

**R a i n M i k s e r**

*PhD*, Tallinna Ülikooli dotsent, kunstide teaduskonna dekaan

Uurimisvaldkonnad: haridusfilosoofia, teadusfilosoofia, sotsiaalpedagoogika

# Haridusfilosoofia roll pedagoogikas

## RESÜMEE

### Haridusfilosoofia roll pedagoogika õppekavades

Filosoofilistel küsimustel on oluline osa paljudes haridusotsustes. Siiski on haridusfilosoofia kui pedagoogilise distsipliini tähtsus Lääne kultuuriruumis suuresti alateadvustatud. Ühelt poolt põhjustab seda haridusfilosoofide eneste vähene suutlikkus rääkida kaasa oluliste haridusotsuste langetamisel. Teisalt aga on haridusfilosoofia madala maine aluseks mitu levinud väärettekujutust. Põhjendamatult omistatakse haridusfilosoofiale praktika-kaugust, liigset ajaloolist orientatsiooni, dogmaatilisust ning metodoloogilist ühekülgust ja konservatiivsust. Kõrgkoolide õppekavaloomes on alaväärtustatud haridusfilosoofia raames seni tehtud suur rahvusvaheline uurimistöo ning panus praktiliste haridusprobleemide lahendamisse.

Käesoleva artikli eesmärk on põhjendada haridusfilosoofia olulisust pedagoogika õppekavades. Kuna Eestis puuduvad arvestatavad teoreetilised ning empiirilised uurimused õpetajate ja teiste huvigruppide hoiakutest pedagoogiliste distsipliinide suhtes, on aluseks võetud rahvusvaheliselt tunnustatud teadus- ja haridusfilosoofia baaskirjandus ning teemakohased eelretsenseeritavad teadusartiklid.

Teemat käsitletakse kahel tasandil. Esmalt antakse ülevaade

vastandlikest teadusfilosoofilistest eeldustest pedagoogika õppekavade loomes, millest tulenevad põhimõttelised erinevused õppekavade ülesehituses ning ainete loetelus. Artikli autori väitel on haridusfilosoofia positsiooni kahjustanud põhjendamatult suur rõhuasetus osapooltevahelisele konsensusele õppekavaloomes ning kiire praktilise efekti taotlemisele. Märksa enam tuleks arvestada pikaajalise kõrgel tasemel rahvusvahelise uurimistraditsiooni olemasolu vastava õppeaine raames, mis haridusfilosoofia puhul on vaieldamatu.

Artikli teises osas esitatakse haridusfilosoofia sisust ning metodoloogilistest alustest tulenevad argumendid õppeaine vajalikkuse poolt pedagoogika õppekavades. Kuna hariduse kõik osapooled paratamatult omavad filosoofilisi seisukohti, funktsioneerib haridusfilosoofia neid seisukohti ühendava ja korrastava distsipliinina. Haridusfilosoofia aitab praktikutele vahendada üldistatud maailmakogemust filosoofiliste probleemide lahendamisel, samuti esitada hariduspraktikas ilmnevaid filosoofilisi küsimusi edasiseks professionaalseks aruteluks.

**Märksõnad:** kasvatusteadused, pedagoogika õppekavad, haridusfilosoofia.

## Sissejuhatus

Ilmselt on igaüks koolipõlves ja aastaid hiljemgi leidnud end andmas hinnanguid oma õpetajatele. Nooremas koolieas sõltuvad need hinnangud suuresti hetkeoludest ning on suhteliselt ühekülgseid ja muutuvad. Mida küpsemaks inimene saab, seda paremini suudab ta kaasinimeste käitumises ja olekus eristada aspekte, mille põhjal vormub teravikmulje. Hea, halva või keskpärase õpetaja kuvand ei sõltu enam mõnest väheolulisest üksikjuhtumist, vaid kujuneb õpilase teadvuses paljude komponentide keerukal koosmõjul. Olgu näiteks mõned argiteadvuses levinud ning kahtlemata olulised hea õpetaja tunnused, nagu huumorimeel, empaatavõime, enesekriitilisus või suutlikkus distsipliini hoida.

Olukorra muudavad veelgi keeruliseks paljudest teguritest tingitud muutused õpetaja isiksuse tajumisel ning asjaolu, et suur osa tema mõjust toimib teadvustamata nii temale enesele kui õpilasele. Nii on selge, miks lugematutel konverentsidel arutletakse üha uuesti hea õpetaja tunnusoonte üle, ilma et kunagi jõutaks kõiki rahuldava loetelu või isegi prioriteetide sõnastamiseni.

Et hea õpetaja tunnuste väljaselgitamine on aga õpetajate koolituse sisu määratluse paratamatu eeldus, klassifitseeritakse neid tunnuseid siiski pidevalt. Eestiski on õpetaja professionaalse arengu küsimustega juba mõnda aega süsteemset tegeldud. Tähelepanu vääriavad eriti Edgar Krulli läbiviidud uurimused ja üldistavad tutvustused (Krull 1998a, Krull 1998b, Krull 2002, Krull 2003).

Siiski ei vasta kui tahes hästi põhjendatud hea õpetaja karakteristikute loetelu kuigi selgelt küsimusele, mida, milliste õppeainetena ning millistes proportsioonides tulevane õpetaja õppima peaks. Erimeelsuste põhjuseid võib siin eritleda mitmeid. Olulisimate hulka neist kuuluvad eri huvigruppide erinevad ootused õpetajatele (vt näit Krull 1998a, 96–100) ning teadmised, mida nende huvigruppide esindajad omavad erinevate pedagoogiliste distsipliinide olemusest. Vastavalt sellele võib hea õpetajakoolituse peamiseks aluseks pidada kas ainedidaktikat, psühholoogiat, sotsioloogiat, filosoofiat või mis tahes muud distsipliini.

Käesolev artikkel keskendub haridusfilosoofia olulisusele pedagoogika õppekavades. Lähtutakse asjaolust, et hulk vastavateemalisi erialaseid uurimusi ja üldistusi peab haridusfilosoofia mainet põhjendamatult madalaks ning selle kohta õppekavades põhjendamatult tagasihoidlikuks.

Probleemi käsitletakse kahel tasandil, mis on tihedas vastastikusel seoses, ent analüütiliselt eristatavad. Ühest küljest tuleneb haridusfilosoofia kui distsipliini staatus vastava õppekava loomisel aluseks võetud teadusfilosoofilisest positsioonist. Teisest küljest põhineb haridusfilosoofia staatus õppeprotsessi osapoolte teadmistel ning ettekujutusel selle sisust ja metodoloogilistest alustest. Vältimaks ennatlikke seisukohti haridusfilosoofia rollist pedagoogika õppekavades on Eesti haridusüldsusel oluline tunda sellealaseid rahvusvaheliselt tunnustatud käsitlusi.

Käesolevas artiklis on pedagoogika õppekavade all käsitletud üldistavalt nii õpetajakoolituse õppekavu kui ka muid taseme- ja täienduskoolituse õppekavu, milles pedagoogilised ained moodustavad olulise osa.

## Erinevad lähenemised pedagoogika õppekavade arendamisele

Järgnevalt käsitlem kolme lähenemist pedagoogika õppekavade loomele. Igaüht neist põhistavad, vähemasti varjatult, teatavad filosoofilised koolkonnad. Kõiki kolme lähenemist ühendab püüd pakkuda õpetajale võimalikult head erialast ettevalmistust. Neid lähenemisi lahutab aga põhimõtteliselt erinev arusaam ettevalmistuse filosoofilisest alusest ning sellest tulenevalt suuresti ka vormist ja sisust. Sõltuvalt õppekavaloomeliseks olevast filosoofilisest positsioonist erineb ka ettekujutus haridusfilosoofia rollist iseseisva distsipliinina.

### Konsensuslik õppekava

Tänapäeva populaarne argument õppekavade loome üle arutlemisel, sealhulgas Eestis, on toetumine laiapõhjalisele *konsensusele* õppekavaga seotud olevate osapoolte vahel. Konsensus omakorda põhineb hea õpetaja tunnusoonte käsitluste võimalikult suurel ühisosal. Õppekava loomes annavad tooni

kõigi osapoolte jaoks atraktiivsed märksõnad, nagu praktilisus, efektiivsus ning rakendatavus igapäevatoos. Nii püütakse vähemalt näiliselt arvesse võtta kõige erinevamate huvigruppide taotlusi. Õppekava sünnib arvukate aeganõudvate ja suure osalejaskonnaga koosolekute või listiarutelude tulemusena.

Maailmas tunnustatud filosoofilistest koolkondadest põhistab taolist lähene mist eelkõige pragmatism ning selle suuresindaja John Dewey. Pragmatistide järgi puuduvad tõel ja teadmisel igasugused sotsiaalsest kontekstist väljaspool asuvad kriteeriumid. Tõde avaldub oma praktilise efektiivsuse kaudu (Dewey 1922, 400; Peirce 1974, 2, 1). Osalt angloameerika pragmatismile, osalt Mandri-Euroopa eksistentsialismile ja fenomenoloogiale tuginedes on sellist mõtteviisi äärmuseni arendanud postmodernistlik teadusfilosoofia. Postmodernistid vastustavad teravalt ühtse tõe olemasolu. Selle asemel propageerivad nad tõdede paljusust ja sõltuvust kontekstist (Derrida 2003, 12–13; Lyotard 1997, 39–40; Rorty 1993, 315–316). Nii jääbki tõe kriteeriumi kadudes alusprintsipiiks osalejate vahel saavutatud kompromiss.

Eesti kasvatusteadlastest on eelnevale lähedast mõttesuunda järjekindlalt propageerinud Peeter Kreitzberg. Ta märgib, et ehkki teaduslikul uurimisel on oma osa haridusküsimuste lahendamisel, põhineb haridus siiski pigem konsensusel ja osapooltevahelisel kompromissil kui *ekspertotsuste* järgimisel (Kreitzberg 1993, 229–230; vt ka Kreitzberg ja Grauberg 1995, 49–50).

Samas teeb õpetajatöö kvaliteedi näitajate kompleksus ja seisukohtade paljusus konsensusele jõudmise erakordselt raskeks. Selle alusel pedagoogika õppekava loomine pole mitte ainult protseduuriliselt keerukas, vaid ka sisuliselt küsitav. Osapoolte argumendid võivad põhineda väga erinevatel, sealhulgas omakasupüüdlikel motiividel. Ohtu kujutab endast ka kompromissi otsimine üksteise mitesegamise põhimõttel: õppekava maht jagatakse eri distsipliinide ja koolkondade esindajate vahel, ilma et keegi märkimisväärselt huvituks õppekava sisemisest terviklikusest. Nii muutub küsitavaks õppekava tasakaalustatus ning see, kas ja kuivõrd

see toetub üldistatud maailmakogemusele. Nagu märgivad mitmed autorid, on selline lähenemine võimaldanud pedagoogika õppekavade põhjendamatu domineerimise teatud distsipliinide, näiteks psühholoogia poolt (Malcolm ja Zukas 2001, 33; McWilliam 2002, 292; Popkewitz 1987, 16). Samuti võib *praktilise efektiivsuse* või teiste populaarsete lööksõnade all moodustuv õppekava sageli koosneda juhuslikult kokkuklopsitud ainetest, millel puudub igasugune süsteemne uurimistraditsioon ja kvalifitseeritud uurijaskond (Blake jt 2003, 14).

Eesti kõrgkoolide pedagoogika õppekavades on sellise nähtuse näiteks olukorrad, kus paralleelselt õpetatakse erinevatest teoreetilistest traditsioonidest pärit aineid, ilma et vaevutaks uurima nende võimalikku sisulist kattuvust ja sellest tekkida võivat segadust tudengi teadvuses. Nii on see pikka aega olnud *didaktika* ning *haridusteooria* kui iseisivate distsipliinidega Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavas (vt Mikser 2005). Moodne termin *väljundipõhisus* ei aita toimiva õppekava loomele lähemale, kui ei arvestata, et samadele väljunditele pretendeerib alati paralleelselt mitu teoreetilist konstruktsiooni, mis erinevad üksteisest oluliselt paljude karakteristikute, sealhulgas mõnigi kord ka teadusliku tõsiseltvõetavuse poolest.

### **Epistemoloogiliselt põhjendatud õppekava**

Eelnevalt kirjeldatud vastupidine on lähenemine, mille puhul õppeainetevahelisi piire üritatakse määratleda epistemoloogiliste, teadusest enesest tuletavatate kriteeriumidega. Õppetöö sotsiaalne ja psühholoogiline kontekst ning osapoolte konsensus on sellisel juhul teisejärguline. Üldhariduskooli õppekava arenduses andis selline suund tooni näiteks Suurbritannias 1960.–1970. aastatel. Mõjukad haridusfilosoofid, analüütilise koolkonna esindajad Paul Hirst ja Richard Peters defineerisid haridust arenguna teatud kindlate eesmärkide suunas, mis on määratletud üksteisest selgelt eristatavate *teadmiste vormidega* (Hirst ja Peters 1970, 66–67). Hirsti järgi jagunevad teadused seitsmeks *teadmiste vormiks*: matemaatika, füüsika, inimeseteadused (*human sciences*), ajalugu, religioon, filosoofia, ning kirjandus ja kunst (Hirst 1974, 46).

Neid vorme on õppekavas küll võimalik veelgi detailsemalt jaotada, kuid nende olemus erineb üksteisest sedavõrd, et neid ei ole põhimõtteliselt võimalik üksteisega võrrelda ega omavahel põimida (Hirst ja Peters 1970, 65).

Vaatamata pikaajalistele katsetele, ei õnnestunud Hirstil ja Petersil oma seisukohti teaduslikult põhjendada (vt Phillips 1987, ptk 11). *Teadmiste vormide* teoorial peaaegu puuduvad tänapäeval tõsiseltvõetavad toetajad. On üldiselt tunnustatud, et mis tahes ainete vaheliste piiride määratlemisel tuleb arvestada õpikeskkonda ning õppijate sotsiaalset konteksti.

Siiski võib taolist lähenemist praegugi kohata juhtudel, kui tõstatab küsimus lähedaste ainete ühendamise õppekavas. Õpetajad ja õppejõud, kelle põhimureks on sageli pigem isikliku koormuse ja harjunud tööritiini säilitamine kui aine enda identiteet, väidavad sel juhul, et nende aine on *põhimõtteliselt* käsitletamatu mingi teise ainega koos või selle raamistuses. Nagu teadusfilosoofia senine praktika on näidanud, ei ole sellistel väidetest tõsiseltvõetavat teaduslikku alust.

Richard Peters üritas üksteisest selgelt eristatud distsipliinide kontseptsiooni juurutada ka kasvatusteadustes. Petersi järgi moodustavad pedagoogika teadusliku baasi neli eraldiseisvat teadust: ajalugu, filosoofia, psühholoogia ning sotsioloogia (Peters 1963, viidatud McCulloch 2002, 100). Kuid erinevalt üldhariduskooli õppekavast ei põhjendanud Peters ainetevahelisi piire kasvatusteadustes mitte üksnes epistemoloogiliste, vaid ka teadusajalooliste argumentidega. See viib kolmanda käsitluse juurde õppekavade loomest, mille puhul primaarne ei ole osapooltevaheline konsensus ega ka universaalsed filosoofilised printsiibid, vaid senise teaduspraktika kriitiline analüüs.

### **Teadusajalooliselt põhjendatud õppekava**

Richard Petersi pedagoogika baasdistsipliinide kontseptsiooni lähtealuseks oli 1960. aastate alguseks Suurbritannias välja kujunenud olukord. Nimelt kritiseerib Peters paljude kasvatusteadlaste katset defineerida pedagoogikat omaette ühtse ning liigendamatu teadusena, millel on oma uurimisvaldkond. Ühtse

*pedagoogilise uurimuse* sildi all levib Petersi arvates tegelikult *diferentseerimatu sodi* (*undifferentiated mush*), mis on pikka aega olnud pedagoogika madala renomee peapõhjus (Peters 1963, viidatud McCulloch 2002, 100). Peters apelleerib sellele, et senine baasdistsipliin ignoreeriv lähenemine on osutunud nii teadus- kui ka õpetamispraktikas väheefektiivseks.

Ehkki baasdistsipliinide täpne loetelu võib olla mõnevõrra vaieldav, märgib Briti tänapäeva väljapaistev pedagoogikaajaloolane Gary McCulloch, et baasdistsipliinidel on jätkuvalt oluline roll nii haridusuurimuse, õppekavaarendustöö kui ka pedagoogilise praktika kujundamisel. Baasdistsipliinid mängivad olulist osa pedagoogika tasakaalustatud arendamises ning selle osade vastastikusel kriitilises analüüsis (McCulloch 2002, 116–117).

Tuginedes McCullochi, aga samuti Blake'i ja teiste (2003) eelmainitud seisukohtadele, peab siinkirjutaja oluliseks eri baasdistsipliinide tasakaalustatud arendamist ning nende uurimistraditsioonide arvestamist edaspidises õppekava arendustöös. Baasdistsipliinide määratlemisel ei saa tugineda mingitele universaalsetele kriteeriumidele ning nende arv ja nimetus ei saa olla lõplik. Olulisimaks kriteeriumiks on eri pedagoogiliste distsipliinide raames tehtud uurimistöö hulk ja kvaliteet, samavõrra aga ka nende avatus kriitilisele diskussioonile naaberdistsipliinidega. Seega ei saa lugeda põhjendatuks püüdu jõuda konsensusele, kui ei üritata üldistatud maailmakogemuse kaudu jõuda selgusele, kuidas teatud pedagoogilist küsimust on käsitletud eri distsipliinide või uurimistraditsioonide raames.

### **Pedagoogiliste distsipliinide paljusus ja selle probleemid**

Et õigustada oma kohta pedagoogika õppekavas, tuleb igal distsipliinil eespool kirjeldatud põhjustel demonstreerida selle raames tehtava teadustöö ulatust ning seoseid naaberdistsipliinidega. Üldhariduskoolis kutsutakse viimati nimetatud tegevust ainetevaheliseks integratsiooniks.

Mitmetel põhjustel muutub selline distsipliinidevaheline võrdlus ajapikku üha raskemaks. Sarnaselt teiste tea-

dustega toimub ka kasvatusteadustes viimastel aastakümnetel pidev spetsialiseerumine ja killustumine. Üldmõisted „pedagoogika”, „kasvatusteadused” ja „haridusteadused” sisaldavad üha suuremat hulka kitsa spetsiifikaga alldistsipliine, mille esindajad võistlevad omavahel finantsallikate ning koha eest õppekavades.

Esmapiilgul võib näida, et selle tendentsiga kaasnev õppejõududevaheline konkurents ja õppesisu suurenev valik rahuldab ühtaegu nii teaduse arengu vajadusi kui ka kõrgkoolide kommertshuviseid. Teadusgrantide taotlemiseks tuleb distsipliini või koolkonna esindajail end tõestada kõrgelt klassifitseeritud publikatsioonidega, mis tõepoolest tagab uurimistöö kvaliteedi parimal võimalikul viisil. Vajadus olla atraktiivne ka üliõpilastele tingib aga distsipliini või koolkonna kõrgendatud tähelepanu õppetöö kvaliteedile. Ühelt poolt tipp-publikatsioonide hulk ning teisalt tudengite tagasiside näivad seega moodustavat parima aluse pedagoogiliste ainete omavaheliseks võrdlemiseks ning lülitamiseks õppekavasse.

Sellisel lähenemisel on aga hulk varjatud puudusi. Süvitsi on seda probleemi käsitletud viljakas publitsist, ameerika päritolu Briti sotsioloog ja filosoof Steve Fuller. Fuller märgib, et teadus- ja õpetamistegevusele esitatavate nõuete erinevus toob nende tasakaalustatud arengu asemel kaasa hoopis killustatuse ja vastastikuse huvipuuduse. Teadustöö kvaliteedi hindamine taandub üha enam kõrgetasemeliste artiklite arvule, samal ajal kui kõrgkoolide õppetöö peamiseks näitajaks on kujunenud tudengitele väljastatavate õppenädalate koguarv. Selle vastu, kuidas teadus- ja õppetöö seejuures omavahel seotud on, ei tunne keegi huvi. Nii võibki juhtuda, et õppekava-arendustegevuses kaob iga-sugune koordineeriv teaduslik institutsioon (Fuller 1999, 587).

Mitmed filosoofilised koolkonnad – näiteks postmodernism ja eriti J. F. Lyotard – pigem tervitavad sellise koordineeriva institutsiooni kadumist. Taotledes ülima kompetentsikeskuse staatust, on klassikaline ülikool Lyotard'i arvates jäänud jalgu nii ajastu elunõuetele kui ka adekvaatsele ettekujutusele teadusliku töö olemusest (Lyotard 1997, 51–53). Lihtsustatult peab ülikool postmo-

dernistide arvates järgnema sotsiaalse-tele muutustele, mitte aga üritama neid juhtida.

Siiski ei esinda selline lähenemine kogu tänapäevast teadusfilosoofilist mõtlemist. Ülikooli kui teadusi koordineeriva asutuse roll mõne koolkonna arvates pigem kasvab kui kahaneb. Teravalt vastustades Lyotard'i seisukoha, väidab Steve Fuller, et üksnes tunnustades ülikooli universaalset koordineerivat rolli, võtab ühiskond endale tõeliselt vastutuse parima võimaliku teadmise tekke ja leviku eest (Fuller 1999, 594).

Eesti hariduses näitlikustab lõhet Lyotard'i ja Fulleri käsitluste vahel konkurents ülikoolide ja koolitusfirmade vahel – ehkki ka ülikoolides on täienduskoolitustegevus konkurentsi survele paljuski sarnane koolitusfirmade omaga. Ülikoolide baasõppekavade eesmärk on anda vähemasti idee tasandil teatav tervikettevalmistus. Väikese-mahulise täienduskoolituse puhul puudub aga koolitajal iga-sugune vastutus selle eest, kuidas seostub koolitus koolitatava baashariduse ja teiste koolituskursustega.

Taalise seose puudumist võib mõistagi põhjendada eeldusega, et iga õpetaja teab oma arenguvajadusi ise kõige paremini. Selles sunnivad aga kahtlema maailmas läbi viidud uurimused õpetaja professionaalsuse arengust, millest suur osa on ka eesti keeles kättesaadav (vt eriti Krull 1998b). Ei ole garantiid, et atraktiivsete tõmbenumbritena mõjuvad õppeained ja koolituskursused tõepoolest vastavad õpetajate arenguvajadustele ning et isegi staažikas õpetaja neid arenguvajadusi ise kõige paremini tajub. Selleski seisneb üks liigsele konsensusse lootmise varjukülgi.

## Haridusfilosoofia kui pedagoogiline baasdistsipliin

Richard Petersi poolt eelnevalt nimetatud neli baasdistsipliini erinevad paljudest teistest pedagoogilistest õppeainetest selle poolest, et neil on suhteliselt pikk ajalugu ja uurimistraditsioon, rahvusvaheline tunnus, arvukas baaskirjandus ning suur teadlaste hulk, kes töötavad nende distsipliinide raames.

Haridusfilosoofia, pedagoogiline psühholoogia, haridussotsioloogia ning pedagoogika ajalugu on arenenud iseseis-

vate distsipliinidena alates 19.–20. sajandi vahetusest. See on aeg, mil pedagoogika ise omandas tänapäeva teadusele iseloomulikud tunnused ja iseseisva distsipliini staatuse. Asjast huvitatu võib baasdistsipliinide ja nende keeruka arengulooga tutvuda vastava kirjanduse abil (näit Landsheere 1997, McCulloch 2002).

Haridusfilosoofiat on kõige üldisemalt defineeritud kui pedagoogilist distsipliini, mis tegeleb haridusega seotud olevate kontseptsioonide, teooriate, väidete ja keelemõistete analüüsiga (Noddings 1998, 1). Oluliseks eristavaks tunnuseks haridusfilosoofia ja teiste pedagoogiliste distsipliinide vahel nimetab Briti prominentne haridusfilosoof John Wilson *normatiivse* aspekti esmatähtsust: kui enamik teisi distsipliine tegeleb sotsiaalsete nähtuste *empüürilise* selgitamisega, siis haridusfilosoofia peab keskenduma küsimusele, kuidas asjad *peaksid* olema (Wilson 2003a, 122–124). Lisaks, nagu märgib Wilson, eristab haridusfilosoofiat empiirilistest pedagoogilistest distsipliinidest selle rõhuasetus *loogilisele* analüüsile (vastandatuna empiirilisele uurimusele). Eelkõige tähendab see pedagoogikaga seotud terminite ja kontseptsioonide analüüsi (Wilson 2003b, 289).

Haridusfilosoofia eelnimetatud tunnustest ilmneb selle sügavalt praktiline olemus. Vähemasti oma isikliku kogemuse baasil omab iga koolis käinud inimene teatavaid seisukohti õpilase ja õpetaja õiguste ning kohustuste, õppesisu väljavaliku põhimõtete, õpetamis- ja hindamisviiside ning muude pedagoogika aspektide kohta. Nagu märgib Wilson (2003b, 289), mõjutab õpetaja suhtumist näiteks *distsipliini, väärtuskasvatuse* või *õpiraskuste* küsimusse otseselt see, millisenä ta neid mõisteid käsitab. Oma igapäevases tööpraktikas arutlevad õpetajad nimetatud küsimuste üle pidevalt ning selle näol ongi tegemist pedagoogiliste kontseptsioonide filosoofilise analüüsiga. Haridusfilosoofiaga lähemalt kokku puutunud eristab võhikust eelkõige see, et oma positsiooni põhjendamisel üritatakse toetuda üldistatud teaduskogemusele, mitte ei piirduta maailmas juba hästi tuntud käibetõdede ja dilemmade ebasüsteemse ning valikulise esitlemisega isiklike seisukohtade pähe.

Iseseisva distsipliinina on filosoofia pedagoogika baasdistsipliinidest vanim, ulatudes tagasi antiikaega. Rangelt võttes olid ka 19. sajandi pedagoogikakorüfeede Herbarti, Pestalozzi ning teiste tööd üksnes filosoofia, kuna nad ei baseerunud läbimõeldud meetodikaga eksperimentidel (vt Landsheere 1997, 9). 20. sajandi esimene pool oli pedagoogikas üldiselt eksperimentaalse *psühholoogia* õitseae. Siiski püsis eelkõige tänu J. Deweyle USA-s ning mitmetele koolkondadele Mandri-Euroopas ka järjepidev filosoofiline orientatsioon hariduses. (Saksamaal väärib märkimist kahe maailmasõja vahel esile kerkinud *vaimuteaduslik* filosoofia koolkond.) Teise maailmasõja järel tugevnes Lääne-Euroopa riikides ja USA-s *sotsioloogia* mõju haridusele. Formeerus mitu silmapaistvat haridussotsioloogilist koolkonda (vt näit Izquierdo ja Minguez 2003, 25; Landsheere 1997, 13). Haridusfilosoofia uus esiletõus Lääne-Euroopas oli kõige tugevam Suurbritannias 1960. aastatel, seda suuresti tänu juba mainitud analüütilise filosoofia esindajatele Paul Hirstile ja Richard Petersile. Eelkõige oli analüütilise haridusfilosoofia eesmärk haridusega seotud mõistete süsteemi korrastamine ning hariduse eesmärkide ja vahendite selgepiiriline sõnastamine. Suurt tähelepanu pöörati mõistete keelelisele analüüsile (vt Noddings 1998, 41–57).

Osalt tänu Hirsti ja Petersi liialt ambitsioonikale tegevusele (vt Carr 2004), veel enam aga sotsiaalpoliitilistel põhjustel peavad paljud spetsialistid haridusfilosoofia positsiooni tänapäeval üsna nõrgaks (Davis ja Williams 2003, van Goor jt 2004, 188, Hogan ja Smith 2003, Wilson 2003a). Üha enam annab filosoofiline analüüs teed sotsiaalsetele ja psühholoogilistele hariduskontseptsioonidele. Kontseptsioonide ja teooriate üle vaidlemise asemel rõhutatakse üha enam nende sõltuvust indiviidi psühholoogilistest iseärasustest ning sotsiaalsest kontekstist. Suur osa filosoofia renomee languses on ka üldisel otsekohese *praktilise efekti* taotlusel hariduses, ilma et soovitaks tähelepanu pöörata selle efektiga seotud fundamentaalsetele küsimustele (Hogan ja Smith 2003, 177).

Siiski on viimasel ajal taas hakatud rääkima filosoofia olulisusest pedagoogika

baasdistsipliinide hulgas ning ohtudest, mis seostuvad haridusfilosoofia rolli ignoreerimisega. Järgnevas alapeatükis osutatakse mõnele levinud väärttekkujutusele haridusfilosoofiast ning peamistele põhjustele, miks haridusfilosoofia panus on siiski oluline.

## Haridusfilosoofia positsioon, selle põhjused ja võimalikud lahendused

Haridusfilosoofia kesise positsiooni taga on eri huvigruppide ootused ja ettekujutused, mida küll Eestis senini pole täpselt uuritud, millest annavad aga esmase ülevaate mõningad rahvusvaheliselt tunnustatud spetsialistid.

Esiteks on viimastel aastakümnetel levinud rohkem või vähem avalik suhtumine kogu filosoofiasse kui aegunud ja dogmaatilisse, üht tõde peale suruvasse distsipliini. Oluline osa selles on prominentsete postmodernistide eitaval suhtumisel epistemoloogiasse ja tõe olemuse üle arutlemisse. Ühtse tõe ning isegi selle poole püüdlemise asemel propageeritakse teadmiste pluralismi ja kontekstipõhisust (Derrida 2003, 12; Rorty 1993, 318). Veelgi selgemalt vastustab teadmiste epistemoloogilise päritolu *uue haridussotsioloogia* (*new sociology of education*) koolkond eesotsas Michael Youngiga. Oma 1971. aastal ilmunud ülimõjukas teoses väidab Young, et see, mida peetakse teadmiseks, on olemuslikult sotsiaalset päritolu, ning selle päritolu selgitamine saab edaspidi haridussotsioloogiliste uuringute peamiseks ülesandeks (Young 1971, 3). Lihtsustatult väitis uue haridussotsioloogia koolkond, et erineva sotsiaalse taustaga inimesed teavad erinevaid asju ning see, milline teadmine kajastub kooli õppekavas, on pigem määratud võimusuhetega kui teatud teadmiste põhjendatud paremusega.

Hiljem on *uue haridussotsioloogia* lühinägelikkust korduvalt kritiseeritud. Nagu märgivad Briti haridusfilosoofid Rob Moore ja Johan Muller, viis teadmiste sotsiaalse päritolu ülimuslikkuse idee sotsiaalsete klasside lõpmatu fragmenteerumiseni. Kõik need sotsiaalsed klassid nõudsid oma *teadmise* esindust ühiskondlikes institutsioonides. Indiviidi sotsiaalsed karakteristikud, nagu rass, sugu, haridus või seksuaalne

orientatsioon, muutusid argumendiks iseeneses, mis tegi võimatuks teadmisi selekteerida või eelistada ühtesid teadmisi teistele. Nii muutus *uue haridussotsioloogia* algseks tõukejõuks olnud demokraatlik eetos moraalseks nihilismiks – igasugust teguviisi võis õigustada tegija sotsiaalse klassikuuluvusega (Moore ja Muller 1999, 190–191). Paradoksaalsel kombel langevad nii uus haridussotsioloogia kui ka postmodernism seega tagasi eelmodernismi, püüdes ühendada väitja isiku ning väite toetusse. Nagu keskajal oli argumendiks kirikliku või ilmaliku autoriteedi *isik*, muutus nüüd argumendiks *iga isik* (Moore ja Muller 1999, 193–194). Samuti mainivad Moore ja Muller, et *uue haridussotsioloogia* ettekujutus teadusest on üheülbaline ja karikatuurne, teadusliku töö kaitsjaid samastatakse lihtsustatult positivismiga, mõistmata, et positivism teadusfilosoofias on juba mitmekümne aasta eest ületatud (Moore ja Muller 1999, 192). Lisaks sellele ei tohiks unustada postpositivistlike koolkondade paljusust. Haridusfilosoofiat kui distsipliini iseloomustab küll järjepidev väitlus-traditsioon, mingil juhul aga ei koosne see mingist *ühest* positsioonist või koolkonnast.

Lisaks jagab haridusfilosoofia teistki filosoofiliste distsipliinide suurema osa ühist saatust: seda peetakse elukaugeks. Nagu märgib Steve Fuller, on filosoofilised kontseptsioonid enamasti sedavõrd abstraktsed, et neid võib praktilistes situatsioonides kasutada ühevõrra hästi nii teatava väite poolt- kui ka vastuargumendina. Võimetus pakkuda piisavalt konkreetseid tegevusjuhiseid praktikutele muudabki filosoofia praktike silmis kasutuks (Fuller 1999, 276).

Tõepoolest võib praktikutel tekkida küsimus, kas ja kui võrd hariduse filosoofiliste aluste tundmine vabastab nad ametnike ja poliitikute pealesunnitud otsustuste kuulekast täitmisest. Loengus või seminaris haridussüsteemile julgeid väljakutseid esitav praktik on järgmisel päeval koolis jällegi vaid õpetaja, kelle tegutsemisvabadus on piiratud hulga ametlike dokumentidega ning kelle paikapanemiseks on direktoril ja õppealajuhatajal palju formaalseid ja vähem formaalseid võimalusi.

On selge, et operatiivset sekkumist vajavates olukordades on filosoofiast

enamasti suhteliselt vähe abi. Tunnetades näiteks, et tema õigusi või eneseväärikust on riivatud, on õpetajal märksa rohkem kasu konkreetset juriidilist või psühholoogilist nõu andvast konsultandist kui kogenud filosoofist. Pikemas perspektiivis on aga oluline teadvustada, et õpetajate tegevust reguleerivate seaduste kaudseks kujundajaks on suures osas avalik arvamus, mis omakorda vähem või rohkem avalikult juhindub teatavatest filosoofilistest tõekspidamistest. Nii räägitakse õpetajate palganõudmistest sürjutamiseks sageli õpetaja missioonitundest, otsekui oleks enesestmõistetav, et missioonitunne korvab kesise palga küll õpetaja puhul, mitte aga näiteks ehitaja või lenduri puhul. Samuti mõjutavad filosoofilised küsimused inimese olemusest ja objektiivse töö võimalikkusest näiteks seda, kas ja kuidas üht või teist õppeainet või selle osa peetakse võimalikuks hinnata. Kokkuvõttes on õigus Steve Fulleril, kui ta väidab, et küsimus ei ole mitte filosoofia enese elukauguses, vaid selle põhikontseptsioonide arusaadavas esituses ning konkreetsetele olukordadele kohandamises.

Mõistagi ei ole praktikaga seotuse probleem teadvustamata ka haridusfilosoofia enese esindajate poolt. Eelkõige seostub see haridusfilosoofia eesmärkide teemaga. Mitmete haridusfilosoofia eesmärkide käsitluste hulgas väärib tähelepanu ameeriklase Victor Worsfoldi (2001) lähenemine, mis keskendub haridusfilosoofia seostele õpetaja igapäevatööga. Worsfoldi arvates on haridusfilosoofidel – kes üldjuhul ise tegelevad ka haridusfilosoofia õpetamisega – kaks põhimõtet vahendajafunktsiooni. Esiteks on nad filosoofiliste kontseptsioonide tõlkijad praktikutele arusaadavasse keelde. Nii selgitavad nad haridusfilosoofia pärandi olulisust õpetaja töös. Haridusfilosoofi teiseks ja samavõrra oluliseks ülesandeks peab Worsfold aga praktikas esile kerkivate filosoofiliste probleemide tõstatamist ning esindamist professionaalsete filosoofide ees. Õpetaja töös sisaldub hulk olemuselt filosoofilisi probleeme, millele professionaalsete filosoofide poolt puudub – vähemasti laiemale üldsusele kättesaadavas vormis – adekvaatne vastus ja sageli isegi käsitlusviis (Worsfold 2001). Nimetatud tõsiasi iseloomustab

Eesti kontekstiski asjakohane näide Briti haridusfilosoofilt Paul Standishilt. Nagu märgib Standish (2002, 6–9), on hariduse kõigis aspektides viimastel aastakümnetel märgatav tendents vormi ning protseduuriliste kriteeriumide esiplaanile tõusuks ning seda hariduse sisu arvel. Populaarsed märksõnad, nagu *elukestev õpe (lifelong learning)* või *info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (ICT)*, on muutunud omamoodi mantrateks kõrghariduses, jättes täielikult varju selle, mida tegelikult õpitakse või õppima peaks (Standish 2002, 9). Kirjeldades analoogilist tendentsi pedagoogika õppekavade sisus, märgib Standish, et näiteks moraal- ja väärtuskasvatuse küsimustes piirduakse valdavalt moraalse arengu loogika seaduspärasustega, ilma et arutataks märkimisväärselt *moraalse* või *hea* mõiste *sisu* üle (Standish 2002, 6). Järgnev näide on ilmselt tuttav paljudele Eesti praegustele pedagoogikatudengitele: Lawrence Kohlbergi moraalse arengu astmete teooria kõrval ei ole ühtki ligilähedaselki sama mõjukat teooriat, mille alusel käsitletaks moraalsete printsiipide sisu küsimusi. Ometi peetakse väärtuskasvatuse teemat õigustatult Eestiski vägagi oluliseks. Nimetatud tühiku täitmine on otsene väljakutse haridusfilosoofidele ning näitlikustab eelmainitud probleemiasetust Victor Worsfoldi poolt.

Lisaks eesmärgipüstitusele põhjustavad praktikute umbusku haridusfilosoofia suhtes ka küsitavused selle õpetamisstrateegia ning meetodite suhtes. Ericson (1997) eristab haridusfilosoofia õpetamisel nelja levinud strateegiat, mis erinevad üksteisest nii oma meetodilt kui ka mõjult tudengi või noore õpetaja mõtlemisele. Esimene strateegia käsitleb haridusfilosoofiat eelkõige kui haridusfilosoofiliste ideede *ajalugu*. Enamasti ei püüta sel juhul varustada tudengeid klassi ees ellujäämiseks vajalike elementaaroskustega, vaid pakutakse neile ülevaadet haridusfilosoofide ideedest hariduse kohta. Kuivõrd tudengid on jäetud praktiliste rakendusvõimaluste otsimisel omapead, ei ole ime, et selline lähenemine tavaliselt üksnes süvendab ettekujutust filosoofiast kui koolipraktika jaoks ebaolulisest distsipliinist (Ericson 1997).

Teine strateegia, mis samuti toetub kronoloogilisele käsitlusele, käsitleb ha-

ridusfilosoofiat kui *-ismide* vastuolu. Erinevalt eelmisest võtab selline lähenemine praktilise olulisuse probleemi tõsiselt. Et aga õppejõud või õpetav allüksus eelistab enamasti tugevalt mõnd kindlat *-ismi*, on selle lähenemise korral oht suruda tudengitele peale üht filosoofilist kontseptsiooni teiste arvel. Iseäranis kahetsusväärne on see juhul, kui õppejõu eelistus ei põhine koolipraktikal, vaid loetud erialakirjandusel, mis taas tekitab suure lõhe filosoofilise kontseptsiooni ja selle praktilise rakendamise vahel (Ericson 1997).

Kolmanda strateegiana eristab Ericson ajaloolise lähenemise, mis aga erinevalt esimesest astub kriitilisse kontakti iga haridusfilosoofilise kontseptsiooniga ning õhutab selleks ka tudengeid. Siiski ei suuda ka see lähenemine vastata küsimusele, miks peaks igapäevase ellujäämise pärast muretseda algaia õpetaja tegelema probleemiga, mida üks või teine filosoof hariduse kohta ütles.

Neljas strateegia on oma olemuselt mitteajalooline ning orienteerub pigem teatud olulistele probleemidele või hariduskontseptsioonidele. Haridusfilosoofia klassikuid mainitakse ainult juhul, kui nende panus on otseses seoses käsitleva teemaga. Nagu märgib Ericson, on selline strateegia praktiliselt asjakohane kahel viisil. Esiteks aitab see süveneda hariduse igipõlistesse probleemidesse, mis peaksid kõnetama iga tudengit, kes oma eriala huviga õpib. Teiseks võimaldab see tudengitel enestel asuda praktilise filosoofi positsioonile, väideldes sama probleemi varem käsitlenud autoritega erinevate lahendusvõimaluste ning nende plusside ja miinuste üle. Selline lähenemine aitab üliõpilastel kogeda ning praktiseerida loogilise ja terminoloogiliselt täpse argumenteerimise oskust (Ericson 1997). Nii ei ole põhjendatud laialt levinud kartus, et haridusfilosoofia on eelkõige ajaloolise orientatsiooniga distsipliin. Küll aga võtab haridusfilosoofia arvesse ajaloolist kogemust ning üritab seeläbi vältida juba tuntu pidevat ümbersõnastamist ja korrumtamist. Haridusfilosoofial on seega oluline osa pedagoogika kui teaduse kumulatiivse efekti saavutamisel: „hästi ära unustatud vana” meenutamine tänapäevases kontekstis aitab kokku hoida aega ja energiat nii praktiliste problee-

mide sõnastamisel kui ka nende lahendamisel.

## Kokkuvõte

Mitmed objektiivsed tendentsid teaduses ja ühiskonnas on tekitanud ennatlikke ettekujutusi haridusfilosoofiast ning seadnud kahtluse alla selle vajalikkuse pedagoogika õppekavades. Eelkõige on see väljakutse haridusfilosoofidele endile oma rolli ja tegevuse laiemal teadvustamisel. Siiski on kogu Eesti haridusüldsuse huvides omada põhiteadmisi pedagoogika baasdistsipliinidest ning nende arenguloost, ülesannetest ja omavahelistest suhetest. Haridusfilosoofial on rahvusvaheliselt tunnustatud roll iseseisva pedagoogilise distsipliini-na. Selle raames sündinud erinevad koolkonnad põhistavad haridusotsuseid kõigil tasanditel. Haridusfilosoofia põhi-aluste tundmine aitab hariduse osapooltel reflekteerida oma tegevust ning saavutada suurem teadlikkus ja vabades haridusotsuste tõlgendamisel ja rakedamisel. Tunnustatud staatus pedagoogika baasdistsipliini-na ning panus praktiliste lahenduste väljatöötamisel hariduses on olulised kriteeriumid säilitamiseks ja tugevdamaks haridusfilosoofia rolli pedagoogika õppekavades.

### Kirjandus

- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. ja Standish, P.** (2003) Introduction. *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Toim Blake, N., Smeyers, P., Smith, R ja Standish, P. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1–17.
- Davis, A. ja Williams, K.** (2003) Epistemology and Curriculum. *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Toim Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. ja Standish, P. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 253–270.
- Carr, W.** (2004) Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education* 38 (1), 55–73.
- Derrida, J.** (2003) The „World“ of the Enlightenment to Come (Exception, Calculation, Sovereignty). *Research in Phenomenology* 33, 9–52.
- Ericson, D. P.** (1997) Orientation to philosophy of education: Locating the field of play for new audiences. *Educational Theory* 47 (4), 501–511.
- Fuller, S.** (1999) Response to the Japanese social epistemologists: some ways forward for the 21<sup>st</sup> century. *Social Epistemology* 13 (3/4), 273–302.
- Goor, R., Heyting, F. ja Vreeke, G. J.** (2004) Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education. *Educational Theory* 54 (2), 172–192.
- Hirst, P. H.** (1974) Liberal education and the nature of knowledge. *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Toim Hirst, P. H. London: Routledge & Kegan Paul, 30–53. Esmatrükk 1965.
- Hirst, P. H. ja Peters, R.** (1970) *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hogan, P. ja Smith, R.** (2003) The Activity of Philosophy and the Practice of Education. *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Toim Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. ja Standish, P. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 165–180.
- Kreitzberg, P.** (1993) *The legitimation of educational aims: Paradigms and metaphors*. Lund: Kompendiet-Göteborg.
- Kreitzberg, P. ja Grauberg, E.** (1995) Democratic vs. Scientific and Expert Legitimation of Educational Decisions. *Education in Europe. An Intercultural Task*. Toim Wulf, C. Münster & New York: Waxmann Verlag, 48–52.
- Krull, E.** (1998a) *Õpetamise tõhususe hindamine. Õpetajakoolitus II*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Krull, E.** (1998b) Õpetaja professionaalne areng: teooria ja praktika. *Õpetajakoolitus III*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 7–28.
- Krull, E.** (2002) *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumivahetusel*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Krull, E.** (2003) Piloottuuringud arengumuutuste väljaselgitamiseks õpetajate professionaalsuse kujunemises. *Haridus kõigile*. Toim Karlep, K. ja Krull, E. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 54–61.
- Landsheere, G.** (1997) History of Educational Research. *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Toim Keeves, J. P. Cambridge: Cambridge University Press, 8–16.
- Lyotard, J. F.** (1997) *The Postmodern Condition: A Report of Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. Esmatrükk 1979.
- Malcolm, J. ja Zukas, M.** (2001) Bridging Pedagogic Gaps: conceptual discontinuities in higher education. *Teaching in Higher Education* 6 (1), 33–42.
- McCulloch, G.** (2002) 'Disciplines contributing to education'? Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies* 50 (1), 100–119.
- McWilliam, E.** (2002) Against Professional Development. *Educational Philosophy & Theory* 34 (3), 289–299.
- Mikser, R.** (2005) Developing new teacher education curricula: why should critical rationalist epistemology talk louder? *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences* 9 (2), 129–142.
- Moore, R. ja Muller, J.** (1999) The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2), 189–206.
- Noddings, N.** (1998) *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Peirce, C. S.** (1974) Preface. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Vol. V. Toim Hartshorne, C. ja Weiss, P. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1–9. Esmatrükk 1934.
- Phillips, D. C.** (1987) *Philosophy, Science and Social Inquiry*. Oxford: Pergamon Press.
- Popkewitz, T.** (1987) *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*. Basingstoke: The Falmer Press, Taylor & Francis Ltd.
- Rorty, R.** (1993) *Philosophy and the Mirror of Nature*. Wiltshire: Antony Rowe Ltd, Chippenham. Esmatrükk 1979.
- Standish, P.** (2002) Disciplining the Profession: subjects subject to procedure. *Educational Philosophy and Theory* 34 (1), 5–23.
- Wilson, J.** (2003a) Dumbing down educational research. *Educational Research* 45 (2), 119–127.
- Wilson, J.** (2003b) Perspectives on the Philosophy of Education. *Oxford Review of Education* 29 (2), 279–293.
- Worsfold, V. L.** (2001) Teaching Philosophy of Education Today. *Educational Theory* 51 (3), 373–383.
- Young, M. F. D.** (1971) Introduction. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Toim Young, M. F. D. London: Collier-MacMillan Publishers, 1–17.