

Urve Läänemets: "Õppekavateooriat on vaja tunda selleks, et fikseerida õppesisu ja -korraldus, mis tagaks ühiskonna sidususe ning kultuuri järjepidevuse."



Õppekavateooriast, -praktikast ja teoretiseerimisest

U r v e L ä ä n e m e t s

Pedagoogikateadlane

Kas õppekavateooriat saab pidada iseseisvaks distsipliiniks? Mis iseloomustab selle teoreetilist külge? Kuidas on õppekavateooria tekkinud?

Tänapäeva infotulvast johtuvate andmemassiivide ohjamine on muutunud väga keeruliseks. Eristamiseks tähenduslikku infot vähemolulisest on pea igas inimtegevuse valdkonnas jõutud oma teadusharuni, mis enamasti väljendub spetsiifilistes uuringutes. Neis omakorda eristatakse teoreetilist ja rakendusliku lähenemist, mille juurde ühe analüüsivormina kuulub ka nn teoretiseerimine.

Teadust käsitatakse kahel viisil: esiteks teadmiste süsteemina, mis käsitleb loodust, inimest ja ühiskonda kui tervikut mitmesuguste uurimuste tulemuste

põhjal (nn kitsas või traditsiooniline käsitlus), ning teiseks süsteemi ja protsessina, mille eesmärk on looduse, inimese ja ühiskonna kohta uusi teadmisi loov organiseeritud tegevus. Ka inimese, ühiskonna, kultuuri ja hariduse seoste probleemistikust välja kasvanud haridusteadusi käsitatakse samal viisil. Mida keerulisemaks muutuvad eri valdkondade seosed, seda rohkem eristuvad üksikdistsipliinid spetsiifiliste teadusharudena. Teadusharu nimetusele saab aga pretendeerida vaid see teadmiste süsteem, millel on nii teoreetiline kui ka praktiline pool.

Kas õppekavateooriat saab pidada iseseisvaks distsipliiniks? Mis iseloomustab tema teoreetilist külge?

Teoreetikud versus praktikud

Teooria (kr *theoria* 'vaatlus, uurimine') kehtib tänu oma üldistavale jõule teatud tingimustel kontekstist olenemata. Eri-nevalt loodusteadustest on sotsiaalteaduste – mille hulka ka haridusteadused kuuluvad – sotsiaalkultuurilise ja poliitilise konteksti mõju oluliselt suurem ning see takistab sageli suurte üldistuste tegemist. Ometi on haridusteadustes seleni jõutud, sh õppekavateooriani.

Teooria juurde kuulub ka nn teoreetiseerimise mõiste, millega tähistatakse abstraktset teoreetilist käsitlust mingis teemavaldkonnas, enamasti eesmärgiga arendada uusi teooriaid, kuid vahel piirduakse ka teemakohase arutelu või targutamisega. Nii on vaja eristada teooriat teoreetiseerimisest. Sageli peetakse teoreetikuks inimest, kes kasutab ohtralt võõrsõnu ning esitab abstraktsed ja tegelikkuses enamasti rakendus- või mõeldavaid ideid. Paraku ei osata esmapilgul eluvõõraid ideesid sageli piisavalt analüüsida, st teri sõkaldest eraldada ega uudeid lähenemisnurki ratsionaalselt edasi arendada. Tõsiselt võetavaid teoreetilisi kirjutisi aga loevad praktikud harva. Sellest ka igihaljas vastuolu teooria ja praktika vahel, mis pole võimaldanud üheski riigis jõuda teoreetikute ja praktikute ratsionaalse koostööni. Haridusteoreetik tunneb probleemi vastu huvi nn metatasandil, praktiku põhimotiiv on probleemi lahendamine kooli tegevusefektiivsuse parandamiseks.

Ülikoolid jäävad ikka kaugele koolipraktikast ning tegevpedagoogid ei suuda mõista ega rakendada neid teoreetilisi käsitlusi, mida pole suudetud "tõlkida" üheselt arusaadavasse keelde. Põhjus on teaduskeele terminoloogia mitmetähenduslikkuses ning erinevas tõlgendamises. Ometigi püüeldakse teooria ja praktika ühendamise poole ning paljudes riikides on ülikoolid kasutanud just koolipraktika ja õpetajate-uurijate tegevuse organiseerimist probleemikeskse uurimistöö ja pikaajalise monitooringu korraldamiseks spetsiifilistes haridusvaldkondades, sh õppekavateooria ja -praktikaga seonduvas. Paraku on vaid üksikuid riike, kus seda strateegiliselt kavandatakse ja kavakindlalt ellu viiakse (Norra, Holland, Soome).

Õppekavateooria areng

Õppekavateooria ja -praktika tekkis teadusharuna 1960. aastatel, mil üha enam tunnetati suutmatust ohjeldada kasvavat infomahtu. Oli vaja teha otsus, mida valida eri õppeainete vahendusel hariduse sisu hulka. Eriti keeruliseks kujunes olukord üldhariduses. Nagu tollal, nii ka täna on pedagoogika uurijad ning teoreetikud ja praktikud samade probleemide ees: mida pidada kõigile vajalikuks üldhariduslikuks teadmiste ja os-

kuste miinimumiks, mille alusel seda määratleda ja kuidas oleks võimalik valitud sisu otstarbekalt ning tulemusi tõotavalt organiseerida. Ühest küljest võib uute teadmiste kasvu üle ainult rõõmutada – eks selle võrra paranevad arusaamad meid ümbritsevast maailmast ja väärtustest ning kujuneb senisest täiuslikum ja objektiivsem maailmapilt. Teisest küljest tekitab suutmatust kogu infot haarata ja mõtestada paratamatult ängi. Igal juhul jääme mingis valdkonnas alati võhiku rolli ning see omakorda takistab meie adekvaatset kohanemist elukeskkonnas.

Sedasama suutmatust tajusid tõenäoliselt ka esimesed õppekavateoreetikud, keda võib pidada alusepanijaiks teadusvaldkonnale, mida mõned teadusmetodoloogid hindavad haridusteaduste kõige tõsisemaks distsipliiniks. Raske on määratleda, keda pidada õppekava sisu esimeseks üldistajaks ehk teoreetikuks. Ameerika koolikultuuris nimetatakse esimesena John Deweyt ja tema ideed, mille kohaselt õppeprotsessi kujundamisel peaks arvestama selle põhiressurssidega (õppija, ühiskond ja organiseeritud õppeaines). Idee ise pärinevat nn *Eight-Year-Study* aastate 1933–1941, mis dokumenteeriti projekti lõppedes 1942 (8). Sama põhialust on järgnevatel kümnenditel arendanud teadlased eri suundades. Ometi tahaks siinkohal meenutada Hilda Taba mõnevõrra varasemat doktoritööd.

Taba: *being ja becoming*

Hilda Taba käsitles doktoriväitekirjas "Dynamics of Education. A Methodology of Progressive Educational Thought" (juhendaja W. H. Kilpatrick; 17) kaht olulist inimese arengut määratlevat mõistet: olemine (*being*) ja kellekski saamine (*becoming*), mis saab ja võib olla nii individuaalse õppimise kui ka riikliku hariduskorralduse aluseks. Esimest käsitleb ta õppija lähtetasemena inimese mingil eluperioodil ja teist kui (elukestvat) arenguprotsessi, mida kooliharidus saab teatud suunas mõjustada. Soovitud isikuomadustega inimese ja riigikodaniku kasva(ta)miseks on vaja nii kodu, kooli kui kogu ühiskonna koostööd ja toetust. Küllap on juba sellest tööst leida lähtealuseid nii Tyleri kui ka Taba enda ja paljude teiste teoreetilistele käsitlustele järgnevatel kümnendi-

tel. Neist olulisim oli H. Taba "Curriculum Development" (19), mis tänaseni mõjustab õppekavateooriat ja -praktikat.

1945. aastal avaldas Hilda Taba töö "General Technics of Curriculum Planning" (18), milles ta käsitles (ilmselt Dewey eeskujul) õppekavade arenduse vajalike alusuuringutena *ühiskonnauuringuid* (mida ühiskonnas elamiseks on vaja teada ja osata), *õppijauuringuid* (kuidas õpitakse) ja *õppesisu-uuringuid* (milline sisu vajalikele teadmiste ja oskustele võiks viia).

Tyleri ratsionaal

1949. aastal sõnastas Ralph W. Tyler oma kuulsa ratsionaali, mille kohaselt hariduse sisu korraldamisel tuleb leida vastus järgmistele põhiküsimustele (21):

- milliseid hariduseesmärke kool taotleb?
- milliseid õpikogemusi tuleb õppureile võimaldada nende eesmärkide saavutamiseks?
- kuidas oleks võimalik neid õpikogemusi tulemuslikult organiseerida?
- kuidas (ja kui usaldusväärselt) saame otsustada, kas eesmärgid on saavutatud?

Tänaseni peetakse nimetatud küsimusi õppekava puhul vältimatuteks komponentideks, mida on vaja arvestada hariduse korraldamisel kõigis riikides, olenemata ühiskonna struktuurist, kultuurist ja poliitilisest olukorrast.

Kuid iga teooriat võib erinevalt mõista ja interpreteerida. Interpretatsioonide erinevusest ja sellest tulenevalt uute teooriate tekkimisest kujunevadki teaduskoolkonnad. Argumenteeritud kriitika on sageli aidanud teooriaid täiendada, kuid teooria õigsust tõestab tema rakenduskõlblikkus. Nii on ka Tyleri ratsionaali kritiseeritud, see arvati olevat liiga ülikooli- ja teoreetilise teadmise keskne. Schwab juhib tähelepanu praktika tähtsusele ja vajadusele ühendada see teooriaga. Ta peab teooriat küll vajalikuks, kuid samas suhteliseks praktiliste probleemide lahendamisel (16, lk 287–321). Sellele järgneb esimene lahknevus uuringute suunas: kuidas määratleda printsiipe õppekavateooriate loomiseks (5, 7, 9 jt) ning kuidas määratleda õppimise eesmärgi ja valida õppesisu (6, lk 55–77; 11, 10 jt).

Uuringud Euroopas

Hariduse sisu valiku ja organiseerimise võimalusi hakati uurima ka Euroopas, ehkki teoreetilisel tasandil mõnevõrra hiljem. Aastal 1972 defineeris rootslane Ulf Lundgren õppekavateooria süsteemaatilise seose loojana õppekava kui hariduse sisu dokumendi (Beauchamp'i eeskujul) ja õppetöö vahel. Õppeprotsess arvati õppekavateooria oluliseks ressursiks. "Õppekava peab selgitama sisu tähenduslikkust õppemeetodite suhtes," kirjutavad Walker ja Schaffartzick 1974. aastal. Toimub teine lahknemine õppesisu ja õppeprotsessi uurijate vahel – eralduvad need, kes hakkavad tegelema õppekava legitimeerimise probleemidega (12, 14).

Saksamaa õppekavateoreetikud Hammeier, Frey ja Haft annavad 1983. a välja tõelise entsüklopeedia "Handbuch der Curriculumforschung", milles esmakordselt leidub peatükk haridusökonoomikast (20). Eraldi peatükid käsitlevad õppeprotsessi korraldust, mis viitab sellele, et õppekavateoorias hakati senisest avaramalt tegelema õppeprotsessiga. Üsna ruttu mõisteti, et lihtsam on tegelda õppeprotsessi kujundamise kui õppesisu valiku endaga. Publikatsioonide arvuline ülekaal selles valdkonnas on ilmne tänaseni. Osalejate arv õppekavade arendamisel praktilise rakenduse poolelt kasvas, probleemseks muutus aga üldistuste tegemine teooria tasandil, sest õppeprotsessi kujundamine eri riikide koolikultuuris on paratamatult erinev. Olenevalt kehtivatest väärtushinnangutest ja eluviisist võib ühesuguste meetodiliste võtete rakendamine anda väga iselaadseid tulemusi. Ühe riigi hariduskogemust ei saa mehaaniliselt teise üle kanda.

Aastal 1991 ilmub Ariel Levy toimetatud "The International Encyclopedia of Curriculum" (3), 1992. aastal P. W. Jacksoni toimetatud "Handbook of Research on Curriculum", mis mõlemad käsitlevad nii õppekavade koostamise üldaluseid kui ka aineõpetuse võimalusi ja õppekavaväliseid õppimist toetavaid tegevusi (1).

2003. a ilmus W. F. Pinar'i toimetatud "International Handbook of Curriculum Research", mis erinevalt eelkäijatest püüab võtta kokku õppekavauuringud globaliseerunud maailmas ning sisaldab

lisaks üldteoreetilistele käsitlustele 34 esseed õppekavauuringutest ja arengust 28 riigis, seahulgas Soomes ja Eestis. Käsiraamat täidab varasemates entsüklopeediate viidatud lünka – püütakse vahendada õppekavade teoreetilisi ja praktilisi käsitlusi seni vähem "esinenud" maadest.

2004. a aga avaldas W. F. Pinar "What Is Curriculum Theory?". Seal määratleb ta *õppekavateooria kui interdistsiplinaarsed hariduskogemuse uuringud* (interdisciplinary study of educational experience), mis ühendab *tervikuks valitud õppesisu oma kultuurikontekstis ja sellekohases õpiprotsessis*. Samas hoiatab autor lihtsustatud käsitluste eest, sest mitte iga interdistsiplinaarne haridusuuring ei tähenda veel õppekava teooriat ja iga õppekavateoreetiline käsitlus ei ole ilmingimata interdistsiplinaarne. Õppekava teooria on eraldi teadusvaldkond oma unikaalse ajaloo, keerulise oleviku ja määratlemata tulevikuga. Oluline on tema seosatus ja mõjustatus kõigist humanitaar- ja kultuurivaldkondadest ning sotsiaal- teadustest (15, lk 2).

Pinar käsitleb ka õppekavateooria seoseid tänapäeva haridusreformidega ning on eriti kriitiline Ameerikas levinud hariduse käsitlusele sotsiaalse teenuse- na: haridus on inimesele pakutud (arengu)võimalus, mitte osutatud teenus (15, lk 5). Me peame pedagoogiliselt tunnistama haridusideaaliks interdistsiplinaarsuse, mis sisaldab inimese eneseks kujunemist (*self-formation*) ja mis on seotud oma ühiskonnaga antud hetkel (15, lk 232).

Eneseks kujunemine

Sarnaselt Pinariga peavad paljud tänapäeva haridusideoloogiad ideaaliks indiviidi parimat võimalikku kohanemist ehk sotsialiseerumist, mis väljendub iseseisvas toimetulekus oma eluga. Pritiivse turumajandusega ühiskondades tähistatakse see eesmärk konkurentsivõime, läbilõõgivõimelisuse või mõne muu agressiivse terminiga.

Taas on pöördutud Hilda Taba poole, keda peetakse tänaseni klassikuks just sotsialiseerumist (ehk eneseks kujunemist teiste inimeste hulgas) võimaldava hariduse arendamisel õppekavateoorias. Taba määratles kümme

karakteristikut sellise inimese kasvatamiseks, keda võiks lugeda "kirjaoskajaks" globaalses ehk üldinimlikus tähenduses (Lee Anderson, ASCD Yearbook, 1991).

1. Valdab teatud liiki teadmisi, so organiseeritud ideede ja mõistete kogumeid ja/või üldistusi, mis võimaldavad andmehasse korradada.

2. Oskab informatsiooni töödelda – andmeid analüüsida, teha üldistusi ja järeldusi, esitada asjakohaseid küsimusi, kasutada andmeid hüpoteeside sõnastamiseks, põhjuslike seoseid tagajärgede ennustamiseks, päringuks, analüüsi kavandamiseks ja probleemide määratlemiseks.

3. Soovib tõeliselt osaleda (ühis- elus) – olla seotud, suudab pühenduda.

4. On suuteline asetama end teise inimese (või rahvuse/riigi) olukorda – elades pluralistlikus maailmas, oskab teisi mõista ning tunnetada olukordi.

5. Suudab väljuda rahvuskesksest kehtest, oskab mõista erinevaid väärtusi ja inimlikkuse universaalset iseloomu.

6. Suudab jätkata õppimist (elukestvalt) – tal on selleks intellektuaalsed vahendid ja soov tegelda oma andmepanga loomise ja töötusega (interp- retereerimisega).

7. Oskab muutusi valutult vastu võtta – oskab konstruktiivselt mõista, mõjutada ja kontrollida ühiskonnas aset leidvaid muutusi.

8. Oskab objektiivselt käsitleda rahvusvahelisi sündmusi – arvestab teiste inimeste (rahvuste) tundeid ja väärtusmudeleid kui "fakte" ja "olukorras antut".

9. On lojaalne – mõistab, et lojaalsus pole ühene ja lõplik, vaid et lojaalne saab olla üheaegselt mitmele institutsioonile (st kujuneb eri identiteetide hierarhia).

10. Mõistab globaalprobleemide kompleksust (keerulisust ja vastastikust tingitust).

Tänapäeva võõrandumisprobleemidega vaevlevas maailmas on Hilda Taba seisukohad taas tähenduslikud, uue sajandi alguses on jälle peetud vajalikuks tegelda inimese sotsialiseerumise ning ühiskonna sidususe arendamisega just üldhariduse kaudu.

Kuna sotsialiseerumine on elukestev

protsess, on vähemalt formaalhariduse piires (sh kohustuslik üldharidus) otstarbekas määratleda õppimise eesmärgid traditsioonilistele kooli- ja vanuseastmetele, mis on enam-vähem vastavuses inimese arenguastmetega. Inimese suutlikkus ennast ühiskonnas määratleda areneb iga läbitud haridusastmega. Õppetöö korralduse seisukohalt on vaja seada neile ka erinevad õppe-kasvatustliikud eesmärgid.

Lisaks süsteemsetele riiklikele õppekavadele koostatakse üha rohkem individuaalseid õppekavasid, s.o pikemale perioodile orienteeritud õppimise plaane. Üheks väljapääsuks indiviidi tasandil on saanud elukestva õppe idee rakendus, kas avaram nn eluplaan või kitsam – inimese professionaalne arengukava. See võimaldab hankida formaliseeritud kooliharidusest (lasteaiast ülikooli kraadiõppeni) välja jäänud teadmisi ja oskusi eri õppevormides (mitteformaalne haridus) ja vabalt valitud ajaperioodidel. Individuaalsete õppekavade puhul on saanud eriti oluliseks refleksioon, mis tähistab analüüsi ja mõtisklusi seniste õpingute üle ning mille käigus on võimalik teha muudatusi senistes plaanides ja arengukavades.

Õppekavateooria tugiteadused

Õppekavateooria töodes kasutatavad tugiteadused on põgusalt järgmised:

- haridusfilosoofia – selgitab hariduse/kasvatuse kohta esitatud mõtteid ja käsitusi; loob ideoloogilised lähtealused hariduspoliitikaks, hariduse sisu valikuks ning praktiliseks koolikorralduseks või ka autodidaktide tegevuseks;
- kooliajalugu – uurib möödunud aegade kasvatuse- ja õpetusideesid ning nende rakendusi, nii sündmuste kui ka ideede ajalugu;
- haridussotsioloogia – uurib elanikkonna haridusnõudlust ja -levikut, püüab prognoosida haridusnõudluse arengusuundi;
- didaktika ehk õpetuse õpetus – ülddidaktika ja ainedidaktika;
- õpipsühholoogia jt õpirotsessi uurinud;
- õppevara ja õpikeskkonna uuringud;
- võrdlev pedagoogika ja koolikorraldus;

■ haridusökonomika ja kvaliteedi-uuringud;

■ haridusjuriidika – riigi ja kodaniku vahel korralduse omandamisel;

■ andragoogika – täiskasvanukoolitus ja õpetajauuringud.

Kõigist neist saadud mõjutusi on vaja riiklike õppekavade koostamisel arvestada.

Kokkuvõtteks

Loodetavasti aitab kursisolek õppekavateooriaga luua senisest koolikõhlikumaid õppekavasid. Üldine probleem on, et selge ja põhjendatud alus otsustamiseks hariduse sisu ja korralduse üle puudub enamasti nii riikide kui ka indiviidi tasandil. Suurem osa valikuid tehakse pigem arvamuste kui tõsiselt võetavate argumentide alusel. Riikliku hariduskohustuse täitmiseks aga peab selle eest vastutav institutsioon fikseerima teatud õppesisu ja korralduse, mis vastaks ühiskonna haridusnõudlusele omas ajas, tagamaks ühiskonna sidusust ning kultuuri järjepidevust. Selleks ongi vaja tunda õppekavateooriat ja selle koolkondi.

Kirjandus

1. Handbook of Research on Curriculum. Ed by P. W. Jackson. New York-Toronto, Macmillan Publishing Company, 1992.
2. Handbuch der Curriculumforschung. Hers. Von Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1983.
3. The International Encyclopedia of curriculum. Ed by Ariel Levy. Pergamon Press, 1991.
4. International Handbook of Curriculum Research. Ed By W. F. Pinar. London-Mawah-New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.
5. Beauchamp, G. A. Curriculum Theory. Wilmette (Ill), 1968.
6. Dahllöf, U. Trends in Process – related Research on Curriculum and Teaching at Different Problem Levels in Educational Sciences. // Scandinavian Journal of Educational Research, 18/1974.
7. Frey, K. Theorien des Curriculums. Weinheim, Beltz Verlag, 1971.
8. Giles, H., McCutchen, S. B. & Zechiel, A. N. Exploring the Curriculum. New York, Harper & Row, 1942.
9. Hameyer, U. Curriculum Theory. // Husen, T., Postlethwaite, T. N. (eds). International Encyclopedia of Education: Reserach and Studies. Oxford-New York.

10. Hirst, P. H. Knowledge and the Curriculum. London, Routledge and Kegan Paul, 1974.

11. Klafki, W. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Beltz Verlag, 1963.

12. Künzli, R. Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation. München, Kösel Verlag, 1975.

13. Lundgren, U. P. Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching. Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1972.

14. Meyer, H. L. Einführung in die Curriculummethodologie. München, Kösel Verlag, 1972.

15. Pinar, W. F. What is curriculum Theory? Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London-Mawah-New Jersey, 2004.

16. Schwab, J. J. The Practical. The Language for the Curriculum. Reprint // Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays. The University of Chicago Press, 1970/1978.

17. Taba, H. The Dynamics of Education. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. LTD, 1932.

18. Taba, H. General technics of Curriculum Planning // American Education in the Post-war Period: Curriculum Reconstruction. 44th Yearbook, 1945.

19. Taba, H. Curriculum Development. New York, Harcourt, 1962.

20. Tenorth, H. Bildungsökonomische Beiträge zur Curriculumforschung // Handbuch der Curriculumforschung Hers. Von Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1983.

21. Tyler, R. Basic Principles of curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, 1949/1971.

22. Walker, D. F., Schlaffarzick, J. Comparing curricula. // Review of Educational Research, 44/1974.