

Vastuväiteid mag. E. Oissar'e arvustusele A. Elango

"Kasvatusteadus'e" kohta.

Pean kõigepealt ära märkima, et mag. E. O i s s a r e arvustus kohati on üsna segane ja süsteemitu, mispärast seda raske on juhtida õigestesse piiridesse. Arvustaja rajab omad väited sageli umbkaudsetele arvamus-tele ja subjektiivsetele muljetele -- sellel pinnal on aga meetodikindel vaidlus võimatu. Faktide jaluleseadmiseks luban endale teha siiski mõningaid märkusi mainitud arvustuse kohta.

Punkt 2. kohta. Arvustajal on teatud määral õigus, kui ta väidab, et teose psühholoogiline ja ajalooline osa on teiste osadega liiga nõrgas seoses, ent talle on jäänud tähelepanemata, et õ p p e r a a m a t u s mis tahab ja peab kohanema gümnaasiumi majapidamisharu kehtivale (või ka Filosoofia ja Kasvatusteaduse Õppekorralduse Toimkonna poolt proponeeritavale) õ p p e k a v a l e, ei oleks see teisiti võimalikki. Mainitud õppekavades ja nende seletuskirjades on lapse vaimse arengu käsitlemine nähtud ette koos üldise psühholoogiaga, kus juures seos pedagoogiliste distsipliinidega ei astu üldse mitte esile. Arusaadavalt peab ka õpperaamat vastavas osas säilitama võimalikult tiheda sideme üldise psühholoogiaga ja sel alal tarvitatavate õpperaamatute ning meetoditega. Milline teine meetod siin üldse oleks olnud võimalik, või annud paremaid tagajärgi, seda arvustaja kahjuks ei ütle. Arvan, et ka pedagoogika ajaloo osa kõnealiolevas teoses ei tundu rohkem võõrkehana, kui õppekavaski; ta paigutuski raamatus vastab üldiselt üksikute osade järjekorrale õppekavas.

Punkt 4. kohta. Kõige olulisemaid puudusi arvab arvustaja kinni naelutavat vastusest 4. küsimusele, "Kas raamatu materjali faktiline külg seisab teaduslikul ... kõrgusel", millele ta juba ennakult vastab, et see ei olla "täitsa laitmatu". Sellepärast pean tarvilikuks selles osas esitatud väidete juures ligemalt peatuda.

I. Kasvatuse sihi definitsioon on kahtlemata üks raskemaid probleeme pedagoogikas, kuna sel alal valitseb täielik ühtlusetus. Ajakirja "Pharuse" ühes artiklis eritleti mõne aasta eest ainuüksi saksakeelse pedagoogilise kirjanduse põhjal üle paarikümne eri definitsiooni. Õpperaamatu autori ülesanne pole seda segadust omalt poolt veel suurendada, vaid ta peab olemasolevate hulgast valima mõne tuntuima definitsiooni, mis ta seisukohtadele enim vastab. Nii ma ka tegin. Et minu toodud definitsioon kõiki ei rahulda, on arusaadav. See on aga juba maailmavaate, mitte teadu-

liku taseme probleem. Et minu definitsioon teaduslikult on täiesti korrektne, tõenäoliselt asjaolu, et sarnasugust tarvitab terve rida tunnustatud kasvatusteadlasi. On väga vaieldav, mil määral nende küsimuste käsitlemisel keskkoolis saab rakendada "konkreetsed vaatlusi ja tähelepanekuid", sest kasvatus on selleks liiga pikaajaline ja varjatud protsess. Küsimusel, mis õigusega vanem generatsioon nooremalt mõjustab ja kasvatusliku uuenduslikul tahtel pole sellelt seisukohalt, mis minu teosest läbib, (eriti selgesti ilmneb see lk. II4-II7) olulist tähtsust. Täiesti asjatuks pean ma katset generatsioonide võitlust pedagoogilisse problemaatikasse sisse lülitada, sest sel puhul on enamasti ikka tegemist täiskasvanute omavaheliste ideoloogiliste võitlustega, kus noorsugu esineb vaid ühe võiteise ideoloogia (mõnikord, näit. "Noor-Eesti" puhul välismailt laenatu) pooldajana, mitte selle loojana. Ma pole kasvatuseliste probleemide täiesti tahtlikult mitte selles ulatuses lahti rullinud, nagu sooviks arvustaja; seda oleks gümnaasiumis (eriti selle majapidamisharus, kõnelemata naiskutse ja täienduskoolidest) liiga raske käsitleda ja see ei oma kuigi suurt praktilist väärtust, kuna seisukohavõetud neis küsimusis meie käitumist peaaegu üldse ei muuda s.o. tegeliku kasvatuselise taset ei tõsta. (Isegi ülikoolis tarvitatavais õpperaamatutes ei esine see selles ulatuses, nagu näib soovivat arvustaja).

2. Kas nn. ^uhuslikud välismõjud (lektuur, kino, tuttavad, tänav jne) arvata kasvatuseliste alla, on vaieldav. Isiklikult ei pea ma seda otstarbekohaseks, kuna sel korral kasvatus kaotaks pideva sihi- ja kavakindla tegevuse ilme ja kasvatuselise kui selle tegevuse teooria, oma mõtte. Sellepärast eelistan endisaegsele kaksikjaotusele: pärisvus -- kasvatus kolmikjaotusele: pärisvus -- kasvatus -- keskkond. Nimetada viimast rühma "teadvusetuks kasvatuseliseks" on "contradictio in adiecto", kuna kasvatus on alati teadlik toiming.

3. Kasvatuse mõiste määratlemisel olen tahtlikult jäänud formaalse definitsiooni juurde, kuna sisuline definitsioon nõuaks paljude maailmavaatelistel keerdküsimustel lahtirullimist, milleks kasvatusõpetusele määratud vähesest ajast ei piisaks. Kasvatuse mõiste definitsiooni, mis otsekohe ütleks "mis peab kasvataja tegema, kui näit. lapsel on koleeriline või flegmaatiline temperament" pole mul õnnestunud siiani ühestki kasvatuselise teaduslikust teosest leida ega oska ma seda ka ise koostada. Kahju, et arvustaja ses suhtes ei väljendu konkreetselt.

4. Lausest "Kasvataja käsutuses on ainult need mõjud, mida pakub keskkond, milles laps kasvab" (lk.8) on arvustaja tõenäoliselt saanud va-

lesti aru -- muidu ta ei hakkaks kordama just samu mõtteid, mis minu raamatus mõni rida eespool niikuinii on väljendatud.

5. Lausest "Et olla hea kasvataja, peab omama leidlikkust ja pedagoogilist takti" järeldada "Selleks et olla hea kasvataja, jätkub leidlikkusest ja pedagoogilisest taktist" on otse häämastav loogiline uperpall. Millegi järeldab arvustaja, et see lause on mõeldud suurte pedagoogide kogu isiksuse valemina? Kasvatajale tarvilikkude omaduste ligem analüüs on toodud ju teisel (lk. 23 jj.).

6. Kasvatajat on võrrelnud kunstnikuga juba ammu enne mind prof-d Fr. Paulsen, D.Katz, P.Põld j.t. Arvustaja väited, kaasa arvatud tsitaadid Goethelt ja Th. Lipps'ilt ei kõiguta selles midagi -- nad lihtsalt lasevad märgist mööda, nagu seda kerge on märgata teose vastavat kohta lugedes.

7. Kino ja sopakirjanduse probleemisse süvenemine ja selle kõigi lahendusvõimaluste analüüsimine nõuaks palju rohkem aega, kui gümnaasiumis sellele võimalik pühendada, järelikult pole põhjust ka õpperaamatus selle juures pikemalt peatuda. Lausest "Sellepärast on täiesti arusaadav, et peaaegu kõigis mais on noorsoo kinoskäimist hakatud tõkestama..." ei saa ometi järeldada, nagu oleksin tahtnud sellega anda kogu sopavastase võitluse programmi. Selle andmine teose selles osas oleks mind viinud õieti teemist kõrvale. Sopakirjanduse mõju kuritegevusele pole ma teadlikult puudutanud, kuna see on alles vaidlusalune küsimus. Keegi ei saa aga citada sopakirjanduse ja tänavaaajakirjanduse üldiselt mahakiskuvat ja toorestavat mõju noorsoo hingeellu.

8. Mõisted "naivsus" ja "siirasus" ning see, mis arvustaja neist järeldab, kuuluvad pigemini eetika ja kasvatusvahendite, mitte psühholoogia valdkonda. Lausega "Kui laps ei usalda enam ema, siis ei aita midagi lapse aistingute, taju ja kujutluste tundmine" langeb autor allappole teaduslik u kriitika tase. (Miks peakski just aistingute jne. tundmine aitama? Või eitab autor lapse aistingute, taju ja kujutluste tundmise tähtsust kasvatusse seisukohalt üldse?)

9. Orgaanilise elu arengu probleem kuulub bioloogia valdkonda. "Iipalju kui olen orienteeritud, ei tunnista praegu domineerivad bioloogilised õpetused selle arengu teisi sihte, peale endasüülituse ja endaväljaarenduse. Endaohverdamine, armastus, ligimesearmastus, sotsiaalne töö mahuvad väga hästi nende sihtide raamidesse (eriti kui meenutada psühoanalüütilisi teooriaid nende olemuse kohta).

10. Reaktsiooni kirjelduses (lk.36) on alumine rida trükkimisel eksikombel ära jäänud, mis lause mõtte tõe poolest moonutab.

II. "Mina" avastamist üheks noorusea põhijooneks peab teatavasti E.Spranger, keda ma sel alal pean küllaldaseks autoriteediks. Selle väljenduse mõte on siinkohal teine, kui see, mida talle püüab anda arvustaja. "Mina" avastamise all antud korral on mõeldud vaimset iseseisvumist, mitte iseenda kui eriolendi tunnetamist. Puberteediaa võrdlus valgustusajaga on pärit teatavasti St.G. Hallilt. Kindlama sõnastuse sellele on annud W.Stern, viimast tsiteerivad hääkskiitvalt ka K. Bühler ja K. Koffka. Minu teades pole nende väiteid siiani veel keegi ümber lükanud ja senikaua kui lugupeetud arvustaja seda omalt poolt mõnes teaduslikus väljaandes ei tee, lubatagu mul siiski usaldada mainitud uurijaid.

I2. Minu teades pole ükski lapsepsühholoog pääsenud mööda mõistetest aiting, taju ja kujutlused. Et nende arengu analüüs ei ava "inimese hing e saladusi", sellega olen pärzi, mulle ei ole aga selge, kuidas saaks õpetada lapsepsühholoogiat ilma neid põhimõisteid puudutamata (ka vesi ei lähe üha tuletikuga mitte keema, seda ühte tikku on aga tarvis, et süüdata suuremat tuld!). Näite kohta kahest täpist, mis hiljem seguvad isaks-emaks tähendab arvustaja, et see on konstrueeritud; milline näide paarinädalase lapse tajumusest ei oleks seda? Samuti leiab, et meelte väljakujunemise järjekorrast kõneldes tõesti üleliigne oleks peatuda nn. Babinski-Pitusepa refleksil, mis nõuaks hulga lisaseletusi.

I3. Lapse teootlatoeloomingu ja maailmapildi probleemiga tegeleb mitte ainult J.Piaget, vaid ka rida teisi uuemaid uurijaid, nagu H. Werner, K.Koffka, M.Muchov, Ch. Bühler j.t. Süüdistuse nende ebatäpses tõlgisuses pean tõrjuma tagasi.

I4. Arvustaja ei pea mõistet "liittundmus" õieti moodustatuks; oleks ta aga natukenegi küsimusse süvenenud, siis ta oleks näinud, et see mõiste esineb terves reas mõõduandvates tundmusepsühholoogia käsiraamatutes (näit. G.Dumas, Nouveau traité de psychologie II lk.350, Mc. Dougall'i art. koguteoses "Feeling and Emotions" lk. 202 jne.); ka Eisler'i "Handwörterbuch der Philosophie" töö tundmuste jaotuse elementaarseteks ja liittundmusteks. Isegi prof. K. Ramuli psühholoogia õpperaamatu lohitsemine oleks lugupeetud arvustaja aidanud raskusest üle, kuna seal lk. 166 j.j. üsna pikalt analüüsitakse liittundmuste olemust. Nii oleks arvustajal küll maksnud olla tagasihoidlikum triviaalse näitega: "Pealegi ei saa tundeid liita nagu arve või sente... Kui autor näitaks seaduse, kuidas liittundmused liituvad liittundeiks, on kasvataja käes võimas vahend" (muide tarvitab arvustaja termini "tunne", mis teaduslikult pole korrektne).

I5. Ma pole kõnelnud tundmuspuhanguist kasvatustegurina, vaid täiskasvanud inimese käitumise juhtijana, pealegi reservatsiooniga "silampil-

kne", mida arvustaja pole pannud tähele. Silmapilkne tundmuspuhang ja vaimustus on kaks iseasja.

I6. Rousseau ja Pestalozzi konfronteerimine isa ja ema kasvatusliku osa suhtes, mida arvustaja sooviks näha, leiab aset lk. 71.

I7. Arvustaja nähtavasti pole teadlik poleemikast kasaegses pedagoogikas kooli olemuse pärast, muidu ei peaks ta oma seisukohta koolist kui omaette kasvatusegurist nii kõigutamatuks. Nagu lk. 93 j.j. selgub, võta n ma seisukoha nende rohkearvuliste kasvatusteadlaste poolt, kes perekonda peavad primaarseks kasvatusteguriks ja teisi, ka kooli, vaid selle täiendajaks (normaalseisukorras). Samal seisukohal asub näit, ka K. Kessler teoses (lk. 73) "Pädagogik auf philosophischer Grundlage", mis meil ülikoolis olnud tarvitusel õpperaamatuna.

Punkt 7. kohta. Petrs'i "Ema ja laps" pole mitte jäänud mainimata, vaid on täiesti loetavalt toodud seal, kus ta koht, nimelt teose V osa kohta käiva kirjanduse hulgas (lk. 164). Peale Flitneri ja Piaget teoste olen tarvitanud muidugi veel paljuid teisigi, ilma et oleksin saanud neid käesoleva õpperaamatu piirides tühjaks ammutada! Kas on üldse mõeldav mingi laiaulatuslikuma eriuurimuse tühjaksammutamine õpperaamatus?

Punkt 8. ja 9. kohta. Kas "hoiaku" asemel tarvitada "hoiang", selle üle peaksid otsustama keeleteadlased. Olen rääkinud mõnega neist (näit. prof. J. Mägistega) ja saanud soovitusel tarvitada "hoiak". -tis-löppude tarvitamises olen jälginud "Eesti Entsüklopeedia" eeskujul, mille autoriteetsuses mul pole olnud põhjust kahleda. Igauks võib sealt ilma suurema vaevata leida sõnad "koolikohustis", "ehitis" jne. "Erziehungsgemeinschaft'i" tõlge "kasvatusosaduskonnaks" pole pärit minult; seda on juba korduvalt tarvitatud ja minu teades praegu eesti keeles paremat sõna selle kohta pole. Õpperaamatu autorilt vaevalt saab nõuda uute sõnade loomist.

Arusaadavalt oleks olnud huvitav mõndki osa käesolevas käsitleda pikemalt ja põhjalikumalt. Kas tegelikus õppetöös oleks aga võimalik seda kasutada? Arvustaja poolt tehtud otsestest etteheidetest osutub suurem osa alusetuiks, teine osa aga sääraseks, kus praegusel kasvatusteadusel alles puudub ühemeelne seisukoht ja kus mitu erinevat lahkarvamust on võimalikud; "materjali faktilise külje teadusliku kõrgusega" pole sellel midagi tegemist. Otsest eksimusi ja väärtõlgitsusi (peale trükivigade) pole arvustajal võimalik ühtki ette tuua. Sellepärast ei selgu mulle juuresolevast arvustusest mitte phjusi, mis takistaksid arvustatavat teost õpperaamatuna soovitamast, vähemalt gümnaasiumi majapidamisharule.

Kas raamatu materjali faktiline külg seisab teaduslikul või kutseoskuslikul kõrgusel?

Kui õpperaamat ulatuselt käsitab kõiki neid küsimusi, mis võiksid koolis kasvatusteaduse õpetamisel tulla kõne-alla, pole siiski ta teaduslik külg täitsa laitmatu. Selle asemel, et õpilast konkreetsete vaatluste ja tähelepanekute abil viia kasvatusteadusse, on väljutud kasvatus mõiste kõige üldisemal kujul. (lk.6). Et see õhku rippuma jääb ja et sellest määratlusest üsna vähe kasu, selgub ka teose edaspidisest käigust, kus seda vormeli peaaegu sugugi mitte ei tarvitata. On küll postuleeritud, et "kasvatuse all kitsamas mõttes mõeldakse ainult inimühiskonnas esinevat kasvava noorsoo pidevat sihi- ja kavakindlat mõjustamist vanema põlvkonna poolt" (lk.6), kuid puudub aga sügavam õigustus. Autor teeb seda teiste eeskujul - neid pole raske leida - kuid see ei võt/a temalt veel mitte vastutust, sest sellega on ta need seisukohad omaks tunnistanud. Mis õigusega vanem generatsioon nooremale mõjustab? kust saab ta selleks võimu? need põhilised küsimused on jäänud puudutamata. Ka jääb selline kasvatus mõiste kitsaks, sest ta ei suuda kasvatus mitmest ja küllust haarata: pedagoogika uuenduslik tahe, kasvatada uut, paremat inim põlve, mis kõrgemal kui eelmine, jääb talle siiski võraks. Aga omati elab igas pedagoogilises tahtes see uuenduslik joon, mis ka kasvatajasse vaimustust sisendab. Kui tuleb noor generatsioon, täis loovat jõudu, siis on väga raske autori vormeliga midagi peale hakata. Pealegi tuleb silmas pidada, et vanem generatsioon ei anna nooremale edasi kõiki kultuurisisusid, vaid ainult need, mis on klassilised. Siit nähtub, et see näivalt lihtne ja iseenesest mõistetav vormel toob üles suure problemaatistiku, mida oleks pidanud lähemalt analüüsima ja selgitama. Nüüd jääb see õpetaja teha.

Tõsi küll, saksa keeles on Tierzucht ja Pflanzenzucht, aga autorile on jäänud tähelepanemata, mis tähendab Zucht Herbarti juures. Edasi on ju palju kasvatuslikke tegureid, mille mõju on lühikest aega või ühekordne (näit. lektuur, kokkupuutumine inimestega kes avaldavad sügavat mõju, elamused, kino), aga nende mõju ei saa salata. Nagu sügisel mahalangenud lehed järgmisel kevadel ialgi ei kasva enam puu külge, nii ei kordu kunagi enam sama elamus. Nad ei mahu autori määratlusse ja jäetakse välja, millega ka kasvatus mõiste ja tegelik kasvatus hädasõnlikult ahtastakse. Sihi- ja kavakindel mõjutamine siin võib saavutada ka negatiivseid tulemusi. Selline kasvatus ei saa olla produktiivne, vaid jääb alati retseptiivseks. Kasvamise ja kasvatus lähem analüüs oleks kahtlemata aidanud sügavamale asjaolusse vaadata. Tuleb mainida, et samuti ei tule nähtavale vahe kasvatus ja hariduse vahel (lk.6), mida siiski oleks tulnud teha, sest mõlemate mõistete vahel on siiski suur vahe, et praegusel ajal mõlemad mõisted kipuvad segi

minema, oleks vahetegemine vajalik olnud. Edasi postuleeritakse kasvatuses sihi ajaloolist laadi, kuid neist tahetakse siiski vaatamata erinevustele välja koorida üldine sisu." Igal juhul on kõigi lastevanemate ja igasuguse ühiskonna huvides, et lastest kasvaksid täisväärtuslikud kodanikud, kes on võimelised looma uusi väärtusi, ühiskonda ning kultuuri on tööga viima edasi" (lk.7). Aga see siht jääb paratamatult formaalseks ja sellele peab iga ajajärk sisu andma, kui ta tahab selle vormeliga töötada. Võrreldes eelpool antud kasvatuses mõistega tuleb üles uus moment, kasvatuses, loov töö ja ühiskonna ning kultuuri edasiandmine, kuid see pingeline, millele eelpool vihjasin, ja kogu sellel põhjenev raske problemaatika ei tule nähtavale. Ometi aitaks see noorsoole ta vaimset situatsiooni selgitada. Sellepärast jääb kasvatuslik põhimõte, mis toodud (lk.7) pisut värvituks: kasvatus peab arendama jõude, aga mitte ühekülgselt, õpetama neid tarvitama, aga mitte kuritarvitama. Nii on see küldne kesktee kahvatu vormel, mis ei ütle, mis peab kasvataja tegema, kui lapsel on näiteks koleeriline või flegmaatiline temperament, kui ta osutab mõnes aines erilist andekust. Kas lapse omapära arengut soodustada või takistada? või on melankoolik ja sangviinik eelistatavamad? Neile vastust sellest vormelist igatahes ei saa. Aga need on ju kasvatuses põhilisi küsimusi, mille ette iga kasvataja on asetatud. Autor väidab: Kavakindel kasvatus ei saa kõiki mõjusid soovikohaselt esile kutsuda. Kasvataja käsituses on ainult need mõjud, mida pakub keskkond, milles laps kasvab (lk.8). Siin on põhimõte ilmsesti ülepingutatud, sest kasvataja suudab just kõige vähem ümbrust muuta. Ta mõju on siin üsna piiratud: ta võib küll kasvandikule anda lugeda mida soovib, võib korraldada kinos käimist, võib valida oma kasvandikule mängukaaslasid, aga kui on vaja näit, korteri muuta, siis teab iga õpetaja kui raske see on ning võimatu, kui laps elab vanemate juures, kes valinud korteri oma võimaluste ja kaalutluste järel. Õpetaja koolis peab leppima olukorraga, olgugi et lapse edasijäämine selles ümbrusesse võib ta vaimset arengut kahjulikult mõjustada. Keskkonna mõjud pole sugugi mitte enam kasvataja käes, kui lapse arenevad vaimsed jõud ja seadused.

On väga küsitav, kas selleks, et olla hea kasvataja, jätkub leidlikusest ja pedagoogilisest taktist, nagu väidab autor (lk.9). Ma kardan, et sellest on vähe, ja arvan, et igalt kasvatajalt tuleb nõuda palju rohkem. Ka autor ise pakub sel elementaarsele hiljem lisandeid (cf. lk.23). Suurte pedagoogide analüüs näitab, et nende vaimne elu pole nii lihtne nagu eelpool arvatud. Siin vahest oleks edasi aidanud Kerschesteiner'i vastav teos. Mis puutub kasvataja võrdlusesse kunstnikuga, siis ei pea see täies ulatuses paika. "Kuid nagu kunstnik ei tule toime ilma kunstiteooriat tundmata, nii peab kasvatajagi olema tuttav kasvatus töö teoreetiliste alustega." (lk. 9). Siin on autor satunud libedale teele: olgugi, et iga kunstiteose põhjas on mõni kunstiteooria, peab siiski ütlema, et teooria ei aita kunstnikku veel mitte edasi, vaid see paistab rohe välja kui sihilikult on väljutud mõnest teooriast ja see

segab kunstinaudingut. "Bilde, Künstler, rede nicht" (Goethe), "Und verloren ist jede Kunst, die philosophiert" (Th. Lipps), olgu toodud kui kaks näidet, mis vihjavad siin- esinevaile raskusile. On ekslik arvata, nagu poleks kasvatuses üldiseid seadusi (lk.10), vaid neid on kahtlemata ka pedagoogikas olemas. Siin tuleb teha mõni märkus "vaimse soppa" kohta (lk.17 j.). See sõna on moodustatud võõrkeele eeskujul, aga sellisena küsitav: vaimne ei saa olla sopp, kui ta on aga sopp, siis pole ta mitte vaimne. Kino ja nn. sopakirjanduse probleem, mis ühenduses sellega üles tuleb, on palju raskem lahendada, kui arvatud (lk.18) Kriminaalromaanid on enamaste väga vooruslikud: hea võidab, kuri kaotab, tegelased on ühel pool head, teiselt poolt halvad, teos ed ise aga väga põnevad. Kui ma õieti orienteeritud olen, pole ka kirjanduse mõju noorsoo kuritegevusele kuigi suur. Sellepärast on selle küsimuse lahendamine keerulisem, kui esialgu näib. Miks täiskasvanud kinno lähevad, seda probleemi ei saa lahendada nii kergesti, vaid oleks tulnud sellesse süveneda, siis vahest oleks tulnud ilmsiks hoopis uued kihid inimese eksistentsist. Kasvataja isiku ja ta suhte kirjelduses kasvandikuga (lk. 23) ei tule pedagoogiline suhe ilmsiks. Aga ometi oleks siin selleks parim koht olnud. Polariteet, pedagoogiline armastus, abivajadus, usaldus, sõprus - need on kõik mõisted, mis siin üles tulema peaksid.

Autor peatub küll kaua lapse vaimse arengu küsitusel, aga ta on jätnud kõnealla võtmata need puht-lapselikud jooned, mis lapse lapseks teevad: naiivsus, siirasus, lapsekohane käitumine - oleks pidanud ka siin nähtavale tulema, sest nad on kasvatajale elulised mõisted. Kui laps ei usalda enam ema, siis ei aita midagi lapse aistingute, taju ja kujutluste tundmine, vaid siin on läinud kaduma ürgeline side, mis mõlemad ühendas ja mis igas kasvatuses peab olema. Kasvataja ei tohi seda unustada. Lapse vaimse arengu küsitus ise (lk.26) väljub liig abstraktselt endasüüdistusest ja endaväljaarendusest. Mõlemad mängivad inimese elus kahtlemata osa. Toodud näited on aga bioloogilised ja raske on näha nendesidet kasvatuses, ka füüsilise kasvatuses. Kuidas seletada eneseohverdust, ligimeseaitamist, ja sotsiaalse tööd, mida näiteks ristiniimine ette võtab? Ka armastus läheb üle nende põhimõtete y välja. Muid tuleb küll kasvatamise mõtte-õpetuse, kuid see jääb hiljaks. Arengu mõiste ise jääb ebamääraseks (lk.26). Loovad sisemised jõud ei tule siin küllat selgesti nähtavale. Reaktsiooni kirjeldus on ebatäpne ja antud kujul arusaamatu.....

Nooruse kui ühe arenguastme iseloomustamine "Mina avatamise" (lk.40) abil ei ole siiski pärsi korrekt, sest mina leidmine toimub kaugelt varem. Et siin on jätitud teatud noorsoopsühholooge, ei muuda asja. Kui laps puutub kokku mängukaaslastega näeb ta erinevusi, tunneb võistlust, tajub põrkavad kokku teiste omadega, siin saavad lapsele ta jõud selgeks, ta võrdleb neid teistega ja leiab oma jõudude mõõdu. Sellega ühenduses toimub juba oma mina leidmine. Tuleb tähendada, et puberteediaega on raske võrrelda valgustusajaga (lk.30), ennem võiks seda küll võrrelda romantikaga. Valgustuseaeg on mehelik aeg, nagu seda ka mõisteti, kus inimsugu on just oma jõudude kõrgusel. Hilisema lapsega, mis satub üldiselt kokku koolieaga, iseloomustus kui süstema-

tiserimise püüd ei ole tabav (lk.39), sest see joon tuleb ülesse hiljem.

Lapse psühhilist arengut haarata psühholoogiliste mõistetega, nagu aist, ing, tajutajad ja kujutus, pole osutunud produktiivseks. (lk.42). Siin kipub töö pedagoogiline siht kõige enam kaduma minema. Nende arengu käigu analüüs ei ava siiski inimese hinge saladusi, sest üldiselt lähevad nad kõik ebaselgest seadest selgusele. Ka esineb konstrueeritud näiteid (kaks täppi mis hiljem osutuvad isaks-emaks lk.44).

Lk. 43 autor kõneledes meelte väljakujunemiset lausub: tallaaluse kõditamis-ale järgneb jalgade kääramine. Et see lause väljendatud üldiselt on raske öelda, kas see on tõsi või vale. Oleks hea, kui autor oleks tähelepanu juhtinud sellele, et varases lapseas, kui piramidaalsed teed alles välja kujunemata, ei tõmbu varvad mitte kokku vaid lähevad laiali. Kaob see, siis kui piramidaalsed teed on välja kujunenud. Patoloogilistel juhtudel jäävad nad alles (Babinski-Puusepa refleks). Neid asjaolusid oleks tulnud siin silmas pidada.

Teooriatelooming (lk46) tahab lapse hingeeelu vallutada täiskasvanu mõistetega, millised ma kardan, pole siin siiski kohased. Maailmapilt esineb Piaget juures aga ta sisu on seal usana lihtne. Ma kardan, et autor seda teooriat ebatäpsalt tõlgitseb, kuid aga et mul pole käepärast seda teost, ei saa oma kahtlust lähemalt põhjendada. Igatahes tuleks seda kohta veel kord kontrollida ja Piaget tööga võrrelda.

Liittundmus (lk 55) kui elementaarset mõiste pole kui mõiste õieti moodustatud. Ebaselgeks jääb vahe liht- ja liittunde vahel. Pealegi ei saa tundeid liita, nagu arve või sente, vaid iga tunne jääb selleks mis ta on. Kui autor näitab seaduse, kuidas lihttunded liituvad liittundeiks, on kasvataja käes võimas vahend. Autor loobub tundepuhanguist (lk.59) kui kasvatusvahendeist, aga kas elamus, vaimutus pole siiski seotud suure tundepuhanguga, ja sellepärast otsustavad kasvatuslikud väärtused?

Kui oleks laste jooniste analüüsil peale puhtformaalsete stiilinähtete ja joonistusvõtete silmas peetud ka kompositsiooni, oleks võidud siin palju sügavamale tungida (lk.62).

Ühenduses raamitu üldise tendentsiga käsitada kodust kasvatust, oleks vabest pidanud pedagoogika ajaloost enam esile tooma näise kui kasvataja ülesandeid. See puudus paistab silma Rousseau juures, keda selles suhtle oleks huvitav konfronteerida Pestalozziga, nii et mõlemad polaarsed momendid oleks ilmnemad.

Lastead vajab sügavat õigustust. Kas tal on oma isesisev pedagoogiline ülesanne või ei, kas ta on perekonna asendaja, seega sotsiaalpedagoogiline instituut või kuulub koolisüsteemi kui vahetuuline liige kogu ja kooli vahel, neis küsimusi oleks meelsasti näinud pisut tõsisemat analüüsi (lk.103).

Koolisüsteemi vaatluse ülesanne on vist emale näidata meie koolikorra- dust, andes temale kätte kõige elementaarsemad andmed selle kohta. Sellepärast on see peatunud (lk.105) üks kahvatumaid osi käesolevas teoses. Arusaamine koolist on liig kitsas, sest kool ei ole mitte ainult koduse kasvatuse täiendaja vaid tal on täita oma erilised funktsioonid. (lk.106). Ühtluskooli jaoks pole oluline, et kõik koolid oleks

Kõigile kihtidele ühesuguselt kättesaadavad, nagu autor esijoones väidab (lk. I 7) vaid selle aluse teine osa. Mispoolt sarnleb täienduskool tööstusõpilaste kooliga, on jäänud ebamääraseks (lk. 110).

Kõige elavamalt ja huvitavamalt on kirjutatud need peatükid, mis käsitlevad tegelikku kasvatusust. (IV.V, VI peatükk). On hea, et autor on viimases peatükis võtnud kõne alla need raskused, mis kasvatuses esinevad. Mõnda tuleks praktilist kasvatusust käsitlevas osas süvendada: näit. mängu omapärane laad enam välja tõendada ja tööst ning spordist eraldada, samuti oleks võinud ka karistuse mõistet süvendada. Kahju, et autor pole sütnud luua sellele küllalt laia alust lapse psühholoogias ja sotsioloogias. Loodetavasti saab ta seda tulevikus teha.