



Tiiu Kuurme

PhD, Tallinna ülikooli kasvatuseduste instituudi dotsent

Kasvatuse kaksikloomus ja dialoogi ilu

RESÜMEE

Artiklis analüüsitakse kasvatuse kui suhtemõiste traditsioonilist humanistlikku ideestikku ja selle tänapäevaseid rõhuasetusi. Kasvatuse sisemine ambivalentsus väljendub tema kahes tajutavas dimensioonis: kasvatus ideaali tasandil ja kasvatus realselt kogetava

protsessina. Kasvatuse pelgalt teleoloogilist iseloomu järgides ehk pidades silmas soovitud inimese kuvandit, võib kasvatusena kogetav tegelikult toimida isiksust piirava ning ahistavana. Head kasvatust mõistetakse tänapäevastes teoreetilistes arusaamades kui kasvava

noore inimese head olevikku, talle arenguvõimalusi pakkuvaid häid kogemusi, milles kasvatusuhet iseloomustab selle dialoogiline iseloom.

Märksõnad: kasvatus, sotsialiseerimine, kasvatuse humanistlik ideestik, kasvatuspraktikad, dialoogilisus.

Sissejuhatuseks

Kasvatus on meie omamaise kultuuri problemaatilisi mõisteid. Tal on harjumus kord varjuda ning siis ilmuda, tohtides tähendada juba midagi muud. Tänapäeva *lingua franca* ehk inglise keele jõuline vallutusretk on väikekeelte mõisteid haavates tabanud ka kasvatust. Me tõlgime mõiste *education* hariduseks ega oska meenutada, et ladinakeelse *educare* algne tähendus seondus inimese, mitte tekstide ja õppimisega. Ta tähendas esile toomist, tekkida lask-

mist, milles väljendus usk inimese jumalanäolisusse (Mollenhauer 1994). Sest jumalik täius on inimeses varjunud, ent tänu mõningatele (kasvatustlikele) abinõudele võib ta end ilmutada. Haridus – *Imago Dei* – oli aga juba täiuse järele igatseva inimese sisemine pürgimus jumalanäolisuse poole, ehkki teati, et päriselt polegi võimalik seda saavutada (Siljander 2002). Kummardus suure keele ees on nii sügav, et isegi mõned erialainimesed ei soovi enam kasvatuse olemasolu tunnustada.

Alljärgnevas püüan keskenduda kas-

vatuse kui suhtemõiste mitmetähenduslikele tõlgendusvõimalustele ning kirjeldan siit johtuvat sisemist vastuolu, milleks ideaalides soovitud ja tegelikkuses läbielatud kasvatuse erinevad intentsioonid ja toime. Kas on võimalusi selle dihhotoomia ületamiseks? Püüaksime siin välja pakkuda ühe võimaluse. Käsitlus põhineb kasvatuse mõistet käsitleva diskursuse mõningate aspektide analüüsil ja sellest tulenevatel järeldustel.

Kasvatuse ja hariduse mõisted on paljutahulised ning tihedalt aja vaimuga seotud. Nii nagu on vastavalt Maa varju

liikumisele Kuust näha vaid veerand või pool, saavad ka mentaliteetide ja ideoloogiate muutumises neist inimkonna iidsetest praktikatest nähtavaks vaid mõned tahud. Tänapäevase institutsionaliseerunud ning kaubastunud maailma domineerivates väärtustes nähakse hariduses kitsalt vaid seda teadmiste-suutmisete kompleksi, mida on võimalik mõõta ja siduda teatud institutsionaalse taseme läbimisega. Võib järeldada, et valgustusajastul progressi ja arengu mootoriks saanud haridus on nüüd mõistena oma tähendussisudes ise läbi tegemas taandarengut.

Kasvatuse mõiste olemasolu tunnustamine tundub olevat seotud inimese enese positsiooniga ajas ja ühiskonnas. Sest kasvatusest rääkimine teeb inimese nähtavamaks, katsed seda peita aga viitavad meelelaadile, kus inimene pole tähtis, temasse suhtumine on valdavalt instrumentaalne ning tema ainulaadsus, olemise mõte ja isiksuseomaduste peenemad nüansid ei pälvi hoolt. Tänapäevase globaliseeruva maailma dominant on majandus ning inimene huvitab ka haridusmaastikul toimijaid eelkõige kui töötajad ja tarbija, väidavad Rinne ja Salmi (1999). Traditsiooniline vooruste kataloog, mis oli tähtis aegadel, kui kool veel kirikuga seotud, on kaotanud veenvuse. Vooruste nimel tekitatud äng ja karmus laste kohtlemisel kutsusid läinud sajandil ellu antipedagoogilise liikumise, kus kasvatus tervikuna inimkonna kuritegelikuks eksituseks kuulutati. Paraku käsitati siin kasvatust kitsalt vaid kui mõjutamist ning võimu teise inimese üle, jättes vaateväljast kasvatuse muud tahud.

Kasvatuse mõiste muutlikkusele mõjub ka tema seotus ideoloogiatega. Enne inglise keele vallutusretke soomeugri aladele võimutses siin keel, kus *vospitanije* ja *obrazovaniije* eraldi legitiimsetena olemas. Okupatsioonirežiim võttis oma teenistusse nad mõlemad ja kasvatus sai külge märgi, mis seotud manipuleerimise, ajupesu, indoktrineerimisega. Vabaks saamise püüdlustes taheti vabaneda ka kasvatusest kui režiimi „käsilasest”. Meie tänases ametlikus haridusdokumentatsioonis on kasvatuse mõiste jäänud tagasihoidlikule kohale (vt nt õpetaja kutsestandard –

kutsekoda.a.2hz.adm.ee/doc_rtf/283.doc – kus see mõiste puudub hoopiski), küll aga on tegelikkuses järjest enam ning destruktiiivsetes vormides tegemist sellega, mida võib nimetada kasvatusprobleemideks.

Kasvatuse kadumine ning taotlus asendada see sotsialiseerimisega on meie kodumaisest kontekstist laiem ilming. Üheks hetkeparadoksiks võibki lugeda, et rohketele kasvatusprobleemidele vaatamata on kasvatus tänases tegelikkuses ise hakanud kaduma (Siljander 2000; Vuorikoski 2003). Sotsialiseerimise mõiste aga ei hõlma kogu seda rikkalikku tähendusvälja, mis seondub inimese individuaalsuseks kujunemisega ja tunneb end koduselt just kasvatuse mõiste rüpes: hool isiksuse tervikarengu eest, tema sisemiste potentsiaalide avanemine, kasvatusvastutus, arengutingimuste loomine, kasvatussuhe jne. Väri käsitatuna asetatakse sotsialiseerumise käigus rõhuasetus konventsionaalsetele viisidele, normidele, moraali põhimõtetele, ent mitte inimese individualiseerumisele, eneseleidmisele, vastutusele (Väri 2002). Ilmselt vajaksid ka mõisted kaitset nagu looduse elavad liigid, sest nende kadumine viib kaasa osa humaniteediga seotud kultuurist.

Üldine konkurentsiohustik on pannud ebatervel viisil konkureerima ka need kaks mõistet, hariduse ja kasvatuse, mis oma algupäras on aga mõeldud teineteist täiendama. Üks lihtne viis mõista nende kahe omavahelist suhet võiks välja näha nii: kui hariduse missioon modernismi humanistlikus ideestikis on inimese järjest rohkem inimeseks saamine (Siljander 2002), siis alles tänu kasvatusele saab see võimalikuks – kasvatusmõjudes seob laps hariduse oma olemisega, temas sünnib ind ja tahe õppimise ning teadasaamise kaudu saada enamaks, kui ta parajasti on.

Olgu mõiste enese legitiimsusega, kuidas on, ent kuhugi ei kao need ilmingud, mis traditsiooniliselt kuulunud kasvatuse juurde, nagu kasvatussuhe, laste suunamine ja toetamine, väärtuste transformatsioon, lastele arengutingimuste loomine jpm. Koolikasvatuse olemasolu ja mõju eitamine aga oleks ise-enele valetamine.

Kõigele eelkirjeldatule lisaks on kasvatuse mõtlemine olnud midagi veel, ja nimelt humaniteedi juurte otsing. Et hoida ja kaitsta elu, viia edasi kultuuri ning leida teostumisviise sellele ainulaadsele, mis on omane üksnes inimesele ning millest teadus selle mittemõõdetavuse tõttu hoidub ja mida vaid mõned filosoofid kirjeldada sõnandavad. See on *vaimsus*, millest lähtub väärtustamine, otsustamine, kujutlemine, tõlgendamine, loomine, mõtestamine jne ehk lai spekter inimese mittemateriaalseid olemisvorme. Kasvatuse mõttelugu on ikka otsinud inimolemise aluseid, et leida pinnas kasvatuse ideele ning praktilisele toimimisele seda võimalikku parimat otsides. Alljärgnevalt peatun mõnel muutumisel tänapäeva kasvatuse mõtlemises, seda paradigmas, kus kasvatust mõistetakse eksistentsiaalse sündmuseksena.

Kasvatuse kaksikloomus

Kasvatust kui sissejuhatust maisesse ellu võib käsitada suhtemõistena. Tegu on osapoolte vahelise suhtega, milles elukogemust, positsiooni jm eeliseid omav pool püüab omakorda osutada kaasabi noorema osapoole mitmesuguste elusuhete kujunemisele. Selles vaates on suhete väli näiteks ka koolikeskkond, mida lähemalt vaadeldes tunneb hõlpsasti ära teadliku kasvatusliku intentsiooni: kujundada kultuurinormidele kohane ning kehtivale ühiskonnakorrale vastuvõetav kodanik. Abinõudeks kontroll, limiteeritud ruumi- ja ajakasutus, piiratud eneseväljendusviisid, autoriteedile kuuletumine, teadmise meeldejäätmine etteantud annustes. Suhte kujundamine toimub ka nendes valdkondades ehk kultuuri representatsioonides, mida nimetatakse kooliaineteks. Mollenhaueri sõnul on kasvatus ise kultuuri representatsioon ehk uuestitõlgendus, kus valitakse need sisud ja mõjud, mida peetakse kasvandiku arengu seisukohalt vajalikeks ja kultuuri seisukohalt väärtuslikeks (Mollenhauer 1994). Nii võiks kasvatust määratleda kui suhet ja suhete kujundamist – kasvatussuhtes olemise sügavam mõte on kaasabi noorema ja vähem kogenud osapoole maailmasuhte kujunemisele, täpsemalt oleks see suhe

loodusse, kultuuri, teadmisse, teistesse inimestesse, iseenesesse, kõiksusse.

Kasvatus kui üht inimpraktikat tähistav ilming inimkogukondade kollektiivses teadvuses kannab eneses alati teatud pingestatust:

1) kasvatus ideaali tasandil ehk suunda ja sihti loova väärtuselistes tähendustes kogumina;

2) kasvatus reaalselt kogetud ja läbielatud protsessina.

Ideaalide ja reaalteetide vaheline pinge on põhjustanud pikki diskursusi, kriise, uute teooriate tekke, heade lahenduste otsinguid. See pinge on saanud ka analüüsi selle kohta, mis toimub koolis. Sest reaalsuses teostub enamasti midagi muud kui sõnades lubatud ja loodetud. Samas on kasvatus kui tulevikku suunatud inimpraktika suutnud säilitada oma ideaalide poole, ehkki ajastuomased väärtused siin korrektuure teevad. Kooli ning õppekava ametlik eesmärgiseade väljendavad ideaali, antiikaja harmoonilise inimese tänapäevast versiooni, ent üldises meelsuses sündivas edu- ja läbilõõgikultuses tundub see unustatud dekoratsioonina. Mis siiski jääb ideaalidest järele nii kasvataja kui ka kasvatatava rollis olija jaoks? Miks ideaale lõplikult kasututeks ei kuulutata, on omaette huvitav ning läbi ajastute ulatunud küsimus. Siin aga peatume sellel, millistes ideaalides on küsimus ning kuidas paistab nende taustal reaalsus, aluseks mõned kasvatussteoreetilised diskursused.

Kasvatus kui idee ja ideaalide kandja

Kasvatuse humaanne mõõde mitme kasvatusideaali tähenduses on eksisteerinud euroopalikus kultuuris aastatuhandeid. Selle päritolu võib hakata arvama aegadest, kui Platon ja Aristoteles sõnastasid *hea elu* printsiibid ehk mis on elus püüdmisväärtus. Õige ja hea otsingud läbi sajandite on heistanud oma aja kasvatusmõtlemises, millest meie aega ulatuvat võib tähistada humanisuse mõistega. Tänapäeval leidub selle fragmente arenenud riikide haridusseadusandluses, rahvusvahelistes dokumentides ning riiklike õppekavade üldosades. Ühtpidi on see kinnitanud veendumust humanistliku ideestiku elujõust

ning tähtsusest elupraktikale, teisalt aga ka murendanud selle sisu, kuivõrd kanoniseeritud kordamised, mida täita ei suudeta või ei kavatseta, võtavad mõistetelt nende tõsiseltvõetavuse. Modernismi ajajärgu kasvatusmõtlemist saatvateks ideaalimõisteteks on olnud individuaalsus, subjektsus, emantsipatsioon, isiksuse mitmekülgus ja tervikkus, piiride ületamine, varasematel aegadel rõhutatult ka vaimsus ning vastutus. Täiskasvanute poolelt eeldas see teatud eetilist hoiakut suhtuda noore inimese kujunemisse isetu hoolimisega, soodustades tema individuaalsete loomujoonte arengut ja vaimset elu. Modernismi progressiust ootas uutelt sugupõlveldelt iseseisvust, võimet produktiivseks vabaduseks, mis tähendas, et noor suudab oma *mina-maailm*-suhet kujundada võõra juhatusega ja on võimeline uut loovaks tegevuseks (Puolimatka 1995; Siljander 2002; Uhle 1993). Modernismi projekti liikumapanevaks jõuks ning ideeks oli saanud haridus. Modernismi ideestik oli kasvatus osaks toetada harituse saamist, avades selleks tunnetuskanalid ning pannes inimese selle nimel pingutama. Tegevused kasvatusel nimel võivad määrata ja konstitueerida haridusprotsessi (Bernhard 1994; Kivela 2000; Siljander 2002).

Modernismi mõjudest sai kasvatus teleoloogiline iseloom erilise rõhuasetuse. Haridusprotsessides pidi kujunema küps täiskasvanu, st niisuguste omaduste kandja, kes suudab võtta enda kanda ühiskonna progressi ja selle väljakutsed. Kasvatuse ees seisvad ülesanded lähtusid ühelt poolt nende võimalike õilsate omaduste avamisest, mida inimloomus humanistliku mõtetraditsiooni tõlgendustes arvatakse eneses kandvat, teisalt aga vajas see loomus ise täiustamist, et võtta jumalatelt maailmaasjade juhtimine enese kätte.

Kasvatusmõtlemist saatis usk inimese suutlikkuse ja kasvatuselt oodati impulsse inimese rikkalike potentsiaalide avanemiseks. Kasvatus pidi hõlmama inimliku olemise peamisi dimensioone: tunde, tahte, intellekti, sotsiaalsuse, esteetilisuse, eetilise, religioossuse, minasuse. Tervikinimese arendamise idee ning äratundmine, et tavapärane

kool seda kõike ei tee, sünnitas reformpedagoogilise liikumise, kus arusaamu inimesest ja arengust püüti teostada inimest ennast lähtekohaks võttes, nagu ühes või teises inimkäsituses teda mõisteti, hoolimata sellest, mida ühiskond tahab (Fromm 1984; Bruhn 1986; Puolimatka 1999; Hollo 1936 jt.). Praegustes globaalsetes pingetes on tekkinud mitmeid uusi samasuguseid diskursusi ning nende ümber koondunud rahvusvahelisi koolkondi, kel kõneaineks ühine mure inimkonna jätkusuutlikkuse pärast. Diskursuses hariduse jätkusuutlikkuse üle on taas leitud humanistlik idee inimese väärtuselisest ja eetilisest poolest, tema sisemaailma, subjektsuse ja subjektiivse esiplaanile toomisest, elu avanemisest järjest suurematele tervikutele, et loota inimsivilisatsiooni jätkusuutlikkusele praeguste külmade instrumentaalsete väärtuste valitsemise all (Mandolini 2007).

Üks baasmõiste, mille pinnalt sai sõnastada kasvatusel ülesandeid, oli *kogemus*. Kogemuste inimest hariv loomus ei sünni aga iseenesest, vaid eeldab teatud pedagoogilist tegevust. Eriti vaimuteaduslikus traditsioonis (*Geisteswissenschaft*) peeti kogemise võimekust arenenud ja haritud inimese tunnuseks. Kogemustest õppimise võime ongi antropoloogilisest vaatenurgast täiskasvanulikkuse tunnus, väidab Dieckmann (1994). Teisalt seob kogemus inimese tema piiratud horisondiga ja tingib Bourdieu' vaimus teatud *habitus*'i, toimimise ja mõtlemise stereotüüpe.

Kuidas inimest iseenda loomujoonte vangistusest vabastada? Kasvatuse kaudu inimese kogemushorizonti rikastades, kogemiseks ja mõtestamiseks uusi võimalusi pakkudes. Oma tähendusmaailma rikastades võib inimene ületada oma teadvuse hetkesuutimise piirid. Inimväärsel elu nimel sai nii haridus- kui ka kasvatusmõtlemises oluliseks kriitilise mõtlemise idee. Siit siis suutlikkus vaadelda omaenese kogemuste sisusid ning neist vajadusel vabaneda (Danner 1981; Puolimatka 1999). Pragmatistide vaatenurgast on kasvatuslikud sellised kogemused, mis avavad mitmeplaanilisi võimalusi uuteks kogemusteks.

Kasvatussuhtes kogetakse iseend, nagu ma teise arusaamades paistan, ja sellest lähtudes, nagu on võetud suhe minusse. Siin on kaastegev kogu ajaloolis-kultuuriline horisont ning mõistagi institutsionaalsed rollid. Seega representeerib kasvataja lisaks iseendale ka valitsevaid ühiskondlik-kultuurilisi väärtusi ning institutsioonide ootusi. Ning eriti praegusajal on põhjust suhtuda neisse kriitiliselt.

Kasvatus kui kogetud reaalsus

Mis tahes ajajärgu kasvatusväärtused ja idee inimesest kohtuvad maise reaalsusega erisuguste mõjude foonil. Vahet just tänu kriitilisele mõtlemisele kui ühele õhtumaisele haridusideaalile pöördus tähelepanu ideaalide sõnastamiselt sellele, milline on kasvatus *tegelikkuse tasandil*. Sest kasvatus ei mõju mitte seeläbi, kuidas temast räägitakse, vaid kuidas teda on *kogetud*. Õilsad lubadused vabast ennast loovast isiksusest taanduvad elupraktikas tihti piiranguteks, kohustusteks, sundimiseks, võimuintentsioonideks, mille õigustuseks kasvandiku ebaküpsus – kõik käib selle nimel, et sina kord suudaksid kasutada oma vabadusi targalt ning vastutustundlikult. Ideaalidest tugevamini suunab kasvatus kultuuriline *habitus* ja vabastaja asemel võib kasvatuses saada vabaduse võtja. Seda lahendamatu dilemmat on nimetatud ka kasvatusparadoksiks: vabaks saamine tingib vabaduste piiramise (Siljander 2002), mille sügavamaks põhjuseks on lapse abitus ning oskamatus. Ent teisalt ka kasvatus sotsialiseerimisülesanne, et võetaks omaks ühiskondlikult aktsepteeritud normistik. Siin saab tähtsaks mõõt ja äratundmine, kus algab see piir, millest alates vabaduse võtmine enam ei vabasta, vaid alistab, alandab, ahistab. Teisalt võib lapse vabastamine täiskasvanute hoolimisest ning tema täielik vabaks andmine tuua kaasa suutmatuse toimida vabana. Seda võib tõlgendada ka ühe põhjusena, miks nt totalitarismi haardest vabanevad rahvad – saamata lahti sedasorti kasvatusjäreldustest – kipuvad saama lahti kasvatuses enesest. Hermeneutilises mõttetraditsioonis on kasva-

tust nimetatud mineviku vangiks, mis samas on tuleviku eest vastutav. Kasvatust ei saagi käsitada kellegi teadlikule stsenaariumile allutatud protsessina, kasvatus on osa kultuuris olevast jõust, millesse on haaratud nii inividid kui ka traditsioonid. Kasvatustegelikkus on ühiskondlike intresside – poliitika, religioon, äri, traditsioon – teadvustatud väli (Siljander 2002). Nii sisaldab ka fenomen nimega *õpilane* kaksikloomust: ühelt poolt ühiskonnapoolne sotsialiseerumise paine, teisalt elab selles rollis individuaalsus, kes end oma ainukordsuses teostama peaks. Kuivõrd rolli surve lubab individuaalsusel esile tulla ehk kus on siin mõõt – see on probleem, mis tuleb lahendada koolil.

Kasvatuse ambivalentsuse tõttu eristub siin kaks vastandlikku intentsiooni. Kasvatuse nimel tegutsemist saab vaadelda skaalal, mille ühes otsas pütakse inimesest kedagi *teha*, teda vormida, anda talle tegija poolt soovitud kuju (Preuss 1996; Hentig 1996), teises otsas mõistetakse kasvatus kui kasvatamise saamist, kasvada aitamist, kus arenguprotsessi suhtutakse mõistva alandlikkusega ning iseregulatsiooni austades. Mõlema taga olev mõtteviis pärineb kaugetest aegadest, seotuna Aristotelese *praxis*'e ja *poiesis*'e mõistetega, millest tänapäeval räägitakse postmetafüüsilise ja metafüüsilise kultuuri võtmes. Neist teine, eesmärkidevahendite lineaarsel teljel toimiv lähtub *techne*-mõtlemisest (Toiskallio 1993) ning on sünnitanud mehaanilise maailmapildi ja käivitanud instrumentaalse mõistuse. Meie praeguses tegelikkuses on sellel juhtiv positsioon. Maailm on inimesele ülesanne, mida muuta ja uuesti luua, ehk inimene tohib puutuda sündmuste põhjuslikkuse ketti (Wright 1986), seega ka vormida teist inimest enese loodud mitmesuguste piltide (*Bildung*) järgi. Pilt soovitud inimesest ehk ideaal õigustab vastavaid abinõusid (Hentig 1996). Selle vaateviisi problemaatilisus ja kahjustav toime on leidnud kajastust ka kasvatuseloolislikus võimudiskursuses. Foucault' vaatenurgast kuuluvad kasvatusasutused nende sekka, kus ulatuslike kontrollitehnikate kaudu pütatakse inimesi normaliseerida (Alhanen 2007). Kasvatust suunavad aja-

looliselt väljakujunenud ühiskondlikud praktikad, mille ees ideaal osutub jõuetuks. Järelikult on üheks harjumuspäraseks praktikaks saanud ideaali kestev eraldiolek igapäevaelust ja selle lahusolemise normaalseks pidamine.

Techne-mõtlemine on toonud kaasa lihtsustunud vaate haridusprotsessidele ning muutnud peamiseks kontrolli ja mõõtmistehnikad ning inimeste selekteerimise selle alusel, kuivõrd nad vastavad soovitud pildile. O. Preuss leiab selle mõtteviisi võimutsemise põhjused inimkonna koidikul valitsenud maagilisest teadvusest, kus hirm loodusjõudude ees pani inimese otsima vahendeid looduse ja muude jõudude valitsemiseks. See on tinginud usalduse puudumise protsesside isereguleeruvatesse jõududesse, mille sees võib vaadelda ka inimese arengut. Valitsevates lapsekäsitustes on last mõistetud kui loodusstihiat, kui taltsutamist vajavat ürgjõudu või siis puudulikku olendit (Mangelwesen), keda on vaja parandada mitmesugustest vigadest, ja kasvatus on selleks parim abinõu. Inimese hingelis-vaimsed kapatsiteedid allutatakse manipuleerimisele piitsa ja prääniku meetodil ning halvimal juhul kujuneb siit abitus, jõuetus ja raev. Meie tsivilisatsioonis õpib laps, et tema vajadused ja tunded on midagi ebasoovitavat, mida tuleb maha suruda. Eriti küüniline on selle õigustamine teaduse abil. Kasvatust valitseb optimeerimise, kvaliteedi ja efektiivsuse terror (Toiskallio 1993; Hinte ja Preuss 1996; Uhle 1993; Miller 2006). Kasvatuse humanistlikest ideaalidest on *techne*-mõtlemise toime saanud unustatud lubadus.

Idee täiuslikust inimesest versus idee heast kasvatuses

Seega võib järeldada, et esmapilgul õilis püüdlus täiusliku inimese poole võib paradoksaalsel viisil kahjustada kasvatusmõtlemise inimese arengut teenivat poolt. Sest on kellegi välise vaatleja meeleheaks, mitte inimese enese pärast toonud kaasa rohked küsitava tähendusega piirangud, mõõdikud ja näidid „tulemuse“ hindamiseks ning sellised abinõud, mille kõrvaltoimed töötavad headele püüdlustele vastu (nt variõppe fenomen). Taandub ka kasvatajate

vastutus, kes ei kahtle mitte abinõudes, vaid väidavad: toormaterjal oli vilets. Neid noori, keda tuleb parandada mingist veast, saab jäikade mõõdikute terri tõttu järjest rohkem.

Inimese arengupürgimus *à priori* eeldavas ja individuaalsust respektierivas vaateviisis arvatakse oluliseks asetada küsimus teisiti: mitte enam, millist inimest me tahame, vaid *milline peaks olema kasvatus*, et inimeses sünniks intentsioon teostada eneses parim. Kasvatasmõtlemine on mitme teoreetiku kirjapanekutes nimelt viimastel aastakümnetel saanud uued rõhuasetused, sest senine vaateviis ja sellele toetuv praktika on kaasa toonud raske kriisi. On taandumas kasvatus mõistmine pelgalt teleoloogilise toiminguna, kus teist inimest tohib kujundada soovitud suunas. Merleau Ponty ja Martin Buberi filosoofiale toetudes ei peaks Värri väitel kasvatus lähtekohaks olema visioon heast tulevikust, vaid praegushetk, sest lastel ja noortel on õigus inimväärsele olevikule, mida ei tohi ohverdada tulevikule ega ühiskonna vajadustele (Värri 2000). Ka rahvusvahelistes inimkooslusi liitvates diskursustes, mille keskmes elu, inimese ja maailma hoidmine, keskendutakse sellele, mis looks lastele hea oleviku: ühine hüve, uut loovad kogemused, kogukondlikkus, teadmiseni jõudmine sisemise tervikkogemuse kaudu, enese läbielamine füüsilise, sotsiaalse, moraalse, esteetilise, kreatiivse, spirituaalse, intellektuaalse tervikini-mesena. Siit holistilise hariduse idee (Schreiner 2005).

Mõisted, millega tänapäeval kirjeldatakse head kasvatust, pärinevad humanistliku mõtteviisi tuttavast repertuaarist: arenguvõimalusi avavad kogemused, ruum indiviidi loovusele ja iseseisvusele, võimalus tähenduslikeks väärtuslikeks elamusteks, rohkeid impulsse pakkuv õpikeskkond, väljakutseid ja eneseületamist pakkuvad tegevused, indoktrinermisvaba avastamist võimaldav õpi-ümbrus, lapse elutervikust lähtuvad tähendussisud, lapse isiksuse austamine jt (Puolimatka 1995; Mollenhauer 1994; Värri 2002). Kuidas selleni jõuda? Täiskasvanu aktiivsus pole enam suunatud otse lapsele ja tema mõjutamisele, vaid täiskasvanu kujundab keskkon-

na ning aitab tekitada olukorra, kus laps saab kokkupuute tegelikkusega, et kujundada sellesse oma suhe. Lapsi ei sildistata headeks ja halbadeks, ei mõõdeta nende vajakajäämisi ettenähtud normist, vaid käsitatakse olemist protsessina, kus kõik võib muutuda ja avanevad võimalused teiseneda. Hea ja halva mõõt ei taba mitte inimest, vaid keskkonda ja situatsiooni. Ning need, mitte teine inimene, võivad olla ümberkujundava aktiivsuse objektiks.

Paljud motiivid lastele heast olevikust pärinevad reformpedagoogikast. Mõiste „lapsekeskus” on käibetermin juba ka eestimaises kontekstis, mille poole püüdlemisele vaadatakse hea pilguga. Hea kasvatus lapsele hea oleviku loomisel eeldab oluliselt rohkem vaimseid ja materiaalseid ressursse, ent veel tähtsamad oleksid muutused täiskasvanu vaimuhoiakus, mille ta jäädaks kui tahes heas õpikeskkonnas siiski poolele teele.

Dialoogi ilu ja ülevus

Eksistentsialistlikud motiivid tänapäeva kasvatusteaduses lubavad head kasvatust interpreteerida kui eksistentsiaalset kohtumist. Kasvatussuhte osapooled on nii tihedalt seotud ühise situatsiooniga, et nad ei saa asuda välise vaatleja positsioonile. Hea kasvatus teostub dialoogina (Värri 2002).

Milline oleks dialoogi kui taasleitud võimaluse lubadus tänaste vastuolude sees?

Dialoog on võimalus ületada ideaali ja elureaalsuste dihhotoomia. Eksistentsiaalse fenomenoloogia perspektiivis on ta *kogemus*, sündmus, milles parasjagu oleme, ent samas antakse ruumi teostuda ka ideaalil, kus inimene saaks olla parim võimalus iseenesest, allumata mingi välise jõu ootusele. Dialoog vastandub tavapärasele kasvatasmõtlemisele, kus keskne on vähema ja väetima mõjutamine, sest puuduvad pildid ja kellegi vormimise tahe, vaid sünnib teiselt lähtuva sõnumi vastuvõtt, tema respektierimine, ühise arusaama tekitamine, mida jagavad mõlemad osapooled.

Dialoog ei ole kõnelus ega suhtlemine, vaid meelega, vaimuhoiak, inimeste omavaheline asi, mida keegi ei saa anda, pakkuda, ette kirjutada ega nõu-

da. Kuigi dialoogiline suhe kasvatuses printsiibina ulatub aegade taha, leiab siin praeguse harjumuspärase kasvataja-*habitus*'ega võrreldes radikaalselt teiselaadse olukorra: maailm, mida kohtame ja milles üksteist kohtame, ei ole allutatav ega ka välditav. Dialoogi eksistentsiaalse, võimuhuvide vaba ning inimest vabastava iseloomu on avanud eelkõige Martin Buber, ent ka Paolo Freire ja Hans Georg Gadamer. Paolo Freire sõnul on dialoog eksistentsiaalne vältimatus, viis, milles anname enesele tähenduse inimestena, kes võivad maailma mõjutada. Dialoog ei ole pelk keskustelu osapoolte vahel ega väitlus, vaid loov toiming, milles tohime vabalt nimetada maailma millekski, seda niimoodi inimlikustades. See on ühise õppimise ja tegutsemise poole pürgivate inimeste kohtumine, mis eeldab samas sügavat armastust maailma ja inimeste vastu ning ka teatud alandlikkust, milles ükski osaleja ei saa tõsta end ülemaks teistest. Selles kohtumises ei ole keegi täiesti teadmatu ega keegi ka täiesti tark, on vaid inimesed, kes pürgivad teadma enam, kui parajasti teavad. Armastusel, alandlikkusel ja usul inimesse põhinev dialoog kujuneb võrdsete suhteks, mille tulemuseks on omavaheline usaldus. Freire näeb dialoogis sisaldumas ka lootust ja kriitilise mõtlemise võimet. Eheda humanistlikus vaimus kasvataja siht on koos teiste inimestega muudetav tegelikkus, mitte aga inimene ise (Freire 2005).

Dialoogi inspireeriv jõud on „teine”. Teine on minule kõik see, mis hetkel ei ole mina ise, minu mõistmishorisont. Teine on mitte-mina, ent samas oleme temaga ühises situatsioonis. Siin ei ole teravat vahet subjekti ja objekti, minu ja teise vahel (Lehtovaara 1996). Dialoog pole meetod ega kahekõne, ta on eetiline hoiak, kahe tähendushorisondi kohtumise müsteerium, kus tuumkogemuseks saab teise osapoole teistmoodi olemine, millest lastakse end puudutada. Kohtumine on kutse mõista teist, siin on riske, rangust ja nõudlikkust. Ka meie n-õ kindlad tõed on siin risk, sest võivad järgmistel kohtumistel saada kummutatud. Nii tajume oma teadmise piire ja soovime teada rohkem. Dialoogis väljutakse oma seniste arusaamade

ja rollide piiridest ning luuakse vahe-ruum. Bollnowi järgi ei saa taolisi kohtumisi enam pedagoogiliselt ega tehnoloogiliselt valitseda, küll aga saab kanda nende eest hoolt (Bollnow 1984; Buber 1983).

Dialogilisus kasvatussuhtena on olemine hermeneutilises situatsioonis, kus oma olemist kogetakse sündmustena, tõlgendustena, ent mitte etteantud reeglite järgimisena. Siin antakse „teisele” võimalus avaneda eelkõige iseenese ees. Dialogiline suhe eeldab suhet teisesse kui väärtuslikku tõsiselt võetavas partnerisse, kel on mulle midagi öelda. Dialogi võimaldav vaimuhoiak eeldab alandlikkust, usaldust, leppimist sellega, et teine on müsteerium ega avane lõplikult. Siin kannatatakse välja ebakindlus, kuivõrd tunnustatakse oma teadmise piire mõlemalt poolelt ning soovitakse teada rohkem. Seetõttu olakse avatud teise sõnumitele. Siin ületame oma rollide piirid, kuna rollide nõudmiste järgimine ei ole enam peamine ülesanne, sest austame teise ainulaadsust ja püüame teda mõista. Jätkuv tõlgendav suhe toimib kui hariduslik impulss, kuna see on väljakutse mõista järjest enam ja järjest sügavamalt (Buber 1983; Värril 2002).

Dialogi vabastav jõud seisneb eelkõige egokesksusest, enese loodud piltidest vabanemises. Avaneb ruum uutele arusaamadadele. Kui meie identiteet on kinnitunud üksnes meie arusaamadesse, viibime identiteedi kaotamise riskis, ka sedavõrd on dialogisituatsioon eksistentsiaalne.

Lehtovaara avatuna on dialogilise vaimuhoiaku sisu iidvanad igatsusteinimsuhte igihaljad tunnused: siirus, ausus, tingimusteta respekt, usaldus, hea tahe, kannatlikkus, empaatiline mõistmine. See, kes valdab dialoogi, ei näe vajadust olla keegi muu, kes ta on, ei püri olema targem ega esindama tõde, ei väitle, ei konkureeri, ei kaitse end, ei ironiseeri, ei halvusta teist, ei püüa maailma lahti seletada ja on huumoritajuga. Ta suudab imetleda, usaldada ning jätta maailma ning teisesse alles nende saladused. Ta ei valitse, ent vastutab ja kannab hoolt (Lehtovaara 1996).

Lehtovaara järgi on dialoogi kasvatus-

toime selles, et kasvatussuhte nõrgem pool, viibides selles kogemuses, suudab edaspidi kuulata paremini iseend, kuivõrd teda ennast kuulatakse ja mõistetakse empaatiliselt. Kasvatata hakkab mõistma ise paremini omaenese kasvatajaintentsioone ja teist kuulama, kasvatata aga õpib paremini iseend tundma ja hindama, mõistes oma kogemusi. Mõlemad edenevad mõistagi ka dialogisuuatlikkuses (Lehtovaara 1996).

Neil Postmani järgi loob kasvatus südame vaba inimlik dialoog, mis sünnib kõikjal, kus on lubatud mõelda vabalt ja paindlikult (Postman 1997).

Eelöeldu pinnal saab uus, teist osapoolt austav ja avatud kasvatushoiak sündida vaid oma suhtumisviisides teadvustatud korrektiivide tegemise kaudu. Siis on lootus leida taas vastastikune usaldus. Dialogiline suhe laieneb ka muule reaalsusele – raamatutele, loodusele, juhtumustele –, neil lastakse enesele rääkida. Ja muidugi on see lapsele *kogemus*, mida ta loodetavalt suudab oma elusituatsioonides taas ja taas esile kutsuda.

Järeldusi

Praeguses muutunud situatsioonis saab üha olulisemaks mõista kasvatust kui nn *head elu* kasvandiku jaoks olevikus. Soovitud inimpilt ja mudelid ei peaks varjutama noore inimese rõõmu elust nüüd ja praegu. Suur võimalus siin on dialogiline maailmasuhe, mis teostuks kasvatussuhte põhihäälestusena. Dialoog selle eelkirjeldatud tähenduses võiks olla väravaks ka paljude eesti- maiste kasvatusprobleemide lahendamisel. Kuivõrd reaalne võiks see aga olla? Tullis tagasi kasvatus kaksikloomuse juurde, kuulub siinkirjeldatud dialoogimõtlemine kindlasti ideaalide valda, mille teostumine vajab seda kõige raskemat – vaimuhoiaku muutust, lahtiütlemist egokesksusest, mis aga eeldab julgust, tarkust ja meelekindlust. Olles läbi põimunud situatsioonide mitmetasandilistest mõjudest, millest paljugi jääb teadvusele hämaraks, paneb tänapäevane väljakujunenud *habitus* inimesi teist kõnetama mõjutaja positsioonilt. Sest ollakse kasvanud hierarhiilistes ning autoriteetide mõjualustes kogukondades mitmesuguste väliste jõudude

surve all. Kogu traditsiooniline kooliõppimine on olnud just selletaoline praktika. Uusliberalistliku tegelikkuse mõõdikute surve ja välisele hindajale meele järele olemine näib seda veelgi võimendavat. Foucault' võimufilosoofias leiame ühe seletuse ideaalide ning realiteetide igavesele lahusolekule: meie tegutsemist ja hoiakuid määravad praktikad, milles iga päev elame. Neile kuulub primaarsus. Praktikad objektiviseerivad inimesi eri subjektideks, mida juhivad moodustunud võimusuhted ja valitsevad diskursused. Enamasti ei ulatu nende praktikate struktuurid ja mõju teadvuse ni ning seetõttu võimendub nende toime (Alhanen 2007).

Siiras dialoogitahe eeldaks algatusse iseenese kõnetamist, dialoogi oma seniste kogemustega ning nende tõlgendamist selles võtmes, mis on neil mulle öelda minu praeguses olukorras. Kas tahan ma kasvatussuhtes domineeriva subjektina, tugevama poolena korjata sedasama, mille osaliseks sain kord ise, või ületada siin piiri, mille vangistusse olen jäänud, ja alustada teist laadi tegelikkuse loomist, kus ma ei ütle enam teisele ette, mida tema peab, vaid lasen tal enesele kõnelda oma maailma mõistmisest ja ühisest võimalikust olevikust. Tuleb nähtavaks teha oma sisemised (võimalik et teadvustamatud) võimuambitsioonid ning suuta neist loobuda.

Käesolev oli katse avada dialoogi võimalik vägi ja abinõu nn hea kasvatusespektiivis. Ent taas kõnetades iseend selles situatsioonis, kus oleme, tuleks nähtavaks teha ka see, mis kõige selle teostumist takistab. Dialoogist on saanud argikõnepruugi mõiste, ning tihti tähistab see igasuguseid interaktsioone. Tuleb aga täheldada, et dialoogiks ei saa pidada nn tehnilist dialoogi, Buberi järgi *mina-see*-suhet, kus teist käsitatakse objektina, kes on ette juba kellekski mõistetud, temale suunatakse oma ootused või kavatsused (Buber 1983).

Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilikoski analüüsivad dialoogi võimalikkust juurdunud ja ülemaailmselt levinud koolipraktikates ning toovad välja need rohked institutsionaalsed kütked, millest ka siiral dialoogitahtel on raske läbi murda: koolimaailma valitsev (massi)toodangu

andmise mudel, efektiivsusmõtlemine, instrumentaalne mõistus, kontrollisüsteemid, koolihindamine, eesmärgi ratsionaalsus, orientatsioon keskmisele, protsesside unifikatsioon (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005). Siia võib lisada mitmesuguste mikroprotsesside mõjud, nagu passiivsusele ja kuulekusele orienteeriv õppetunni struktuur, *küsimus-vastus*-mudel jms. Sellele vastutoimimine nn informaalse kooli kaudu saab võimalikuks vaid õpetajate sisemise jõu kaudu, sest väline raamistik ei toeta teda. Ning ometi on igasugustel aegadel leidunud neid, kes kütkeist lahti murdnud ja suutnud pakkuda ehedat dialoogikogemust. Sest ei saa lõputult vaigistada inimese sisemist tungi autentsuse, tervikkogemuse ning vaimsete seikluste järele. Lootuse peamine lähe, et dialoogist võikski saada meie kasvatustegelikkus, on see, et dialoogi algus on eelkõige üksikisikute hoiakuis ning tahtes, mitte üleisikulistest struktuurides.

Dialoogi ülistamine on kohati mandunud retoorikaks, see aga tühjendab ja kulutab mõisteid. Kasvatuse kaksikloomus on üle põlvkondade ulatunud probleem, tagasipöördumine mõistete algupära poole ning nende abil eneses respekti taasaratamine inimelu võimaluste vastu on mõeldav ka hoolimata uusliberalismi inimest standardiseerivast survest.

Kirjandus

Alhanen, K. (2007) *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault' filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Bernhard, A. (1994). *Erziehung und Bildung. Aufgabe der Erziehung*. Toim Sinhart-Pallin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Bollnow, O. (1984) *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH & Co.

Buber, M. (1983) *Ich und Du*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

Bruhn (1968) *1900 luvun pedagogisia virtauksia*. Helsinki: Otava.

Danner, H. (1981). *Überlegungen zu einer Sinn-orientierten Pädagogik. Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik*. Toim Danner, H., Langeveld, M. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Dieckmann, B. (1994) *Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Freire, P. (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Fromm, E. (1984) *Ihmisen osa*. Vaasa: Vaasan OY.

Hentig, H. (1996) *Bildung*. München Wien: Carl Hanser Verlag.

Hinte, W. ja Preuss, O. (1996) *Eine New-Age Pädagogik? Vertrauen überwindet Angst*. Toim Hint, W., Preuss, O. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 133–142.

Hollo, J. (1927) *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustoppiin*. Porvoo: WSOYK.

Kivelä, A. (2000) *Sivistys, kasvatust ja pedagoginen toiminta – subjektiivisesta filosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Kasvatus ja sivistys*. Toim Siljander, P. Oulu: Oulu yliopisto.

Lehtovaara, J. (1996) *Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä. Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Toim Lehtovaara, J. ja Jaatinen, R. Tampere: Tampere yliopisto.

Mandolini, C. (2007) *Conditions, processes and aims of teacher education. A philosophical perspective. Journal of teacher education for sustainability*. Volume 7.

Miller, A. (2006) *Sinu enese pärast*. Tartu: Väike Vanker.

Mollenhauer, K. (1994) *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Postman, N. (1997) *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH.

Preuss, O. (1996) *Erziehung und Menschenbild. Vertrauen überwindet Angst*. Toim Hinte, W., Preuss, O. Frankfurt am Main: dipa Verlag, 25–38.

Puolimatka, T. (1995) *Kasvatus ja filosofia*. Rauma: Kirjayhtymä OY.

Puolimatka, T. (1999) *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä OY.

Rinne R. ja Salmi, E. (1998) *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

Schreiner, P. (2005). *Eight Principles of Holistic Education. Holistic education. Resource Book*. Toim Schreiner, P., Banev, E., Oxley, S. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann Verlag.

Siljander, P. (2000) *Kasvatus kadoksissa? Kasvatus ja sivistys*. Toim Siljander, P. Helsinki: Gaudeamus.

Siljander, P. (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

Toiskallio, J. (1993) *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Turku: Turku yliopisto.

Vuorikoski, M. (2003) *Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Vuorikoski, M. ja Kiilakoski, T. (2005) *Dialogisuuden lupaus ja rajat. Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino.

Väri, V.-M. (2002) *Kasvatuksesta hyvään – hyvä kasvatus: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erittymisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere yliopisto.

Wright, G.-H. (1987) *Humanismi elämänasenteena*. Helsinki: Otava.

Uhle, R. (1993) *Bildung in Moderne-Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.