



Edgar Krull: „Äärmuslikku unipolaarset tegelikkuse kujutlust toidab koolist saadud negatiivne kogemus.”

Pedagoogiline harimatus pole haridusfundamentalism

Samal teemal: „Haridusfundamentalism toodab harimatust”

E d g a r K r u l l

TÜ professor, pedagoogikakandidaat

Ivar Tröneri* mõtteavaldused tõstatavad hulgaliselt hariduseesmärkide püstitamise, saavutamise ja kindlustamisega seotavaid probleeme. Enamasti näib olevat aga tegemist pedagoogiliste liialduste ühekülgse esiletõstmise ja käibiva praktika pimedate halvustamisega. Esitatud on hariduselu ja korralduse ebakohtade pikk loetelu, mis kõik osutuvad autori hinnangul haridusfundamentalismiks. Nii saame teada, et traditsiooniline kool on valel teel, sest ei rahulda geeniuste haridusvajadusi, ning et oleks aeg arvestada „lääne ja ausa teaduse” seisukohtadega kooli ebaolulisusest geeniuste kujunemisel. Endel Tulvingust olevat saanud eesti soost maailmakuulus psühholoog vaid tänu tõsiasjale, et ta kaitses oma kraadi välismaal.

Kõigi hariduse ebakohtade tembeldamine fundamentalismiks sunnib küsimata, kui ülddiktsepteeritud on arusaamad haridusfundamentalismist, mille ületamine lahendaks nii paljud problee-

mid. Tröner nimetab oma kirjutises haridusfundamentalismi põhiliste esindajatena Strinatit, Becki ja McGuinnessi. Tegemist on tuntud sotsioloogide ja kriitilise teooria esindajatega, kuid otseselt haridusprobleemide kohta pole nad tõsisemaid töid seni avaldanud. Erand on vaid Ulrich Beck, kes avaldas 1997. aastal (lisaks oma ligi 40 artiklile ühiskonnakriitilistel teemadel) ajakirjas *Childhood: A Global Journal of Child Research* artikli „Perekonna demokratiseerimine”.

Ingliseelse sõnakombinatsiooni „*educational fundamentalism*” otsing andmebaasides ERIC ja Academic Search Complete olevate artiklite kokkuvõtetest toob välja vaid M. Dumestre'i avaldatud artikli ajakirjas *Catholic World* (1994), milles räägitakse religioosest ja hariduslikust fundamentalismist. Nii ei saa veel rääkida haridusfundamentalismist kui ülddiktsepteeritud teaduslikust kontseptsioonist. Samas tuleb tunnistada, et Google'i otsing toob hulgaliselt välja

võrgulehti, kus seda sõnapaari löök-sõnana kasutatakse.

Et meil pole sugugi harvad juhtumid, kus satutakse vaimustusse äärmuslikest haridusideedest ja asutakse neid pimesi rakendama, süvenemata, millised võivad olla kaugemad tagajärjed, pean oluliseks juhtida lugeja tähelepanu ohtudele, mis Tröneri välja käidud ideede kriitikavaba omaksvõtt kaasa võib tuua. Kuivõrd haridusfundamentalism on esialgu vaid piiritlemata haridusuuenduse idee, tuleb alustuseks täpsustada mõned põhimõisted kindlustamiseks, et jutt käib ühtedest ja samadest asjadest. Õigustatud on ka küsimus, kas üldse on tegemist fundamentalismiga.

Mis on haridus?

Hindamaks, kui tõsiseltvõetavad on haridusfundamentalismi ohud, tuleb jõuda selgusele, mida peab autor haridusena silmas. Kas jutt käib formaalsest või ka mitteformaalsest haridusest? Formaalse

* Kuigi analüüsitud tekst pole esitatud artikli või intervjuuna, vaid Ivar Tröneri ja Raivo Juuraku vestlusena, mis justkui eeldaks selles kajastuvate mõtete omistamist mõlemale vestluspartnerile, selgub põhjalikumal tutvumisel tekstiga, et tegemist on ikkagi Tröneri mõtteavaldustega, ja seetõttu piirdun autorile viitamisega Trönerile osutamisega. (E. K.)

hariduse all mõistetakse üldjuhul riigi organiseeritud ja struktureeritud haridust järeltuleva põlve sotsialiseerimiseks. Mitteformaalne on haridus, mis omandatakse väljaspool koolikohustust kas organiseeritud või tegevusega kaasneva kogemusliku õppimise teel. Sõltumata sellest, kas tegemist on formaalse või mitteformaalse haridusega, kujuneb see õppimise vahendusel. Kui õppimist näha füüsilise ja sotsiaalse keskkonnaga kohandamisena, mille tulemusena kujunevad õpilasel nii isiklikuks kui ka sotsiaalseks eluks (endastmõistetavalt õnnelikuks eluks) vajalikud teadmised, oskused ja väärtushinnangud, siis arusaadavalt ei piirdu selline õppimine kooliseintega. Websteri (1992) sõnaraamat osutabki, et hariduse all mõistetakse üldise teadmise edastamise või omandamise ning arutluse ja otsustusvõime arendamistoimingut või -protsessi. Tröneri mõtteavaldusest jääb mulje, et rõhuasetus on siiski formaalhariduse puudujääkidel, kuigi ta ise oma arutlusobjekti selgelt ei määratle. Seetõttu piirdun autori hariduskriitiliste mõtete käsitlemisega formaalse hariduse positsioonidelt.

Segamini statistiline ja personaalne

Tröner väidab, et usk hariduse kõikemääravusse on haridusfundamentalismi tõsine ilming. Ilmselt on autor ajanud segi hariduse kõrge väärtustamise Ida-Euroopas ja usu hariduse kõikemääravusse. Sellest ka vildakad näited Einsteini ja Tulvingu kohta. Võiks ju küsida, kas Popperist, Russellist või Einsteinist oleksid saanud suurmehed, kui nad poleks õppinud lugema või arvutama ega oleks omandanud elementaarteadmisi eri õppeainetest kohustusliku formaalhariduse raames. Tröner käib spekulatiivselt välja kõnealuste suurmeeste mõtteavaldused nende subjektiivsetest erivajadustest ja jätab tähelepanuta hüved, mida neile koolis endastmõistetavana pakuti. Pole kuulnud, et alghariduseta inimesest võrsuks maailmakuulus teadlane. Isegi Einstein, kuigi ta õppis abikoolis, omandas enne üldhariduse, kui asus relatiivsusteooriat looma. Kas teadlikult või teadmatusel, aga Tröner ajab segi statistilise ja individuaalse formaalhariduse rolli hindamisel. Lugematud uuringud on näidanud, et eksisteerib tugev positiivne korrelatsioon

haridustaseme ning edukuse ja eluga rahuloleku vahel. See aga ei tähenda, nagu poleks juhtumeid, kus koolis käimisest hoolimata võõrandutakse ühiskonnast. Muidugi oleks tore, kui võõrandumist oleks vähem. Kuid üksikud võõrandumisjuhtumid ja hariduslikud erivajadused ei kinnita kuidagi, et usku hariduse kõikemääravusse tuleks pidada fundamentalismiks. Pigem kinnitavad need, et õpetajate pedagoogiline ettevalmistus pole sageli piisav õpilaste eripära ja hariduslike erivajaduste mõistmiseks.

Pedagoogilis-psühholoogiliste põhitõdede ignoreerimine

Sama ühekülgset on Tröneri ülejäänud etteheited, et haridust surutakse jõuga peale, piirduakse vaid teadmiste vahendamisega, õpilastega dialoogi ei peeta, usku ja müüte eelistatakse uuringutele, ülistatakse haridusstandardeid ning suhtutakse hoolimatult sotsiaalse õigluse kindlustamisse. Enamasti on need äärmuslikud haridusfilosoofilised vaated vastuolus pedagoogilis-psühholoogiliste põhitõdedega. Näiteks osutab autor, et meie koolis pakutakse neljal juhul viiest aineteadmist, samas kui teadmise liike olevat palju, ning nii hävitavatki haridusfundamentalism teadmist. Mida autor teadmise liikide all mõistab, jääbki arusaamatuks. Et klassikalise kirjanduse lugemise tulemuseks on mingit eri liiki teadmine, on mulle uudis. Veel üllatavam on Tröneri väide, et meie kool on „psühholoogilises mõttes fundamentalistlik” ja õpilased lahkuvad dialoogivõimaluse puudumise tõttu välismaale.

Äärmuslikul pedagoogilisel õpilasekesksusel, mis näib olevat autori ideaal, on nii häid kui ka halbu külgi. Formaalhariduses puudutab see eelkõige otsustamist hariduse sisu ja õppimisviisi üle. Sisu osas tähendab see otsustamist, mida tuleb õppida ja kes vajalikud otsused teeb. Ühe äärmusena oleks otsustajaks täiskasvanute ühiskond, teise äärmusena õpilane ise. Õppimisviisis on ühe äärmusena valida biheivioristliku lähenemise (suuresti võrdsustatav teadmiste otsese edastamisega) ning teisena konstruktivistliku lähenemise (kognitiivsete õppimisteooriate avaldusena) koos üha enam teadvustatava sotsiaalkonstruktivismi vahel. Esimene lähenemine tähendaks faktide mehhaanilist päheajamist, teine kujuneva tead-

mise unikaalsuse ülistamist. Äärmusliku konstruktivismi positsioonidelt oleks ühisteadmise võimatu. Neid äärmuslikke arusaamu integreerivaks lülits võib kujuneda sotsiaalkonstruktivism, mille kohaselt ei saa rühma või õppiva kogukonna ühisteadmise kujuneda ilma ühismõisteteta.

Formaalhariduse põhieesmärk on järeltulevale põlvkonnale ühiskonna jaoks olulise kultuuripärandi edastamine ja jätkusuutlikkuse kindlustamine, sealhulgas selle tagamine, et järeltulev põlvkond omandaks ühiseluks olulised faktiteadmised, oskused ja väärtushinnangud. Haridus omandatakse õppimise teel. Õppimine on edukas, kui vahendatud ja personaalselt konstrueeritud teadmiste vahel on optimaalne tasakaal. Kus see tasakaal ühel või teisel õppuril tekib, sõltub tema eripäradest. Seetõttu on teadmiste vahendamise ja konstrueerimise vastandamine (sealhulgas mitmesuguste uurimuslike ja vastuslike õppimismeetodite propageerimisena) kunstlik ja viitab üldjuhul ühekülgele arusaamisele õppimise keerulisest olemusest.

Haridusfilosoofiast ja klassikast ei piisa

Tröner väidab, et kõigist loetletud hädadest aitavad üle saada haridussotsioloogilised ja -filosoofilised uurimused, mis selgitavad välja „mis Eesti koolis tegelikult toimub”. Mis see „tegelikult toimuv” ehk Immanuel Kanti mõistes „asi iseeneses” hariduse vallas on ja milliseid samme see teadmine astuda võimaldaks, jääb kahjuks lahtiseks. Autoriga võib nõustuda, et haridusuuringuid on meil lubamatult vähe, kuid ei saa nõustuda, et lahendus peitub haridussotsioloogiliste ja filosoofiliste uurimuste prioriteediks muutmises.

Fundamentalismi ületamise teise teena pakub autor välja haridusalase väärtkirjanduse publitseerimise. Iseenesest hea idee, sest väljapaistvate pedagoogiliste ideede tundmine on oluline. Kuid nõutuks teeb Tröneri väide, justkui oleks Eesti Baltimaades ainus, kus pole välja antud haridusklassikute teoseid, ja klassikalised võtmetekstid puuduvat sootuks. Haridusklassikute teoseid on eestindatud juba Eesti vabariigi asutamisest peale. Maailmasõdadevahelisel perioodil oli TÜ õpetajakoolituses Rousseau, Herbarti, Dewey jt klassikute teoste lugemine originaalis isegi kohustuslik.

TÜ raamatukogus on kättesaadavad enamiku väljapaistvate pedagoogide teosed. Näiteks on seal 14 John Dewey teost (kokku 25 teavikut), sealhulgas „Democracy and education” ja „Experience and education” mitmes eksemplaris. Et eestindatud klassikute teoseid üldse pole, ei ole ka õige. Eesti keelde on tõlgitud Rousseau „Emil” (1930 ja 1997) ja teisi tema teoseid, Jamesi „Kõned õpetajatele psühholoogiast” (1920), aga ka J. Piaget’ ja A. Binet’ teoseid. Arvukalt on tõlgitud R. Steinerit.

Iseküsimus on, kui süsteemselt on lähenetud haridusvaldkonna jaoks oluliste autorite tööde eestindamisele. Ka ei ole selge, kui suur võiks olla potentsiaalne lugejaskond. Klassikud väljenduvad nende ajastule ja koolioludele iseloomulikus kõnepruugis ning sageli väga keeruliselt. Näiteks kirjeldab E. Thorndike 1913. aasta pedagoogilises psühholoogias oma kuulsat efektiseadust sõnadega: „Kui konkreetse situatsiooni ja reaktsiooni vahel on tekkinud muutumisvõime seos, millega kaasneb rahulolu esile kutsuv asjade seis, siis seos tugevneb” (1913, lk 4). Tänapäeval edastavad õpikud seda lihtsustatult: „Käitumine, mis toob kaasa meeldivaid elamusi, kaldub korduma.” Lihtsamad pole ka J. Dewey (Hook, 1973) kui probleemõppe ühe rajaja mõtteavaldused. Näiteks selgitab ta, et tõeline õppimine käivitub vaid siis, kui õpilane reageerib probleemile informeeritud teadlikkusega, või et õppimine on pidev kogemuse rekonstrueerimine. Need mõtteavaldused on hästi kooskõlas nüüdisaegsete õppimisteooriate põhiseisukohtadega, kuid õpetajakoolituse üliõpilastele mõistetavad vaid nende põhjalikul avamisel. Veel keerulisemaks osutub J. H. Pestalozzi või J. Herbarti omaaegsete mõtteavalduste avamine tänapäevaste pedagoogilis-psühholoogiliste mõistete süsteemis. Samas on klassikaliste haridusideede paremik pedagoogikaõpikutes tänapäeva kontekstis enamasti kättesaadav.

Seepärast panid Eesti pedagoogid taasiseseisvumisel põhirõhu just tänapäeva tunnustatud pedagoogikaõpikute eestindamisele. Ilmusid Gagné ja Driscoll’i „Õppimise olemusest õpetajale” (1992), Lindgreni ja Suteri „Pedagoogiline psühholoogia klassiruumis” (1994), Hirsjärvi ja Huttunen’i „Sissejuhatus kasvatusteadustesse” (1998),

Pollardi ja Triggi „Reflektiivõpe keskkoolis” (1997) jt. Nende saavutuste pärast on meid kadestanud Läti ja isegi Sloveenia pedagoogikateadlased, kes on võtnud meie pedagoogidega kontakti kogemuste vahetamiseks tõlkimiseks sobivate õpikute väljalimise ja kirjutamisõiguse hankimise küsimustes. Muidugi ei saa väita, justkui poleks Eesti pedagoogikateadlased kaalunud klassikute teoste väljaandmist. Mitu korda on olnud arutusel Hilda Taba teoste eestindamine, kuid on jõutud järeldusele, et neis avaldatud ideed evivad pigem ajaloolist väärtust. Nagu teistegi klassikute puhul, oleks potentsiaalne lugejaskond õpetajaskonna seas piiratud ja asi ei tasuks end majanduslikult ära. Kindlasti tuleks välismaist pedagoogilist kirjandust tõlkida eesti keelde praegusest enam. Kuid samas ei tohi ignoreerida juba tehtut ja toimida läbimõtlematult.

Rohkem teaduslikkust

Teaduslikule mõtlemisele on omane nähtuste käsitlemine bipolaarselt, st analüüsitavaatele probleemidele otsitakse lahendusi, kaaludes äärmusi. Näiteks, heites hariduskäsitustele ette ülemäärast usku hariduse jõusse, tuleks analüüsida, mis juhtuks, kui haridust ei väärtustataks üldse. Rääkides hariduse jõuga pealesurumisest, peab mõtlema, millised oleksid tagajärjed, kui kohustuslikku haridust poleks. Kui propageerime Ellen Key moodi laste õigust valida endale uued vanemad, kui need ei väärilapsi, siis mis juhtuks, kui sellest ideest tõsimeeli lähtutaks? Heites koolile ette teadmiste vahendamist ja vähest dialoogi lastega, peab mõtlema, kui kaugele saab minna teadmiste mitteedastamisega, või vastupidi väljendudes, kui võrd saaks loota, et lapsed avastavad vajalikud teadmised ise.

Unipolaarset mõtlemist iseloomustab nähtuse või asjade seisu pime kritiseerimine, andmata aru, mis tagajärjed oleksid väljapakutud ideede äärmuslikul rakendamisel. Propageerijate inspiratsiooniallikas on sageli mõõdukamaid ideid ja lähenemisi pooldavate inimeste vastuseis absurdsetele. Näiteks võib avastusõppe tulihingeline propageerija seletada oma pühendumist sellega, et koolis ei lastud tal (tema arvates!) iseisvalt mõelda. Kui küsida, milles see seisnes, kuuleb sageli, et õpetaja nõudis tüüpülesannete lahendamist ega

lasknud tegelda sellega, mis parajasti huvi pakkus. Küsides vastu, et kas siis reegleid ei peakski ära õppima, kuuleb enamasti vastuseks, et peab, kuid vabadust võiks ikka rohkem olla jne.

Äärmuslikku unipolaarset tegelikkuse kujutlust toidab koolist saadud negatiivne kogemus. Sageli ei jõua õpetaja kas suure töökoormuse või ka puuduliku pedagoogilise ettevalmistuse tõttu iga õpilase hingeelu mõistmiseni. Kuid lõhe ideaalse ja tegeliku hariduspraktika vahel ei anna alust tembeldada puudusi haridusfundamentalismiks. Vastasel juhul tuleks igasugune harimatus ja sellega sageli kaasnev ebausku tõlgendada fundamentalismiks. Kuigi Trõneri arusaamad hariduse võtmeküsimustest on äärmuslikud, on need samas hea väljakutse süüvimaks hariduselu igihaljastesse probleemidesse. Selles tähenduses väärrib autor igati tunnustust.

Viidatud allikad

- Beck, U.** (1997) Democratization of the family. *Childhood: A Global Journal of Child Research* 4(2), 151–68.
- Dumestre, M. J.** (1994) Moving beyond fundamentalism: Religious education for adult spirituality. *Catholic World* 237(1421), 219–226.
- Education** (1992) Random House Webster’s College Dictionary. New York: Random House, 425.
- Gagné, R. M. ja Driscoll, M. P.** (1992) *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Hirsjärvi, S. ja Huttunen, J.** (1998) *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: ühendus Omanäoline Kool, Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Hook, S.** (1973) *Education and the taming of power*. LaSalle, IL: Open Court Publishing.
- Lindgren, H. C. ja Suter, W. N.** (1994) *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Pollard, A. ja Triggs, P.** (2002). *Reflektiivõpe koolis: Käsiraamat koolidele ja kolledžitele*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Thorndike, E. L.** (1913) *Educational Psychology*. Vol. II. The psychology of learning. New York: Teacher College, Columbia University.