

KOOLIUUENDUSLANE

Riigiraamatukogu.

Nr. A 23356

JOH. KÄIS

ISETEGEVUSE PSÜHHOLOOGILIS-
PEDAGOOGILISED ALUSED

E.Õ.L. TARTU TÄIENDUSKURSUSTE ERINUMBER II

1939

Nr. 1

KOOLIUUENDUSLANE

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA
JUURES OLEVA KOOLIUUENDUSRÜHMA BÜLLETÄÄN

Nr. 1.

Nääriluu 1939.

6. aastakäik.

Ilmub 8 korda
aastas

Tellimishind eraldi „Õpetajate Lehest“ 80 s. aastas.

Isetegevuse psühholoogilis-pedagoogilised alused.

Joh. Käis.

1. Probleemi tähtsus.

Tänapäeval ei leidu ühtki maad, kuhu poleks tunginud kooliuuenduslikud voolud ja kus püsiksid kindlatena möödunud sajandil kujunenud „vana kooli“ kasvatuslikud traditsioonid. Juba enne Maailmasõda, 20. sajandi algaastail tekkis Lääne-Euroopas ja Ameerikas tugev liikumine uute kasvatus- ja õppeviiside otsimisel, põhjendamisel ja teostamisel. Tõuke sellele uuendusliikumisele andsid eriti psühholoogia edusammud. Inimese hingeelu uurimised avastasid, et mõtlemise ja tahte arenemine on bioloogilisdünaamiline protsess, s. t. et kogu meie vaimne elu kujuneb seeest poolt, nende kogemuste kaudu, mida me saame välismaailmast.

See tõekspidu, mida taipasid juba J. J. Rousseau ja Pestalozzi, mis aga hiljem oli unustatud, võeti ka uue kasvatuspsühholoogiliseks aluseks. Et aga vana, Herbart'i kasvatuspsühholoogia põhjenes vaatel, nagu oleks lapse hing sündimisel tühi — „puhas leht“, kuhu kasvatus vajutab omad märgid, siis osutus paratamatuks uue kasvatus teooria rajamine ja sellele ehitatud uute kasvatusviiside leiutamine, mis oleksid kooskõlas kaasaegsete

psühholoogiliste uurimustega. Seega sai algusest peale kooliuuendustöö iseloomustavaks tunnuseks tugev psühhoogiline joon, kasvatus- ja õpetuse psühholoogiseerimine. Muidugi oli ka Herbart'i teooria psühholoogiale rajatud, kuid see jäi ühekülgsele intellektualistlikuks.

Sõja-aastail tekkis peaaegu täielik seisak uuenduslikus liikumises kasvatus- alal. Seda tugevamalt ja hoogsamalt jätkus uuendustöö pärast sõja lõppu. Maaailmasõda muutis kogu elu nii põhjalikult, et tuli hakata ümber korraldama ka koolielu ja kogu kasvatus- maailma. Nüüdki jäi kooliuuendustöö ikka kindlale psühholoogilisele põhjale ja uute kasvatus- ning õppeviiside valikul püüti silmas pidada nende vastavust lapse- ja kasvatuspsühholoogia juhtmõtetele.

Eesti kool on elanud kogu meie riikliku iseolemise aja kestel uuendustähe all. Uues ühiskondlikus ja riiklikus olukorras tuli luua ka uus rahvahariduse ja -kasvatuse süsteem. Keskkoolid säilitasid küll esialgu veneaegselt koolilt päritud põhimõtteid ja traditsioone, kuid algkool rahvahariduse alusmüürina tuli rajada hoopis uutele, meie rahva ja nõuetele vastavale alustele. See ülesehitustöö pole veel kaugeltki lõppenud, kool, nagu kogu kultuuri- line elu ei saa kunagi lõplikult valmis ja vajab alalist uuenemist ning kohanemist edasiareneva elukorraldustega. Kooliuuendustöö tänapäeval ei ole sugugi väiksema tähtsusega kui meie riikliku iseseisvuse algaastail, sest kool saab elult üha uusi ülesandeid, mille täitmine nõuab kõigilt kasvatus- töö tegijailt suurt vaeva, samuti ka moodsa kasvatus- teaduse põhjalikumaid tundmist.

Miks vajab just isetegevuse probleem ligemat käsitlemist? Kas ei ole seda juba küllaldaselt selgitatud senises õpetajate edasi- harimistöös ja meie pedagoogilises kirjanduses? Oleks väga ekslik arvata, et isetegevuse psühholoogilis- pedagoogilised alused võiksid päris selged olla neilegi, kes on kaasa teinud paljud kooli- uuenduslikud üritused, tutvunud eestikeelse uuenduspedagoogilise kirjandusega ja sellele lisaks lugenud ka vastavaid võõrkeelseid teoseid.

Õpilaste isetegevus ja selle teostamise võimalused kasvatus- töös on keskseim ja tähtsaim psühholoogilis- pedagoogiline prob- leem, mille uurimine pole veel kaugeltki lõpule viidud, sest hulk küsimusi ootavad alles lahendust ja uusi kerkib järjest juurde.

Isetegevuse mõistet käsitavad üksikud uurijad-kasvatusteadlased tunduvalt erineval viisil; ka selle ala nimetuses ja oskussõnades pole seni mingit ühtlust. See kõik tõendab, et isetegevuse ala uurimine pole veel saavutanud teaduslikku sünteesi.

Eestikeelse pedagoogilise kirjanduse kohta peale selle peab otsekoheselt ütlema, et ta on üldse väga vähene. Ometi peab korralik õpetaja uusi pedagoogilisi teooriaid jälgima, nendesse ka süvenema, sest ilma selleta pole võimalik tegelikku koolitööd ajanõuete kõrgusel hoida. Eesti õpetajad oma enamikus on uuendusmeelsed, edasipüüdlikud ja on ka üsna palju saavutanud uue kooli ja kasvatuse teostamisel. Kuid õpetajate puudusena on märgitud (ja vist mitte hoopis põhjuseta) võrdlemisi nõrka pedagoogilis-teoreetilist eruditsiooni, koolitust ja varustust. Tuleks püüda sinnapoole, et see halb lünk peagi kaoks, enne kõike aga isetegevuse probleemis. Alljärgnev käsitus tahabki selleks kaasa aidata.

2. Lähtumine kasvatuses kui dünaamilisest protsessist.

Kooli kasvatus- ja õpetustöö alused, korraldus, vahendid ja meetodid sõltuvad suurel määral meie arusaamisest kasvatuses olemusest ja eesmärkidest. Juba Herbart'i ajast saadik on peetud kasvatuses teooriale ja praktikale väga tähtsaks psühholoogiat, sest tõepoolest on edukas kasvatus töö võimata ilma lapse- ja kasvatus psühholoogia tundmiseta. Kuid tolleaegne psühholoogia pühendas küll palju tähelepanu üksikuile hingelistele nähtustele, käsitas inimest ühekülgselt ega näinud temas füüsiliste ja psüühiliste jõudude orgaanilist tervikut. See ühekülgus ilmnes ka Herbart'i kasvatusõpetuses, mis annab inimese vaimses tegevuses ilmse ülekaalu mõistusele.

Kui aga uuemad psühholoogilised uurimused õpetasid nägema inimest tervikuliselt tegutsevana aktiivse olendina, kelle kehalised ja hingelised jõud alati mõjutavad üksteist, moodustades soovide ja võimete elava süsteemi, siis muutusid ja pidid muutuma ka vaated kasvatusesele.

Üldse muutuvad kasvatuses ideaalid alatasa ühes kultuurilise ja sotsiaalse elu arenguga ja on erinevad eri rahvastel ja eri aegadel. Seetõttu on ka vastused küsimusele: mis on kasvatus? väga

lahkuminevad olnud ja on seda ka tänapäeval. ¹⁾ Mõningad mõt-
ted kasvatusel defineeritud on siiski üldisemad, näiteks järgmi-
sed: kasvatus on inimeses peituvate võimete ja kalduvuste iga-
kõlgne, harmooniline arendamine; kasvatusel ülesandeks on ise-
loomu, isiksuse kujundamine; kasvatus annab edasi kultuurväärtu-
si kasvavale põlvkonnale säilitamiseks ja edasiarendamiseks jne.

Neis ja teistes säärestes määranguis kõneldakse küll kasva-
tuse eeldusist kasvandikus, kasvatusel eesmärkidest ja iseloomusta-
takse kasvatuslikku olundit (situatsiooni). Kuid mis siin puudub,
see on kasvatusel tegevus, kasvatusel protsess, mis on kasvatusel mõiste
oluline osa.

Kasvatada on võimalik ainult seda, mis kasvab, mis on kasva-
misvõimeline. Aednik või viljakasvataja teavad seda väga hästi,
et kasvab ainult eluvõimeline taim või puu, et kasvatus liitub
eluga. Kasvatus on seega enne kõike kasvama panek. Kasvamine
aga edeneb reaalses, loomulikus olukorras, milleks on kasvavale
taimele mullapind, õhk, valgus, soojus, niiskus, kasvavale inime-
sele — füüsilised tingimused, samuti see looduslik ja sotsiaalne
ümbrus, kus ta elab.

Kasvataja ja aedniku tegevuse võrdlus esineb pedagoogikas
üsna sageli. Juba Pestalozzi kirjutab, et kasvataja osa õpi-
lase isetegevuse arendamises sarnaneb aedniku omaga, kes harib
mullapinda, hoolitseb päikesepaiste ja vihma eest ning seab nõõri-
kesi, mida mööda nõrk taim ülespoole võib tõusta; kuid kasvu-
jõudu ei saa aednik mitte anda, see tuleb taime sisemistest jõudu-
dest. Froebel on võrrelnud last küpse seemneteraga, mis kannab
eneses elu ja on võimeline seda iseseisvalt arendama ²⁾. Või jälle
„Laps kasvab nagu taim oma seaduste järgi. Ta omandab tõeli-
selt vaid seda, millesse ta tungib oma isikliku tööga. Parim kee-
miline väetis, mis tehakse vedelaks ja pintseldatakse puu tüvele,
ei anna mingeid tagajärgi. Sarnaselt toimib sageli ka tavaline
kool. Ta peaks õpetama, väetist taime juurtele panema, et vihm
selle viiks juurteni. Siis näeksime aegamööda, kuid kindlasti, kui-

¹⁾ Kursustest osavõtjad võisid tõdeda, kuivõrd erinevad vastused anti
sellele küsimusele kursuslaste eneste poolt.

²⁾ Burger, Arbeitspädagogik, lk. 110.

das puu väetise endasse imeb ja seetõttu toredaid õisi ja vilju kannab“¹⁾).

Kasvatustliku tegevuse ülesandeks oleks siis loomupärase kasvamise edendamine, kasvamist takistavate mõjude kõrvaldamine, kasvava inimese kehaliste, vaimsete ja hingeliste võimete vallandamine, mitte nende loomine. See on kasvatuse esimene ja oluline osa — i n d i v i d u a a l n e suund —, et aidata inimest omaenese kasvamisest väärtuslikuks isiksuseks²⁾).

Kuid kasvatusel on ja peab olema ka ü h i s k o n d l i k, s o t s i a a l n e suund, sest üksikisik võib areneda omapäraseks, jõuküllaseks, vaimselt tõeliselt elavaks inimeseks vaid ühiskonnas. Ühiskond väärrib oma nimetust siis, kui ta pole vormitu hall mass, vaid selgejooneliste võimetega ja kindla iseloomuga isikute ühendus. See tähendab, et üksikisik peab kasvama i s i k s u s e k s, tõusma paljast individuaalsusest kõrgemale, et ta isiklikud harastused võiksid liituda objektiivsete väärtustega ja et ta tegevus oleks ühiskonna teenistuses.

Kui kasvatuse aluseks ja eelduseks on kasvamine ja kui kasvamine tähendab alati ka kasvatust, siis on kasvatustegevus tervikuline d ü n a a m i l i n e p r o t s e s s. See dünaamilisus, jõulisus ja hoogsus kasvatustöös on eriti silmapaistev ja olulise tähtsusega. Õige kasvatustöö peab kasutama kasvandiku enda aktiivsust, temas peituvaid arendavaid ja loovaid jõude, vastandina vanale kasvatusele, kus kasvandik jäeti täiesti passiivsesse seisundisse, et vastu võtta vaid kasvataja poolt antavaid teadmiste-palukeksi ja juhatusi käitumiseks.

Nii jõuame just kasvatuse mõistest järeldusele, et kasvatustöös peame kõigepealt kasutama kasvandiku-õpilase i s e t e g e v u s t, tema loomulike jõudede ja võimete otstarbekamat raken-

¹⁾ A. Ferrière, Schule d. Selbstbetätigung, lk. 3.

²⁾ J. Hollo juhib tähelepanu huvitavale seigale: soome (ja ka eesti J. K.) keeles sõnad: kasvamine ja kasvatus omavad ühise tüve, mis vihjabki sellele, et kasvamine on algupäraselt ka kasvatus. Teistes keeltes kasvatust ja kasvamist tähendavad sõnad ei ole kaugeltki sugulased (näit. saksa keeles — *Erziehung, Wachstum*; venekeeles — *воспитание, рост*; inglise keeles — *Education, Growth*), nii et nende keelte vaim ei ole tabanud kasvamise ja kasvatuse ühtekuuluvust. Vt. J. Hollo, Kasvatuse teooria, lk. 55—56.

dust ja harjutamist. Et tänapäeval ikka ja jälle korratakse nõuet: rohkem kasvatust (mis on olnud igale teadlikule pedagoogile arusaadav vareminki, ainult enamasti mitte õpetajast sõltuvail põhjusil pole suudetud kasvatust küllalt tõhusalt teostada), siis peaks küll isetegevuslik kasvatustöö nüüd suurt tähtsust omama. Pealegi rõhutatakse nüüdisajal kõigis vaimsetes vooludes aktiivsust, mis vajab eeskätt tahtetegevust, et olla suuteline edendama niihästi individuaalset kui ka sotsiaalset kultuurelu.

Peame olema teadlikud selles, et kasvatustöö süvendamine, mille peamiseks vahendiks koolis on õpetus, seab õpetajaile tõsiseid, raskeid ülesandeid. Sellest on sageli kõneldud koosolekuil, sellest loeme ka kasvatusteadlikest teoseist. „Püsib salgamatu tõsiasi, et õpetus hoolimata kõigist temale esitatud kasvatuslikkuse nõudeist, püüab käia vanu teid,“ kirjutab J. Hollo. Samuti peame mõnna, et õpetuse ja kasvatus vahel püsib raskesti ületatav kuristik. Õpetusel nõutakse ikka kindlate mõistete, faktide nimede omandamist. Need aga pole lähemas ühenduses tõelise elu vooluga. „Kasvatava õpetuse suur probleem on järelikult selles, kuidas õpetust, mis paratamatult keskendub teatud sisudele, täpselt piiritletud vormidele, liita selle eluprotsessiga, mis kannab iga õppehetke.“¹⁾ Raskused on nimelt selles, et õpetus tavaliselt mõjutab vaid õpilase üksikuid võimeid, kord ühtesid, kord teisi, kasvatus aga peab haarama kasvandiku kõiki võimeid, peab käsitama teda tervikuna. Võime päris kindlasti väita, et need raskused vähenevad tunduvalt ja õpetus saavutab küllaltki suurt kasvatuslikku mõju, kui koolis kasutatakse õppeviise, mis rohkem võimaldavad isetegevust. Kui isetegevus saab koolitöö keskseks mõisteks, isetegevuse-printsipiip — kandvaks põhimõtteks ja isetegevuse nõue — olulisemaks nõudeks õppetegevuses, siis võime loota, et on loodud küllaldased eeldused kasvandiku jõudsaks kasvamiseks ja ta jõudude tervikuliseks arenemiseks.

3. Uuendus pedagoogika arenemiskäik ja praegune seisund.

Uue kooli kohta võib kuulda arvamusi, et tal pole veel kindlat teooriat, mille puudumine raskendab ka uute kasvatuslike ideede

¹⁾ J. Hollo, Kasvatuse teooria, lk. 88.

rakendamist tegelikus koolitöös. Teataval määral on see arvamus õigustatud, vaadeldes märgatavaid lahkuminekuid uue kasvatuses sihtide ja ülesannete suhtes. Ka pole sugugi selge ja ühtlane uuenduspedagoogikas esinev terminoloogia ja ka niisuguse üldiselt tarvitatava mõiste tõlgendus, nagu isetegevus.

Säärane mitmekesisus uue kasvatuses probleemide käsitlel on siiski arusaadav. Uute ideede kujunemisel, uue loomisel niisugasti teaduslikus töös kui tegelikus elus on oma loomulik arenemiskäik. Alguses tekivad uued mõtted sügavamalt-mõtlevate ja kaugemale-nägijate kujutlustes, kes siis teevad ka esimesi julgeid katseid uuendada tegelikku elukorraldust uute ideede ja juhtimõtete kohaselt. Kui need uuenduslikud üritused, mida algul laiemates hulkades peetakse „võimatuiks“, äratavad ka teiste edumeelsete töömeeste tähelepanu, siis algab elav katsetamis- ja uurimistöö, milles loomulikult ilmnebki rohkesti erivoolusid ja -vaateid. Enamasti käib iga uurija oma iseseisvat teed, kasutades ka temale endale sobivaid ja meeldivaid töövahendeid ja -võtteid. Kuigi selle mitmekesise uuendustöö põhi võib olla ühine, tundub asjasse vähem süvenenud vaatlejale, nagu puuduks üldse kindel siht ja ühine arusaamine olulistest küsimustest. Säärases olukorras on olnudki kooliuuendusliikumine kuni viimase ajani.

Kolmas aste uuenduslikus töös on juba süntees. See osutub võimalikuks, kui eelmise järgu katsetöös on küllaldaselt kogutud tähelepanekuid ja kogemusi ning on põhjalikumalt võidud kaaluda ja arutella ka kõiki üksikprobleeme. Kooliuuendustöö kohta võib arvata, et ta on jõudmas välja palja katsetamise ajajärgust ja vajab ning võimaldab juba sügavamalt sünteesi. Muidugi ei tähenda see kasvatuses maailmas täiesti kindlate ja muutumatute normide kujunemist, vaid ainult senise hajunud katse- ja uurimistöö kokkuvõtet. Kasvatustöö on ikka lähedases ühenduses oma aja vaimse ja kultuurilise eluga, nii et muudatused selles peegelduvad peagi ka koolielus. Ja just viimastel aastail on tekkinud mitmel pool hoopis uusi, pöördelisi voolusid, mis on tunginud sügavale ka koolielu. Muidugi algab seal jälle uute kasvatusteede otsimine ja rajamine, uus ajajärk kooliuuendustöös.

Meie kodumaad, samuti kui demokraatseid Põhjamaid ei ole puudutanud see vaimne revolutsioon, mis puhkes poliitilise revolutsiooni järel mõnes maas Euroopa mandril. Meie koolielu ja

selle sisemine uuendamine võib areneda rahulikult, pidevalt. See võimaldab ka koolitegelastel rohkem süveneda tänapäeva kasvatuslikesse küsimustesse, uuenduspedagoogikasse, milles tundub tõsist vajadust.

4. Mõisted: isetegevus, aktiivsus.

Et isetegevuse-põhimõte on tänapäeva koolitöös keskseima ja kandvaima tähtsusega, selles ollakse vist ühel arvamusel. Kuid kas on ka kõigil neil, kes kõnelevad õpilaste isetegevusest või taotlevad seda oma tegelikus töös, selge arusaamine isetegevuse mõistest ja isetegevusliku õpetuse õigest sisust ja meetodist? Nii-sugune küsimus on õigustatud juba seetõttu, et just sel alal ilmneb pedagoogilises kirjanduses mitmesuguseid vaatekohti ja isetegevuse mõistele antakse koguni erinevaid nimetusigi. Mis õieti on töökool või taas aktiivsuskool? Kas kuuluvad siia ka need uuendusvoolud, mida teostab dalton-plaan, winnetka-kool, jena-plaan jt. Kas isetegevus ja aktiivsus on samased mõisted? Kuidas mõista spontaansust, vaba vaimset tööd, individuaalset tööd? Kõigis neis ja teistes sääraustes küsimustes peab iga pedagoog küllaldasele selgusele jõudma. Alljärgnevas käsitletakse isetegevuse probleemi peamiselt vaid neis piires, mis on näidatud kirjutise pealkirjaga.

Isetegevuse mõistet ja teisigi isetegevusliku õppekorralduse küsimusi on juba selgitatud nende ridade kirjutaja teoses. "Isetegevus ja individuaalne tööviis" (1935). Vist küll tunneb lugeja seda raamatut, nii et ei ole tarvidust hakata kordama seal esitatud mõtteid, küll aga tuleb neid täiendada mõningate uute põhjendustega, kasutades selleks ka uuemat pedagoogilist kirjandust.

Lubatagu siiski meelde tuletada seda käsitust, et isetegevus on iseseisev, tegija individuaalsete võimete ja huvidega kohandatud töö, milles võib eristada kolm astet, momenti: aktiivsus iseseisvas, kuigi mitte omaalgatatud töös, individuaalne töö enam või vähem avara töövaliku võimalustega ja vaba, spontaanne tegevus (lk. 21 jj.). Sellest definitsioonist nähtub, et me ei samasta isetegevuse mõistet aktiivsusega, sest peame aktiivsust vaid isetegevuse üheks osaks või vormiks, seega on aktiivsuse mõiste kitsama tähendusega kui isetegevus. Kuid pedagoogilises kirjanduses esineb ka nimetus „aktiivsus“ isetegevuse vastena, näiteks

E. Köhler'i raamatus „Aktiivsuspedagoogika“¹⁾. Selles teoses antakse järgmine määrang: „Aktiivsus tähendab inimese kogu seda dünaamikat, mille abil ta enesesäilitamise eesmärgiga püüab kohaneda ümbritseva maailmaga, et tõsta oma elufunktsioone ja valitseda situatsiooni.“

G. Kerschensteiner nimetab isetegevust „vaimseks aktiivsuseks“, kuid ta ei kõnele isetegevuse-põhimõttest, vaid käsitleb lähemalt aktiivsuse-printsiipi, tähendades selle kohta järgmist: „Ühenduses totaalsuse-, aktuaalsuse-, vabaduse- ja individuaalsuse-printsiibiga tähistab ta töökooli olemust.“²⁾ Isetegevust nõuab Kerschensteiner ka sotsiaalsuse-printsiibi teostamisel, näit. õpilaste omavalitsuse kaudu, et õpilane võiks hiljem vabatahtlikult liituda ühiskonnaga. Seega oleks isetegevus aktiivsuse-printsiibi rakendamisel õpetuse põhinõudeks, sotsiaalsuse-printsiibis aga kasvatuses teenistuses, omades seesuguses käsituses laiemat tähendust.

G. Kerschensteiner'i mõju tundub selgesti ka P. Põllu vaadetes. Põld samuti eraldab tegevuse- ehk aktiivsuse-põhimõtte isetegevusest, nähes viimast eriti vabaduse-printsiibis. Seda aga võidakse teostada mängus, v a b a t a h t l i k u s (minu sõr. J. K.)-töös koolis ja kodus, õpilasingides ja -omavalitsuses. Aktiivsuse-printsiibi teostamine aga tähendab kasvatust teo kaudu, mis ei saa algusest peale olla isetegevus, sest ta algab autoritatiivselt. Siiski on nõutav, et lapse tahe oleks tegevusse kaasa tõmmatud (vt. P. Põld, Üldine kasvatusõpetus).

Soome kasvatusteadlane J. Hollo kõneleb kahesugusest aktiivsusest: välisest ja sisemisest. Väline aktiivsus tähendab kehalist tegevust, liikuvust; sisemine aktiivsus on aga vaimse elu erksus, ärkvelolek. Vana kool, nii arvab Hollo, on küll viljelnud mõistust ja sellega püüdnud hoolitseda sisemise aktiivsuse arenemise eest, kuid on jätnud hooletusse välise aktiivsuse. Seda ühekülgset kasvatuses tahetaksegi kõrvaldada tööprintsiibi rakendamisega, et liita ühte kujutlusi ja tegu, teadmisi ja tegemist³⁾.

¹⁾ See raamat on tõlgitud ka eesti keelde.

²⁾ G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, lk. 454. Teistest mainitud printsiipidest vt. allpool tsiteeritud P. Põllu töö.

³⁾ J. Hollo, Kasvatuse teooria, lk. 59, jj.

Siin mõistetakse aktiivsust ainult tegevusena, liikumisena, ärkvelolekuna, mis vastabki sõna otsesele tähendusele, kuid ei ole piisav isetegevuse oluliste tunnustena.

Meil on võõrsõna „aktiivsus“ üsna omaseks saanud, sest selle eestikeelsed vasted — teokus, toimekus — on vaid harva tarvitatavad. Kui igapäevases kõnes või ajakirjanduses on juttu aktiivsusest, aktiivsest haridus- või muust poliitikast, aktiivsest seltskonnaelust, aktiivsest osavõtust mitmesugustest üritusist, noorte aktiveerimisest, siis tavaliselt ei peeta silmas aktiivsuse ja isetegevuse peenemaid varjundeid, mida tuleb eristada probleemi teaduslikul käsitlusel. Tõepoolest võib inimese ühiskondlikus tegevuses väljenduda ehtne isetegevus, mille tõukejõuks on ta sisemised huvid ja vabad harrastused. Kuid niisuguse omaalgatusliku tegevuse tunnuseid ei leidu iga kord seal, kus algatatakse midagi välistelt autoriteetidelt tulnud nõudel, olla aktiivne oma kutsetöös ja tegevuses või alustada mõnda uut „aktsiooni“. Ka kasvatuslikke küsimusi käsitlevais kirjutuis tundub aktiivsuse ja isetegevuse mõistete ebatäpset piiritlust, nähtavasti osalt üldkirjanduse mõjul, osalt ka ebaselguse tõttu, mida esineb mõistete tarvitamisel pedagoogilistes töödes. Kuid mõnel juhul, kus probleemi käsitlusele ei saa küll ette heita ebatäpsust, ilmneb meilgi tendents anda sõnadele isetegevus ja aktiivsus üks ja sama tähendus, püüdes koguni vältida isetegevuse nimetuse tarvitamist ja eelistades sellele võõrsõna — aktiivsus¹).

Sellest arutlusest selgub siis järgmine seisukoht: Igapäevases kõnes ja üldsisulistest kirjutistes pole erilist tähtsust isetegevuse ja aktiivsuse täpsel eritlusel ja siin võib nimetus „aktiivsus“ ka isetegevust tähendada. Pedagoogilises kirjanduses on mõistete selge piiritlus ja õige tarvitamine vajalik, siin ei ole põhjust tarvitada sõna „aktiivsus“ isetegevuse vastena, mõne võõrkeelse pedagoogilise teose eeskujul. Et aga tegelikus koolitöös, eriti nooremal astmel, õpilaste isetegevus on veel piiratud ja teostub enamasti aktiivsuse saavutamiseks, siis on ka loomulik, kui säärastel juhtudel kõneldakse rohkem aktiivsusest.

¹) Vrd. A. Kuks, Õpilaste aktiveerimine. Eesti Kool, 1938 — nr. 6.

5. Isetegevus — loov töö.

Isetegevust kui vaba toimingut ja tegutsemist iseloomustame järgmiste põhijoontega:

1) isiku oma algatus, initsiatiiv — lähtumine omaenda huvist, mõtetest ja soovidest ning vaba sihimääramine ja eesmärgi seadmine;

2) iseseisvus tegevuse vormi, tee ja vahendite valikul ning toimingu läbiviimisel — vaba eneseväljendus, kehaliste ja vaimsete jõudude aktiivne kasutamine omapärase, enam-vähem uue tulemuse saavutamisel (produktiivne töö);

3) tegevuse arendav mõju tegijasse — jõudude valdamine ja kasvamine, tahte kujunemine, rõõm ja rahuldus tegutsemisest.¹⁾

Kõik need psühholoogilised momendid iseloomustavad iga loovat, produktiivset tegevust, seepärast võime ka öelda, et isetegevus on inimese loov töö. See annabki isetegevusele väga tähtsa koha ühiskonna- ja kultuureelus, mis võib edendada ja täieneda vaid inimese loova tegevuse kaudu. Loovas töös on ühiskonna tulevik.

Kui me kõneleme isetegevusest, loovast tööst kooliõpetuses, siis võib küll tekkida küsimus, kas laps on suuteline loovaks tegevuseks. Võime ju üldiselt tähele panna, et laps avaldab ennast järeleaimava olendina, eriti nooremas eas. Oma tegevuses ta jälgib teiste eeskuju ja isegi siis, kui ta näivalt tegutseb iseseisvalt, loovalt, kasutab ta teistelt laenatud mõisteid ja mõtteid.

Harilikult arvataksegi, et loov tegevus on võimalik alles küpsemas eas. Looming varasemas eas eeldaks juba erakordseid võimeid, „imelast“. Muidugi on seesugune vaade õige siis, kui looming peaks tähendama ainult uusi saavutusi teaduses, tehnikas ja kunstis. Kuid see oleks loomingu kui psühholoogilise mõiste liiga kitsas tõlgendus. Uuenduspedagoogikas mõistetakse loomingut hoopis laiemas tähenduses. Need, kes kõnelevad lapse loomingust, tema loovast tegevusest ja väljendusest, ütlevad sellega, et laps vabalt, oma huvist ergutatuna andub tegevusele, mis ei ole teiste tegevuse otsene jäljendamine ja mis avardab lapse enda koge-

¹⁾ Vt. ka „Isetegevus ja ind. tööviis,“ lk. 23.

muste ja teadmiste ringi. Lapse loomingut tema iseseisvas toimimises näevad mitmed nimekad pedagoogid (näiteks Fr. Gansberg, A. Ferrière, muidugi ka M. Montessori); uuematest töödest võiks nimetada E. Köhler'i „Aktiivsuspedagoogikat“. Märkigem nende mõttekäigust mõned olulisemad punktid. Iga loova tegevuse eelduseks on vabadus. Kui laps midagi algatab vabalt, oma huvi ajal, siis näemegi temas seda, mida võib nimetada loovaks eneseväljenduseks, sest siin tungib välja lapse vaba püüdlus, toob esile selle, mis ta vaimus on tekkinud, ja muudab vaba idee tegelikkuseks. Nii viisi saab ka laps isiklikult võtta osa ümbritsevast elust ja objektiivsest olemisest.¹⁾ Palja vastuvõtu, retseptiivsuse asemele astub produktiivne tegevus. Põhimõtteliselt sama sügune on ka täiskasvanute looming. Vahe on vaid selles, et viimane on rikkalikum, mitmekülgsem, täiuslikum — „avastab uusi maailmu“.

6. Töö isetegevuse väljendusena.

Milles võib väljenduda isetegevus? Isetegevat toimingut leiab endale laps mitmel viisil ja mitmel alal. G. Kerschensteiner nimetab neli isetegevuse ala: mäng, sport, toiming (Beschäftigung) ja töö²⁾. E. Köhler aga võtab isetegevuse väljendusena järgmised toimingud: mäng, looming (= vaba tegevus), õping ja harjutamine (vt. „Aktiivsuspedagoogika“). Kuigi lapse isetegevus mängus (ja sellega liitavas spordis) võiks olla huvitavaks peatükiks isetegevuse probleemi käsitlusel, peame ruumpuudusel siin selle kõrvale jätma, sest koolipraktikas ei saa mäng suuremat osa etendada. Kool on lapsele kõigepealt õppimiskohaks, tal tuleb koolis õppida töötama. Töö mõistesse koolielus kuulub ka kõik see, mida üksikud kasvatusteadlased nimetavad „toiminguks“, „loominguks“, „õpinguks“ või „harjutamiseks“. Õppetööd tänapäeva koolis peame mõistma mitte ainult „õpinguna“, mida juba kuidagi ei saa lahutada „harjutamisest“, vaid ka „toiming“ ja „looming“ kuuluvad õppimise mõistesse. Toiming (ehk üldisemalt tegevus) erineb harilikult tööks nimetatud tegutsemisest peamiselt sellega, et „tegevuses“, samuti kui

¹⁾ A. Ferrière. Schule d. Selbstbetätigung, lk. 109.

²⁾ G. Kerschensteiner, Theorie d. Bildung, lk. 449.

mängus, leiame eeskätt oma jõudude rakendamist ja kasutamist, olles vähem huvitatud tegevuse otsestest reaalsest tulemustest, kuna tööprotsessis algusest peale töötajaja on huvitatud lõppeesmärgist — töösaadusest. „Looming“ aga ei võiks midagi muud tähendada, kui vabamat, omaalgatuslikku tööd, nagu seda juba iseloomustasime. Koolitöös võiks „toiminguna“ võtta näiteks kirjanduse lugemist väljaspool õppekava, hoolitsemist lillede eest klassitoa aknal, lindude toitmist pakasel ajal jne. Loominguline tegevus osalt kuulub korrapärasesse õppetöösse, „õpingusse“ näiteks joonistamine, vaba kirjand, osalt aga jääb vabaks harrastustööks õpilasingides või individuaalselt. Seega jääb isetegevuse teostamise alaks koolis töö — õppetöö kõigi siiakuuluvate erivii- side ja võtetega. Viimaste esiletõstmine iseseisvate mõistetena, teravate piiride puudumise tõttu, ei annaks paremat selgust, enne- mini vaid tekitaks mõningaid arusaamatusi¹⁾.

7. Kuidas saavutada õpilase omaalgatust.

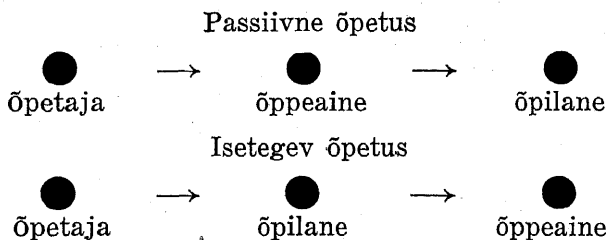
On teataval määral õige, nagu seda väidavadki vana kooli kaitsjad, et ilma isetegevuseta pole ühtki tööd ega harjutust. Ka tavalises õppimises ja isegi paljas mehaanilises drillis ja jäljen- damises ei puudu ise tegevuse element. Kui me tahame oman- dada lugemis-, arvutus- või kirjutusoskuse või jäädvustada mällu teadmisi, siis peame ikka ise tegevad olema, ükskõik, kas toi- mub see palja järeleaimamise ja jäljendamisenä või mitmesuguste meelte ja võimete rakendamisel elavas, huvitavas töös, tõelise ise- tegevuse nõudeid silmas pidades. Samuti teistel õppealadel: vaat- lused ja katsed täpsete eeskirjade järgi, joonistamine mudelitelt, reeglite, näidete, kirjelduse päheõppimine või vastupidi — tööta- mine samadel aladel vabalt, valides ise probleemi, otsides töö- vahendeid, sobivat töökäiku ja, ikka ise oma tööd järele katsudes, kontrollides. Kuid ei ole raske mõista, kummal viisil töötades õpi- lane paremini ja täiuslikumalt kasutab oma jõude ning arendab oma võimeid, kummas tööviisis esineb see dünaamiline kas- vatusprotsess, milles teostub õige isiksusekasvatus. Seepärast

¹⁾ Selles mõttes on huvitav näiteks H. Nohl'i vaade koolitööle: ta nime- tab koolitööd üldse „harjutuseks“, üleminekuastmeks mängult tõsisele tööle. „Vt. „Die pädagogische Bewegung in Deutschland“, lk. 254.

peaks iga õpetaja-kasvataja ülimaliks püüdeks olema — võimaldada õpilastele töös ikka, kui see aga vähegi võimalik, nende omalalgatust, lähtumist oma huvidest ja iseseisvat sihimääramist.

Siin võidakse jälle küsida: kas on algkoolis, eriti aga nooremal astmel võimalik taotella nii sügavat isetegevust?

Muidugi olgu õpetaja teadlik neis piirides, mis seab isetegevusele õpilase töövõime ühel või teisel arenemisastmel. Teisal (juba tsiteeritud raamatus „Isetegevus ja indiv. tööviis“) on neid kitsendavaid mõjusid ligemalt vaadeldud, siin aga tahaksin veel mõne mõttega selgitada seda, kuidas saaksime anda algkooliski õpetusele isetegevusliku töö esimese põhitunnuse. Selleks kasutagem lapse psühholoogilisi iseärasusi. Lapse psühholoogiat hästi tundvad kasvatusteadlased (G. Kerschensteiner, E. Köhler) kinnitavad (ja seda teavad ka tegelikud õpetajad oma kogemustist), et h e a l õpetajal õnnestub üsna kergesti o m a enda huvid ja soovid muundada, transformeerida õ p i l a s t e huvideks ja soovideks. See on võimalik laste huvide arenemise seaduste tundmisel ja õigel kasutamisel, õpetaja isiksuse tugeva sugestioonijõu kaasabil. Kui see huvide ülekanne on õnnestunud, siis võtab õpilane ka õpetaja seatud ülesanded vabatahtlikult omaks, oma vaba „minast“ tulevatena. Sel viisil on asjatundlikul õpetajal alati võimalus luua häid eeldusi isetegevaks tööks juba esimesel õppeaastal. Neid psühholoogilisi mõjusid ja olukordi võib üsna hästi selgitada järgmine skeem:



Niiviisi saab ka üldõpetuses juhtida tööd õpetaja kavatsuste kohaselt, kuid õpilastel tekib mulje, et nad ise omal soovil lähevad üle õppejutult lugemisele või kirjutamisele, siis jälle joonistamisele, arvutamisele, tööõpetusele jne. Tööülesannete valiku võimalus, õ p e t u s e i n d i v i d u a l i s e e r i m i n e veelgi süvendab seda vabadusetunnet, omalalgatuse muljet, kuid õpetuse individualiseerimisest kõneleme üksikasjalikumalt järgnevas artiklis.

8. Kuidas saavutada õpilase loovat töötamist.

Nüüd isetegevuse teine põhitunnus — iseseisvus töökäigus, mis viib vabale väljendusele ja rohkem või vähem omapärasele töötulemusele. Töö võib areneda edukalt ainult siis, kui töötegi ja tunneb otstarbekaid tööviise ja -võtteid, et kasutada oma jõudu ratsionaalselt. Nii ka õppetöös — igal ainealal on omad tööviisid, iga üksiku ülesande täitminegi õnnestub hõlpsamini siis, kui rakendatakse õigeid lahendusvõtteid. Head meetodilised töövõtted aga on kujunenud pikkamisi, andekamate koolimeeste elutöö viljana. Ei ole hästi mõeldav, et õpilane võiks neid ise uuesti leiutada.

Õppetöö otstarbekas korraldus ja soovitatav viljakus saavutatakse ainult siis, kui kõik vajalikud töövõtted õpilasele väiksema aja- ja jõukuluga kätte juhatatakse. Tundub, nagu oleks just siin õpilase isetegevus hoopis piiratud, või koguni küsitav, vähemalt algastmel, kus õpilased alles hakkavad tutvuma elementaarse oskustega. On päris selge, et ka omavalitud tööülesande täitmiseks tuleb õpilasile ühtesid või teisi töövõtteid ja -viise ette näidata. Kuid nagu osav õpetaja võib oma kavatsused ja sihid muuta õpilaste endi initsiatiiviks, nii tuleb tal ka oma sugestiivset mõju kasutada õpilastele töökäigu ja -vahendite näitamisel. Siis ei tundu need õpilastele ettekirjutatuina ega pealesunnituina, vaid võetakse vastu rõõmuga. Kasvav inimene, nooremas eas rohkem kui vanemal astmel, tunneb vaistlikult abivajadust vanema, kogenud inimese poolt ja kui abi on antud õigel ajal, kohal ja kujul, siis ei piira see mingil viisil õpilase isetegevust, vaid otse vastupidi — vabastab ta käed loovaks tööks. Olulisemaks momentiks kõiges selles on h u v i äratamine töö vastu. Kes seda suudab, see on ka avanud tee õpilase isetegevusele, sest nüüd ei ole tal enam takistusi aktiivseks mõtlemiseks ja katsetamiseks. J. Dewey paremini kui keegi teine on oma teoses „How We Think“ analüüsinud nn. reflektiivse mõtlemise protsessi ja võtnud selle isetegeva õpetuse aluseks. Dewey tähtsamad mõtted selle kohta on järgmised: Õppimine on aktiivne mõtlemisprotsess. Selles võib tekkida üsna ootamatult uusi küsimusi ja probleeme. Neid kaalutakse, püüdes määrata ka nende raskust, kujutellakse võimalikke lahendusteid ja järeldusi, otsitakse oletuste tõestust vaatluste ja katsete abil jne. Kui lõppeks lahendus on leitud, siis võib ütelda,

et see on vaba eneseväljendus ja sisemiste jõudude kasutamisel saadud lõõva töö tulemus. Õpetaja tähtis ülesanne on siin, organiseerida õppetööd niiviisi, et see ergutaks iseseisvale mõtlemisele. Siis oleks antud ka tarvilikud eeldused isetegevaks tööks õppimisprotsessis, milleni ei küüni Herbart'i „formaal-astmed“. W. James väljendab samasuguseid mõtteid teises sõnastuses: õpetaja peamine ja olulisem ülesanne on — õpetada kasvandikku tegevusele, kui tegevust ei võeta kitsas mõttes — mõne harjumuse või käitumisena, vaid võimalikult laiemas tähenduses, nii et selles sisalduksid kõik otstarbekad reaktsioonid, mida muutuva elu paljud olukorrad võivad kasvandikus äratada.¹⁾

Isetegev tööprotsess pingutab loomulikult ka töötaja jõudu. Jõu pingutust peetakse kasvatavas töös tähtsaks teguriks ja seda täie õigusega. Ilma iseseisva jõupingutuseta töö edeneda ei saa. Oletame, et õpetaja on oma ergutuse ja innustusega andnud hea hoo õpilaste tööle. Kui siis õpilastel tuleb tööd iseseisvalt jätkata ja kui neil endil, huvipuudusel, pole sisemist pinget, hajub tööhoog varsti, just samuti, nagu seisatab auto, kui mootor lakkab töötamast.

Huvi ja jõupingutuse probleem on pedagoogikas seni vaidlusi tekitanud. Ei ole õigustatud vana vaade kasvatusele kui pingutusele, kuid ühekülgne oleks kasvatus ainult vaba huvi kaudu. Õiges kasvatuses on koht mõlemal. Lapse vaba huvi saab isetegeva töö lähtekohaks ja tõukejõuks; sellele järgnevas töös aga tekib mitmesuguseid raskusi, mille ületamine nõuab pingutust. Huvi ajal laps püüabki raskusi võita, pingutades oma tähelepanu, kujutlusvõimet, mõtlemist, aga ka tahet. Psühholoogia on näidanud, et jõupingutus ilma huvita on võimatu. Kui töö iseendast on huvitu, siis tuleb töötahet ergutada mingisugusel kunstlikul viisil või mõne erilise leiutise abil. Et tavalises kooliõpetuses on töö enamasti huvitu ega tekita loomulikku jõupingutust, siis ongi siin möödapääsematud kiitused, karistused, eksamid ja numbrid²⁾.

Kuid ei huvi ega pingutus ole kasvatuses eesmärk. Huvi on see vaimu seisund, mis tekib lapses välismaailmast saadud muljete mõjul, kui need puudutavad ta tarvidusi ja kalduvusi. Pingutus

¹⁾ W. James, Psühholoogia ja kasvatus (soomekeelne tõlge), lk. 23.

²⁾ Evel. Dewey, The Dalton Laboratory Plan (venekeelne tõlge), lk. 52.

on sama seisundi teine külg; ta kogub jõudu, mille tegevusse astumine olekski vastuseks välisele ärritusele, mis võimaldab lapsel tungida elunähtustesse ja ka üle raskuste edasi minna. Isetegevuses kasutab laps niihästi huvi kui ka pingutust ja sel teel areneb inimene, isiksus, kes suudab arukalt vaadelda elu, selgesti mõtelda, iseseisvalt otsustada, jääda kindlaks oma veendumustele ja otsarbekalt tegutseda.

Psühholoogia valguses paistab välja veel üks loov uus külg isetegevus õpetuses: tööprotsess oma üldarendava ja isiksustkujundava sisuga on tähtsam kui tööefekt ise, s. o. teatav teadmine või oskus. Seepärast väärib lapse iga edusamm heatahtlikku tunnustamist, et laps sellest saaks julgustust ja tahet edasitöötamiseks. Iseäranis tähtis on see algastmel, sest siin saadud tunne töö õnnestumisest on määrava tähtsusega edaspidises töös. Kui me aga pahatihti näeme, et esimesil koolipäevil erksad lapsed muutuvad koolis ükskõikseks ja tuimadeks, keda enam ei huvita koolitöö, siis võib päris kindlasti otsida selle kurvastava nähtuse põhjusi töökorralduses, mis ei võimalda lapsele isetegevust, produktiivset tööd. Isetegeva, loova töö arendav väärtus on hoopis suurem kui paljal „õppimisel“. J. Dewey arvab, et õppimine ongi võimalik ainult loova tegevuse kaudu praktilistel elualadel (koduses majapidamises, aias, põllul) ja et sel teel omandatakse ka kõik elus vajalikud sotsiaalsed harjumused. Igal juhul aga on ka isetegevuse teise põhitunnuse saavutamiseks tarvilik individuaalse tööviisi rakendus.

9. Isetegevuse kasvatav mõju.

Isetegevusliku õpetuse tähtsus oleks vähene, kui tal puuduks kolmas tunnus — kasvatav mõju. „Isetegevus on tegija „ise“-enda liikumine väärtustõusu suunas ehk teiste sõnadega: et teatavas toimingus tegija „ise“ ennast tõstab, laiendab, süvendab, väärtuslikumaks muudab, see teeb ka selle toimingu „isetegevuseks“, nii defineerib Alois Fischer isetegevust selle kolmanda põhitunnuse mõttes.¹⁾ Tõepoolest on palju tegevusi, kus puudub niisugune tegija enesetäienemise moment. Need on tööd, mida p e a b tegema, mis kuuluvad ameti- või kutsekohustusse kindla

¹⁾ A. Fischer. Psychologie der Arbeit. „Arbeitsschule“ 1925, lk. 13.

kokkuleppe alusel ja ei ole töötegija enda sisemiseks tarviduseks. Muidugi avaldab ka niisugune palgatöö teatavat mõju tegijasse, tõstes tema formaalset töövõimet, tööoskust, osavust, luues kindlaid harjumusi, kuid ta ei suurenda otseselt töötaja küpsust. Seevastu on isetegev töö elamus, mida iseloomustab töö vajaduse tunne. Tegevust rakendatakse siin tegija enesetäienduseks jõudude kasvatamiseks. Jõudude tõus ja tugevnemine tõstab inimese enesetunnet, see aga omakorda soodustab jälle jõuväljenduse tõusu, mida võime märgata inimese erksuses, valvelolekus, algatuses, töökuses, sisemises tervikluses¹⁾). See kõik sisaldab ka tundeelamusi ja tahtemomente, järelikult mõjutab inimest tervikuna.

Jõukulutus isetegevast tööst ei nõrgenda tegijat, vaid tugevdab teda. Kestev tahteergutus töös loob rõõmsa meeleolu, sisemise vabaduse tunde, nii et jõutunne on ühtlasi ka tähtsamate vooruste aluseks. Seetõttu saabki isetegev töö õpilase positiivsete omaduste kasvatajaks. Tavaline koolitöö harjutab küll meeli, annab uusi vaateid ja teadmisi, suurendab mälu mahtu, süvendab vastuvõtu tegevust, arendab käeosavust jne., kuid sellest on siiski vähe, sest kasvatus peab arendama kõlblat iseseisvat inimest, isiksust. Sellele eesmärgile viib vaid isetegev töö.

Kerschensteiner hindab isetegevast tööst veel üht momenti: püüdu täiuslikkusele²⁾). Täiuslikkus ei ole mitte ainult koolitusväärtus, vaid üks kõrgemaid formaalseid väärtusi. Seda on tunnetanud igauks, kes on rakendanud töös kõiki jõude ja võimeid, et anda oma parimat. Koolitööski peaks alati püüdma sellele, et õpilane võiks tunnetada täiuslikkusväärtust. Seda ei saavutata kunagi nõudmisega — teha ettekirjutatud töö hoolsamini, paremini: niisuguses töös valitseb hoopis teine meelsus — püüde lõpetada töö, et sellest vabaneda. Ainult isetegev töö sisaldab neid eeldusi, mis äratab õpilases püüdmist täiuslikkusele. Kui õpilane kord on läbi elanud täiuslikkuse väärtustunde ühel või teisel tööalal, siis on ta võitnud väga palju. Kooliõpetus viib õpilast edasi ikka tõsisemale, raskemale tööle. Siin näebki õpilane tarvidust tungida üha sügavamale nende vahendite olemusse, mis aitavad teda töö täiuslikkusele.

¹⁾ H. Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland, lk. 206.

²⁾ G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, lk. 451 jj.

Kuid ka selles peab õpetaja teadlik olema, et püüe täiuslikkusele ei ilmne iseendast igas õpilases. Seepärast tuleb õpetajal, esimestest koolipäevadest alates, ergutada lastes püüet täiuslikkusele, nii et see edaspidi saaks lapsele siemiseks tarviduseks. Isetegevas töös on see kergemini saavutatav. Siin peab õpilane ise oma töösamme järele katsuma, kontrollima, sest muidu võib ta töö ebaõnnestuda. Ometi tunneb iga õpilane suurt rõõmu kordaläinud, ilusast, heast tööst. Seetõttu õpib laps isetegevas töös hoolikalt hindama ja kontrollima oma töö üksikuid samme ja võtteid, sest ta teab, et iga lohakus ja ebatäpsus toob talle suure karistuse — rikutud, kõlbmatu töö (vt. ligemalt „Isetegevus ja ind. tööviis“, lk. 37).

Teiselt poolt näeb laps, et ta püüded ei ole asjata (muidugi siis, kui töö on jõukohane): need kasvatavad ta jõudu ja jõudlusvõimet. Teadvus, et kõigiti täiuslik töötulemus on saavutatav omal jõul, kui aga olla tähelepanelik, ettevaatlik, järjekindel ja püsiv tööülesande täitmisel, ergutab ettevõtlikkusetahet ja julgust uue, raskeimagi ülesande võtmiseks, loob ehtsa t ö ö r õ õ m u. Isetegev töö aga saab sellega tähtsaimaks tahte- ja iseloomukasvatajaks.

Nüüdisaegses koolitöös tuleb lastel sageli võtta osa r ü h m a - t ö ö s t ja töötada koos kaasõpilastega, mida ei võimladanud vana kooliõpetus. Rühmatöös pääsevad isetegeva töö kasvatuslikud väärtused mõjule veelgi paremini kui üksikult, individuaalselt töötades. Uueks kasvatuslikuks väärtuseks on siin sotsiaalne moment. Lisaks sellele, et isetegev töö tõstab lapse eneseteadvust ja annab talle julgust ning kindlust tegevuses, tunnetab laps ka oma sotsiaalset ja kultuurilist ülesannet ühiselus. Üksikisiku individuaalne kasvatus ja haridus liitub üldkultuuriga, rahva töökultuuriga. Selle kultuuri kõrgus ja väärtus sõltub üksikisikute isetegevusest ja ta variseb kokku, kui raueb rahvaliikmete isetegevusjõud.

Fr. W. F o e r s t e r kõlbluspedagoogika tähtsaima esindajana hindab isetegevuses kõige rohkem iseloomu kujundamist. Ta näeb tänapäeva kõrgelearenenud tehnilises kultuuris paljusid ohtusid inimese sisemisele kasvamisele. Elu kirjud muljed, igasugused massimõjud suruvad lapse passiivsesse asendisse, teevad ta reageerimise püsimatuks, hüplevaks. Laps ei õpi iseseisvate vaatluste põhjal tungima elunähtustesse, ta laseb ennast teistest tõugata ja ajada, sest suures massis üksiku aktiivsus kaob õieti

massidünaamikasse ja satub selle mõjude alla. „Inimene muutub tegelevaks ja mitte õieti aktiivseks, ta teotsemine on lõplikult ikkagi passiivsus, s. t. järeleandmine väljaspoolt tulevaile tuhandeile ergutusile ja nõudeile.“¹⁾ Ka A. Carrel oma kõmutekitanud raamatus „Tundmatu inimene“ piitsutab pealiskaudsust, tühjust ja iseseisvusetust, mis taudina levib just kõrge tehnilise kultuuri mõjul. Võitlust nende ohtude ja pahedega tuleb pidada kasvatustööl. Tõhusaimaks vahendiks õiges töö- ja iseloomukasvatases on ikkagi isetegev töö.

10. Õpilase isetegevus ja õpetaja.

Isetegevuse probleemi käsitusel peetakse eeskätt silmas ikka õpilast ja ta tegevust. Kas tähendab see, et õpetaja aktiivsusel pole mingit tähtsust isetegevus õpetuses, et õpetaja võib siin täiesti passiivseks jääda? Muidugi mitte. Õpilaste isetegevale tööle virgutamiseks ja nende aktiivse töötamise juhtimiseks on õpetaja elav osavõtt tööst vahest palju tähtsam kui tavalistes tööviisides, mis jätavad õpilase passiivseks. Kuid õpetaja aktiivsusel isetegevus töökorralduses ei ole iseseisvat eesmärki, sest ta peab püüdma kõigil võimalikel viisidel edendada õpilaste isetegevust, ergutades õpilases peituvaid võimeid, äratades ta huvi ja pannes neid liikuma. Selleks on tarvis, et õpetaja tunneks ja mõistaks oma kasvandikke ja oleks valmis neid heasoovlikult aitama. Edasi on tarvis, et õpetaja looks isetegevaks töötamiseks soodsa õhkkonna, sest omaalgatusliku töö viljaka arenemise eelduseks on vabadus ja rõõmus meeleolu. Alles niisuguses olukorras saab õpilane katsuda oma jõudu ja kalduvusi, väljendada oma algatust ja harjutada ennast isetegevalt. Sellest kujuneb õige kasvatuslik olukord, kus õpilane sammub ees ja õpetaja tarbe korral vaid aitab ja juhatab teda, olukord, mis on täieline vastand tavalisele kooliõpetusele. Õigelt töökorraldusel jõuab õpilane kasvades kord niikaugemale, et ta võib edasi liikuda juba omal jõul, seista kindlasti omadel jalgadel. See ongi isetegeva kasvatus lõppeesmärk.

Kuid õpetaja olgu alati teadlik selles, et tema tarbetu vahelesegamine ja üleliigne abistamine seal, kus õpilane iseseisvalt võib tegutseda, on kahjulik õpilase kasvamisele ja arenemisele. Õpe-

¹⁾ Fr. W. Foerster. Kool ja iseloom, lk. 34.

tajal täiskasvanud ja „targa“ inimesena on suur kiusatus väljendada ikka oma tahet ja tegevushimu, nii et õpilane on sunnitud jääma passiivsesse seisundisse rohkem kui see on soodus tema arengule. See kiusatus ähvardab noort algajat õpetajat, kes tahab oma tarmukust ja teadmiste küllust demonstreerida kasvandikele, sama palju kui vanemat koolimeest, kes on juba pikki aastaid harjunud oma valitsevalt juhtiva asendiga klassitöös ja kelle kasvatusvõtted on juba kivinenud. Seda õpilase isetegevust takistavat olukorda õpetajad sageli ei märka. Olgu neile meeldetuletuseks järgmised sõnad: „Meil tuleb tajuda elamuse, erksa, vaba ja kujundava mõtte asendamatu väärtust noorte elus ja seepärast loobuda igavese muljetesisendamise — õpetamise ja manitsemise — upsakast, eneseküllasest kasvatusõpetusest... Kõigest hoolimata meil tuleb sellest kinni pidada, tuleb nimelt juhtida n o o r t e kasvatajate tähelepanu sellele, et nad peavad vahetevahel ja mitte väga harva h o i d u m a õ p e t a m a s t (minu sõr. J. K.) ja andma juhust ning tõuget õppimiseks, huvipäraseks ja isetegevaks omandamiseks.“¹⁾

Need mõtted ehk aitavad selgitada kasvataja ja kasvandiku õiget suhet isetegevus õpetuses²⁾.

11. Isetegevus ja koolielu organiseerimisvormid; töökool.

Isetegevus on saanud uuenduspedagoogika põhiprobleemiks sajandivahetusel J. D e w e y kuulsa teose „School and Society“ ilmunisega. Sellest ajast peale iseloomustab kasvatus maailma mitmesuguste pedagoogiliste voolude ristlemine, sest peagi algas väsimatu töö uutele ideedele vastava koolielu organiseerimisvormide otsimisel. Siinkohal pole võimalik kirjeldada kõiki tähtsaimaidki uue kooli organiseerimiskatseid, kuid väga tarvilikuks osutub iseloomustada selle üht vormi, mis omal ajal oli väga populaarne. See on nimelt „töökool“.

Nüüd on möödunud juba 30 aastat sellest ajast, millal „t ö ö k o o l“ sai meelsasti tarvitata (E. Köhler'i väljendusel — mugavaks) mõisteks uuenduspedagoogikas (mõnikord nimetatudki töökoolipedagoogikaks). Tagasi vaadates viimaste aasta-

¹⁾ J. Hollo. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II, lk. 123.

²⁾ Ligemat sellest vt. „Isetegevus ja ind. tööviis“, kolmas peatükk.

kümnete elavale, koguni rahutule pedagoogilisele elule, peame otsekoheselt tunnistama, et nimetus „töökool“ on ebaõnnestunud, põhjustades suuri arusaamatusi ja lahkuminekuid uue kooli organiseerimisel. Millest see segadus tekkis, selgub ehk lühikesest tagasivaatest pedagoogika ajalukku.

Isetegevuse ja tööloomingu ideed liikusid pedagoogikas juba 19. sajandil. Pestalozzi oma tugeva pedagoogilise instinkti abil taipas isetegeva töö suurt kasvatuslikku väärtust. Samuti esineb Fröbel'i pedagoogikas töö, nimelt käeline tegevus tähtsal kohal. Fröbel'i õpilased püüdsid teostada laial rindel oma õpetaja ideesid ja tuua kooli tööõpetus. 1857. a. ilmus teos (Georgens, „Die Gegenwart der Volksschule“), kus esimest korda tarvitatakse nimetust „töökool“ ja põhjendatakse tarvidust kujundada rahvakool töökooliks¹⁾.

Fröbel'i ideedest vaimustatuna tõi Soome rahvakooli „isa“ Uuno Cygnaeus kasvatusliku tööõpetuse Soome algkoolidesse, kus see tänini püsib tähelepandaval kohal. Samuti levis käsitööõpetus (nn. slöjd) Rootsis ja Taanis. Sealt sajandi lõpu-poolel Saksamaale tagasi tulnud, mõjutas tööõpetus tublisti saksa koolitegelaste vaateid kasvatusesele. Uut liikumist toetasid mitmed ringid, ka arstid, kes kõik pooldasid uut kasvatusese ideaali: kehaline kasvatus, aktiivsus, tööarmastus, kunstiline kasvatus jne. Ainult õpetaja skond seisis käsitööõpetuse kooli õppekavva võtmise vastu, sest et ta, nagu ütleb Nohl, „ei mõistnud uue liikumise tähtsust, nähes selles ainult manuaalset tegevust“. Nii tekkis kasvatusesele raske ülesanne, teostada uue inimese ideaali koolikasvatuses.

Kuigi uue kasvatusese ideed liikusid 20. sajandi alguses kogu maailmas (J. Dewey Ameerikas, M. Montessori Itaalias, A. Ferrière Prantsusmaal, O. Decroly Belgias jne.), kujunes töökooli liikumise keskuseks Saksamaa, kus uue kooli põhjendajate ja kaitsjate hulgas eriti paistab silma G. Kerschensteiner. Pöördemomendiks uute kasvatusese rajamisel sai Saksamaal aasta 1908, mil Kerschensteiner kõneles Pestalozzi sünnipäeva pühitsemisel Zürichis teemal „Tuleviku kool Pestalozzi vaimus — töökool“. (Selles kõnes tarvitab K. esimest korda sõna „töökool“, mida aga ei või mõista nii, nagu olekski K. selle mõiste loonud.)

¹⁾ H. Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland, lk. 51.

Siitpeale algab sõna „töökool“ kiire levimine, nii et mõne aasta jooksul see kujunes lööksõnaks kooliuuendustöös, peamiselt küll Saksamaal ja teistes maades, kuhu ulatus saksa pedagoogika mõju.

„Töökooli“ mõiste suur edu laiemates hulkades ei tulnud kasuks ta arengule. Nagu ikka lööksõnadega, nii juhtus ka „töökooliga“. Mõiste sisu jäi paljudele selgusetuks, teda tarvitati valesti või uue kooli vastaste poolt sihilikult moonutatult ühekülgse käelise tegevuse tähenduses. Veelgi halvem oli see nähtus, et „töökool“ sai sildiks kõigile püüetele koolikasvatuse reformimisel. Niiviisi kaotas ta oma selguse ja mandus tõe poolt õõnsaks mõisteks, mis lõppeks pidi loovutama oma koha teistele uue kooli nimetustele ja kooli organiseerimisvormidele.

Kerschensteiner ise nägi kohe alguses ohtu, mis peitus „töökooli“ mõiste kitsendamises selles suunas, nagu oleks töökooli oluliseks küljeks paljas käeline tegevus. Tööõpetus üksi uue õppeainena või ka õpetuse meetodilise printsiibina, mida rakendatakse kõigis õppeainetes, ei tee veel vana kooli uueks, isetegevuslikuks kooliks, töökooliks. K. kirjutab töökooli psühholoogilis-pedagoogiliseks põhjenduseks sisuka raamatu „Begriff der Arbeitsschule“ (1912) ja asus ka arendama „töökooli“ Münchenis, kus ta toimis koolinõunikuna. Selle linna koolid, eriti täienduskoolid, said küll Kerschensteiner'i üldjuhtimisel kuulsaks oma praktilise käsitööõpetusega, kuid isetegevuse-printsiibile rajatud kooliorganisatsiooni probleemi nad ei suutnud rahuldavalt lahendada.

K-i „töökooli“ teravamaks arvustajaks oli Leipzigi naisseminari juhataja Hugo G a u d i g, kes võttis kooliuuenduse aluseks nn. „vaba vaimse töö“ ehk spontaansuse-põhimõtte. Kerschensteiner'ile oli „töökooli“ vastandiks „õppekool“ või „raamatukool“, Gaudig aga nimetas sellena „õpetajakooli“, milles on võimata teostada õpilase isetegevust. Gaudig ise seletas: „Isetegevus on meie kooli õppeviisi tunnussõna. Isetegevuse läbi saab kool töökooliks, s. o. kooliks, kus õpilaste iseseisev tegevus on olemuslik, kooli iseloomustav töövorm. Isetegevuse-printsiip läbib kogu koolikursuse, esimesest viimse päevani. Ta on valitseval kohal kõigis õppeainetes, vaimu- ja loodusteadustes, aga ka tehnilistes ainetes. Samuti on ta domineeriv kõigis tööviisides — vaatlusel, teksti käitlusel, aine läbitöötamisel ja kujutamisel.“ (Gaudig'i töömeetodi kohta vt. „Isetegevus ja ind. tööviis“, lk. 56—57.) Klassiõpetuse uuendusele lisanes ka kooli ühiskondliku kasvatuse süven-

damine õpilaste omavalitsuse ja vaba õppejutu rakenduse kaudu, nii et Gaudig'i kasvatusüsteemis on tugevasti rõhutatud isiksuseprintsiipi.

Arvustuste mõjul muutusid aegamööda ka Kerschensteiner'i enda vaated „töökoolile“: käeline tegevus, mida ta pidas algul oluliseks momendiks uues koolis, jäi kõrvalisele kohale. Selle asemele aga astus iseseisev vaimne töö, noorsoo autonoomia tunnustamine ja nõue, arendada noorte moraalseid omadusi ja aktiivsust, produktiivsust, ühiskonnateadvust. Niisuguse käsituse annab K. kasvatuses ideaalile oma viimases kapitaalses teoses „Theorie der Bildung“ (1926).

Kerschensteiner ja Gaudig olid isetegevusliku kooli silmapaistvaid teerajajaid. Nende kõrval võiks nimetada ka ka A. W. Lay'd, keda tunneme eeskätt eksperimentaalse pedagoogika viljelejana. Kuid Lay ei tarvitanud „töökooli“ nimetust, ta nimetas isetegevuslikku kooli „teokooliks“ (Tatschule, mille vasteks on prantsuskeelses koolikirjanduses „aktiivne kool“, näit. A. Ferrière'i „L'école active“, 1922). Võib-olla just suurte lahku minekute tõttu nende juhtivate pedagoogide vaadetes sigines Saksamaal hulk „töökooli“ teoretikuid ja praktikuid, kelle kohta paljudel juhtudel on õiged E. Köhler'i sõnad, et massipedagoogika kunagi ei ole aru saanud, mis on isetegeva käsitlusviisi aluseks¹⁾. Seepärast ei tule imestada, kui paljud „töökooli“-pedagoogid Saksamaal (ja ka mujal) nakatusid käetegevus- ja joonistamis- tövest ega mõistnud, et puu-, papi- või kartongitööd kooli õppekavas muudavad küll õpetuse sisu, kuid võivad jätta õpilase sisetiselt passiivseks, ja vastupidi, et raamatuteksti käsitluselgi võib saavutada ehtsat isetegevust. „Töökooli“ populaarsust kõigutasid tublisti ka teised, temast erinevad, sageli äärmuslikud uuenduskoolid, mida tekkis rohkesti pärast Maailmasõja lõppu. Mainigem neist vaid järgmisi:

1) Eluosaduskonna-koolid (Hamburgis). Juhtmõtted: lapse vabadus, mida võib piirata vaid kaasinimese vabadus; individuaalne töö ja rühmatöö; lastevanemate osavõtt koolielust.

2) Produktiivkoolid, mille asutajaks oli nn. otsustava kooliuuenduse liit Saksamaal, eesotsas P. Oestreich'iga. Need koolid tekkisid majandusliku viletsuse aastail Saksamaal ja sead-

¹⁾ E. Köhler, Aktiivsuspedagoogika (sissejuhatus).

sid oma eesmärgiks õpilaste osavõtu majanduslikust tootmisprotsessist, nii et kool nagu käitis võiks ennast ülal pidada õpilaste tootvast tööst.

3) J e n a - p l a a n ehk -kool, katse ja harjutuskool Jena ülikooli juures. Ta loojaks on P. P e t e r s e n, kes varem töötas Hamburgis ja võttis osa sealsete „eluosaduskonna“-koolide asutamisest. Hamburgi uuendusliikumise põhimõtted võttis Petersen ka jena-plaani aluseks (1923. a.). Seda tänapäevalgi tähelepanuväärivat uuenduskooli iseloomustab Petersen ise järgmiselt: jena-kool on vaba, üldine ja eluosaduskool. Vaba — sest lapsed on kaitstud täiskasvanute maailma rassimisest ja tülidest; üldine — sest et ei ole mõõduandev laste sugupool, seisus, usk ega andekus; eluosaduskool — sest ka lastevanemad võtavad osa ja lapsed „koolitoas“ (mitte „klassis“) moodustavad ühise töö- ja eluosaduskonna. Kooli kasvatustöö peab puhtalt mõjuma ja kõiki olukordi, eriti aga õppekorralduse määrama; kasvatuse eesmärk — õpilase individuaalne täienemine isiksuseks. Aastatöökava, õppe- ja tunniplaani koolis ei ole. Klasside asemel moodustatakse töörühmad õpilaste vanuse järgi: noorem, keskmine ja vanem rühm (1.—10. õppeaasta lastest). (Jena-kooli sisemisest elust kirjutab ka E. Köhler oma teoses „Aktiivsuspedagoogika“.)

Ka seda tuleks veel mainida, et Saksamaal, Inglismaa eeskujul, juba enne Maailmasõda asutati nn. maakasvatuskodusid (H. Lietz, G. Wyneken jt.), mis oma organisatsioonilt olid õieti „kool-riigid“.

Niisuguse pedagoogilise olukorra tõttu kujunes asi nii, et alguses tabav ja väga populaarne „töökool“ mandus ebamääraseks mõisteks ja on nüüd peaaegu kadunud saksa uuemast pedagoogilisest kirjandusest. Kuigi rahvussotsialistlik koolikorraldus hindab tööd ja õpilaste isetegevust (vt. „Kasvatus“ 1938, nr. 9), ei kõnelda enam „töökoolist“¹⁾.

Teistest maadest, kus omal ajal samuti laialdaselt tarvitati „töökooli“ nimetust, võiks mainida Austriat ja Nõukogude-Venet. Austria koolireformaator O. G l ö c k e l võttis ka isetegevusepõhimõtte üheks kooliuuenduse aluseks. Kuid Austria „töökool“ lähenes vahest kõige rohkem H. Gaudig'i „vaba vaimse töö“ koolile, sest Austria koolides ei peetud isetegevuse mõttes tähtsaks,

¹⁾ Vt. näit. W. Wallowitz, Deutsche Nationalerziehung, 1935.

et õpilane hõõveldab, saeb, liimib jne. — seesugune tegevus ei kuulu „töökooli“ olemusse. Õpetuse keskuseks peab olema õpilase iseseisev vaimne töö ja käelist tegevust tarvitatakse vaid seal, kus see võimalik ja tarvilik. Austria „töökooli“ saatus on nüüd sama, mis Saksamaal.

Nõukogude-Vene suurejooneline katsetamine industriaalse „töökooliga“, mis sarnanes Saksa „produktsooni“-kooliga, lõppes sellega, et 1934-ndast aastast peale Venemaal „töökooli“ enam ei tunta (teda asendas seal esialgu nn. polütehniline kool).

Ameerikas oli uue kooli eesvõitlejaks John Dewey, Chicago, hiljem Columbia ülikooli professor. Ta asutas 1896. a. Chicago ülikooli juurde kuuluva katsekooli, mille töökorralduse aluseks olid järgmised juhtmõtted: 1) kool olgu lapse loova, produktiivse tegevuse kohaks, 2) kool valmistagu lapsi ühiskonnaelule. Laps kui tervik oma püüetes kohaneda ümbritseva eluga tahab tegutseda, järelikult olgu koolikasvatus rajatud tööle, kuid mitte ainult käe tööle, vaid kogu tervikulise organismi tegevusele. Dewey koolis õpetati küll ka hõõveldamist, õmblemist, kudumist, keetmist, kuid mitte niipalju nende oskuste omandamise pärast, kui just selleks, et võimaldada lastele arendavat, isetegevat tööd. Kõik praktiline töö oli seal ikka seoses selgitava õpetusega. Näiteks, ühenduses söögikeetmisega harutati küsimusi: Mis on toitlus? Missuguseid toiteaineid vajab organism? Missugustes toiduainetes ja kuipalju neid sisaldub? Kust saadakse toiduaineid? Edasi käsitletakse toiduainete ümbertöötamist, sööginõusid, nende valmistamist; põlemist, ahjukütmist jne. Me näeme seesuguses töökorralduses ka üldõpetuse põhimõtet või üldse õpetuse ühtlustamist, mis on muidugi loomulik järeldus Dewey tõekspidamisest, et last peab võtma tervikuna ja hoolitsema kõigi tema võimete arendamise eest.

Dewey pedagoogilised ideed mõjutasid suurel määral kooli-uuendustööd Ameerikas ja ka Euroopas, sest Dewey „produktiivsus-kooli“ jooni tundub ka Kerschensteiner'i „töökoolis“. Ameerika on olnud 20. sajandil maaks, kus tekkis väga mitmesuguseid uusi koolivorme. Neist on enam tuntud Dalton-kava, mille loojaks on kaheksast õppeaastast koosneva ühekomplektilise kooli õpetaja H. Parkhurst (Daltoni linnas Massachusetts'is). Põhimõtted: individuaalne õpetus aineklassides, vaba aja- ja tööjaotus, enesevastutus ja -kontroll, isiksuse kujundamine, sotsiaalne kas-

vatus. H. W. Kilpatrick täiendas dalton-kava projektimise põhimõttega, s. t. õpilasel tuleb teatava teema käsitlemiseks välja töötada kindel kava. Sellest ka töökorralduse nimetus „projektmeeetod“. „Ka C. W. Waschburne'i winnetka-plaan (Winnetkas, Chicago eeslinnas) on lähedane dalton-plaanile, rõhutades eriti õpetuse individualiseerimist. Kuid selle töökorralduse erinevuseks on ühistöö rühmades sotsiaalse kasvatuse vahendina. Kahjuks peame piirduma siinkohal vaid nende vihjetega sellele suurele kooliuuendustööle isetegevusliku kooli loomisel, mida on tehtud ja tehakse tänapäevgi Ameerikas. (Dalton-plaanist vt. „Isetegevus ja ind. tööviis“, lk. 214—235.)

Inglismaa uuenduskoolidest teatakse meil üsna vähe, osalt sel põhjusel, et seni polnud küllalt kättesaadav ingliskeelne kirjandus, rohkem aga vist seepärast, et inglise omapärased kasvatus-süsteemid ja koolivormid, mis kõik taotlevad isiksuse- ja kodanikuskasvatust, on tundunud meile kuidagi võõrana. Kui aga tahame leida õige lahenduse isiksuse- ja kodanikuskasvatuse probleemile, siis on tingimata tarvilik tutvuda lähemalt Inglismaa uuemate koolidega.

„Töökooli“ nimetust Inglismaal üldse ei tarvitata. Neid üsna rohkearvulisi koole, kus eriti hoolitsetakse õpilaste vabaduse ja isetegevuse eest, nimetatakse tavaliselt üldse „uuskoollideks“ (new-schools). Oma kasvatussüsteemilt on nad mitmesugused. Vahest kõige rohkem esineb individuaalne tööviis tavalistes algkoolides, eritüübilistest uuenduskoolidest aga on tekkinud Inglismaal kaunis suur arv nn. maakasvatuskodusid esimese sellise asutise eeskujul, mille asutas C. Reddie Lõuna-Inglismaal Abbotsholme'is 1889. a. nimetusega „New School Abbotsholme“.

Inglaste tõsine huvi uuest koolist ja kasvatusest ilmneb küll kõige selgemini selles, et Inglismaal tegutseb rohkesti „uue kasvatuse“ ühinguid. Ka on ülemaailmse uue kasvatuse liidu (New Education Fellowship, asut. 1921. a. Calais's) Inglismaa osakond suurimaid ja elujõulisemaid.

Võrdlemisi sageli nimetatakse uuenduspedagoogikas ka Ovide Decroly nime. Decroly, arst ja pedagoog, on uue kasvatussüsteemi (nn. Decroly-süsteemi) looja Belgias. Ta kasvatuslikud ideed sündisid töös nõrgaandeliste ja anormaalsete lastega, hiljemini asutas Brüsselis katsekooli normaalsete laste jaoks. Selle kooli juhatamisel küpsesidki D. ideed uue kooli ja kasvatuse kohta;

neist on mainitavad järgmised: koolitöö peab lähtuma lapsest, tema instinktides, tarvidustest ja huvidest; teiseks peateguriks kasvatuses on last ümbritsev keskkond ja kool aidaku last kohanda selle keskusega (École par la vie pour la vie — kool elu jaoks elu kaudu); õppeaine keskustatakse nn. huvikeskmete järgi (üldõpetus); õppemeetodid võimaldagu lapsele isetegevvat individuaalset tööd¹). On selge, et Decroly-süsteemi on mõjutanud Dewey pedagoogika ja dalton-plaan.

Põhjamaade kooliuuendusliikumine, millest kahjuks on vähe andmeid käepärast, kajastab neidsamu ideesid, mida teostatakse Ameerika ja Inglismaa uuenduskoollides, koondades huvipunkti õpetuse individualiseerimise ja sotsiaalse kasvatuses. Mõnevõrra selgitab Rootsi koolielu uuendussuunda juba ülalpool mainitud „Aktiivsuspedagoogika“.

Eesti kool oli esimese aastakümne jooksul saksa töökoolipedagoogika mõju all. Seepärast on meilgi „töökooli“ nimetust varem sageli tarvitatud. Alates 1930. aastast hakkasid levima Eestis kooliuuenduslikud ideed (näit. indiv. tööviis), mida hinnatakse rohkem Inglismaal, Ameerikas ja Põhjamaades. Seetõttu on meilgi kadumas „töökooli“ nimetus. Kas peaksime selle asemele mõne uue nimetuse looma? Näiteks: aktiivsuskool, isetegevuskool? Vaevalt oleks tarvidust seesuguste siltide järele. Tundub, et kooli organisatsioonilise külje iseloomustamiseks üldse ei sobi hästi kasvatuslikkude printsiipide nimetused, nimelt sel põhjusel, et kaasaegset kasvatustööd ei saa rajada mõnele üksikule juhtmõttele. Peame arvestama kõiki tähtsamaid pedagoogilisi printsiipe, milledest oleme nimetanud järgmisi: isetegevuse-, individuaalsuse-, sotsiaalsuse-, vabaduse-, tervikulisuse-printsiip.

Loobugem seepärast otsimast mingit erinimetust meie uue kooli sisemise organisatsiooni jaoks. „Töökool“ võiks veel tarvituskõlvuline olla, eeldusel, et teda uuenduspedagoogika juhtmõtete kohaselt õigesti mõistetakse.

Kui aga meilt siiski küsitakse: Mis on siis eesti kool? siis võiksime ehk kõige paremini niiviisi vastata: Eesti kool on isiksuse ja demokraatliku kodaniku kasvatuskool.

¹) Lähemalt vt. „Decroly-süsteem“ koguteoses „Kooliuuenduse päevaküsimusi“, 1930.

Sisu.

1. Probleemi tähtsus	3
2. Lähtumine kasvatuses kui dünaamilisest protsessist	5
3. Uuenduspedagoogika arenemiskäik ja praegune seisund	8
4. Mõisted: isetegevus, aktiivsus	10
5. Isetegevus — loov töö	13
6. Töö isetegevuse väljendusena	14
7. Kuidas saavutada õpilase omaalgatust	15
8. Kuidas saavutada õpilase loovat töötamist	17
9. Isetegevuse kasvatajale mõju	19
10. Õpilase isetegevus ja õpetaja	22
11. Isetegevus ja koolielu organiseerimisvormid; töökool	23

Käesolev artikkel (mõningate täiendustega) on Tartu täienduskursustel 1938. a. peetud üldloeng. Selle järg — õpetuse individualiseerimisest ja rühmatööst — ilmub järgmises numbris.

Tartu täienduskursuste erinumbrina ilmus ka „Kooliuuenduslane“ nr. 6 — 1938. ja sisaldab sama autori „Aabitsa-kursuse“. Saadaval üksiknumbrina, hind 25 senti.

Trükitud 18. jaan. 1939.

Väljaandja „Õpetaja“, Tallinn, Pühavaimu 11. Vastutav ja tegevtoimetaja Joh. Käis. Toimetuse aadress: Tartu, Tähe 77-3.

O./ü. „Ilutrükk“, Tartu, 1939.

Üksiknumbrina hind 25 senti.