

2438
E. Elango

Ühiskondlik kasvatus

Tartu 1940

E. Elango

Ühiskondlik kasvatus

28792

28792.

Tartu 1940

Äratrükk koguteosest: Eesti Õpetajate Liidu täiendus-
kursused Tartus — loenguid ja kokkuvõtteid II.



A-12498

ÜHISKONDLIK KASVATUS.

A. E l a n g o.

1. Ühiskondliku kasvatus mõiste.

Termin „ühiskondlik kasvatus“ ehk võõrkeelse sõnaga väljendatult — sotsiaalpedagoogika ei ole sugugi nii ühetähenduslik, nagu esialgu tundub. Kui vaadelda uue- mat pedagoogilist kirjandust, siis kohtame seda mõistet peamiselt kolmes erinevas tähenduses.

P. Natorp'ile (1854—1924, peateos „Sozialpädagogik“, 1899) tähendas sotsiaalpedagoogika ühiskonna struktuuri ja tarvetest lähtuvat kasvatus sihiasetust. Võiksime seda nimetada kasvatus eks ühiskonnale.

H. Nohl'i ja *L. Pallat*'i põhjapaneva „Handbuch der Pädagogik“ (1928—33) V köites kohtame mõistet „Sozialpädagogik“, kui süstemaatilist koolikasvatust täiendavat ühiskonna vabatahtlikku noorsooabistamist ja kasvatustööd (nagu laste- ja noorsoohoolekanne, erikoolid defektsetele ja vigastele lastele jne.). Võiksime seda nimetada ühiskonna kasvatus eks.

J. Dewey'le (sünd. 1859), *G. Kerschensteiner*'ile (1854—1932) ja uuemale eluosaduspedagoogikale (Lebensgemeinschaftsschule) tähendab ühiskondlik kasvatus enne-

kõike kasvatust kasvandikkude ühiskondliku elu kaudu, võiksime ütelda — k a s v a t u s t ü h i s k o n n a s.

Selles viimases tähenduses on tarvitatud mõistet „ühiskondlik kasvatus“ ka järgnevatel lehekülgedel.

2. Kas on võimalik ka „mitteühiskondlik“ kasvatus?

Käesoleva sajandi algul pedagoogilist mõtlemist erutavast poleemikast, kas kasvatus e e s m ä r g i k s peab olema jõuline üksikisik või tihedasti liitunud ühiskondlik tervik, on mõnikord ekslikult nõnda aru saadud, nagu käiks vaidlus selle ümber, kas noori kasvatada üksikult, individuaalselt või ühiselt, kollektiivselt. Individuaalne kasvatus säärases tähenduses on nonsens, mõttetus, paremal juhul paljas fraas. Õpetus võib küll olla individuaalne, kasvatus aga mitte kunagi. On ju kõik vourused, mida me kasvatusel teel inimeses arendada püüame, ühiskondlikud nähted: kujuteldav Robinson üksikul saarel ei tea, mis on ausus, õiglus, kuulekus, truudus. Ja kui keegi läheks ja tahaks talle paljalt õpetamise, dotseerimise teel selgeks teha, mis need mõisted tähendavad, siis oleks tal sama vähe edu, nagu pimedakssündinule seletades, mis on punane või sinine värv. Alles elavas kontaktis teise inimesega (resp. inimestega) tekivad tal vastavad hoiakud, harjumused ja mõisted. Laps sünnib maailma väikese loomana, vabana kõigest kõlblaist hoiakuist. Teiste inimestega kokku puutudes kujunevad need tal iseenesest. Kasvataja ülesandeks on hoolitseda, et need kokkupuuted oleksid küllalt intensiivsed, mitmekülgsed ja oma laadilt säärased, nagu selles eluski, mille jaoks me last kasvatame. Nn. „vana“ pedagoogika põhiline viga oli selles, et ta arvas ainult õpetamise, moraliseerimise teel kõlblat iseloomu kasvatada võivat. *P. Natorp*'i salgamatuks teeneks on,

et tema ühena esimestest seda eksiarvamust väga mõjuvate väidetega ründas. „Mitte õppimine ei arenda tahtet, vaid tahe peab õppides juba olemas olema, s. t. tahteprotsess kannab õppimist. Tahe aga areneb osaduses. Osaduse primaarne mõju on suunatud just tahtele. Õpitakse tahtma, omandatakse kogemusi teiste tahtest“ („Sozialpädagogik“, 1920. a. väljaanne, lk. 92). Ent juba P. Natorp'ile on selge, et mitte iga kollektiiv pole osadusega kõlba tänapäeva kodaniku kasvatajaks. „Osadus, kus üks seisab passiivselt teise mõju all, ei mõju tahtet kasvatavalt, vähemalt mitte kõlblas mõttes. Ent see polegi osadus õiges tähenduses. Me mõtleme osaduse all, nagu sõnagi näitab, et mingit vaimset omandit ühiselt omatakse ja sellest võrdse õigusega osa saadakse; nii siis — kus mitte üks oma vaimse sisuga teisest paljas sõltuvuses ei ole... Tahteosadusest, tahtekasvatusest osaduse kaudu võib õieti alles seal ja nii palju kõnelda, kus üks teisega on võrdne ja vabal kokkuleppel temaga sedasama tahtma õpib“ (ibid. lk. 91). Veel selgemini ja kategoorilisemalt väljendab sama mõtet kooli seisukohalt tuntud ameerika pedagoog *J. Dewey* (teoses „Moral Principles in Education“, 1909): „Kool ei saa olla mingiks ettevalmistuseks ühiskondlikule elule (ja mida muud taotleb kasvatus? A. E.), kui ta tüüpilisi ühiskondliku elu tingimusi oma organisatsiooni üle ei võta. Ainuke tee ühiskondlikule elule ette valmistada, on liikuda ühiskondlikus elus. Harjumusi, mis selles elus on väärtuslikud ja tarvilikud, väljaspool mingeid vahetuid ühiskondlikke tarbeid, väljaspool tõeliselt olemasolevaid ühiskondlikke vahekordi kujundada tahta, on sõna otseses mõttes sama, kui lastele ujumist õpetada liigutuste kaudu kuival maal.“ *J. Dewey*'st inspireerituna, kuigi vähem kategooriliselt, kirjutab ka *G. Kerschensteiner* omaaegse Saksa kooli kohta (teoses „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“,

1910; tsiteeritud 1923. a. väljaandé järgi, lk. 59): „Mis meil puudub, ja peaaegu täiesti puudub — on süstemaatilised seaded, milles võiks omandada kõlbla käitumise harjumusi, nimelt tööosadused. Need on igasuguses riigikodanlikus, s. o. kõlblas kasvatuses *conditio sine qua non*¹⁾. Nad on seda niivõrd, et heade eeldustega isikuil õige kõlblas meelsus peaaegu ilma igasuguse õpetuseta kõlblaist osadusist välja kasvab, sellal kui, ümberpöörduvalt, mingi kõlbla otsustuse selgitamine oma eesmärgi ei saavuta nende inimeste juures, kes kunagi pole olnud mõne kõlblalt mõjuva tööosaduse, näit. perekonna aktiivseks liikmeks.“

Kui kasvatus ei juhi last hästikorraldatud ühiskondlikku ellu, vaid jätab ta meelsuse tavaliste igapäevaste eluvahekordade kujundada, püüdes seal esinevaid negatiivseid tendentse sõnalise moraliseerimisega kahjutuks teha, siis esineb nähe, mida nii sageli kohtame: alles vähese kasvatuseliseks saanud väikelaps on palju õiglasem, ausam ja avameelsem kui „kasvatatud“ kooliealine või kooli lõpetanud laps: ühiskonnas valitsev viril kõlblus on viimase ära rikkunud, meie manitsustest hoolimata. „Ainult lapsed ja narrid räägivad tõtt!“ — see kahjuks veel tänapäevani iseloomustab meie ühiskondlikku elu ja pealekasvavad põlvkonnad jõuavad üsna varakult sellega kohaneda, seda varakumalt, mida vähem meil võimalusi on nende ümber luua õigesti korraldatud ühiskondlikku elu.

3. Kooliühiskonna mõiste nn. „vanas“, „uues“ ja „uusimas“ pedagoogikas.

Nn. „vana“ kool ei tunnud ega tunnustanud õpilaste ühiskondlikku elu peaaegu üldse, veel vähem kooliühis-

¹⁾ Vältimatatu eeltingimus.

konda, mis haarab endasse ka õpetaja ja lastevanemad. Kooliklass oli temale täiesti atomiseeritud üksikõpilaste kogu, kes otsekui juhuslikult olid sattunud ühisesse ruumi õppima. Igasugustele õpilaste omavahelistele rühmitumistele vaadati kui koolivaenulikule tegevusele ja püüti seda igati takistada. Juba seegi, kuidas õpilased olid asetatud kas üksikult või paarikaupa rangetesse koolipinkidesse istuma, seljaga üksteise poole, pidi takistama ühiskondlikkude suhete tekkimist nende vahel. Omavoliline kohavahetamine oli täiesti lubamatu asi. Juhtus kusagil nurgas õpilastel tekkima omavahel lähemaid suhteid, siis oli klassijuhataja esimene mure asjaosalisi uutele istekohtadele määramisega üksteisest lahutada. Kogu tähelepanu pidi olema suunatud õpetajale — ainult tema võis olla teadmiste allikaks. See hoiak kajastub ms. „vanale“ koolile nii iseloomulikus „koolikajas“: õpetaja kordab õpilaste õigeidki vastuseid, sellega otsekui rõhutades, et ainult see, mis tuleb tema suust, on õige ja väärrib tähelepanu. Õpetaja on säärases koolis juba „geograafiliseltki“ klassiühiskonnast välja tõstetud — kõrgele poodiumile või koguni kantslisse. Õpilased võisid ainult vahetundidel, kooliteel ja väljaspool kooli isekeskis vabamalt kokku puutuda, kus neil siis ka ühiskondlikke sidemeid tekkis, kuid ettekavatsetamatult ja korraldamatult. Pole midagi imestada, et sel teel tekkinud sidemed olid suunatud kooli ja õpetaja autoriteedi vastu ning et õpetajad neid kartsid ja nende vastu võitlesid keeldude ja karistustega. Kujunes kaks teineteisele vaenulikku leeri: õpilased ja õpetajad. Mida teravam oli vaen nende vahel, seda tugevamaks muutus kummagi poole ühtehoidumine; tekkis vale seltsimehelikkus (ka õpetajate poolel), mis püüdis varjata ja õigustada kaaslaste ilmseid eksisammegi.

Edumeelsematele „vanadele“ pedagoogidele olid need koolielu väärkohad väga hästi tuttavad ja nad püüdsid

viga parandada sel teel, et hakkasid organiseerima õpilaste omavalitsust, õpilasringe, koolipidusid ja ekskursioone ning muid üritusi õpilaste ühiskondlike tarvete rahuldamiseks. Selle vaimu tüüpiliseks esindajaks on *W. Gill* ja *Fr. W. Foerster* (sünd. 1869). Kahjuks olid kõik need katsed ehitatud otsekui koolitöö kõrvale, jättes koolielu kõige olulisema osa — klassiõpingud endisesse seisukorda. Kogu too „*extracurricular activity*“, nagu seda nimetati ameerika koolides, tundus kooli päris-tööle otsekui kunstlikult külge poogituna ja noored, kellel on terav vaist orgaaniliselt kasvanu ja kunstlikult tehtu eraldamiseks, suhtusid sellele võrdlemisi külmalt. Katsed õpilaste omavalitsusega ei ole „vanas“ koolis peaaegu kusagil kestvamalt õnnestunud¹⁾. Samuti ei ole õpilasringid täitnud neid lootusi, mis liberaalne pedagoogika nendele pani.

Käesoleva sajandi algul tekkinud pedagoogiline uuendusliikumine, mis meil Saksamaa eeskujudel sai kõige tuttavamaks „töökooli“ nime all (mida mujal, eriti viimasel ajal, tuntakse ka „aktiivsuspedagoogika“, „ise-tegevuspedagoogika“, või lihtsalt „uue kasvatus“ nime all), püüdis õpilaste ühiskondlikku elu tuua klassitappa, seda sulatada koolitöö orgaaniliseks osaks. Klass ja kool tervikuna pidi muutuma ise ennast valitsevaks töösaduseks, kus õpetaja on ainult targema ja kogenenuma juhi osas. Õpilaste referaadid, katsed, vaatlused, töö rühmiti jne. — need on selle voolu tuntud töövõtted. Üks radikaalsemaist selle voolu esindajaist — *Berthold Otto* kirjutas juba 1901. aastal (teoses „Die Schulreform im 20. Jahrhundert“, lk. 21): „Peaks leiduma võimalusi ja teid moodustada õpilasist rühmi, kus igal üksikul oleks

¹⁾ Eriti kujukalt kajastub see ms. Soomes. Vt. U. U. Seppä. *Oppilaiden itsehällinta Suomen oppikouluissa*, 1937.

kõnelemis- ja liikumisvabadus sama täielikult kindlustatud, nagu näit. täiskasvanuil igas seltskonnas. Siis võiks õpilasi pooletunnilises vabas keskustelus mõnel tunnetusalal sageli rohkem edasi viia, kui see koolis mitmenädalase drilliga võimalik oleks. Säärases rühmaõpetuses peaks pahanamine ja karistamine, välja arvatud üsna jämedad eksimused, puuduma; õpetaja ei peaks ka kohustatud olema teatud aja jooksul teatud õppekava osasid läbi jahvatama (abzuhaspeln). Siis vahelduvad viljakad tunnid viljatutega, kusjuures nende tulemused üksteist täiendavad. Kui õpetaja vähegi oma käsitööd tunneb, siis saavutatakse seejuures ometi midagi ja alati kindlasti rohkem kui klassiõpetusega.“

Töökooli teorial, kui võtta seda peamiselt säärasena, nagu seda esitas *G. Kerschensteiner*, on kaks olulist puudust, mis johtuvad sellest, et ta veel küllalt ei suutnud vabaneda „vana“ pedagoogika mõjudest. Esimeseks puuduseks pean ma seda, et ta huvi piirdus peamiselt õ p p e - t ö ö g a. Seda püüdis ta küll lapsekohastada, ent ta ei arvestanud, et lapse eluring ei piirdu ainult sellega. See on ainult üks sektor lapse huvide ja elamuste maailmas. Et kasvatus oleks terviklik, ja ainult terviklik kasvatus võib saavutada püstitatud eesmärgi, on vaja ka lapse muud elualad tõmmata pedagoogilise tegevuse mõjupiirkonda. Seda võib teha kas lapse koduse elu pedagoogiseerimisega, s.t. tiheda koostöö loomisega kooli ja lastevanemate vahel, või lapse koduse elu ülekandmisega võimalikult suurel määral kooli.

Teiseks puuduseks on asjaolu, et töökooli teooria mõistab ühiskondlikku elu liiga kitsalt. *G. Kerschensteiner* näeb näit. palju vaeva, et täiskasvanute ühiskondlikku elu lahastada selle algelementideks ja vaadelda, missugused neist elementidest koolielus puuduvad; need puuduvaid elemente püüab ta siis sinna üle kanda. Teoses

„Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“ eraldab ta kolm säärast põhielementi: 1) töö ja tööjaotus, 2) üksikisiku sisselülitumine üldisesse suurde majanduskavva ja 3) ühine omavalitsus vabatahtliku alistumisega jms. Tema arvates on kõik need elemendid, eriti viimane, koolielus nõrgalt esindatud ja ta näitab rea võimalusi, kuidas neid kooli üle kanda. Juba enne G. Kerschensteiner'it oli samasuguse katse teinud *P. Natorp* (teoses „Sozialpädagogik“). Mõjustatuna *Platon*'ist eristab ta üksikisiku hingeelus kolm kihti: tungid, tahe ja mõistus. Ühiskondlikus elus vastavat nendele töö, valitsemine ja kasvatus. Viimane omakorda pidavat endasse võtma üle ka kaks elmist. Need atomiseerimiskatsed meenutavad mulle mõningaid toltluse reformijaid, kes püüavad välja arvutada, milliseid algaineid ja mil määral inimorganism vajab, et neid talle siis puhtal kujul pakkuda — jäävat ära suure kasutu ainesehulga närimise ja läbiseedimise vaev! Mis inimorganismist säärase toltlusviisi juures saaks, pole raske ette aimata. Kasvatuses ei ilmne säärase meetodi kunstlikkus vahest mitte nii drastiliselt, ent ilmnemata ei jää ta sealgi. *P. Petersen* (sünd. 1884) toob (teoses „Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule“, 1930, lk. 17) *F. Steininger*'ile tuginedes ühest Müncheni õpilastöökojast, milliseid peeti *G. Kerschensteiner*'i lemmiküritusiks, järgmise pildi: „Nõutakse täpset kinnipidamist joonises antud vormist ja suurusest, mõõtmist silmaga ja mõõduvahendite — mõõdupuu ja sirkliga. Kes 1 mm rohkem maha on hõõveldanud, see saab kokkukutsutud rühma ees peapesu, kaasõpilased peavad mõõtmist kontrollima... Otsus: liiga lühike!... Suures kaares lendab töö prahikasti. Järgnevad kuri nägu ja tõsised sõnad. Miks? Materjal on rikutud, aeg ja vaev raisatud, kergemeelne õpilane peab uuesti otsast algama, saab halva numbri ja lisaks häbi. Et ta „rumal“ on, see

ei tähenda säärasele võrukaelale midagi; seda on ta juba küllalt kuulnud. Aga teiste seltsimeeste ees „saamatuks“ ja „käpardiks“ tunnustatud olla, see on talle uus ja see rõhub teda enam.“ Ma olen väga hästi teadlik, et mõne oskamatu õpetaja vigu ei saa kirjutada meetodi looja arvele, ent kui antud näites siiski kõik G. Kerschensteiner'i poolt nõutud elemendid teostatud on, situatsiooni aga taunimisväärne, siis paljastub selles ikkagi ka meetodi puudulikkus.

Nn. „uusim“ pedagoogika, mis hoogu võttis pärast Maaailmasõda, on püüdnud ühiskondlikku kasvatust koolis edasi arendada, lähtudes sealt, kuhu töökooli teooria peatuma jäi. Seejuures on ilmnenu kaks üksteisest erinevat suunda.

„Otsustavad kooliuuendajad“ (Entschiedene Schulreformer) Saksamaal (eesotsas *P. Oestreich, W. Paulsen, S. Kawerau, Otto Tacke* jt.) seadsid oma ideaaliks produktioonikooli, s. o. kooli, kus õppimine vahetult liitub produktiivse, uusi väärtusi loova tööga kõigil inimesliku elu aladel. Maaühiskonnas muutuks säärane kool õieti õppefarmiks, linnas — õppekäitiseks. Loova majandusliku tegevuse toomisega kooli loodeti viimast lõplikult vabastada raamatulikkusest ja võrnatult tihendada ning mitmekesistada ühiskondlikke sidemeid koolipere piirides. Sel teel pidi täiesti kaduma vahesein kooli ja elu vahelt. Teatud määral näis selles teoorias uuesti elustuvat *J. G. Fichte* „kooliriigi“ ideaal ja *F. Kindermann*'i (1740—1801) ning teiste eelpesta-lozzilaste „tööstuskooli“ taotlused (milliste jälgi leiame Eestiski *Ph. v. Roth*'i asutistes Kanepis 19. sajandi algul). Saksamaal jäi produktioonikool ainult teooriaks, Venemaal asuti seda kooli polütehnikiseerimise nime all teostama. Tagajärjed polnud aga kuigi roosilised ja 1933. a.

ümber loobuti neist katsetusist täiesti; tänapäeval kõnel-
dakse Vene ametlikes ringides neist katsetusist ainult
mõnitavalt. Jättes kõrvale küsimuse, kuidas loova majan-
dusliku tegevuse kooli toomine mõjustab teadmiste oman-
damist, peab seniste kogemuste põhjal nentima, et see
psühholoogiliseltki pole põhjendatud. Väärtusi loov töö
asetseb lapse arengu lõpus, mitte alguses. Ta nõuab alis-
tumist kindlatele seadustele ja järjekindlust. Neid peab
aga kooliealine laps alles harjutamise teel omandama.
Nõuda juba alguses nendega kohanemist tähendaks lapse
surumist temale võõrasse eluvormi. Selle tõenduseks lae-
name *P. Petersen*'ilt („Schulleben und Unterricht...“,
lk. 18) näite ühe Taani maakasvatuskodu kohta, kus
M. Montessori' õhutusel püüti lapsi rakendada loomade
eest hoolitsema: „Esimesel aastal me pidasime koduloomi:
küülikuid, kanu, põrsaid, kitsesid ja üht väikest poni-
hobust ning mesilasi. Lapsed juubeldasid rõõmu pärast,
kui loomad saabusid, ja tülitsevad selle üle, kes nende eest
hoolitseda tohib. Ent ei kestnud kaua, kui see huvi
kadus — igapäevase koormatuse tõttu, mis see regulaarne
töö peale pani. Kui nende loomade eest hoolitseti, siis ei
tehtud seda enam rõõmu ega huviga või loomade pärast,
vaid seepärast, et see oli tehtud kohuseks. Kui küülikutel
või kanadel olid pojad, siis elbis laste huvi taas ja püsis
teatud aja, ent kadus varsti jälle. Põhjuseks oli see, et
lapseiga pole määratud kohustusliku töö jaoks, vähemalt
mitte selles mõttes, nagu täiskasvanu sellest aru saab.
Lapse kohuseks on: looduse seadustele järgida, oma jõude
ja võimeid õigel ajal arendada. Selleks on lapsepõlv.“
Sellest näitest lähtudes järeldeb *P. Petersen* (ibid.) päris
õieti: „Lapsed armastavad loomi; on hea, kui on võimalik
korraldada nii, et neid laste läheduses oleks — kui vaba
vaatluse ja vaba abistava tegevuse esemeid; ent loomad,
lilled, kooliaiad, majanduslikult korraldatud töö töökoda-

des — see kõik ei põhjusta laste seltsingut või teeb seda pealiskaudselt.“

Teine suund nn. „uusimas“ pedagoogikas, *o s a d u s - p e d a g o o g i k a* (*Gemeinschaftspädagogik*) jätab kooli endiselt laste v a i m s e elu keskuseks, majanduslikult loovad tööd kasutades ainult harukordadel. Kuid ta nõuab selle vaimse elu tihendamist ja mitmekesistamist. See ei pea piirduma ainult õppimisega, vaid sinna tulevad üle võtta ka lapse kodused ja vabad harrastused. Kool peab lapsele muutuma teiseks koduks; viibimine seal ei pea piirduma ainult ametlike õppetundidega. Kui endise töökooliliikumise juhtmõtteks oli t ö ö osadus, siis asendab siin seda e l u osadus. Kuid ka õppetöö ise peab õieti ühte sulama nende vabade harrastustega. Eriti peab seejuures leidma viljelemist laste vaba ühiskondlik elu. Õppetöö ei tohi takistada laste omavaheliste rühmituste tekkimist, vaid peab koguni soodustama seda. Klass muutub koolielutoaks, kus õpilased rühmituvad vabalt ülesannete teostamiseks, mis neil on parajasti käsil. Õpilaste isetegevus leiab maksimaalset ärakasutamist ja sellele tuleb juurde veel lastevanemate isetegevus. Viimased on koolis alati teretulnud külalised, ka õppetöö ajal. Kui aga kool korraldab mõne peo, väljasõidu või midagi muud säärast, siis ei ole lastevanemad alati mitte ainult rahaga, vaid ka oma käte energiaga abiks. Säärases vaimus juhitud koolidest võib jutustada otse liigutavaid lugusid vanemate huvist ja ohvrimeelsusest oma laste kooli suhtes.

Osaduspädagoogika põhimõtted leidsid eriti laialatuslikku teostust Hamburgi algkoolides ajavahemikus 1920—30 ja Viini algkoolides. Viimasel ajal, a-st 1924, on neid süstemaatiliselt rakendanud ja edasi arendanud *P. Petersen* Jena ülikooli katsekoolis, kujundades neist omaette süsteemi nn. jena-kava näol. Viimast tuleb pidada

üheks parimini õnnestunud katseks õpilaste ühiskondlikku elu koolis põhjalikult ümber korraldada ¹⁾).

4. Võimalusi õpilaste ühiskondliku elu tihendamiseks Eesti algkoolides.

Pärast neid küllaltki pikaks veninud sissejuhatavaid arutlusi on lugeja kindlasti õigustatud küsima, mida oleks võimalik Eesti tänapäeva tavalises algkoolis ette võtta, et ühiskondliku kasvatuse kaugetele sihtidele natukenegi lähemale jõuda. Kui keegi soovitaks siin hakata mõnd jena-kava või produktsioonikooli ideed puhtal kujul rakendada, siis tähendaks see sama hästi kui paigale tammuma jäämist: liiga kõrged ideaalid ei kisu meid kaasa, vaid koguni süvendavad senist passiivsust. On selge, et kui väärtuslikud need teooriad iseendast ka ei oleks, nende teostamine on võimalik ainult järk-järgult, kusjuures iga samm edasi peab kasvama välja senisest tõelisusest. Sellepärast on küllaltki õigustatud eelpooltoodud maksimumprogrammi taustal juhtida tähelepanu mõningatele üsna tavalistele ja igale normaalsetes oludes töötavale algkoolile jõukohastele võimalustele oma õpilaste ühiskondlikku elu mitmekesistada ja tihendada.

Noorsoo-organisatsioonid. Viimaseil aastail on noorsoo-org-id kujunenud meie koolides enim rakendatud ühiskondliku kasvatuse võtteks. Kui veel kümmekond aastat tagasi rohkesti leidis õpetajaid ja koolitegelasi, kes noorsoo org-ideest algkooli astmel kuuldagi ei tahtnud, siis on tänapäeval nende arv osalt ametlikkude ringkirjade, osalt muutunud tõekspidamiste tõttu jäänud üsna väikeseks. Enam lahkavamusi tekitab küsimus, kas noorsoo organi-

¹⁾ Jena-kava kohta on nende ridade kirjutajal teoksil pikem eriartikkel, mis loodetavasti ilmub 1940. a. „Kasvatuses“. Sellepärast loobun selle üksikasjalikumast kirjeldamisest siinkohal.

satsioonid koolis peaksid olema mõne üleriikliku org-i osakonnaks (nagu meil praegu skautlikud org-id) või iga kooli sõltumatuks sisemiseks ürituseks. Niihästi ühe kui teise mooduse kasuks võib esitada kaaluvaid väiteid. Kui kõrgeks ma noorsoo-org-ide ja nende ürituste kasvatuslikku väärtust ka ei hindaks, nad kannatavad siiski selle suure puuduse all, et neist mitte kõik õpilased ei võta osa. Olgu majanduslikel põhjusil, olgu huvipuudusel või vanemate vastuseisu tõttu — ikka jääb koolis osa õpilasi nendest eemale. Ka toimub nende tegevus väljaspool otsese koolitöö raame — nad ehitavad koolile kõrvale, mitte sinna sisse. Sellepärast jääb ikkagi püsima küsimus, kuidas koolitööd en n a s t, kõigile õpilastele ühist ja kohuslikku koolielu nõnda ümber korraldada, et see pakuks rikkalikumaid võimalusi ühiskondlikuks eneseharjutamiseks. Just need õpilased, kes org-idesse ei lähe — enamasti erakud, arad ja hellitatud lapsed, vajavad kõige enam ühiskondlikku kasvatust — noorsoo org-d aga lähevad nendest täiesti mööda.

Hooldajate süsteem. Igas koolis, enamasti nooremates klassides, leidub õpilasi, kes kellegagi ei seltsi. Nad kuuluvad sageli karmi koduse kasvatuses arastatud laste hulka, kellel puudub julgus end teistega üheväärseks pidada ja nende hulka minna; majanduslik kehvus paigatud pükste, kehva lõunaote ja täiesti puuduva taskuraha näol võib seda alaväärsustunnet aina süvendada. Teinekord leidub nende hulgas aga eriti hellitatud lapsi jõukaist kodudest, kes pole harjunud seltsima kellegagi peale ema ja kelle jaoks kõik teised lapsed on „toored“, „alatud“ või kuidagi teisiti „alamat sorti“. Sääraseid erak-lapsi tuleb õpetajal kunstlikult kaasõpilaste ühiskonda sisse lülitada. Üheks võimaluseks selles suunas teetseda on nendele aktiivsemate ja ühiskondlikult arenenumate õpilaste hulgast hooldaja-sõbra määramine. See on ammu-

proovitud vahend ja annab õigesti rakendatuna ikka häid tulemusi. Mõeldav on näit. kõigile esimese õppeaasta lastele hooldajate määramine 5. ja 6. klassi õpilaste hulgast. Samuti mõeldav on ühiskondlikult arenematule õpilasele hooldaja määramine oma klassikaaslaste hulgast. Hooldaja abistab oma hoolealust niihästi käitumises kui ka õppimises. Kasuks tuleb see hooldajale kui ka hoolealusele.

Õpilaste omavalitsus. Õpilaste omavalitsus oli paar aastakümnet tagasi koolidistsipliini reformijate peamiseks kepphobuseks. Kes arvasid sellest üksi piisavat „vana kooli“ vaimsure muutmiseks, need pettusid varsti. Ameerikas, Saksamaal, Soomes ja Eestiski on sel alal, peamiselt küll keskkoolides, kaunis laialt katsetatud, kuid mitte väga hiilgavate tulemustega. Harilikus päevakoolis näib õpilaste omavalitsuse sageli keerukal mehhanismil tulevat ülesannetest puudu: paberitükkide kokkukorjamisest ja vahetunniks akende avamisest ei piisa mingile omavalitsusorganile sisu andmiseks. Ameerika keskkoolides jälgendati õpilaste omavalitsuse teostamisel kohati nii loomutruult riigi eeskujule, et pandi õpilasametnikud vormi, jagati neile aumärke ja tituleeriti neid kõrgete ametinimetustega (presidendid, kubernerid, linnapead jne.). See oli omane asja muutma naeruväärseks. Algkoolis ei ole koolikomiteede keerulise masinavärgi töölerakendamisel kuigi palju mõtet. Küll on aga siingi mõeldav kooliaia majandamisel, koolipidude ja ekskursioonide korraldamisel, õpilaste varustamisel õppetarvetega jts. juhtudel enam rakendada õpilaste kaasabi, selleks kas üksikuid õpilasi välja valides või erilisi toimkondi valida lastes. Igal juhul saab õpilaste omavalitsus ainult seal viljakas olla, kus ta pole kunstlikult loodud, vaid tegeliku elu tarvetest välja kasvanud. Selle kohta mõned näited välis- maisest kirjandusest.

Joh. Langermann (1848—1923) algas umb. 30 aastat tagasi Saksamaal sellega, et viis õpilased aeda, mille ütles olevat nende päralt ja millega nad võivat teha kõik, mis nad ise ühiselt tahavad. Ta näitas sealsamas lähedal olevaile tööriistadele. Kõik lapsed tormasid korraga riistade kallale; tekkis rüselemine, mille tagajärg oli, et kolm-neli tugevamat poissi enamajao riistu enda kätte kiskusid, kuna nõrgemad, eriti tütarlapsed, üsna ilma jäid. L. las kis riistad kõik omale kohale tagasi asetada ja tegi järg-nevas kõneluses selgeks, kui tähtis on, et iga ürituse juu-res valitseks kindel kord. Valiti üks õpilane riistade hoid-jaks, kes neid soovijaile jõu ja võimete kohaselt välja andis. Aed jagati ühisel otsusel kolmeks: üks osa jäi kõi-gile ühiseks harimiseks, teine osa mitmesuguste eriüles-annete jaoks ja kolmandast sai iga laps endale peenra-kese eraldi harimiseks. Kuna koolis oli lapsi 8. eluaastast alates, määrati nooremaile vanemate õpilaste hulgast abid. Ka muidu, kui mõnel õpilasel ilmnes mõni nõrkus, näit. kalduvus varastada, hiljaks jääda, ülesanded täitmata jätta, määrati talle tublimate kaasõpilaste hulgast hool-daja-sõber, kes teda pidi toetama ja ta nõrkusest üle aitama.

Ühe teise huvitava katse kohtame Šveitsi õpetaja *C. Burkhardt*'i juures. Õppetöö algul puudus üks õpilane haiguse pärast koolist. B. pani ette talle saata kirjalikult tervitus. Kes kirjutab kirja? 7 õpilast tahavad seda teha. Klass valib nende seast ühe. Teised külastavad haiget kaaslast järjekorras isiklikult. Kui puudunud õpilane pärast haigust esimest korda kooli tuleb, tervitab teda klassi esindaja. Sellega on alus õpilaste omavalitsusele pandud ja õpetaja jätab järjest rohkem ülesandeid klassi poolt selleks valitud esindajate hoolde. Hiljem luuakse klassi kroonikakirjutaja, laekahoidja jm. kohad ning võe-takse tehtud otsused klassi kodukorraks kokku jne.

Need on näited õpilaste omavalitsuse esimesist algeist, mida võib julgesti lasta edasi areneda. Kus on olemas kooli-internaat, seal tuleb sellega ühenduses õpilaste omavalitsusele rida uusi ülesandeid juurde. Õpilaste omavalitsuse väärtust ei tule hinnata selle järgi, kas ja kui palju ta õpetaja vaeva vähendab, vaid kuivõrd ta evib kasvatuslikku mõju õpilastele.

Kooli ajakiri. Rohkesti arendavat tegevust ja ülesandeid pakub õpilastele kooli ajakiri. See võib olla käsitsi kirjutatud või paljundusaparaadil paljundatud. Esimesel juhul on ta väga hästi mõeldav seinajalehe näol, milliseid leidub paljudes koolides (miks mitte kõigis?). Seinajalehe toimetamine on hõlpus ega teki paljundamis- ega levitamiskulusid. Õpilasajakiri äratav noortes huvi kirjandusliku tegevuse vastu, aitab kaasa emakeele õigele ja stiilsele tarvitamisele jne.

Koolipeod. Ühiskondliku kasvatusse seisukohalt evivad küllalt suurt tähtsust ka koolipeod. Kahjuks on meie praegused koolipeod määratud peamiselt täiskasvanuile, et koolile sissetulekut hankida. Seda enam langeb kasvatuslikke ülesandeid koolipere omavahelistele koosviibimistele, nagu jõuluõhtud, kooli aastapäeva aktus, algkoolilõpetajate päev jne. Koolipidu, eriti oma ettekannete osas, peab välja kasvama igapäevasest koolielust; ta peamine eesmärk on pakkuda mitte kunstlikult „küpsetatud“ kunstipalu, vaid peoelamust ja peorõõmu, mida tagab võimalikult paljude õpilaste aktiivne osavõtt peo korraldamisest ja sisustamisest. Mõningates välismaistes koolides, näit. Jena ülikooli harjutuskoolis, omistatakse rohkesti tähelepanu klassipere omavahelistele koosviibimistele näit. õpetaja või kaasõpilaste sünnipäevade puhul. Õpilase sünnipäeva puhul Jena harjutuskoolis mõni kaasõpilasist peab koolipäeva algul väikese tervituskõne, teine deklameerib mõne luuletise, kolmas ulatab lillekimbu jne.

Õpetajate sünnipäevadel lavastatakse isegi väike näidend, mille õpilased ilma õpetaja teadmata kätte õppinud. Uute õpilaste vastuvõtmine ja lahkujate ärasaatmine toimub erilise pidulikkusega.

Vahetundide sisustamine. Vahetunnid on teatavasti määratud puhkuseks. Nende tähtsus sellelt seisukohalt ei väheneks mitte, kui neid senisest rohkem rakendatakse ka ühiskondliku kasvatuse teenistusse. Praegu nõuab „hea“ koolikord, et lapsed vahetunnil paarikaupa koridoris või saalis ringi jalutleksid ja kella helisedes ilusasti ükshaaval klassi läheksid. Ei mingit vallatust, tõuklemist, kilkamist. Noorsoopsühholoogiast teame aga, et noor inimene algkoolis ihkab kehalist tegevust; mida vähem võimalusi selleks leidub koolis, seda enam tõuklemist, kaklusi ja üleannetusi kooliteel, nurga taga või kusagil mujal õpetaja pilgu eest varjatud kohas. Kas ei oleks võimalik osaltki seda vitaalset energiat lasta maha käia vahetundidel organiseeritud mängude näol? Kas ei oleks mõeldav isegi võimlemistundide osaline asendamine mängu-veerandtunniga iga päev? Need on küsimused, mille üle kindlasti maksaks mõtelda.

Õpetaja, kes tahab seda vaeva näha, et ta eelpool juhuslikus järjekorras ja ebasüsteemaatilises valikus kirjeldatud võimalusi oma tegelikus koolitöös rakendab, hakkab varsti nägema, et Jena õpetajal *Hans Wolff*'il on õigus, kui ta kirjutab: „Kui laps esimesest koolipäevast kooli lõpetamiseni on harjunud vabalt liikuma, ent sama kergesti ka loomulikule korrale alistuma, kui ta on harjunud tundma aukartust asjade vastu (koolielutuba oma inimestega) ja teda on kasvatatud lugupidavalt ning austavalt suhtuma igasugusesse töösse, siis peaks hoopis teisugune inimene ellu astuma, kui see, keda alati vaid käsutati, kes ainult täiskasvanute poolt loodud süsteemi rööbastes liikuda oskas, kes eetilisi põhimõtteid ainult

kirjutatud või kõneldud sõnade kaudu tundma on õppinud.“ (P. Petersen, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, 1925, lk. 54.)

Kirjandust.

- E. Köhler. Aktiivsuspedagoogika, 1939.
E. Neuendorf. Schulgemeinde, 1921.
P. Petersen. Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule (Jena-Plan I), 1930.
P. Petersen. Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Jena-Plan III), 1934.
H. C. McKown. Extracurricular activities, 1931.
Fr. W. Foerster. Kool ja iseloom. 1937.

SI-12498

5