpetama põllumajanduse aluseid; 1942. aasta algul otsustas NSV Liidu Ministrite Nõukogu hakata õpetama koolis põllumajanduse aluseid eraldi õppeainena.

Vastavalt valitsuse eriotsusele hakati 1943. aasta algusest avama mõnede koolide juures õppe-tootmistöökodasid. Mitmel pool võtsid vanemate klasside õpilased osa kaitsetööst ettevõtetes või töötasid elukondliku teenindamise töökodades: remontisid elektririistu jne. (Taškendis, Saraatovis, Tomskis ja mujal). Sellest kasulikust ja tähtsast üritusest võtsid osa ka õpetajad õpilasbrigaadide juhtidena. Õpilased omandasid tootmistehnoloogia ja vastavad töövilumused. Mõnedes koolides õnnestus õpetajatel seostada töö ettevõtetes õppetööga füüsikas ja keemias. Tavaliselt konstateerisid õpetajad, et õpilaste tootev töö (2—3 tundi päevas) ei takista õppimist, vaid mõjub väga soodsalt õpilaste distsipliinile ja aitab kaasa mõnede õppeainete teadlikule ja põhjalikule omandamisele.

Erakordselt olulise kasvatusliku ja õpetusliku tähtsuse omandas õpilaste töö kolhoosi- ja sovhoosipõldudel. Selle töö hea organiseerimise juures tõid õpilased suurt kasu põllumajandusele ja laiendasid oma silmaringi. Nad omandasid vilumusi ja oskusi, nägid elu sellisena, nagu see on, aga mitte ainult oma klassi aknast. Õpilaste tõhusale tööle andsid kõrge hinnangu mitmete oblastite ja kraide täitevkomiteed. Innukalt kogusid õpilased vanametalli, samuti sooje riietusesemeid Punaarmee jaoks; aktiivselt abistasid nad ka sõjaväehaiglaid.

Õpetajate ja õpilaste ühises töös kujunesid üksmeelsed kollektiivid.

Suurt tähelepanu pöörati õpilaste käitumisele. Juba eelnevail aastail töötati paljudes koolides välja kohalikud õpilasreeglid. Neid kogemusi üldistati ja 1943. aasta augustis kinnitas Vene NFSV Rahvakomissaride Nõukogu «Õpilasreeglid», kus olid kindlaks määratud õpilase kohustused kooli, õpetajate, lastevanemate, vanemate inimeste ja seltsimeeste suhtes, kehtestati õpilaste kultuurse käitumise reeglid nii koolis kui ka väljaspool kooli. Vene Föderatsiooni «Õpilasreeglite» alusel töötati välja «Õpilasreeglid» ka teistes liiduvabariikides (mõningaid kultuuri ja elu-olu iseärasusi arvestades).

«Õpilasreeglid» said tähtsaks riiklikuks dokumendiks, mis aitas kindlustada kasvatustööd koolis. Õpilased õppisid reeglid ära, kuid paljudes kohtades läheneti nende õppimisele formaalselt. Õpilased teadsid reegleid soravalt peast, kuid ei juhindunud neist elus. Reeglite sisu sügavat tunnetamist ei õnnestunud veel saavutada.

Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaadi erilises käskkirjas (1944. aasta aprill) «Distsipliini kindlustamisest koolis» rõhutati õigesti, et distsipliini õpilastes kasvatatakse kooli töö kogu sisuga, õppeainete oskusliku õpetamisega, kogu koolielu täpse režiimiga, «Õpilasreeglite» kõrvalekaldumatu täitmisega iga õpilase poolt, hästi organiseeritud lastekollektiivi loomisega ning ergutus- ja

karistusvahendite mõistliku kasutamisega. Rõhutati õpetaja mõju kindlustamise ja komsomoli- ning pioneerorganisatsiooni aktiivse abi vajalikkust. Kahtlemata suunas see käskkiri õigesti kooli ja õpetajaskonda kasvatustöö tugevdamisele.

Mõningat positiivset efekti kasvatustöös saavutasid need koolid, kus õpetajad, rakendades õpilasi ühiskondlikult kasulikule tööle, juhindusid seejuures A. S. Makarenko kogemustest, kohandades neid konkreetsetele tingimustele ja tuginedes kollektiivile.

Paljudes koolides pöörati küllalt suurt tähelepanu kehalise kasvatuse parandamisele, millel oli samuti teatav distsiplineeriv tähtsus.

Positiivset mõju omasid ka abinõud korra kehtestamiseks kino, teatrite ja teiste sellelaadiliste asutuste külastamisel õpilaste poolt. Paljudes linnades võtsid töörahva saadikute nõukogu täitevkomiteed vastu erilised otsused kooli ja perekonna ühiste abinõude kohta laste jälgimiseks avalikes paikades. Kuid ka selles suhtes polnud vajalikku järjekindlust. Mõnel pool jäid need otsused paberile ja nende täitmist ei kontrollinud keegi.

Partei ja valitsuse juhendite kohaselt kooliinternaatide loomine sõjaaja tingimustes (Uraalis, Siberis, Kesk-Aasias) mitte ainult ei päästnud palju tuhandeid lapsi, vaid aitas ka korraldada nende kasvatamist erakordselt soodsates tingimustes. Enamikus internaatides õnnestus organiseerida üksmeelsed lastekollektiivid, korraldada laste omavalitsus, harjutada lapsi füüsilise tööga, kaasa haarata neid rajooni laialdasse ühiskondlikku ellu. See katse andis positiivseid tulemusi.

Kuid hoolimata sellest et õpetajaskond partei juhtimisel kõigiti **aktiivselt töötas,** püüdes parandada õppe-kasvatustöö protsessi, kannatas koolide töö veel üsna oluliste puuduste all.

Mitmete õppeainete, eriti vene keele õpetamine oli veel ebarahuldav. Õpilaste teadmised olid sageli formaalsed, nad ei osanud neid siduda praktikaga. Kool jäi elu nõuetest maha. Sõda näitas pahatihti kooli lõpetanute mitteküllaldast praktilist ettevalmistust. Koolis oli laialdaselt arenenud sotsialistlik võistlus õppetöös. Soov omada selles võistluses kõrgeid näitajaid põhjustas hinnete tõstmist ja tegeliku olukorra moonutamist. Seetõttu kaotati vabrikutest ja tehastest kooli mehhaaniliselt ülekantud sotsialistlik võistlus. Teatava tähtsusega oli 1944. aasta jaanuaris alg-, seitsmeklassilise ja keskkooli õpilaste õppeedukuse ja käitumise viiepallilise numbrilise süsteemi tarvituselevõtmine, kuna see juhtis õpetajate tähelepanu õpilaste teadmiste ja käitumise täpsemale hindamisele.

Püüdes parandada koolide õppe-kasvatustööd, kehtestas NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu 1943. aasta juulis suurtes linnades poeg- ja tütarlaste lahusõpetuse (suures enamuses koolides säilis koosõpetus). Kuid see otsus ei andnud mingisugust tundu-vat õppe-kasvatustöö paranemist, real juhtumeil distsipliin isegi

halvenes, eriti poeglastekoolides. 1954. aastal see otsus muudeti.

1944. aasta juunis võttis NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu vastu määruse «Abinõudest õppetöö kvaliteedi parandamiseks koolis», millega kehtestati: 1) kohustuslikud lõpueksamid õpilastele, kes lõpetavad alg- ja seitsmeklassilise kooli, ning küpsuseksamid keskkooli lõpetajatele; 2) väga heade tulemustega keskkooli lõpetajate autasustamine kuld- ja hõbemedaliga.

See määrus tõstis õpetajate ja õpilaste vastutust teadmiste kvaliteedi eest. Kuid hariduse rahvakomissariaadid liialdasid eksamitega paljudes klassides (isegi rohkem kui määruses oli nõutud), mis muutis koolide töö komplitseerituks ja avaldas negatiivset mõju mõnede õpilaste tervisele. Samuti ei andnud eksamid iseenesest, ilma õpilase kogu töö küllalt tähelepaneliku arvestuseta aasta jooksul (või isegi eelnevate aastate jooksul), küllalt õigeid andmeid tema teadmiste hindamiseks. Formalism õpilaste teadmistes säilis, elust ja praktikast irdumine oli endiselt olemas.

Vene NFSV ja liiduvabariikide hariduse rahvakomissariaadid jätkasid ka sõjaolukorras varem alustatud tööd koolide programmide ja õpikute parandamisel. 1944/45. õppeaastal tehti muudatusi algõpetuse programmis: üksikute ainete (loodusõpetus, ajalugu, geograafia) õpetamine II ja III klassis asendati seletava lugemisega emakeele tundides (raamatute järgi, mis sisaldasid mõningaid elementaarseid teadmisi ajaloost, geograafiast ja loodusõpetusest). See kahtlemata parandas koolide tööd.

Nõukogude kooli edasine tugevnemine ja arenemine nõudsid teadusliku keskuse loomist, mis töötaks läbi pedagoogika peamised teoreetilised probleemid. NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu määrusega 1943. aasta oktoobrist asutati Moskvas Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia, mille ülesandeks seati üld- ja eripedagoogika, pedagoogika ajaloo, psühholoogia, koolitervishoiu ning alg- ja keskkooli põhiliste õppeainete õpetamise metoodika probleemide uurimine. Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühendas suured teaduslik-pedagoogilised jõud.

Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni osatähtsuse tõstmine kooli õppe-kasvatustöös. Suure Isamaasõja aastail tegid komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid aktiivset ühiskondlikku tööd: organiseerisid summade kogumist tankide ja lennukite ehitamiseks, võtsid osa põllumajanduslikust ja kaitsetööst. Pioneeridaktivistid, niinimetatud «timurlaste salgad», pühendasid palju jõudu sõjaväehaiglate teenindamisele ja rindevõitlejate perekondade abistamisele.

ÜLKNÜ Keskkomitee XII pleenum (1944. aasta aprillis) näitas, et komsomolitöö koolis omab kahtlemata suurt tähtsust, kuid see on kogu koolitöö osa ning seda tuleb teha direktori ja õpetajate juhtimisel. Kooli komsomoliorganisatsioonide põhiülesandeks on õpetajate abistamine kasvatustöös. Pleenumi otsused olid suu-

natud õpetaja autoriteedi kindlustamisele ning kommunistlike noorte ja pioneeride eesrindliku osa tagamisele õppetöös ja kooli distsipliinis. Pleenum nõudis Kommunistlikult Noorsooühingult pioneeritöö parandamist, selle muutmist ideeliseks, sisukaks ja huvitavaks ning vastavaks õpilaste eale.

ÜLKNÜ Keskkomitee XIII pleenumil (1945. aasta märtsis) tunnistati, et komsomoliorganisatsioonid on jõudnud lähemale kooli vajadustele, on hakanud abistama õpetajaid ja direktoreid laste kommunistlikul kasvatamisel ja õpetamisel. Kuid see oli alles suure ürituse algus, edaspidi seisis ees veel tõsine töö.

Õpetajaskond. Nagu juba märgitud, läks suur osa õpetajaid sõja algul armeesse. Võeti tarvitusele abinõusid keskharidust omavate isikute kiireks ettevalmistamiseks pedagoogilisele tööle ning pedagoogiliste koolide, õpetajate instituutide ja pedagoogiliste instituutide töö tugevdamiseks. Tuleb aga märkida, et sõja lõpuks ei olnud veel paljudel õpetajatel vajalikku kvalifikatsiooni, mis avaldas negatiivset mõju koolide tööle.

Partei ja valitsus hoolitsesid väga õpetajate materiaalsete ja elutarbeliste tingimuste parandamise eest: nende töötasu tõsteti, kehtestati kord nende varustamiseks toiduainete ja tööstuskaupadega tööstusettevõtete tööliste normide järgi.

Palju tehti ära õpetajate kvalifikatsiooni tõstmiseks. Sellega pidid uue põhimääruse kohaselt tegelema õpetajate täiendusinstituudid, mille tegevus laienes.

Nõukogude õpetajaskond töötas kangelaslikult tagalas ja ilmutas kangelaslikkust rindel. Paljud õpetajad võitlesid, relv käes, vaenlase vastu ja neid autasustati ordenite ja medalitega sõjaliste teenete eest, paljud neist said Nõukogude Liidu kangelase aunimetuse, paljud langesid kangelasena võitluses oma kodumaa vabastamise eest fašistidest. 1944. aastal autasustati üle viie tuhande parema õpetaja ja haridustöötaja ordenite ning medalitega ennastsalgava töö eest koolis laste õpetamisel ja kasvatamisel.

Suurt osa koolide töö korraldamisel etendasid iga-aastased ülevenemaalised haridusalased nõupidamised. Nendel nõupidamistel kavandati mõned abinõud võitluseks formalismiga õppetöös. Nõukogude kooli tegevus Suure Isamaasõja aastail kinnitas kooli tiheda sideme vajalikkust elu ja tööga; kinnitas õppetöö tootva tööga ühendamise suurt tähtsust nõukogude ühiskonna uue inimese kasvatamiseks.

Suur Isamaasõda lõppes Nõukogude Liidu võiduga. Võitis nõukogude ühiskondlik kord, võitis Kommunistliku Partei poolt juhitav nõukogude rahvas. Rahuaja tingimustes seisis nõukogude kooli ja pedagoogika ees austav ja vastutusrikas ülesanne — kasvatada igakülgselt arenenud kommunismiehitajaid.

NÕUKOGUDE KOOL JA PEDAGOOGIKA AASTAIL 1946—1958

Nõukogude kool pärast sõda, tema edasise arenemise teed. Pärast Suure Isamaasõja võidukat lõppu sai nõukogude rahvas Kommunistliku Partei juhtimisel edukalt üle tema ees seisvatest raskustest, taastas sõja läbi kannatada saanud majanduse ja kultuuri.

1946. aasta märtsis kinnitas NSV Liidu Ülemnõukogu seaduse rahvamajanduse taastamise ja arendamise viie aasta plaani kohta aastaiks 1946—1950. Uus viie aasta plaan püstitas ülesande mitte ainult taastada tootmise ja riigi materiaalse ning kultuurilise olukorra sõjaeelne tase, vaid seda ka edasi arendada. Oli ette nähtud alg- ja keskkoolide ning kõrgemate õppeasutuste võrgu taastamine ja laiendamine, üldine koolikohustus seitsme aasta vanusest alates nii linnas kui ka maal ning mitmesuguste õppe-, kasvatus- ja kultuurihariduslike asutuste arvu suurendamine. Seaduses viie aasta plaani kohta oli kooli ette seatud otsene ülesanne tõsta laste õpetamise ja kasvatamise kvaliteeti.

Riiklike asutuste ja nõukogude avalikkuse jõududega taastati Kommunistliku Partei juhtimisel lühikese ajaga vaenlase poolt purustatud koolimajad ajutiselt okupeeritud territooriumil; loodi uuesti fašistide poolt hävitatud raamatukogud, õppekabinetid ja laboratooriumid. NSV Liidu rahvad osutasid selles üksteisele vennalikku abi: nii trükiti Vene Föderatsioonis kiiresti õpikud Ukraina koolide jaoks, koguti raamatuid kooliraamatukogude jaoks jne. Tööstusettevõtted ja kolhoosid aitasid koolide ehitamisel aktiivselt kaasa. Riik andis vajalikud summad nende tugevdamiseks ja arendamiseks.

Ees seisis ülesanne viia ellu juba partei XVIII kongressi poolt vastuvõetud otsused üldise koolikohustuse arendamisest ja õpilaste ettevalmistamisest praktiliseks tegevuseks.

Direktiivides NSV Liidu arendamise viienda viie aasta plaani kohta aastaiks 1951—1955 märkis partei XIX kongress, et viisaastaku jooksul tuleb lõpule viia üleminek seitsmeklassiliselt hariduselt üldisele keskhariduse liiduvabariikide pealinnades, vabariikliku alluvusega linnades, oblasti- ja suurtes tööstuskeskustes ning asuda polütehnilise hariduse teostamisele.

Direktiivides NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kuuenda viie aasta plaani kohta aastaiks 1956—1960 osutas partei XX kongress vajadusele teostada põhiliselt üldine keskharidus linnades ja maal, arendada edasi polütehnilist haridust üldhariduslikes koolides ning seostada õpetus tihedalt õpilaste ühiskondlikult kasuliku tööga.

Partei kongresside otsused püstitasid kogu teravusega küsi-

muse nõukogude kooli ümberkorraldamisest vastavalt sotsialismi ülesehitamise uutele nõuetele NSV Liidus.

Kooli edasiarendamise konkreetsed teed määrati kindlaks 1958. aastal niisuguste juhendavate dokumentidega, nagu NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesid «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ja haridussüsteemi edasiarendamisest meie maal» ning NSV Liidu Ülemnõukogu poolt kinnitatud vastav seadus.

Üldise koolikohustuse teostamine. Uut tüüpi koolide loomine. Neljandas viie aasta plaanis ettenähtud koolivõrgu laiendamise ülesanne ületati. Alg-, seitsmeklassiliste ja keskkoolide arv oli kavatsetud viia 1950. aastaks 193 000-ni ja õpilaste arv neis 31,8 miljonini. Kuid tegelikult töötas 1950/51. õppeaastal üle 220 000 üldhariduslikku kooli, kus õppis ligi 35 miljonit õpilast.

Niisugused edusammud saavutati tõsiste raskuste ületamise tulemusena koolihoonete ehitamisel ning nende jaoks sisustuse tootmisel. Olulist osa nende raskuste ületamisel etendas nõukogude avalikkuse mobiliseerimine kooli abistamisele.

On küllaldane märkida, et ainuüksi 1949. aastal ehitati ühiskondlike jõududega 1719 koolimaja. Sajad ning tuhanded šeflusettevõtted ja -kolhoosid aitasid remontida koole, õpetajate kortereid, vedasid kohale kütust jne.

Mitmed linnad ja oblastid võtsid endale sotsialistliku võistluse vastastikuste lepingute järgi kohustused osutada koolidele alalist ja mitmekülgset abi mitte ainult materiaalselt, vaid ka agronoomide ja inseneride erialaste konsultatsioonide korraldamise teel (seoses füüsika kabinettide kordaseadmisega, kooliaedade asutamisega jne.).

1949. aastal kehtestati kõikjal üldine seitsmeklassiline koolikohustus. Õpilaste arvu tunduv kasv sellega seoses nõudis maakoolide juures internaatide ja ühiselamute arvu suurendamist laste jaoks, kes elavad koolist kaugel. Seoses kavandatud üleminekuga üldisele keskharidusele hakkasid paljud õpilased pärast seitsmeklassilise kooli lõpetamist minema edasi keskkooli vanematesse klassidesse. See tingis keskkoolide võrgu laienemise ja nende erikaalu suurenemise üldises koolisüsteemis. Iga tüüpi üldhariduslike keskkoolide arv 1956/57. õppeaastal ulatus 37 000-ni ja õpilaste arv neis 6,1 miljonini. Keskkooli lõpetajate arv hakkas tunduvalt ületama kõrgematesse õppeasutustesse vastuvõetavate üliõpilaste arvu. Keskkooli lõpetanud pidid vahetult asuma tööle ettevõtetes ja põllumajanduses. Kuid nende ettevalmistus praktiliseks tegevuseks osutus mitteküllaldaseks. Seoses sellega osutas partei XX kongress kooli ja elu sidemete tugevdamise vajadusele.

Selleks et anda keskkooli lõpetanuile erialane ettevalmistus, kasvas tehnikumide arv, kusjuures õppeaega nendes lühendati. Tööjõureservide süsteemis hakati avama tehnilisi koole (1—2-aastase õppeajaga) keskharidust omavate isikute jaoks; seal valmis-

tati ette kõrge kvalifikatsiooniga töölisi. Tunduvalt laienes nii kesk- kui ka kõrgem mittestatsionaarne haridus. 1956/57. õppeaastast alates kehtestati tasuta õppimine nii kesk- kui ka kõrgemas koolis.

Vastavalt partei XX kongressi otsusele loodi 1956/57. õppeaastal laste kasvatamise parandamiseks uus koolitüüp — internaatkool.

Nagu märgiti Keskkomitee aruandes NLKP XX kongressile, oli sõja tagajärjel meie maal palju leski, kellel on raske kasvatada oma lapsi. Samuti on küllalt perekondi, kus nii isa kui ka ema töötavad; nad on tööga väga seotud ja saavad seetõttu ainult vahetevahel tegelda oma laste kasvatamisega. Paljud lapsed jäävad enam või vähem juhuslike inimeste hoole alla, mõnikord aga täiesti omapead, mis sageli toob kaasa halbu tagajärgi. Sellepärast ei saa kujunenud olukorras piirduda kasvatusega ainult kodus ja koolis, kuigi need jäävad loomulikult laste kommunistliku kasvatamise tähtsaimateks kolleteks.

Seetõttu tekkis vajadus asuda internaatkoolide rajamisele, mille jaoks Nõukogude riik kavatseb kulutada suuri summasid. Neis koolides luuakse kõik vajalikud tingimused Nõukogudemaa noorte kodanike igakülgseks füüsiliseks ja vaimseks arenemiseks. 1956. aasta septembris võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu spetsiaalse määruse internaatkoolide organiseerimise kohta. Selles määruses rõhutatakse, et lähtudes noorsoo kasvatamise ja õpetamise põhjaliku parandamise ülesannetest, tunnistas partei XX kongress otstarbekaks hakata looma uut tüüpi õppe-kasvatusasutusi — internaatkoole, mis peavad lahendama ülesande ette valmistada igakülgselt arenenud ja haritud kommunismiehitajaid.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu märkisid, et internaatkoolides tuleb luua kõige soodsamad tingimused õpilastele igakülgse üld- ja polütehnilise hariduse andmiseks, kõrgete moraalsete omaduste kasvatamiseks; õpilaste füüsiliseks ja esteetiliseks arendamiseks ning nende ettevalmistamiseks praktiliseks tööks mitmesugustes rahvamajanduse harudes.

Nende tähtsate ülesannete lahendamiseks nõuavad NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu, et internaatkoolides viidaks järjekindlalt ellu leninlik nõue ühendada õppetöö õpilaste tootva tööga, seostada kool eluga.

Selle määruse järgi võetakse internaatkoolidesse üksikemade, sõja- ja tööinvaliidide lapsi ning orbe, samuti lapsi, kelle kasvatamiseks puuduvad perekonnas vajalikud tingimused. Lapsi tuleb internaatkoolidesse vastu võtta eranditult vanemate või neid asendavate isikute soovil. Täielikule riiklikule ülalpidamisele võetakse vanemateta lapsed ning üksikjuhtumeil rajooni või linna töörahva saadikute nõukogu täitevkomitee otsusel ka paljulapselistest ning aineliselt vähem kindlustatud perekondadest pärit lapsed.

Internaatkoole hakati meie maa mitmesugustes rajoonides avama 1956. aasta sügisest alates. Nende kogemusi uuritakse ja üldistatakse. 1958. aasta veebruaris kutsusid Vene NFSV Haridusministeerium ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kokku internaatkoolide õppe-kasvatustööle pühendatud teaduslik-praktilise konverentsi. Konverents märkis, et poolteiseaastane töö on tõestanud selle ühiskondliku kasvatuse uue süsteemi elujõulisust ja vajalikkust.

Koos sellega teostatakse ka teist suure riikliku tähtsusega ülesannet — kasvatuse võimaldamist riiklikes lastesõimedes ja -aedades kõigile sõime- ja eelkooliealistele lastele, kelle vanemad seda soovivad. Kommunistliku Partei XXI kongress andis juhendid riigi ja ühiskonna osatähtsuse tõstmiseks laste kasvatuses. N. S. Hruštšov oma ettekandes kongressile kõneles sellest, et anda tulevikus võimalus kõigi laste kasvatamiseks internaatkoolides; see aitab kaasa noore põlvkonna kommunistliku kasvatuse edukale teostamisele ning võimaldab miljonitel naistel astuda aktiivsete kommunistliku ühiskonna ehitajate ridadesse.

Vastavalt rahvamajanduse arendamise seitsme aasta plaanile on kavatsusel suurendada 1965. aastaks internaatkoolide kasvandike arvu 14 korda, s. t. kuni 2,5 miljonini, ja laste arvu lasteaedades 2,8 miljonilt 4,2 miljonini.

Üheks vormiks kasvatustöö parandamisel ja perekonna abistamisel laste kasvatamises on pikapäeva rühmad, mida käesoleval ajal luuakse linna- ja maakoolides.

Pedagoogiline haridus ja õpetajate kaader. Üldise seitsmeklassilise hariduse teostamine, keskhariduse laiendamine, õpetuse ja kasvatuse kvaliteedi tõstmine, polütehnilise õpetuse sisseviimine ning uut tüüpi koolide — internaatkoolide rajamine nõudsid ja nõuavad abinõude tarvituselevõtmist pedagoogilise hariduse tugevdamiseks. Vaadeldava perioodi algul andis end tunda puudus nii alg- kui ka vanemate klasside õpetajaist.

Õpetajate kaadri täiendamiseks suurendati pedagoogiliste koolide arvu. 1945. aastal avati mõnede tütarlastekeskkoolide juures täiendav üheteistkümnes [1] pedagoogiline klass, kus valmistati ette algkooliõpetajaid. Hakati spetsiaalselt ette valmistama ka pioneerijuhte-õpetajaid. Keskkooli lõpetajate arvu suurenemine andis Vene NFSV Haridusministeeriumile võimaluse asuda 1955. aastal kaheaastase õppeajaga pedagoogiliste koolide loomisele keskhariduse baasil. See aitas mõningal määral kaasa algkooliõpetajate ettevalmistamise kvaliteedi paranemisele.

Sõjajärgseil aastail kasvas õpetajate ja pedagoogiliste insti-

[1] Eesti NSV-s oli keskkooli juures olev pedagoogiline klass kaheteistkümnes klass, kuna üldharidusliku keskkooli tavaline õppeaeg oli 11 aastat. *(Tõlkija märkus.)*

tuutide võrk. Neis valmistati ette uut õpetajate kaadrit seitsmeklassiliste ja keskkoolide jaoks. Rida õpetajate instituute reorganiseeriti pedagoogilisteks instituutideks, mis parandas V—VII kl. õpetajate ettevalmistuse taset.

Vene NFSV Haridusministeerium on pööranud suurt tähelepanu õppeplaanide ja -programmide täiustamisele, täisväärtuslike õpikute ja käsiraamatute loomisele pedagoogiliste õppeasutuste jaoks. 1953/54. õppeaastast alates on tehtud õppeplaanides mitmeid muudatusi üliõpilaste polütehnilise ettevalmistuse tugevdamiseks, eriti füüsika-matemaatika- ja loodusteaduskonnas. 1956. aasta 18. augustil võttis NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu spetsiaalse määruse «Üldhariduslike koolide õpetajate ettevalmistamise kvaliteedi tõstmise abinõudest», mille järgi pedagoogilised instituudid viidi nelja-aastaselt õppeajalt üle viieaastasele õppeajale, mis võimaldab ette valmistada laia profiiliga õpetajaid, kes on võimelised kvaliteetselt õpetama mitte ainult üht õppeainet, vaid ka sugulasdistsipliine (näiteks ajalugu, emakeelt ja kirjandust; füüsikat ja tootmise aluseid jne.).

Määrati kindlaks, et pedagoogilisele tööle V—VII klassis võib määrata ainult lõpetatud kõrgemat haridust omavaid õpetajaid.

1957/58. õppeaastast alustati mõnedes pedagoogilistes instituutides algkooliõpetajate ettevalmistamist spetsiaalselt selleks loodud teaduskondades.

1954. aastast alates hakati ülikoolide lõpetanuid suunama tunduvalt suuremal hulgal tööle keskkooliõpetajatena.

Nii pedagoogilistes instituutides kui ka ülikoolides hakati pöörama suurt tähelepanu üliõpilaste iseseisvale tööle. Paljudes kõrgemates õppeasutustes töötavad aktiivselt üliõpilaste teaduslikud ühingud. 1959. aastal oli Nõukogude Liidus 204 pedagoogilist instituuti ja 14 võõrkeelte pedagoogilist instituuti. Pedagoogilised instituudid on olemas kõigis liidu- ja autonoomsetes vabariikides, kus õppetöö toimub nii üliõpilaste emakeeles kui ka vene keeles.

Partei ja valitsuse suur hool õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise eest avaldus õpetajate instituutide ja pedagoogiliste instituutide kaugõppeosakondade arendamises. Kohtadel organiseeriti konsultatsioonipunktid mittestatsionaarselt õppivate õpetajate jaoks. Moskvas aga asutati Tsentraalne Kaugõppe Pedagoogiline Instituut. Nõukogude valitsuse määruse alusel saavad mittestatsionaarselt õppivad õpetajad täiendavat puhkust eksamisessioonide ajaks ja neile tasutakse sõidukulud sessioonile. Tunduvalt on muudetud ja parandatud metoodikaalast tööd õpetajatega. On püstitatud õige tees: iga õpetaja, kes ei täienda oma erialaseid teadmisi ega tööta oma metodoloogilise ja metoodilise taseme tõstmiseks, jääb maha, ja seepärast on vajalik süstemaatiline töö õpetajatega.

«Kooli metoodilise töö põhimääruses» on kindlaks määratud selle töö põhivormid ja sisu ning juhtimine kooli direktori ja rajooni haridusosakonna koolide inspektorite poolt.

Aktiviseerus ka õpetajate täiendusinstituutide tegevus, kus korraldatakse metoodikaalaseid konsultatsioone, seminare ja teaduslikke loenguid. Instituutide juures tegutsesid õpetajate erialase kvalifikatsiooni tõstmise aastased kursused. Õpetajate täiendusinstituutide tegevuse tugevdamiseks parandas valitsus tunduvalt nende asutuste töötajate ainelist seisundit.

Paljud täiendusinstituudid organiseerivad õpetajate loova kogemuse üldistamist ning annavad välja neid väärtuslikke kogemusi kajastavaid kogumikke ja monograafiaid. Mitmed instituudid on korraldanud spetsiaalseid loenguid, seminare ja konverentse kogemuste vahetamiseks polütehnilise õpetuse küsimuste kohta.

Moskva Linna Õpetajate Täiendusinstituudis avati 1956. a. suvel spetsiaalsed kursused internaatkoolide juhtiva kaadri ettevalmistamiseks.

Haridusala juhtiva kaadri kvalifikatsiooni tõstmiseks töötab Moskvas spetsiaalne instituut, kus toimub ulatuslikult rajooni, linna ja oblasti haridusosakonna inspektorite, nende osakondade juhatajate, koolide direktorite ja õppealajuhatajate ümberkvalifitseerimine. Kuid mõnikord kannatab see töö tõsise puuduse all — on valmisretsepte andva iseloomuga.

Partei ja valitsus ilmutavad õpetajaskonna suhtes leninlikku hoolt. Õpetajate ainelise olukorra edasiseks parandamiseks võeti vastu otsus (1948. aasta veebruaris) õpetajate töötasu ja pensioni suurendamise ja neile antavate soodustuste ja eesõiguste kohta. NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi seadlusega määrati kindlaks õpetajate autasustamise kord väljateenitud aastate ja laitmatu töö eest NSV Liidu ordenite ja medalitega. Seisis ees ülesanne valmistada ette õpetajaid loovaks tööks koolis vastavalt elu nõuetele.

Võitlus õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmise eest koolides. Partei Keskkomitee otsused ideoloogiliste küsimuste kohta (1946) ja koolitöö paremate kogemuste üldistamine näitasid kätte teed, mis peavad viima kooli õppe-kasvatustöö parandamisele.

A. A. Ždanovi ettekandes ajakirjade «Zvezda» ja «Leningrad» kohta on formuleeritud need põhinõuded, mida partei esitab nõukogude noorsoo kasvatamisele. «Noorel nõukogude sugupõlvel,» kõneldakse ettekandes, «tuleb kindlustada sotsialistliku nõukogude korra jõudu ja võimsust, täielikult kasutada nõukogude ühiskonna liikumapanevaid jõude meie heaolu ja kultuuri uueks enneolematuks õitsenguks. Nende suurte ülesannete täitmiseks tuleb noor sugupõlv kasvatada vastupidavaks, elujulgeks, kes ei karda takistusi, sammub neile takistustele vastu ja oskab neist üle saada.

Meie inimesed peavad olema haritud, kõrgete ideedega inimesed, kõrgete kultuuriliste ja moraalsete nõuete ja maitsega.»[1]

Partei juhendite valgusel pöörati erilist tähelepanu humanitaarteaduste — ajaloo, NSV Liidu Konstitutsiooni ja kirjanduse õpetamise ümberkorraldamisele, s. t. õppeainetele, millel on eriline tähtsus maailmavaate kujundamisel. Õpetajad hakkasid õppeprotsessis täielikumalt ja põhjalikumalt tutvustama õpilastele kodumaise teaduse arenemist, ilmekamalt esile tooma sotsialismi ehitamise iseärasusi ja eeliseid, siduma teadmiste aluste õpetamist sotsialismi ehitamise praktikaga. Aktiviseerus kooli- ja klassiväline töö õpilaste teadusliku ja poliitilise silmaringi laiendamiseks. Laienes ka komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni tegevus õpilaste kommunistlikus kasvatuses, mida teostati koos kooli juhtkonna ja õpetajatega. Tihedamaks muutus side kooli ja kodu vahel. Kuid paljudes koolides kannatas kasvatustöö oluliste puuduste all. Klassi- ja koolivälises töös ei arvestatud sageli vajalikul määral õpilaste huvisid, nende vanuselisi iseärasusi ja teadmiste taset. Mitte alati ei pööratud tähelepanu ka individuaalsetele kalduvustele.

Vene NFSV Haridusministeeriumis ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemias töötati õppeplaanide, programmide ja õpikute parandamisel. Nii näiteks tehti muudatusi V—VII kl. kirjandusliku lugemise programmis, mille tõttu võimaldus paremini avada kirjandusteoste ideelis-kunstilist sisu, pöörata rohkem tähelepanu nõukogude kirjanduse teoste tundmaõppimisele jne. V—VII kl. kehtestati materjali õppimisel ajaloolis-kronoloogiline järgnevus, mis kergendas selle ideelise sisu omandamist ja õiget hindamist õpilaste poolt.

Töötati ümber ka seitsmendate klasside kirjanduse programm, kuhu toodi sisse vene kirjanduse ajaloo süstemaatiline kursus. Eriti põhjalikult töötati ümber nõukogude kirjanduse ajaloo kursus. Toodi esile kodumaise, nõukogude kirjanduse poliitiline ja kunstiline tähtsus.

Kuid siiski kannatasid programmid ja õpikud, iseäranis humanitaarteaduste osas, tõsiste puuduste all: nende side eluga ja õpilaste praktilise ettevalmistamisega oli puudulik, säilis materjali ülekoormatus.

Pärast Lenini-nimelise Üleliidulise Põllumajandusteaduste Akadeemia sessiooni (1948. aasta juulis-augustis) toimus põhjalik ümberkorraldus bioloogiliste distsipliinide õpetamisel. Koostati uued, mitšuurinliku bioloogia seisukohtadele vastavad programmid. Samaaegselt tuli organiseerida bioloogia õpetajate ümberkvalifitseerimist, pöörates seejuures erilist tähelepanu bioloogiliste distsipliinide praktilise külje tundmaõppimisele. Praktilised tööd

[1] A. A. Ždanov, Kõne ajakirjade «Zvezda» ja «Leningrad» kohta, ajakiri «Looming», 1946, oktoober-november, lk. 1123.

kooliaias, õpilaste kaasahaaramine jõukohasele põllumajanduslikule tööle ja noorte naturalistide liikumise arenemine võimaldasid õpilastel sügavamalt mõista loodusseadusi ning nende teadmised muutusid elulähedasemaks.

Suurt mõju loodusteaduse, eriti inimese anatoomia ja füsioloogia õpetamise taseme tõstmisele avaldas NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja NSV Liidu Meditsiiniliste Teaduste Akadeemia ühendatud sessioon (1950. aasta juulis), mis oli pühendatud akadeemik I. P. Pavlovi õpetusele füsioloogiast.

I. P. Pavlovi õpetus kõrgemast närvitalitlusest aitas lahendada mitmeid küsimusi mitte ainult arstiteaduse, vaid ka pedagoogika ja psühholoogia valdkonnas. See sessioon tingis inimese anatoomia ja füsioloogia õppeprogrammide ja õpikute ümbertöötamise vajaduse.

«Pravda» veergudel arenenud diskussioon keeleteaduse küsimustes (1950) oli keele õpetamise ümberkorraldamise aluseks koolis.

«Marristlikud» metoodikud juurutasid koolitöösse ekslikke seisukohti, mis viisid alla õpilaste kirjaoskuse taseme. Marri pooldajate väärad ettepanekud suurendasid halvasti edasijõudvate õpilaste arvu vene ja emakeeles. Positiivset osa keele õpetamise ümberkorraldamisel koolis marksistliku keeleteaduse valgusel etendas NSV Liidu Teaduste Akadeemia keele ja kirjanduse osakonna ning Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühendatud sessioon (1950. aasta novembris). See sessioon töötas välja konkreetsed juhised programmide ja õpikute täiustamiseks ning vene keele õpetamise parandamiseks kõigis koolides, samuti emakeele õpetamise parandamiseks mittevene koolides.

Keele õpetamise aluseks koolis sai süstemaatiline grammatika tundmaõppimine. Selle sessiooni otsuste alusel parandati keeleõpetuse programme ja õpikuid.

Kuid Vene NFSV Haridusministeerium ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia jäid ikka veel maha elu nõudmistest õppeplaanide ja -programmide ümbertöötamisel, mille vajalikkust rõhutas partei XX kongress. NLKP Keskkomitee aruandes määrati kindlaks, millises suunas tuleb seda ümbertöötamist teostada: «Tuleb ümber korraldada keskkooli õppeprogramm suurema tootmisalase spetsialiseerumise suunas, et kümneaastase kooli lõpetanud noormeestel ja neiudel oleks hea üldharidus, mis avab tee kõrgemale haridusele, ja et nad ühtlasi oleksid ette valmistatud praktiliseks tegevuseks, sest suur osa koolilõpetajaid asub kohe tööle mitmesugustes rahvamajandusharudes.» [1]

Nõukogude koolil on suuri kogemusi kasvatustöö organiseerimisel. Silmapaistvad nõukogude pedagoogid N. K. Krupskaja

---

[1] N. S. Hruštšov, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne partei XX kongressile, Tallinn, 1956, lk. 87.

ja A. S. Makarenko töötasid põhjalikult läbi kollektiivis kasvatamise ja õpilastele individuaalse lähenemise probleemi. Paljudel koolidel oli suurepäraseid saavutusi õppe- ja kasvatustöös. Kuid terves reas koolides ei toimunud õppe-, eriti aga kasvatustöö täiesti rahuldavalt. Mõnedes koolides oli eriti terav õpilaste distsipliini küsimus.

Partei otsuste kohaselt võeti tarvitusele erakordselt tähtsaid abinõusid, selleks et tugevdada koolis kasvatustööd, kasvatada kommunistlikku suhtumist töösse ja kujundada kindlaid ning ustavaid kommunismi eest võitlejaid. Suurt tähelepanu pöörati õppeplaanide ja -programmide ümbertöötamisele, mille üheks eesmärgiks oli õpilaste ülekoormatuse likvideerimine. 1957/58. õppeaastal kaotati ära üleminekueksamid, mis aitas osaliselt kaasa õpilaste koormuse vähendamisele ja õppeedukuse jooksva arvestuse parandamisele. Selle kõrval oli endiselt tähtsaks ülesandeks õpetamise kvaliteedi tõstmine, eriti õppetunni efektiivsuse suurendamine. Kuid õpilaste õppeedukus oli tihtipeale siiski mitterahuldav. Eriti madal oli V, VI ja VII klassi õpilaste õppeedukus. Õppeainete järgi oli õppeedukus kõige madalam vene keeles, matemaatikas ja mittevene koolides ka emakeeles.

Õppeprogrammide ja õpikute sisule, peamiselt humanitaarainetes, avaldas negatiivset mõju isikukultus. Vene NFSV Haridusministeerium ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia tegid ära vajaliku töö programmide ja õpikute vabastamiseks sellest pahest.

Pedagoogikateaduse abi koolile ei olnud veel küllaldane. Pedagoogikateadus jäi maha kooli vajadustest.

Pärast partei XXI kongressi avanesid pedagoogikateaduse ees avarad perspektiivid edasiseks loovaks arenemiseks.

Nõukogude kool oli kogunud väärtuslikke kogemusi kõigis õpetuse ja kasvatuse aktuaalsetes küsimustes; nüüd seisis ees ülesanne neid kogemusi põhjalikult uurida, kontrollida ja üldistada.

Polütehniline õpetus ja õpilaste ettevalmistamine praktiliseks tegevuseks. Täites juba partei XVIII kongressil vastuvõetud otsuseid, omandasid eesrindlikud koolid nii sõjaeelseil aastail kui ka sõja ajal vähehaaval kogemusi õpilaste ettevalmistamisel praktiliseks tegevuseks. Saadi kogemusi ka polütehnilise õpetuse mõnede elementide teostamisel. Erilist huvi selles suhtes pakkusid kooli- ja klassivälised üritused, mida viisid läbi mõned koolid ja koolivälised asutused. Arenes ja andis teatavaid positiivseid tulemusi õpilaste töö tehnikaringides ja kooliaedades.

Polütehnilise õpetuse ja õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistamise küsimuste läbitöötamisele tõi mõningat kasu Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia sessioon 1949. aasta juunis. Lähtudes marksismi-leninismi klassikute töödest, partei otsustest kooli kohta ja ka koolide eesrindlike kogemuste analüüsist ja üldistustest, püüdsid ettekandjad ja sõnavõtjad näidata, kuidas saab

teaduste aluste õpetamise protsessis laiendada õpilaste polütehnilist silmaringi ja anda keskkooli lõpetajaile mõningane ettevalmistus praktiliseks tegevuseks. Arutati läbi maakoolide õpilaste polütehnilise ettevalmistuse organiseerimise küsimused. Kuid need olid alles esimesed sammud nõukogude kooli ees seisvate tähtsate probleemide lahendamisel.

Polütehnilise õpetuse teooria ja praktika arenemine jätkus intensiivsemalt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX ja XX kongressi otsuste alusel. NLKP XIX kongressi otsustes oli öeldud: «Et veelgi tõsta üldharidusliku kooli sotsialistlikku kasvatavat tähtsust ja luua keskkooli lõpetavatele õpilastele tingimused kutseala vabaks valimiseks, asuda teostama polütehnilist õpetamist keskkoolis ja võtta tarvitusele abinõud, mis on vajalikud üleminekuks üldisele polütehnilisele õpetamisele.» [1]

Liidu- ja autonoomsete vabariikide haridusministeeriumide poolt korrigeeriti õppeplaane, programme ja õpikuid, õpetajatele anti vajalikud konkreetsed juhised polütehnilise õpetuse teostamiseks. Aastail 1953—1955 andis Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia välja kirjandust abiks õpetajale, nagu näiteks sari keskkooli põhiõppeainete õpetamisest polütehnilise õpetuse ülesannete valgusel.

Vene NFSV Haridusministeerium ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia töötasid välja uue õppeplaani ja uued programmid, mis 1955/56. õppeaastal koolides kehtestati.

Selles uues õppeplaanis oli ette nähtud I—IV kl. käsitöö, V—VII kl. praktilised tööd töökodades ja õppe-katseaias, VIII—X kl. masinaõpetuse, elektrotehnika ja põllumajanduse praktikumid, mitmed õppeained seostati tihedamalt eluga ja sotsialismi ehitamise praktikaga (füüsika, matemaatika, loodusteadus, keemia, geograafia).

NLKP XX kongress andis tähtsad juhendid, mis nõudsid polütehnilise õpetuse arendamist üldhariduslikus koolis, õpilaste tutvustamist kaasaegse tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise tähtsamate harudega, õppetöö tihedat seostamist ühiskondlikult kasuliku tööga ja noorsoos kommunistliku töösse suhtumise kasvatamist.

Paljud koolid töötasid loovalt polütehnilise õpetuse teostamisel. Kogemused näitasid, et kui kooli pedagoogiline kollektiiv töötab aktiivselt, algatusvõimeliselt ja läbimõeldult, siis partei-, nõukogude ja majandusorganisatsioonide vastava abi korral toimub kooli polütehniseerimine edukalt. Tuleb esile tõsta tähelepanuväärseid tulemusi töö- ja polütehnilise õpetuse alal Moskva 235.. 729. ja 437. koolis, Leningradi 157. koolis, Sverdlovski 36. koolis, Omski 37. koolis, Brjanski oblasti Klintsõ 2. koolis,

---

[1] NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, III osa, Tallinn, 1957, lk. 566.

Leningradi oblasti Siverski koolis. Rida maakoole Vene NFSV-s (Kutuzovi, Retšitsõ ja Tšehhovo koolid Moskva oblastis, Kuplini kool Rjazani oblastis, Kantaurovi kool Gorki oblastis, Grigoropolise kool Stavropoli krais jt.) ja Ukrainas olid tihedalt seotud tootmistööga kolhoosides. Nende koolide õpilased omandasid väärtuslikke teadmisi, oskusi ja vilumusi põllumajanduse alalt. Nad kasvatasid õpetajate juhtimisel kooli katseaedades uusi kultuure, omandasid edukalt kolhoositöös vajalikke elukutseid, nagu traktoristid, lüpsjad jne., osutasid kolhoosidele suurt abi nende töös. Stavropoli krai koolides organiseeriti 314 kompleksbrigaadi, kes töötasid edukalt kolhooside poolt neile eraldatud maatükkidel. Rjazani oblasti maakoolides loodi partei oblastikomitee abiga õppe-katsemajandid, kus töötades õpilased õppisid eesrindlikke agrotehnilisi võtteid ja lõid suuri materiaalseid väärtusi. Suvevaheajal võtsid paljude maa- ja linnakoolide õpilased osa kolhoositööst. Osas Ukraina NSV koolides organiseeriti tootmisõpetusega klassid, selleks et anda keskkooli lõpetajatele keskhariduse kõrval ka mingi tootmiseriala. 20 niisugust kooli loodi ka Gruusia NSV-s. Mõnede Moskva, Leningradi, Sverdlovski, Rostovi Doni ääres ja teiste Vene NFSV linnade eesrindlike koolide initsiatiivil asusid vanemate klasside õpilased NLKP kongresside otsuste täitmiseks töösse tootmisettevõtetes. Polütehnilise õpetuse teostamise mõningad positiivsed kogemused kajastusid Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia sessioonil 1955. aasta detsembris ja nõukogude pedagoogilises ajakirjanduses.

1957. aastal hakkas Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjastus välja andma sarja «Polütehniline Õpetus Koolis».

Kuid haridusorganitel ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemial seisis ees veel suur töö NLKP XIX ja XX kongressi juhendite elluviimiseks polütehnilise õpetuse alal.

Nii ilmnes, et 1955/56. õppeaastal kehtestatud õppeplaan ja programmid ei taga veel küllaldasel määral õpilaste tutvustamist tööstuse ja põllumajanduse tähtsamate harudega ega näe ette õpilaste tööd tööstuses, kolhoosides ja sovhoosides. Seda arvestades töötas Vene NFSV Haridusministeerium koos Pedagoogiliste Teaduste Akadeemiaga välja uue õppeplaani, mis need defektid teataval määral kõrvaldas.

Uue õppeplaani ja programmide katseliseks kontrollimiseks kehtestas Vene NFSV Haridusministeerium need 1956/57. õppeaastal 500-s keskkoolis, kus olid olemas tingimused nende teostamiseks. Kerkis küsimus koolidevaheliste töökodade organiseerimisest linnades ja suurtes rajoonikeskustes.

Töö uue õppeplaani ning tööõpetuse ja tootmise aluste uute programmide järgi aitas teataval määral kaasa õpilaste ettevalmistusele praktiliseks tegevuseks, kuid ei suutnud seda täielikult tagada.

Seepärast kehtestati 1957/58. õppeaastal 50-s Vene NFSV koo-

lis katseliselt 11-aastane õppeaeg, et vanemate klasside õpilased saaksid kolm korda nädalas tootmises töötada.

1958. aasta juulis toimus Vene NFSV Haridusministeeriumis nõupidamine, mis oli pühendatud kokkuvõtete tegemisele 11-aastase õppeajaga eksperimentaalkoolide tööst ja millest võtsid osa nende koolide juhtijad ja õpetajad, haridusala töötajad, pedagoogikateadlased ning nõukogude ja ühiskondlike organisatsioonide esindajad. Nõupidamine kiitis heaks koolide töö eksperimentaalplaani järgi, mis näitas, et katseklasside õpilased omandavad edukalt üld- ja polütehnilise keskhariduse ja saavad samaaegselt tootmisalaseid teadmisi ja vilumusi ning elukutse ja harjuvad tootva tööga.

Ühtlasi märkis nõupidamine ära ka olulisi puudusi eksperimentaalkoolide töös: nende materiaalse baasi nõrkuse, seniajani säilinud õpilaste suure ülekoormatuse, liiga paljude ainete esinemise õppeplaanis, üldhariduslike õppeainete puuduliku seose tootmisega. Nõupidamine kutsus sellest osavõtjaid üles edasisele loovale katsetamisele, mis võib anda tõhusat abi keskkooli ümberkorraldamisel.

Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni osatähtsuse tõstmine õppe-kasvatustöös. 1949. aastaks kuulus komsomoliorganisatsiooni ridadesse üle poole kõikidest seitsmeklassiliste koolide vanemate klasside ja keskkoolide õpilastest. Üle 13 miljoni õpilase olid pioneerid. Sel perioodil kasvas veelgi komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni autoriteet ja tugevnes nende kasvatuslik mõju õppivale noorsoole.

Kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töö parandamisel etendasid suurt osa ÜLKNÜ XI ja XII kongressi otsused. Nendes rõhutati, et Kommunistliku Noorsooühingu kohustuseks on abistada Kommunistlikku Parteid ja Nõukogude valitsust kooli edasiarendamisel ja tugevdamisel, õppe-kasvatustöö parandamisel ja üldise koolikohustuse seaduse teostamisel. Seejuures peab koolide komsomoliorganisatsioonide kogu tegevus olema allutatud direktorite ja õpetajate poolt läbiviidavale õppe-kasvatustööle. Komsomoliorganisatsioon on kohustatud igati tugevdama õpetaja autoriteeti, abistama teda tema töös õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel, taotlema distsipliini ja korra tugevdamist koolis, kasvatama õpilastes püsivust ja visadust teadmiste omandamisel, harjutama neid ühiskondlikult kasuliku tööga.

Tuleb tugevdada pioneeriliikumise juhtimist komsomoliorganisatsiooni poolt. ÜLKNÜ XI kongress (1949) soovitas kommunistlikel noortel rohkem hoolitseda pioneeriorganisatsioonide töö sisu, vormide ja meetodite parandamise eest, kaasa tõmmata töösse noorte pioneeridega paremaid kommunistlikke noori.

See kongress kutsus õpetajaid üles põhjalikult ja igakülgselt tundma õppima kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töö sisu ja vorme, õpilaste — kommunistlike noorte ja pioneeride vaja-

dusi ja nõudeid ning oskuslikult suunama nende aktiivsust ja initsiatiivi kooli peamiste õppe-kasvatuslike ülesannete täitmisele.

ÜLKNÜ XII kongressi (1954) aruandekõnes juhiti tähelepanu vajadusele osutada koolile igakülgset kaasabi partei XIX kongressi direktiivide elluviimisel polütehnilisele õpetusele ülemineku kohta. Kongress konstateeris, et hoolimata kommunistlike noorte küllaltki elavast osavõtust kooli elust, on paljude koolide komsomoliorganisatsioonide töös tõsiseid puudusi; nad ei võitle veel küllalt aktiivselt õpilaste õppeedukuse ja distsipliini eest. Mitmetes koolides koormatakse kommunistlikke noori ja pioneere endiselt üle mitmesuguste ülesannetega, peetakse väsitavaid istungeid ja koosolekuid, millest on vähe kasu.

Mahajäänute abistamine piirdub mõnel juhul sellega, et neid «võetakse läbi» mitmesugustel koosolekutel.

Kongressil rõhutati, et komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid ei pea dubleerima õpetaja tööd.

Kongress seadis kommunistlike noorte ette ülesande abistada haridusorganeid üldise koolikohustuse teostamisel.

Ka kommunistliku moraali kasvatamisel peavad kommunistlikud noored kooli aktiivselt abistama.

Kongress rõhutas, et ka pioneeriorganisatsiooni tegevuses on vaja üle saada tõsistest puudustest. Paljude rühmade ja malevate töö kannatab üksluisuse, vormide piiratuse ja liigse reglementeerimise all. Pioneeritöös pole romantikat, sageli rikutakse pioneeriorganisatsiooni iseseisvust.

Hoogsalt arenenud võitlus ÜLKNÜ XI ja XII kongressi otsuste elluviimise eest näitas, et paljud komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid saavutasid õpetajate osavõtul teatavat edu võitluses õpilaste kindlate ning süstemaatiliste teadmiste ja kõrge õppeedukuse eest. Mitmekesistusid nende organisatsioonide töö vormid ja meetodid võitluses teadmiste, teadliku distsipliini ja kindla koolikorra eest, suurenes kaaslaste seltsimehelik abi halvasti edasijõudvaile õpilastele, hakati paremini täitma koolirežiimi, teataval määral kõrvaldati õpilaste ülekoormamine ühiskondlike kohustustega ja õppetööga mitteseotud ülesannetega. Kooli kommunistlikud noored ja pioneerid abistasid õpetajaid kooli õppekabinettide sisustamisel omavalmistatud seadeldiste ja õppevahenditega. Tunduvalt paranes poliitharidustöö õpilastega — hakati sagedamini korraldama informatsioone, loenguid ja ettekandeid.

Mõnevõrra paranes klassijuhatajate töö. Kommunistlike noorte ja pioneeride abi võimaldas õpetajatel ja klassijuhatajatel kergemini liita klassikollektiivi ja saavutada paremaid tulemusi õppekasvatustöös.

Õppe-kasvatustöö parandamisel hakkasid koolide direktoreile tõsist abi osutama õpetajate komsomoliorganisatsioonid.

Paremates koolides muutus iga aastaga üha edukamaks klassijuhatajate ja õpetajate koostöö pioneeri- ja komsomoliorganisat-

siooni ning pioneerijuhtidega, kõrgemal tasemel viidi koolis läbi komsomolikoosolekuid ja pioneerikoondusi. Kuid paljude komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töö kannatas veel sageli formalismi all. Analüüsides ja üldistades pioneeritöö kogemusi koolis, on nõukogude pedagoogid, komsomolitöötajad ja pioneerijuhid andnud oma väärtusliku panuse nõukogude pedagoogika arendamisse.

ÜLKNÜ Keskkomitee V pleenum (1956. aasta aprillis) kutsus komsomoliorganisatsioone üles võtma aktiivselt osa NLKP XX kongressi otsuste elluviimisest. Pleenum kohustas neid organisatsioone abistama haridusorganeid üldise keskhariduse teostamisel, polütehnilise õpetuse arendamisel, võitluses õpilaste põhjalike ja kindlate teadmiste eest, õpetamise seostamisel eluga.

Omistades määratu suurt tähtsust internaatkoolidele, juhtis pleenum tähelepanu sellele, et paremaid õpetajaid ja kommunistlikke noori soovitataks internaatkoolidesse kasvatajateks.

Suurt tähelepanu pööras pleenum noorte kaasatõmbamisele ühiskondlikult kasulikule tööle; erilist huvi pakuvad pleenumi juhtnöörid pioneerilaagrite loomise kohta majanduslikult tugevates kolhoosides ja teised analoogilised üritused.

Pleenum rõhutas vajadust tugevdada ideelist kasvatustööd, juhtis tähelepanu Lenini eluloo põhjaliku tundmaõppimise tähtsusele. Pleenum soovitas arendada maksimaalselt kommunistlike noorte ja pioneeride isetegevust, nende iseseisvust ja aktiivsust.

Palju väärtuslikke juhendeid pioneeritöö kohta andsid ka järgnevad pleenumid.

Nii märkis ÜLKNÜ Keskkomitee VIII pleenum (1957. aasta novembris), et pioneeriorganisatsioonid peavad oma liikmeid süstemaatiliselt kaasa tõmbama ühiskondlikult kasulikule tööle, looma tiheda sideme ettevõtete, ehituste, kolhooside, sovhooside jne. kollektiividega. Pioneeritööd tuleb teha mitmekesiselt ning laste vanust ja mitmesuguseid vajadusi ning püüdlusi arvestades. Tuleb tugevdada pioneeride kasvatamist proletaarse internatsionalismi vaimus. Pleenum soovitas regulaarselt korraldada välismaa noorsoole ja lastele pühendatud pioneeride kokkutulekuid, festivale ning õhtuid, kohtumisi välismaa üliõpilastega, kes elavad ja õpivad NSV Liidus, välismaa delegatsioonide liikmetega, arendada kollektiivset kirjavahetust rahvademokraatiamaade pioneeriorganisatsioonidega, igal suvel avada rahvusvaheline lastelaager.

Pleenum kutsus komsomoliorganisatsioone üles pioneeride tõhusamale juhtimisele ja plaanipärasele abistamisele. Ta soovitas luua algorganisatsioonide komsomolikomitees pioneeritöö sektori, laialdasemalt praktiseerida ettevõtete, asutuste ja kõrgemate õppeasutuste kommunistlike noorte suunamist kooli rühmajuhtideks, pidades seda tööd vastutusrikkaks ja austavaks komsomoliülesandeks; organiseerida majavalitsuste juurde pioneeripostid ja -staabid.

Erilise tähtsusega noorsoo kommunistlikule kasvatusele oli

ÜLKNÜ XIII kongress, mis toimus 1958. aasta aprillis. Kongressil formuleeriti Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu ülesanded sotsialismilt kommunismile ülemineku perioodil. Oma tervituses kongressile rõhutas NLKP Keskkomitee, et kaasaja tingimustes kasvab Kommunistliku Noorsooühingu osatähtsus riiklikus, majanduslikus ja kultuurilises ülesehitustöös, maa ühiskondlik-poliitilises elus. Keskkomitee avaldas veendumust, et «... Leninlik Kommunistlik Noorsooühing kasvatab ka edaspidi väsimatult oma mitmekülgse tegevusega igas noormehes ja neius kommunistliku ajastu inimese üllaid iseloomujooni: piiritut usku kommunismi võidusse, palavat kodumaa-armastust, töökust, ennastsalgavust ühiskondliku kohustuse täitmisel, oskust ületada mis tahes raskused teel suure eesmärgi poole, valmisolekut kaitsta oma kodumaa au, vabadust ja sõltumatust».

Kongress rõhutas eriti, et käesoleval ajal, mil rahvahulkade teadlikkuse tasemest tohutu suurel määral sõltub edukas edasiliikumine kommunismile, ajal, mil toimub kõige ägedam võitlus kommunistliku ja imperialistliku ideoloogia vahel, omandab noorsoo hulgas tehtava ideelise kasvatustöö tugevdamine, tema marksistlik-leninlik haridus esmajärgulise tähtsuse. Märkides, et propagandatöö noorsoo hulgas kannatab sageli formalismi, lihtsustamise ja vulgariseerimise all, soovitas kongress kasutada ideoloogilise mõjutamise kõige mitmekesisemaid vahendeid, ilmutada rohkem leidlikkust, rakendada kasvatustöö huvitavaid vorme: õhtuid revolutsiooni veteranide, Kodusõjast ja Isamaasõjast osavõtnute ning meie maa kuulsate inimeste osavõtul, vaidluskoosolekuid jne.

Kongress pööras palju tähelepanu komsomoliorganisatsioonide tööle koolis. Ta rõhutas, et Kommunistlik Noorsooühing ja kool on kohustatud kasvatama õpilastes teadlikku suhtumist õppimisse ja austust õpetaja vastu. Loovalt järgides VIII pleenumi juhendeid, on vaja muuta elavamaks pioneerimalevate ja -rühmade töö, panna nad elama täisverelist, huvitavat elu, pidevalt hoolitseda selle eest, et pioneerid looksid midagi kasulikku, ilmutaksid iseseisvust ja initsiatiivi, et pioneeriüritustes oleks rohkem romantikat, värvirikkust ja huvitavat.

Kongressi tähelepanu keskpunktiks sai seltsimees Hruštšovi kõnes täie teravusega püstitatud küsimus noore põlvkonna kasvatamisest töö abil ja töö jaoks.

Kongress kutsus noorsugu üles valmistuma kommunistliku ühiskonna ülesehitaja osaks, õppides, selleks et töötada, ja töötades, selleks et õppida. Kongress osutas vajadusele ümber korraldada meie maa noore põlvkonna kasvatuse ja hariduse kogu süsteem, püstitas kooli töö uued printsiibid.

Uus etapp nõukogude kooli ja pedagoogika arenemises. Nõukogude ühiskond on astunud kommunismi eest peetava võitluse uude etappi — kommunistliku ühiskonna laiahaardelise ehitamise perioodi. Lähema 15—20 aasta jooksul luuakse kommunismi mate-

riaal-tehniline baas. Selle perspektiivse programmi tähtsaks osaks on Nõukogude Liidu arendamise seitsme aasta plaan, mis näeb ette sotsialistliku majanduse ja kultuuri kõigi harude uue hiiglasliku tõusu.

Kommunismile üleminekuks on vaja mitte ainult vastavat materiaalset baasi, vaid ka kodanike teadlikkuse kõrget taset. «Sellepärast omandavad töötajate, eriti võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatamise küsimused nüüd erakordselt suure tähtsuse.» [1]

Varem esinenud kooli mõningane irdumine elust, millest nõukogude pedagoogid püüdsid viimastel aastatel üle saada, muutus uutes tingimustes täiesti talumatuks. Kooli reorganiseerimise teed olid kavandatud N. S. Hruštšovi kirjas NLKP Keskkomitee Presiidiumile.

Üheaegselt N. S. Hruštšovi NLKP XXI kongressi ettekande teeside «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kontrollarvudest aastaiks 1959—1965» kinnitamisega kiitis 1958. aastal toimunud NLKP Keskkomitee novembripleenum heaks ka teesid «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest meie maal» ja otsustas läbi viia nende üldrahvaliku arutelu.

See arutelu toimus tohutu suures ulatuses ja omandas tõeliselt üldrahvaliku iseloomu. Vene NFSV-s toimus näiteks 199 000 koosolekut, kus võttis sõna üle 800 000 inimese, Leedu NSV-s 6200 koosolekut, millest võttis osa üle 400 000 inimese ja kus võttis sõna 18 000 kodanikku. Töölised, kolhoosnikud ja teenistujad kiitsid teesid palavalt heaks ja esitasid palju väärtuslikke ettepanekuid selle kohta, kuidas tuleb ümber korraldada kool ja parandada nõukogude laste kasvatamist.

Neid ettepanekuid uuriti hoolikalt ja need peegeldusid seaduses «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ja haridussüsteemi edasiarendamisest NSV Liidus», mille NSV Liidu Ülemnõukogu 1958. aasta detsembris vastu võttis.

Seaduses on öeldud, et nõukogude kooli peaülesandeks on õpilaste ettevalmistamine eluks, ühiskondlikult kasulikuks tööks, üld- ja polütehnilise hariduse taseme edasine tõstmine, noorsoo kasvatamine, kes tunneb hästi teaduse aluseid ja austab sügavalt sotsialistliku ühiskonna põhimõtteid.

«Keskkoolis peab saama õpetamise ja kasvatamise juhtmõtteks õppimise tihe side tööga, kommunistliku ülesehitustöö praktikaga.» [2]

Seadus kehtestas Nõukogude Liidus üldise seitsmeklassilise koolikohustuse asemel üldise kaheksaklassilise koolikohustuse. Seda tuleb teostada kaheksaklassilises üldhariduslikus polütehnilises töökoolis.

---

[1] N. S. Hruštšov. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kontrollarvud aastaiks 1959—1965, Tallinn, 1959, lk. 53.

[2] NSVL Ülemnõukogu Teataja, nr. 1, 1959, lk. 13.

Seitsmeklassilise kooli reorganiseerimine kaheksaklassiliseks kooliks on tunduv samm edasi NSV Liidu haridussüsteemi arenemises. Kaheksaklassiline kool hakkab varustama õpilasi suuremate üldhariduslike teadmisega ja neid nii psühholoogiliselt kui ka praktiliselt paremini ette valmistama osavõtuks ühiskondlikult kasulikust tööst ning arendab neid füüsiliselt, esteetiliselt ja kõlbeliselt.

Täieliku keskhariduse saab nõukogude noorsugu 15—16 aasta vanusest alates õppimise ja tootva töö ühendamise baasil, selleks et kõik noored selles vanuses võtaksid osa ühiskondlikult kasulikust tegevusest ning lülituksid jõukohasesse ja mitmekesisesse füüsilisse töösse, töötaksid vahetult ettevõtetes ja kolhoosides.

Seadus määras kindlaks järgmised keskharidust andvate õppeasutuste põhitüübid:

a) töölis- ja maanoorte (õhtused ja vahetustega töötavad) koolid, kus omandavad hariduse noormehed ja neiud, kes on lõpetanud kaheksaklassilise kooli ja töötavad rahvamajanduses; selleks et tagada neile võimalus edukaks õppetööks, kehtestatakse lühendatud tööpäev või lühendatud töönädal; õppeaja kestus on kolm aastat;

b) üldhariduslikud polütehnilised tootmisõpetusega töökeskkoolid, kus kaheksaklassilise kooli lõpetanud omandavad kolme aastaga keskhariduse ja kutsealase ettevalmistuse; seega antakse neis koolides üheaegselt üld-, polütehniline ja kutseharidus; nende koolide õpilaste tootmisõpetus viiakse läbi ettevõtetes, kolhoosides ja sovhoosides või kooli ja koolidevahelistes õppetöökodades;

c) tehnikumid ja teised kesk-eriõppeasutused, kus antakse kaheksaklassilise kooli baasil üldine keskharidus ja kesk-eriharidus. Internaatkoolid organiseeritakse nüüd kaheksaklassiliste koolidena või tootmisõpetusega keskkoolidena.

Seoses sellega, et NSV Liidu arenemise perspektiivid seitsme aasta plaani alusel esitavad üha suuremaid nõudeid tööliste tootmisalasele kvalifikatsioonile, toimub ka tehnilise kutsehariduse reorganiseerimine, mis baseerub edaspidi kaheksaklassilisel koolil.

Reorganiseerimine puudutab ka kõrgemat kooli, mis peab lähenema tootmisele ja ette valmistama spetsialiste, kelle kvalifikatsioon vastaks teaduse ja tehnika uusimatele saavutustele.

Nõukogude kooli reorganiseerimine peab parandama kommunistliku kasvatuse praktikat, tunduvalt tõstma kooli õppe-kasvatustöö efektiivsust ning looma kõik tingimused noorsoo üldhariduslikku taseme tõstmiseks ja tema igakülgseks arenemiseks.

Kavandatud nõukogude kooli reorganiseerimine toob endaga kaasa õppetöö organisatsiooniliste vormide ja meetodite läbivaatamise, sest need peavad kaasa aitama õpilaste iseseisva töö aktiviseerimisele ja olema suunatud formalismi vastu õppetöös ja õpilaste vähese aktiivsuse vastu õppetunnis. Kooli reorganiseerimine nõuab nõukogude õpetajalt loovat suhtumist oma töösse.

NLKP XXI kongressi poolt kinnitatud «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kontrollarvudes aastaiks 1959—1965» on öeldud, et partei Keskkomitee poolt väljatöötatud «kogu haridussüsteemi põhjaliku parandamise abinõud tähistavad uut etappi nõukogude kooli arengus, peegeldavad küpseks saanud vajadusi ühiskonna elus sotsialismilt kommunismile ülemineku perioodil».

Suured ülesanded seisavad käesoleval seitseaastakul nõukogude teaduse ees. XXI kongress kutsus nõukogude teadlasi üles rikastama teadust uute, veelgi suuremate avastustega.

Nõukogude pedagoogikateadusel tuleb lahendada kavandatud koolisüsteemi reorganiseerimisest tulenevad aktuaalsed küsimused.

XXXIII peatükk

N. K. KRUPSKAJA ELU, PEDAGOOGILINE TEGEVUS JA PEDAGOOGILISED VAATED

N. K. Krupskaja (1869—1939) elu ja pedagoogiline tegevus. V. I. Lenini sõber ja võitluskaaslane, Kommunistliku Partei vanemaid liikmeid, silmapaistev nõukogude pedagoog N. K. Krupskaja sündis 1869. aastal Peterburis. Tema vanemad kuulusid vene radikaalse intelligentsi hulka. Varajasest lapseeast alates oskasid ema ja isa kasvatada tütres vihkamist ebaõigluse ja töörahva ekspluateerimise vastu. Huvi õpetaja elukutse vastu tekkis N. K. Krupskajal juba lapseeas. Hiljem suurendasid seda huvi õpetajad gümnaasiumis, kus ta õppis. N. K. Krupskaja oli veendunud, et tema kutsumus on pedagoogilises töös ja et õpetajana saab ta olla kasulik rahvale. Kuid pärast gümnaasiumi lõpetamist ei õnnestunud tal leida pedagoogi kohta, sest tema isa oli poliitiliselt mitteusaldatav. 1889. aastal astus N. K. Krupskaja Peterburi Kõrgemate Naiskursuste matemaatika osakonda ja lähenes revolutsiooniliselt meelestatud üliõpilaste ringile. Selles ringis kuulis ta esmakordselt sõna «Internatsionaal» ja tutvus mõnede K. Marxi ja F. Engelsi teostega.

Selleks et täielikult pühenduda marksismi tundmaõppimisele ja revolutsioonilisele tööle, lahkus N. K. Krupskaja kursustelt ja hakkas professionaalseks revolutsionääriks.

1891. aasta sügisest alates asus ta tööle õpetajana õhtuses pühapäevakoolis Schlüsselburgi traktil (Peterburi äärelinnas), kus ta tegi aktiivset poliitilist ja pedagoogilist tööd tööliste hulgas kuni 1896. aastani, mil ta areteeriti.

1893. aasta lõpus saabus V. I. Lenin Peterburi, kus ta õige pea kohtus Nadežda Konstantinovnaga. Mõned tema õpilastest kuulusid marksistlikku ringi, mida juhatas Vladimir Iljitš.

Pärast areteerimist sai N. K. Krupskaja suure vaevaga loa viibida asumisel Šušenskoje külas, kuhu oli juba välja saadetud

Vladimir Iljitš. Asumisaastail oli N. K. Krupskaja Lenini lähimaks abiliseks tema igapäevases töös. 1899. aastal kirjutas Nadežda Konstantinovna oma esimese raamatu «Naistööline», milles ta erakordse selgusega paljastas töötava naise hirmsaid elutingimusi Venemaal ja valgustas uut moodi mitmeid lastekasvatuse küsimusi.

Pärast sundasumise tähtaja möödumist siirdus N. K. Krupskaja välismaale, kus sel ajal elas Vladimir Iljitš, ja võttis aktiivselt osa revolutsioonilisest tööst.

Pöördunud koos V. I. Leniniga 1905. aastal tagasi Venemaale, tegi Nadežda Konstantinovna bolševike partei Keskkomitee ülesandel tohutu suurt parteitööd ja jätkas seda hiljem välismaal, kuhu ta uuesti koos V. I. Leniniga emigreeris 1907. aastal. Sel ajal töötas N. K. Krupskaja pedagoogiliste probleemide lahendamise kallal, õppis põhjalikult tundma ulatuslikku välismaa ja vene pedagoogilist kirjandust, külastas koole, sai laialdast informatsiooni rahvahariduse olukorrast Venemaal.

Esinedes ajakirjanduse veergudel pedagoogilistes küsimustes enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, püüdis Nadežda Konstantinovna näidata revolutsioonieelse Venemaa kooli tõelist olemust, selle klassilist ja ekspluataatorlikku iseloomu ning kavandada teid uue ühiskonna kooli, selle kooli arendamiseks, mis rajatakse pärast proletaarse revolutsiooni võitu.

Sellesse aega kuulub rida N. K. Krupskaja artikleid Venemaal väljaantavas ajakirjas «Svobodnoje Vospitanije»: «Kas poistele tuleb õpetada «naistetööd»?», «Vaba kooli küsimusest», «Enesetapmised õpilaste hulgas ja vaba töökool».

Kommunistliku Partei Keskkomitee poolt juhitav revolutsiooniline liikumine Venemaal laienes ja tugevnes, riigis küpses revolutsioon. «Oli vaja ette valmistuda momendiks, mil võim läheb töölisklassi kätte,» kirjutas N. K. Krupskaja, «oli vaja ette valmistada hariduse rinne. See töö sai edasilükkamatuks· kui puhkes sõda, oli vaja see töö tõsiselt käsile võtta.»

Lenini nõuandel otsustas Nadežda Konstantinovna neis tingimustes kirjutada üldistava töö, mis näitaks demokraatlike pedagoogiliste ideede arenemist ja paljastaks kaasaegse kodanliku kooli ekspluataatorliku iseloomu. 1915. aastal kirjutas ta raamatu, mis ilmus 1917. aastal pealkirjaga «Rahvaharidus ja demokraatia».

Saates selle raamatu käsikirja A. M. Gorkile, hindas Vladimir Iljitš kõrgelt selle tähtsust. See oli esimene marksistlik raamat, milles anti töökasvatuse idee ajalugu, esmakordselt esitati Marxi ja Engelsi õpetus polütehnilisest haridusest, valgustati kriitiliselt kooli ja pedagoogika olukorda kapitalistlikes maades.

Nii see kui ka mitmed teised N. K. Krupskaja tööd, mis on kirjutatud enne Suurt Oktoobrit, olid suure tähtsusega uue, sotsialistliku pedagoogika aluste väljatöötamisele.

Koos V. I. Leniniga pärast 1917. aasta Veebruarirevolutsiooni

Venemaale tagasi tulnud, võtab N. K. Krupskaja partei ülesandel aktiivselt osa rahvahariduse organiseerimisest Petrogradi Viiburi rajoonis, avaldab artikleid rahvahariduse küsimuste kohta bolševistliku ajakirjanduse veergudel.

Suure Oktoobri päevil töötas N. K. Krupskaja revolutsiooni staabis — Smolnõis ja Viiburi rajooni parteikomitees.

Otsekohe pärast nõukogude võimu võitu sai Nadežda Konstantinovna Hariduse Rahvakomissariaadi kolleegiumi liikmeks, 1929. aastast aga Vene NFSV hariduse rahvakomissari asetäitjaks. Ta juhatas Hariduse Rahvakomissariaadi koolivälist osakonda. Kui 1920. aastal organiseeriti Poliithariduse Peakomitee — asutus, mis juhtis poliitharidust kogu maal —, hakkas Nadežda Konstantinovna seda komiteed juhtima. Ühtlasi (1921. aastast alates) juhtis ta Riikliku Teadusliku Nõukogu pedagoogikateaduse sektsiooni, võttis vahetult osa programmide ja mitmete tähtsate dokumentide koostamisest nõukogude kooli organiseerimise küsimustes. Nadežda Konstantinovna osa nõukogude kooli ülesehitamisel on väga suur. Ta juhtis mitut pedagoogilist ajakirja, kirjutas artikleid ja raamatuid pedagoogiliste küsimuste kohta, pidas loenguid Kommunistliku Kasvatuse Akadeemias, pidas tihedat sidet õpetajate ja õpilastega.

Tema kirjavahetus haridustöötajate, kommunistlike noorte ja pioneeridega oli erakordselt suur.

Samal ajal jätkas N. K. Krupskaja pedagoogilise teooria põhjalikku läbitöötamist. Oma töödes valgustas ta ulatuslikult kasvatuse, kommunistliku moraali, polütehnilise õpetuse, didaktika jne. tähtsamaid probleeme.

N. K. Krupskaja võitles järjekindlalt Kommunistliku Partei Keskkomitee poolt aastail 1931—1936 vastuvõetud koolialaste otsuste elluviimise eest.

Kõigis oma esinemistes, artiklites, raamatutes ja brošüürides kirjutas N. K. Krupskaja sellest, kuidas on Kommunistliku Partei juhtimisel Nõukogudemaal ellu viidud Lenini nõuanded, kuidas kasvavad sotsialismi edusammud.

N. K. Krupskaja oli ÜK(b)P Keskkomitee liige, NSV Liidu Ülemnõukogu saadik ja selle Presiidiumi liige, auakadeemik, meie maa esimene pedagoogikateaduse doktor. Kogu tema elu oli pühendatud võitlusele partei ürituse, töörahva õnne ja kommunismi eest.

N. K. Krupskaja uue inimese kasvatamisest. Oma töödes ja esinemistes kaitses ja propageeris N. K. Krupskaja partei poolt esitatud bolševistlikku võitlusprogrammi uue, sotsialistliku kooli eest.

Ta selgitas leninlikke printsiipe kooli sidemest poliitikaga ja töökooli ühtsusest ning ilmalikkusest, töötas läbi patriotismi ja internatsionalismi kasvatamise küsimused.

Ajal, mil toimus äge diskussioon kooli eesmärkide ja ülesannete kohta, mil mõnele, isegi nõukogude võimu positsioonidel seisvale pedagoogile ei olnud selge küsimus kooli klassiiseloomust, määras N. K. Krupskaja täpselt kindlaks nõukogude kooli põhilise erinevuse kodanlikust koolist. Artiklis «Kooli eesmärkide küsimusest» kirjutas ta: «Kodanliku riigi eesmärgid tingivad määratu enamuse laste isiksuse mahasurumise, nende teadvuse tumestamise, need eesmärgid käivad risti vastu noorsoo huvidele. Eesmärgid, mida koolile seab töölisklass, võimaldavad iga lapse isiksuse õitselepuhkemist, tema silmaringi laienemist, tema teadvuse süvenemist, tema elamuste rikastamist. Need eesmärgid on kooskõlas noorsoo huvidega. Selles ongi vahe kodanluse eesmärkide ja proletariaadi eesmärkide vahel.»

N. K. Krupskaja näitas, et noore põlvkonna kasvatamine etendab suurt osa sotsialismi ülesehitamisel. Tema sõnade järgi «... on sotsialismi hädavajalikuks eeltingimuseks inimene, kes on võimeline sotsialismi teostama».

Nadežda Konstantinovna rõhutas, et ainult kool, mis on tihedalt seotud ümbritseva elu ja lapse huvidega ning avab temale oma jõudude rakendamise mitmesugused sfäärid, loob tingimused inimisiksuse arenemiseks.

N. K. Krupskaja sõnade järgi peab nõukogude koolis kollektivisti kasvatamine olema ühendatud igakülgselt arenenud ja seesmiselt distsiplineeritud inimese kasvatamisega, kes on võimeline sügavalt tundma, selgesti mõtlema ja organiseeritult tegutsema.

N. K. Krupskaja kommunistliku moraali kasvatamisest. Nadežda Konstantinovna tegeles väga palju kommunistliku moraali probleemiga. Ta rääkis, et meie jaoks, nõukogude kooli ja pedagoogika jaoks on peamine kommunistliku maailmavaate, bolševistliku sihikindluse ja kõrgete tahteliste omaduste kasvatamine nõukogude lastes.

Selleks et õigesti lahendada küsimus, missugune peab olema kommunistlik kasvatus, on vaja eelkõige, nagu ütles N. K. Krupskaja, anda endale aru sellest, milline inimene peab olema kommunist, mida ta peab teadma, mille poole püüdlema, kuidas toimima. Kõige tähtsamaks tuleb pidada meie lastes kommunistliku moraali ja palava kodumaa-armastuse kasvatamist, oskuse kasvatamist võidelda meie maailmavaate eest. Meie oleme kohustatud kasvatama õpilast nii, et ta õpiks mõistma, mis tema ümber toimub, orienteeruks «kehtiva korra mehhanismis», et ta õpiks tundma inimühiskonna arenemise seadusi, mõistaks nende omavahelist seost ja, mis peamine, saaks aru, millises suunas läheb ühiskondlik arenemine. Kuid sellest on vähe. Peab teadma, kuidas on vaja ehitada uut elu, on vaja mitte ainult teada, vaid ka osata seda teha.

Oma mitmes teoses peatus N. K. Krupskaja üksikasjaliselt kommunistliku suhtumise kasvatamisel ühiskondlikku omandisse ja

töösse. Suurt huvi selles suhtes pakub Nadežda Konstantinovna artikkel ««Minu» ja «meie»».

Eriti suurt tähelepanu pööras ta kollektivismi kasvatamisele, pidades nõukogude kooli üheks tähtsamaks ülesandeks õpilastes ühiskondlase-kollektivisti harjumuste juurutamist. Koolil, pioneeriorganisatsioonil ja Kommunistlikul Noorsooühingul on ühised eesmärgid noorsoos kommunistliku moraali kasvatamisel ja kollektivismi arendamisel. Esmajoones on vaja organiseerida laste kollektiivset tööd, mis annab neile võimaluse tunda ennast terviku osana, kollektiivi osana. N. K. Krupskaja selgitab, et last on vaja abistada aru saama oma mõtetest ja tunnetest, tegema selle iseenese tundmise teiste tundmise vahendiks, kollektiivile tihedama lähenemise vahendiks, selleks et kasvada koos teistega ja minna üheskoos uue elu poole, mis on täis sügavaid ja realistlikke elamusi.

Seejuures kollektiivi liikme individuaalsed jooned ei kustu, vaid vastupidi, arenevad kogu kollektiivi huvides.

Paljudes oma töödes annab N. K. Krupskaja nõuandeid õpetajale, kuidas tuleb töötada klassis, et liita kollektiivi ja kasvatada nõukogude inimese parimaid jooni.

N. K. Krupskaja rõhutab korduvalt, et Nõukogudemaal on vaja osata kasvatada tõelist internatsionalisti, kes armastab oma rahvast ja maailma kõigi maade töörahvast. Ta toetas igati eri rahvusest laste algatust pidada omavahel kirjavahetust. Ta soovitas koolidel ja pioneeriorganisatsioonidel luua sidemed proletaarlaste lastega välismaal, tugevdada internatsionaalset sõprust.

Nõukogude kooli kasvandik peab olema teaduste aluste omandamise tulemusena materialist-ateist, hästi mõistma religiooni tõelist olemust ja oskama paljastada ebateaduslikke seisukohti, võidelda eelarvamuste vastu. Tohutu suurt osa usulistest vaadetest ja ebausust vabastamises etendab teadus loodusest ja ühiskonnast, ilukirjandus, õigesti korraldatud esteetiline kasvatus, head filmid ja mitmesugused koolivälised üritused.

Nadežda Konstantinovna pidas lapse isiksuse kujundamisel väga tähtsaks esteetilist kasvatust. Ta selgitas, et kunst organiseerib lapsi, lähendab neid kollektiivile. N. K. Krupskaja soovis, et kunst saaks elu koostisosaks, et lapsed tunneksid teiste rahvaste kunsti. Märkides, et esteetiline kasvatus on meil koolides sageli hooletusse jäetud, nõudis ta, et laulmist ja joonistamist õpetataks igas koolis.

N. K. Krupskaja õpetuse sisust. N. K. Krupskaja asus seisukohal, et eespool märgitud ülesannetele peab olema allutatud iga õppeaine õpetamine ja kogu õppe-kasvatustöö sisu koolis.

N. K. Krupskaja kirjutas, et «... on vaja anda marksistlik arusaamine ümbritsevast, aga mitte teha suuri sõnu ...», «... on vaja luua programm, kus võib-olla ei tarvitatagi sõna «marksism», aga mis sisuliselt näitaks nähtuste seost tõelisel kujul». Seejuures rõhu-

tas Nadežda Konstantinovna eriti tungivalt, et lubamatu on lihtsustamine lastele marksismi põhiseisukohtade esitamisel.

Oma teadmisi peavad nõukogude õpilased seostama sotsialistliku ülesehitustöö praktikaga, kommunistlik maailmavaade peab määrama nende teod ja käitumise.

Nadežda Konstantinovna Krupskaja pööras väga palju tähelepanu õpetamise küsimustele nõukogude koolis. Selleks et lastes edukalt kasvatada kommunistlikku maailmavaadet, peavad õpetajatel olema sügavad teadmised, on vaja, et iga õpetaja juhinduks oma tegevuses marksistlikust dialektikast. Iga õppeainet koolis peab õppima seoses teiste õppeainetega ja konkreetse eluga. Ilma selleta ei anna meie õpetus materialistlikku maailmavaadet ega oskust mõista ümbritsevat maailma, ei õpeta loogiliselt mõtlema ega teadmisi elus rakendama, nagu ütles N. K. Krupskaja.

Asudes seisukohal, et õpilaste poolt omandatavad teadmised peavad olema aktiivse iseloomuga, kirjutas Nadežda Konstantinovna: «On vaja võtta teadusest kõik, mis on seal tähtsat, oluliist ja elulist, võtta ja viivitamata ellu rakendada, käiku lasta.»

Nõukogude kooli ülesehitamise esimestel aastatel, mil Riikliku Teadusliku Nõukogu pedagoogikateaduse sektsioonis lahendati kooliprogrammide uue sisu ja iseloomu küsimust, arvas N. K. Krupskaja, et kompleksne õpetamissüsteem aitab luua dialektilise seose üksikute õppeainete vahel. Hiljem tunnistas ta kompleksprogrammide ekslikkust ja näitas bolševikule omase enesekriitikaga, et kompleksprogrammid põhjustasid «... mingisuguste kohutavalt kunstlike ja ebaloomulike seoste ...» loomist. N. K. Krupskaja seletas õigesti seda viga Hariduse Rahvakomissariaadi töötajate puuduliku marksistliku ettevalmistusega.

Ta tervitas partei Keskkomitee otsust 5. septembrist 1931. a. «Alg- ja keskkoolist» ja teisi Keskkomitee otsuseid kooli kohta ning kutsus nõukogude õpetajaid üles võitlema järjekindlalt ja energiliselt nende eduka elluviimise eest.

N. K. Krupskaja rõhutas, et iga teadusharu peab olema sotsialistliku ülesehitustöö teenistuses. Just nimelt sellelt seisukohalt peab iga õpetaja lähenema oma aine õpetamisele. Ta peab oskama selgitada õpilastele seost teooria ja praktika vahel. Ainult niisugune lähenemisviis annab võimaluse luua dialektiline seos üksikute õppeainete vahel, allutada need üldisele eesmärgile.

N. K. Krupskaja asus seisukohal, et ka metoodikale on vaja läheneda dialektiliselt. Ta kirjutas, et metoodika on orgaaniliselt seotud kooli ees seisvate eesmärkidega. Kui kooli eesmärgiks on kasvatada kuulekaid kapitali orje, siis on ka metoodika sellele vastav ja teadust kasutatakse nendel eesmärkidel. Vastupidi, kui kooli eesmärgiks on kasvatada teadlikke sotsialismiehitajaid, siis on ka metoodika hoopis teistsugune ja kõiki teaduse saavutusi kasutatakse selle kõrge eesmärgi huvides.

N. K. Krupskaja artiklid üksikute õppeainete (ajaloo, geograafia, matemaatika, loodusteaduse, kirjanduse jt.) õpetamise kohta omavad suurt teoreetilist ja praktilist tähtsust. Neis annab ta konkreetseid nõuandeid ja juhendeid, kuidas tuleb läbi viia õppetööd üksikutes õppeainetes, saavutades õpilaste maksimaalset aktiivsust ja teadlikkust.

Polütehniline õpetus ja töökasvatus. Nadežda Konstantinovna asus seisukohal, et nõukogude kodanikku kasvatades ei tohi me kunagi unustada, et elame töövabariigis, me ei või saata oma koolidest ellu siidkäsi, me ei tohi alahinnata töö kasvatuslikku tähtsust. N. K. Krupskaja nõuab õigustatult, et lastesse juurduks varasest noorusest peale austus füüsilise töö vastu. Ta ütleb, et sotsialismimaal ei ole vaja tööpõlgureid. On vaja osavaid käsi nii kodus kui ka igasuguses töös.

Nadežda Konstantinovna Krupskaja sidus töökasvatuse küsimused tihedalt polütehnilise õpetusega.

Uurides hoolikalt marksismi rajajate teoseid ja juhindudes partei VIII kongressil vastuvõetud programmist, püüdis N. K. Krupskaja konkreetsetele ajaloolistele tingimustele vastavalt välja töötada põhiseisukohti polütehnismi teostamiseks nõukogude koolis. Rida tema sõnavõtte ja artikleid selles küsimuses määrasid kindlaks õige tee selleks. Nii näitas Nadežda Konstantinovna õigesti, et kooli polütehniseerimist tuleb teostada üldhariduse alusel. Ta rõhutas, et V. I. Lenin «...hoolitses mitte ainult «tööjõu» ja «töökäte» ettevalmistamise eest, vaid uue tehnilise baasi teadlike ehitajate kasvatamise eest».

Ta kirjutas, et kogu rahvamajanduse rekonstrueerimine äratab rahvahulkades, ka lastehulkades huvi tehnika vastu. See loob aga soodsad eeldused polütehniliseks õpetuseks. Seda huvi tuleb säilitada kõige varasemast east alates. «Õpilasi on vaja kütkestada kaasaegse tehnika romantikaga.» Kooli seostamiseks tootmisega ja polütehnilise õpetuse teostamiseks tuleb kasutada iga elektrijaama, iga raudtee-töökoda, iga traktorit, tehast ja vabrikut.

N. K. Krupskaja selgitas, et oleks ekslik mõelda, nagu piirduks polütehnilise hariduse sisu ainult vilumuste teatava summa või paljude käsitööalade omandamisega või ainult tehnika kaasaegsete, sealjuures kõrgeimate vormide tundmaõppimisega. Polütehnism on terve süsteem, mille aluseks on tehnika tundmaõppimine selle mitmesugustes vormides. Siia kuulub ka elava looduse ja materjalide tehnoloogia, tootmisriistade, nende mehhanismi, energeetika tundmaõppimine; siia kuulub ka majandussuhete geograafiliste aluste, samuti hankimis- ja töötlemisviiside mõju tundmaõppimine töö ühiskondlikele vormidele ja viimaste mõju kogu ühiskondlikule korrale. «Polütehnism ei ole mingi eriline õppeaine,» rõhutas N. K. Krupskaja, «temaga peavad olema läbi imbunud kõik distsipliinid, ta peab kajastuma materjali valikus nii füüsikast, kee-

miast, loodusteadusest kui ka ühiskonnateadusest.» On vajalik nende distsipliinide vastastikune seos ja nende side praktilise tegevusega, eriti side tööõpetusega.

Tähtsa koha polütehnilises õpetuses määras N. K. Krupskaja õpilaste tootvale tööle. Ta näitas, et koolitöökodade tööplaan V—VII kl. peab olema polütehniseerimise seisukohalt pedagoogiliselt läbi mõeldud; selles tuleb vältida käsitööndusliikkust. VIII—X klasside õpilased on vaja rakendada vahetult tööle tööstusettevõtetes ja kolhoosipõldudel. See annab neile ettekujutuse kaasaegsest tehnikast, laiendab nende polütehnilist silmaringi, aitab kaasa töösse kommunistliku suhtumise kasvatamisele. Nadežda Konstantinovna oli väga mures selle pärast, et 30-ndate aastate teisel poolel tähelepanu kooli polütehniseerimise vastu nõrgenes.

Ta signaliseeris ÜK(b)P Keskkomiteele sellest halvast olukorrast. Rõhutades seda määratu suurt osa, mida on kutsutud etendama polütehniline õpetus sotsialismi ehitaval maal, ja viidates neile konkreetsetele juhenditele polütehnilisest haridusest, mida on andnud Marx, Engels ja Lenin, meie partei programm ning Keskkomitee otsustega 1931. aasta 5. septembrist ja 1932. aasta 25. augustist, tegi N. K. Krupskaja ettepaneku asuda viivitamatult terve rea abinõude elluviimisele, mis tagaksid töö- ja polütehnilise õpetuse vajaliku korraldamise koolides. Kuid neid tema ettepanekuid tol ajal ellu ei viidud.

N. K. Krupskaja nõukogude õpetajast. Kommunistlik Partei on alati rõhutanud õpetajaskonna määratu suurt osa rahva hariduses. Juhindudes neist partei nõuannetest ja Lenini mõtetest õpetaja kohta, kirjutas N. K. Krupskaja, et õpetaja elukutse ei ole meil mitte ainult austav, vaid see on ka üks veetlevamaid elukutseid. Sest meie õpetaja on maailmas esimese sotsialismimaa õpetaja. Kuigi N. K. Krupskaja ise, olles seotud tähtsa riikliku tööga, ei saanud jätkata oma praktilist pedagoogilist tegevust, säilitas ta kuni elu lõpuni määratu suure huvi kooli ja õpetajaskonna vastu. Nadežda Konstantinovna pööras erakordselt suurt tähelepanu nõukogude õpetajate ettevalmistamisele ja nende ideelisele kasvatamisele. Oma töödes märkis ta ära maaõpetaja kui külasse partei poliitika viija erilist osa. Nõukogude võimu esimestel aastatel võitles partei Lenini juhtimisel aktiivselt õpetajaskonna demokraatliku osa kaasatõmbamise eest nõukogude kooli ja Nõukogude riigi ülesehitamisse. N. K. Krupskaja võttis sellest võitlusest kõige aktiivsemalt osa. Ta pidas tihedat sidet õpetajaskonnaga kogu oma elu jooksul, osutas õpetajatele igasugust abi ning hoolitses nende ettevalmistamise ja ainelise heaolu eest.

Pidades alati silmas Kommunistliku Partei poolt nõukogude kooli ette seatud suuri eesmärke, kutsus Nadežda Konstantinovna õpetajaid ja õpilasi üles enda kallal väsimatult töötama, tõsiselt õppima marksismi-leninismi ja minema Lenini poolt näidatud sirget teed mööda kommunismi võidule.

N. K. Krupskaja pioneeriliikumisest. Kommunistlik Partei on pioneeriliikumise organiseerija ja juht. N. K. Krupskaja, täites partei juhendeid, võttis pioneeriorganisatsiooni loomise esimestest päevadest peale aktiivselt osa selle elust. Ta abistas igati võitlust kodanliku lasteliikumisega (skautlusega), mis oli revolutsiooni esimestel aastatel õpilaste hulgas teatud määral levinud, ja püüdis uue, proletaarse organisatsiooni tegevust kooliga seostada. Kommunistlik lasteliikumine aitab «. . . kasvatada lapsi mitte sotsialismi ehitamise passiivseiks pealtvaatajaiks, vaid selle aktiivseteks ehitajateks», kirjutas N. K. Krupskaja juba 1922. aastal.

Erilise tähtsusega oli sel ajal tema artikkel «Kool ja pioneeriliikumine», milles ta selgitas kooli ja pioneeriliikumise vastastikuste suhete keerulisi küsimusi. N. K. Krupskaja kirjutas, et pioneeriliikumine on kujuteldamatu ilma koolita ja et aktiivne nõukogude õpilane ei või eemale jääda pioneeriorganisatsioonist.

N. K. Krupskaja tõestas, et pioneeriorganisatsiooni põhiülesandeks on võidelda teadmiste eest (mida sel ajal ei tehtud). Ta kirjutas, et võitluses teadmiste eest peavad pioneerid kui organisatsioon etendama silmapaistvat osa. «Nad peavad olema nakatatud entusiasmist omandada teadmisi, nad ei tohi endasse sulguda, vaid peavad püüdma kõiki lapsi sellesse kaasa tõmmata ja asuma juhtima kogu lasteliikumist õppimise eest.»

Palju tähelepanu pööras N. K. Krupskaja pioneerirühmade töö metoodikale. Ta leidis, et pioneerid peavad olema initsiaatoreiks kooli ühiskondlikult kasulikus töös ja andis rea nõuandeid selle hoogsaks arendamiseks. Ta rõhutas, et kõik lapsed tuleb kaasa tõmmata ühiskondlikult kasulikule tööle ja, mis peamine, et ei lämmatataks nende huvi selle töö vastu, mis peab loomulikult olema jõukohane ja vastama laste eale ning huvidele.

Nadežda Konstantinovna asus seisukohal, et pioneeriorganisatsioon peab olema kollektivismi kooliks, ühise töö ja ühise tegevuse kooliks suurepärase Nõukogudemaa hüvanguks.

Ta astus otsustavalt välja igavate ja trafaretsete vormide vastu pioneeritöös ja nõudis, et see töö oleks ideeline, värviküllane ja rahuldaks laste mitmekesiseid huvisid.

«Vähem trummipõrinat ja rohkem süvendatud tööd» — niisugune on N. K. Krupskaja poolt pioneerijuhtidele esitatud põhinõue.

N. K. Krupskaja abistas pioneere igati. Ta sai neilt hulgaliselt kirju, millele ta alati vastas.

N. K. Krupskaja «Kirjad pioneeridele», mis on koondatud eraldi raamatusse, on nõukogude pedagoogika silmapaistev teos. Selles raamatus õpetab ta pioneeridele kollektivismi, sotsialistlikku suhtumist töösse ja ühiskondlikku omandisse. Ta selgitab neile nõukogude patriotismi olemust, mis peab läbima kõiki nende üritusi.

N. K. Krupskaja kooli ja kodu sidemeist. N. K. Krupskaja oli esimesi nõukogude pedagooge, kes propageeris kodu ja kooli tiheda vastastikuse sideme ideed.

Ta näitas, et kasvatus nõukogude koolis ei saa toimuda lahus perekonnast. Ühes oma artiklis 1935. aastast Nadežda Konstantinovna kirjutas: «Emainstinkt valmistab naisele palju rõõmu. Selles instinktis ei ole midagi halba. Me peame emainstinkti suureks liikumapanevaks jõuks, kuid teisest küljest ei piira me loomulikult naist ainult lastekasvatusega. Me ei kisu teda eemale laialdasest ühiskondlikust tööst.» N. K. Krupskaja nõudis, et nõukogude naine õpiks kasvatama lapsi kommunismi vaimus. Ta võitles selle eest, et naised võtaksid ulatuslikult osa ühiskondlikust elust. Ta näitas, et sotsialistlikus ühiskonnas ei eemalda see osavõtt naisi mitte sugugi emakohustuste täitmisest; vastupidi, just see ema, kes on ka ühiskonnategelane, saabki anda lastele tõelise, «meie, nõukogude kasvatuse».

Ema on «loomulik kasvataja», nagu ütleb N. K. Krupskaja. Ema mõju lastele, eriti väikelastele, on määratu suur: tema vajutab pitseri inimese kogu iseloomule, kogu tema edasisele arenemisele. Kool on kohustatud abistama lastevanemaid (esmajoones emasid) lastekasvatuse õigel suunamisel, «... sest tütrest võib kasvatada orjatari, temast võib kasvatada väikekodanliku individualisti, kes ei tunne huvi teda ümbritseva tormilise elu vastu ja seisab eemal sellest elust ning sorib lõputult ainult oma elamustes, tütrest võib kasvatada ka kollektivisti, aktiivse sotsialismiehitaja, inimese, kes ammutab rõõmu üksmeelsest tööst ja võitlusest suurte eesmärkide eest, tõelise naiskommunisti».

Koduse kasvatuse keerulisi küsimusi saab lahendada ainult tiheda kontakti olemasolu korral lastevanemate ja kooli vahel. Ainult sel tingimusel suudavad kool ja kodu ületada raskusi, mis tulevad ette sirguva põlvkonna kasvatamise praktikas.

N. K. Krupskaja koolieelsest kasvatusest. Oma esimeses teoses — «Naistööline» (1899) kirjutab Nadežda Konstantinovna töötava ema raskest olukorrast revolutsioonieelsel Venemaal. Kapitalistlikus ühiskonnas ei ole töötaval emal vajalikku aega oma lapse kasvatamiseks.

«Niisiis näeme,» rõhutab ta, «et enamasti on naistöölisel täiesti võimatu oma lapsi korralikult kasvatada.» N. K. Krupskaja näitab, et ematunded sunnivad töötavat naist soovima laste ühiskondlikku kasvatust, tööliste ürituse võitu, sotsialistlikku korda. Ainult sotsialistlikus ühiskonnas on võimalik korraldada juba eelkoolieast alates laste laialdast ühiskondlikku kasvatust, mis peab tagama nende igakülgse arenemise.

Hiljem, 1917. aastal, juhindudes partei direktiividest, esitas Nadežda Konstantinovna oma artiklites hariduse kohta töötajate laste jaoks lastesõimede, lasteaedade ja mänguväljakute laialdase võrgu organiseerimise programmi.

Nõukogude võimu esimestest päevadest alates organiseeritakse Lenini juhendite järgi ja partei juhtimisel koolieelsete asutuste võrgu arendamist niisuguses ulatuses, mida ajalugu varem ei olnud

tundnud. Hariduse Rahvakomissariaadis luuakse koolieelse kasvatuse osakond, mille tegevusest N. K. Krupskaja kõige aktiivsemalt osa võtab. Oma arvukate artiklitega koolieelse kasvatuse küsimustest äratab ta elanikkonna laiade hulkade huvi selle probleemi vastu ja loova aktiivsuse. Nadežda Konstantinovna kritiseerib teravalt kodanlikku koolieelset kasvatust, paljastab selle tõelise klassiolemuse. N. K. Krupskaja sõnade järgi soodustasid «rahva»-lasteaiad, kus kasvatati töörahva lapsi, «... noore põlvkonna kasvatamist nende maade mõisnike ja kapitalistide võimu poolt dikteeritud suunas».

Ta astus välja «vabakasvatuse» teooria vastu, mida mõningal määral rakendati nõukogude koolieelsetes asutustes. Nadežda Konstantinovna esitab terve rea ettepanekuid koolieelsete asutuste uuest organisatsioonist, öörühmadest lasteaedades, laste mänguväljakutest parkides ja puiesteedel, lastetubade organiseerimisest töölisklubide juures jne.

Ta annab väärtuslikke näpunäiteid eelkooliealiste laste kommunistliku kasvatuse sisu ja meetodite kohta: eelkooliealise lapse kehalise, vaimse, kõlbelise, esteetilise ja töökasvatuse, samuti mängu ja mänguasjade kohta.

Kõigist neist N. K. Krupskaja mõtteavaldustest õhkub suurt armastust lapse vastu, tohutu suur hoolitsus töötajate laste eest, püüd kasvatada nõukogude lapsi varasest lapseeast peale kui suure sotsialistliku kodumaa tulevasi kodanikke.

N. K. Krupskaja pedagoogika ajaloolasena. N. K. Krupskaja suhtus mineviku klassikalise pedagoogilise pärandi tundmaõppimisse kriitiliselt. Oma raamatus «Rahvaharidus ja demokraatia» valgustas ta esimesena pedagoogilises kirjanduses marksistlikelt positsioonidelt töökasvatuse ideed, andis esimesena edasi Marxi ja Engelsi õpetuse polütehnismist. Suurt huvi pakuvad selle töö need peatükid, mis on pühendatud Rousseaule, Pestalozzile ja Owenile.

Nadežda Konstantinovna hindas kõrgelt vene klassikalise pedagoogika pärandit. Ta kutsus nõukogude õpetajaid üles rikastama oma teadmisi K. D. Ušinski ja L. N. Tolstoi teoste tundmaõppimisega. Ajal, mil suure vene pedagoogi K. D. Ušinski suurepärast pedagoogilist pärandit vajalikul määral ei hinnatud, näitas ta, et «... tutvumine tema teostega, mis on nii lihtsad ja selged, nende analüüs annavad pedagoogile orienteerumisvõimaluse selles, mis meil on tarvis Ušinskilt võtta, annavad võimaluse teadlikult suhtuda ka mitmesugustesse vooludesse nüüdisaja pedagoogikas».

Kõrgelt hindas N. K. Krupskaja ka Tolstoi pedagoogilist loomingut, olles arvamusel, nagu juba eespool märgitud, et igale pedagoogile on «... Tolstoi pedagoogilised artiklid ammendamatuks mõtte ja vaimse naudingu varasalveks». Ta märkis, et Ušinski ja Tolstoi pedagoogilisi mõtteid kriitiliselt omandades võime me leida neist palju väärtuslikku ka nõukogude koolile.

Nadežda Konstantinovna oli esimesi nõukogude pedagooge, kes paljastas saksa imperialistliku pedagoogika reaktsioonilise olemuse. Juba oma töös «Rahvaharidus ja demokraatia» Nadežda Konstantinovna näitas, et progressiivseks peetud tuntud saksa pedagoog Kerschensteiner «... ei sisenda Baieri valitsusele kartust, ta on kaugel demokraatiast. Ta kummardab kodanliku riigi ees, peab eelkõige silmas tema huvisid ja kooskõlastab nendega oma pedagoogilise tegevuse.» Ühes oma teises artiklis 1917. aastast («Tee talendile») rõhutas ta, et kaasaegsel Saksamaal «... tulevad kerschensteinerid, försterid ja natorpid, vallutavad lapse hinge ja istutavad sinna kindlalt kummardamise kehtiva Saksa riigi ees». «See kool (s. t. Saksa kool),» kirjutas Nadežda Konstantinovna, «on äärmise šovinismi ja inimvihkamise propaganda alus. Kogu laste loov töö suunatakse sõjalisse rööpasse.»

Oma hilisemas väikeses töös «Sõda ja Saksa rahvakool» vastandab Nadežda Konstantinovna mineviku eesrindliku kodanliku pedagoogika eesmärgid imperialistliku Saksamaa «riikliku» pedagoogika eesmärkidele ja asub seisukohale, et «rahvakool» Saksamaal on diametraalselt vastandlik mineviku paremate ideedele, selle eesmärgid on teised — «ilma mõtlemisvõimeta soldati kasvatamine». «Õpilane on ainult vahend nende eesmärkide saavutamiseks, nende eesmärkide nimel kasvatatakse temas teatavaid vaateid.» «Õpetajad on vahendiks nende eesmärkide teostamisel.» Seda kirjutas Nadežda Konstantinovna kaua aega enne võimu haaramist fašistide poolt, kui ta andis õige prognoosi reaktsiooni edasise arenemise kohta pedagoogikas imperialistlikul Saksamaal — veel vähem hoolimist lapse ja inimese õigustest, veel suurem kooli muutmine jultunud reaktsiooni tööriistaks.

Vaadeldes kriitiliselt kaasaegset kooli Ameerika Ühendriikides, mõistis N. K. Krupskaja selgesti selle klassiiseloomu ja vastandas Ameerika imperialismi reaktsioonilistele pedagoogilistele «teooriatele» XIX sajandi keskpaiga ameerika kodanlik-demokraatliku pedagoogi Horace Mann'i progressiivsed vaated, kes võitles kõigile kättesaadava, valgetele ja neegritele ühise kooli eest.

N. K. Krupskaja mõtteavaldused pedagoogika ajaloo probleemidest on suure tähtsusega ka tänapäeval. Väga väärtuslikud on tema artiklid, mis selgitavad V. I. Lenini vaateid haridusele ja koolile.

Oma ühiskondlik-poliitilise ja pedagoogilise tegevusega, oma mitmekülgsete töödega kasvatuse küsimustest etendas N. K. Krupskaja silmapaistvat osa nõukogude kooli ja pedagoogikateaduse arenemises. Ta püüdis alati võidelda lõpuni marksismi-leninismi suurte ideaalide eest ja kutsus kõiki õpetajaid ning kõiki haridustegelasi üles minema edasi Kommunistliku Partei lipu all.

SILMAPAISTEV NÕUKOGUDE PEDAGOOG A. S. MAKARENKO

A. S. Makarenko (1888—1939) elu ja pedagoogiline tegevus. Anton Semjonovitš Makarenko sündis Belopolje linnas endises Harkovi kubermangus raudtee-töökodade maalritsehhi meistri perekonnas.

Pärast linnakooli ja pedagoogiliste kursuste lõpetamist Krementšugi linnas alustas ta 1905. aastal tööd rahvakooliõpetajana Krjukovo kaheklassilises raudteekoolis. 1905.—1907. aasta revolutsiooni ajal hakkas kujunema Makarenko marksistlik maailmavaade. Ühes oma töös ta meenutab, et tema arusaamine ajaloost kulges «...bolševistliku propaganda ja revolutsiooniliste sündmuste teid mööda». Koolis, kus töötas Makarenko, õppisid tööliste lapsed. Õpetaja oli tihedalt seotud lastevanematega. Koolis toimusid revolutsioonilised koosolekud. Suurt mõju avaldasid Makarenkole A. M. Gorki teosed, nagu ta ise märgib.

1914. aastal astus Makarenko, omades juba 10-aastast rahvakooliõpetaja staaži, hariduse jätkamiseks Poltaava Õpetajate Instituuti, mille ta lõpetas 1917. aastal kuldmedaliga. 1917/18. õppeaastal määrati ta kõrgema algkooli inspektoriks (s. t. juhatajaks) Krjukovo asulas, kus praegu on avatud A. S. Makarenko muuseum.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võttis Makarenko vastu vaimustusega, nagu ta ise sellest hiljem kirjutas.

1920. aastal tegi Poltaava kubermangu haridusosakond A. S. Makarenkole ülesandeks organiseerida Poltaava lähedal koloonia alaealiste seaduserikkujate jaoks ja hakata seda juhtima. Tööd tuli alustada väga rasketes tingimustes. Uue asutuse jaoks anti endise (revolutsioonieelse) alaealiste kurjategijate koloonia poollagunenud hooned. Kogu sisustus oli laiali kantud, isegi paljud ahjud olid lammutatud. Kasvandikud, kellega Anton Semjonovitšil töötada tuli, olid kriminaalse minevikuga poisid ja noorukid, distsiplineerimatud ja tööst võõrdunud.

Nendest noortest oskas A. S. Makarenko kasvatada sotsialistlikule kodumaale ustavaid, distsiplineeritud, tööd armastavaid ja töötada oskavaid tõelisi Nõukogude kodanikke.

3—4 aastaga lõi ta eeskujuliku kasvatusasutuse — A. M. Gorki nimelise Töökoloonia, kus 1926. aastal oli 120 kasvandikku. Sellel aastal kolis Gorki-nimeline koloonia üle Kurjaži Harkovi lähedal, kus oli 280 äärmiselt hooletusse jäetud last. Anton Semjonovitšil õnnestus oma gorkilaste abiga muuta kurjaažlased kiiresti niisama distsiplineeritud, organiseeritud ja töökaiks kasvandikeks nagu tema oma gorkilased. See Kurjaži üleminek tõendas kõige veenvamalt Makarenko pedagoogiliste vaadete ja nende oskusliku praktikasse rakendamise õigsust.

A. M. Gorki, kes 1928. aastal kolooniat külastas, kirjutas oluki-rjeldustes «Mööda Nõukogude Liitu»: «Kes võis sedavõrd tundmatuseni muuta, ümber kasvatada sadu lapsi, keda elu oli nii julmalt ja solvavalt muljunud? Koloonia organiseerijaks ja juhatajaks oli A. S. Makarenko. Ta on vaieldamatult andekas pedagoog. Kolonistid tõepoolest armastavad teda ja kõnelevad temast niisuguse uhkusega, nagu oleksid nad tema ise loonud.» Ja edasi A. M. Gorki märgib, et A. S. Makarenko «... näeb kõike, tunneb iga kolonisti, iseloomustab teda viie sõnaga, nagu teeks fotograafilise momentvõtte tema iseloomust».

A. S. Makarenko pedagoogilisse tegevusse suhtusid vaenulikult tol ajal Ukraina NSV Hariduse Rahvakomissariaadis töötavad bürokraatlikud pedagoogid ja pedoloogid, kes sundisid teda 1928. aasta suvel loobuma tööst Gorki-nimelises koloonias. Hiljem pühendas ta mitme aasta jooksul kogu oma jõu F. E. Dzeržinski nimelise Töökommuuni juhtimisele (Harkovi äärelinnas), kus ta jätkas juba äraproovitud ja väljakujunenud kommunistliku kasvatuse meetodite rakendamist.

Dzeržinski-nimelises kommuunis kasutati uusi töökasvatuse meetodeid: varem Gorki-nimelises koloonias kasutati põllumajanduslikku tööd ja tööd puusepa-, lukksepa-, kingsepa- jne. töökojas. Dzeržinski-nimelises kommuunis oli organiseeritud fotoaparaatide (mark «FED» — Feliks Edmundovitš Dzeržinski) ja elektripuuride tööstuslik tootmine. Mõlemad tootmisalad organiseeriti NSV Liidus esmakordselt. Peale suure majandusliku tähtsuse olid need tootmisalad tähtsad ka pedagoogiliselt, nõudes kasvandikelt suurt hoolikust ja täpsust töös (kuni 1/1000 millimeetrit). Kommuuni kasvandikud töötasid ettevõtetes kuni 4 tundi päevas ja õppisid keskkoolis.

A. S. Makarenko, omistades kogu oma tegevuse vältel suurt tähtsust koolile ja üldhariduslikele teadmistele, õpetas Dzeržinski-nimelise kommuuni keskkoolis majandusgeograafiat, pidades seda üheks raskemaks õppeaineks. Sageli asendas ta ka haigestunud humanitaarainete õpetajaid (vene keel, kirjandus jne.). Komuuni keskkooli lõpetanud sooritasid edukalt eksameid kõrgematesse õppeasutustesse.

Kommuunis viidi läbi mitmesuguseid kultuurhariduslikke üritusi, seal oli teater ja klubi, mitmesugused ringid, tegeldi kehakultuuriga; oli loodud puhkpilliorkester, kuhu kuulus ligi 60 kommunaari.

Tööks ja mõnede teiste kasulike funktsioonide täitmiseks jagunesid kommunaarid 10—15-liikmelisteks salkadeks, mis koosnesid eri vanuses kasvandikest. Iga salga eesotsas oli salgakomandör. Komandöride nõukogu juhtis koos A. S. Makarenkoga kogu kommuuni elu. Kommuuni kõrgeimaks organiks oli kommunaaride üldkoosolek.

Suurt organiseerivat ja distsiplineerivat osa etendas niinime-

tatud «sõjaväelikkus» ja sümboolika: lipud, raporteerimine, kommunaaride ilus lihtne vormiriietus kommuuni nimetähtedega käisel. Sellel «sõjaväelikkusel» ei olnud muuseas mitte midagi ühist drilliga. Makarenko oli tarbetu marssimise ja rividrilli vastane kasvandike marssimisel sööklasse, tööle jne. Kommuunis kasutatav «sõjaväelikkus» lõi igapäevase elu ilusad vormid, muutis kasvandike liigutused ja figuuri rühikamaks ja täpsemaks, tõi kommunaaride ellu ilusa ning pedagoogiliselt põhjendatud mängu elemente.

Kommuunis kujunesid oma traditsioonid, mis etendasid suurt kasvatuslikku osa. Kõik kommunaarid hoidsid kõrgel kommuuni ja iga salga au.

Kommunaaride armastus Makarenko vastu oli sügav ja truu. See väljendus väga tagasihoitud kujul ilma igasuguse sentimentaalsuseta. A. S. Makarenkol oli kommunaaride hulgas määratu suur autoriteet.

Dzeržinski-nimelist kommuuni külastasid tuhanded inimesed: töölisdelegatsioonid, näitlejad, teadlased, kirjanikud. Kommuuniga tutvusid mitmelt poolt saabunud välismaalased. Külalisraamatus oli ligi 360 sissekirjutust paljudes keeltes, mis kõnelevad külastajate sügavast muljest ja nende kõrgest hinnangust kommuuni pedagoogilistele saavutustele.

1935. aastal lahkus A. S. Makarenko töölt Dzeržinski-nimelises kommuunis. Ta määrati Ukraina töökolooniate õppe-kasvatusala juhatajaks ning ta siirdus Kiievisse. Hiljem asus ta elama Moskvasse ja hakkas A. M. Gorki nõuandel tegelema kirjandusliku loominguga — Gorki-nimelise koloonia ja Dzeržinski-nimelise kommuuni ilukirjandusliku kujutamisega.

Aastail 1933—1935 avaldati «Pedagoogiline poeem», 1937. aastal ilmus trükist «Raamat lastevanemaile» — A. S. Makarenko ilukirjanduslik-pedagoogiline teos, mis valgustab koduse kasvatuse küsimusi. A. S. Makarenko ootamatu surma tõttu ilmus ainult esimene köide sellest teosest, mis oli Anton Semjonovitšil kavatsetud neljaköitelisena.

Järgmisel, 1938. aastal, avaldati Makarenko kolmas ilukirjanduslik-pedagoogiline suurteos — «Lipud tornidel», mis kujutab Dzeržinski-nimelise kommuuni elu.

Samaaegselt, aastail 1933—1939, kirjutas Makarenko rea jutustusi lastele ja noortele, mis ilmusid mitmesugustes ajakirjades, samuti palju pedagoogilisi, kirjandusteaduslikke ja publitsistlikke artikleid, mis avaldati ajalehtedes «Pravda», «Izvestija» ja «Literaturnaja Gazeta». Makarenko poole pöördusid konsultatsiooni saamiseks sajad lastevanemad ja õpetajad. Ta esines sageli loengute ja ettekannetega pedagoogilistel teemadel. Rida tema loenguid koduse kasvatuse küsimustest anti hiljem korduvalt välja pealkirjaga «Loengud lastekasvatusest».

Andudes armastusega pedagoogilisele tööle, ei mõelnud Maka-

renko puhkusele ega ravile, mida hädasti vajas tema väsinud organism. Ta suri ootamatult 1. aprillil 1939. aastal.

«Pedagoogiline poeem» ja «Lipud tornidel» kui Makarenko pedagoogiliste kogemuste kunstilis-teoreetiline üldistus. A. S. Makarenko ilukirjanduslik-pedagoogilisteks peateosteks on «Pedagoogiline poeem» ja «Lipud tornidel».

«Pedagoogiline poeem» kajastab Gorki-nimelise Töökoloonia elu ja Makarenko pedagoogilist teooriat selle tekkimise protsessis. Selles teoses on ilmekalt näidatud nõukogude kasvatuse määratu suurt tähtsust ja suuri võimalusi. Teos sisaldab kasvandike peeni pedagoogilisi karakteristikaid, äratab pedagoogilise mõtte ja armastuse pedagoogilise töö vastu, demonstreerib pedagoogilise meisterlikkuse ja loomingu suuri eeskujusid.

«Pedagoogiline poeem» on raamat sotsialistlikust humanismist ja sotsialistlikust optimismist, inimese jõust ja ilust, mida Makarenko pidas temas kõige tähtsamaks.

Jutustus «Lipud tornidel» on nagu «Pedagoogilise poeemi» järg; see kujutab Makarenko juba väljakujunenud ja praktikas järeleproovitud kasvatussüsteemi, Dzeržinski-nimelise kommuuni pedagoogilisi saavutusi, Makarenko pedagoogiliste ideede täielikku võitu.

Makarenko pedagoogiliste vaadete süsteemi põhialused. A. S. Makarenko kritiseeris teravalt kodanlikku ja väikekodanlikku pedagoogikat. Ta kirjutas, et kodanlik ja väikekodanlik pedagoogika viskles laste drillimiselt ja nende isiksuse allasurumiselt, laste pimeda sõnakuulmise autoritaarselt pedagoogikalt anarhistlikule vabakasvatuse teooriale.

Aastail, mil Makarenko alustas oma tööd Gorki-nimelises koloonias, ei olnud paljud pedagoogid veel vabanenud idealistlikust, mesimagusast suhtumisest lastesse vabakasvatuse vaimus. Makarenko hoiatab laste sentimentaalse imetlemise eest. «Lapsed on elu õied,» armastasid korrata pedagoogid ja paljud lastevanemad, kuid paljud neist ei võtnud vaevaks mõelda nende ilusate sõnade üle, millest sugugi ei järeldu, et «... lilli on vaja imetleda, hellitada, nuusutada, ahhetada nende pärast ja ohkida». On tarvis mõelda, millised viljad võivad kasvada neist õitest. Väikekodanliku vabakasvatuse teooria järgimine arendab lastes egoismi, laiskust, härraslikkust, hellitatust ja lohakust. Lastega käitumisel ei ole vaja sentimentaalset hellitamist, suudlusi, kallistusi jne., vaid «... mõõdutunnet armastuses ja valjuses, meelituses ja karmuses». Suhtumises lastesse on vajalik «nõudlik armastus». Makarenko asus seisukohal, et mida rohkem me inimest austame, seda rohkem me temalt nõuame.

Neis sõnades väljendatud sotsialistlik humanism, mis läbib punase niidina kogu tema pedagoogilist süsteemi, on üks tema põhiprintsiipe. Makarenko usub sügavalt inimese loovatesse jõududesse, tema suurtesse võimalustesse. Sotsialistliku humanismiga

on Makarenkol tihedalt seotud optimism — oskus näha igas kasvandikus positiivseid jõude, «projekteerida» inimeses paremat, tugevamat, huvitavamat. Selle humanismi ja optimismi on Makarenko omandanud Gorkilt: «Inimene — see kõlab uhkelt... Nii sammub pidulikult rahutu inimene — edasi ja kõrgemale, ikka edasi ja kõrgemale.»

Vabakasvatuse pooldajad olid laste igasuguse karistamise vastu, öeldes, et «karistus kasvatab orja». Makarenko esitas õigesti vastuväite, et «karistamatus kasvatab huligaani», ja arvas, et mõistlikult valitud, oskuslikult ja harva kasutatavad karistused on täiesti lubatavad, välja arvatud muidugi kehalised karistused.

Makarenko võitles otsustavalt pedoloogiaga juba sel ajal, kui mitte ükski pedagoogika teoreetikutest ei astunud selle vastu välja. Ta uskus sügavalt inimese loovatesse jõududesse, oli veendunud, et õigesti korraldatud kasvatus võib neid jõude äratada ja arendada. Pedoloogia aga oma «seadusega» laste saatuse fataalsest tingitusest, pärilikkuse ja mingisuguse muutmatu keskkonna mõjuga surmas pedagoogides usu kasvatuse suurtesse võimalustesse. Makarenko ei tunnistanud mingisuguseid «pedoloogilisi kabinette», sihilikult koostatud teste ja ankeete, ta mõistis hukka haiglase huvi laste pärilike andmete vastu, oma kasvandike sageli kriminaalse mineviku vastu. Oma teostes piitsutab ta pedoloogiat ja pedoloogе, paljastades nende teooria kodanliku olemuse ja sellele omase stiihilisuse kultuse ning näitab, millist kahju toob kommunismi ehitamisele kasvatusprotsessi niisugune väär käsitus. Makarenko võitlus pedoloogiaga toimus kogu aja vältel, mil ta töötas Gorki-nimelises koloonias ja Dzeržinski-nimelises kommuunis (aastail 1920—1935). Sel ajal suhtusid hariduse rahvakomissariaadid pedoloogiasse mitte ainult sallivalt, vaid isegi ergutasid ja levitasid seda. Makarenko suhtumises pedoloogiasse avaldus tema pedagoogilise mõtlemise jõud ja õigsus ning peen pedagoogiline vaist.

Niisama eitavalt suhtus Makarenko kodanlikku «eksperimentaalsesse pedagoogikasse», asudes seisukohal, et sellele on iseloomulik eraldatus lapse uurimise ja tema kasvatamise vahel, et see on üles ehitatud biologismi alustele ja on pedoloogia hälliks.

Makarenko nõudis, et pedagoogiline teooria rajaneks kasvatamise praktiliste kogemuste üldistusel (niisugune oligi Makarenko enda pedagoogiline teooria). Ta kritiseeris metafüüsilisi pedagoogilisi teooriaid, mis olid üles ehitatud puhtkabinetlikult, spekulatiivselt. Niisuguseid kabinetiteoreetikuid ning ennast kasvatuse juhtijaiks pidavaid pedoloogе ja ametnikke nimetas ta teravmeelselt «pedagoogiliseks Olümposeks».

Gorki-nimelise koloonia ja Dzeržinski-nimelise kommuuni koolis ei kasutatud programmis ettenähtud materjali paigutuse kompleksset süsteemi. Makarenko pooldas õppeainete süstemaatilist

õpetamist ja suhtus täiesti eitavalt igasugusesse õppeprotsessi moonutamisse — «daltonplaani», «projektide meetodisse» jne.

Niisama ägedalt astus ta välja moonutuste vastu töökasvatuse küsimuses, eriti selle vastu, et töökasvatuses nähakse ainult eneseteenindamist. Eitamata seda, et inimene peab oskama ennast ise teenindada, ei teinud ta seda ometi töökasvatuse keskpunktiks. Makarenko vaidles vastu väärale loosungile «töö kui kogu koolitöö keskpunkt», mille mõned tolleaegsed pedagoogid olid üle võtnud ameerika pragmaatiliselt pedagoogikalt ja mille kohaselt koolielus pöörati peamist tähelepanu töövilumustele süstemaatiliste üldhariduslike teadmiste omandamise kahjuks. Pidades väga tähtsaks kasvatamist töö abil, protesteeris Makarenko õpilaste lihasteenergia mittetootliku kulutamise vastu, ilma et see oleks seotud kasvatustööga.

Pedagoogika moonutuste terav kriitika, Anton Semjonovitši eitav suhtumine kabinetipedagoogidesse, «pedagoogilisse Olümposesse», põhjustas tema ebaõige süüdistamise selles, nagu eitaks ta pedagoogikat kui teadust. Tegelikult aga hindas Makarenko pedagoogikat kõrgelt, pidades seda kõige dialektilisemaks ja keerulisemaks teaduseks. Ta suhtus austusega mineviku silmapaistvate progressiivsete pedagoogide pedagoogilistesse ideedesse, võitles tõeliselt marksistlik-leninliku pedagoogikateaduse eest ja astus teravalt välja ainult antimarksistlike moonutuste vastu pedagoogikas.

Marksistlik-leninlik pedagoogika määrab kommunistliku kasvatuse eesmärgi kui igakülgselt arenenud inimeste, kommunistliku ühiskonna ehitajate ettevalmistamise. Makarenko konkretiseeris seda eesmärki, loetledes need omadused, mida kommunistlik kasvatus peab noorsoos arendama.

Meie peame kasvatama sotsialistlikule kodumaale ustavaid patrioote, haritud inimesi, kvalifitseeritud töötajaid; inimesi, kellel on olemas au- ja kohusetunne, kes tunnetavad oma väärikust, organisatsiooniliste vilumustega, distsiplineeritud, visasid, reipaid ja elurõõmsaid inimesi.

Osates näha igas inimeses tema iseärasusi, individuaalsust, oli Makarenko ühtlasi seisukohal, et inimisiksus ei ole mõeldav väljaspool ühiskonda, ühiskonnast lahus. Ta vaatles isiksust ja ühiskonda nende dialektilises ühtsuses. Makarenko kirjutas, et ainult meie, sotsialistlikus ühiskonnas on loodud kõik tingimused isiksuse loovate jõudude õitselepuhkemiseks. Sellest väitest lähtudes andis Makarenko oma pedagoogilises süsteemis tähtsa koha kasvatamisele kollektiivis ja kollektiivi kaudu.

Kasvatamine kollektiivis ja töö abil. Juba Oktoobrirevolutsiooni algul püstitas nõukogude pedagoogika küsimuse noore põlvkonna kasvatamisest kollektivismi vaimus. Sellele küsimusele pühendasid palju tähelepanu M. I. Kalinin ja N. K. Krupskaja.

A. S. Makarenko suur teene seisab selles, et ta arendas seda

küsimust edasi, osutades mitut sügavalt põhjendatud ja praktikas edukalt järeleproovitud kasvatusmeetodit. Kasvatamine kollektiivis, kollektiivi kaudu ja kollektiivi jaoks — see on Makarenko pedagoogilise süsteemi keskne idee, mis läbib punase niidina kogu tema pedagoogilist tegevust ja kõiki tema pedagoogilisi seisukohavõtte.

«Meie kasvatuse ülesanne keskendub sellele, et kasvatada kollektivisti,» ütles Makarenko artiklis «Mõningaid järeldusi minu pedagoogilistest kogemustest». Kasvatamist kollektiivis ja kollektiivi kaudu valgustab A. S. Makarenko üksikasjaliselt oma kirjanduslik-pedagoogilistes ja teoreetilistes teostes. «Marksism õpetab meid,» kirjutas ta, «et isiksust ei saa vaadelda väljaspool ühiskonda, väljaspool kollektiivi.»

Kollektiivi all mõistis Makarenko mitte juhuslikku inimeste kogu, vaid nende ühendust ühiste eesmärkide saavutamiseks ühises töös. Seda ühendust iseloomustab volituste ja vastutuse kindel süsteem ning tema üksikute osade kindel suhe ja vastastikune sõltuvus. Ta rõhutas, et kollektiiv on nõukogude ühiskonna osa: temal lasub esmane kohustus kodumaa ees, kollektiivi kaudu kuulub iga tema liige ühiskonda.

«Ainult ühtse koolikollektiivi loomise teel võib laste teadvuses äratada ühiskondliku arvamuse võimsa jõu kui reguleeriva ja distsiplineeriva kasvatusteguri,» kirjutas Makarenko artiklis «Kasvatusprobleemid nõukogude koolis».

Makarenko asus seisukohal, et üksikisikut saab mõjutada, mõjutades kollektiivi, kelle liikmeks ta on. Seda seisukohta nimetas ta «paralleelse mõjutamise printsiibiks». Selles printsiibis realiseerub kollektiivi nõue — «kõik ühe, üks kõigi eest». «Paralleelse mõjutamise printsiip» ei välista aga «individuaalse mõjutamise printsiipi» — üksiku kasvandiku otsest ja vahetut mõjutamist pedagoogi poolt —, sest sotsialistliku korra juures ei ole üksikisik vastuolus ühiskonnaga. Kollektiivi ja üksikisiku huvide kokkupõrke korral tuleb kollektiivi huvidele anda igal juhul eesõigus. Ilmekaid näiteid nende pedagoogiliste põhimõtete rakendamise kohta on Makarenko andnud oma teostes «Pedagoogiline poeem» ja «Lipud tornidel».

Makarenko eristab algkollektiivi, milleks tema kasvatusasutustes olid salgad, koolis aga klass ja koduses kasvatuses üksmeelne perekond, kus on mitu eri vanuses last, ja võimsat kollektiivi, mille osadeks on algkollektiivid. Niisugused kollektiivid olid Gorki-nimeline koloonia ja Dzeržinski-nimeline kommuun tervikuna, niisugune kollektiiv peab olema ka kool. Makarenko näitab õigesti, et meie pedagoogid ja õpilased «sulguvad» oma klassi, et kool kujutab endast sageli üksikuid klasse, mis on ainult mehhaaniliselt seotud naabrusega ühises koolihoones; kooli kui ühtset tervikut, kui kollektiivi sageli peaaegu ei ole. Makarenko nõuab,

et iga õpilane, olles algkollektiivi — klassi liige, võtaks osa ka kogu kooli kui suure kollektiivi huvidest.

Kollektiivi üheks tähtsamaks seaduseks pidas Makarenko «kollektiivi liikumise seadust». Kui kollektiiv on saavutanud seatud eesmärgi, kuid uusi eesmärke ja ülesandeid, uusi perspektiive endale ei ole seadnud, siis tekib enesega rahulolu, pole enam püüdlusi, mis innustaksid kollektiivi liikmeid, tal ei ole tulevikku. Kollektiivi arenemine jääb seisma. Kollektiiv peab alati elama pingelist elu, püüdlema kindla eesmärgi poole. Sellele vastavalt Makarenko püstitas ja töötas välja esimesena pedagoogikas tähtsa printsiibi, mida ta nimetas «perspektiivjoonte süsteemiks». Selle printsiibi formuleeris ta järgmiste sõnadega: «Inimene ei saa elada maailmas, kui tal pole tulevikus ees midagi rõõmustavat. Inimelu tõeline stiimul on homne rõõm... Kõige tähtsam, mida me oleme harjunud inimeses hindama, on jõud ja ilu. Nii ühe kui teise määrab inimeses ainuüksi tema perspektiivisse suhtumise tüüp... Kasvatada inimest tähendab kasvatada temas perspektiivseid teid, mida mööda liigub tema homne rõõm. Võib kirjutada selle tähtsa töö terve metoodika. See seisneb uute perspektiivide organiseerimises, juba olemasolevate ärakasutamises, nende kordkorralises asendamises väärtuslikumatega,» kirjutas Makarenko «Pedagoogilises poeemis». Makarenko järgi toimub lastekollektiivi arenemine mitte sisemiste stiihiliste jõudude mõjul; seda peab suunama pedagoogiline kollektiiv, kes otsib loovalt kõige efektiivsemaid teid tema edasiliikumiseks.

Pedagoog peab oskama innustada kogu kasvandike kollektiivi ja selle iga üksikut liiget kindla eesmärgiga, mille saavutamine, nõudes pingutusi, vaeva ja võitlust, annab sügava rahulduse. Saavutanud selle eesmärgi, ei tule saavutatule peatuma jääda, vaid püstitada edasine ülesanne, mis on ulatuslikum ja suurema ühiskondliku tähtsusega, tuleb teha rohkem ja paremini kui varem.

Niisugune on nappide sõnadega A. S. Makarenko «perspektiivjoonte süsteemi» olemus, mis on üks osa tema õpetusest kasvatuse kohta kollektiivis. Pedagoogilises praktikas õigesti teostatuna äratab see kasvandikes usku oma jõududesse, tõstab nende isikuväärikust, arendab tahet ja visadust, säilitab reipuse ja elurõõmu ning virgutab kollektiivis püüdlust uutele saavutustele.

Peene psühholoogina pidas Makarenko kollektiivi elus väga tähtsaks mängu. Makarenko kirjutas, et lapseeas on mängul suur tähtsus ja laps peab mängima. «Talle on vaja anda mitte ainult aega mängimiseks, vaid on vaja selle mänguga läbi immutada kogu tema elu.» See kollektiivi elu mänguline külg väljendus kõige ilmekamalt Gorki-nimelise koloonia ja Dzeržinski-nimelise kommuuni kollektiivi esteetikas ja sümboolikas (signaalid, raporteerimine, eraldusmärgid jne.) ning terves nende kollektiivide struktuuris.

Käskluse (mõjutuse) täpsus, oskus alluda, vastutus — need on kollektiivis tehtava kasvatustöö kolm põhireeglit. Pedagoogi suur kunst seisab selles, et kooskõlastada oma juhtimine kollektiivi suurte reaalsete õigustega.

Kasvatuse hädavajalikuks teguriks Makarenko pedagoogilises süsteemis on töö. «Loengutes lastekasvatusest» näitab ta, et «... õiget nõukogulikku kasvatust ei saa teisiti kujutleda kui töökasvatusena ... kasvatuses peab töö olema üks põhilisemaid elemente».

Makarenko arvas õigesti, et töökust ja võimet töötada ei ole lapsele antud looduse poolt, vaid seda tuleb temas kasvatada. Nõukogudemaal peab töö olema loov, rõõmus ja teadlik tegevus, isiksuse ja talendi avaldumise põhivorm.

Kasvandike töö oli tähtsal kohal A. S. Makarenko poolt juhitavates asutustes, see arenes ja täiustus pidevalt. Alustanud Gorkinimelises koloonias põllumajandusliku töö lihtsaimate liikidega põhiliselt kollektiivi oma vajadusteks, läks Makarenko hiljem üle kasvandike tootva töö organiseerimisele käsitööndustlikes töökodades. Oma kõrgeima vormi saavutas kasvandike töö Dzeržinskinimelises kommuunis, kus vanemad kasvandikud 4 tundi päevas õppisid keskkoolis ja 4 tundi töötasid keerulise tehnikaga varustatud tehases, valmistades fotoaparaate ja elektripuure. Mõlemad ettevõtted nõudsid kõrgesti kvalifitseeritud tööd ja kommunaarid tulid selle tööga täiesti toime.

Oma teostes «Pedagoogiline poeem», «Lipud tornidel» ja «Loengud lastekasvatusest» annab Makarenko töökasvatuse küsimuses palju väärtuslikke näpunäiteid. Tööprotsessis tuleb lastes arendada oskust orienteeruda, tööd planeerida, kokku hoida aega, tööriistu ja materjali, saavutada töö kõrge kvaliteet.

Varase ja kitsa spetsialiseerumise vältimiseks tuleb lapsi viia ühelt töölt teisele, anda neile võimalus saada keskharidus ja omandada ühtlasi tööliselukutseid, samuti vilumusi töö organiseerimiseks ja juhtimiseks.

Teadmised ja oskused, mida kommunaarid omandasid tööprotsessis uusima tehnikaga varustatud kaasaegses tehases, olid neile hiljem suureks abiks mis tahes nende poolt valitud (arsti, näitleja jne.) elukutses.

Õppetöö tootva tööga ühendamise edukat kogemust kommuuni tingimustes tahtis A. S. Makarenko rakendada ka üldhariduslikus koolis. Ta ütles: «Ma hakkan nüüd võitlema selle eest, et meie nõukogude koolis oleks tootmine.»

Lastevanemate suurt tähelepanu väärivad Makarenko näpunäited töökasvatusest perekonnas. Ta soovitab anda isegi nooremateie lastele mitte ühekordseid töökorraldusi, vaid pikemaajalisi ülesandeid (kuudeks ja isegi aastateks), selleks et lapsed kauemat aega kannaksid vastutust neile usaldatud töö eest. Lapsed võivad kasta lilli toas või terves korteris, katta lõunalauda, hoida korras

isa kirjutuslauda, koristada ühte tuba või osa toast, harida osa köögiviljaaiast või lillepeenrast ja seda hooldada jne.

Kohuse- ja autunde, tahte, iseloomu ja distsipliini kasvatamine. Makarenko pedagoogilises süsteemis on tähtsal kohal kohuse- ja autunde, tahte, iseloomu ja distsipliini kasvatamise küsimused. «Me nõuame oma kodanikult, et ta oleks iga minut oma elus valmis täitma oma kohust, ootamata korraldust või käsku, et tal oleks initsiatiivi ja loovat tahet,» kirjutas Makarenko «Loengutes lastekasvatusest».

Iga kollektiivi liige on kohustatud mõistma ja tundma oma kohust kollektiivi eest, alates algkollektiivist ja lõpetades sotsialistliku kodumaaga. Tal peab olema autunnet, ta peab tundma uhkust oma kollektiivi, oma suure kodumaa üle; ta peab olema distsiplineeritud, sest ilma distsipliinita ei saa olla tugevat kollektiivi.

Kohuse- ja autunde ning distsipliini kasvatamist mõistetakse seejuures poliitilise nõudena: see on täielikult allutatud sotsialistliku ühiskonna ülesannetele ja erineb seetõttu printsipiaalselt kohuse kodanlikust tõlgendusest. Suur Isamaasõda, Nõukogude Liidu töötajate igapäevane töökangelaslikkus on kujukalt näidanud, kui tähtis on iga Nõukogude kodaniku kohusetunne oma Nõukogude kodumaa ees, kui sügav on Nõukogude kodanike autunne. Makarenko oskas arendada oma kasvandikes neid tundeid ja ühendas selle distsipliini kasvatamisega.

Oma surmaeelses artiklis «Tahe, mehisus, sihikindlus» kirjutas Makarenko: «Kommunistlikku tahet, kommunistlikku mehisust, kommunistlikku sihikindlust ei saa kasvatada ilma spetsiaalsete harjutusteta kollektiivis.» Ta harjutas oma kasvandikke vastupidavuses ja enesevalitsemises. Gorki-nimelise koloonia kasvandikud harjusid kergesti taluma ajutisi ebamugavusi ja raskusi. Neil tekkis ja sai üldise tunnustuse osaliseks loosung: «Mitte viriseda, mitte haliseda.»

Kodanlikus pedagoogikas kujunes Herbarti mõjul välja piiratud arusaamine distsipliinist — ainult kui kuulekuse distsipliinist. See piirdus tavaliselt eitavate nõudmistega: «ära vallatle», «ära laiskle», «ära jää hiljaks» jne. Niisugusele arusaamisele distsipliinist vastandab Makarenko oma aktiivse distsipliini, või nagu ta ise ütles, «võitluse ja võidu distsipliini» nõude. Distsipliini mõistis ta peamiselt kui kasvatuse tulemust ja distsipliini kasvatamise vahendiks pidas ta otstarbekat režiimi. Distsipliini tõlgendas Makarenko laiendatult: tõeline distsipliin meie sotsialistlikus ühiskonnas peab aitama üle saada inertsusest ja igapäevasusest, innustama uutele saavutustele ja kõrgele organiseeritusele. «Nõukogude ühiskonnas,» ütleb Makarenko «Loengutes lastekasvatusest», «on meil õigus nimetada distsiplineeritud inimeseks ainult seda, kes alati, igasugustes tingimustes oskab valida õige, ühiskonna jaoks kõige vajalikuma käitumise ja leiab endas kindlust jätkata nii-

sugust käitumist lõpuni, mis tahes raskustest ja ebameeldivustest hoolimata.» Seega distsipliin Makarenko tõlgenduses ei ole ainult pidurdav distsipliin, vaid ka innustav ja aktiivne distsipliin. See mitte ainult ei hoia tagasi, vaid ka tiivustab ja innustab uutele võitudele ja saavutustele.

Distsipliini küsimuse seob Makarenko tihedalt tahte, mehisuse ja kindla iseloomu kasvatamisega. «Meie õpilastel on mõnikord olemas küll korra distsipliin, kuid pole võitluse ja võidu distsipliini,» kirjutas Anton Semjonovitš oma viimases artiklis «Tahe, mehisus, sihikindlus». Sealsamas ta märkis, et kool oskab küll võidelda desorganisaatoritega, kuid «...säärased iseloomutüübid, nagu unimütsid, paipoisid, ahnepäitsid, pugejad, tohmanid, ammuli sui vahtijad, parasiidid, misantroobid, unistajad ja tuupurid, jäävad meie pedagoogilisest hoolitsusest kõrvale... Tegelikult aga kasvavad just need iseloomud kahjulikeks inimesteks...»

Makarenko pedagoogilises süsteemis on küsimus distsipliinist tihedalt seotud tema õpetusega kasvatusest kollektiivis. Distsipliinitunne areneb ja tugevneb eriti kollektiivis. Ühes oma esinemises Makarenko ütles: «Distsipliin on kollektiivi nägu, tema hääl, tema ilu, tema liikuvus, tema miimika, tema veendumus.» «Kõik, mis kollektiivis olemas on, omandab lõppkokkuvõttes distsipliini vormi.» «Distsipliin on sügavalt poliitiline nähtus, see on see, mida võib nimetada Nõukogude Liidu kodaniku enesetundeks.» Refereerides Makarenko väärtuslikke mõtteid distsipliini kohta, tuleb siiski märkida, et ta liialt laiendas distsipliini mõistet, lülitades sellesse mitmeid teisi sotsialistliku ühiskonna inimese käitumise jooni.

Käsitades distsipliini kasvatuse tulemusena, eristab Makarenko mõisteid «distsipliin» ja «režiim», märkides, et režiim on tähtis kasvatusvahend. Loengus «Distsipliin, režiim, karistused ja ergutused» annab ta palju väärtuslikke näpunäiteid režiimi kohta. Ta märgib, et laste juures võib sageli tähele panna käratsemist, püsimatust, «hüsteerilisust» jne. Pedagoogid räägivad sageli: «Laps peab kisama, selles avaldub tema loomus.» Makarenko vaidleb sellele vastu ja nõuab, et laste liikumine oleks korrastatud; lapsed peavad õppima ennast vaos hoidma. Režiim peab olema sügavalt läbimõeldud, püsiv ja seda tuleb rangelt täita.

Eitades vabakasvatuse teooria mõju all olevate pedagoogide väidet, et karistamine kasvatavat orja, näitas Makarenko, et karistusi kasutades võib kasvatada nii orja või ärahirmutatud ja lodevat inimest kui ka vaba, täieliku inimväärikusega tugevat isiksust. Kõik oleneb sellest, missuguseid karistusi ja kuidas kasutada. Kehalised karistused on loomulikult lubamatud. Teiste karistuste suhtes Makarenko nõudis, et need oleksid läbimõeldud, et neid ei määrataks ägedushoos ja süsteemitult, et nad oleksid individualiseeritud ja vastaksid süüteole, et neid ei kasutataks sageli, et nad ärataksid karistatus karistuse õigluse ja oma süü tunnetamise, et

kollektiiv tunnistaks nende karistuste õiglust. Samasugused üksikasjalised juhendid annab Makarenko ka ergutuste kohta.

Laste kasvatamine perekonnas. A. S. Makarenko tõi palju uut ja originaalset koduse kasvatuse probleemi käsitlusse. Ta oli esimesi nõukogude pedagooge, kes hakkas tegelema selle tähtsa probleemiga.

1937. aastal avaldati algul ajakirjas, hiljem eraldi väljaandena «Raamat lastevanemaile» — ilukirjanduslik-pedagoogiline teos, mis on pühendatud lastekasvatusele perekonnas.

«Raamat lastevanemaile» oli A. S. Makarenkol plaanitsetud väga ulatuslikuna: ta kavatses üksikasjaliselt valgustada koduse kasvatuse küsimusi neljas köites. Esimeses köites, mille Makarenko jõudis kirjutada, vaadeldakse perekonna struktuuri ja vanemate ning laste suhete mõju kasvatusele.

Teises köites kavatses ta käsitleda poliitilist ja kõlbelist kasvatust kodus ja koolis; kolmandas köites töökasvatust ja elukutse valikut ning neljandas köites — kuidas kasvatada mitte ainult head kodanikku ja suurepärast töötajat, vaid ka õnnelikku inimest.

Samal, 1937. aastal, pidas A. S. Makarenko raadios kaheksa loengut lastekasvatusest perekonnas, mida hiljem on korduvalt välja antud pealkirjaga «Loengud lastekasvatusest».

Esimene loeng käsitleb koduse kasvatuse üldisi tingimusi. Peamiseks neist tingimustest peab Makarenko «tervikliku perekonna», tugeva kollektiivi olemasolu, kus isa ja ema elavad üksmeelselt, kus valitseb armastus ja vastastikune austus. Niisuguses perekonnas on olemas kindel režiim ja tööalane tegevus.

Teine loeng on pühendatud lastevanemate autoriteedile. Makarenko annab selles vanemate väärautoriteedi liikide huvitava psühholoogilis-pedagoogilise analüüsi. Neile vastandab ta tõelise autoriteedi, mille peamiseks aluseks on vanemate elu ja töö, nende kodanikupale ja käitumine. Makarenko nõuab, et vanemad juhiksid oma lapsi ausalt ja mõistlikult, mõistaksid oma vastutust ühiskonna ees nende kasvatamisel. Järgmistes loengutes kõneldakse distsipliinist ja töökasvatusest perekonnas, laste osavõtust kodusest majapidamisest. Makarenko räägib, et iga perekond tegeleb oma majapidamisega, «... laps on perekonna liige ja järelikult ... kogu nõukogude majapidamisest osavõtja». Noorusest peale harjub ta kodustes tingimustes oma tulevase majandusliku tegevusega laiemas ulatuses. Just nimelt siin, koduse majandusliku tegevuse tingimustes, kasvatatakse lastes kollektivismi, ausust, hoolikust, säästlikkust, vastutustunnet, orienteerumisvõimet ja operatiivsust.

Üksikasjaliselt on nendes «Loengutes» valgustatud niisuguseid küsimusi, nagu muinasjuttude tähtsus väikelaste kasvatuses, laste lugemise juhtimine, teatri ning kino külastamine laste poolt jne.

Makarenko pedagoogiliste ideede loov rakendamine nõukogude koolis. A. S. Makarenko oli pedagoog-revolutsionäär, kes rakendas kasvatuse teoorias ja praktikas edukalt marksismi dialektilis-materialistlikku filosoofiat. Kogu tema pedagoogilise tegevuse juhtmõtteks oli ustavus sotsialistlikule kodumaale ja Kommunistlikule Parteile. Ta oli sügav teoreetik ja meisterlik praktik, kes töötas üksikasjaliselt välja kommunistliku kasvatuse metoodika ja kasvatas paljudest kodututest lastest oma kodumaad armastavad nõukogude kodanikud, kes on organiseeritud ja distsiplineeritud ning töötavad edukalt sotsialistliku majanduse ja kultuuri mitmesugustel aladel.

Makarenko on pedagoog-kunstnik mitte ainult sellepärast, et ta kirjutas ülemaailmse kuulsusega ja kõrge kunstiväärtusega pedagoogilisi teoseid, vaid ka sellepärast, et oskas loovalt läheneda igale oma kasvandikule, ei kasutanud kunagi šabloone, trafaretti kasvatusprotsessis. Pedagoogina-kunstnikuna andis ta tähtsa koha laste elus esteetilisele kasvatusele.

Makarenko on pedagoog-novaator, kes rikastas nõukogude pedagoogikat väärtuslike pedagoogiliste ideede, meetodite ja võtetega (perspektiivjoonte süsteem, paralleelse mõjutamise printsiip, pedagoogi stiil ja toon jne.). Kui pedagoog-novaator andis Makarenko uue tõlgenduse mitmele pedagoogilisele küsimusele ja töötas detailselt välja varem püstitatud, kuid nõukogude pedagoogikas puudulikult läbitöötatud probleemid (kasvatus kollektiivis, kodune kasvatus jne.). Energiliselt võitles ta kodanliku ja väikekodanliku pedagoogika ekslike seisukohtadega ja moonutustega nõukogude pedagoogikas.

A. S. Makarenko kasvatas endistest kodututest ja seaduserikkujatest ligi kolm tuhat uut inimest selle sõna otseses mõttes, ausat ja kodumaale ustavat Nõukogude kodanikku, sotsialistliku kohusetundega, tahtejõulist, distsiplineeritud ja töökat inimest.

Täielik õigus oli A. M. Gorkil, kui ta kirjas A. S. Makarenkole 30. jaanuaril 1933. aastal kirjutas: «Teie tohutu suure tähtsusega ja üllatavalt õnnestunud pedagoogiline eksperiment omab minu arvates ülemaailmset tähtsust.»

Makarenko pedagoogilised teosed on tõlgitud paljudesse keeltesse. Eriti populaarsed on need rahvademokraatiamaades.

Makarenko pedagoogilisi ideid, meetodeid ja võtteid on vaja mitte ainult tundma õppida, vaid ka loovalt rakendada nõukogude üldhariduslikus koolis ja eriti niisugustes kasvatusasutustes, kus lapsed elavad internaadi tingimustes (internaatkoolid, lastekodud, tööjõureservide süsteemi koolid). Neid tuleb laialdaselt kasutada koduses kasvatuses. Makarenko ideid ja meetodeid tuleb rakendada loovalt, mitte aga mehhaaniliselt kopeerides niisuguseid võtteid, mis olid tingitud spetsiifilistest ja ajalooliselt mööduvatest tingimustest, milles töötasid Makarenko kasvatusasutused aastail 1920—1935.

Hoiatades oma ideede valmisretseptidena rakendamise eest, kirjutas Makarenko «Raamatu lastevanemaile» lõpus: «Iga perekond erineb teistest elu ja elutingimuste omapära poolest, iga perekond peab lahendama iseseisvalt paljusid pedagoogilisi küsimusi, kasutades selleks hoopiski mitte väljastpoolt saadud valmisretsepte, vaid ainult nõukogude elu ja kommunistliku moraali üldiste printsiipide süsteemi.»

Samavõrd on see kehtiv ka nõukogude kooli, lastekodude ja teiste kasvatusasutuste kohta.

Just niimoodi, loovalt rakendatakse A. S. Makarenko pedagoogilisi ideid juba paljudes nõukogude koolides, lastekodudes, internaatides ja tööjõureservide süsteemis.

XXXV peatükk

SILMAPAISTEV NÕUKOGUDE RIIGITEGELANE M. I. KALININ KOMMUNISTLIKUST KASVATUSEST

Mihhail Ivanovitš Kalinin (1875—1946) oli mitte ainult meie kodumaa silmapaistev partei- ja riigitegelane, kes kakskümmend seitse aastat juhtis Nõukogudemaa kõrgeimat riigiorganit, vaid ka võitleja töötajate kommunistliku kasvatuse eest, miljonite nõukogude noorte õpetaja ja kasvataja.

Kuigi ta oli seotud määratu suure riikliku tegevusega, püstitas ja valgustas ta oma artiklites ning kõnedes kommunistliku kasvatuse tähtsamaid küsimusi. Ta kohtus sageli õpetajate, kommunistlike noorte ja pioneeridega, vestles nendega südamlikult, õppis tundma nende huvisid ja õpetas neid. Nii nagu kogu oma tegevuses, tugines M. I. Kalinin ka oma pedagoogilistes mõtteavaldustes marksistlik-leninlikule teooriale, Kommunistliku Partei kongresside ja Keskkomitee otsustele ning juhenditele. Mihhail Ivanovitš jälgis tähelepanelikult nõukogude pedagoogikateaduse arenemist, uuris põhjalikult revolutsioonieelset vene pedagoogikat, N. G. Tšernõševski, N. A. Dobroljubovi ja K. D. Ušinski töid. Ta tundis hästi mineviku progressiivset pedagoogilist pärandit ja kasutas seda oskuslikult paljude nõukogude koolielu aktuaalsete küsimuste lahendamisel.

M. I. Kalinini mõtteavaldused pedagoogika kohta on sügavalt parteilised. Ta oskas valgustada kõige olulisemaid probleeme vastavalt Nõukogude riigi arenemise selle või teise perioodi ajaloolistele ülesannetele.

30-ndail aastail, kui partei korraldas ümber Nõukogudemaa majandust, rõhutas M. I. Kalinin, et rahvahariduse küsimused omavad erakordset tähtsust, sest mida kultuursemad on inimesed, seda

produktiivsem on nende töö, seda kõrgem on nende tööviljakus. Seoses partei XVI kongressi üldise kohustusliku alghariduse kohta käiva otsuse elluviimisega rõhutas M. I. Kalinin selle otsuse erakordset tähtsust nõukogude rahva kultuuri seisukohalt.

Oma kõnedes ja artiklites võitles ta partei Keskkomitee poolt aastail 1931—1936 vastuvõetud koolialaste otsuste õige mõistmise eest, noore põlvkonna põhjalike ja mitmekülgsete teadmistega varustamise vajalikkuse eest. Ulatuslikult valgustas ta ka kommunistliku moraali kasvatamise, töökasvatuse ja polütehnilise õpetuse probleeme. M. I. Kalinin rõhutas, et kommunistlikku kasvatust mõeldakse alati konkreetselt ja et meie tingimustes peab see olema allutatud partei ja Nõukogude riigi ees seisvatele ülesannetele.

Kommunistliku kasvatuse olemus, selle eesmärgid ja ülesanded. Kommunistliku moraali kasvatamine. Reas oma sõnavõttudes avas M. I. Kalinin kommunistliku kasvatuse olemuse ja näitas ära selle iseärasused. Vastupidiselt antileninliku «kooli väljasuremise teooria» pooldajate väidetele kasvatuse stiihilisusest rõhutas ta erilise jõuga, et kasvatus on organiseeritud ja sihikindel protsess. «Kasvatus,» selgitas ta, «on kasvatatava psüühika kindel, sihipärane ja süstemaatiline mõjutamine, et sisendada temasse omadusi, mida kasvataja soovib.»

Ta kõneles, et kasvatuse mõistesse mahutame me maailmavaate, kõlbluse ja inimeste ühiselu reeglite juurutamise, iseloomu ja tahte teatavate joonte, harjumuste ja maitsete kujundamise ning kasvandike füüsiliste omaduste arendamise. Kasvatada tähendab mõjutada õpilase füüsilist ja moraalset palet, kujundada tema maailmavaadet.

M. I. Kalinin väitis, et kommunistlik kasvatus erineb printsipiaalselt kodanlikust kasvatusest. Kodanlikus ühiskonnas on kasvatus läbi imbunud silmakirjalikkusega, valitsevate klasside omakasupüüdlike huvidega ja omab sügavalt vastuolulist iseloomu, mis peegeldab kapitalistlikus ühiskonnas valitsevat antagonismi. Kirik, kool, kunst, ajakirjandus, kino, teater, mitmesugused organisatsioonid — kõik see on rahvahulkade teadvusse kodanliku maailmavaate, moraali, harjumuste jne. juurutamise vahendiks.

Kommunistlik kasvatus on aga lahutamatult seotud rahvahulkade poliitilise teadlikkuse arenemisega, rahvahulkade üldkultuurilise ja intellektuaalse taseme tõstmisega, on allutatud kommunistliku ühiskonna ülesehitamise ülesannetele ja suunatud igakülgselt arenenud ja aktiivsete kommunismiehitajate kasvatamisele.

Erakordselt suurt tähelepanu osutas M. I. Kalinin nõukogude inimeste ja eelkõige noore põlvkonna kasvatamisele kommunistliku moraali vaimus.

Ta rääkis, et meie ajastu peaülesanne on uue inimese, sotsialistliku ühiskonna kodaniku kasvatamine. Sellele uuele inimesele on vaja sisendada kõige paremaid inimlikke omadusi.

M. I. Kalinin juhtis tähelepanu sellele, et noorsoos on tarvis

kasvatada kõrget ideelisust, kollektivismi, säästlikkust, distsiplineeritust ja kultuursust.

Kommunistlik moraal avaldub eelkõige nõukogude patriotismis, nõukogude inimeste patriootilistes tegudes ja veendumustes. M. I. Kalinin ütles, et kommunistliku kasvatuse vajalikuks koostisosaks on armastuse arendamine sotsialistliku kodumaa vastu, nõukogude patriotismi tunde arendamine.

M. I. Kalinin näitas, et meie patriotism on nõukogude rahva moraalse ja poliitilise ühtsuse väljendus; sellel on aktiivne, toimekas iseloom. Nõukogude patriotism väljendub mitte sõnades armastusest kodumaa vastu, vaid praktilistes tegudes, oma rahva igapäevases teenimises. Kui inimene on tõeline patrioot, ei või ta jääda toimuvate sündmuste vaatlejaks, vaid on kohustatud aktiivselt osa võtma tööst, võitlusest ja ühiskondlikust elust. Nõukogude patriotism on tihedalt seotud proletaarse internatsionalismiga. Tõeline inimene hindab kõrgelt kõigi maailma rahvaste eesrindlikke saavutusi, ta võitleb oma kodumaa ja kogu progressiivse inimkonna õnne eest.

Suure tähtsuse andis M. I. Kalinin noorsoo kasvatamisele sotsialistliku humanismi vaimus. «I n i m e n e p e a b a r m a s t a m a i n i m e s i,» selgitas ta. «Kui ta armastab inimesi, siis on tal parem elada, elu on lõbusam, sest mitte keegi ei ela nii halvasti maailmas kui misantroop — «inimestevihkaja».»

Ühtlasi kutsus M. I. Kalinin üles kasvatama noorsoos vihkamist ekspluataatorite, rahu ja demokraatia vaenlaste ning reaktsiooni vastu, kes valmistavad ette uut sõda rahuarmastavate rahvaste vastu. Armastus tööinimese vastu on lahutamatu armastusest sotsialistliku kodumaa vastu, kes sammub kogu eesrindliku inimkonna avangardis. Kõneldes armastusest sotsialistliku kodumaa vastu, rõhutas M. I. Kalinin alati, et jutt ei ole mitte abstraktsest, platoonilisest armastusest kodumaa vastu, «... vaid tarmukast, aktiivsest, kirglikust, taltsutamatust armastusest, niisugusest armastusest, mis ei tunne mingit halastust vaenlaste vastu ega peatu mingi ohvri ees kodumaa nimel».

Nõukogude inimese üheks tähtsamaks moraalseks omaduseks pidas M. I. Kalinin kollektivismi. Ta väitis, et kollektiivsuse juurutamine peab omama tähtsat kohta kommunistlikus kasvatuses. Kollektiivsus peab olema meie harjumuste ja käitumisnormide lahutamatu osa. Kollektiivsete vilumuste edukast juurutamisest tootmisse ja ühiskondlikku ellu sõltuvad suurel määral kommunismi ehitamise edusammud.

M. I. Kalinin kutsus üles igati ergutama ja arendama noorsoos seltsimehelikke ja sõbralikke sidemeid. Ta ütles, et Nõukogude Liit on hoopis tugevam, kui meie inimestes «... kasvatatakse maastmadalast... tugevat seltsimehelikku üksmeelt juba koolieas». Ta asus seisukohal, et noorsugu peab kujundama endal kindla revolutsioonilise maailmavaate ja järjekindlad veendumused.

Väga tähtsaks pidas M. I. Kalinin noores põlvkonnas niisuguste moraalsete omaduste kasvatamist, nagu õiglus ja ausus. Ta soovitas kasvatada õpilastes ausust kõigi võimalike pedagoogiliste võtetega.

M. I. Kalinini esinemistes kommunistliku kasvatuse küsimustest on antud sotsialistliku ühiskonna uue inimese kujundamise ulatuslik programm. M. I. Kalinini tähelepanu keskpunkti jäi alati nõukogude inimeste ja eelkõige noorsoo kommunistliku kõlbluse vaimus kasvatamise idee.

Ta rõhutas, et kommunistlik moraal on inimühiskonna kõige kõrgem moraal. Selle moraali juurutamine kasvava põlvkonna teadvusse on kommunistliku kasvatuse tähtsaim ülesanne.

Ta mitte ainult avas ja konkretiseeris kõlbelise kasvatuse sisu, vaid näitas ka ära noorsoo kõrgete moraalsete omaduste kujundamise põhilised teed. Ta ütles, et kommunistliku moraali normide ja reeglite juurutamine ning kinnistamine kulgeb põhiliselt kahte kohtuvat teed mööda. Ühest küljest juurutatakse kommunistliku moraali printsiipe, norme ja reegleid koolieelsetes lasteasutustes, koolis, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides teostatava kõlbelise kasvatuse teel. Teisest küljest aitab nõukogude kord, nõukogude tegelikkus pidevalt kaasa kommunistliku kõlbluse printsiipide arenemisele ja kinnistamisele nõukogude inimestes. «Hoopis kergem on kasvatada inimesi seal, kus elu ise abistab kasvatust,» ütles M. I. Kalinin. Eriti suurt tähelepanu pööras ta õpilaste iseseisva tegevuse vajalikkusele kindlate kõlbeliste veendumuste ja püsivate käitumisvilumuste ning -harjumuste kujundamisel. Kõlbelises kasvatuses soovitas ta kasutada mitmekesiseid meetodeid (veenmine, harjutamine, ergutused ja karistused, harjutamine õigeteks tegudeks).

Töö- ja polütehniline õpetus. Terve rida M. I. Kalinini sõnavõtte on pühendatud noorsoos armastuse kasvatamisele töö vastu, mis tema sõnade järgi on kommunistliku kõlbluse üks peamisi elemente.

Ta asus seisukohal, et kool, Kommunistlik Noorsooühing ja perekond töötavad ikka veel vähe selles suunas, et kasvatada noorsoos tõelist austust füüsilise töö vastu, mis on samuti kui vaimnegi töö, hingestatuna sotsialismi suurest ideest, omandanud NSV Liidus loova iseloomu.

Oma kõnes Moskva linna Lenini rajooni keskkoolide kaheksandate, üheksandate ja kümnendate klasside õpilaste koosolekul rõhutas M. I. Kalinin, et meie maal ei ole alamat ega kõrgemat liiki tööd, kuna siin austatakse nii müürsepa kui ka õpetlase, nii kojamehe kui ka inseneri, nii puusepa kui ka kunstniku, nii seatalitaja kui ka näitleja, nii traktoristi kui ka agronoomi, nii müüja kui ka arsti tööd.

Ta kutsus õpetajaid ning komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide juhtijaid üles kujundama kasvavas põlvkonnas uut ja kohuse-

truud suhtumist igasse temale usaldatud töösse ning täiesti sallimatut suhtumist loodreisse ja muidusööjaisse, kellel ei ole kohta nõukogude ühiskonnas.

M. I. Kalinin pidas vajalikuks, et perekond ja kool kujundaksid ühiste jõupingutustega noorsoos füüsilise töö harjumusi ja eluks vajalikke elementaarseid tööoskusi.

«Kes teist harjub füüsilise tööga,» kõneles ta Moskva linna Lenini rajooni õpilastele, «see tunneb paremini elu; see, kes oskab teha enda jaoks vähemalt kõige hädapärasemat; pesu pesta ja parandada, sööki valmistada, tuba koristada jne., kes tunneb kas või mõnda käsitööd, see ei jää kunagi hätta, selles olge kindlad.»

M. I. Kalinin soovitas, et õpilased lülituksid organiseeritud korras täiskasvanute ühiskondlikult kasulikku töösse: võtaksid maal osa põllumajanduslikest töödest, Kesk-Aasia vabariikides koguksid puuvilla, puuvilju jne.

Suurt kasvatuslikku tähtsust omistas ta õpilaste tööle koolieadades. Seejuures asus M. I. Kalinin seisukohal, et selle töö tulemusi on vaja mõõta mitte ainult kogutud saagi hulgaga, vaid ka sellega, kuivõrd vanemate klasside õpilased *õppisid* töötama ja kuivõrd nooremate klasside õpilased *harjusid* töötama.

Palju tähelepanu pööras M. I. Kalinin polütehnilise õpetuse küsimustele.

Artiklis «Võitlusse nõukogude kooli töö kvaliteedi eest», mis on kirjutatud NSV Liidus üldise koolikohustuse kehtestamise esimeseks aastapäevaks, ütleb ta, et on vaja igati püüda polütehniseerimise poole, kuid ühtlasi tuleb meeles pidada, et see on võimalik ainult emakeele hea tundmise baasil, oskuse juures haritult väljenduda, aritmeetika ja teiste matemaatiliste distsipliinide põhielementide hea tundmise juures. Oma teises artiklis «Kooli õppetöö kvaliteedi tõstmise küsimuse arutamisest» (1945) rõhutab M. I. Kalinin veel kord, et meie ajal, mil tehnika on saavutanud kõrge arengutaseme, peab kasvav põlvkond olema täielikult varustatud teadmistega matemaatikast ja füüsikast, nende teadmistega peab teda varustama polütehniline kool.

M. I. Kalinin võitles laialdase üld- ja polütehnilise hariduse eest, mis on igakülgselt arenenud uue, nõukogude inimese kasvatamise vajalikuks tingimuseks. Ühtlasi nõudis ta visalt, et keskkooli lõpetajad oleksid võimelised oma teadmisi elus rakendama. Tema sõnade järgi on «... meie eesmärgiks välja lasta keskkoolist inimene, kes omab kindla summa teadmisi ja oskab nendega praktilises elus opereerida».

Palju tähelepanu pööras M. I. Kalinin tulevase elukutse õigele valikule noorte poolt, sotsialismi ehitamises selle koha kindlaksmääramisele, kus nad võivad kõige paremini rahuldada oma individuaalseid kalduvusi ja tuua võimalikult rohkem kasu kodumaale. Ta märkis õigesti, et selle eluliselt tähtsa küsimuse lahendamisel võib neid abistada polütehniline õpetus. Sügava meele-

pahaga kõneles M. I. Kalinin nendest maakoolide lõpetajatest, kes ei pea endale väärikaks jääda töötama kodukolhoosi. Ta nägi ette, et lähemas tulevikus omandab kogu noorsugu nii linnas kui ka maal keskhariduse, ent see ei pea segama nende tööd kolhoosis. «See fakt, et tulevikus ropsivad lina inimesed, kes on lõpetanud kümneklassilise kooli, ja künnavad keskharidusega inimesed,» kirjutab M. I. Kalinin artiklis «Kolhoosikorrast ja kolhoosnikuist», «see juba iseenesest tingib seda, et neid töid tuleb nii-öelda kultiveerida.»

Korduvalt kõneles ta ka sellest, et sotsialistlik tööstus nõuab tehniliselt haritud inimesi, kes oma kvalifikatsioonilt mitte ainult ei jää maha Euroopa ja Ameerika töölistest, vaid ka ületavad neid. M. I. Kalinin arvas, et tehases töötaval noorel nõukogude töölisel on avarad võimalused oma üld- ja erihariduse jätkamiseks.

Noorsoo kehaline ja esteetiline kasvatus. Tähtsa koha noorsoo igakülgsel arendamisel andis M. I. Kalinin kehalisele ja esteetilisele kasvatusele. Alatasa nõudis ta õpilaste kehalise ettevalmistuse parandamist ja kehakultuuri ning spordi massilist arendamist. M. I. Kalinin asus seisukohal, et on vaja igakülgselt arenenud inimest, niisugune inimene peab aga oskama hästi joosta, ujuda, kiiresti ja ilusasti käia, et kõik tema organid oleksid korras, et ta oleks normaalne, terve inimene, kes on valmis tööks ja kaitseks, et paralleelselt kõigi füüsiliste omadustega oleksid õigesti arenenud ka tema vaimsed omadused.

Sõnavõtus Moskva linna Lenini rajooni vanemate klasside õpilaste koosolekul rõhutas ta eriti, et kehakultuur koolis on üks õpetuse ja kasvatuse põhiaineid.

Palju tähelepanu pööras M. I. Kalinin ka õppiva noorsoo esteetilisele kasvatusele. Oskus mõista ja hinnata ilu looduses ja ühiskonnas ning osasaamine kunstist on noorsoo igakülgse arenemise väga tähtis tingimus. Sõnavõtus Riiklike Tööjõureservide töötajate ees kõneles ta vajadusest varustada õpilased muusikariistadega ja tantsuõhtute korraldamisest.

Esteetilise kasvatuse tähtsaks vahendiks pidas ta ka ilukirjanduse lugemist.

Üldharidusliku kooli osatähtsusest. Otsustava osa võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatuse süsteemis määras M. I. Kalinin üldhariduslikule koolile. Ta nimetas kooli igakülgselt arenenud kommunismiehitajate esmaseks laboratooriumiks.

Koolist astub meie noorsugu ellu ja sellest, kuidas õpetati ja kasvatati noori koolis, oleneb suurel määral meie kodumaa tulevik. Kool peab noorsugu eluks ette valmistama.

Kooli tähtsaimaks ülesandeks pidas M. I. Kalinin õppiva noorsoo varustamist laialdaste ja mitmekülgsete teadmistega. Ta ütles, et kommunismi poole liikuv sotsialistlik ühiskond vajab kõrgesti haritud inimesi, kes valdavad kaasaja teaduse kõrgusi.

Oma esinemistes õpilastele nõudis M. I. Kalinin, et nad õpik-

sid tõsiselt ja omandaksid põhjalikult teadmisi. Ta kõneles, et pinnapealsete, pealiskaudsete teadmistega inimesed, kes on võimelised rääkima kõigest natuke, ei saa etendada märgatavat osa nõukogude ühiskonna elus. Alg- ja keskkoolis tuleb panna kindel alus teadmistele, mis on vajalikud kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistamiseks, noore põlvkonna kasvatamiseks kõrge ideelisuse ja kommunistliku teadlikkuse vaimus.

M. I. Kalinin astus otsustavalt välja kooliprogrammide ülekoormamise vastu. 1945. aastal artiklis «Kooli õppetöö kvaliteedi tõstmise küsimuse arutamisest», mis ilmus «Utšitelskaja Gazetas», kirjutas ta, et programmid peavad vastama õppetundide arvule, sest et «... väiksema ulatusega programm, mis on hästi läbi töötatud ja õpilastele arusaadav, annab noorsoo õpetamisel paremaid tulemusi kui ülekoormatud programm, mille pedagoog on sunnitud läbi võtma kiirendatud korras».

Ta soovitas suunata pedagoogilise mõtte jõupingutusi otstarbekamate programmide loomisele ja paremate keskkooli õppemeetodite väljatöötamisele. Ainult sel tingimusel omandavad õpilased mõtestatud teadmisi, mis kasvavad üle veendumusteks. Õpitava materjali mõtestamiseks ja selle kinnistamiseks soovitas ta eraldada õpilaste iseseisva töö jaoks küllaldaselt aega.

Rõhutades kooli otsustavat osa noore põlvkonna õpetamisel ja kasvatamisel, omistas M. I. Kalinin ühtlasi suurt tähtsust kooli lõpetanud noorte eneseharimisele. Ta nõudis noorsoolt püsivat tööd oma teadmiste laiendamiseks. Kui palju ka ei oleks noortel tegevust, ei tohi see segada eneseharimist. See tegevus peab virgutama ja tõukama teadmiste laiendamisele.

M. I. Kalinin juhtis tähelepanu sellele, et on vaja tihedat liitu kooli ja kodu vahel, lastevanemate ja õpetajate üksmeelset ning kooskõlastatud tööd.

Komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide osatähtsusest. Suurt osa noorsoo kommunistlikus kasvatuses omistas M. I. Kalinin komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonidele. Ta kõneles, et neis organisatsioonides lülituvad meie lapsed, noorukid ja neiud ühiskondlikku ellu, kasvavad ideelis-poliitiliselt ja omandavad kommunistliku käitumise vilumusi.

Määratledes komsomoliorganisatsioonide kasvatuslikku osa, kirjutas M. I. Kalinin: «... Kommunistlik Noorsooühing kujundab inimest. Kommunistlik Noorsooühing ... rajab inimese tegevusele vundamendi kogu eluks.»

M. I. Kalinin rõhutas alati, et Kommunistlik Noorsooühing on partei reserv ja kommunistliku kasvatuse kool, ühiskondliku tegevuse kool.

Kooli komsomoliorganisatsioonid on õpetajate lähimateks abilisteks kasvatustöö teostamisel koolis. Nad aitavad luua õpilaste hulgas korda ja distsipliini ning kasvatavad neid kommunistliku moraali vaimus. Kommunistliku Noorsooühingu ridades kujunevad

meie noorsool kõrged ideaalid ja püüdlused, kujunevad aktiivsetele kommunismiehitajatele vajalikud vilumused ja harjumused. Poliitiline kasvatus on Kommunistliku Noorsooühingu tähtsaim ülesanne.

M. I. Kalinin kõneles, et poliitilise kasvatuse kõrval peavad komsomoliorganisatsioonid suunama noort põlvkonda teadmiste ja kultuurisaavutuste omandamisele.

Tähtsale kohale kommunistliku kasvatuse süsteemis paigutas Kalinin ka pioneeriorganisatsiooni. Pioneeriorganisatsioonid teevad suurt tööd patriotismi kasvatamisel. Nad tutvustavad pioneeridele ja kooliõpilastele meie kodumaa kangelaslikku minevikku ja suurepärast tänapäeva. Ühtlasi tõmbavad nad pioneere kaasa aktiivsele ühiskondlikule tööle ja aitavad kaasa nende igakülgsele arenemisele. Tõsist abi osutavad pioneeriorganisatsioonid koolile ja õpetajale võitluses pioneeride ja kooliõpilaste kõrgete teadmiste eest ning teadliku distsipliini kindlustamise eest koolis.

Õpetaja osatähtsusest. Paljud M. I. Kalinini artiklid, kõned ja sõnavõtud on pühendatud nõukogude õpetajale. Juhindudes partei direktiividest ja marksismi-leninismi klassikute töödest, näitas M. I. Kalinin veenvalt pedagoogi elukutse tähtsust ning õpetaja otsustavat osa noorsoo õpetamises ja kasvatamises. «Riik ja rahvas,» ütles ta, «usaldavad õpetajate kätte lapsed, s. t. inimesed sellises eas, kus neid on kõige kergem mõjutada, usaldavad nende kätte oma noorsoo, s. t. oma lootuse ja oma tuleviku kasvatamise, arendamise ja kujundamise. See on määratu suur usaldus, mis paneb õpetajatele väga suure vastutuse.»

Selleks et nõukogude õpetaja võiks õigustada oma kõrget ja austavat kutsumust, peab ta vastama kõrgetele nõuetele. M. I. Kalinini esinemistes on formuleeritud nõukogude õpetajale järgmised nõuded: 1) kommunistlik ideelisus, 2) kõrge moraalne autoriteet, 3) oma aine põhjalik tundmine ja oskus seda õpetada, 4) loov initsiatiiv ja šablooni puudumine õppe-kasvatustöös, 5) süstemaatiline töö oma pedagoogilise kvalifikatsiooni tõstmiseks, 6) õpetaja kõrge kultuursus, 7) õpetaja aktiivne osavõtt maa ühiskondlikust elust.

Nende nõuete täitmine tagab nõukogude õpetaja osatähtsuse tõstmise noore põlvkonna kommunistlikus kasvatuses.

Nõuete esitamisel õpetajale lähtus M. I. Kalinin sellest, et nõukogude õpetaja asub kommunismi eest peetava võitluse eesliinil. Ta on tihedalt seotud oma rahvaga, teenib teda ja on saanud seetõttu ainult meie maal rahvakooliõpetajaks selle sõna otseses mõttes.

Mihhail Ivanovitš väitis, et õpetaja mõju õpilastele ei põhine mitte ainult tema teadmistel, vaid ka moraalsel autoriteedil. Õpetaja maailmavaade, tema käitumine, tema elu, tema suhtumine igasse nähtusse mõjub nii või teisiti kõikidele õpilastele. «Võib julgesti öelda,» kirjutas M. I. Kalinin, «et kui õpetajal on autoriteeti,

siis annavad selle õpetaja mõju jäljed end mõnede inimeste juures tunda kogu eluaeg. Seepärast on ka oluline, et õpetaja peaks end silmas, tunneks, et tema käitumine ja tema teod on valjuma kontrolli all kui ühelgi teisel inimesel maailmas. Temale vaatavad kümned lapsesilmad...»

M. I. Kalinin kutsus õpetajaid üles põhjalikult tundma õppima marksismi-leninismi teooriat, seejuures õppima mitte raamatulikult, vaid teoreetiliste teadmiste praktikaga ühendamise alusel. Ta juhtis tähelepanu vajadusele omandada dialektiline meetod, mille abil õpetaja saab lahendada oma töös esilekerkivaid küsimusi ja õigesti kindlaks määrata oma ühiskondlikku ja isiklikku käitumist.

M. I. Kalinini arvukad esinemised, mis on pühendatud nõukogude õpetaja probleemile, aitasid paljastada õpetaja osatähtsuse alahindamist antileninliku «kooli väljasuremise» teooria pooldajate poolt. Need esinemised avaldasid suurt mõju nõukogude õpetaja autoriteedi tõstmisele.

M. I. Kalinini kõrgelt ideelised nõuanded ja juhendid uue inimese kasvatamise kohta aitavad nõukogude õpetajaskonnal ja kõigil hariduse alal töötajail sügavalt mõista kommunistliku kasvatuse ülesandeid ja meetodeid.

IV

KOOL JA HARIDUS RAHVADEMOKRAATIAMAADES

XXXVI peatükk

KOOL JA HARIDUS RAHVADEMOKRAATIAMAADES

Nõukogude Armee poolt fašistlikest vägivallatsejatest vabastatud Kesk- ja Kagu-Euroopa maades kehtestati antifašistliku, kapitalismivastase rahvademokraatliku revolutsiooni käigus rahvademokraatlik kord. See revolutsioon täitis sotsialistliku revolutsiooni ülesanded.

Rahvademokraatliku revolutsiooni juhtivaks jõuks on kommunistlike ja töölisparteide poolt juhitav töölisklass. Just nimelt töölisklass esitas ühiskondliku elu ümberkorraldamise selge ja täpse programmi, mille elluviimise eest ta võitleb koos rahva kõigi demokraatlike jõududega.

Maailmaajaloolist tähtsust omab Hiina Rahvavabariigi moodustamine, mis purustas imperialismi alustoed Aasias. Rahva vabadusliikumise võit Hiinas oli uueks rängaks hoobiks kogu imperialismi maailmasüsteemile. Hiina rahva võiduga tõusis Aasia ja Vaikse ookeani rahvaste ning kogu koloniaalse maailma rahvuslik vabadusvõitlus uuele, kõrgemale astmele.

Lääne ja Ida rahvademokraatiamaades on teostatud sügavaid demokraatlikke ümberkorraldusi, mis on muutnud nende maade ühiskondlikku ja riiklikku korraldust.

Demokraatlikud maad ehitavad uut elu vastavalt oma arenemise iseärasustele. Nende maade sotsialismile ülemineku vormid on mitmesugused. Kuid sotsialismi ülesehitamise protsess põhineb üldistel seaduspärasustel, mis on omased kõikidele maadele ja avalduvad kõikjal, hoolimata kõige mitmekesisematest ajalooliselt kujunenud rahvuslikest iseärasustest. Sotsialismi ülesehitamise üldiste printsiipide loov rakendamine arvestab iga maa konkreetseid ajaloolisi tingimusi ega salli mehhaanilist kopeerimist. Rahvademokraatiamaade jaoks omavad suurt tähtsust Nõukogude Liidu kogemused.

Rahvademokraatiamaades muudetakse otsustavalt kogu kultuurielu, teostatakse koolide ja hariduse ümberkorraldamist tõelise demokraatia vaimus, uute poliitiliste ja sotsiaalsete ülesannete vaimus. Iga maa haridussüsteem korraldatakse vastavalt selle maa arengu konkreetsetele tingimustele.

Kõigis rahvademokraatiamaades on haridus saanud nüüd kõigile kättesaadavaks. Nendes rahvademokraatiamaades, kus oli palju kirjaoskamatuid, likvideeritakse edukalt elanikkonna kirjaoskamatust.

Õigus haridusele on kõigil kodanikel, sõltumata nende sotsiaalsest seisundist ja päritolust, soost, rahvusest ja usundist. See on garanteeritud kõigis rahvademokraatiamaades ja üles tähendatud nende maade konstitutsioonis.

Vana kodanlik-aadellik kool on hävitatud ja asendatud riikliku demokraatliku kooliga. Selle kooli kõik astmed on omavahel seotud. Tegelikult viiakse ellu üldist koolikohustust, pidevalt kasvab koolide, õpilaste ja õpetajate arv, suurenevad assigneeringud haridusele.

Ühelgi rahvademokraatiamaal pole mingisuguseid kitsendusi vähemusrahvustele ja õpetus toimub õpilaste emakeeles. Eri tüüpi koolide abil luuakse tööliste ja talupoegade hulgast oma uus, töölis-talupoeglik intelligents, kes on täiesti ustav rahva huvidele. Intensiivselt valmistatakse ette uut õpetajate kaadrit.

Põhjalikult on muutunud õpetuse sisu. On läbi vaadatud õppeplaanid ja programmid, õpikud on asendatud uutega, mis printsipiaalselt erinevad vanadest. Programmid ja õpikud on muutunud tõeliselt teaduslikeks. Uue kooli ülesandeks on kujundada õpilastel materialistlik maailmavaade. Hoolikalt uuritakse rahvademokraatiamaade ja Nõukogude Liidu koolide kogemusi. Noori kodanikke kasvatatakse tulisteks patrioodideks, kes on ustavad oma kodumaale ja sotsialismi üritusele. Suurt abi koolile osutavad noorsoo-organisatsioonid. Tähelepanelikult uuritakse polütehnilise õpetuse probleeme ja kavandatakse teid koolide reorganiseerimiseks, et kindlustada õpetuse tihe side eluga.

Laialdaselt on levinud marksismi klassikute teosed. Need on saanud käsiraamatuteks uue elu ehitajaile ja nende targad nõuanded ning juhendid relvastavad kommunistlike ja töölisparteide tegelasi, intelligentsi, pedagooge ja kõiki töötajaid nende töös, aitavad leida õige lahenduse elu poolt seatud teoreetilistele ning praktilistele küsimustele. Spetsiaalsetes ringides õpivad õpetajad intensiivselt tundma marksismi-leninismi klassikute teoseid.

Suurtes tiraažides ilmuvad nõukogude pedagoogiliste teoste tõlked, õpetajaskonna ja töötajate seas on väga populaarsed N. K. Krupskaja, M. I. Kalinini ja A. S. Makarenko teosed kommunistliku kasvatuse kohta. Korraldatakse nende silmapaistvate nõukogude haridustegelaste raamatute arutelusid, luuakse ringe õpetajatele ja lastevanematele nõukogude kooli ajaloo ja pedagoogilise mõtte tundmaõppimiseks. Põhjalikult ja mitmekülgselt uuritakse oma kodumaa ning teiste rahvademokraatiamaade mineviku progressiivse pedagoogika arenemist, selleks et seda loovalt kasutada uues konkreetses olukorras. Suure tähtsusega rahvademokraatiamaade ja NSV Liidu pedagoogide kogemuste vahetamisel

on rahvusvahelised pedagoogilised konverentsid ning õpetajate ja professorite vastastikused külaskäigud. Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia tõlgib mitmete tšehhoslovakkia, saksa, bulgaaria ja teiste pedagoogide töid vene keelde.

Hariduse tõeline demokratiseerimine leiab aset igal rahvademokraatiamaal. Nii on Hiina Rahvavabariigis kodanike õigus haridusele fikseeritud konstitutsioonis ja seda viiakse järjekindlalt ellu. Guomingdangi valitsemise ajal oli kirjaoskamatuid linnades 80% ja maal 90%. Seetõttu sai rahvavalitsuse üheks tähtsamaks ülesandeks kirjaoskamatuse likvideerimine.

Kirjaoskamatuse likvideerimiseks tööliste hulgas asutati ettevõtetes ringe ja kursusi ning õhtukoole. 1952. aastal õppis täiskasvanute õhtukoolides üle 1 700 000 mees- ja naistöölise ning üle 100 000 naise — tööliste perekonnaliikme. Tohutu suurt tööd tehakse kirjaoskamatuse likvideerimiseks talupoegade hulgas, kelle jaoks avatakse talviseid koole, suvel aga toimub õppetöö «põllu-lugemisringides». Talunaised õpivad erilistes ringides *kang*'i (kolde) juures. Talupoegade ja talunaiste arv, kes 1953. aastal käisid talvistes koolides, oli kogu maal 35 miljonit.

Tõsiseks raskuseks võitluses kirjaoskamatusega Hiina Rahvavabariigis oli keeruline hieroglüüfkiri. Keskkooli lõpetaja pidi tundma üle 5000 kirjamärgi, aga keele kõigi rikkuste täielikuks valdamiseks oli vaja omandada kuni 30 000 hieroglüüfi.

Seepärast on kaasaegse kultuurilise ülesehitustöö üheks tähtsamaks poliitiliseks ülesandeks Hiina Rahvavabariigis kõigile arusaadava kõnekeele levitamine ja kirja reformi läbiviimine. Hiina teadlased ja õpetajad on viimastel aastatel teinud suurt tööd hieroglüüfide lihtsustamiseks ja nende arvu vähendamiseks. Arvestades hiina keele dialektide suurt arvu, omas suurt tähtsust konverents, mis oli pühendatud keele standardiseerimisele ja niinimetatud *putonghu* juurutamisele, mille aluseks on pekingi dialekt.

1956. aastal võeti vastu hiina hieroglüüfide lihtsustamise plaan; see plaan sisaldab 515 lihtsustatud hieroglüüfi ja 54 lihtsustatud võtit. Enamikus ajalehtedes ja ajakirjades kasutatakse umbes 200 lihtsustatud hieroglüüfi.

See abinõu aitab kaasa kultuurirevolutsiooni arenemisele uues Hiinas.

Võetakse tarvitusele sõna otseses mõttes kangelaslikke abinõusid, et lähemail aastail teha kogu Hiina elanikkond kirjaoskajaks.

Algkool on Hiinas kaheastmeline: esimene aste 4-aastane, teine aste 2-aastane. Keskkool on kuueaastane; ka see koosneb kahest astmest (kumbki 3 aastat); peale selle on olemas kahe- ja nelja-aastased tehnikumid ning kõrgemad õppeasutused. Kogu koolisüsteem on omavahel seotud.

Rahvamajanduse arendamise teises viie aasta plaanis (1958—1962) on ette nähtud alghariduse pidev kasv ja keskkoolide inten-

siivne arendamine. Kõigi koolitüüpide jaoks on koostatud uued programmid ja õpikud. Algkoolis õpetatakse emakeelt, aritmeetikat, loodusteadust, ühiskonnateadust, joonistamist ja laulmist.

Keskkooli õppeplaani, mis vanas Hiinas oli selgelt humanitaarse iseloomuga, on sisse võetud loodusteadus.

Loodusteaduste õpetamine on seostatud tööstuse ja põllumajanduse vajadustega. Paljudes keskkoolides õpitakse vene keelt. Ringe vene keele õppimiseks on avatud ka ettevõtetes ja maal.

Kaasaegne Hiina keskkool kujutab endast õppelinnakest või internaatkooli, mis paikneb suurel territooriumil ja millel on hästi organiseeritud majapidamine. Internaadis elab kuni kaks tuhat õpilast. Nende elukorraldus on hoolikalt läbi mõeldud. 8—10 tundi kulub õppetundidele ja nende ettevalmistamiseks. Ülejäänud aja tegelevad õpilased kehakultuuriga, võtavad osa kunstilise isetegevuse ja tehnikaringide tööst.

Viimastel aastatel on tunduvalt paranenud õpetamise kvaliteet, on kasvanud õpilaste aktiivsus. Õpilased juhinduvad partei üleskutsest hästi õppida, hästi töötada ja olla terve («kolm head»).

Hiina keskkoolide õppeplaani võeti 1957. aastal spetsiaalne õppeaine — poliitika. Selle õppeaine tundides õpitakse Hiina Rahvavabariigi konstitutsiooni ning Hiina revolutsiooni ja Hiina Kommunistliku Partei ajalugu. Poliitika tundide eesmärgiks on kasvatada õpilastes kommunistlikku moraali, töökust, kollektiivsusetunnet. Need tunnid annavad õpilastele teadmisi sotsialistlikust revolutsioonist ja sotsialismi ehitamisest, elementaarteadmisi marksismist-leninismist ning aitavad kaasa teadusliku maailmavaate väljakujunemisele.

Vana kooli dogmaatilised õppemeetodid on asendatud uute, aktiivsete meetoditega (vestlus, õpetaja elav jutustus, ekskursioonid loodusse, praktilised tööd laboratooriumides jne.). Õpetajad hoolitsevad õpilaste loogilise mõtlemise arendamise eest.

Suurt abi õpetajatele koolide õppe-kasvatustöös osutavad pioneeriorganisatsioonid, kuhu kuulub palju miljoneid pioneere. Õpetajate juhtimisel ning kooli administratsiooni, pioneeriorganisatsiooni ja uusdemokraatliku noorsooliidu osavõtul teevad keskkoolide õpilased suurt ühiskondlikku tööd, valmistavad õppevahendeid, võtavad osa laboratooriumide, elavnurkade, meteoroloogiliste punktide ja töökodade sisustamisest. Mitmes linnas organiseerisid üliõpilased ja kooliõpilased töösalgad, kes puhastasid ja heakorrastasid linna aedu.

Suurt tähelepanu pööratakse Hiina Rahvavabariigis tehnilise kutsehariduse ümberkorraldamisele ning õpetajaid ettevalmistavate õppeasutuste võrgu reorganiseerimisele ja arendamisele. Areneva koolivõrgu jaoks on vaja tohutul hulgal kvalifitseeritud õpetajaid. Ainuüksi algkoolide võrgu laiendamiseks ja selleks, et hõlmata lähema viie aasta jooksul 80% lastest algkooli, on vaja üle 1 500 000 õpetaja. Vastavad abinõud on tarvitusele võetud. Peale

pedagoogiliste koolide asutatakse igasse provintsi pedagoogilised instituudid, kus valmistatakse ette õpetajaid keskkoolide jaoks.

On reorganiseeritud vanad ülikoolid ja avatud uusi. Esmajärjekorras võetakse ülikoolidesse tööstustöölisi, talupoegi ja töötava intelligentsi esindajaid.

Rahvavõimu aastail on avatud Hiinas 250 000 uut kooli. Üldse on Hiinas 500 000 alg- ja keskkooli. Rahva-Hiina algkoolides õppis 1959. aastal üle 64 miljoni õpilase — 16 miljoni võrra rohkem kui 1952. aastal. Üldhariduslikes keskkoolides ja keskkoolides tööliste ja talupoegade jaoks õppis ligi 6 miljonit inimest — 3 450 000 võrra rohkem kui 1952. aastal. Märgatavalt on kasvanud õpilaste arv kesk-eriõppeasutustes ja kõrgemates õppeasutustes. Üliõpilaste arv kõrgemates õppeasutustes kasvas 116 000-lt 1929. aastal 380 000-ni 1956/57. õppeaastal.

Teises viie aasta plaanis on ette nähtud üliõpilaste arvu suurendamine kõrgemates õppeasutustes ligikaudu kahekordseks, spetsialistide forsseeritud ettevalmistamine ja teadusliku uurimistöö hoogne arendamine.

Hiinas toimub suur kultuurirevolutsioon. Esmakordselt sai haridus sellel maal töörahvale tõeliselt kättesaadavaks.

Rahvamajanduse arendamise teine viie aasta plaan avab perspektiivid Hiina edasiseks hiiglaslikuks kultuuriliseks arenemiseks.

Kultuurirevolutsioon toimub ka Vietnami Demokraatlikus Vabariigis. Demokraatlik valitsus on teinud tohutu suurt tööd kirjaoskamatuse likvideerimiseks.

1956. aastal püstitas Vietnami Tööpartei ülesande õpetada kolme aasta jooksul lugema ja kirjutama kõik 12—50 aasta vanused kirjaoskamatud elanikud. Käesoleval ajal viib vabariik edukalt lõpule kirjaoskamatuse likvideerimist.

Vietnami Demokraatliku Vabariigi olemasolu kümne aasta jooksul vähenes kirjaoskamatute protsent 85-lt 15-le. Prantsuse ülevõimu ajal oli kogu maal ainult mõnikümmend kooli, praegu aga viiakse ellu üldist kohustuslikku algharidust emakeeles. On levinud kiri ladina alfabeedi alusel.

1956/57. õppeaastal kehtestati Vietnamis ühtne kümneaastane koolisüsteem. Riiklike koolide kõrval on olemas elanike summadega organiseeritud algkoole ja väike arv erakoole. 1959. aastal oli vabariigis 5000 kooli, millest 4636 olid riiklikud, kus õppis 950 000 õpilast. Üldhariduslik 10-klassiline kool on kolmeastmeline: esimene — I—IV kl., teine — V—VII kl. ja kolmas aste — VIII—X kl. On loodud eriline komisjon uute õpikute ettevalmistamiseks. On välja töötatud uued programmid ja kinnitatud ühtsed õppeplaanid. Laieneb pedagoogilise hariduse süsteem. On olemas seitse pedagoogilist kooli, millest kolm valmistavad ette õpetajaid vähemusrahvuste koolidele. Pedagoogiline tehnikum valmistab ette õpetajaid teise astme koolidele. Tsentraalne pedagoogiline kool Haridusminis-

teeriumi juures valmistab ette õpetajate kaadrit vähemusrahvuste teise astme koolidele. Kolmanda astme koolidele valmistab õpetajaid ette pedagoogiline instituut.

Minevikus oli kogu Indo-Hiinas ainult üks kõrgem õppeasutus — Hanoi ülikool 800 üliõpilasega. Nii ülikoolis kui ka keskkoolis toimus õppetöö prantsuse keeles. Praegu on Vietnami Demokraatlikus Vabariigis peale Hanoi ülikooli avatud kaks meditsiinilist instituuti, sotsiaal-majanduslike teaduste instituut, arhitektuuriinstituut, kõrgem juriidiline kool, agronoomilisi koole ja teisi õppeasutusi.

Kõik need õppeasutused valmistavad ette uut intelligentsi: insenere, agronoome, geolooge, arste ja teisi spetsialiste — demokraatliku Vietnami ehitajaid.

Ammust ajast on tuntud Mongoolia Rahvavabariigi raske, kuid võidurikas tee, kes ehitab edukalt sotsialismi, minnes mööda kapitalistliku arengu staadiumist. Selle maa rahva võidud kultuuririndel on hämmastavad. Mongoolia Rahvavabariigi täiesti kirjaoskamatu elanikkond on saanud kirjaoskajaks. Suurt tööd teeb ülikool Ulan-Batoris.

Kesk- ja Kagu-Euroopa rahvademokraatiamaades toimub edukas töö sotsialistliku kultuuri ja hariduse ülesehitamisel.

Poola Rahvavabariigi 1952. aastal vastuvõetud konstitutsioonis on fikseeritud need edusammud, mis on saavutatud riigi olemasolu kaheksa aasta jooksul. Konstitutsiooni 61. paragrahvis on kirjutatud:

«1. Poola Rahvavabariigi kodanikel on õigus haridusele.

2. Õigus haridusele on tagatud kõigile kõige laiemas ulatuses:

a) kõigile kättesaadavate, tasuta ja kohustuslike algkoolidega;

b) üldhariduslike keskkoolide, kutsekoolide ja kõrgemate õppeasutuste pideva arendamisega;

c) riigi abiga tööstusettevõtetes ja teistes kohtades nii maal kui ka linnas töötavate kodanike üldharidusliku taseme tõstmisel;

d) riiklike stipendiumide süsteemiga, ühiselamute, internaatide ja õpilaste majade asutamisega, samuti tööliste, töötajate, talupoegade ja intelligentsi lastele teiste materiaalse abi osutamise vormide ja liikidega.»

Poola Rahvavabariigis on reorganiseeritud kogu koolisüsteem ühtluskooli printsiibil. Laialdaselt on arenenud lasteaedade võrk 3—7-aastaste laste jaoks; 7—18-aastaste laste jaoks on olemas üheteistkümneklassiline ühtluskool, mis koosneb kahest astmest — seitsmeklassilisest algkoolist ja lütseumist (neli klassi). Eriti suur on seitsmeklassiliste koolide arvu kasv. Tugevasti on muutunud ka õpilaste sotsiaalne koosseis. Juba 1950. aastal astus seitsmeklassilistest koolidest lütseumidesse 39,2% tööliste lapsi, 30,8%

talupoegade lapsi ja 24% töötava intelligentsi lapsi. Sellele lütseumi õpilaste koosseisu põhjalikule muutumisele aitas kaasa internaatide asutamine keskkoolide juurde, õpilastele stipendiumide maksmine ja eriliste osakondade loomine õpilastele tööliste ja talupoegade hulgast (proletaarse kihi suurendamise eesmärgil).

Riigi majanduse ümberkorraldamine nõudis ka tehnilise kaadri ettevalmistamise kiirendamist, mistõttu on suurenenud erialaste õppeasutuste võrk.

Seoses algkoolide võrgu arenemisega toimus intensiivne õpetajate ettevalmistamine nelja-aastastes pedagoogilistes lütseumides. Peale selle on korraldatud arvukalt lühiajalisi pedagoogilisi kursusi. Keskkooliõpetajaid valmistavad ette ülikoolid ja pedagoogilised instituudid.

Suurt tähelepanu pööratakse kutsehariduse le. Alates 1957. aastast kehtib Poolas järgmine süsteem: kolmeaastased kutsekoolid, kutsehariduslikud lütseumid ja tehnikumid (nelja- või viieaastase õppeajaga), kahe- kuni kolmeaastased põllumajanduskoolid. Kutsekoolid baseeruvad nii seitsmeklassilisel kui ka keskkoolil. Kaugõppe-kutsekoolid, tehnikumid ja üldhariduslik lütseum töötavad nendesamade programmide järgi nagu vastavad statsionaarsed õppeasutused ning annavad õpilastele ühesugused õigused.

Kooli ja õpetajaid abistavad kodanike — sotsialismiehitajate kasvatamisel aktiivselt pioneeriorganisatsioon ja Poola Noorsooliit.

Poola kooli õppeplaanid ja programmid on ümber korraldatud uutel alustel. Programmide seletuskirjas on märgitud, et nende eesmärgiks on: dialektilise ja ajaloolise materialismi tänapäeva saavutustele tugineva teadusliku maailmavaate kujundamine; sotsialistliku moraali kasvatamine, kasvatamine sotsialistlikku omandisse, töösse ja loovasse teaduslikku mõttesse kui progressi tööriistasse tõeliselt sotsialistliku suhtumise vaimus, sotsialistliku humanismi ja kollektiivis elamise oskuse vaimus, teadliku distsipliini vaimus.

Uue Poola üheks esmaseks ülesandeks oli mineviku raske pärandi — kirjaoskamatuse likvideerimine. 1949. aastal võeti vastu kirjaoskamatuse likvideerimise seadus ja praegu võib kirjaoskamatust lugeda likvideerituks.

Käesoleval ajal on päevakorras koolireformi küsimus. 1957. aasta mais toimus Poola Õpetajate Liidu kongress, kus toimus selle küsimuse ulatuslik arutamine. On olemas mitmesuguseid koolireformi projekte, mis kõik näevad ette üldharidusliku kooli õppeaja pikendamist. Võib märgata elavnemist pedagoogika ajaloo ja teooria probleemide läbitöötamisel. On ilmunud rida marksistlikul metodoloogial rajanevaid originaalseid pedagoogilisi töid.

Tšehhoslovakkia Vabariigis areneb mitte ainult laste jaoks määratud üldhariduslik kool. Uus kooliseadus tagab täieliku keskhariduse saamise ka täiskasvanuile (tootmistööd katkestamata).

1953. aastal kehtestati Tšehhoslovakkias ühtne koolisüsteem: viieklassiline algkool (rahvakool), kaheksaklassiline kool (I—VIII kl.) ja üheteistkümne-klassiline kool (I—XI kl.).

Uue, demokraatliku kooli ülesannetele vastavaid uusi õppeplaane, programme ja õpikuid koostab ja parandab J. A. Komenský nimeline Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut Prahas, selle filiaal Brnos ja Riiklik Pedagoogiline Instituut Bratislavas. Uute programmide väljatöötamisest ja arutamisest võtsid väga aktiivselt osa Tšehhoslovakkia õpetajad ja elanikkonna laialdased kihid. 1956. aasta oktoobris toimus J. A. Komenský pedagoogilisele pärandile pühendatud ulatuslik teaduslik konverents. Sellel konverentsil esinesid ka nõukogude teadlased.

Tšehhoslovakkia koolid on asunud polütehnilise hariduse elluviimisele. Katsekoolides toimub I—VIII klassini tööõpetus, IX—XI klassini tootmispraktika vabrikutes ja tehastes (osale õpilastest).

1957. a. novembris kutsuti kokku esimene üleriigiline konverents kokkuvõtete tegemiseks katselisest tööst polütehnilise hariduse alal. Konverentsi otsuse kohaselt organiseeriti rahvusvaheline kogemuste vahetamine. 1957. aasta novembris toimus tšehhi ja välismaa pedagoogide spetsiaalne nõupidamine, mis võttis vastu otsuse organiseerida alaline Rahvusvaheline Seminar Polütehnilise Hariduse alal.

Vastastikune kogemuste vahetamine Tšehhoslovakkia ja NSV Liidu pedagoogiliste asutuste vahel aitab kaasa polütehnilise hariduse küsimuste läbitöötamisele.

Tähtsat osa koolis etendab ühtne noorsoo-organisatsioon — Tšehhoslovakkia Noorsoo Liit. Selle kooligrupid juhivad kooli pioneeriorganisatsiooni ja õpilaste koolivälist tööd, nad võitlevad õppeedukuse tõstmise ja teadliku distsipliini eest, võtavad aktiivselt osa kooli omavalitsusest. Suurt tööd õpilaste kasvatamisel väljaspool õppeaega teevad noorsoomalevad.

Võimuletuleku esimestest päevadest peale võttis Bulgaaria Rahvavabariigi uus valitsus kasutusele kõik abinõud hariduse demokratiseerimiseks, fašistliku ideoloogia väljajuurimiseks ja noorsoo ümberkasvatamiseks proletaarse internatsionalismi ja patriotismi vaimus.

Tormiliselt on kasvanud koolivõrk. Printsipiaalselt teiseks on muutunud koolide töö sisu. Õpikud, õppeplaanid ja programmid on ümber töötatud.

Bulgaaria rahvavalitsus pööras erakordselt suurt tähelepanu elanikkonna kirjaoskamatuse ja poolkirjaoskamatuse likvideerimisele. Enne rahva võimuletulekut oli Bulgaarias üle ühe miljoni

kirjaoskamatu. Eriti palju oli kirjaoskamatuid ja vähese kirjaoskusega inimesi vähemusrahvuste hulgas. Näiteks olid 95% mustlastest täiesti kirjaoskamatud. Organiseeriti kõik jõud võitlusele kirjaoskuse eest. Tulemused olid hämmastavad. Bulgaaria on saanud põhiliselt täieliku kirjaoskusega maaks.

1957. aastal kehtestati Bulgaarias järgmine haridussüsteem: 1) lasteaiad 3—7 aasta vanuste laste jaoks (terve- ja poolepäevased, nädalased, sesoonsed); 2) kaks 12-klassilist ühtset üldhariduslikku keskkooli, mis jagunevad järgmisteks astmeteks: a) algkoolid (I—IV kl.), b) mittetäielikud keskkoolid (V—VII kl.) ja c) täielikud keskkoolid (VIII—XII kl.). Kehtestatud on seitsmeklassiline koolikohustus kõikidele 7—15-aastastele lastele.

On avatud palju emakeelseid koole vähemusrahvustele. Üle 1000 päevase ja rohkem kui 400 õhtukooli on avatud türgi rahvusest elanike jaoks. On loodud koolid ka armeenlaste ja mustlaste jaoks.

Kutsehariduse andmiseks on tööjõureservide ja vabriku-tehasekoolid ning kutsekeskkoolid. 3—4-aastase õppeajaga kutsekoolid baseeruvad 10-klassilisel koolil. Mõned neist (metallurgia, transpordi, meditsiinilised) on kaheaastase õppeajaga 12-klassilise kooli baasil.

Õpetajate ettevalmistamine toimub pedagoogilistes koolides (valmistavad ette õpetajaid algkoolidele ja kasvatajaid lasteaedadele), õpetajate instituutides (valmistavad ette V—VII klassi õpetajaid), pedagoogilistes instituutides ja ülikoolides (valmistavad ette õpetajaid keskkooli vanemate klasside jaoks). Kõik haridussüsteemi lülid on omavahel seotud.

Ungari Rahvavabariigis on teravа võitluse tulemusena loodud kõigile kättesaadav ühtne ilmalik kool. Õppeasutuste arv on kiiresti kasvanud. Muutunud on õpilaste sotsiaalne koosseis, töölistele ja talupoegadele avanes pääs kõrgematesse õppeasutustesse ja keskkoolidesse. Põhjalikult on muutunud hariduse sisu, baseerudes nüüd tõeliselt teaduslikel alustel.

Kohustuslik kool koosneb neljaklassilisest madalamast (algkool) ja neljaklassilisest kõrgemast osakonnast. Kooli ülesandeks on anda põhiline haridus kõigile lastele ja valmistada neid ette edasiõppimiseks keskkoolis või osavõtuks tootmistööst. Õppeaeg keskkoolis on neli aastat. Keskkoole on mitut tüüpi: üldhariduslik gümnaasium, kunsti- ja muusikagümnaasium, industriaal-, põllumajandus- ja majandustehnikumid mitmesuguste erialadega, sõjakool, pedagoogilised koolid.

Paljude keskkoolide juurde on asutatud internaadid, mida kasutab 27,5% keskkoolide õpilastest. Õppimine keskkoolides ja ülalpidamine internaatides on maksuline. Maksu võtmisel arvestatakse vanemate materiaalset seisundit.

Kutsehariduse andmiseks on tööstuskoolid, mille õppeaeg on

kohustusliku kooli baasil 1—3 aastat; keskharidust omavaile noortele tehnikakoolides kuuest kuust kuni kahe aastani.

Kõrgema hariduse annavad ülikoolid, pedagoogilised, tehnilised, meditsiinilised ja teised instituudid. Õppimine on maksuline. Õpilased saavad riiklikku abi stipendiumide, igakuuliste ja ühekordsete toetuste näol.

Kohustusliku kooli madalama osakonna õpetajaid valmistavad ette pedagoogilised koolid, kõrgema osakonna õpetajaid pedagoogilised instituudid ja keskkooliõpetajaid ülikoolid.

Ungaris pööratakse suurt tähelepanu täiskasvanute haridusele. On olemas kirjaoskamatuse likvideerimise kursused, üldised koolid, töölisnoorte õhtu- ja kaugõppe-keskkoolid, kõrgemate õppeasutuste õhtused ja kaugõppeosakonnad.

Viimasel ajal koostatakse üldhariduslikule koolile uusi, polütehnismi nõudeile vastavaid programme ja õpikuid.

Niisama otsustavad muudatused on toimunud ka Rumeenia Rahvavabariigi haridussüsteemis. Uue seaduse kohaselt on kõigil Rumeenia Rahvavabariigi kodanikel, olenemata soost, rahvusest, rassist või usutunnistusest, võrdne õigus haridusele. Haridussüsteem on riiklik ja rajaneb demokraatlikel printsiipidel. Rumeenias on kool ilmalik.

Edukalt toimub võitlus kirjaoskamatusega.

Radikaalselt on muutunud kooli ja hariduse olukord Albaania Rahvavabariigis. Koolivõrk on laienenud, on kehtestatud üldine koolikohustus. Esmakordselt on maal asutatud kõrgemad õppeasutused. Põhjalikult on muutunud õppetöö sisu koolis. Uus kool teenib rahva huve. On võetud tarvitusele kõik abinõud kirjaoskamatuse likvideerimiseks.

Üsna keeruline oli kooli ja hariduse reorganiseerimine Saksa Demokraatlikus Vabariigis: võitlus fašismi ideoloogilise pärandiga oli seal eriti äge.

Pärast hitlerliku Saksamaa sõjalist lüüasaamist varises kokku ka fašistlik pedagoogika. Potsdami konverentsi otsus kõlab järgmiselt (III osa, p. A, § 7): «Haridust Saksamaal peab nii kontrollima, et täielikult kõrvaldada natsistlikud ja militaristlikud doktriinid ja teha võimalikuks demokraatlike ideede edukas arenemine.»

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsuspartei (SSÜP) programm määrab kindlaks: «Kõik kultuuri- ja õppeasutused peavad olema avatud rahvale.» See programm sisaldab järgmisi nõudeid: ühtluskool lasteaiast kuni ülikoolini, lasteaedade ja lastekodude ehitamine, õpetamise vabadus, toitlustamine koolides, õpilaste varustamine jalatsitega, andekate ergutamine, sõltumata nende vanemate sotsiaalsest seisundist.

Saksa Demokraatlikus Vabariigis on loodud ühtne demokraatlik ilmalik kool. Fašistid on pedagoogiliselt töölt kõrvaldatud; kooli on emigratsioonist, koonduslaagreist ja vanglaist tagasi tulnud demokraatlikud pedagoogid; toimub kiirendatud korras õpetajate ettevalmistamine töölis-talupoegliku päritoluga noorsoo hulgast.

On kasutusele võetud uued õpikud ja programmid. Õpitakse põhjalikult tundma saksa demokraatlike pedagoogide töid, samuti teiste demokraatliku leeri maade pedagoogikat ja koolide kogemusi.

SDV haridussüsteem on oma struktuurilt järgmine: koolieelsed asutused, üldhariduslikud koolid, kutsekoolid, ülikoolid ja teised kõrgemad õppeasutused. Üldhariduslike koolide hulka kuuluvad: kaheksaklassiline põhikool, kümneklassiline kool ja kõrgema astme kool. Põhikooli lõpetanud astuvad kümneklassilistesse ja kaheteistkümneklassilistesse koolidesse. Kõrgema astme koolid avavad tee ülikooli.

Üldhariduslikul kaheaastasel kõrgema astme koolil on 3 osakonda: uute keelte osakond (A), loodusteaduse ja matemaatika osakond (B), vanade keelte osakond (C).

Õpilased, kes on lõpetanud põhikooli, võivad jätkata edasiõppimist ka kutsekoolides.

Lasteaedade kasvatajaid valmistavad ette pedagoogilised koolid; õpetajaid põhikooli madalama astme jaoks, pioneerijuhte ja lastekodude kasvatajaid — õpetajate instituudid; õpetajaid põhikooli keskastme jaoks — pedagoogilised instituudid; õpetajaid kõrgema astme kooli jaoks — ülikoolid ja kõrgemad pedagoogilised koolid. Õpetajate, direktorite ja koolijuhatajate kvalifikatsiooni tõstmiseks on loodud edasise hariduse instituut.

Vabariigi valitsus on teinud palju jõupingutusi selleks, et laiendada kultuurirevolutsiooni teostamiseks vajalikku materiaalset baasi. Varem laialdaselt levinud mitmesugused «ühekomplektilised» koolid on praegu täielikult kadunud.

SDV-s teostatakse järkjärgulist üleminekut kohustuslikule kümneklassilisele haridusele. Iga aastaga kasvab koolivõrk. 1957. aastal oli 11 000 kooli, kus õppis ligi kaks miljonit last.

Pidevalt areneb keskharidus. Kiiresti kasvab kõrgemate õppeasutuste arv. Ajavahemikul 1950—1954 kasvas ülikoolide ja kõrgemate õppeasutuste arv 26-lt 46-le, üliõpilaste arv 27 000-lt 57 000-le.

Tööliste ja talupoegade jaoks on loodud arvukalt kultuurimaju ja klubisid.

SSÜP konverentsil (1958. aasta juunis) töötati välja «Parteikonverentsi ettepanekud koolinoorsoo sotsialistlikust kasvatusest». Kavandati teed kooli mahajäämuse likvideerimiseks sotsialistliku ülesehitustöö nõuetest vabariigis. Osutati vajadusele reorganiseerida koolid selliselt, et õpilased võiksid saada teadmisi, mis aitaksid neil omandada mitmesuguseid elukutseid tööstuses ja

põllumajanduses. Püstitati ülesanne kindlustada õpetamise tihe side eluga, viia ellu polütehniline õpetus ja kasvatus. Konverents rõhutas, et noorsoo kasvatamine peab toimuma patriotismi vaimus, armastuse vaimus oma kodumaa vastu, sõpruse vaimus kõigi rahuarmastavate rahvastega ja Nõukogude Liiduga. Märgiti, et kool võib edukalt lahendada noorsoo kasvatamise ja õpetamise ülesandeid ainult tihedas kontaktis Vaba Saksa Noorsoo Liidu ja Ernst Thälmanni nimelise Pioneeriorganisatsiooniga.

Kultuurirevolutsioon areneb hoogsalt kõigis rahvademokraatiamaades. Rahvademokraatiamaad ja NSV Liit vahetavad laialdaselt oma kogemusi kultuurilise ülesehitustöö alal. Tugevneb rahvaste sõprus.

Nõukogude Liidu rahvad koos rahvademokraatiamaadega on kogu inimkonnale eeskujuks võitluses parema tuleviku ja tõelise hariduse eest, rahu eest kogu maailmas.

SISUKORD

Sissejuhatus 3

I. Lühike ülevaade välismaa pedagoogika ajaloost

I peatükk. Kasvatus ürgühiskonnas 9
II peatükk. Kasvatus, kool ja pedagoogilise teooria tekkimine orjanduslikus ühiskonnas 11
III peatükk. Kasvatus ja kool feodaalühiskonnas 21
IV peatükk. Jan Amos Komenský pedagoogiline teooria 39
V peatükk. John Locke'i pedagoogilised vaated 53
VI peatükk. Jean-Jacques Rousseau pedagoogiline teooria 59
VII peatükk. XVIII sajandi prantsuse materialistide (Helvétius, Diderot) pedagoogilised vaated 68
VIII peatükk. Pedagoogiline mõte ja kool XVIII sajandi Prantsuse kodanliku revolutsiooni perioodil 75
IX peatükk. Johann Heinrich Pestalozzi pedagoogiline teooria . . . 81
X peatükk. Johann Herbarti pedagoogiline teooria 95
XI peatükk. Adolf Diesterwegi pedagoogiline tegevus ja vaated . . . 106
XII peatükk. Robert Oweni pedagoogiline tegevus ja pedagoogilised vaated 113
XIII peatükk. K. Marxi ja F. Engelsi õpetus kasvatusest 118
XIV peatükk. Pedagoogiline mõte Lääne-Euroopas ja Ameerika Ühendriikides XIX sajandi lõpul ja XX sajandi esimesel poolel 134

II. Vene pedagoogika ajalugu

XV peatükk. Lühike ülevaade kasvatusest ja pedagoogilisest mõttest Venemaal X kuni XVII sajandini (kaasa arvatud) . . . 153
XVI peatükk. Haridus, kool ja pedagoogiline mõte XVIII sajandil . . 170
XVII peatükk. Kool ja pedagoogika Venemaal XIX sajandi esimesel poolel 186
XVIII peatükk. Vene revolutsiooniliste demokraatide V. G. Belinski ja A. I. Herzeni pedagoogiline teooria 199
XIX peatükk. XIX sajandi 60-ndate aastate ühiskondlik-pedagoogiline liikumine. N. I. Pirogovi pedagoogilised vaated ja pedagoogiline tegevus 212
XX peatükk. Suur vene pedagoog K. D. Ušinski 220
XXI peatükk. N. G. Tšernõševski ja N. A. Dobroljubovi revolutsioonilis-demokraatlik pedagoogiline teooria 241
XXII peatükk. L. N. Tolstoi pedagoogiline tegevus ja pedagoogilised vaated 254
XXIII peatükk. XIX sajandi 60-ndate aastate koolireformid 265
XXIV peatükk. Kool ja pedagoogiline mõte valitsuse reaktsiooni perioodil XIX sajandi 70—80-ndail aastail 273

XXV peatükk. Haridus, kool ja pedagoogiline mõte XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul ning 1905.—1907. a. esimese Vene rahvarevolutsiooni perioodil. Bolševike partei võitlus hariduse ja kooli eest sellel perioodil 286
XXVI peatükk. Rahvaharidus ja pedagoogiline mõte Venemaal aastail 1908—1917 (kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini). Bolševike partei võitlus rahvahariduse eest sel ajal 303

III. Nõukogude kooli ja pedagoogika ajalugu

XXVII peatükk. V. I. Lenin kommunistlikust kasvatusest, haridusest ja koolist 325
XXVIII peatükk. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ning põhjalikud ümberkorraldused hariduse ja kasvatuse alal (1917—1920) 337
XXIX peatükk. Nõukogude kool ja pedagoogika aastail 1921—1929 . . . 350
XXX peatükk. Nõukogude kool ja pedagoogika aastail 1930—1941 . . . 365
XXXI peatükk. Nõukogude kool ja pedagoogika Suure Isamaasõja aastail (1941—1945) 383
XXXII peatükk. Nõukogude kool ja pedagoogika aastail 1946—1958 . . . 390
XXXIII peatükk. N. K. Krupskaja elu, pedagoogiline tegevus ja pedagoogilised vaated 407
XXXIV peatükk. Silmapaistev nõukogude pedagoog A. S. Makarenko . . 419
XXXV peatükk. Silmapaistev nõukogude riigitegelane M. I. Kalinin kommunistlikust kasvatusest 432

IV. Kool ja haridus rahvademokraatiamaades

XXXVI peatükk. Kool ja haridus rahvademokraatiamaades 443

Константинов Николай Александрович
Медынский Евгений Николаевич
Шабаева Мария Федоровна
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
На эстонском языке
Обложка В. Варе
Эстонское Государственное Издательство
Таллин, Пярнуское шоссе, 10

•

Toimetaja H. Kaarde. Kunstiline toimetaja H. Keigo.
Tehniline toimetaja J. Pedari. Korrektorid M. Järvekülg ja A. Nurmoja.

Ladumisele antud 8. XII 1961. Trükkimisele antud 20. I 1962. Paber 60×90, 1/16. Trükipoognaid 28,5. Arvutuspoognaid 33,87. Tiraaž 3000. Tellimise nr. 3852.

Trükikoda «Ühiselu», Tallinn, Pikk tn. 40/42.

Hind rbl. 1.—

6—6

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00370634 0