

SOTSIAALNE KASVATUS JA KOOL

Inger Kraav

80. aastate lõpp tõi meie kõnepruuki sõnaühendi *lapsesõbralik kool*, mida täpsemalt määratlemata on üha korratud. Et lapsesõbralikkust rõhutatakse kooli uuendamise tingimuse ja eesmärgina, vajaneb teada, mida selle all mõeldakse — ja mida tähendab selle vastandina *lapsevaenulik kool*. Mõisteid aitab avada teine sõnapaar: *lapsekeskne ja ainekeskne õpetus*. Oleme tõsistes raskustes kooli kahe põhitegevuse, õpetamise ja kasvatamise ühendamisel. Rõhutame vajadust arvestada last kui isiksust, lähtuda tema individuaalsest eripärast — ja kardame talle anda ükskõik mis alal liiga vähe teadmisi. Et õppeprogrammid on (erinevalt kasvatuslikest) selged, konkreetsed ja kergesti kontrollitavad, siis kipubki põhirõhk langema kooli õpetuslikule funktsioonile. Samas ilmneb aga õpilase isiksuse arengus kõrvalekaldeid, mis kasvatajaile muret teevad ja muudavad küsitavaks suure vaevaga pealesunnitavate teadmiste otstarbekuse.

Nii ongi tekkinud mõte kooli lapsesõbralikustamiseks mingi osa õppetööst pühendada õpilase isiksuse arendamisele ja kasvatamisele (enam, kui seda suudavad teha traditsioonilised õppeained ja nn. kasvataja õpetus muis ainetundides). Selleks arvatakse sobivat inimeseõpetuse tsükkel, mis peaks integreerima psühholoogia, terviseõpetuse ja perekonnaõpetuse ning soodustama õpilase sotsiaalset arengut, toetama teda adekvaatse mina-pildi kujunemisel ja suunama oma tervist tunnetama ja hindama. Et aga tegemist on konkreetsete õppeainetega, kipub asi taas piirduma teadmiste edastamisega, mis integreerimise asemel pealegi üksteisega võistlevad.

Nende ainete soovitava kasvatusliku mõju prognoosimisel oleks otstarbekas teada, mida sotsiaalne kasvatus koolis üldse anda saaks, milliseid vahendeid selleks kasutada tuleks ja kui võrd on inimeseõpetus selleks võimeline.

Sotsiaalse kasvatus eesmärgiks on kujundada sotsiaalselt küpset inimest. Sotsiaalselt küpse inimese tunnuseid on nähtud erinevalt, olulisematena võiks välja tuua järgmised jooned:

- adekvaatne isiksusetaju (enese ja partneri);
- koostöövõimelisus;
- positiivne suhtumine inimestesse, avatus ja usaldus nende suhtes;
- tolerantsus, sallivus erinevuste suhtes;

- selge väärtuste hierarhia;
- võime taluda ebaõnne, ebaedu, ebakindlust;
- vastutustunne.

Nimetatud omadused ei kujune sotsialiseerumisprotsessis välja ühtlaselt kogu lapseea jooksul. Tuntud ja paljude uurijate poolehoidu võitnud on E. Eriksoni poolt fikseeritud kriitilised perioodid isiksuse arengus [Erikson, 1968].

Imikuiga	põhiusaldus ↔ usaldamatus
Maimikuiga	autonoomsus, iseseisvus ↔ häbi, kahtlus
Eelkooliiga	initsiatiiv, algatusvõime ↔ süütunne
Kainikuiga	püüdlikkus, toimetuleku tahe ↔ alaväärsustunne
Adolestsents	identsus ↔ rollide hägusus
Noorus	intiimsus ↔ isolatsioon
Täisiga	loovus ↔ stagnatsioon, sumbumine terviklikkus, integreeritus ↔ meeleheide, lootusetus, tülgastus

E. Eriksonist lähtudes võib siis öelda, et imikueas kujuneb välja lapse põhihoiak maailma ja inimeste suhtes, see, kas ta kaldub inimesi usaldama või vastupidi. Selle perioodi õnnestumisest hakkab olenema kogu lapse edaspidine suhe kaasinimestega. Kooliajal mõjutab see tema hoiakut nii õpetajate kui kaasõpilaste suhtes, tema võimet avatult, siiralt, heatahtlikult läheneda uutele kaaslastele ning olla usaldav ja ustav vanade suhtes.

Järgnevatel aastatel väljakujunevat iseseisvust ja sõltumatust kiputakse sageli alahindama, taandades seda vaid tegutsemise, täpsemalt eneseteenindamise iseseisvusele — õpib ju laps selles eas tõepoolest iseseisvalt sõõma, riietuma, hügieeninõudeid täitma ... Ja on õige, et varem või hiljem iga laps tõesti need oskused kätte saab. Hoopis olulisem tundub siiski olevat inimese iseseisva mõtlemise areng. A. Allen [1978] viitab lastele antavale väärsisendusele "Ära mõtle!": kasvatajale võib tunduda, et lapsel on üldse vara midagi ise mõtlema hakata, s.t. temalt nõutakse, et ta mõtleks just seda, mida vanemadki. Mõelda teisiti, mõelda tabuteemadel on taunitav, kui mitte lausa karistatav. Sellist kasvatust on ajaloos *mustaks pedagoogikaks* nimetatud [Rutschky, 1977; Miller, 1986] ja oma äärmuslikes vormides mõjuvad üleskutsed last vähemagi iseseisva mõtlemise ilmnemisel rängalt karistada tänapäeva inimesele küllaltki eemaletõukavalt. Mõõdunud sajandi pedagoogika väidab sõnakuulelikkuse olevat nii tähtsa, et kogu kasvatus polegi õigupoolest midagi muud kui sõnakuulelikkuse õppimine ja selleks võib kasutada nii vägivalda kui ka pettust. Tundub isegi, et juba neil aegadel, enne S. Freudi või E. Eriksoni tööde ilmumist on pedagoogid tajunud selle perioodi mõju hilisemale arengule. Ei oleks muidu saanud maimikueas lapse kasvatamisel pidada "põikpäisuse

vajakikkumist" kogu too peaeesmärgiks, niikaua kui see on täielikult maha surutud [Miller, 1986, lk. 28] — kuna õnnelikud on need vanemad, kes on "algusest peale kitkunud oma lapsest välja kangekaelsuse tõsiste nuhtluste ja vitsa abil, et saada sõnakuulelikke, paindlikke ja häid lapsi" [Miller, 1986, lk. 27]. Nii on õpetatud meiegi lapsevanemaid: "Juba esimesel eluaastal on lapses märgata ta oma tahtmist ja isemeelsust. Siis peab lapse kohe sõnakuulmise kooli panema. Kuuenda ja seitsmenda eluaastani peab lapsel olema käteõpitud tingimatu, nii ütelda: masinlik sõnakuulmine" [Reima, 1922, lk. 32].

Teadmine, et laps peab küll väiksenäna õppima ise riietuma ja sööma, aga mitte mõtlema ja oma isiklikku arvamust omama, on seega aegade jooksul meie lapsevanemaisse sisse kasvatatud ja praeguseni üsna tugev. Selle tagajärjeks on aga mõttelaiskuse väljaarendamine, mis laseb kriitikata omaks võtta teiste, targemaks peetavate arvamuse.

Kujuneva iseseisvuse baasil peaks järgneval perioodil lapse kasvama veendumus, et elu on huvitav seiklus, et maailm on olemas selleks, et seda uurida — see tähendab, et arenema peab initsiatiiv, eesmärgiteadvus, tahtmine tegutseda. On kurdetud ja kooliigi süüdistatud noorte loiduse, omaalgatuse ja initsiatiivi puudumise pärast. Kas pole aga selles ehk rohkemgi kui koolikasvatuse süüdi laste rangelt reglementeeritud elu koolieelsel perioodil, kus laps päevast päeva, varahommikust magamaminekuni tohib teha ainult seda, mida lapsevanem või lasteaiakasvataja parasjagu ette näeb? Varasemate põlvkondade kasvatustraditsioon, mis nõudis küll tingimusteta sõnakuulmist, jättis selles vanuses lapse elus küllalt suure osa päevast tema enda sisustada; meie urbaniseerunud ühiskonnas, lasteaiakasvatuse prevaleerimisel on see võimalus paraku kaotsi läinud.

Nii teostub siis suur osa sotsiaalsest kasvatusest enne kooliiga, jätkuv areng peab toetuma eelnevate perioodide tulemustele. Kool saab teha palju, kuid seda, mis õigel ajal tegemata jäänud, ta enam teha ei saa.

Noorem kooliiga on E. Eriksoni järgi vastutus- ja kohusetunde väljakujunemise aeg. Selleks saab mõndagi teha kodu, ent ometi näib, et eelkõige kool peab andma lapsele täidetavaid, parajal määral jõupingutust nõudvaid ja saavutusrõõmu tagavaid ülesandeid. Õppimine on koolilapse põhitöö ja sellest mõõda minnes, tolmupühkimise või poeskäimise nõudmisega vaevalt kohusetunnet kujundada saab. See eeldab koolis nõutava täitmist lapse enda poolt, lapse enda vastutusel — mis aga tähendab, et nõutav on jõukohane, ei liiga kerge ega liiga raske, ja et laps kogeb rõõmu ja rahuldust oma ülesannete täitmisel. Osa laste puhul on see tõesti nii, aga paraku teavad algklasside õpetajad arvukalt lapsi, kes saavutavad nõutava ainult vanemate pideva abi ja toega — või ei saavutagi. Nende osaks

jääb vastu võtta etteheiteid, hurjutusi ja karistusi ning järeldada, et mitte töö, vaid sellest hoidumine, kõrvalise abi oskuslik kasutamine, oma kohustuste võimalikult täielik unustamine toob ellu rõõmu ja rahulolu.

Kui mitte miski, mida laps enda arvates hästi teeb, õpetaja ja eakaaslaste tunnustust esile ei kutsu, kujuneb temas alaväärsustunne. Seda võib veelgi tugevdada arusaamine, et vanematekodu või välimus hinnangute andmisel olulisemat rolli mängivad kui tegelikud õpitulemused [Rönkkö, 1978].

Teisalt jääb töörõõm tundmata ka varaarenenud, võimekail lastel, kes harjuvad igasuguse pingutuseta positiivseid hindeid ja hinnanguid vastu võtma.

On oluline, et kainik õpib end identifitseerima tarkade ja oskajate inimestega — just sellepärast peab algklassiõpetaja olema nii heatahtlik ja õiglane kui ka erudeeritud, laia silmaringiga, lugupeetud inimene. On oht, et õpetajaskonna feminiseerumine algklassides võib vähemarenenud poistes tekitada tunde, et naised peavad õppima ja teadma, meeste asi on aga tegutseda, end rasket tööd tehes teostada [Rönkkö, 1978].

Järgneval arenguperioodil, murdeas toimub (peaks toimuma) nooruki lõplik eneseleidmine, enese paikapanek, identifitseerumine oma rahvaga, oma sooga, oma mõtte- ja aatekaaslastega. See keeruline ja vastuoluderohke protsess toimub nii kodu ja/või kooli kui ka kogu laiema ümbruse, ühiskonna tegevuse tulemusena. Mina-identiteedi otsimine-leidmine tähendab terve rea valikute tegemist: selgeks peab saama edasiõpitav ala, planeeritav haridustase, eeskujud, iidolid. Valikud pole küll veel lõplikud, kuid panevad siiski aluse edasisele ja ühtesid võimalusi välistades piiravad teiste hulka. Arenguhäired sel perioodil võivad kaasa tuua identiteedi moodustamata jäämise, ähvardab rollide hajusus. Järjest rohkem ilmneb ka eelnevate perioodide mõõdalaskmiste mõju.

Võimekal, koolis hästi edasijõudval noorel on üldiselt kergem omaks võtta uusi rolle, mis nõuavad pädevust ja leidlikkust. Eakaaslaste poolehoid, õpetajatepoolne toetus ja kalduvus nautida õpilaslikku eluviisi aitavad noorel ühiskonna nõudmisi omaks võtta. Kui ta aga tunneb end oma arengus takistatud olevat, kui kool püüab teda kinni hoida eelmises arenguperioodis, osutab ta raevukat vastupanu — identiteeditundeta ei suuda ta inimühiskonna keerukasse süsteemi sisse elada.

Noorusiga, täisea algus on otsustav lähedussuhete moodustumisel. Need suhted eeldavad võimet armastustundeks, kus vastastiku- sele usaldusele liitub vastutuse tunnetamine teise inimese eest. Kui noor täiskasvanu ei saavuta selliseid lähisuhteid teiste inimestega (säilitades seejuures oma mina), tekib temas eraldatuse, isoleerituse tunne.

Järgnevad arenguastmed pole enam rangelt vanusega seotud, küll aga rajanevad needki eelmiste perioodide tulemustel.

Loovus, võime teostada ennast midagi uut luues ja elu edasi viies leiab rakendust nii tööl kui perekonnaelus. Selles sisaldub ka uue sugupõlve üleskasvatamise võimalus. Inimene, kes selleks võimeline pole, tunneb end ummikusse aetuna, muutub passiivseks ja hakkab käituma nii, nagu ta oleks ise ainus, hellitatud laps [Rönkkö, 1978].

Inimene vajab tunnet, et tal on mõtet elada. Ta tahab teha oma elust mõtteka terviku, mis aitab tal üle elada võite ja kaotusi. Tunne, et elu on asjata ära raisatud, jõud midagi saavutamata killustatud, tekitab vananevas inimeses meeleheidet ja lootusetust.

Nii on inimese areng pikaajaline, keeruline protsess, kus iga järgmine aste toetub eelmistele, vead ja puudujäägid ükskõik millises astmes ähvardavad kahjustada kogu edasist arengut.

Arengu algosas on määrav tähtsus kodul, siis astub selle kõrvale kool. Üsna pika aja vältel, 6 – 18 aastani, on koolil võimalus inimese sotsiaalse arengu protsessi suunata ja mõjustada.

Mida peaks kool siis tegema?

Sotsiaalselt arengut soodustab demokraatlik õhkkond koolis, kus igal õpilasel on võimalus täita oma rolli, leides sellest rahuldust, võtta osa klassi elust, kaasa otsustada ja kaasa vastutada.

On hea, kui õpilane kuulub heterogeensesse õpilasarühma, kus on eri vanuses ja erinevas küpsusastmes lapsi (nt. väheliigendatud maa-koolid — suhetes endast noorematega satub õpilane juhtivasse, suunavasse rolli, kus tagasihoidlikumatki last kuulatakse-arvestatakse; suhetes endast vanematega peab ülbeimigi tagasi tõmbuma — ja kasu on mõlemapoolne).

Maksimaalselt tuleb kasutada õpilaste koostööd. Õppetöös loob selleks parimad võimalused rühmatöö [Liimets, 1976]. On kurb, et seda koolides nii vähe näeb — peale muu kasuliku annab rühmatöö õpilasele tänapäeva eluks hädavajaliku ühendatud jõududega ühise eesmärgi poole püüdlemise kogemuse ja parandab eelkõige isoleeritute positsiooni. Kui õpilasel õnnestub tajuda võimalust saavutada ühises tegevuses sünergia, jõuda tulemusteni, mida keegi üksikult saavutanud poleks, siis tekib tal endalgi huvi ühistöö vastu, stiimul seda edaspidi rakendada ja usk iseendasse.

Traditsiooniliste klassisiseste šeffusvahekordade asemel tugeva ja nõrga õpilase vahel võiks praktiseerida keskmise õpilase abi ja toetust paar aastat nooremale. See meenutab soome tugiõpilaste süsteemi, ehkki on vast rohkem ainealase šeffusega seotud — aga selle kõrval on eesmärgiks ikkagi asendada head vanemat venda/õde, kelle poole oma muredega alati pöörduda võib. Võimalus olla toeks abivajavale nooremale kaasõpilasele võib tõsta muidu (õppimises!) keskpärase vanema õpilase enesetunnet, abi vastuvõtmine ei tekita aga alaväärsustunnet nooremis-nõrgemas (nagu klassisisese šeffuse

puhul tavaline). Edaspidi võiks aga mõelda ka toetaja funktsioonide laiendamisele, s.t. võimalusele valmistada tööpoolest ette tugiõpilasi.

Klassis tasuks muuta meie harjumuspärasat jäika frontaalset istumiskorda. Koolipinkide tavapaigutuse puhul on õpilasel soovitatav näha vaid õpetaja nägu ja eesistuja kukalt, soodne oleks aga näha ka kaasõpilaste nägusid, nende ilmeid ja žeste, õppida mõistma mitteverbaalselt väljendatavaid tundeid ja mõtteid.

Tundides toimuvat saab oluliselt täiendada klassi- ja koolivälises tegevuses. Ringide töö võimaldab moodustada erisuguse koosseisuga õpilasgruppe, kus heterogeensus suurem, võimalusi ühistegevuseks rohkem ja vastutustunne reaalsem.

Klassisiseste suhete parandamiseks on siiski oluline klassiga ka peale õppetöö üht-teist ette võtta: koherentses grupis pöördub liikmete pettumus ja pahameel välismaailma vastu, mittekoherentses aga sama grupi mõne nõrgema liikme vastu, mis võib kahjustada mõlema poole sotsiaalset arengut. (Head mõju klassi meie-tunde arengule võib loota kogu klassi haaravaist pikemat ettevalmistust nõudvaist ettevõtmistest, eriti ühisest näidendi lavastamisest-mängimisest, kus rollimängu elemendid aitavad leida lapsel oma identiteeti).

Kõik need sotsiaalse kasvatusel võimalused (eelnevas oli arvestatud mitmeid autoreid, nagu M. Koskenniemi, A. Lehtovaara, E. Bornemann, H. Liimets, A. Mudrik jt.) on meil üldiselt teada. Ometi tunnetame tegelikus elus õpilase sotsiaalses kasvatuses suuri puudujääke.

Kuidas saaks siin kaasa aidata inimeseõpetus?

Nooremates klassides on inimeseõpetuse võimaluseks pakkuda kindlaid, käepäraseid suhtlemismalle — anda oskus liigse pingutuse ja piinlikkusest toime tulla viisaka käitumisega igapäevases elus, tavaolukordades. See peaks toimuma koos õpilase mina-pildi kujundamise-täpsustamisega. Kohusetunde arendamine, olgugi see easpetsiifiline, vaevalt inimeseõpetuse raamesse mahub, või kui, siis ehk ainult oma tegevuse (ja tegutseva mina) mõtestamise abil.

Hoopis keerukam on murdeas toimuv.

Ebakindel, eneses kahtlev, tihti (80 % ulatuses!) ennast alahindav murdealine vajab abi — selleks ju aine tingnimetusega "abi murdealalisele" omal ajal õppeplaani võetud sai. Mitmel põhjusel pole siiski seni selgust, mis selles aines teha annaks, ja nii on levinud arvamus, et see peaks sisaldama murdeea anatoomiat, füsioloogiat ja hügieeni. Terviseõpetust põrnugi alahindamata võib karta, et niisugune vaade asjale on liiga kitsas. Terviseõpetus võib küll aidata täiustada õpilase ettekujutust tema füüsilisest minast ja aidata kaasa soolisele identifitseerimisele, aga seda on ilmselt vähe. Ka pole loota, et teoreetilised loengud murdeea iseärasustest "iseärasuste" all kannatajaid suuremat abistaksid. Küll aga võiks neis tundides teha väikesi, isegi mitte tõsiteaduslikke teste ja neid

arutades juhtida õpilasi eneseanalüüsile. Tingimata peaks niisugune vestlus olema terapeutilise toimega, aitama mürsikut toime tulla teda haarava alaväärsustundega. Sobiks kasutada (kohandatult) ka suhtlemistreeningu elemente: õpetada kontakti võtma, kuulama ja kuulma, konfiksi vältima ja sellest välja tulema, kaaslastele midagi head ütleva ... Üsna palju annaks teha rollimängudega, mis võimaldaksid analüüsida nii indiviidi kui tema suhteid eakaaslaste ja endast vanematega (ka ema-isa ja õdede-vendadega).

Ainult nii, tegevuses, võiks loota edendada murdealise sotsiaalset arengut.

Vanemais klassides õpetatav psühholoogia ja perekonnaõpetus peaksid jätkama eelnevalt tehtut. Jätkub mina-pildi kujunemine, teadvustuvad isiksuse komplitseeritumad jooned. Selles on üks psühholoogia õpetamise funktsioone. Identiteedi moodustamisel võidakse küll omaks võtta oma ühiskonna väärtusi ja ideaale, aga üsna sage on siiski grupeerumine rühmitustesse, mis vastandavad end täiskasvanute maailmale. Psühholoogiat õpetades tuleb seega tõsta isiksuse- ja suhtlemispsühholoogia osakaalu, õppetöö peaks toimuma moraliseerimata, maksimaalselt aktiivseid õppemeetodeid kasutades.

Endiselt on tähelepanu keskmes inimese füüsiline atraktiivsus ja heteroseksuaalse interaktsiooni normid nende variatiivsuses (eriti problemaatiline on vajadus eristada tänapäevale omast, elastset normi kõikvõimalikest taunitavatest kõrvalekalletest).

Perekonnaõpetuse funktsiooniks peaks olema noort neis raskustes aidata, kasutades taas rohkem arutelusid, diskussioone ja rollimänge kui loengumeetodit.

Just inimeseõpetuse ülesanne on õpetada noort toime tulema pingeolukorra, masenduse ja üksinduse, väsimuse ja distressiga — psühholoogia peab selleks integreerima tervise- ja perekonnaõpetusega. Algava lähisuhete tähelepanu fookusesse tõusmise perioodi eel saab kool noorukit tublisti aidata, kui ta vahendab lisaks teadmistele selleks vajalikke hoiakuid ja oskusi.

Alahinnata ei tohiks ka koolieelse ea mõju sotsialiseerumisprotsessile. Selles ei saa kool oma kasvandikke otseselt aidata, küll aga peaks inimeseõpetuse üheks eesmärgiks olema tulevase lastevandemaid kasvatades sedagi aspekti silmas pidada.

Olgugi oluline osa inimese sotsiaalsest arengust toimunud koolieelses eas, jätkub areng järgnevailgi aastail. Kui lapse sotsiaalne areng enne kooli on toimunud hälveteta, seisab kooli võimuses ta edasist arengut toetada ja soodustada (eelneva puudujääke mingil määral kompenseerida on hoopis raskem, kui mitte lausa võimatu). Kas kool sellega tõesti toime tuleb, oleneb sellest, kuidas õpetajad suudavad näha igas lapses unikaalset isiksust, tajuda ta probleeme ja toetada teda tema edasiviivais pingutusis. Kooli õhkkonna üldisele sotsialiseeruvale mõjule peaksid siin toeks olema inimese-

õpetuse tunnid. Kogu tsüklit (noorematest klassidest vanemateni) arukalt ära kasutades oleks võimalik arendada õpilase adekvaatset isiksusetaju, positiivset suhtumist maailma, usaldust inimeste vastu ja seega ühtlasi võimelisust koostööks. Selliselt õpilast arendavat kooli võib ilmselt kõhklemata nimetada nii õpilaskeskseks kui ka lapsesõbralikuks.

KIRJANDUS

- Allen J.R., Allen B.A. Guide to Psychiatry. New York, 1978.
Erikson E. Lapsuus ja yhteiskunta. Helsinki, 1962.
Liimets H. Rühmatöö tunnis. Tln., 1976.
Miller A. Alussa oli kasvatus. Juva, 1986.
Reima V. Sõnakuulmise kool. Kodu ja kasvatus II. Helsinki, 1922.
Rutschky K. Schwarze Pädagogik. Berlin, 1977.
Rönkkö A. E.H. Eriksonin käsitys lapsen persoonallisuuden kehityksestä. Kuopio, 1978.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА

И. Краав

Резюме

Существенная часть социального развития человека происходит еще в дошкольном возрасте, однако оно продолжается и в последующие годы. Если социальное развитие ребенка в дошкольном возрасте протекало без помех, школа в состоянии поддерживать и содействовать его дальнейшему развитию. Для этого в школе должна господствовать демократическая обстановка, где учитывается индивидуальное своеобразие ребенка. Хорошо, если ученик имеет возможность действовать в гетерогенной группе, где царит атмосфера сотрудничества и взаимной помощи.

Важную роль в деле социального воспитания имеет цикл предметов человековедения. При интегрировании психологии, здравоохранения и курса подготовки к семейной жизни можно развивать у ученика адекватное восприятие человека, положительное отношение к окружающему миру, доверие к человеку и на основе этого способствовать сотрудничеству. Обучение здесь должно по возможности проводиться активными методами обучения: проведение и анализ минутестов, дискуссий, ролевых игр и т.д.

SOCIAL EDUCATION AND SCHOOL

I. Kraav

Summary

The important part of the social development of a man takes place in preschool years, but the development goes as well in following years. When a child's social development in preschool years has been without deviations, it stays in a school's power to support and to favour his (her) further development. For this you have to choose in the school a democratic atmosphere, where the uniqueness of a child's personality is (taken into account) considered and supported. It is good, when a pupil has opportunity to take part in heterogeneous groups, where collaborational and mutually assisting relations dominate.

The cycle of human instruction has an important part in social education. Integrating psychology, health- and family study you can develop a pupil's adequate personality perception, his (her) positive relations with the world, his (her) trust to people and thus increase the possibility to collaboration.

The education should proceed by the use of as active as possible methods of teaching: minitests and their analysis, discussions, role plays etc.